T.C.

UNIVERSITÉ DE MARMARA

INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

SECTION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

FORMATION À L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF ET CO-ÉLABORATIF DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE À L'UNIVERSITÉ DE MARMARA

Thèse de doctorat

présentée par

Aline SARIYILDIZ

Sous la direction de

Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

Professeure des universités

Istanbul, 2026

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

FRANSIZCA ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MARMARA ÜNİVERSİTESİ'NDE FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN İŞBİRLİKLİ VE ORTAK YAPILANDIRMAYA DAYALI ÖĞRENME EĞİTİMİ

Aline SARIYILDIZ

(Doktora Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ

İstanbul, 2026

Tous les droits de cette thèse sont réservés à
l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Marmara.
© 2026

Tüm Kullanım Hakları
M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2026

APPROBATION

Cette étude intitulée « Formation à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif des futurs enseignants de FLE à l'Université de Marmara », préparée par Aline SARIYILDIZ, a été approuvée le 13 mai 2026 à l'unanimité par les membres du jury ci-dessous en tant que thèse de doctorat.

	Prénom, Nom	**Signature**
Directrice de thèse	Mme Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ Professeure des universités	
Membre du jury	Mme Füsun SARAÇ Professeure des universités	
Membre du jury	Mme Nedret KILIÇERİ Professeure des universités	
Membre du jury	Mme Ayşe Banu KARADAĞ Professeure des universités	
Membre du jury	Mme Selin GÜRSES ŞANBAY Maître de conférences	

DÉCLARATION D'ÉTHIQUE

Dans le cadre de ce travail, préparé conformément au Guide de rédaction des thèses de troisième cycle de la Direction de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Marmara ;

- Je déclare avoir obtenu les informations, documents et données présentés dans le respect des règles académiques et éthiques ;
- J'affirme avoir cité toutes les œuvres auxquelles j'ai eu recours dans mon étude ;
- Je certifie ne pas avoir apporté de modifications aux données et aux résultats obtenus.

Je reconnais et accepte toutes les conséquences légales pouvant découler d'un manquement à ces engagements.

11/06/2026

Aline SARIYILDIZ

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de thèse Mme Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ pour ses conseils avisés et sa grande expertise ainsi que pour sa disponibilité et son soutien sans faille. Ce fut un grand plaisir de travailler avec elle.

Je remercie également les membres du département de didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara pour leur accueil. Une mention particulière pour Mme Füsun SARAÇ pour ses conseils et sa bienveillance, Mme Derya TORUÇ qui m'a accueillie chaleureusement dans sa classe de Français sur Objectifs Spécifiques durant le 1er semestre de l'année universitaire 2024-2025, et enfin M. Serhat BAŞKAN pour son aide avec le logiciel Maxqda.

Je tiens à remercier également Mme Nedret KILIÇERİ de l'Université d'Istanbul pour ses conseils avisés lors des suivis de thèse ainsi que Mme Ayşe Banu KARADAĞ et Mme Selin GÜRSES ŞANBAY pour leur participation en tant que jury pour la soutenance de cette thèse.

Je souhaite bien sûr remercier ma famille qui m'a toujours soutenue dans toutes mes décisions, que ce soit ma famille en France ou en Turquie. Une pensée toute particulière à mes parents pour leur soutien à toute épreuve.

Enfin, je dédie cette thèse à mon mari, Prof. Dr. Temel SARIYILDIZ, et mes enfants, Dilhan et Emre. Merci pour leur soutien, leur aide, leur patience et leur compréhension.

CURRICULUM VITAE

Formation :

2021-2026, Doctorat, Université de Marmara, Institut des Sciences de l'Éducation, Programme de didactique du FLE

2018-2021, Master, Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Programme de didactique du FLE. « L'anxiété chez les futurs enseignants de FLE en Turquie face à leur avenir : une étude mixte explicative auprès d'étudiants de facultés de pédagogie »

1999-2000, PGCE in Modern Foreign Languages, Exeter University (Grande Bretagne), Faculté des Sciences de l'Éducation, Programme de Formation des enseignants de FLE

1994-1997, Licence, Université Rennes II (France), UFR Langues, Anglais

1991-1994, Lycée Bréquigny (France), Baccalauréat Général

Parcours professionnel :

2017-aujourd'hui, Lectrice, Université Technique de Bursa, Bureau des Relations Internationales

2014-2015, Personnel en contrat, Université de Kastamonu, Bureau Erasmus

2012-2013, Lectrice, Université de Kastamonu, École des Langues Étrangères

2006-2009, Secrétaire de direction, Stucky Ltd, Artvin

2000-2001, Enseignante de FLE (niveau collège), Astor School (Grande-Bretagne)

Publications et activités scientifiques :

Sarıyıldız, A. (2025). La traduction pédagogique en didactique du FLE. *Journal for Foreign Languages,* 179-195. https://doi.org/10.4312/vestnik.17.179-195

Sarıyıldız, A. (2025). French language in Türkiye from the Ottoman period to the present day. Dans Yılmaz Güngör, Z. (Ed), *Fransız Dili Eğitimi Alanında Uluslararası Araştırmalar-III* (17-40). Eğitim Yayinevi.

Sarıyıldız, A. & Yücelsin Taş, Y. T. (2025). Apport et impact de l'apprentissage co-élaboratif en didactique du FLE. Présenté au congrès des approches dynamiques pour l'enseignement des langues étrangères (DAFLE), Université Abant İzzet Baysal, En ligne.

Sarıyıldız, A. & Yücelsin Taş, Y. T. (2025). Analyse du point de vue des enseignants sur l'apprentissage collaboratif en classe de FLE en Turquie. *HAYEF : Journal of Education,* 22, 1-7. https://doi.org/10.5152/hayef.2025.25017

Sarıyıldız, A. (2025). Le Français Fondamental : Historique et influence. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 34(1), 67-79. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1488673

Sarıyıldız, A. & Ertek, B. (2023). Analysis of the factors and reasons determining the choice of French speaking international students to pursue their higher education in Türkiye. *Turkish Studies - Education,* 18(1), 281-300. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.64921

Sarıyıldız, A. & Aslım Yetiş, V. (2022). Future Anxiety of French as a Foreign Language Trainee Teachers in Turkey: A Mixed Explanatory Research with Faculty of Education Students. *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(1), 8-19. https://doi.org/10.31805/acjes.1033567

Sarıyıldız, A. & Aslım Yetiş, V. (2021). Tenure Anxiety and Academic Motivation of French as a Foreign Language Prospective Teachers in Turkey: A Quantitative Research with Faculty of Education Students. Présenté au 9e Congrès international en sciences sociales et de l'éducation, En ligne.

Sarıyıldız, A. & Aslım Yetiş, V. (2021). L'anxiété chez les candidats enseignants de FLE en Turquie face à leur avenir : une étude mixte explicative auprès d'étudiants de facultés pédagogiques. Présenté au 1er symposium international d'enseignement des langues étrangères, Université Gazi, En ligne.

ÖZET

Yabancı dil öğretimi alanında yaşanan sürekli gelişmeler, günümüzde daha etkileşimli, motive edici ve bağlamsal öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilmek amacıyla pedagojik yaklaşımların çeşitlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, özellikle tasarım odaklı düşünme yaklaşımından esinlenen işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenme uygulamaları, hem genel ve çapraz becerilerin geliştirilmesi hem de yabancı dil sınıflarında öğrenci katılımının artırılması açısından dikkat çekici pedagojik yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. İlk olarak, Fransızca öğretmen adaylarının işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenme yaklaşımları konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamak ve bu uygulamaları gelecekteki mesleki yaşamlarında Fransızca derslerine aktarabilmelerine katkıda bulunmaktır. İkinci olarak ise işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerine ve mesleki gelişimlerine yönelik bağlılıkları üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu doğrultuda, araştırma şu temel soruya yanıt aramaktadır: İşbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenme, Türkiye'deki Fransızca öğretmen adaylarının pedagojik uygulamaları ile kendi öğrenme süreçlerine yönelik bağlılıkları üzerinde ne ölçüde etkili olmaktadır?

Araştırmada, ön araştırma anketleri, öğrenme günlükleri, sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmasına olanak sağlayan nitel fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, 2024–2025 akademik yılı güz döneminde, 1 Kasım–20 Aralık 2024 tarihleri arasında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında yürütülen Özel Amaçlı Fransızca dersi kapsamında toplanmıştır. Ön araştırma anketi ders öncesinde uygulanmış; öğrenme günlükleri ve sınıf gözlemleri ders sürecinde gerçekleştirilmiş; yarı yapılandırılmış görüşmeler ise ders sonunda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Özel Amaçlı Fransızca dersine kayıtlı 22 Fransızca öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Toplanan veriler, analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla Maxqda nitel veri analiz yazılımı kullanılarak incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncelikle yazılı metne dönüştürülmüş, ardından ön araştırma anketleri ve öğrenme günlüklerinden elde edilen verilerle birlikte analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenmenin katılımcıların bilgi, beceri ve öğrenmeyi öğrenme gibi genel yeterliliklerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurmalarına, bilgi paylaşımında bulunmalarına ve karşılıklı destek sağlamalarına olanak tanımaktadır. Katılımcılar özellikle sözcük bilgilerini paylaşmakta ve birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca öğrenme stratejilerini akranlarıyla paylaşmaları sayesinde öğrenme becerilerini geliştirmekte; sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek, birbirlerinden öğrenmek ve bilgiye ulaşmak amacıyla yeni stratejiler keşfetmektedirler. Bunun yanı sıra, birlikte çalışma, etkin dinleme ve farklı görüşlere saygı gösterme gibi sosyal ve davranışsal becerilerde de gelişim göstermektedirler.

Katılımcılar, ortak öğrenme etkinlikleri kapsamında etkileşim ve arabuluculuk becerilerini daha yoğun biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim 5N1K sorgulama tekniği, döner masa uygulamaları, persona oluşturma çalışmaları, Bono'nun Altı Düşünme Şapkası tekniği ve zihin haritaları gibi etkinlikler; öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarını, görüşlerini tartışıp savunmalarını ve verilen görevleri yerine getirmek amacıyla birbirlerine destek olmalarını gerektirmektedir.

Bulgular ayrıca işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme, kültürlerarası farkındalık ve yaratıcılık gibi çapraz becerilerin kullanımını da desteklediğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında en fazla gelişim gösterdikleri becerinin eleştirel düşünme olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları, bu öğrenme yaklaşımının derslere katılım, öğrenme motivasyonu ve yabancı dil kaygısı üzerinde de olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, görüş ve fikirlerini paylaşabilmek ve görevlerini başarıyla yerine getirebilmek amacıyla derslere katılma konusunda daha istekli olduklarını ve sınıf içi etkinliklerde daha aktif rol aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca dört ila altı kişilik gruplar hâlinde çalışmanın, yabancı dilde kendilerini ifade etme ve fikirlerini paylaşma konusunda daha rahat hissetmelerini sağladığını, bunun da yabancı dil kaygısını azalttığını belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenmenin Fransızca öğretmen adaylarının pedagojik uygulamalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenme yaklaşımı, öğretmen adaylarına sınıf içinde kullanabilecekleri yeni öğretim uygulamaları ve yöntemleri sunmaktadır. Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde edindikleri kuramsal bilgilerin yanı sıra çeşitli işbirlikli öğrenme tekniklerini uygulamalı olarak deneyimleme fırsatı bulmuş ve bu sayede söz konusu yaklaşımları

gelecekteki Fransızca derslerinde uygulayabileceklerine yönelik yeterlik algıları geliştirmişlerdir.

Ayrıca öğretmen adayları, Özel Amaçlı Fransızca dersi kapsamında işbirlikli öğrenme etkinliklerine doğrudan katılarak eleştirel düşünme, yaratıcılık, sosyal beceriler ve öğrenmeyi öğrenme gibi çapraz becerilerini geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu becerileri yalnızca kendi öğretim materyallerini tasarlarken değil, aynı zamanda kişisel, mesleki, eğitsel ve toplumsal yaşamın farklı alanlarında da kullanabilecekleri değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerin aktif katılımını destekleyen etkili bir pedagojik uygulama olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, Fransızca öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde bu yaklaşımın hâlen ağırlıklı olarak kuramsal düzeyde ele alındığı ve uygulama boyutunun yeterince geliştirilmediği görülmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında işbirlikli ve ortak yapılandırmaya dayalı öğrenme uygulamalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, ortak yapılandırmaya dayalı öğrenme, çapraz beceriler, öğrenci katılımı, öğretmen eğitimi, eleştirel düşünme.

ABSTRACT

Foreign language teaching, which is constantly evolving, is now part of a trend towards diversifying teaching approaches in response to the need for more interactive, motivating and contextualised learning. Collaborative and co-constructive learning, inspired by design thinking techniques, is an interesting teaching practice for developing general and soft skills and engaging learners in foreign language classes. The objective of our research is two fold: first, to raise awareness among teachers of French as a Foreign Language (FFL) about collaborative and co-constructive learning so that they have the means to implement these practices in their FFL classrooms; and second, to determine whether the implementation of collaborative and co-constructive practices has an impact on the engagement of trainee teachers. The chosen methodology is qualitative phenomenological research, which allows qualitative data to be collected through a preliminary survey, logbooks, classroom observations and semi-structured interviews. The research sample consists of 22 FFL trainee teachers who participated in the French for Specific Purposes (FSP) course during the first semester of the 2024-2025 academic year at the Department of FFL Teaching of the Atatürk Faculty of Education at Marmara University. The data collected was analysed using Maxqda qualitative analysis software to ensure greater reliability. The research results tend to show that collaborative and co-constructive learning has a positive impact on the development of learners' general and soft skills, as well as on their language activities, engagement and reduction in language anxiety. Thus, this type of learning appears to be an interesting teaching practice to facilitate learning, even if it is still often presented in a theoretical way during FFL teacher training, without any real practical knowledge.

Key Words: Collaborative learning, co-constructive learning, transversal skills, engagement, initial training, critical thinking

RÉSUMÉ

L'enseignement des langues étrangères, en constante évolution, s'inscrit aujourd'hui dans une dynamique de diversification des approches pédagogiques, en réponse aux besoins d'un apprentissage plus interactif, motivant et contextualisé. Ainsi, l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif plus particulièrement, s'inspirant des techniques de la pensée design, est un type de pratique pédagogique intéressant pour le développement des compétences générales et transversales ainsi que pour l'engagement des apprenants en classe de langue étrangère. L'objectif de notre recherche est double : tout d'abord de sensibiliser les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif de manière à ce qu'ils aient les moyens de mettre ces pratiques en place dans leur classe de FLE et ensuite de déterminer si la mise en place de pratiques collaboratives et co-élaboratives a un impact sur l'engagement des futurs enseignants. La méthodologie choisie est une recherche qualitative phénoménologique qui permet de collecter des données qualitatives par le biais d'une enquête préliminaire, de journaux de bord, d'observations de classe et d'entretiens semi-dirigés. L'échantillon de recherche se compose de 22 futurs enseignants de FLE ayant participé au cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) durant le 1er semestre de l'année universitaire 2024-2025 au département de didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara. L'analyse des données recueillies a été réalisée grâce au logiciel d'analyse qualitative Maxqda pour assurer une plus grande fiabilité. Les résultats de la recherche tendent à montrer que l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a un impact positif sur le développement des compétences générales et transversales des apprenants ainsi que sur les activités langagières, l'engagement et la diminution de l'anxiété langagière de ces derniers. Ainsi, ce type d'apprentissage apparaît comme une pratique pédagogique intéressante pour faciliter l'apprentissage même si elle est encore souvent présentée de façon trop théorique dans laty formation initiale des enseignants de FLE, sans réelle connaissance pratique.

Mots clés : Apprentissage collaboratif, apprentissage co-élaboratif, compétences transversales, engagement, formation initiale, pensée critique

TABLE DES MATIÈRES

APPROBATION……...……...i

DÉCLARATION D'ÉTHIQUE…….…….……..…ii

REMERCIEMENTS……..…….…..…..iii

CURRICULUM VITAE…….……..…....iv

ÖZET……...……...…vi

ABSTRACT……...…….....ix

RÉSUMÉ…….....x

TABLE DES MATIÈRES…….……...xi

LISTE DES TABLEAUX……...….xix

LISTE DES FIGURES……..…xx

LISTE DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES ……..…xxiv

SIGLES……..……...……..…..xxv

PARTIE I : INTRODUCTION…….……1

1.1. Problématique de la recherche ……..3

1.2. Questions de la recherche ……..4

1.3. Objectifs de la recherche ……...5

1.4. Hypothèses de la recherche……6

1.5. Importance et originalité de la recherche ……..6

1.6. Limites de la recherche ……..7

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE…….8

2.1. Perspective actionnelle et didactique du Français Langue Étrangère ……..…..…….8

2.1.1. Compétences générales……...…..10

2.1.2. Compétences à communiquer langagièrement ……..12

2.1.3. Activités langagières……....12

2.1.4. Compétence interculturelle……...13

2.1.5. Pensée critique…….……15

2.1.6. Tâches dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ……20

2.2. Dynamique motivationnelle et engagement des apprenants…….24

2.2.1. Dynamique motivationnelle ……..……..24

2.2.2. Engagement des apprenants…….26

2.2.3. Modèle Interactif Constructif Actif Passif……...28
2.3. Apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif……31
2.3.1. Apprentissage coopératif……..34
2.3.2. Apprentissage collaboratif……36
2.3.3. Apprentissage co-élaboratif……..39
2.3.3.1. Pensée design et intelligence collective……..39
2.3.3.2. Apprentissage co-élaboratif dans le domaine éducationnel……45
2.3.3.3. Techniques co-élaboratives ……47
2.3.3.3.1. La carte mentale ou heuristique ……47
2.3.3.3.2. Les tables tournantes ou café du savoir ……48
2.3.3.3.3. Le questionnaire à choix multiples intelligent ……..49
2.3.3.3.4. Le questionnement Quintilien ……...50
2.3.3.3.5. La persona ……52
2.3.3.3.6. Les six chapeaux de Bono ……53
2.3.4. Avantages et inconvénients de l'apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif……54
2.4. Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) ……...58
2.4.1. Publics et domaines ……59
2.4.2. Évolution du FOS …….. ……..…63
2.5. Pratiques pédagogiques des enseignants de FLE……..64
2.5.1. Place de l'enseignant en classe de FLE……64
2.5.2. Difficulté de faire changer les pratiques pédagogiques……66
2.5.3. Pratiques collaboratives dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Turquie……67
PARTIE III : MÉTHODOLOGIE……..69
3.1. Modèle de la recherche ……69
3.2. Échantillonnage ……72
3.3. Présentation des outils de collecte des données ……...73
3.3.1. Enquête préliminaire ……...74
3.3.2. Grilles d'observation externe……...74
3.3.2.1. Grille d'observation de l'enseignant ……..75
3.3.2.2. Grille d'observation de l'engagement des apprenants ……...……77
3.3.3. Journal de bord ……78

3.3.4. Guide d'entretiens semi-dirigés ……..……..80
3.4. Méthodologie de collecte des données ……82
3.4.1. Déroulement de la séquence de cours ……83
3.4.1.1. Cours pilote ……84
3.4.1.2. Séquence de cours de FOS ……94
3.4.1.2.1. Fiche pédagogique 1 ……..94
3.4.1.2.2. Fiche pédagogique 2 ……..96
3.4.1.2.3. Fiche pédagogique 3 ……....101
3.4.1.2.4. Fiche pédagogique 4 ……....110
3.4.1.2.5. Fiche pédagogique 5 ……....113
3.4.1.2.6. Fiche pédagogique 6 ……117
3.4.1.2.7. Fiche pédagogique 7 ……123
3.4.1.3. Productions des participants …….……..…..131
3.4.1.3.1. Élaboration d'une carte mentale ……..……131
3.4.1.3.2. Création de persona …….……..…….132
3.4.1.3.3. Élaboration d'un QCM intelligent ……..…….133
3.4.1.3.4. Questionnement à l'aide des chapeaux de Bono ……..……..…….134
3.4.1.3.5. Tâche de questionnement Quintilien ……...……135
3.4.1.3.6. Mise en œuvre de « Nommez-en 4 » …….....……..…136
3.4.2. Enquête préliminaire auprès des participants ……137
3.4.3. Journal de bord des participants ……137
3.4.4. Observations de classe …….……..138
3.4.5. Entretiens semi-dirigés auprès des participants …….……138
3.5. Analyse des données qualitatives ……...138
3.6. Fiabilité des données qualitatives ……...140
3.6.1. Crédibilité ……..140
3.6.2. Transférabilité ……...141
3.6.3. Confirmation ……142
PARTIE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES...143
4.1. Analyse de l'enquête préliminaire……...143
4.1.1. Connaissance de l'apprentissage collaboratif ……..…….…….144
4.1.2. Expérience scolaire …….……...…….……..146
4.1.2.1. Fréquence d'utilisation …….……..…..146

4.1.2.2. Type d'activités ……..……..……....148
4.1.2.3. En binôme ……...……..……....150
4.1.3. Expérience universitaire ….…….……...…….……..150
4.1.3.1. Cours du cursus FLE ……..……..151
4.1.3.2. Type d'activités ……..……..152
4.1.3.3. En binôme ……..……...……153
4.1.4. Nécessité de l'apprentissage collaboratif en FLE ……..……...…154
4.1.4.1. Utilité de l'apprentissage collaboratif ……..…155
4.1.4.2. Facilitation de l'apprentissage ……..…….....156
4.1.4.3. Impact sur les activités langagières ……..156
4.1.4.4. Problèmes au sein des groupes de travail …….……158
4.1.5. Formation à l'apprentissage collaboratif ……..……158
4.2. Analyse des journaux de bord ……161
4.2.1. Utilité des thèmes abordés …….……161
4.2.1.1. Meilleure compréhension de l'apprentissage collaboratif ……..…..162
4.2.1.2. Utilité du cours ……...……..…163
4.2.1.1. Pour les enseignants …….……163
4.2.1.2. Dans divers domaines ……...……164
4.2.1.1. Utilité limitée pour les enseignants ……..……165
4.2.2. Point de vue sur les activités co-élaboratives utilisées ……...…165
4.2.2.1. Divertissant ……...…166
4.2.2.2. Développement du lexique …….……..166
4.2.2.3. Réutilisable en classe ……....167
4.2.3. Points positifs ……..…..168
4.2.3.1. Acquisition des compétences transversales……..……168
4.2.3.1.1. Le savoir-faire ……..……...……169
4.2.3.1.2. Le savoir-être ……..……169
4.2.3.1.3. La créativité ……..……...…170
4.2.3.1.4. La pensée critique ……..……...…170
4.2.3.1.5. Mise en œuvre de l'intelligence collective ……...…170
4.2.3.1.6. La compétence interculturelle ……..……...…171
4.2.3.2. Activités langagières…….…171
4.2.3.2.1. Davantage d'interaction ……...…172
4.2.3.2.2. Davantage de médiation ……..……172

4.2.3.3. Davantage d'engagement des apprenants ……173
4.2.3.4. Facilitation de l'apprentissage ……..……173
4.2.4. Points négatifs ……....174
4.2.4.1. Durée du cours……..…174
4.2.4.2. Activités non adéquates pour des adolescents……..175
4.2.4.3. Changement de sujet FOS……..…175
4.2.5. Suggestions ……..….175
4.3. Analyse des entretiens semi-dirigés ……...…176
4.3.1. Informations démographiques ……..…….177
4.3.2. Connaissance de l'apprentissage collaboratif ……..…..178
4.3.3. Impact de la séquence de cours ……....180
4.3.4. Utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire ……...…182
4.3.4.1. Utilisation en cours ……..…….183
4.3.4.1.1. Utilisation dans différents cours ……..……183
4.3.4.1.2. Utilisation limitée ……184
4.3.4.2. Type de groupes ……..…….185
4.3.4.2.1. En binôme ……186
4.3.4.2.2. En groupe de 4 ou 5 ……..……186
4.3.4.3. Type d'activités ……...…….187
4.3.4.3.1. Présentations orales, projets et devoirs à la maison ……188
4.3.4.3.2. Activités en classe ……..…..…188
4.3.4.3.3. Apprentissage coopératif ……..…….…..189
4.3.5. Point de vue sur l'apprentissage collaboratif ……..…..190
4.3.5.1. Importance de l'apprentissage collaboratif ……..190
4.3.5.2. Impact positif de l'apprentissage collaboratif ……..…191
4.3.5.3. Facilitation de l'apprentissage ……..…192
4.3.5.4. Ludification ……..193
4.3.5.5. Manque d'habitude ……..……..…193
4.3.6. Point de vue sur les techniques d'apprentissage collaboratif ……...…….194
4.3.6.1. Carte mentale ……..…..…195
4.3.6.2. Tables tournantes ……..….196
4.3.6.3. Persona ……...……..….197
4.3.6.4. Questionnaire à choix multiples intelligent ……..….197
4.3.6.5. Chapeaux de Bono ……..……..….198

4.3.6.6. Questionnement Quintilien ……198
4.3.7. Impact sur les compétences transversales ……199
4.3.7.1. Impact général positif ……200
4.3.7.2. Impact sur les compétences générales ……201
4.3.7.2.1. Savoir ……201
4.3.7.2.2. Savoir-être ……202
4.3.7.2.3. Savoir-faire ……203
4.3.7.2.4. Savoir-apprendre ……204
4.3.7.3. Impact sur la compétence à communiquer langagièrement ……204
4.3.7.4. Impact sur les autres compétences transversales ……206
4.3.7.4.1. Développement de la pensée critique ……206
4.3.7.4.2. Mise en œuvre de l'intelligence collective ……208
4.3.7.4.3. Renforcement de la compétence interculturelle ……209
4.3.7.4.4. Faire preuve de créativité ……210
4.3.8. Impact sur les activités langagières ……211
4.3.8.1. Production écrite ……211
4.3.8.2. Production orale ……212
4.3.8.2.1. Davantage de production orale ……212
4.3.8.2.2. Manque de discussion en langue cible……212
4.3.8.3. Davantage d'interaction ……213
4.3.8.4. Médiation ……214
4.3.8.4.1. Davantage de médiation ……214
4.3.8.4.2. Entraide entre pairs……215
4.3.9. Impact sur l'interaction et la médiation par rapport aux autres cours ……216
4.3.9.1. Davantage d'interaction et de médiation ……216
4.3.9.2. Utilisation d'activités langagières plus variées ……217
4.3.10. Avantages et inconvénients de l'apprentissage collaboratif ……218
4.3.10.1. Avantages ……219
4.3.10.1.1. Divertissant ……219
4.3.10.1.2. Cours plus interactif……220
4.3.10.1.3. Impact positif sur les relations sociales en classe……221
4.3.10.1.4. Entraide entre pairs ……221
4.3.10.1.5. Enseignant plus accessible……222
4.3.10.1.6. Tâches plus authentiques……223

4.3.10.2. Inconvénients ……223
4.3.10.2.1. Apprenants introvertis ……..……..224
4.3.10.2.2. Fréquence d'utilisation de l'apprentissage collaboratif…….225
4.3.10.2.3. Moins productif……..226
4.3.10.2.4. Difficultés au sein des groupes ……..227
4.3.10.2.5. Difficultés de gestion du temps……..227
4.3.10.2.6. Bavardages……...…..228
4.3.10.2.7. Médiation en turc…….……..228
4.3.10.2.8. Plus difficile en groupes restreints……...……..229
4.3.11. Impact sur les apprenants ……..……...…229
4.3.11.1. Impact général positif …….……230
4.3.11.2. Motivant …….……231
4.3.11.3. Engagement ……232
4.3.11.3.1. Apprenants plus actifs …….……..233
4.3.11.3.2. Davantage d'engagement ……..233
4.3.11.3.3. Davantage d'intérêt pour le cours ……...……..235
4.3.11.3.4. Manque d'engagement de certains apprenants ……..235
4.3.11.3.5. Diminution de l'anxiété langagière …….…..235
4.3.11.3.6. Responsabilité des apprenants …….…..236
4.3.11.3.7. Impact positif pour les apprenants en difficulté ……..……..237
4.3.12. Techniques co-élaboratives réutilisées en tant qu'enseignant de FLE……..…237
4.3.12.1. Réutilisation des techniques co-élaboratives …….……238
4.3.12.2. La carte mentale …….……239
4.3.12.3. La persona …….…….……240
4.3.12.4. Les tables tournantes …….……..…240
4.3.12.5. Le QCM intelligent…….……241
4.3.12.6. Les chapeaux de Bono ……..…..…241
4.3.12.7. Le questionnement Quintilien …….……..…..…242
4.3.13. Difficultés de mettre en œuvre l'apprentissage collaboratif……242
4.3.13.1. Âge des apprenants …….……243
4.3.13.1.1. Jeunes ……..…..244
4.3.13.1.2. Adolescents …….……..244
4.3.13.1.3. Grands adolescents et adultes ……..……..245
4.3.13.2. Difficultés de gestion de classe ……..……246

4.3.13.2.1. Manque de temps ……..247
4.3.13.2.2. Différences de niveau des apprenants ……..……..247
4.3.13.2.3. Problèmes au sein des groupes ……..248
4.3.13.2.4. Problèmes de concentration des apprenants ……..248
4.3.13.2.5. Rôle de l'enseignant ……..249
4.3.13.3. Apprenants réticents ……...…250
4.3.14. Commentaires libres des participants ……...…251
4.3.14.1. Cours utile ……..252
4.3.14.2. Limitation de la formation initiale …….…..…..252
4.3.14.3. Davantage d'interaction en langue cible ……....253
4.3.14.1. Adaptable à l'enseignement des langues étrangères ……..253
4.4. Analyse des grilles d'observation des apprenants et de l'enseignant ……254
4.4.1. Grille d'observation de l'enseignant …….……....254
4.4.2. Grille d'observation de l'engagement des apprenants …….……256
PARTIE V : DISCUSSION, CONCLUSION ET SUGGESTIONS…...259
5.1. Discussion ……..260
5.1.1. Point de vue des enseignants de FLE concernant l'apprentissage collaboratif et co- élaboratif ……...260
5.1.2. Impact sur le développement des activités langagières et des compétences transversales ……..…..…262
5.1.3. Apprenants acteurs de leur apprentissage ……265
5.1.4. Avantages et inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ……269
5.1.5. Impact sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE ……272
5.2. Conclusion ……..277
5.3. Suggestions ……280
BIBLIOGRAPHIE……..283
SITOGRAPHIE ……..297
ANNEXES……298

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Exemples d'engagement « positif » et « négatif »…….28
Tableau 2. Récapitulatif des types d'apprentissage en groupe…….45
Tableau 3. Les publics FOS…….60
Tableau 4. Récapitulatif des futurs enseignants ayant participé au cours de FOS……...73
Tableau 5. Calendrier de la séquence de cours de FOS et de la collecte des données…….83
Tableau 6. Récapitulatif des objectifs de recherche, outils de collecte des données et techniques d'analyse…….…..139
Tableau 7. Résultats de la grille d'observation de l'engagement des apprenants…….….257

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Questions de recherche ……..…….5
Figure 2. Les 4 C ou les 4 compétences transversales nécessaires au 21e siècle……...9
Figure 3. Le modèle de la compétence interculturelle selon Deardoff.……...15
Figure 4. Taxonomie de Bloom révisée par Anderson et al. …….17
Figure 5. La dynamique motivationnelle de l'élève …….25
Figure 6. Les trois dimensions d'engagement …….……27
Figure 7. Le modèle ICAP ……29
Figure 8. Les cinq principes premiers ……..……33
Figure 9. L'apprentissage coopératif ……..…….35
Figure 10. L'apprentissage collaboratif ……...37
Figure 11. Le processus de pensée design ……..……40
Figure 12. Les phases de divergence et de convergence lors de l'étape d'idéation ……..…41
Figure 13. Les trois phases de la pensée design ……..42
Figure 14. Le fil de la pensée collective dans une démarche de pensée design ……43
Figure 15. La démarche d'apprentissage co-élaboratif ……46
Figure 16. Les principes de la carte mentale ……48
Figure 17. Les tables tournantes ……..49
Figure 18. Le questionnement Quintilien ……51
Figure 19. Exemples de personas ……52
Figure 20. Les six chapeaux d'Edward Bono ……..53
Figure 21. Les effets positifs de l'apprentissage collaboratif chez les apprenants ……..56
Figure 22. Dynamique de la recherche qualitative/interprétative ……..….71
Figure 23. Grille d'observation de l'enseignant ……..76
Figure 24. Grille d'observation des apprenants ……77
Figure 25. Journal de bord ……79
Figure 26. Carte mentale produite par les participants au cours no 2 ……132
Figure 27. Persona d'un groupe de participants au cours 5 ……133
Figure 28. Questionnaire à choix multiples intelligent sur les escargots
produit par un groupe d'apprenants ……..……...134
Figure 29. Questions d'embauche produites par les apprenants avec
la technique des chapeaux de Bono ……..…….…..135

Figure 30. Questionnement Quintilien produit par 3 groupes d'apprenants ……...136
Figure 31. Cartes produites par les apprenants ……...137
Figure 32. Codage des outils de collecte de données sur le logiciel Maxqda ……...143
Figure 33. Thèmes de codage de l'enquête préliminaire ……144
Figure 34. Connaissance de l'apprentissage collaboratif des participants selon la fréquence des réponses ……...…….144
Figure 35. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'expérience scolaire …….146
Figure 36. Fréquence des réponses concernant la fréquence d'utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau scolaire ……147
Figure 37. Fréquence des réponses concernant le type de travail collaboratif utilisé au niveau scolaire …….148
Figure 38. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'expérience universitaire ….151
Figure 39. Fréquence des réponses concernant les types d'activités réalisées en collaboration au niveau universitaire ……..152
Figure 40. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant la nécessité d'utiliser l'apprentissage collaboratif pour l'apprentissage du FLE ……154
Figure 41. Fréquence des codes concernant l'utilité de l'apprentissage collaboratif ……155
Figure 42. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'impact sur les activités langagières ……..……...…….157
Figure 43. Fréquence des réponses sur la capacité à mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif en classe de FLE ……159
Figure 44. Fréquence des codes concernant les thèmes des journaux de bord ……161
Figure 45. Fréquence des codes concernant l'utilité des thèmes abordés pendant le cours de FOS …….162
Figure 46. Fréquence des réponses concernant l'utilité des thèmes abordés en cours …..163
Figure 47. Fréquence des codes concernant le point de vue des participants sur les activités co-élaboratives …….165
Figure 48. Fréquence des codes concernant les points positifs de l'apprentissage collaboratif ……..168
Figure 49. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les points positifs sur les compétences transversales ……...169
Figure 50. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les points positifs sur les activités langagières …….171

Figure 51. Fréquence des codes concernant les points négatifs de l'apprentissage collaboratif ……..174
Figure 52. Thèmes de codage des entretiens semi-dirigés ……..176
Figure 53. Informations démographiques concernant l'apprentissage du français des participants ……...177
Figure 54. Fréquence des réponses concernant la connaissance de l'apprentissage collaboratif ……..178
Figure 55. Fréquence des codes concernant l'impact de la séquence de cours sur la formation des futurs enseignants de FLE ……...180
Figure 56. Fréquence des codes concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire ……...182
Figure 57. Modèle hiérarchique de sous-codes concernant l'utilisation en cours de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire ……...183
Figure 58. Modèle hiérarchique de sous-codes concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire …….185
Figure 59. Fréquence des réponses concernant les différents types d'activités d'apprentissage collaboratif au niveau universitaire ……187
Figure 60. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant le point de vue des participants sur l'apprentissage collaboratif ……...190
Figure 61. Fréquences des codes concernant les techniques d'apprentissage co-élaboratif ……194
Figure 62. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'impact sur les compétences transversales …….199
Figure 63. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les compétences générales ……201
Figure 64. Fréquence des codes concernant la compétence à communiquer langagièrement …….204
Figure 65. Fréquence des codes concernant les autres compétences transversales ……206
Figure 66. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'impact sur les activités langagières ……211
Figure 67. Fréquence des codes concernant l'impact sur l'interaction et la médiation par rapport aux autres cours du cursus de didactique du FLE …….216
Figure 68. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les avantages et les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ……218

Figure 69. Fréquence des codes concernant les avantages de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ……..219
Figure 70. Fréquence des codes concernant les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ……..224
Figure 71. Fréquence des codes concernant l'impact sur les apprenants ……230
Figure 72. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'engagement des apprenants ……..232
Figure 73. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant la réutilisation des techniques co-élaboratives ……238
Figure 74. Fréquence des codes concernant les difficultés de mettre en œuvre l'apprentissage collaboratif en classe de FLE ……..243
Figure 75. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les difficultés liées à l'âge des apprenants ……243
Figure 76. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les difficultés de gestion de classe ……246
Figure 77. Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les commentaires libres des participants ……...251

LISTE DES SUPPORTS PÉDAGOGIQUES

Support pédagogique 1. Tableau de vocabulaire du tourisme …….86
Support pédagogique 2. Brochure 1 circuit à vélo ……..87
Support pédagogique 3. Brochure 2 circuit en Andalousie …….88
Support pédagogique 4. Brochure 3 séjour d'hiver à la montagne …….89
Support pédagogique 5. Brochure 4 circuit en Corse ……..91
Support pédagogique 6. Tableau des concepts ……..…97
Support pédagogique 7. Modèle des 8 idées folles ……..……102
Support pédagogique 8. Tableau de vocabulaire du tourisme ……..…103
Support pédagogique 9. Brochure 1 circuit à vélo ……....105
Support pédagogique 10. Brochure 2 circuit Andalousie ……..….106
Support pédagogique 11. Brochure 3 vacances d'hiver à la montagne . 107
Support pédagogique 12. Brochure 4 circuit en Corse ……..……108
Support pédagogique 13. Nommez-en 4 ……...112
Support pédagogique 14. Persona ……...…..114
Support pédagogique 15. Les six chapeaux de Bono ……114
Support pédagogique 16. Exemples de CV en français ……...….116
Support pédagogique 17. Les métiers de la chaîne de transport logistique ……..119
Support pédagogique 18. Classification des produits en vente par catégories ……120
Support pédagogique 19. Page détaillée du produit ……..….121
Support pédagogique 20. Persona à trous ……..…124
Support pédagogique 21. Formulaire de demande de visa ……..….126
Support pédagogique 22. Formulaire d'inscription à l'université …….……...127
Support pédagogique 23. Photos d'inspiration ……128

SIGLES

BD : Bande Dessinée

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CV : Curriculum Vitae

FLE : Français Langue Étrangère

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

FOU : Français sur Objectif Universitaire

IA : Intelligence Artificielle

ICAP : Interactif Constructif Actif Passif

L1 : Langue 1, langue maternelle

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı - Ministère de l'Éducation Nationale

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development

P : Participant

QCM : Questionnaire à Choix Multiples

QQOQCCP : Qui Quoi Où Quand Comment Combien Pourquoi

SGAV : Structuro-Globale Audio Visuelle

STEM : Sciences, technologie, génie et mathématiques

TBLT : Task-Based Language Teaching

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

YÖK : Yükseköğretim Kurulu – Conseil de l'enseignement supérieur

PARTIE I : INTRODUCTION

Depuis le début du 20e siècle, la didactique des langues étrangères a connu d'importants changements. En effet, les développements dans les domaines de la psychologie, des sciences cognitives, des sciences de l'éducation et de la linguistique ont révolutionné l'enseignement des langues étrangères et ont vu l'avènement d'une nouvelle discipline, la didactique des langues.

Mais les méthodologies en elles-mêmes ne suffisent pas à la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, comme le souligne Puren (1988, 263),

> les lacunes de la formation des professeurs, le trop petit nombre d'heures d'enseignement par semaine, le trop grand nombre d'élèves par classe, leur trop faible motivation et leur trop forte hétérogénéité, entre autres, ont constamment été ressentis […] comme les freins les plus puissants à l'innovation et les premiers responsables des échecs.

Ainsi, l'enseignement des langues étrangères, en constante évolution, s'inscrit aujourd'hui dans une dynamique de diversification des approches pédagogiques, en réponse aux besoins d'un apprentissage plus interactif, motivant et contextualisé. Parmi ces approches, l'apprentissage collaboratif, qui repose sur des interactions intentionnelles entre pairs visant la co-construction des savoirs (Dillenbourg, 1999), suscite un intérêt croissant. En mobilisant les apports du socioconstructivisme (Vygotsky, 1978), cette modalité pédagogique met l'accent sur l'activité cognitive partagée, le développement de compétences communicationnelles, et la dimension sociale de l'apprentissage.

Dans les classes traditionnelles, la relation enseignant-apprenants laisse peu de place aux interactions entre apprenants, chose qui est souvent vue comme de l'indiscipline ou de la tricherie par l'enseignant (Meirieu, 2010). Malgré cette vision des relations au sein de la classe, le travail de groupe n'est pas une pratique pédagogique récente, même si elle a commencé à être pratiquée davantage avec l'approche communicative et continue de nos jours avec la perspective actionnelle. Dès la fin du 19e siècle, Edmond Demolins, fondateur de l'École des Roches en France, décrit les pratiques pédagogiques de son école où

> on apprend à collaborer à une tâche commune, les plus grands enseignent aux autres en fonction de leurs compétences ; la communication entre les enfants n'est pas suspecte mais, au contraire, encouragée à tous les niveaux ; des structures sont prévues pour confronter les opinions sur les sujets les plus divers (Meirieu, 2010, 24).

La collaboration entre pairs en classe est donc une pratique ancienne. Il s'agit d'un besoin naturel chez l'être humain qui a besoin de vivre en société, d'interagir, de partager et de construire avec autrui. Ceci est d'autant plus vrai dans le domaine des langues étrangères où l'objet d'apprentissage est lui-même un outil de communication, d'interaction et de partage. Ainsi, Karaki (2021) met en avant 5 niveaux de collaboration humaine : la collaboration hostile, contrainte, tactique, stratégique et transformationnelle. Ces différents niveaux sont résumés ci-dessous.

Le niveau 1, qui est la collaboration hostile, peut se résumer à une compétition constante entre les membres du groupe dans le but de devancer les autres. Le niveau 2, est la collaboration contrainte. C'est une façade où les membres du groupe font semblant de coopérer, notamment en présence de l'enseignant. En ce qui concerne le niveau 3, on parle de collaboration tactique. Elle apparait en cas de crise ou de problème difficile à résoudre seul. Les membres du groupe collaborent car ils n'ont pas d'autre choix. Le niveau 4, est la collaboration stratégique. Dans ce cas, on considère la collaboration sur le long terme et les membres du groupe s'interrogent sur la façon de mettre en place un dispositif de travail collaboratif durable. Finalement, on parle de collaboration transformationnelle pour le niveau 5. Il s'agit du stade où « l'individu est personnellement transformé, apprend, grandit et s'améliore par les interactions avec les autres » (Karaki, 2021, 19).

Ces 5 niveaux expliquent clairement comment l'attitude, l'engagement des membres du groupe influence la collaboration au sein de celui-ci tant pour le groupe que pour les individus eux-mêmes. Il est donc important de véhiculer un climat positif de promotion du travail collaboratif de manière à ce que les individus s'investissent pleinement dans le travail en groupe.

Mais collaborer et interagir en classe de langue étrangère demande maîtrise, organisation et une connaissance de techniques pédagogiques variées pour proposer des tâches d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif qui amènent les apprenants à travailler ensemble, débattre, interagir et communiquer. Il est courant de parler de travail collaboratif dans le secteur de l'éducation mais tout travail de groupe n'est pas forcément collaboratif. Il est donc nécessaire d'armer les enseignants avec des techniques qui leur permettent d'utiliser l'apprentissage collaboratif dans leur classe.

1.1. Problématique de la recherche

La problématique de cette recherche se fonde sur plusieurs constatations. Tout d'abord que les tâches proposées par les manuels scolaires sont souvent mal adaptées et ne sont pas forcément le reflet de la vie réelle. Elles n'ont pas forcément d'intérêts pour les apprenants et ne sont souvent que de simples activités. En effet, selon Ellis (2003) une tâche demande de la planification, doit avoir pour but d'atteindre un résultat fixé, doit avoir une dimension de communication, donnant de l'importance au sens véhiculé, doit amener les apprenants à mobiliser leurs compétences linguistiques et doit permettre l'utilisation de la langue cible dans un contexte précis, proche de la réalité.

Ainsi, la mise en place de tâches est souvent difficile en classe de FLE par manque d'outils pratiques que les enseignants pourraient utiliser pour répondre aux besoins des apprenants. L'utilisation d'outils et d'une méthodologie adaptée aux objectifs d'enseignement/apprentissage des enseignants de FLE leur permettrait de mieux répondre aux besoins de leurs apprenants.

Ensuite, la difficulté de garder les apprenants engagés et de s'assurer qu'ils deviennent des acteurs de leur apprentissage peut, dans certains cas, s'avérer difficile. Ainsi, il est important de proposer des activités qui contribuent à établir un environnement de classe propice à l'apprentissage et amènent les apprenants à développer leurs compétences transversales.

Cependant, de manière à mettre en place une méthodologie adaptée, les enseignants doivent avoir en leur possession les outils nécessaires pour développer des tâches et activités à mettre en œuvre en classe. La formation initiale et continue des enseignants joue donc un rôle important car c'est en étant au contact de techniques d'enseignement variées et adaptées à différents publics que les enseignants vont pouvoir à leur tour mettre en place des activités et stratégies diverses dans leurs classes.

L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif semble pouvoir apporter une réponse globale aux problèmes présentés ci-dessus. En effet, de nombreuses recherches (Johnson et Johnson, 2009 ; Kyndt et al., 2013 ; Slavin, 2014 ; Johnson et al., 2014 ; Jony, 2020 ; Buchs et al., 2021), mettent en évidence que les pratiques collaboratives permettent aux apprenants de s'engager davantage dans la construction de leurs savoirs et sont bénéfiques à leur apprentissage.

De plus, les techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif que les enseignants peuvent mettre en place en classe de FLE, pourraient apporter une aide méthodologique pour développer des tâches adaptées à leurs apprenants tout en leur permettant de développer leurs compétences transversales.

Or, même si l'apprentissage collaboratif est largement préconisé, notamment par le CECR, il est souvent peu mis en place par les enseignants (Buchs et al., 2021 ; Jony, 2020 ; Sarıyıldız et Yücelsin Taş, 2025) et il se réduit souvent à de simples activités de groupe ou en binôme.

1.2. Questions de la recherche

L'objectif de notre recherche est de répondre à la question principale suivante :

L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif exerce-t-il une influence sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE et leur engagement dans leur propre apprentissage ?

Pour ce faire, nous avons essayé de répondre aux sous-questions suivantes :

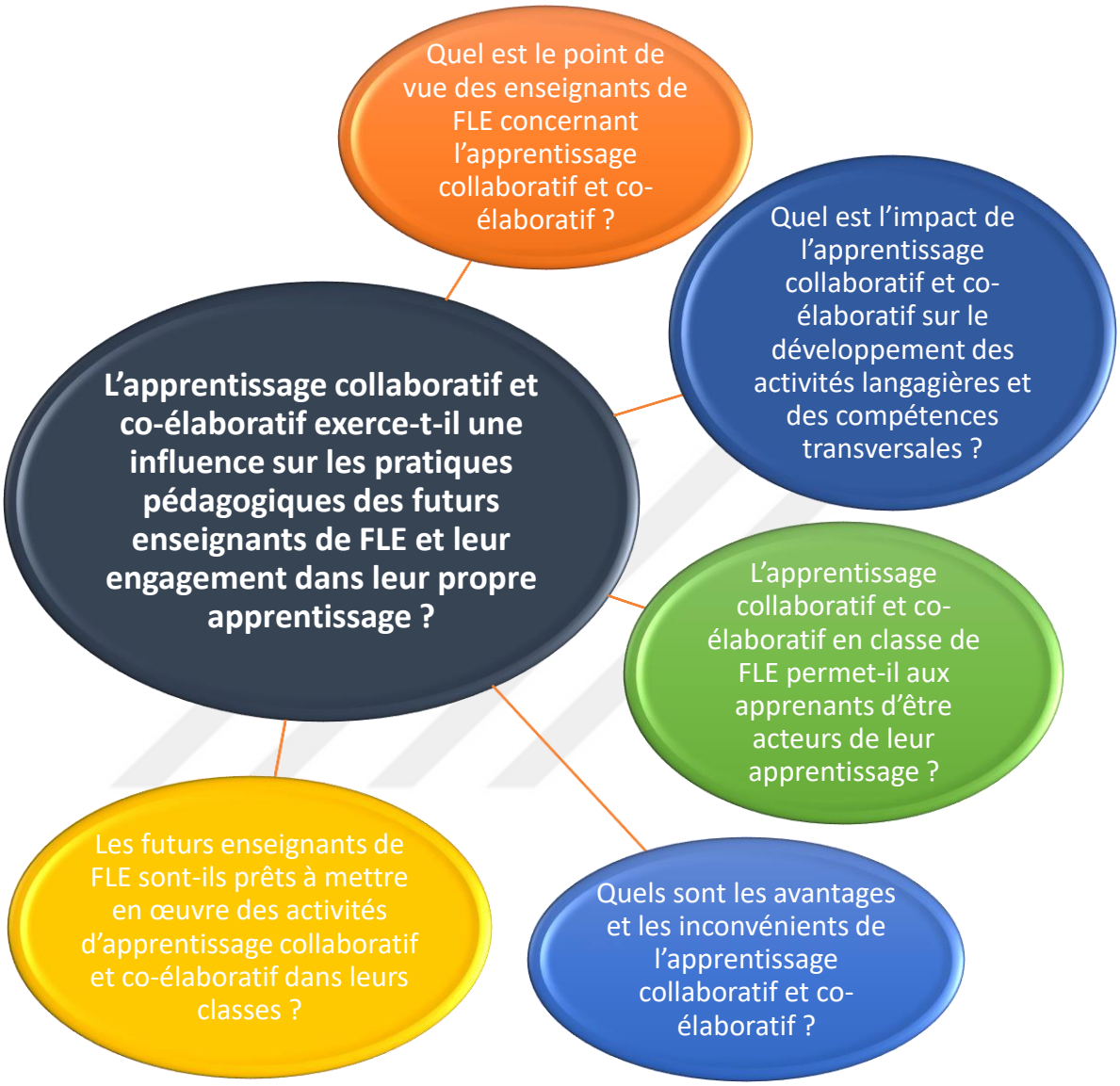
- Quel est le point de vue des enseignants de FLE concernant l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ?
- Quel est l'impact de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif sur le développement des activités langagières et des compétences transversales ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ?
- La mise en place de pratiques collaboratives et co-élaboratives en classe de FLE permet-elle aux apprenants d'être acteurs de leur apprentissage ?
- Les futurs enseignants de FLE sont-ils prêts à mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans leurs classes ?

Ces sous-questions permettent de se concentrer sur deux volets de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif à savoir en regardant dans un premier temps l'impact sur les apprenants. Dans un deuxième temps, notre étude s'attarde sur l'impact sur les futurs enseignants et leurs pratiques pédagogiques.

La figure 1 ci-dessous récapitule les questions de recherche présentées plus haut.

Figure 1

Questions de recherche.



1.3. Objectifs de la recherche

Cette recherche a deux objectifs. Le premier consiste à sensibiliser les enseignants de FLE à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif de manière à ce qu'ils aient les moyens de mettre ces pratiques en place dans leur classe de FLE.

Le second vise à déterminer si la mise en place de pratiques collaboratives et co-élaboratives en classe de FLE a un impact sur le développement des compétences transversales et l'engagement des futurs enseignants.

1.4. Hypothèses de la recherche

Les hypothèses émises par le chercheur découlent des questions de recherche présentées plus haut et sont les suivantes.

La première hypothèse suppose que l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en formation initiale des enseignants de FLE leur permettrait de développer des pratiques pédagogiques variées qui pourraient aider à rendre les apprenants de réels acteurs de leur apprentissage.

La deuxième hypothèse avance que les techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE permettraient de développer les activités langagières et les compétences transversales des apprenants.

La troisième hypothèse considère que l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe permettrait aux apprenants de s'engager dans leur apprentissage.

1.5. Importance et originalité de la recherche

Après une recherche approfondie sur le site national des thèses et mémoires du Conseil de l'Éducation Supérieure en Turquie (YÖK) entre 2001 et 2025, il apparaît clairement que les recherches dans le domaine de l'apprentissage coopératif ou collaboratif en langues étrangères en Turquie sont limitées. La majorité des thèses et mémoires appartiennent au domaine de l'enseignement de l'anglais. Seuls quelques travaux de recherche sur l'apprentissage coopératif ont été réalisés dans le domaine du FLE en Turquie mais traitant uniquement de la compréhension écrite. En fin de compte, les recherches concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE en Turquie d'une manière plus globale n'ont pas été entreprises jusqu'à maintenant.

L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans le domaine du FLE n'est pas non plus un sujet abordé couramment au niveau international. La majorité des recherches se limitant à d'autres domaines tels que les mathématiques ou les sciences en particulier.

Une recherche traitant de l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif pour l'enseignement / apprentissage du FLE en Turquie et l'engagement des apprenants tend à rendre cette recherche innovante et il nous semble nécessaire.

1.6. Limites de la recherche

Cette recherche se limite à l'échantillon de recherche c'est-à-dire les étudiants de 3e et 4e année du département de didactique du FLE de l'Université de Marmara ayant suivi le cours de français sur objectifs spécifiques durant le premier semestre de l'année universitaire 2024-2025.

De plus, elle est limitée à la période attribuée à la séquence de cours de FOS de 7 semaines du 1er novembre 2024 au 20 décembre 2024 et aux entretiens semi-dirigés réalisés du 7 au 21 janvier 2025.

Enfin, elle se limite à l'interprétation des données qualitatives recueillies par le biais de l'enquête préliminaire, des observations de classe, des journaux de bord, des productions des apprenants et des entretiens semi-dirigés.

Le chercheur part du principe que les réponses formulées par les futurs enseignants de l'échantillon ont été données en toute sincérité et impartialité.

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE

Le développement et la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques en classe de langue est nécessaire au renouveau de l'enseignement/apprentissage du FLE. Depuis la méthodologie classique d'enseignement des langues par le biais de la littérature, de la grammaire et de la traduction, de nombreuses méthodologies d'enseignement des langues étrangères se sont succédées. De la méthode directe à l'approche communicative en passant par les méthodes SGAV et audio orale, l'enseignement du FLE n'a cessé d'évoluer depuis le début du 20e siècle. De nos jours, la perspective actionnelle, introduite en 2001 grâce aux travaux du Conseil de l'Europe et du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), est désormais largement suivie en Europe et en Turquie.

2.1. Perspective actionnelle et didactique du FLE

La perspective actionnelle s'est largement développée au travers du CECR qui a mis en relief divers aspects propres à cette approche de l'enseignement des langues étrangères. Le CECR, qui s'est aujourd'hui imposé en Europe comme en Turquie, repose sur trois principes fondamentaux : la sauvegarde de la « diversité linguistique et culturelle en Europe », « faciliter la communication et les échanges entre européens » et enfin « parvenir à une plus grande concertation au niveau européen » (Conseil de l'Europe, 2001, 10).

Ainsi, la perspective privilégiée par le CECR est la perspective actionnelle :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001, 15)

Cette perspective est centrée sur l'apprenant que l'on considère comme un acteur social. La langue devient un moyen d'interaction entre les individus de pays différents permettant une meilleure communication et une plus grande concertation entre européens selon les principes mis en avant par le Conseil de l'Europe. D'ailleurs, selon Puren (2004, 26) « il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère ». Le CECR vise à la formation d'un « acteur social » et il est basé sur une approche actionnelle, c'est-à-dire qui promeut « l'agir ». Ainsi, tout au long de l'ouvrage des termes comme acte, acteur, activité, agir, opération et tâche sont utilisés.

La perspective actionnelle s'intéresse également aux compétences dont doivent faire preuve les apprenants tout au long de leur apprentissage. Cette approche par compétences

prônée par le CECR a pour objectif d'amener les apprenants à mobiliser leurs savoirs pour les réutiliser dans des situations diverses pour leur permettre d'agir (Beacco, 2020).

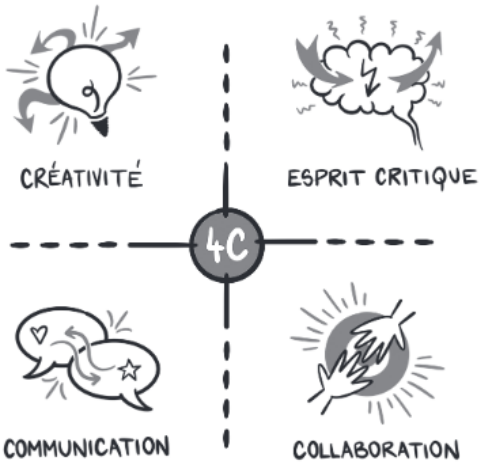
Toutes ces compétences indirectement liées au sujet enseigné et qui peuvent être réutilisées dans d'autres contextes qu'ils soient personnel, éducationnel, public ou professionnel sont appelées compétences transversales. On parle parfois également de compétences douces en rapport au terme anglais « soft skills » venu des États-Unis dans les années 1950. Ce terme correspond à « l'ensemble des compétences sollicitant en priorité les capacités à réfléchir et interagir dans une situation donnée » (Lamri et al., 2022, 25).

De même, les compétences transversales correspondent à des compétences humaines et intrinsèques qui mènent à une amélioration de la performance des individus lors de la réalisation de tâches variées. Elles se distinguent des compétences techniques, qui elles visent à la réalisation de tâches plus spécifiques. Les compétences douces sont considérées comme « une compétence transversale (utile en plusieurs situations différentes), que nous possédons en chacun de nous et qui aide au développement durable de l'individu dans son environnement » (Mauléon et al., 2014, 10).

Parmi les compétences transversales, on retrouve 4 compétences considérées par Lamri et al. (2022) comme indispensables : la créativité, l'esprit critique, la communication et la collaboration, les 4 C (figure 2).

Figure 2

Les 4 C ou les 4 compétences transversales nécessaires au 21e siècle (Tiré de Lamri et al., 2022, 61).



Cette recherche permet de travailler sur les 4 C en classe de FLE par le biais de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans le but de développer les compétences générales et à communiquer des apprenants de FLE. En effet, ces 4 compétences sont intrinsèquement liées, l'objectif de l'apprentissage co-élaboratif étant que les apprenants activent ces compétences en classe lors de la réalisation de tâches.

Cependant, en Turquie, il semble que peu d'importance soit donnée au développement des compétences transversales dans le cadre de la formation des futurs enseignants (Ağçam et Doğan, 2021). En effet, les compétences transversales ne semblent pas avoir une place suffisante dans les universités en Turquie avec un nombre très peu élevé de cours ayant pour objectif de les développer (Bataklar et Toy, 2023). Or, si les enseignants ne sont pas formés à l'utilisation et au développement de leurs propres compétences transversales, il leur sera difficile de l'enseigner à leurs apprenants.

Le CECR répertorie les compétences transversales sous le terme de compétences dites générales et à communiquer langagièrement que nous le décrivons ci-dessous.

2.1.1. Compétences générales

La perspective actionnelle présentée dans le CECR, introduit les compétences générales individuelles dont les apprenants doivent faire preuve durant l'apprentissage d'une langue étrangère. Celles-ci sont au nombre de quatre : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre (Conseil de l'Europe, 2001).

Les savoirs se réfèrent aux connaissances qu'accumulent les apprenants tout au long de leur vie, qu'ils soient d'ordre linguistique, social, empirique ou académique. Ainsi, chaque apprenant apporte des savoirs différents et variés qui lui sont propres. En effet, il est essentiel de ne pas faire impasse sur le fait que « l'élève n'arrive pas vierge de connaissances devant un problème : il a déjà en tête des idées, des représentations qui sont autant de certitudes qui peuvent empêcher la construction de nouvelles connaissances » (Reynaud, 2022, 33). Chaque apprenant apporte donc ses connaissances qui lui sont propres, ce qui permet de contribuer à la diversité au sein de la classe.

Les savoir-faire relèvent de la maitrise procédurale. Ces derniers doivent parfois être décomposés durant l'apprentissage pour ensuite devenir quasi automatiques à force d'entrainement et de répétitions. Ils s'appuient sur des savoirs préalables qu'ils réactivent de

manière plus ou moins consciente et transformer en action. Par exemple, des apprenants qui savent écrire une disssertation en L1, peuvent réutiliser leur savoir-faire en s'assurant de présenter leur dissertation avec une introduction, deux ou trois parties et une conclusion. Leur savoir-faire dans une discipline s'applique alors à une autre discipline.

Le savoir-être se réfère à la personnalité des locuteurs, à leurs traits de personnalité et la façon dont ils interagissent avec d'autres locuteurs (Conseil de l'Europe, 2001). Savoir s'adapter à ses interlocuteurs ainsi qu'à leur culture et au domaine de la vie sociale (public, professionnel, éducationnel et personnel) fait partie des savoir-être auxquels les apprenants de langue étrangère doivent prêter attention. En effet, Il est important de savoir s'adapter à ses interlocuteurs et à la situation d'énonciation pour s'assurer d'une communication réussie dans la langue cible.

Savoir-apprendre nécessite la mobilisation de toutes les compétences générales citées précédemment c'est-à-dire des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cela suppose une ouverture aux autres, à leur langue et à leur culture et à l'apprentissage de nouvelles connaissances (Conseil de l'Europe, 2001). De manière à faire preuve de savoir-apprendre, les apprenants doivent, par exemple, savoir utiliser un dictionnaire (savoir-faire), avoir des connaissances linguistiques pour comprendre les consignes en classe (savoirs), savoir utiliser la forme correcte des pronoms personnels (tu ou vous) selon le domaine de l'interaction (savoirs et savoir-être). La coordination de toutes ces compétences générales permet à l'apprenant de réfléchir sur son apprentissage et de le perfectionner. Il met en place des stratégies qui lui sont propres et qui lui permettent d'atteindre ses objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère dans les meilleures conditions (Cyr, 1998). Les apprenants peuvent ainsi développer des stratégies leur permettant d'apprendre du vocabulaire grâce à des connaissances d'étymologie, de faire des recherches sur des sites internet fiables ou encore de retrouver les informations essentielles dans un texte. Ces quelques exemples ne sont que quelques-unes des stratégies d'apprentissage que les apprenants peuvent développer.

En conclusion, les compétences de savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre sont des compétences transversales qui peuvent être réutilisées par les apprenants dans la vie réelle, dans différents domaines, faisant d'eux de véritables acteurs sociaux.

2.1.2. Compétence à communiquer langagièrement

La compétence à communiquer langagièrement est une autre compétence transversale qui regroupe 3 compétences : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001).

La compétence linguistique se réfère au système de la langue c'est-à-dire la phonétique, la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et tout ce qui a trait directement à la langue elle-même. Il s'agit dans ce cas des connaissances linguistiques et de la capacité à utiliser ces connaissances linguistiques par un locuteur.

La compétence sociolinguistique fait référence aux normes sociales qui sont nécessaires à la bonne compréhension entre locuteurs, notamment s'ils sont issus de cultures différentes.

La compétence pragmatique traite de la cohérence et de la cohésion du discours qui doit être adapté au contexte de l'énonciation. La cohérence étant un rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles, qui ne sont pas contradictoires et la cohésion ce qui relie les parties pour en faire un ensemble cohérent, logique.

Ces trois compétences à communiquer langagièrement sont nécessaires pour être capable de s'exprimer, de comprendre et d'interagir dans une langue étrangère. Elles impliquent que l'apprenant est une connaissance non seulement de la langue qu'il apprend mais également de la culture et de ses codes pour une meilleure communication.

À toutes ces compétences, générales et à communiquer langagièrement, viennent s'ajouter les activités langagières qui sont, d'une certaine manière, la façon dont on utilise la langue : à l'oral, à l'écrit, pour produire, pour comprendre ou pour interagir.

2.1.3. Activités langagières

Les activités langagières correspondent aux quatre compétences déjà présentes dans l'approche communicative à savoir la production orale et écrite et la compréhension orale et écrite auxquelles viennent s'ajouter les activités d'interaction et de médiation avec le CECR.

Il y a interaction lors d'échanges verbaux ou écrits entre deux locuteurs impliquant des activités de production et de réception. Ainsi, les interlocuteurs sont capables d'interagir et de mettre en place des stratégies de communication efficaces pour échanger et communiquer

(Conseil de l'Europe, 2001). La maitrise des activités d'interaction est un objectif à atteindre pour beaucoup d'apprenants de langue étrangère dans le but de communiquer naturellement avec divers locuteurs. Cette activité langagière doit donc être intégrée dans l'enseignement des langues étrangères pour permettre aux apprenants de bien la maitriser. Cela implique pour les apprenants de mettre en place des stratégies de communication, de compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) et à communiquer langagièrement (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) dans le but de comprendre et de se faire comprendre en langue étrangère. Ainsi, « un apprenant de langue étrangère compétent en production orale serait celui qui réussit à mettre en relation son savoir, son savoir-faire, son savoir-être avec une compétence linguistique développée en langue étrangère » (Aslım Yetiş, 2012).

Les activités de médiation impliquent une reformulation des paroles ou des écrits pour permettre une meilleure compréhension. Cette activité englobe les activités de traduction, de résumé ou de synthèse ou tout simplement de paraphrase dans le but de clarifier, simplifier ou adapté un texte déjà existant (Conseil de l'Europe, 2001). Ainsi, la médiation joue un rôle primordial dans l'enseignement des langues étrangères et dans les tâches collaboratives.

La perspective actionnelle se démarque donc de l'approche communicative avec l'introduction des notions d'interaction et de médiation en passant « du paradigme de la communication au paradigme de l'action » (Puren, 2007, 7).

Aux compétences que nous venons de citer s'ajoute également la compétence interculturelle qui amène les apprenants à être ouverts d'esprit et accepter les différences de l'autre.

2.1.4. Compétence interculturelle

Agir dans une perspective interculturelle consiste à établir un lien entre deux cultures. Dans le cadre de l'enseignement des langues, il s'agit de permettre aux apprenants de comprendre les relations entre différentes cultures, d'en identifier leurs points communs et leurs différences et de jouer un rôle de médiateur entre elles, c'est-à-dire entre des individus façonnés par ces cultures (Byram, 2008). Ainsi, le concept d'interculturalité renvoie aux dynamiques d'interaction entre différentes cultures, dans une perspective de reconnaissance réciproque et de sauvegarde des spécificités culturelles. Il suppose une prise en compte de l'altérité dans une relation fondée sur la réciprocité et l'égalité.

Le CECR parle de compétence plurilingue et pluriculturelle :

> C'est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (Conseil de l'Europe, 2001, 129).

La compétence interculturelle implique la connaissance de la langue et de la culture d'autrui. Cette compétence est complexe et demande que le locuteur soit familier avec la culture cible pour pouvoir interagir dans la langue cible.

De plus, toujours selon le CECR, une prise de conscience interculturelle des apprenants est nécessaire :

> La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes (Conseil de l'Europe, 2001, 83).

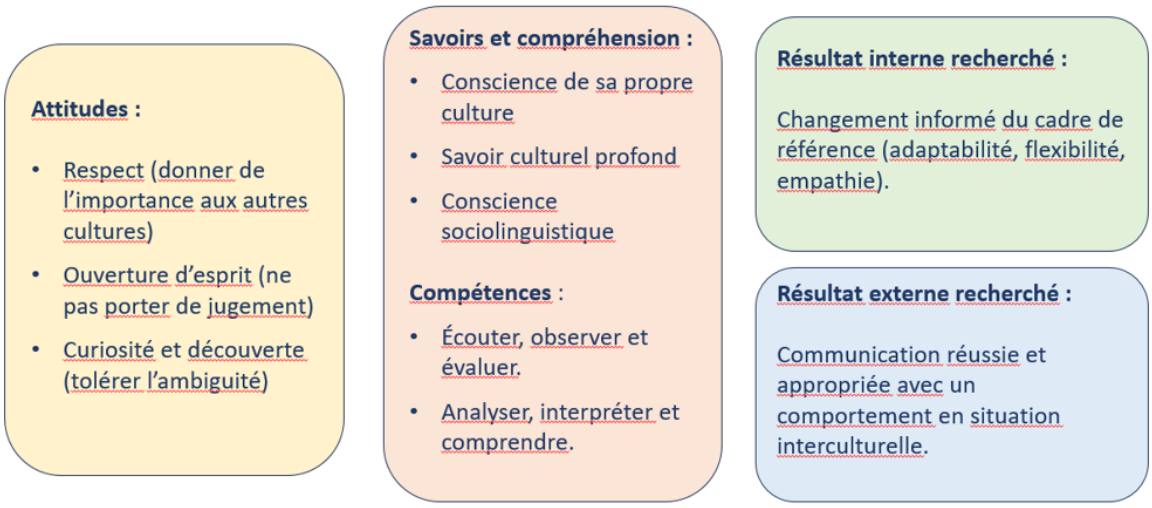
Ainsi, la compétence interculturelle implique que les apprenants prennent conscience qu'il existe des cultures différentes de la leur et que cela se répercute sur la langue cible, la compétence à communiquer langagièrement ainsi que le savoir-être ou savoir-faire de la « communauté cible ». En aucun cas il ne s'agit de porter un jugement sur l'une ou l'autre culture mais simplement d'avoir conscience des différences possibles qui peuvent affecter les interactions et la compréhension.

Outre la connaissance objective, le contexte de la situation de communication et les stéréotypes peuvent avoir une influence sur la compétence interculturelle des apprenants. De plus, les expériences antérieures des apprenants peuvent également les influencer (Conseil de l'Europe, 2001).

On recense de nombreux modèles de développement de la compétence interculturelle dans la littérature scientifique. Nous avons retenu celui de Deardoff (2006 ; 2009) qui part d'un niveau personnel vers un niveau interpersonnel/interactif de la compétence interculturelle. Il se présente en 4 phases : la première décrit l'attitude à avoir, ensuite les savoirs et la compétence de compréhension nécessaires, puis le résultat interne recherché et enfin le résultat externe recherché. La figure 3 ci-dessous présente le modèle de compétence interculturelle de Deardoff.

Figure 3

Le modèle de la compétence interculturelle selon Deardoff (2006, 254).



Selon ce modèle, le développement de la compétence interculturelle des apprenants repose avant tout sur des conditions idéales, notamment un état d'esprit fondé sur le respect de l'autre et l'ouverture d'esprit. Ensuite, il doit également connaitre sa propre culture pour pouvoir découvrir celle de l'autre et avoir conscience des différences entre les deux. Finalement, on s'attend à un résultat interne et un résultat externe. C'est-à-dire un changement de point de vue de la culture de l'autre qui engendre un comportement adapté à la situation de communication.

Ce modèle propose une approche générale de la compétence interculturelle, qui n'est pas particulière à l'apprentissage des langues étrangères. De plus, l'apprenant doit faire un travail sur lui-même avant de pouvoir accéder à une compétence interculturelle car cette approche se base sur l'attitude et les savoirs culturels de l'apprenant.

2.1.5. Pensée critique

Comme nous avons pu le voir, les apprenants doivent posséder des compétences générales individuelles : savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir-apprendre. Or, de manière à maitriser ces compétences, les apprenants doivent faire appel à des compétences non-langagières qui sont souvent d'ordre pluridisciplinaires, non-spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères, et qui contribuent à faire des apprenants de véritables acteurs sociaux. Ce sont les compétences transversales.

Faire preuve de pensée critique tant au quotidien que dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est une notion essentielle, prônée par le CECR. Il ne faut pas la confondre avec le verbe « critiquer » qui a une connotation négative impliquant l'idée d'accuser, de condamner, de reprocher ou de juger (De Vechi, 2016). La pensée critique est ici la capacité de réflexion des individus ; une capacité essentielle à leur développement personnel et une compétence qui influence la qualité de vie de ces derniers, leur capacité à produire et à travailler (Güneş, 2021).

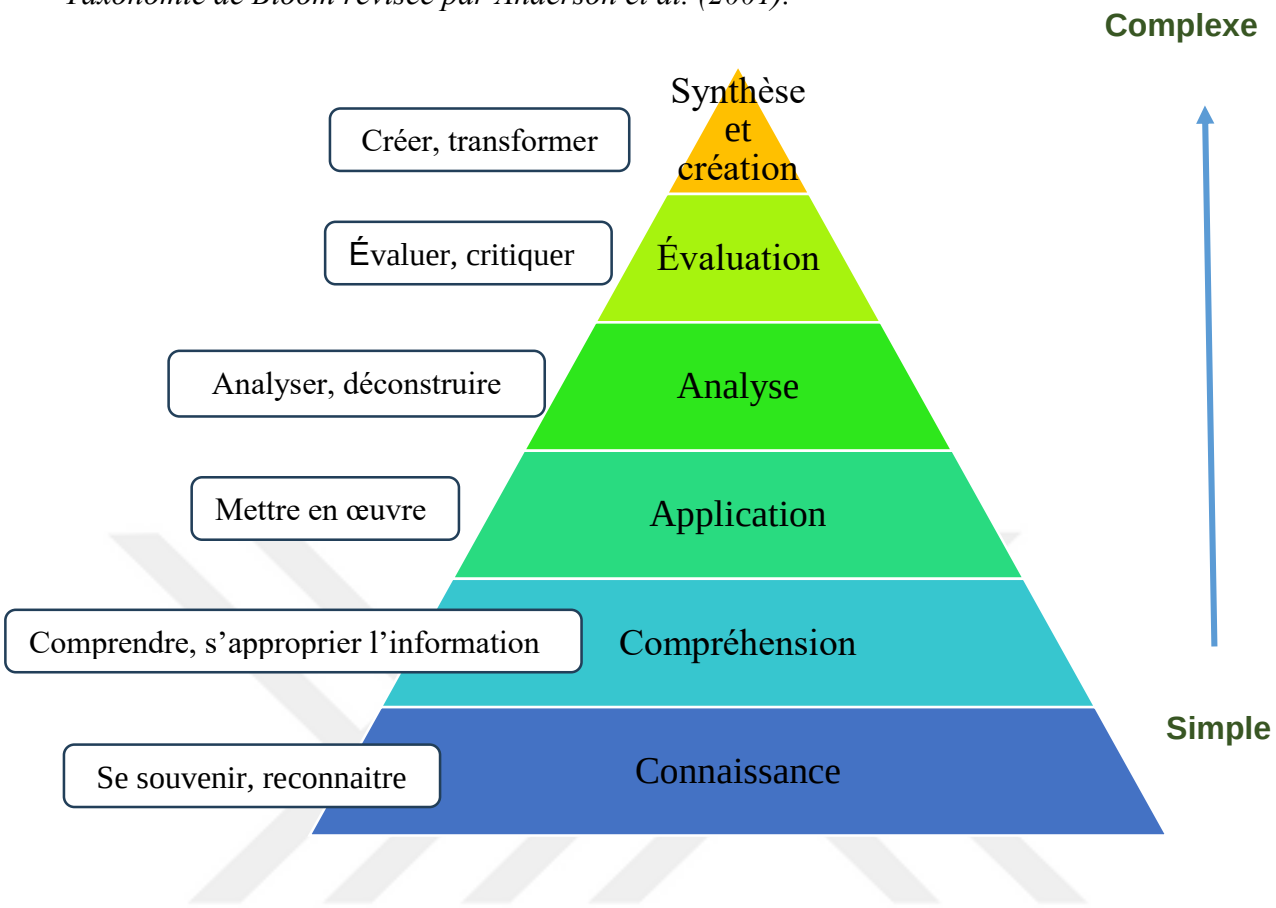
Cependant, le développement de cette capacité n'est possible que par le biais d'une éducation adaptée et permettant aux individus de développer des compétences cognitives supérieures ou habiletés cognitives d'ordre supérieur durant leur processus d'apprentissage, c'est-à-dire qui ne se limitent pas à l'apprentissage de savoirs, d'explications et de pratiques mais qui englobent les capacités à la réflexion scientifique, au questionnement, à la résolution de problèmes et au développement de la pensée créative (Ezberci Çevik, 2021).

La taxonomie des objectifs éducationnels de Bloom datant de 1956, met en avant les habiletés cognitives d'ordre supérieur selon un schéma catégorisant les compétences qu'un individu devra mettre en œuvre dans le processus d'apprentissage allant des plus simples (base de la pyramide) aux plus complexes. La version originale se compose de 6 niveaux : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Suite aux diverses critiques, celle-ci fut modifiée en 2001, comme le montre la figure 4 ci-dessous. Les deux derniers niveaux sont inversés et des verbes d'action sont ajoutés à cette nouvelle taxonomie, de manière à être plus représentatif du contenu de chaque niveau (Ezberci Çevik, 2021).

Cette taxonomie représente les différents stades par lesquels passent les apprenants pour être capable de développer leurs compétences cognitives supérieures comme le montre la figure 4. Durant la première phase de connaissance, l'apprenant apprend par cœur et reconnaît des informations. Lors de la deuxième phase, il donne du sens aux informations qu'il a retenu. Ensuite, il réutilise ses connaissances dans des contextes différents. Durant la quatrième phase, il est capable de comparer et de catégoriser ses connaissances. Lors de la phase d'évaluation, il tire des conclusions, interprète et prévoit. Finalement, la phase de synthèse et de création est celle qui demande de mettre en œuvre le plus de compétences cognitives supérieures. L'apprenant réutilise ses connaissances et compétences antérieures de manière créative et innovante.

Figure 4

Taxonomie de Bloom révisée par Anderson et al. (2001).



La taxonomie de Bloom met en avant la nécessité pour les apprenants d'avoir une réflexion sur leur propre apprentissage et pour y arriver de développer leurs compétences transversales, notamment leur pensée critique.

De nombreuses définitions de la pensée critique ont vu le jour depuis le début du 20e siècle, en particulier dans la recherche anglo-saxonne. Dewey parle de pensée réflexive, qui consiste en un « examen actif, persistant et attentif d'une croyance ou d'une forme supposée de connaissance à la lumière des fondements qui la soutiennent et des conclusions les plus avancées auxquelles elle aboutit » (1933, 9). En effet, pour faire preuve de pensée critique, il est nécessaire de mener une réflexion poussée, de manière éclairée et d'être capable d'en tirer des conclusions.

Ennis (1993, 180), quant à lui, se contente d'une définition plus large et définit la pensée critique comme « une pensée raisonnée et réflexive portant sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire ». Ici, penser de manière critique permet de décider comment réagir et se comporter.

Selon Paul et Elder (2008, 88),

> la pensée critique fournit les outils intellectuels dont les élèves ont besoin pour bien raisonner dans chaque matière et discipline, dans chaque mode de pensée humaine. La pensée critique offre des outils intellectuels pour l'analyse et l'évaluation de la pensée. Elle permet aux élèves de voir la logique interconnectée de toute matière ou spécialité et de penser avec discipline et compétence dans le cadre de cette logique.

Ainsi, apprendre à réfléchir de manière critique permet aux apprenants de développer des compétences transversales qui peuvent être appliquées à toutes matières ou sujet d'étude. La pensée critique permet aux apprenants de créer des ponts entre les matières et de créer des connections entre leurs savoirs de manière à pouvoir les utiliser pleinement.

Facione (2015) ajoute que la pensée critique consiste en « un jugement délibéré et réfléchi qui aboutit à l'interprétation, l'analyse, l'évaluation et l'inférence, et se manifeste par un examen raisonné des preuves, du contexte, des méthodes, des normes et des conceptualisations sur lesquels ce jugement est fondé ». Ainsi, Facione définit 6 compétences de base nécessaires à la pensée critique : l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'inférence, l'explication et l'autorégulation.

De plus, Çakan Akkuş et Kabataş Memiş (2021) expliquent que la pensée critique consiste à procéder à un filtrage cognitif des idées et pensées auxquelles un individu est confronté, de les évaluer à partir de preuves, de données et de parvenir à une conclusion raisonnée et logique.

Ainsi, le développement de la pensée critique est essentiel à l'éducation en milieu scolaire et universitaire. On retiendra à ce sujet la citation de Piaget :

> L'objectif principal de l'éducation dans les écoles devrait être la création d'hommes et de femmes qui soient capables de faire de nouvelles choses et pas seulement de répéter ce que les autres générations ont fait ; des hommes et des femmes créatifs, inventifs, qui aiment les découvertes, qui puissent être critiques, vérifient les choses et n'acceptent pas tout ce qu'on leur offre. (Piaget, 1964)

Pour Piaget, l'éducation offerte en milieu scolaire devrait permettre le développement d'habiletés cognitives d'ordre supérieur et non juste la transmission de savoirs.

Selon De Vecchi (2016, 44), pour faire preuve d'esprit critique, il faut s'en tenir aux critères suivants : Dans un premier lieu, il faut « être curieux et ouvert sur le monde », c'est-à-dire faire preuve de curiosité et être capable de se poser des questions sur le monde qui nous entoure.

Ensuite, il faut « accepter l'erreur », ce qui signifie réaliser que tout le monde ne pense pas forcément de la même manière et de le constater sans porter de jugement. Puis, il est nécessaire de « considérer la critique comme une action constructive », sans que cela soit perçu comme un reproche et entamer une réflexion sur ses propres croyances et opinions.

Il faut également « donner de l'importance à l'argumentation », c'est-à-dire de ne pas faire d'affirmation sans explications ou arguments pour présenter son point de vue, de faire la part entre les arguments objectifs et subjectifs. De plus, il faut être capable de « confronter ses opinions », dialoguer et débattre avec autrui. Enfin, il est nécessaire de « passer à l'action », pour élaborer des projets conformes à son point de vue pour construire sa propre pensée.

Pour résumer, selon tous ces critères, faire preuve d'esprit critique nécessite donc de s'ouvrir aux autres, d'interagir, d'argumenter et de former sa propre pensée critique tout en respectant celle d'autrui.

Ainsi, les apprenants sont amenés à réaliser des tâches durant leur apprentissage dans le but de « parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Conseil de l'Europe, 2001, 16). Dans ce contexte, enseignants et apprenants doivent faire preuve de pensée critique pour être capable de mener à bien les tâches qui leur sont proposées. Effectivement ;

> l'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001, 122).

De même, selon le programme pour l'enseignement du FLE deuxième langue étrangère publié par le Ministère de l'Éducation Nationale en Turquie (MEB),

> afin de pouvoir interpréter le monde qui les entoure, les apprenants doivent développer des compétences critiques de compréhension et production écrite ainsi que des compétences de pensée critique de manière à pouvoir jouer un rôle actif dans la vie sociale, économique et culturelle à l'échelle de leur pays et mondiale (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, 5).

Par conséquent, le développement de la pensée critique non seulement chez les apprenants mais également chez les enseignants est primordiale à un enseignement des langues étrangères qui tiendrait compte des recommandations du CECR.

L'enseignant doit donc amener les apprenants à développer toutes ces compétences transversales. C'est pour cela que la notion de tâche est très importante pour l'approche

actionnelle car, de manière à développer des compétences réutilisables dans différents domaines de la vie réelle, il est nécessaire que les apprenants réalisent des tâches qui ont du sens et un objectif précis.

2.1.6. Tâches dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

La notion de tâche est une notion clé de la perspective actionnelle. Le CECR offre plusieurs pistes de réflexion concernant la tâche. Tout d'abord, elle doit permettre aux apprenants de devenir de réels acteurs sociaux.

> Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Conseil de l'Europe, 2001, 15)

En effet, c'est en mettant en œuvre toutes ses connaissances et compétences variées, que l'apprenant est capable de réaliser les tâches proposées par l'enseignant. De plus, le CECR met en avant le fait que l'enseignement des langues étrangères inclue

> la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. (Conseil de l'Europe, 2001, 19)

Ainsi, on s'attend à ce que l'apprenant utilise des compétences bien plus larges et variées sans se limiter à des activités langagières. L'objectif étant ici de se rapprocher le plus possible de la réalité.

Enfin, une dernière définition montre combien les tâches pouvant être proposées aux apprenants sont variées et peuvent être adaptées à la situation d'apprentissage.

> Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (Conseil de l'Europe, 2001, 16)

Par conséquent, on peut parler de tâche s'il y a action de l'apprenant, utilisation de compétences générales et de communication appropriées ainsi que de stratégies pour réaliser l'action et un but précis à atteindre ou un problème à résoudre.

Puren (2004, 14), quant à lui, se contente d'une définition très abstraite de la tâche en déclarant que celle-ci est une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint

d'enseignement / apprentissage ». Toutes ces définitions restent donc assez vagues quand il s'agit de vraiment comprendre cette notion.

Mais selon Puren (2004) et Janowska (2015), la perspective actionnelle et le CECR se basent implicitement sur la méthodologie anglo-saxonne T.B.L.T (Task-Based Language Teaching) développée dans les années 1980. Il parait donc nécessaire de vérifier l'interprétation de la notion de tâche faite par les représentants de cette méthodologie.

Selon Nunan (2004, 4) ;

> Une tâche pédagogique est un travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est centrée sur la mobilisation de leurs connaissances grammaticales afin d'exprimer du sens, et dans lequel l'intention est de transmettre le sens plutôt que de manipuler la forme. La tâche doit également avoir un sens de l'exhaustivité, être capable d'être autonome en tant qu'acte de communication à part entière avec un début, un milieu et une fin.

On peut ainsi retenir quatre points importants de cette définition de la tâche par Nunan (2004). Tout d'abord, que les apprenants doivent utiliser la langue cible pour exprimer du sens de sorte que l'importance se porte sur le sens du message plutôt que sur la forme. Ensuite, les apprenants doivent utiliser leurs compétences linguistiques (compréhension, manipulation et production) pour réaliser la tâche. Un autre point mis en avant est la nécessité d'interaction entre les apprenants comme dans toute situation réelle. Et finalement, que la tâche doit être cohérente et avoir un but précis. En effet, les tâches doivent être le reflet de la vie réelle. Elles doivent donc avoir un objectif et permettre aux apprenants de mettre en œuvre leurs compétences langagières et transversales comme dans une situation de communication en langue cible.

De plus, Ellis (2003, 16) explique ;

> Une tâche est un plan de travail qui oblige les apprenants à traiter le langage de manière pragmatique afin d'atteindre un résultat pouvant être évalué en fonction de la transmission du contenu propositionnel correct ou approprié. À cette fin, elle exige d'eux qu'ils accordent une attention primordiale au sens et qu'ils utilisent leurs propres ressources linguistiques, même si la conception de la tâche peut les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est destinée à entraîner l'utilisation d'un langage qui ressemble, directement ou indirectement, à la façon dont le langage est utilisé dans le monde réel. Comme d'autres activités langagières, une tâche peut impliquer des compétences productives ou réceptives, orales ou écrites, ainsi que divers processus cognitifs.

Cette définition met en avant que la tâche demande de la planification et doit avoir pour but d'atteindre un résultat fixé. Elle se doit également d'avoir une dimension de communication qui donne de l'importance au sens véhiculé. De plus, elle doit amener les

apprenants à mobiliser leurs compétences linguistiques, et permettre l'utilisation de la langue cible dans un contexte précis, proche de la réalité.

Ces deux dernières définitions permettent de mieux encadrer la notion de tâche, notamment concernant l'importance donnée au sens plutôt qu'à la forme ainsi que la nécessité d'être dans une situation la plus proche de la vie réelle. D'ailleurs, selon Coste (2009, 18), la tâche doit avoir une signification pour l'apprenant c'est-à-dire que ce dernier doit être « conscient de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à lui apporter. » Elle doit avoir des enjeux réels et du sens pour l'apprenant. Nissen (2011) ajoute que l'objectif d'une tâche doit avoir du sens pour l'apprenant et ne pas tomber dans la situation où « la communication n'a pas toujours un objectif autre que la communication elle-même. »

Tout comme dans la vie réelle, il existe donc un nombre infini de tâches pouvant être proposées aux apprenants de langues étrangères, certaines très simples et d'autres plus complexes selon le niveau de compétences, l'âge des apprenants et l'objectif à atteindre. Cependant, une tâche est généralement constituée de différentes composantes qui, réalisées une à une, permettent de mener à l'objectif fixé. Le CECR donne comme exemple de tâche le déplacement d'une armoire.

En effet, de manière à réaliser cette tâche, l'apprenant doit dans un premier temps comprendre les instructions/ce qu'on lui demande de réaliser (compréhension orale ou écrite). Ensuite, il est amené à mettre en place ou réviser des compétences langagières nécessaires à la réalisation de la tâche. Puis il est appelé à organiser la réalisation de la tâche comme par exemple téléphoner ou envoyer un message à un ami pour lui demander de venir aider à déplacer l'armoire. Puis, il tente de réaliser la tâche en imaginant un dialogue avec son ami lors du déplacement de l'armoire. Enfin, il doit considérer la tâche dans son contexte, comme dans la vie réelle et ne pas oublier la dimension socio-culturelle comme par exemple de remercier son ami pour son aide en lui envoyant un message ou un mail, par le bias d'un dialogue ou bien par l'achat d'un cadeau.

La tâche se compose ici d'un ensemble d'activités et d'exercices ou bien de sous-tâches (Mangenot et Penilla, 2009) ou encore de micro-tâches (Ortiz et Denorme, 2009) par lesquels les apprenants doivent passer de manière à mener à bien cette dernière. La réalisation d'une tâche demande de la réflexion, l'utilisation des compétences (langagières, socio-culturelles, pragmatique, de communication et générales) de l'apprenant ainsi que de l'organisation.

Des exemples de tâches pouvant être réalisées en classe de FLE sont ainsi proposées par différents didacticiens :

a) Rédiger une lettre de motivation accompagnant un dossier de candidature Erasmus. Cette tâche est divisée en micro-tâches telles que choisir l'université d'accueil, définir le contenu et la forme de la lettre de motivation et finalement la rédaction de la lettre (Ortiz et Denorme, 2009).

b) Un projet de bande dessinée francophone par un groupe d'étudiants internationaux. Cette tâche inclue la découverte et l'analyse de la BD francophone, l'apport d'outils par l'enseignant pour mieux comprendre les BD, et la création de la BD de l'écriture du synopsis à la mise en couleurs (Hamez et Lepez, 2009).

c) Un projet interculturel entre des étudiants finlandais et français permettant l'interaction entre participants qui travaillent en groupes sur différents sujets qu'ils doivent ensuite présenter (Dervin, 2009).

d) Un journal d'étonnement dans le cadre des échanges Erasmus permettant d'informer les étudiants qui partiront eux aussi grâce à ce programme d'échange. Il y a donc ici production écrite et compréhension écrite avec des enjeux réels (Reinhardt, 2009).

Ces différents exemples présentent des tâches avec des objectifs bien définis à atteindre dans un contexte lui aussi bien défini, et demandent de la part des apprenants de mettre en œuvre différentes compétences et stratégies d'utilisation de la langue cible. Ici, l'importance est donnée au sens même si la forme n'est pas non plus oubliée. De plus, l'apprenant fait face à des enjeux réels qui permettent l'interaction entre les interlocuteurs.

Comme le souligne Bérard (2009), la difficulté et la complexité de la tâche dépend des compétences et des stratégies que l'apprenant doit mettre en œuvre pour la réaliser. La difficulté de la tâche dépend non seulement des caractéristiques et compétences des apprenants mais également des conditions et contraintes d'exécution de celles-ci (Conseil de l'Europe, 2001). En effet, des facteurs cognitifs (familiarité de la tâche, aptitudes de l'apprenant et capacité opérationnelle), affectifs (confiance en soi, motivation, attitude et état général) et linguistiques jouent un rôle majeur dans le bon déroulement de la tâche fixée par l'enseignant. Si la tâche n'est pas adaptée aux apprenants, il est compréhensible que ces derniers éprouvent des difficultés à réaliser ce qui leur est demandé.

De plus, selon le CECR, « les tâches ne sont ni routinières ni automatisées » (2001, 19). La résolution d'une tâche demande donc que les apprenants mettent en œuvre non seulement leurs compétences générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre) et de communication mais également des stratégies de production, de réception, d'interaction, de médiation ou non-verbales appropriées et efficaces (Bérard, 2009).

Pour résumer, le CECR et la perspective actionnelle proposent un recentrage sur l'apprenant, acteur de son apprentissage et acteur social qui a pour objectif de développer des compétences variées (générales, à communiquer, transversales) chez ce dernier pour qu'il soit capable de réaliser des tâches plus ou moins complexes dans le cadre de son apprentissage des langues étrangères. Pour ce faire, les apprenants doivent porter un regard réflexif sur leur apprentissage.

2.2. Dynamique motivationnelle et engagement des apprenants

La perspective actionnelle demande aux apprenants de devenir acteur de leur apprentissage. C'est pourquoi l'implication dans leur apprentissage et dans la réalisation de tâches est nécessaire à leur réussite en langues étrangères. Ainsi, l'engagement des apprenants joue un rôle capital et « il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. » (Conseil de l'Europe, 2001, 123). En effet, si un apprenant a la possibilité de manifester son savoir, d'exprimer ses idées et ses opinions, cela aura un effet positif sur sa motivation et son engagement (Conseil de l'Europe, 2001). Il revient donc aux enseignants de proposer aux apprenants des tâches et des activités qui leur donnent l'opportunité de s'exprimer et de s'engager dans leur apprentissage pour devenir de véritables acteurs de leur apprentissage.

2.2.1. Dynamique motivationnelle

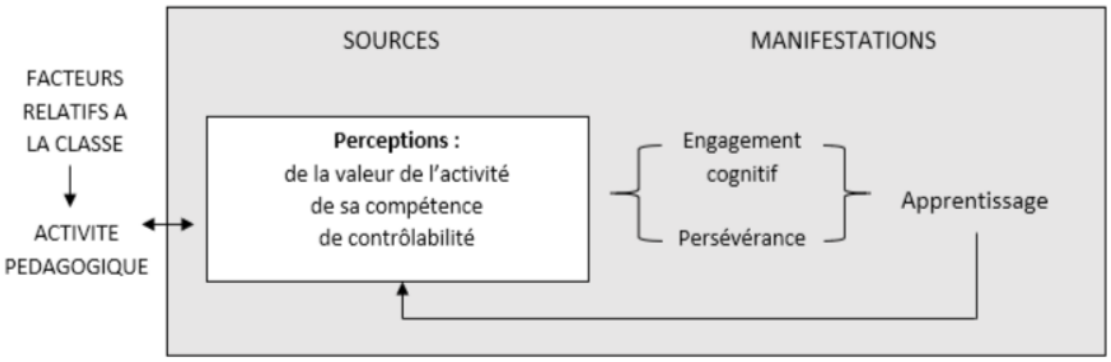
Selon Viau (2009), motivation et engagement des apprenants sont des notions étroitement liées. Difficile effectivement de demander à quelqu'un de s'engager sur une activité ou un projet sans être motivé pour le faire.

Viau parle alors de « dynamique motivationnelle » selon laquelle la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes et de leur environnement détermine leur décision de s'impliquer ou non dans leur apprentissage. Or, c'est bien cet engagement qui permet

l'apprentissage qui, à son tour, affecte positivement la perception de soi et de son environnement (Figure 5).

Figure 5

La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009, 12).



Comme le montre la figure 5 ci-dessus, l'activité pédagogique proposée entraine un questionnement de la part des apprenants. Ils s'interrogent sur leur perception de la tâche proposée, leur compétence à la réaliser et leur niveau de contrôle sur la situation.

La perception de la valeur de l'activité se réfère au jugement que portent les apprenants sur l'intérêt et l'utilité de l'activité pédagogique proposée par l'enseignant (Viau, 2009). En effet, si les apprenants jugent la tâche inutile ou n'arrivent pas à lui donner du sens, cela affectera de façon négative leur motivation et leur engagement cognitif.

Dans un cadre scolaire, la perception de contrôlabilité se réfère « au degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 2009, 44). C'est-à-dire, lorsque les apprenants ont un sentiment de responsabilité et d'autonomie dans la réalisation de l'activité pédagogique (Wigfield et Wentzel, 2007). Donner aux apprenants la possibilité d'être autonomes et de s'impliquer dans leur travail peut avoir un impact positif sur leur motivation et leur engagement en classe.

La perception de compétence, également appelée auto-efficacité ou efficacité personnelle, se rapporte au ressenti qu'a l'apprenant par rapport à sa capacité à réaliser un travail ou une activité pédagogique (Linnenbrink et al., 2003 ; Bouffard et al., 2006 ; Galand, 2006). Une activité trop difficile ou des attentes trop élevées de l'enseignant peuvent avoir des répercussions négatives sur la motivation et l'engagement.

Les perceptions des apprenants se transforment ensuite en manifestations de nature plus ou moins positives en fonction des jugements qu'ils auront portés sur l'activité pédagogique. Ainsi, se manifesteront dans un premier temps l'engagement cognitif et la persévérance puis l'apprentissage. Par engagement cognitif on comprendra le degré d'effort que les apprenants mettent en œuvre pour réaliser une tâche et par persévérance, la ténacité et la durée de travail des apprenants (Viau, 2009 ; Lebrun, 2023).

Nous comprenons donc que le type d'activité, de tâche ou de projet proposé par l'enseignant, même s'il n'est pas le seul facteur d'influence, est important pour susciter l'engagement des apprenants.

2.2.2. Engagement des apprenants

De nombreuses recherches ont montré que le manque d'engagement en classe affecte négativement la performance et le processus d'apprentissage (Skinner et al., 2009 ; Wang et al., 2014). C'est pourquoi, il est essentiel de mettre en place des pratiques pédagogiques qui favorisent l'engagement des apprenants dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

L'engagement en classe désigne l'implication active et l'intérêt des apprenants dans les activités de classe (Reeve et al., 2004 ; Skinner et al., 2009 ; Philp et Duchesne, 2016). La participation et l'intérêt portés aux activités, le degré d'attention et les efforts fournis par les apprenants constituent des exemples de marque d'engagement en classe. Skinner et al. (2016) ajoutent que l'engagement en classe se caractérise par une participation constructive, enthousiaste et cognitive aux activités d'apprentissage.

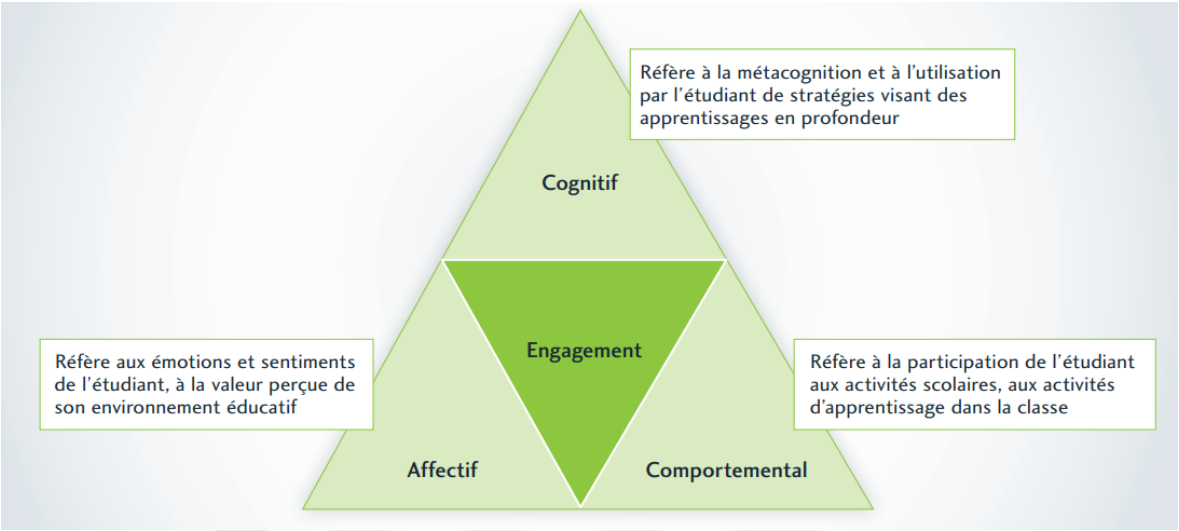
L'engagement des apprenants dans l'enseignement supérieur est envisagé comme une notion vaste qui englobe des aspects autant purement académiques que non-académiques. L'engagement implique un apprentissage actif et collaboratif, la participation à des activités académiques stimulantes, une communication formative avec les enseignants et le personnel académique, l'implication dans des expériences éducatives enrichissantes et enfin le sentiment d'appartenance et le soutien des communautés d'apprentissage de l'université (Coates, 2007).

L'analyse de l'engagement des apprenants s'articule autour des trois dimensions suivantes : la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension comportementale

comme représenté par la figure 5 ci-dessous (Linnenbrink et al., 2003 ; Fredericks et al., 2004 ; Archambault et al., 2009 ; Wang et al., 2014 ; Sever, 2014 ; Parent, 2017).

Figure 6

Les trois dimensions d'engagement (Parent, 2017, 105).



La dimension affective fait référence aux réactions affectives des apprenants en classe comme la motivation, l'intérêt, l'ennui, l'enthousiasme ou l'anxiété ainsi que les relations à l'enseignant et à leurs pairs (Linnenbrink et al., 2003 ; Fredericks et al., 2004 ; Parent, 2017).

La dimension cognitive se manifeste par l'implication des apprenants dans leur apprentissage. Certains apprenants allant plus loin que ce qui leur est demandé, en relevant le défi, en montrant plus de flexibilité ou en ayant une attitude positive pour résoudre un problème donné (Linnenbrink et al., 2003 ; Fredericks et al., 2004 ; Parent, 2017).

La dimension comportementale comporte plusieurs facteurs comme l'absentéisme, le niveau d'attention et la participation en classe ou encore le comportement vis-à-vis de l'enseignant et des autres apprenants (Linnenbrink et al., 2003 ; Fredericks et al., 2004 ; Parent, 2017).

Ainsi, l'attitude des apprenants envers l'enseignant, leurs pairs et le cours en général reflette leur niveau d'engagement. Ces trois dimensions peuvent être perçues de manière « positive » ou « négative » suivant le niveau et le type d'engagement des apprenants comme le montre le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1

Exemples d'engagement « positif » et « négatif » (Trowler, 2010, 6).

Dimension	Engagement « positif »	Non-engagement	Engagement « négatif »
Comportementale	Présent aux cours, participe avec enthousiasme.	Régulièrement absent sans motif d'excuse.	Boycotte, manifeste ou perturbe les cours.
Affective	Intérêt	Ennui	Rejet
Cognitive	Satisfait ou dépasse les exigences du cours.	Devoirs en retard, bâclés ou non-rendus.	Redéfinit les paramètres des tâches à accomplir.

Ce tableau permet de préciser davantage le niveau d'engagement pour chacune des dimensions allant d'engagement positif à négatif. On parle d'engagement positif lorsque l'apprenant fait preuve d'intérêt et va au-delà de ce qui lui est demandé en classe alors que l'engagement négatif se réfère aux apprenants perturbant la classe et dans une posture conflictuelle. Trowler (2010) ajoute également un niveau de non-engagement, où les apprenants manquent de motivation et fournissent un niveau de travail minimum.

La combinaison de ces trois dimensions permet d'évaluer le niveau d'engagement des apprenants de manière à déterminer s'il s'agit d'un engagement positif ou négatif pour chacune des trois dimensions.

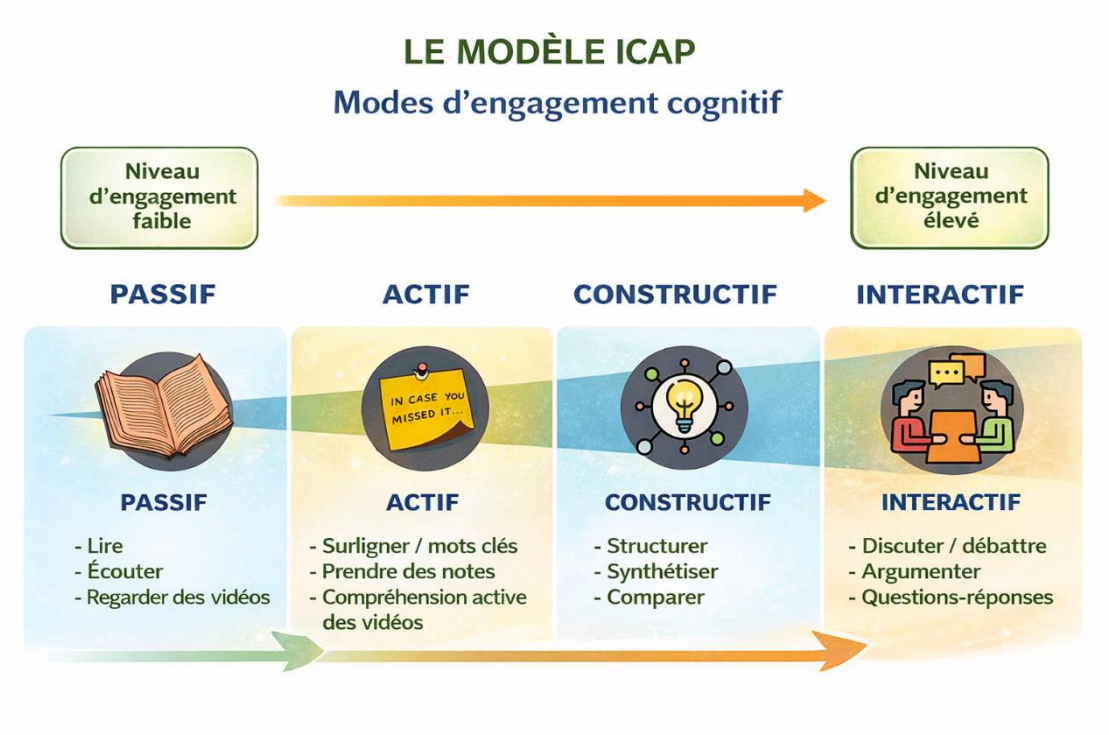
2.2.3. Modèle Interactif Constructif Actif Passif

Le modèle ICAP de Chi et Wylie (2014) offre une deuxième perspective sur l'engagement des apprenants en classe en s'interrogeant sur l'engagement cognitif uniquement cette fois. Son nom vient de l'abréviation des termes Interactif, Constructif, Actif et Passif : ICAP. Ces termes permettent de décrire le niveau d'engagement cognitif des apprenants en classe du niveau le plus faible (passif) au plus élevé (interactif).

Comme nous l'avons vu précédemment, l'engagement cognitif correspond au « degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Viau, 2009, 52). Le modèle ICAP se concentre uniquement sur l'engagement cognitif des apprenants. Le modèle ICAP apparaît donc comme un outil servant à affiner le diagnostic d'engagement cognitif positif ou négatif des apprenants en classe.

Figure 7

Le modèle ICAP (Chi et Wylie, 2014 ; Chi et al., 2018).



Les quatre modes d'engagement cognitif présentés dans la figure 7 sont définis comme ci-dessous :

Le mode passif se réfère à un engagement très faible des apprenants qui se contentent de lire, d'écouter ou bien de regarder des vidéos de façon passive, sans réelle implication. Dans ce cas de figure, seules des stratégies réceptives sont implémentées par les apprenants ce qui conduit à une compréhension minimale des informations (Alincourt et al., 2023).

Le mode actif nécessite un niveau d'engagement plus important de la part des apprenants bien que ce dernier reste encore assez faible. Les apprenants lisent de façon active en surlignant et repérant les mots clés par exemple, ils prennent des notes, regarde des vidéos en faisant des pauses ou en réécoutant les passages qui posent problèmes. Ils font faire appel à des stratégies de manipulation physique des informations pour un apprentissage un peu plus actif mais qui reste néanmoins plutôt superficiel (Alincourt et al., 2023).

Le mode constructif demande aux apprenants de mettre en œuvre de nombreuses compétences générales et transversales, de faire preuve d'esprit critique pour synthétiser et structurer leur pensée. Les exercices de résumé, de réalisation d'une carte mentale ou encore

de repérage des erreurs sont des activités de type constructif. Les apprenants font alors appel à des stratégies génératives c'est-à-dire qui génèrent de nouvelles connaissances pour réaliser ces activités (Alincourt et al. 2023).

Le mode interactif est le niveau d'engagement cognitif le plus élevé et implique que les apprenants soient en complète interaction avec autrui, qu'ils maitrisent les compétences de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, les compétences à communiquer et les compétences transversales nécessaires pour mener un débat, argumenter, se renseigner et renseigner sur un sujet donné.

C'est dans ce cadre que le modèle ICAP permet d'évaluer le niveau d'engagement cognitif des apprenants, l'interaction étant au centre des apprentissages collaboratifs et co-élaboratifs dont nous allons traiter dans cette recherche.

Il est important de mentionner que le modèle ICAP ne fait cependant pas l'unanimité parmi les différentes recherches. Les travaux de Thurn et al. (2023) supportent la thèse qu'on ne peut pas évaluer les processus d'apprentissages en n'analysant que la manifestation ostensible du comportement et la posture des apprenants durant les activités pédagogiques mais qu'il est nécessaire de mettre en place un protocole d'évaluation systématique et régulier. Il est donc important de préciser que l'utilisation de ce modèle permet d'observer les différents modes d'engagements cognitifs des apprenants dans le but de permettre une analyse plus détaillée de leur perception des activités d'apprentissage mises en place durant cette recherche.

Il conviendra donc de ne pas se limiter à l'étude de l'engagement cognitif des apprenants mais de prendre également en compte les dimensions affectives et comportementales de l'engagement. Ainsi, il parait utile de rappeler que l'engagement en classe tiens à de nombreux facteurs d'ordre personnel et à la vie privée, liés à la dynamique de classe ou à l'école plus largement car l'apprenant est un être complexe et apporte en classe tous ses savoirs, ses compétences mais également ses perceptions, ses croyances et ses expériences (Viau, 2009).

De même, l'engagement des apprenants en classe est étroitement lié à la situation et aux contenus d'apprentissage, aux perceptions qu'ont ces derniers de leurs compétences ainsi qu'aux objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés. Tout cela ayant ensuite un impact sur leur apprentissage. En effet,

> la motivation, l'engagement et l'auto-régulation ont entre eux des liens complémentaires. Un étudiant ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle et des attentes de succès élevées sera plus susceptible de s'engager dans une activité, de persévérer et de déployer des stratégies cognitives et métacognitives appropriées, ce qui le conduira à de meilleurs résultats qui conforteront en retour son sentiment d'auto-efficacité (Molinari et al., 2016)

L'engagement des apprenants tient donc à des paramètres divers de l'ordre du domaine éducationnel mais également du domaine personnel. C'est pourquoi, la perception des apprenants concernant les tâches proposées par l'enseignant joue un rôle déterminant de leur engagement.

Cette recherche se réfère donc aux principes de la perspective actionnelle tant du point de vue des compétences que les participants devront mettre en œuvre, que des objectifs à atteindre, à savoir rendre les apprenants davantage « acteur de leur apprentissage », faire preuve d'esprit critique et, bien sûr, perfectionner leur apprentissage du français. La mise en place d'une recherche sur l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a donc été retenue pour essayer de répondre à ces objectifs.

2.3. Apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif

> Tout développement cognitif nécessite la conjonction de processus énergétiques, électriques, chimiques, physiologiques, cérébraux, existentiels, psychologiques, culturels, linguistiques, logiques, idéels, individuels, collectifs, personnels, trans-personnels qui s'engrènent les uns dans les autres. […] La connaissance est donc bien un phénomène multi-dimensionnel, dans le sens où elle est de façon inséparable, à la fois, physique, biologique, cérébrale, mentale, psychologique, culturelle, sociale. (Morin, 1986, 12)

Cette définition d'Edgar Morin met en évidence toute la complexité de l'enseignement/apprentissage chez les individus en général. Apprendre, développer de nouvelles connaissances et compétences nécessite donc la mise en place de pratiques pédagogiques multiples et variées de la part des enseignants.

Le travail de groupe constitue une pratique pédagogique qui permet aux apprenants d'activer des processus d'apprentissage variés par le biais de l'interaction avec autrui, de la mobilisation de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre. En effet, les interactions sociales entre pairs ou entre apprenant et enseignant lorsqu'ils sont dans une situation de résolution de problème favorisent le développement des compétences cognitives individuelles des apprenants (Vygotski, 1985). Selon Connac (2021, 12), lorsqu'un apprenant est sollicité par un de ses pairs,

> ses engagements, ses compétences et ses connaissances étant mobilisés, il devient, de fait, objectivé et trouve un sens immédiat, souvent plus direct pour un enfant que la gratuité des savoirs. Apprendre

> à l'école n'a donc plus seulement pour intention l'enrichissement individuel mais revêt un intérêt social, la classe devenant le terrain naturel des partages de savoirs.

En effet, la classe s'apparente à un groupe social à part entière où se tissent des relations sociales entre les apprenants. Réaliser des tâches en groupe demande des apprenants qu'ils mettent en œuvre des compétences transversales, qu'ils interagissent et partagent leurs savoirs ce qui donne du sens à leur apprentissage.

De plus, le travail de groupe en classe de FLE nécessite l'engagement des apprenants qui ont pour objectifs de résoudre une tâche, de mobiliser ses compétences générales, à communiquer, langagières et transversales, de s'ouvrir aux autres pour interagir et s'entraider (médiation) tout en gardant un esprit critique. On comprend donc que la résolution de la tâche ne répond qu'a un des objectifs du travail de groupe et qu'il ne faut pas oublier de prendre en considération les autres objectifs décris ci-dessus lors de l'évaluation du travail accompli par les apprenants : Le processus revêt autant d'importance, voire parfois plus que le résultat lui-même (Reynaud, 2022).

Par conséquent, le modèle d'apprentissage coopératif ou collaboratif est centré sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant. Il se caractérise par le fait que l'apprenant assume un rôle actif (Bayrakçeken et al., 2015). En effet, avec ce type d'apprentissage, les apprenants font appel à leurs connaissances antérieures, à leur esprit critique ainsi qu'à leurs compétences transversales pour atteindre un objectif commun. Il leur est demandé d'être plus actif, de participer et d'interagir davantage pour réaliser une tâche.

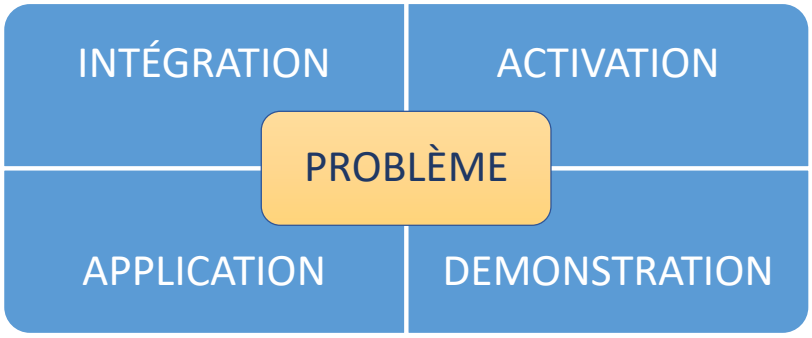
L'objectif principal, que ce soit pour le travail en groupe ou individuel, devant toujours rester celui de favoriser l'apprentissage et permettre aux apprenants de devenir de réels acteurs sociaux.

Ainsi, les pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe doivent faciliter l'apprentissage et permettre aux apprenants de développer le plus de compétences tant linguistiques que transversales possibles.

Dans notre cas, nous nous référons aux cinq principes de Merrill (2002) qui résument les situations favorisant l'apprentissage et présentés dans la figure 8 ci-dessous.

Figure 8

Les cinq principes premiers (Merrill, 2002, 45).



Les cinq principes de Merrill (2002) peuvent être résumés comme suit :

L'apprentissage est favorisé lorsque :

1) les apprenants sont engagés dans la résolution de problèmes du monde réel (Problème),
2) des connaissances préalables des apprenants sont mobilisées pour construire de nouvelles connaissances (Activation),
3) les connaissances à acquérir sont explicitées, démontrées aux apprenants (Démonstration),
4) les nouvelles connaissances sont utilisées et manipulées par les apprenants (Application),
5) les nouvelles connaissances sont intégrées, transférées dans des contextes connus des apprenants (Intégration).

L'intégration de ces différentes situations d'apprentissage dans les pratiques pédagogiques des enseignants permet ainsi aux apprenants résoudre un problème, d'activer leurs connaissances antérieures, de comprendre les différents concepts proposés par l'enseignant, d'appliquer leurs connaissances et d'intégrer de nouvelles connaissances.

Le travail de groupe se présente sous différentes formes dont l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage coopératif et l'apprentissage co-élaboratif. Tous ces termes font référence à des pratiques variées et qui peuvent permettre de suivre les 5 principes de Merrill en les utilisant.

2.3.1. Apprentissage coopératif

En France, l'apprentissage coopératif et les pédagogies coopératives sont nées principalement du mouvement Freinet, créé après la première guerre mondiale par Célestin Freinet. C'est à partir de 1935 et l'ouverture de l'école Freinet que se dessinent les pratiques coopératives tant pour les apprenants que pour les enseignants (Connac, 2021). À partir des années 1960/1970, la recherche anglophone commence à s'intéresser au travail en groupe et c'est à cette période qu'apparaissent les termes d'apprentissage coopératif et d'apprentissage collaboratif dans la littérature scientifique (Yang, 2023).

Les définitions de l'apprentissage coopératif sont nombreuses et nous n'en retenons que quelques-unes. Dillenbourg et al. (1996) expliquent que lors d'une activité de travail coopératif, les apprenants se partagent le travail individuellement pour résoudre un problème ou pour réaliser une tâche. Ensuite, ils mettent leur travail en commun pour répondre aux attentes de l'enseignant comme sur la figure 8.

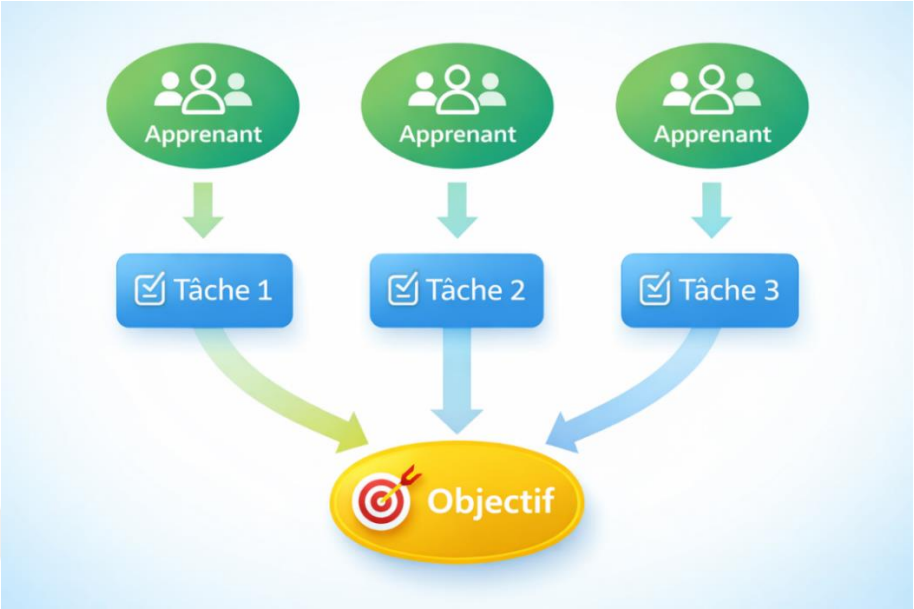
Connac (2021) définit la coopération comme les situations d'interaction durant lesquelles les apprenants ont l'opportunité d'apprendre et d'agir ensemble. De plus, la coopération est généralement bénéfique tout autant à celui qui est récepteur des informations qu'à celui qui partage ses savoirs car ce dernier doit, pour ce faire, mobiliser et réadapter ses connaissances.

Lors d'activités d'apprentissage coopératif, les apprenants se retrouvent en petits groupes au sein desquels chaque membre est responsable de son propre travail (Pateşan et al., 2016). Ainsi, on attend des apprenants qu'ils réalisent des activités en groupe mais dont le résultat reste un travail individuel. Par activités coopératives, on peut donner en exemples les prises de décisions en groupe, les groupes de travail, les jeux coopératifs, le tutorat ou encore la médiation entre pairs (Connac, 2021).

La figure 9 ci-dessous représente le processus de l'apprentissage coopératif où chaque apprenant travaille individuellement sur une tâche, complémentaire des tâches réalisées par leurs pairs, dans le but d'atteindre l'objectif commun du groupe. Le travail réalisé par chacun est toutefois un travail individuel et non collaboratif.

Figure 9

L'apprentissage coopératif.



Comme le montre la figure 9, les apprenants réalisent des tâches différentes mais dans le but d'atteindre le même objectif final, chaque tâche étant un élément de cet objectif à atteindre. Ainsi, on parle d'un mode de fonctionnement basé sur l'interdépendance des membres du groupe car la réalisation de la tâche finale dépend du travail de chacun (Baudrit, 2010, 6 ; Yılmaz Güngör, 2011b). Comme le décrivent Johnson et Johnson (2009), il existe deux types d'interdépendance. On parle d'interdépendance positive lorsque les actions des membres d'un groupe favorisent la réalisation d'une tâche en commun et d'interdépendance négative lorsque les membres d'un groupe font obstruction à la réalisation des objectifs fixés.

Connac et Irigoyen (2023) ajoutent que le travail coopératif est valable tant pour les apprenants que pour les enseignants. On parle de « cooperative learning » en anglais pour se référer à l'apprentissage coopératif entre apprenants en français et de pédagogies coopératives pour les enseignants. Ces dernières font référence aux « enseignants qui travaillent ensemble dans un contexte structuré et symétrique ».

L'apprentissage coopératif continue de se développer et d'être utilisé en classe aujourd'hui pour diverses raisons. En effet, il « est fondé sur le principe de la collaboration et suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages » (Viau,

2000). La motivation des apprenants est ainsi une des raisons pour lesquelles l'apprentissage coopératif est utilisé.

Le travail coopératif est également reconnu comme ayant un effet positif sur l'apprentissage par le biais par exemple du tutorat où le tuteur, en devant réexpliquer avec ses propres mots une notion donnée, doit lui aussi mobiliser ses savoirs permettant de les ancrer davantage (Connac, 2021). L'activité de médiation dans le cadre du tutorat a une influence positive sur l'apprentissage de l'apprenant et du tuteur.

Cependant, l'apprentissage coopératif se résume souvent à un travail individuel ensuite mis en commun. Même s'il permet d'accroitre les interactions entre apprenants pour s'organiser ou dans les situations de tutorat, il ne s'agit pas là de travail collaboratif mais de travail plutôt réalisé côte à côte ou de travail d'entraide.

C'est pourquoi notre recherche s'intéresse principalement à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE et non à l'apprentissage coopératif comme nous venons de le décrire.

2.3.2. Apprentissage collaboratif

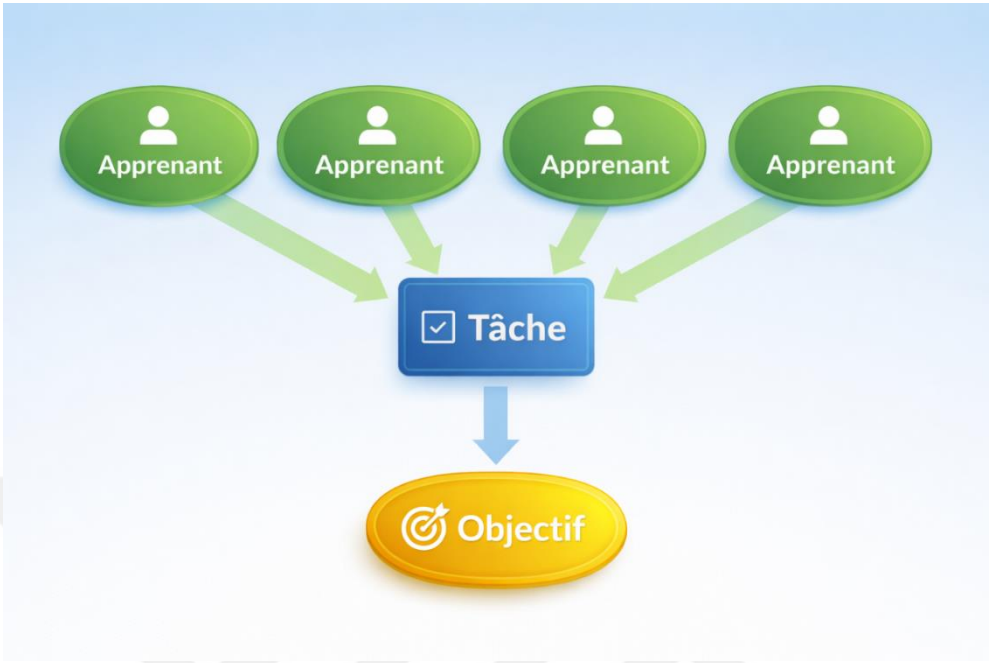
Mettre en place des activités de groupe en classe de langue n'est pas suffisant pour parler d'apprentissage collaboratif (Springer, 2018). Contrairement à l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif est une activité réalisée de façon collective de manière à résoudre un problème et cela sans répartition des tâches entre les participants (Dillenbourg et al., 2016). C'est en cela qu'il se diffère de l'apprentissage coopératif.

En effet, lors d'activités d'apprentissage collaboratif, les apprenants travaillent ensemble sur une même tâche pour atteindre un seul et même objectif final. Ce schéma se démarque du schéma de l'apprentissage coopératif car il ne comporte qu'une seule tâche globale à réaliser en commun, sans division du travail de manière individuelle. Ce type d'apprentissage entraine davantage d'interactions et d'échanges au sein du groupe de travail qui se concentre sur une seule tâche à réaliser ensemble.

La figure 10 ci-dessous présente le processus d'apprentissage collaboratif où les apprenants travaillent ensemble sur une seule tâche et vers un objectif commun.

Figure 10

L'apprentissage collaboratif.



Selon Baudrit (2007), on parle de situation collaborative dans une « situation où des personnes, dont les compétences ou les niveaux sont sensiblement équivalents, ont un but commun et travaillent ensemble ». Les apprenants doivent donc travailler ensemble, sur un même sujet et préparer leur travail en commun. En aucun cas, il ne s'agit de se partager le travail chacun de son côté pour le mettre en commun à la fin, mais bien de travailler ensemble de façon synchrone (Dillenbourg, 1999).

Ainsi, l'apprentissage collaboratif demande aux apprenants de faire appel à leurs compétences générales de savoir, savoir-être, savoir-faire et savoir apprendre de manière à pouvoir interagir avec leurs pairs, jouer un rôle de médiation parfois et à s'engager en classe pour être au cœur de leur apprentissage.

En effet, le travail collaboratif se présente comme une activité impliquant l'interaction entre les participants (Baudrit, 2007). Être capable de mobiliser des compétences de savoir-faire et de savoir-être tels que de savoir communiquer, de savoir discuter, de savoir opposer son point de vue, d'interagir et de recourir à la médiation est fondamental lorsqu'on parle d'apprentissage collaboratif. L'auteur souligne également que les individus composant un groupe d'apprentissage collaboratif doivent être ouverts d'esprit pour accepter le point de vue d'autrui, être capable d'argumenter et de tempérer leur propre point de vue avec comme

objectif de réaliser la tâche qui leur a été attribuée (Baudrit, 2009). Ce processus de travail collaboratif amène les apprenants non seulement à résoudre un problème ou à réaliser une tâche, mais également à mettre en œuvre des compétences générales et transversales qui leur seront utiles tout au long de leur vie pour devenir de véritables acteurs sociaux, vivant en société.

Jony (2020) définit l'apprentissage collaboratif comme des activités en petits groupes où les apprenants travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs et maximaliser leurs capacités d'apprentissage et celles de leurs pairs. De plus, il ajoute que pour ce faire, l'enseignant se doit de mettre en place un environnement propice qui soit motivant, engageant, stimulant et offrant la possibilité aux apprenants de travailler ensemble et en confiance au sein de la classe. Ainsi, les apprenants pourront s'exprimer plus librement, faire part de leur point de vue dans un contexte ouvert aux idées et à la parole de chacun.

Le travail collaboratif est généralement réalisé par groupes d'au moins quatre participants. De cette manière, ils ont la possibilité d'interagir davantage au sein du groupe, de discuter, de confronter leurs idées et leurs points de vue, d'argumenter et de s'exprimer (Peeters, 2005). Le travail en binôme ne permet pas d'avoir suffisamment d'interactions pour pouvoir parler de travail collaboratif. De plus, les groupes ne sont pas forcément homogènes et les différents membres du groupe doivent s'adapter en fonction des savoirs et compétences de chacun. Decamps (2025, 89) explique que « les équipes mixtes, associées à une scénarisation pédagogique structurée, favorisent l'engagement des profils moins participatifs, renforcent la coordination et soutiennent les apprentissages ». Ainsi, l'apprentissage collaboratif en groupes mixtes est considéré comme un atout car il permet aux apprenants de partager leurs compétences, leurs savoirs, de s'entraider et de s'engager davantage dans leur apprentissage.

Lors de la mise en place d'activités d'apprentissage collaboratif, il faut néanmoins s'assurer que celles-ci ne se transforment pas en activités d'apprentissage coopératif. En effet, les apprenants ont souvent le réflexe de se partager la tâche. Dans ce cas, chaque apprenant réalise une partie de la tâche individuellement avant de remettre le travail en commun pour le présenter à l'enseignant, ce qui revient à faire un travail en coopération, côte à côte (Rayou et Véran, 2022). Le choix du type d'activité ou de tâche proposé par l'enseignant joue un rôle crucial pour éviter de tomber dans ce cas de figure.

Parfois, l'apprentissage collaboratif permet également aux apprenants de créer en collaborant. On parle alors de co-construction des savoirs ou d'apprentissage co-élaboratif.

2.3.3. Apprentissage co-élaboratif

L'apprentissage co-élaboratif et la co-construction sont des termes récents, en particulier dans le domaine de l'éducation. Le travail par la co-construction, ou le co-design comme on le retrouve parfois, s'inspire d'une méthode plus globale et au départ développée dans le secteur du commerce pour le développement de nouveaux produits avec l'avènement de la consommation de masse aux États-Unis dans les années 1960 : le « Design Thinking ». Même si ce terme n'apparait qu'en 1987, il se réfèrent aux travaux de chercheurs des années 1960-1970 qui ont essayé d'analyser et de modéliser l'activité des designers de produits de consommation (Gamba, 2017).

Ainsi, nous allons essayer de comprendre comment les pratiques co-élaboratives dans le secteur de l'éducation se sont développées à partir du Design Thinking, auquel on se réfèrera en tant que « pensée design » en français selon les travaux de Chanal et al. (2022).

2.3.3.1. Pensée design et intelligence collective

La pensée design est utilisée et reconnue comme une méthode nécessitant de la part de ses utilisateurs de mettre en œuvre leur réflexion critique, car elle implique qu'ils passent par des phases cognitives (analyse du problème) et métacognitives (analyse et synthèse des procédés et du prototype) (Koh et al., 2015).

La définition de la pensée design a beaucoup évolué depuis la création du concept. Selon Goldman et Kabayadondo (2017), il s'agit d'une méthode qui permet de résoudre des problèmes en ayant recours à une combinaison de compétences, de procédés et de faire preuve d'un certain état d'esprit. Ce procédé aide les individus à générer des solutions innovatrices à ces problèmes. L'un des fondements de cette méthode est qu'elle soit centrée sur l'utilisateur et ses besoins (Gamba, 2017 ; Chanal et Merminod, 2018).

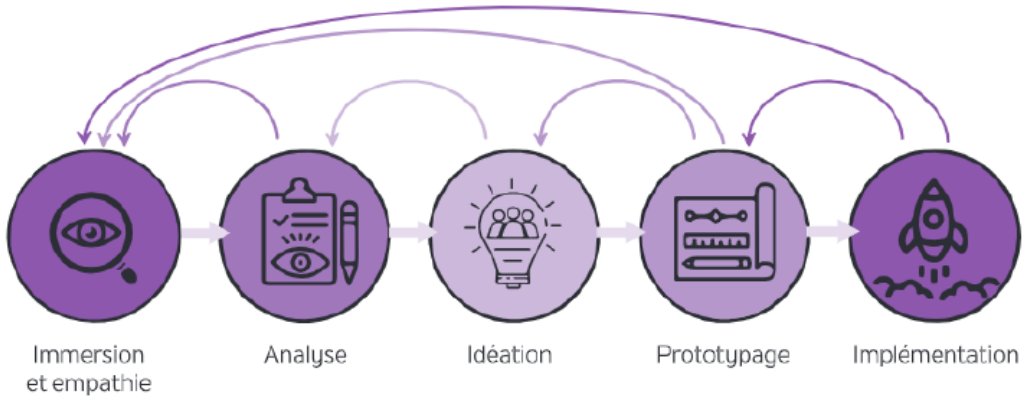
Biso et Le Naour (2020, 1), se réfèrent à cette méthode comme « une démarche d'innovation qui s'appuie sur l'intelligence collaborative et la co-création ». Aldana et al. (2022, 23) ajoutent que ce processus cherche « à valoriser toute la diversité des connaissances, des compétences et des idées qui se trouvent au sein d'un groupe et d'organiser cette diversité en dialogue créatif et productif ».

Quel que soit le domaine d'application, l'empathie, la créativité, la co-construction, l'itération et le droit à l'erreur sont au cœur de cette méthodologie d'innovation (Goldman et Zielezinski, 2022 ; Gergin, 2021 ; Beudon, 2017). Ainsi, la pensée design est un processus qui permet à ses utilisateurs de résoudre des problèmes dans n'importe quel domaine. Chanal et al. (2022, 44) reprennent les trois grandes approches théoriques de la pensée design présentées par Kimbell (2011) selon lesquelles cette méthode permet d'aborder les problèmes d'une manière spécifique, d'aider à la conception de solutions aux problèmes, et d'innover.

Ce processus est généralement présenté en cinq étapes qui permettent de définir le problème en passant par une étape d'empathie puis une étape d'analyse suivie par une étape d'idéation, une étape de prototypage et finalement une étape d'implémentation comme sur la figure 11 ci-dessous.

Figure 11

Le processus de pensée design (Brunet, 2019, 16).



L'étape d'immersion et d'empathie permet de réfléchir aux besoins et au problème de façon objective en se mettant à la place des futurs utilisateurs de ce qui est créé pour que le résultat soit conforme à leurs attentes et utile. Il faut donc s'immerger pour définir le problème, reconnaitre les difficultés rencontrées par les utilisateurs puis passer par une phase d'empathie pour se mettre à la place de ces futurs utilisateurs du produit, de comprendre ce qu'ils ressentent (Brunet, 2019).

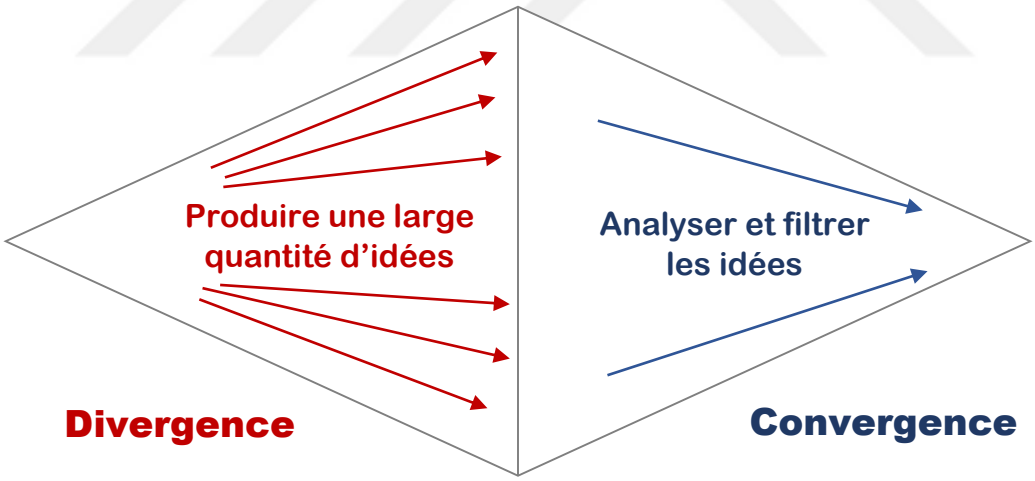
L'étape d'analyse demande un questionnement de l'étape précédente. Il s'agit d'analyser les données collectées, de les mettre en perspective avec les objectifs à atteindre pour générer une question à laquelle il faudra essayer de répondre dans les étapes suivantes

du processus de pensée design. On parle alors de mettre en avant son « point de vue » car cette étape permet de définir quelle voie choisir pour résoudre un problème donné dans un contexte spécifique (Lewrick et al., 2018).

L'étape d'idéation permet de générer le plus d'idées possibles pour régler le problème qui a été définie lors des deux étapes précédentes (Beudon, 2017). Pour ce faire, il faut en premier lieu générer le plus grand nombre d'idées, en faisant preuve de créativité et en laissant libre cours à son imagination. On se réfère à ce processus en tant que phase de divergence. Puis, il s'agit de sélectionner les idées les plus intéressantes pour pouvoir passer à l'étape suivante de prototypage. On parle alors de phase de convergence. Cette dernière phase est comme « un entonnoir dans lequel on verserait un volume d'idées important et qui, au fur et à mesure, se réduirait pour ne laisser passer qu'une poignée d'entre elles » (Aldana et al., 2022, 53). La figure ci-dessous schématise les phases de divergence et de convergence lors de l'étape d'idéation (Figure 12).

Figure 12

Les phases de divergence et de convergence lors de l'étape d'idéation.



L'étape de prototypage a pour but de « rendre tangible les idées » (Aldana et al., 2022, 57). En effet le prototype permet de matérialiser ses idées et de les rendre concrètes (Aldana et al., 2022). Il peut être de natures différentes comme un produit physique, un produit numérique, un service, un lieu, un espace physique ou enfin un processus ou une organisation au sein d'une entité (Aldana et al., 2022). C'est grâce à ce prototype qu'il est ensuite possible de passer à la phase de test.

L'étape d'implémentation permet de tester les solutions trouvées au problème auprès des utilisateurs et de recueillir leurs commentaires de manière à améliorer le prototype par la suite (Lewrick et al., 2018). Le prototype n'est donc pas un produit « abouti » mais quelque chose qui sera remanier pour être améliorer en fonction des commentaires rétroactifs des utilisateurs avant de passer à une implémentation plus générale avec un prototype remanié si nécessaire (Aldana et al., 2022, 57).

Toutes ces étapes peuvent être regroupées en trois phases : la phase d'inspiration, l'idéation et l'implémentation (Brown, 2011 ; Chanal et Merminod, 2018). Ainsi, la phase d'inspiration est composée des deux premières étapes du processus c'est à dire d'empathie et d'analyse qui permettent de collecter des données sur les utilisateurs et leurs besoins afin de définir le problème. La phase d'idéation amène à générer des idées et enfin la phase d'implémentation regroupe les étapes de prototypage et d'implémentation pour tester les idées, les mettre en œuvre en situation réelle (Voir figure 13).

Figure 13

Les trois phases de la pensée design (Brown, 2011, 381).



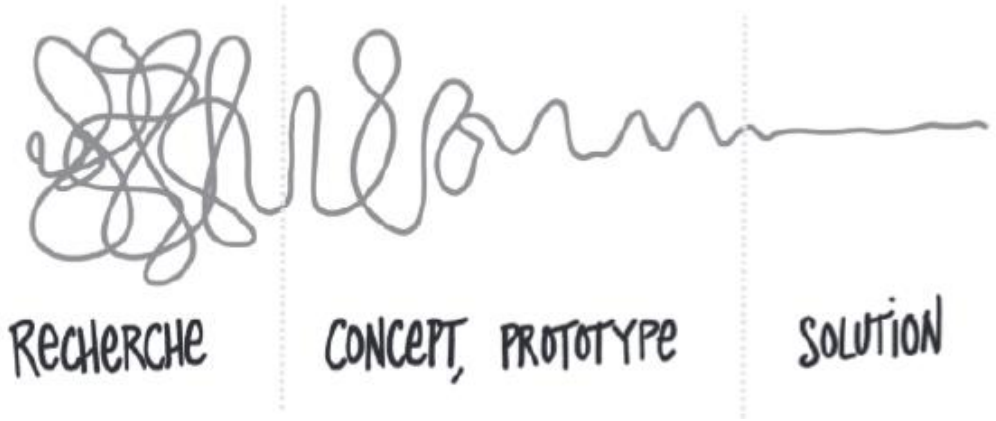
Comme nous venons de le voir, la pensée design est un processus. Mais celui-ci n'est pas figé et il est tout à fait possible de revenir en arrière à tout moment pour repenser une étape qui pourrait poser problème (Voir figure 11). On parle alors d'itération, c'est-à-dire de répétition d'une étape du processus global. De plus, selon Beudon (2017), « l'objectif d'une itération est paradoxal : on cherche à tester une idée, à la mettre à l'épreuve et donc à échouer pour en tirer des leçons ». En effet, ce processus est dynamique et tout itération permettant d'améliorer le produit fini de manière à mieux répondre aux besoins des utilisateurs est possible. L'itération n'est pas perçue comme un échec mais plutôt comme une opportunité d'améliorer le résultat final. L'itération fait partie intégrante du processus de pensée design.

Chaque étape du processus demande l'utilisation d'outils menant à une organisation collaborative du travail. Des activités de remue-méninges par petits groupes permettent de définir le problème, de générer un très grand nombre d'idées (phase de divergence) puis de sélectionner les idées les plus pertinentes (phase de convergence) pour arriver à la phase d'implémentation.

La pensée design demande aux participants de réfléchir ensemble, d'interagir pour trouver des idées et/ou des solutions pour répondre à un problème donné. Ils suivent un cheminement de pensée collective, font preuve d'intelligence collective comme le montre la figure 14 ci-dessous. Le fil de la pensée collective représentant le mouvement « de l'incertitude vers la clarté » (Labat, 2019, 31).

Figure 14

Le fil de la pensée collective dans une démarche de pensée design (Labat, 2019, 31).



Selon Kalfon et al. (2020, 19),

> l'intelligence collective est un moment de réunion de personnes, animé parfois comme un workshop, mais qui vise à intégrer la mixité des points de vue. Tout le monde détient une part de vérité. C'est de la confrontation bienveillante des points de vue que naîtra une solution plus adaptée.

L'interaction, la discussion, la pensée critique et l'argumentation sont donc au cœur du concept d'intelligence collective lui-même au centre du processus de pensée design.

La pensée design est utilisée dans de nombreux domaines comme la médecine, le commerce, l'ingénierie, les sciences physiques et sociales ou l'art par exemple depuis la deuxième moitié du 20e siècle (Roth, 2017 ; Koh et al., 2015). À partir des années 1980 et 1990, des recherches ont commencé à s'intéresser aux procédés cognitifs sous-jacents à la pensée design et à ce que cette méthode pourrait apporter au domaine de l'éducation. En

effet, selon Schön (1992), « quand un designer réfléchit aux stratégies et assomptions sous-jacentes à ses choix, et qu'il est capable de modifier ceux-ci, il pourra alors faire preuve d'un apprentissage critique de choses importantes à propos de lui-même ».

Goldman et kabayadondo (2017) ajoutent que la pensée design, tout comme le remarquait Dewey en 1916, englobe la résolution de problèmes de façon active par les utilisateurs qui s'engagent et cherchent à changer le monde. De plus, la pensée design repose sur la collaboration, le travail d'équipe et l'interaction, des compétences considérées comme essentielles pour l'apprentissage selon Vygotsky. Cette méthode est centrée sur l'humain et repose sur un engagement social profond pour résoudre un problème (Goldman et Kabayadondo, 2017).

Toutes ces caractéristiques s'inscrivent dans les recommandations du CECR par notamment l'interaction entre les utilisateurs de la langue et la réalisation de tâches lors de l'apprentissage. Ainsi, le travail de groupe, l'utilisation de compétences générales et transversales, l'interaction et la médiation entre les participants, la pensée critique et l'engagement sont ici des concept clés pour la bonne mise en place de cette méthode.

La méthode de pensée design nous apparait ainsi comme une méthode appropriée à l'apprentissage / enseignement des langues, non seulement dans le cadre du développement de la pensée critique de ses utilisateurs mais également dans le cadre du développement des interactions entre utilisateurs et des « tâches » comme le recommande le CECR.

Ainsi, le travail co-élaboratif s'inspire de la pensée design en se concentrant sur les deux premières phases du processus à savoir la phase d'inspiration et la phase d'idéation. Ces deux phases apportent un cadre théorique et une structure à l'apprentissage co-élaboratif sans passer par toutes les étapes du processus de pensée design, le rendant moins lourd à appliquer.

Finalement, le travail en groupe se résume en 3 types d'apprentissage : l'apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif. Le tableau ci-dessus propose un récapitulatif des 3 types d'apprentissage que nous avons décrit ci-dessous.

Bien que ces trois types d'apprentissage proposent aux apprenants de travailler vers un objectif commun, les techniques utilisées pour y arriver sont différentes.

Tableau 2

Récapitulatif des types d'apprentissage en groupe.

Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif	Apprentissage co-élaboratif
Objectif commun	Objectif commun	Objectif commun
Travail individuel : Chaque apprenant réalise une sous-tâche (une partie de la tâche)	Travail collectif : Les apprenants travaillent ensemble pour réaliser la tâche (Groupes de 4 ou 5)	Travail collectif : Les apprenants travaillent ensemble pour réaliser la tâche (Groupes de 4 ou 5)
Travail individuel réparti selon les compétences des apprenants	Apprenants de compétences et de niveaux similaires	Diversité des connaissances et des compétences des apprenants
Tutorat, groupes de travail, médiation entre pairs	Débats, jeux de rôle, théâtre	Intelligence collective et techniques de co-création

Ces différents types d'apprentissage ont chacun des avantages et des inconvénients et il revient à l'enseignant de définir le type de tâche à assigner à ses apprenants en fonction de ses objectifs.

2.3.3.2. Apprentissage co-élaboratif dans le domaine éducationnel

Selon Chanal et al. (2022), lorsqu'on parle de co-élaboration, de co-construction ou même parfois de co-design, on comprend aujourd'hui la notion de « faire avec ». En effet, comme pour l'apprentissage collaboratif, les participants doivent travailler ensemble sur une tâche commune pour arriver à atteindre un objectif commun. Ainsi, les participants au travail co-élaboratif deviennent acteurs dans le processus de conception en mettant en avant leur expertise et leur expérience. Tout comme pour la pensée design, on pourra, dans ce cas, parler d'intelligence collective pour comprendre un problème, concevoir des solutions ou innover.

En effet, on parle d'intelligence collective quand

> Plusieurs personnes (au moins 2) entrent en relation et adressent un sujet, en utilisant les connaissances et l'expérience de chacune, pour atteindre un objectif commun. L'intelligence collective est liée à une intention et à une finalité. Ensemble, on construit un nouveau raisonnement, de nouvelles idées, un nouveau chemin... pour atteindre un résultat, ensemble. (Kalfon et al., 2020, 17)

Cette définition est conforme aux pratiques co-élaboratives utilisées lors des étapes d'immersion, d'analyse et d'idéation du processus de pensée design présenté dans le chapitre

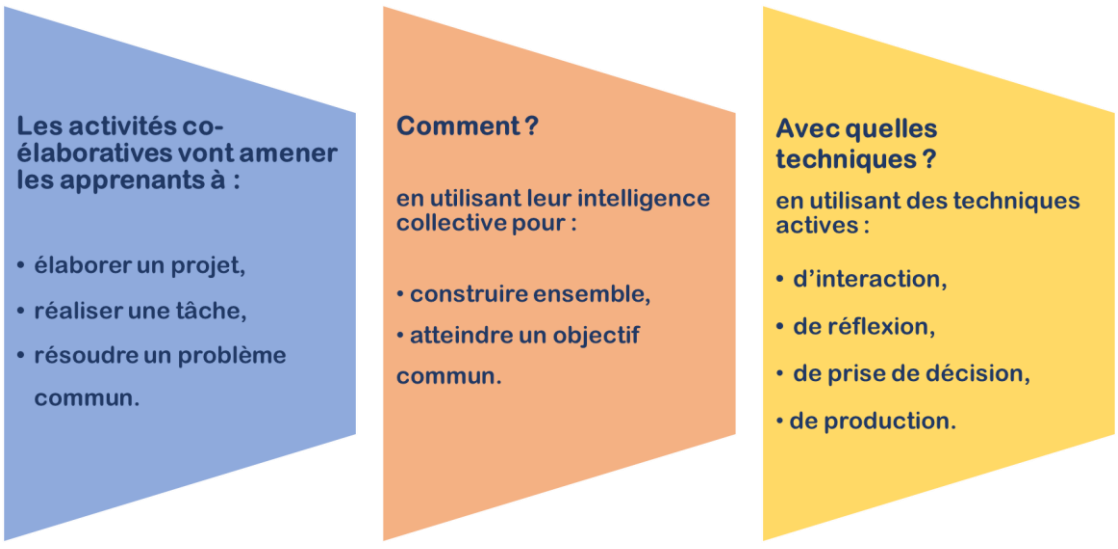
précédent, où tous les participants font appel à leurs savoirs, savoir-faire, savoir être pour construire ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun.

La co-construction ou la co-élaboration est un processus durant lequel les interactions entre les participants facilitent les prises de décisions pour s'accorder sur une méthode de travail, sur la façon de mener un projet, de résoudre un problème ou d'engager un changement. Les participants à la co-construction travaillent ensemble vers un objectif commun en amenant des points de vue, des savoirs et des perceptions différentes (Foudriat, 2014). Ainsi, la co-élaboration est un « compromis » de points de vue qui amène les participants à produire, à créer, à travailler de manière collaborative pour atteindre leur objectif commun (Foudriat, 2019)

Ainsi, les tâches co-élaboratives conduisent les apprenants à élaborer un projet, réaliser une tâche ou résoudre un problème commun en utilisant leur intelligence collective pour construire ensemble, atteindre un objectif commun en utilisant des techniques actives d'interaction, de réflexion, de prise de décision et de production.

Figure 15

La démarche d'apprentissage co-élaboratif.



La figure 15 ci-dessus présente les différents types d'activités co-élaboratives que les apprenants peuvent être amenés à réaliser, la façon dont ils peuvent utiliser l'intelligence collective et cela grâce à quelles techniques d'apprentissage actif.

De plus, les activités co-élaboratives utilisées durant le processus de pensée design et d'innovation ont pour but de s'assurer de la cohésion des groupes de travail, de la production du maximum d'idées et d'être le plus créatif possible pour y arriver. En effet, les activités proposées dans ce cadre peuvent être perçues comme plus ludiques car elles mettent les groupes de travail dans des situations où ils doivent réaliser des tâches diverses. Ils sont parfois en compétition avec les autres groupes, ou produisent du matériel pédagogique pour leurs pairs. Dans ce contexte, un certain degré de ludification des activités entre en jeu.

La ludification consiste à intégrer des éléments ludiques dans les activités pédagogiques réalisées en classe et entraine un engagement accru des apprenants et une facilitation de l'apprentissage, notamment pour en ce qui concerne le lexique (Lloreda Pájaro et Castellar Rodelo, 2024). De plus, Selon (Mahfoud et al., 2024), la ludification impacte positivement l'engagement et l'autonomie des apprenants, l'interaction, la compétence à résoudre des problèmes, facilite l'apprentissage et le développement des compétences transversales et enfin a un impact positif sur l'anxiété langagière. L'utilisation de techniques co-élaboratives favorisant la ludification aura donc un impact sur les apprenants.

2.3.3.3. Techniques co-élaboratives

La littérature sur la pensée design s'est aujourd'hui largement développée et il est possible de trouver de nombreux ouvrages énumérant les différentes techniques de remue-méninges pour les étapes d'empathie et d'idéation utilisables dans le cadre de travail de groupe. Les techniques que l'on retrouve le plus souvent sont les suivantes : la carte mentale ou heuristique, les tables ou tableaux tournants, le Questionnaire à Choix Multiples (QCM) intelligent, la persona, les six chapeaux de Bono ou le questionnement Quintilien.

Toutes ces techniques permettent la co-construction et la production d'idées car elles mettent en œuvre l'intelligence collective, la pensée critique et la créativité avec pour objectif de résoudre un problème ou réaliser une tâche.

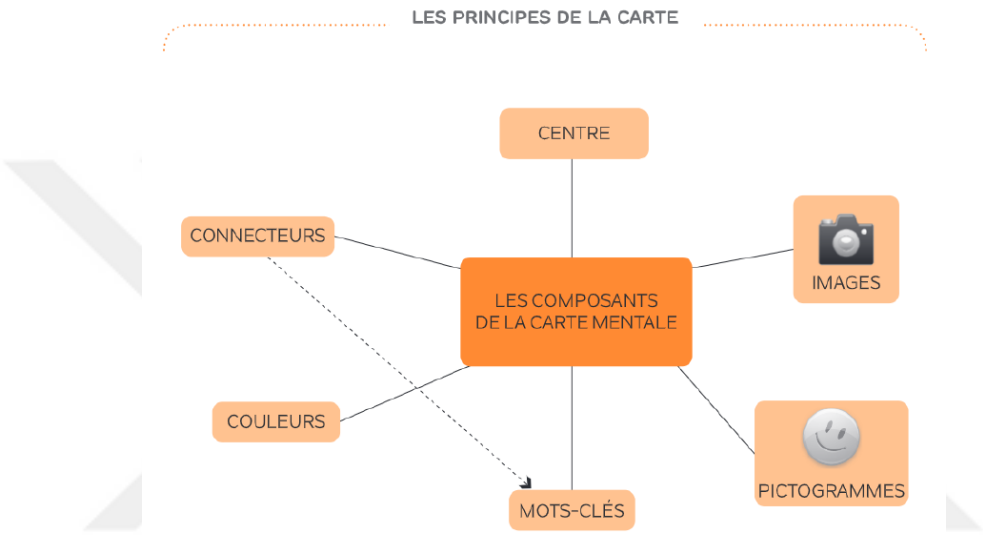
2.3.3.3.1. La carte mentale ou heuristique

La carte mentale ou heuristique est une technique visuelle pour organiser, répertorier et hiérarchiser des données de manière à faire ressortir ses idées. Elle se présente sous forme arborescente comme dans la figure 16 ci-dessous.

On parle également de « carte à idées », « carte de la pensée » ou « arbre à idées » car elle représente le cheminement de la pensée autour d'un thème donné (Deladrière, 2019 ; Brunet, 2019 ; Delengaigne, 2022). C'est une technique co-élaborative car sa densité dépend des idées et de la réflexion des participants. Ainsi, plus il y a d'idées, plus la carte mentale se développe.

Figure 16

Les principes de la carte mentale (Delengaigne et Delengaigne, 2022, 12).



On parle également de « carte à idées », « carte de la pensée » ou « arbre à idées » car elle représente le cheminement de la pensée autour d'un thème donné (Deladrière, 2019 ; Brunet, 2019 ; Delengaigne, 2022). Cet outil permet de mettre en commun toutes les idées et d'activer le processus de réflexion collective au sein d'un groupe. Cette technique offre une vue d'ensemble de la pensée collective et la possibilité d'organiser ses idées dans le but de mieux comprendre un problème ou un sujet donné.

2.3.3.3.2. Les tables tournantes ou café du savoir

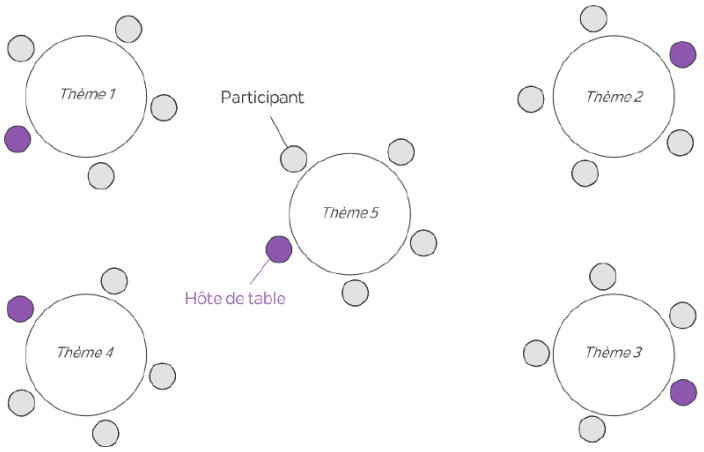
Cette technique permet de partager des idées et des connaissances par l'interaction et le dialogue. Un hôte est assis à chacune des tables et accueille les autres participants à sa table, où ils débattent sur un thème donné. À intervalles réguliers, les groupes changent de table et l'hôte résume la conversation précédente au groupe qui vient d'arriver qui lui doit reprendre le débat en cours. Ainsi de suite jusqu'à ce que tous les groupes soient passés à toutes les

tables. Toutes les idées sont ensuite résumées lors d'une session avec le groupe entier (Cailliez et Carissimo-Marquizeau, 2021).

La figure 17 ci-dessous offre une vue panoramique d'une classe utilisant la technique des tables tournantes.

Figure 17

Les tables tournantes (Brunet, 2019, 148).



C'est une technique qui amène les apprenants à interagir et à débattre tout en leur demandant de faire un effort d'écoute car ils doivent prendre en compte les idées des groupes précédent et ajouter leurs propres idées tout en essayant de proposer une réflexion cohérente sur le thème de travail.

2.3.3.3.3. Le questionnaire à choix multiples intelligent

Le questionnaire à choix multiples (QCM) n'est pas une technique généralement privilégiée en classe de langue étrangère. En effet, plutôt que de proposer des réponses aux apprenants, on préférera qu'ils formulent leurs réponses eux-mêmes, avec leurs propres mots. Contrairement au QCM standard, cette technique proposée par Cailliez et Carissimo-Marquizeau (2021), ne se limite pas à une évaluation rapide et standardisée.

Avec le QCM intelligent, chaque groupe doit préparer un certain nombre de questions sous forme de QCM sur un sujet donné. Ensuite, quatre ou cinq propositions de réponses doivent également être préparées par le groupe. Les apprenants doivent ainsi trouver des bonnes et des mauvaises réponses pour chaque question. Une fois que chaque groupe a

préparé son QCM, ils sont distribués aux autres groupes qui doivent répondre aux questions en justifiant leurs réponses.

Grâce à la technique du QCM intelligent, chaque groupe doit préparer les questions du QCM ce qui leur demande de réfléchir sur un sujet donné, de trouver des questions et réponses (vraies et fausses) sur ce sujet. De cette manière, ils pratiquent la production écrite en FLE. De même, les apprenants qui répondent aux questions préparées par leurs pairs travaillent la compréhension écrite et la production orale pour expliquer leurs réponses.

Ainsi, cette technique demande des apprenants de mettre en œuvre :

- leurs savoirs notamment linguistiques pour poser des questions en langue cible,

- leur savoir-faire pour créer un QCM ayant un intérêt pour le cours,

- leur savoir-être pour écouter et discuter des propositions de chacun au sein du groupe,

- leur compétence de médiation pour proposer des modifications ou corriger des erreurs linguistiques,

- leur compétence d'interaction pour décider des questions à retenir,

- et leur compétence de pensée critique

La technique du QCM intelligent permet de faire travailler les compétences générales et transversales des apprenants.

2.3.3.3.4. Le questionnement Quintilien

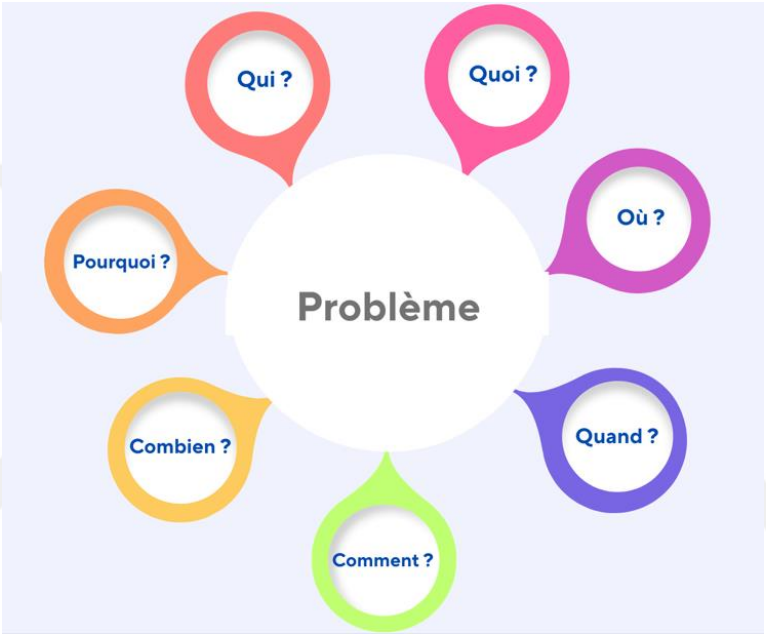
Cette technique est également appelée hexamètre de Quintilien ou QQOQCCP. Ce sigle signifie : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ? Ce questionnement permet de faire le tour de toutes les interrogations et de définir la tâche sur laquelle on travaille en étant sûr d'en maitriser toutes les variables et de s'assurer que tout le monde a les mêmes références avant de commencer à travailler.

Comme le montre la figure 18 ci-dessous, cette technique, facile à mettre en place et ne nécessitant que peu de préparation, est simple et facilement assimilée par les apprenants. Elle permet de délimiter le sujet de travail et de visualiser les différents paramètres en jeu.

C’est pourquoi cette technique est généralement assez répandue et utilisée en classe, même avec de jeunes apprenants. Elle est souvent présentée sous forme de tableau à remplir pour les apprenants pour plus de facilité d’utilisation. Elle peut s’appliquer à toutes les situations d’apprentissage pour délimiter un problème, traiter d’une œuvre littéraire ou d’un film ou retrouver des informations dans une production.

Figure 18

Le questionnement Quintilien.



Par exemple, il peut être demandé à différents groupes de travail de réfléchir sur la planification d’un voyage qui pourra être ajouté à un catalogue d’une agence de voyage. Chaque groupe devra répondre aux questions QQOQCCP comme ci-dessous :

- Qui ? (Informations sur les participants au voyage)
- Quoi ? (Quel type de voyage : repos, aventure, visite, familial …)
- Où ? (Pays, destination, climat …)
- Quand ? (Été, hiver, durée du séjour…)
- Comment ? (Transport)
- Combien ? (Tarifs, budget)
- Pourquoi ? (Pourquoi choisir ce voyage ?)

Ce type de questionnement offre une grande souplesse d’utilisation et s’adapte aux spécificités des situations d’apprentissage.

2.3.3.3.5. La persona

Une persona est un portrait-robot d'une personne fictive. Dans le cadre de cette activité, il s'agit pour les apprenants d'imaginer une personne de toute pièce. Créer une persona est similaire à la construction d'une identité fictive dans le but de construire une simulation globale en classe.

Selon Caré et Debyser (1995, 1),

> une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers de discours, est susceptible de requérir.

Ainsi, mettre en place une simulation globale en classe nécessite de construire un lieu-thème et des identités fictives qui participent à la simulation d'un environnement imaginaire dans lequel les apprenants réalisent des tâches dans le but d'apprendre une langue étrangère. Une simulation globale demande donc de faire comme si à 2 niveaux. D'une part, le lieu-thème amène les apprenants « à faire comme si l'on vivait autre part que dans l'univers scolaire ». D'autre part, grâce à une identité fictive, les apprenants sont amenés « à faire comme si on était quelqu'un d'autre en allant chercher en soi les ressources permettant de rendre crédible le personnage investi et géré » (Yaiche, 1996, 11).

Utiliser une persona demande donc des apprenants qu'ils fassent appel à leurs connaissances préalables, leur savoir-être et savoir-faire de manière à imaginer une identité réaliste et convaincante en tenant compte du contexte et du lieu-thème.

Figure 19

Exemples de persona, tirées de Brunet (2019, 80).



De plus, la persona permet aux apprenants de s'exprimer davantage que s'il s'agissait de produire en L1 dans le cadre de leur véritable identité (Yaiche, 1996). Les apprenants sont en effet plus libres d'imaginer et de s'exprimer lorsqu'il s'agit d'une identité fictive. Ce nouvel environnement est donc entièrement imaginé par les apprenants ce qui leur permet d'être au centre de leur apprentissage.

Créer une persona ne se limite donc pas à une simple carte d'identité avec des informations factuelles mais peux également contenir des informations en lien avec la personnalité par exemple et spécifiques aux besoins de la simulation comme sur la figure 19 ci-dessus.

Ainsi, le type d'informations pour créer une persona est adaptable en fonction de la tâche à réaliser. Elle peut également être complétée en fonction des besoins de manière à réaliser les tâches proposées par l'enseignant. Avec ce type d'activités, les apprenants peuvent donner libre cours à leur créativité.

2.3.3.3.6. Les six chapeaux de Bono

La technique des chapeaux a été imaginée par le psychologue Edward de Bono en 1985 avec pour objectif de permettre d'organiser sa réflexion et se mettre dans une posture à chaque fois différente de manière à explorer toutes les facettes d'un sujet donné. Cette technique est assez simple à mettre en place et peut s'adapter à de nombreuses situations et de publics.

Figure 20

Les six chapeaux d'Edward Bono.



Le chapeau blanc présente les faits de façon neutre, sans jugement. Le chapeau rouge une fois chaussé, on regarde le problème avec son intuition et ses sentiments. Le chapeau jaune fait preuve d'optimisme et permet de voir les points positifs et de faire des commentaires constructifs alors que le chapeau noir met en avant les points négatifs et explore les obstacles à la réussite. Le chapeau vert permet de générer un maximum d'idées, même les plus folles alors que le chapeau bleu canalise ces idées, nous ramener à la réalité (De Bono, 1990)

Une séquence utilisant cette technique commence généralement en chaussant le chapeau blanc, puis le rouge, le vert, le jaune, le noir et enfin le bleu par exemple. Ainsi, cette technique permet d'avoir une vue d'ensemble plus objective sur le travail accompli et de vérifier la viabilité du projet ou de la tâche.

Toutes ces techniques sont utilisables pour des activités permettant d'innover ou de réaliser une tâche grâce à l'intelligence collective co-élaborative.

2.3.4. Avantages et inconvénients de l'apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif

Comme toute pratique pédagogique, l'apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif comportent des avantages et des inconvénients.

Selon Lowe (2023), dans le but de s'assurer de l'engagement des apprenants, un mouvement général tend vers l'utilisation de méthodes permettant la co-construction, une rétroaction des apprenants, la réalisation de projets de recherche traitant des expériences des apprenants et la mise en place de situations où les étudiants ont un rôle de partenaire ou d'évaluateur.

Les avantages de l'apprentissage collaboratif sont nombreux. Tout d'abord, il permet aux apprenants de renforcer leurs relations entre pairs et facilite l'entraide qu'elle soit d'ordre individuel, social ou académique (İleri et al., 2020). Plusieurs recherches montrent également que l'apprentissage collaboratif affecte de manière positive les interactions entre pairs, la motivation, la réussite scolaire et l'efficacité personnelle des apprenants (Arısoy et Tarım, 2013 ; Çetinkaya et Durmuş, 2021 ; Khan, 2024). De plus, Boke et al. (2025) démontrent que les mécanismes de dialogue avec les pairs et de travail vers un objectif commun transforment le processus d'apprentissage de manière positive.

Ainsi, Zhang et al. (2025), ajoutent que les interactions entre apprenants contribuent au développement de leur pensée critique, notamment dans les domaines de l'analyse, de la clarification, du raisonnement, de l'organisation et de l'évaluation. Par ailleurs, ils expliquent que le partage d'informations entre pairs est d'une grande importance, incitant les apprenants à adopter une attitude plus active et réfléchie dans leur réflexion critique. Setiawan et al. (2025) ajoutent que l'apprentissage collaboratif amène les apprenants à s'engager activement pour argumenter, tirer des conclusions et évaluer le matériel proposé en classe.

De même, selon Öner (2022), l'apprentissage collaboratif a un impact positif sur l'anxiété, la motivation et l'attitude des apprenants ce qui permet de créer un environnement favorable au processus d'apprentissage. Plusieurs recherches expliquent également que l'apprentissage collaboratif est synonyme de meilleurs résultats en terme de réussite scolaire et d'attitude des apprenants par rapport à l'enseignement traditionnel (Baş, 2012 ; Kardaş, 2013 ; Capar et Tarım, 2015).

Les recherches de Yılmaz Güngör (2011a, 2011b) concernant l'utilisation de l'apprentissage coopératif en classe de FLE mettent en évidence que celui-ci a un impact positif sur l'enseignement / apprentissage de la compréhension écrite favorisant le développement des compétences transversales, la motivation et la réussite académique des apprenants grâce à la classe puzzle. Arslan (2025) ajoute que l'apprentissage collaboratif a un impact positif sur le développement des connaissances des apprenants.

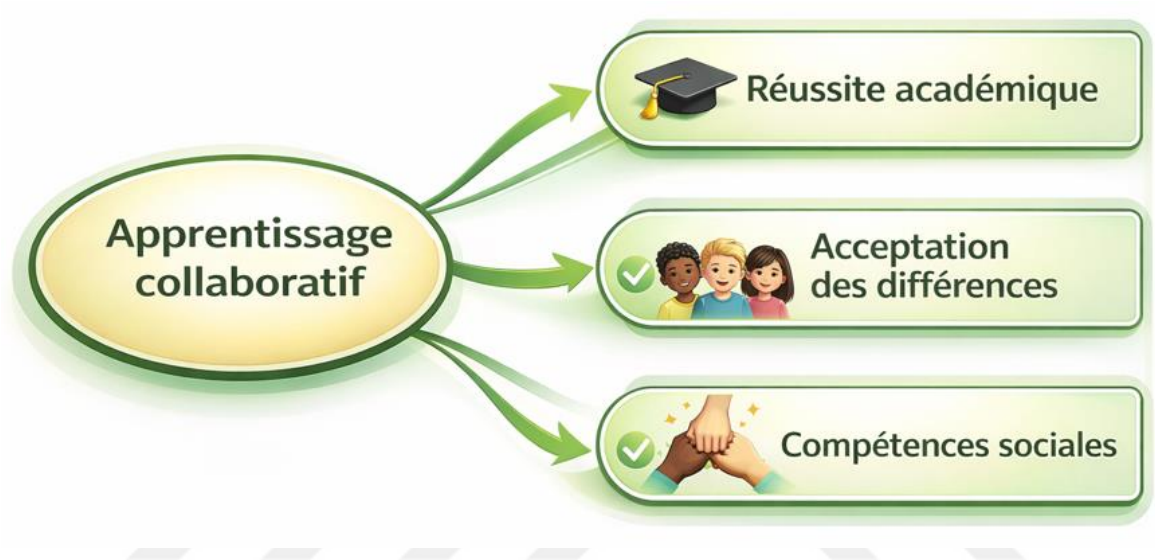
De plus, l'anxiété langagière est un problème récurrent en classe de langue étrangère et donc en classe de FLE. En effet, la peur de l'échec ou d'être jugé, et l'angoisse d'être dans une situation peu familière sont des facteurs liés à l'anxiété langagière (Bekleyen, 2004). De même, la relation apprenant-enseignant peut également crée de l'anxiété langagière chez les apprenants de FLE (Aslım Yetiş, 2012). Ce constat est également rapporté par Sarıyıldız et Aslım Yetiş (2022), qui expliquent que les futurs enseignants de FLE en Turquie considèrent que leurs compétences langagières en français ne sont pas suffisantes. Ainsi, l'apprentissage collaboratif pourrait avoir un impact positif sur l'anxiété des apprenants comme le montre les recherches dans d'autres domaines tels que la musique par exemple (Öztürk et Kalyoncu, 2018), l'enseignement de l'anglais (Nagahashi, 2007) ou de la chimie (Oludipe et Awokoy, 2010). Cependant, d'autres recherches montrent qu'il n'y aurait pas de lien entre

l'apprentissage collaboratif et l'anxiété comme Duxbury et Tsai (2010) ou Siahpoosh et al. (2020).

Ainsi, Çubukçu (2020) résume les effets positifs sur les apprenants suite à une démarche d'apprentissage collaboratif comme la figure 21 ci-dessous.

Figure 21

Les effets positifs de l'apprentissage collaboratif chez les apprenants.



L'apprentissage collaboratif a un effet positif sur la réussite académique des apprenants car cette technique leur demande de faire preuve d'esprit critique, de former des idées, de les débattre avec leurs pairs ou de jouer un rôle de médiation. Lorsque les apprenants entament une réflexion pour résoudre un problème et se former leur propre opinion, ils commencent à apprendre. Ainsi, Tricot (2017a, 39) explique que « quand un élève découvre par lui-même la solution d'un problème et qu'il identifie clairement quelle connaissance lui a permis de résoudre le problème, alors il apprend. »

Les phases d'interaction entre pairs ont également un effet positif sur les relations au sein du groupe et permettre aux apprenants d'accepter leurs différences de point de vue. Ils développent des compétences sociales comme des compétences de savoir-être, de savoir apprendre et de savoir-faire : des compétences transversales qu'ils peuvent réutiliser dans des contextes différents tout au long de leur vie (Çubukçu, 2020 ; Çetinkaya et Durmuş, 2021). En effet, les apprenants apprennent à émettre un avis critique, à s'exprimer de manière compréhensible par leurs pairs et avec respect, à travailler sans déranger les autres groupes, à travailler en groupe, et à aborder les problèmes d'une manière positive (Arslan, 2020). Les

apprenants doivent ainsi utiliser des compétences transversales comme la pensée critique, le savoir-être, le savoir-faire et leur compétence à communiquer langagièrement.

De plus, ce type d'apprentissage permet l'engagement de l'apprenant qui se retrouve au centre de son apprentissage. En effet, l'apprentissage collaboratif demande des apprenants qu'ils fassent des recherches, qu'ils débattent de leurs idées et qu'ils fassent preuve de compétences de médiation et d'interaction avec autrui (İleri et al., 2020). Savoir maitriser ces compétences est important aujourd'hui car il est désormais très facile d'avoir accès à toutes sortes d'informations, mais il faut ensuite savoir faire bon usage de ces informations, d'être capable de les appliquer, de les analyser et d'en faire la synthèse, en d'autres termes être capable d'utiliser des compétences cognitives supérieures (İleri et al., 2020).

Toutefois, le travail en collaboration n'est pas toujours bénéfique pour les apprenants. En effet, certains peuvent rester passifs et refuser d'interagir et de s'engager en classe. Dans ce cas, il n'y aura pas de différence significative avec le travail réalisé individuellement (Dillenbourg, 1999 ; Menekse et Chi, 2018). Ainsi, Kilpeläinen-Pettersson et al. (2025) expliquent que l'apprentissage collaboratif est possible si les apprenants donnent du sens à la tâche proposée et qu'ils prennent la responsabilité de leur apprentissage.

Cependant, le travail de groupe peut être source de difficultés telles que la gestion du bruit, l'implication hétérogène des membres d'un même groupe ou encore la mise au travail plus lente. Or, il ne faut pas oublier que le travail de groupe a bien entendu pour objectif de réaliser une tâche, mais il a également pour objectif « d'apprendre à travailler en groupe, s'organiser, poser des questions et s'écouter » (Reynaud, 2022, 34). Ce deuxième objectif est parfois mis de côté alors qu'il fait partie des compétences de savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre du CECR et des compétences transversales de plus en plus recherchées dans le monde du travail aujourd'hui. Le travail de groupe se veut ainsi essentiel à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Meirieu (2010) pointe également les inconvénients ou les problèmes souvent énoncés par les enseignants lors d'activités en groupe comme la perte de temps ou la monopolisation du projet par certains apprenants seulement, en laissant d'autres sans rien à faire. Cependant, le travail de groupe a des avantages qu'on ne retrouve pas dans d'autres activités. Ainsi, Meirieu cite cinq avantages au travail de groupe (Meirieu, 2010) :

- Permettre à l'enseignant de mieux maitriser l'organisation d'activités variées et dispersées. Ainsi l'enseignant peut mieux suivre le travail de chacun.

- Pour des apprentissages à plus large échelle, il est parfois nécessaire de faire appel au travail de groupe pour réaliser des tâches irréalisables par un seul apprenant.

- Mener une réflexion plus objective en confrontant son point de vue à celui de ses pairs.

- Apporter un gage de qualité aux productions du groupe car les membres du groupe lui-même exigent une certaine qualité de travail : Ils s'autorégulent.

- Préparer les apprenants à interagir en société et avec leurs pairs.

Le groupe est donc considéré comme « un moyen de formation à la vie collective » car il met les apprenants en situation d'interaction, de discussion, d'argumentation, d'entraide et de recherche d'une certaine qualité du travail accompli (Meirieu, 2010). Le travail de groupe peut donc amener les apprenants à devenir des acteurs sociaux non seulement à l'échelle du groupe et de la classe mais également plus largement dans la société.

De plus, il apparait que la coopération plutôt que la compétition entre étudiants de l'enseignement supérieur a un effet positif sur la motivation des étudiants socialement défavorisés. En effet, il semblerait que les femmes et les groupes sociaux défavorisés ont de meilleurs résultats académiques dans un contexte de coopération (Darnon et al., 2018 ; De Clercq, 2020). Go (2013), ajoute que l'apprentissage collaboratif a de nombreux points positifs car les apprenants prennent leurs responsabilités, apprennent à organiser leur travail et à co-élaborer des règles pour faciliter le travail de groupe.

Malgré les inconvénients cités ci-dessus, il semble que les avantages du travail de groupe soient plus importants notamment en ce qui concerne le développement des compétences générales et transversales des apprenants.

2.4. Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Dans le cadre de cette recherche traitant de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans l'enseignement du FLE, notre échantillon de travail se compose des futurs enseignants de FLE de l'Université de Marmara. De manière à réaliser cette recherche, nous avons décidé

de préparer une séquence de cours d'apprentissage collaboratif dans le cadre du cours de 4e année intitulé « Français sur Objectifs Spécifiques ».

Le choix de combiner le FOS et l'apprentissage collaboratif s'est avéré assez évident du fait de la très grande variété des sujets pouvant être abordés en FOS, donnant ainsi la possibilité de mettre en place des techniques variées d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.

2.4.1. Publics et domaines

Le FOS s'adresse à des publics variés qui souhaitent apprendre une langue et une culture étrangères assez rapidement dans un contexte universitaire ou professionnel (Carras et al., 2007,7). En effet, il s'agit ici de se concentrer sur un objectif professionnel particulier avec les savoirs, savoir-faire et comportements nécessaires à cet objectif, qui doivent être adaptés à une langue-culture étrangère. Ainsi, les apprenants pourront s'intégrer plus facilement dans un milieu professionnel ou universitaire étranger car ils auront une connaissance linguistique et culturelle acquise préalablement. Selon Cuq (2003, 109) le FOS est « né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ». Les objectifs du FOS sont donc différents de l'enseignement général et présentes des spécificités variables en fonction du public visé.

Le FOS s'adresse ainsi à différents publics. L'enseignant doit alors adapter son enseignement selon qu'il s'adresse à des professionnels, des étudiants, des chercheurs ou des migrants (Nouredine, 2022). L'enseignement proposé varie largement pour les professionnels qui travaillent dans différents domaines tels que le tourisme, l'hôtellerie, la restauration, la santé, le monde des affaires ou tout autre domaine professionnel possible. Ainsi, le champ du FOS est très large et s'adresse plus particulièrement à des grands adolescents et des adultes.

De même, Lee et al. (2018), proposent une classification des apprenants demandeurs d'un enseignement FOS en trois groupes comme dans le tableau 3 ci-dessous. On y retrouve le domaine professionnel, le domaine universitaire et le domaine de la santé.

Tableau 3

Les publics FOS selon Lee et al. (2018, 16).

Le domaine professionnel	- Les travailleurs qui reçoivent dans leur pays d'origine des touristes, acheteurs ou collègues français, - Les professionnels qui travaillent dans un pays francophone.
Le domaine universitaire	- Les étudiants internationaux qui suivent leurs études supérieures en français dans un pays francophone. - Les étudiants qui suivent leurs études supérieures dans une université bilingue ou une branche d'une université francophone dans leur pays d'origine. - Les chercheurs qui participent à un programme de recherche scientifique international en français.
Le domaine de la santé	- Les professionnels de santé (médecins, infirmier(e)s, internes).

Cependant, il nous parait important d'ajouter les migrants à cette classification. En effet, l'exemple de l'afflux de migrants ukrainiens en 2022 dans toute l'Europe et en particulier en France a montré la nécessité pour les populations affectées d'apprendre le français le plus rapidement possible mais avec la particularité spécifique de pouvoir régler des tâches administratives nécessaires telles que faire une demande de logement ou de travail, inscrire ses enfants à l'école ou bien écrire un CV en français. Toutes ces démarches sont en effet primordiales pour des migrants et en même temps nécessitent une connaissance minimum du français et des institutions françaises.

En Turquie, de nombreux travailleurs souhaitent apprendre le français pour trouver du travail dans les entreprises françaises implantées sur le territoire turc mais également pour s'expatrier en Europe francophone. Ce mouvement migratoire des travailleurs qualifiés apparait principalement dans le secteur de l'industrie automobile. Ainsi, il existe une demande importante de formation au FOS notamment dans la région industrielle de Bursa.

Les domaines pouvant être abordés dans le cadre du FOS peuvent donc se décliner en fonction des domaines professionnels existants. Il n'y a pas de limites claires et les domaines professionnels peuvent changer dans le temps en fonction du marché du travail.

Cependant, les domaines suivants sont les plus courants dans le cadre de l'enseignement du FOS :

- Le domaine médical et les professions de santé :

En France, le recrutement à l'étranger de personnels de santé pour faire face à la pénurie de médecins et d'infirmières nécessite la formation non seulement en langue étrangère mais également aux pratiques dans le milieu hospitalier français ainsi qu'aux tâches administratives liées à leur profession.

- Le monde des affaires et de l'entreprise :

Il est courant que des entreprises aient recours à des organismes de formation en langues. Elles ont alors des objectifs et des horaires bien définis. Il peut s'agir d'une entreprise qui ouvre une branche à l'étranger ou bien qui envoie son personnel dans une usine déjà existante dans un pays francophone.

- Le droit :

Avec l'ouverture des frontières en Europe et la multiplication des échanges commerciaux entre pays, les mariages mixtes et les citoyens européens propriétaires à l'étranger, le besoin en avocats maitrisant le français a augmenté. Dans le domaine du droit, certains avocats sont donc demandeurs de formation en langue étrangère pour communiquer avec leurs clients et pour consulter la documentation rédigée en français.

- L'hôtellerie et la restauration :

La maitrise des langues étrangères est primordiale dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration. En effet, la France est particulièrement renommée pour sa gastronomie et ses hôtels de luxe. Cela entraine une demande de stages de formation au français dans le but de travailler dans ce domaine ou bien de suivre une formation en école hôtelière ou dans des restaurants étoilés.

- Le tourisme :

La maitrise des langues étrangères dans ce domaine est également primordiale. Allant de la formation de guides touristiques, aux animateurs d'activités en tous genres dans des grands hôtels recevant une clientèle internationale en passant par les offices de tourisme, la demande en personnels qualifiés et maitrisant le français est grande. Il est donc nécessaire d'enseigner un français adapté aux besoins de ces professions.

- Le domaine universitaire francophone :

Dans le domaine universitaire, on parle souvent de « français sur objectif universitaire » (FOU). Le FOU est donc une branche du FOS qui englobe les étudiants ainsi que les enseignants-chercheurs.

Les étudiants qui souhaitent suivre des études supérieures ou participer à un programme d'échange universitaire dans un pays francophone doivent avoir un niveau de français suffisant pour pouvoir suivre leur formation. Cela implique qu'ils suivent des cours de français général ainsi que des cours de français en fonction de leur spécialité universitaire. Les étudiants d'universités bilingues qui proposent des cours et/ou des diplômes en français doivent également avoir un niveau de français qui leur permettra de suivre leurs cours. Cependant, selon Parpette (2018), suivre un cursus dans un pays francophone est plus exigent car les étudiants sont en présence de personnels administratifs et académiques de langue et culture différentes. Ils devront donc faire face à un nombre accru de situations de communication en français. De même, les enseignants-chercheurs peuvent également être demandeurs d'une formation en FOS dans le cadre de projets de coopération scientifique ou de programmes d'échanges internationaux. Le FOS est donc une discipline qui se différencie du FLE de par son public, ses objectifs et sa méthodologie (Richer, 2008).

Le FOS est donc un domaine d'enseignement du FLE très varié et il est donc difficile de trouver des manuels adaptés à chaque situation. Il revient donc à l'enseignant de s'adapter à chaque classe et donc de préparer des séquences de cours servant les objectifs professionnels ou universitaires visés par les apprenants.

De plus, l'enseignement du FOS vient généralement avec une contrainte de temps. Contrairement à l'enseignement standard des langues étrangères qui commence souvent à l'école primaire et continue jusqu'au lycée sur une période longue, le FOS doit permettre aux apprenants d'acquérir dans un délai le plus court possible des compétences langagières qu'ils pourront mettre en pratique rapidement. Il est à noter que dans le cas du FOS, les motivations des apprenants sont différentes et souvent accrues par rapport à l'enseignement scolaire.

C'est pourquoi, notre recherche propose une séquence du cours d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans le cadre de l'enseignement du FOS / FOU présentant différentes techniques pouvant être utilisées avec différents publics.

2.4.2. Évolution du FOS

Selon Carras et al. (2007), le FOS a beaucoup évolué depuis ses débuts dans les années 1960 et une approche uniquement lexicale des besoins principalement des migrants et professionnels. En effet, à cette époque, le « français de spécialité » s'adresse à un public professionnel non scolaire en se focalisant surtout sur un lexique spécialisé de nature professionnelle.

Dans les années 1970, plusieurs variantes apparaissent avec un accent sur un public étudiants-chercheurs :

- Le « français scientifique et technique » pour un public scientifique et s'inspirant des méthodologies Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV).
- -Le « français fonctionnel » pour les boursiers du gouvernement français qui se base sur une approche notionnelle fonctionnelle.
- Le « français instrumental » qui voit le jour en Amérique Latine pour les étudiants-chercheurs pour qui la langue française leur permet d'avoir accès à la documentation scientifique et technique nécessaire à la conduite de leurs recherches (Carras et al., 2007, 17).

Dans les années 1980, « l'enseignement fonctionnel du français » destiné aux professionnels, aux étudiants et aux chercheurs se base sur la linguistique pragmatique et l'approche communicative avec l'utilisation de documents authentiques, une centration sur l'apprenant et ses besoins spécifiques (Carras et al., 2007, 18).

Depuis les années 1990, le FOS s'adresse aux professionnels avec comme sous-branche le FOU destiné plus particulièrement aux étudiants et aux chercheurs (Nouredine, 2022). Désormais, comme tout programme d'enseignement des langues étrangères, l'enseignement du FOS se base sur la perspective actionnelle et le CECR. Les apprenants sont ainsi amenés à réaliser des tâches ou des projets clairement définis et sont considérés comme des acteurs sociaux. Cette dimension prend d'ailleurs davantage de sens dans l'enseignement du FOS car, à l'issu de leur formation, les apprenants doivent être capables de réutiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un cadre professionnel ou universitaire (Carras et al., 2007).

Bien que la majorité des départements de didactique du FLE des universités turques incluent le FOS dans leur formation, cet enseignement se limite le plus souvent à une sensibilisation ou à une initiation à la discipline. En effet, ces formations visent à préparer des enseignants polyvalents capables d'intervenir dans différents contextes d'enseignement du français,

y compris celui du FOS (Atmaca, 2019). Par conséquent, cette spécialisation occupe une place relativement restreinte dans la formation initiale des futurs enseignants. À titre d'exemple, au sein du département de didactique du FLE de l'Université de Marmara, le FOS ne fait l'objet que d'un seul cours semestriel dispensé en 4e année d'études.

2.5. Pratiques pédagogiques des enseignants de FLE

Les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'ont cessé d'évoluer depuis le début du 20e siècle s'enrichissant des points positifs de différentes méthodes et méthodologies ainsi que des études dans les domaines de la linguistique, de la psychologie, des sciences de l'éducation et des avancées technologiques, et cela continue encore aujourd'hui.

En effet, les enseignants doivent s'adapter constamment à leurs apprenants, se remettre en question eux-mêmes ainsi que leurs pratiques pédagogiques.

2.5.1. Place de l'enseignant en classe de FLE

La place de l'enseignant en classe de langue a beaucoup évolué depuis le début du 20e siècle. En effet, il est passé du rôle de transmetteur unique et incontesté des connaissances au sein de la classe à un rôle plus complexe en tant que transmetteur de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir apprendre mais il peut également avoir un rôle de facilitateur, de tuteur, de récepteur ou de médiateur.

La posture des enseignants en classe de langue a donc fort évolué depuis la méthode traditionnelle dite de grammaire traduction de la fin du 19e siècle. Avec l'arrivée de l'approche communicative au début des années 1980 puis la perspective actionnelle au début des années 2000 et le recentrage de l'apprentissage sur l'apprenant, la place des enseignants a inévitablement changé. Comme nous avons pu le voir précédemment, le CECR se veut un cadre qui amène les apprenants à devenir des acteurs de leur apprentissage mais également des acteurs sociaux. Ainsi, il est devenu nécessaire aux enseignants de mettre en place des pratiques pédagogiques où les apprenants ont un rôle plus actif, sont davantage engagés dans leur apprentissage.

De nos jours, l'importance croissante donnée aux apprentissages par compétences continue d'apporter des changements à la posture des enseignants dans leur classe. En France, Meirieu (2010) et Connac (2021) s'inspirent du mouvement Freinet pour développer

la coopération et Caillez (2019) propose une classe renversée et « l'innovation pédagogique par le changement de posture ». Au Canada, Beaudoin (2022) réfléchit aux perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale de la relation enseignant-élève.

Meirieu (2010) et Connac (2021), se réfèrent au mouvement Freinet développé en France après la première guerre mondiale et qui prône notamment l'expression libre, le travail de groupe et la coopération en classe et donc la fin des cours magistraux.

Cailliez (2019) va à l'inverse des méthodologies traditionnelles et renverse complètement les choses en donnant à l'apprenant le rôle de co-créateur de son savoir. Il se retrouve dans le rôle de l'enseignant et vice-versa. L'enseignant n'a plus le savoir absolu, celui-ci se construit de manière collaborative, avec ses pairs de la préparation du cours à la préparation des devoirs et des examens. L'enseignant met en place des dispositifs inspirés de la pensée design pour atteindre un objectif de co-construction des savoirs.

Beaudoin (2022) se concentre sur le plan relationnel de la question, pour comprendre comment celle-ci influence l'apprentissage. Il mène ainsi une réflexion sur les interactions entre enseignants et apprenants sur une base affective (sentiments, croyances) et sur une base personnelle (expérience, facteurs biologiques). À cela il ajoute la perception et les attentes des enseignants et des apprenants ce qui créé une relation complexe, pas toujours facile à gérer. Cette vision de la place de l'enseignant en classe aujourd'hui apporte une vision plus globale sur la dynamique de classe.

Les points de vue sur la place de l'enseignant et la mise en place de ses pratiques pédagogiques ne manquent pas. Cependant, tous ont opéré un recentrage sur les apprenants, et cela peu importe le point de vue ou la terminologie.

Mais ces changements de posture des enseignants ne sont pas chose facile. Ils nécessitent du temps, de la réflexion, des dispositifs pédagogiques adaptés et des objectifs pédagogiques clairs, mesurables et atteignables.

2.5.2. Difficulté de faire changer les pratiques pédagogiques

De nombreuses recherches (Johnson et Johnson, 2009 ; Kyndt et al., 2013 ; Slavin, 2014 ; Johnson et al., 2014 ; Jony, 2020 ; Buchs et al., 2021), mettent en avant que les pratiques collaboratives permettent aux apprenants de s'engager davantage dans la construction de leurs savoirs et sont bénéfiques à leur apprentissage. Or, même si ces pratiques sont

largement préconisées, notamment par le CECR, elles sont souvent peu mises en place par les enseignants (Buchs et al., 2021 ; Jony, 2020).

En effet, les enseignants sont souvent peu ou pas formés aux pratiques collaboratives ou coopératives durant leur formation initiale, ce qui entraine un manque de connaissances quant à l'organisation de classe à mettre en place pour ce type d'activités. Selon Buchs et al. (2021), les enseignants sont généralement encouragés à amener leurs apprenants de manière collaborative mais on généralement peu de matériel concret à leur disposition pour le faire. Ils se retrouvent donc dans une situation où ils ne savent pas quoi et comment faire.

De même, les enseignants déclarant utiliser l'apprentissage collaboratif en classe ont souvent une perception fausse du travail collaboratif ou coopératif. Il existe souvent des différences entre la théorie et la pratique. En effet, un exercice réalisé en binôme ou une activité peu structurée et sans objectif particulier prédéfini ne peuvent être considérés comme des activités d'apprentissage collaboratif (Buchs et al., 2021).

De plus, les changements mis en place doivent être bénéfiques pour les apprenants sinon ils ne seront pas acceptés par les enseignants (Galand et Delisse, 2021). En effet, contraindre les enseignants à mettre en place des dispositifs pédagogiques proposés par la recherche mais auxquels ils ne donnent pas de sens ou qui ne résolvent pas les problèmes auxquels ils font face en classe peut être contre-productif et entrainer une attitude « anti-science ». (Tricot, 2017b ; Tual et al., 2021)

Les enseignants peuvent également ne pas vouloir mettre en place des pratiques collaboratives dans leur classe pour des raisons institutionnelles. De nombreux enseignants ayant un programme spécifique à suivre et à couvrir dans un laps de temps souvent assez cours. Ainsi, nombre d'enseignants craignent de ne pas être capables de finir le programme en mettant en place des pratiques collaboratives en classe (Buchs et al., 2021).

Il est important de préciser également que certaines institutions n'encouragent pas l'apprentissage collaboratif au sein de leur établissement ce qui peut être un frein pour les enseignants. En effet, chaque institution a une vision globale de l'enseignement qu'elle dispense. Certains établissements étant plus prônes au développement et à la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques que d'autres.

Or la compétitivité accrue que l'on retrouve aujourd'hui, notamment dans l'enseignement supérieur, amène les institutions à chercher à innover dans le but de recruter des étudiants de qualité et/ou des étudiants internationaux. Ainsi, dispenser des cours magistraux ne suffit plus et les pratiques pédagogiques permettant de développer des compétences générales et transversales sont activement mises en œuvre pour répondre aux critères de performance demandés au niveau international (Crosse, 2023). Cette pression sur l'enseignement supérieur se ressent dans les différents cursus proposés aux étudiants et engendre une arrivée progressive de nouvelles pratiques pédagogiques dans les universités.

Mais la transformation des pratiques pédagogiques au sein de l'enseignement supérieur est un processus long, nécessitant un engagement des enseignants c'est à dire une volonté d'accepter le changement et de s'approprier ces nouvelles techniques d'enseignement. Dans le domaine de l'enseignement du FLE, cette transformation est généralement déjà amorcée grâce au CECR et à la perspective actionnelle même si comme nous l'avons mentionné plus haut, il est souvent possible de remarquer des différences entre théorie et pratique.

2.5.3. Pratiques collaboratives dans la formation initiale des futurs enseignants de FLE en Turquie

La formation initiale des enseignants de langue étrangère est une étape importante dans leur formation qui continue tout au long de leur carrière pour leur permettre de s'adapter aux nouvelles techniques et pratiques pédagogiques.

En ce qui concerne la Turquie, la prise en compte du CECR par le ministère de l'Éducation Nationale et la traduction de celui-ci en 2009 ont amorcé une transition de l'approche communicative vers la perspective actionnelle dans le pays. Les manuels et les pratiques enseignantes se sont donc elles aussi modifiées (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009).

Les recherches concernant l'utilisation de l'apprentissage coopératif en classe de FLE montrent que celui-ci a un impact positif sur l'enseignement / apprentissage de la compréhension écrite favorisant le développement des compétences transversales, la motivation et la réussite académique des apprenants grâce à la classe puzzle (Yılmaz Güngör, 2011a, 2011b).

De plus, il est important de rappeler que la posture et les compétences de l'enseignant sont primordiales pour mener à bien toute séquence d'apprentissage. Les enseignants doivent

donc être formés aux pratiques collaboratives et co-élaboratives et doivent être informés des avantages et inconvénients de cet apprentissage de manière à le mettre en place de la meilleure façon possible dans leur classe. Or, selon Özer (2005) la formation aux techniques de travail collaboratif lors de la formation initiale des futurs enseignants en Turquie n'est pas très développée. En effet, les curricula de formation des futurs enseignants de FLE à l'université en Turquie se concentrent majoritairement sur le développement des compétences dites « dures » plutôt que les compétences dites « douces » ou transversales.

Ainsi, selon Yücelsin Taş (2013), la formation initiale des enseignants de FLE devrait inclure des activités permettant aux futurs enseignants de développer leur niveau linguistique par le biais de conférences, séminaires et diverses activités culturelles en collaboration avec les instituts français présents à l'étranger. De plus, la participation aux programmes d'échanges tels Erasmus qui donnent la possibilité de faire un séjour linguistique dans un pays francophone devrait être intégrée au curriculum car ces échanges donnent la possibilité aux étudiants de développer non seulement leurs compétences langagières mais également leurs compétences transversales et interculturelles.

Comme l'indiquent Savlı et Yücelsin (2007), il est primordial que les futurs enseignants de français développent leurs compétences de manière à répondre aux besoins et attentes de leurs apprenants pour que ces derniers soient au centre de l'enseignement/apprentissage.

PARTIE III : MÉTHODOLOGIE

Par le biais de la présente recherche, nous allons essayer d'atteindre deux objectifs distincts. Le premier objectif est de sensibiliser les futurs enseignants de FLE aux pratiques collaboratives et co-élaboratives de manière à ce qu'ils aient les moyens de mettre ces pratiques en place dans leur classe de FLE. Le second, de déterminer si la mise en place de pratiques collaboratives et co-élaboratives en classe de FLE a un impact sur le développement des compétences transversales et l'engagement des futurs enseignants.

Il est donc nécessaire de déterminer la population et l'échantillonnage, quels instruments de mesure sont utilisés et quels types d'analyse sont réalisés pour atteindre les objectifs fixés et répondre à la question de recherche : L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a-t-il une influence sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE et l'engagement des apprenants ?

3.1. Modèle de la recherche

De manière à répondre aux questions de recherche et à atteindre nos objectifs, un modèle de recherche qualitative a été mis en œuvre pour tenter de répondre à la question de recherche.

Contrairement à la recherche quantitative qui se base sur le paradigme positiviste, la recherche qualitative implique que le chercheur adopte le paradigme constructiviste ou interprétativiste. Ces deux paradigmes en recherche qualitative sont très proches l'un de l'autre et ne se différencient que par le fait que les interprétativistes réfutent l'hypothèse qu'il existe un véritable objectif indépendant du chercheur alors que les constructivistes l'acceptent (Cherkaoui et Haouata, 2017). En effet, selon le paradigme interprétativiste, le chercheur ne peut jamais devenir complètement indépendant et le savoir produit est inscrit dans une culture et un contexte donné. Il propose donc une « interprétation de ce qu'il voit, entend et comprend. Ces interprétations ne peuvent être dissociées de ses propres expériences et savoirs préalables, de son histoire ou du contexte » (Creswell, 2007, 39). Il appartient ensuite au chercheur de s'assurer de rester le plus objectif possible dans ses interprétations. C'est pourquoi, comme nous allons le voir, le chercheur s'applique à collecter des données variées et multiples et propose une description méticuleuse de la recherche pour des raisons de fiabilité, crédibilité et transférabilité.

Ainsi, la présente recherche se veut qualitative et interprétative car elle étudie des questions liées aux problèmes humains et sociaux tout en acceptant que le chercheur doit rester le plus objectif possible tout au long des travaux menés.

De plus, une approche phénoménologique a été sélectionnée car elle permet de rapporter comment les participants perçoivent une même expérience différemment. Ainsi, le chercheur rapporte les propos des participants pour mettre en évidence les réalités multiples d'un même phénomène (Crewell, 2007).

Patton (2015) ajoute que cette approche s'attache à examiner la manière dont les individus perçoivent un phénomène, la façon dont ils le décrivent, les sentiments qu'ils lui associent, la manière dont ils le jugent, dont ils le remémorent, dont ils en construisent le sens, ainsi que la façon dont ils en discutent avec autrui.

Il existe de nombreuses définitions dans le domaine de la recherche qualitative. Nous avons décidé de retenir la définition proposée par Savoie-Zajc (2011) qui s'avère adéquat pour des recherches dans le domaine de l'éducation. En effet, une telle recherche doit répondre à plusieurs critères. Tout d'abord, elle doit se dérouler dans un environnement humain comme une classe ou un groupe d'enseignants.

Ensuite, l'échantillon retenu ;

> est étudié par un chercheur qui manifeste une attitude réflexive par rapport à sa démarche de recherche, qui est soucieux de tenir compte des interactions, qui considère le processus de recherche comme étant négocié et émergent, et qui utilise des modes de collecte de données qui tiennent compte des interactions (Savoie-Zajc, 2011, 128)

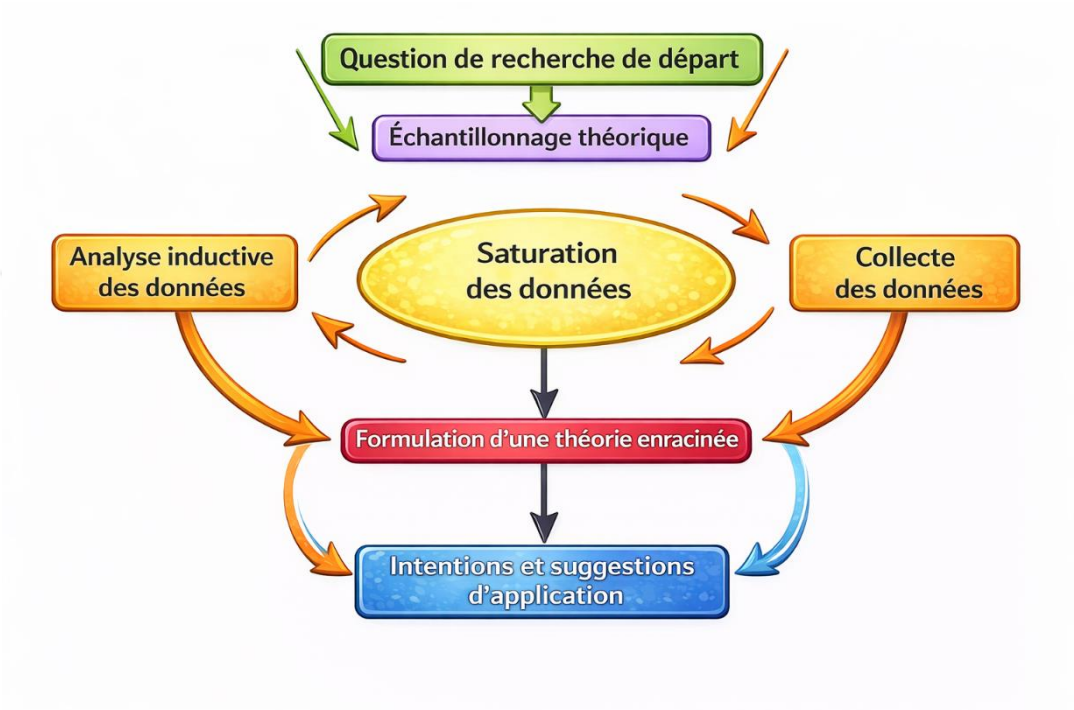
Pour résumer cette définition, dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, l'échantillon de recherche doit s'intéresser aux êtres humains comme par exemple des apprenants ou des enseignants. Il doit permettre au chercheur de mener une réflexion sur le modèle de recherche utilisé pour qu'il soit le plus objectif possible.

Le chercheur doit également tenir compte des échanges avec les participants dans un souci de fiabilité, de crédibilité et de transférabilité de la recherche. De plus, le processus de recherche, bien que définit avant le début de l'expérience, est émergent. C'est-à-dire que les échanges entre le chercheur et les participants ainsi que le processus de recherche sont dynamiques et non-figés et évoluent tout au long de la recherche. En effet,

Ainsi, la figure 22 ci-dessous propose un schéma du processus de recherche qualitative/interprétative illustrant la relation dynamique entre l'échantillon, le chercheur, les données collectées et l'analyse de ces dernières par le chercheur.

Figure 22

Dynamique de la recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zjac, 2011, 129).



La figure 22 permet de résumer le processus de recherche mis en place. La problématique de la recherche est ainsi le point de départ de ce travail avec le choix de l'échantillon. Dans le but de répondre aux questions de recherche, la collecte des données par différents outils puis l'analyse inductive des données peut commencer. Ce cycle itératif se répète jusqu'à saturation des données. Ceci arrive lorsque les nouvelles données collectées n'apportent plus rien de nouveau à la recherche. Ensuite, le chercheur entame une réflexion sur les données collectées en se rapportant aux recherches déjà réalisées dans le même domaine. On parle alors de formulation d'une théorie ancrée car elle découle directement des observations tirées de la réalité. Puis il émet une conclusion pour répondre aux questions de recherche et des suggestions pour des recherches futures.

Pour résumer, le chercheur utilise une approche émergente pour étudier le problème de la recherche. En d'autres termes, la recherche n'est pas rigide et figée mais au contraire évolue avec le chercheur, les participants et le contexte.

Le recueil des données est réalisé dans le milieu naturel des participants tout en s'assurant de respecter leur point de vue et leur expérience tout au long du processus de recherche.

L'analyse des données est inductive, c'est-à-dire qu'elle se base sur les données pour en faire ressortir des thèmes ou des types de comportements. Selon ce type de recherche, le chercheur rapporte les propos des participants, à partir desquels il mène une réflexion et interprète le problème dans le but de faire avancer la recherche au sens large du terme et faire des suggestions pour régler un problème donné (Creswell, 2007). Les thèmes qui ressortent de la cherche sont donc déterminés par les données recueillies. Ils sont définit suite à l'analyse des données.

Comme pour toute recherche impliquant la participation d'êtres humains, une autorisation a été obtenue préalablement auprès du comité d'éthique de l'Université de Marmara le 15/03/2024 (Décision 759428).

3.2. Échantillonnage

De manière à répondre à la question de recherche, la population de cette recherche se compose des futurs enseignants de FLE suivant le cours de FOS proposé au premier semestre de la quatrième année d'étude du département de didactique du FLE rattaché à la Faculté de Pédagogie Atatürk de l'Université de Marmara.

Ainsi, 22 futurs enseignants ont participé au cours de FOS, certains avec assiduité et quelques-uns assez irrégulièrement. L'échantillon est composé de 4 hommes et 14 femmes. Tous les étudiants ont accepté de remplir un journal de bord mais seuls 18 futurs enseignants sur les 22 de l'échantillon ont accepté de participer aux entretiens semi-dirigés en aval de la séquence de cours de 7 semaines.

De plus, il est à noter que la majorité des étudiants inscrits à ce cours sont des étudiants de 4e année de didactique du FLE et 3 étudiants sont, quant à eux, des étudiants de 3e année. En effet, en Turquie, les étudiants dont la moyenne est élevée, ont la possibilité de suivre des cours en avance sur leur cursus de manière à obtenir leur diplôme plus rapidement ou avoir un emploi du temps moins chargé en dernière année à l'université.

Les informations concernant les participants aux cours ont été rapportées dans le tableau ci-dessous. De manière à préserver l'anonymat des participants, leurs noms ont été codés de la manière suivante : P1, P2, P3, etc. (Tableau 4)

Tableau 4

Récapitulatif des futurs enseignants ayant participé au cours de FOS.

Participants	Sexe (F/H)	Année d' étude	Participants	Sexe (F/H)	Année d' étude
P1	F	4	P12	F	4
P2	H	3	P13	F	4
P3	F	4	P14	H	4
P4	F	4	P15	H	4
P5	F	4	P16	F	3
P6	F	4	P17	H	4
P7	F	4	P18	F	4
P8	F	4	P19	F	4
P9	F	4	P20	F	4
P10	F	3	P21	F	4
P11	F	4	P22	F	4

Tous les futurs enseignants ayant participé à l'enquête préliminaire, aux entretiens semi-dirigés et qui ont rempli un journal de bord l'ont fait sur la base du volontariat. Ainsi, l'échantillon a été réalisé de manière aléatoire avec les futurs enseignants volontaires.

3.3. Présentation des outils de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, les données sont collectées de façon synchrone et asynchrone. Les données qualitatives ont été collectées par le biais de différents instruments dans le but de répondre à nos questions de recherche.

Les données collectées ont pour objectif de déterminer si les futurs enseignants de FLE sont familiers avec les pratiques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif et le point de vue de ces derniers quant aux techniques présentées lors de la séquence de cours de 7 semaines. De plus, ces cours étant réalisés dans le cadre d'une séquence de cours sur le FOS,

elle vise également à outiller les futurs enseignants avec des techniques applicables aux cours de FOS mais également transférables à d'autres cours standard de FLE, voir même applicables au monde du travail.

En amont de la collecte des données, il a été demandé aux participants de lire et de signer un formulaire de consentement de manière à pouvoir utiliser les données dans le cadre de cette recherche. La traduction française du formulaire de consentement peut être consultée en annexe.

3.3.1. Enquête préliminaire

Avant la séquence de cours de 7 semaines, une enquête préliminaire a été préparée par le chercheur et contrôlée par des experts avant d'être administrée aux futurs enseignants participant au cours de FOS.

L'enquête a été réalisée par écrit et en présentiel au début du premier cours.

Au total 6 questions ouvertes ont été posées aux participants qui avaient le choix de répondre aux questions en français ou en turc.

Question 1- Avez-vous déjà entendu parler du terme « apprentissage collaboratif » ? Dans quel contexte ?

Question 2- Durant votre scolarité (école primaire, collège ou lycée), avez-vous déjà eu des cours qui vous demandent de travailler en collaboration avec les autres apprenants ? Pouvez-vous expliquer ?

Question 3 - À l'université, avez-vous déjà eu des cours qui vous demandent de travailler en collaboration avec les autres apprenants ? Pouvez-vous expliquer ?

Question 4- Pensez-vous que l'apprentissage collaboratif peut être utiliser en classe de FLE ? Pourquoi ?

Question 5- Pensez-vous être prêt à utiliser l'apprentissage collaboratif dans vos cours de FLE lorsque vous serez enseignant ? Pourquoi ?

Question 6 - Souhaitez-vous ajouter quelque chose concernant ce sujet ?

Cette enquête préliminaire a pour but de déterminer si les futurs enseignants de FLE de l'échantillonnage sont familiers avec l'apprentissage collaboratif et dans quelle mesure ils ont déjà travailler de manière collaborative durant leur parcours scolaire et universitaire.

3.3.2. Grilles d'observation externe

L'observation, du verbe observer, se réfère à « l'action de centrer son attention sur une situation et d'en analyser la dynamique interne » (Savoie-Zjac, 2011, 134). Ainsi, dans un souci de recueillir des informations centrées sur les objectifs de recherche, une grille d'observation doit être préparée en amont de l'observation (Ngoie Mwenge, 2020, 34).

Dans le cadre de cette recherche, une observation passive, c'est-à-dire où l'observateur n'intervient pas, a été réalisée. Ainsi, pendant la séquence de cours aux techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif réalisée par le chercheur, une grille d'observation a été remplie par un observateur extérieur. En effet, le chercheur ne pouvant à la fois faire cours et observer celui-ci, la technique d'observation par un observateur extérieur a été privilégiée dans le but de recueillir des notes d'observation plus conséquentes et garder une plus grande objectivité.

Deux grilles d'observations ont été préparées pour la collecte de données : une grille d'observation de l'enseignant et une grille d'observation des apprenants. Les grilles d'observations ont été élaborées par le chercheur et contrôlées par un expert.

3.3.2.1. Grille d'observation de l'enseignant

L'objectif de la grille d'observation de l'enseignant est de déterminer si l'enseignant-chercheur a une posture permettant aux apprenants d'interagir entre eux et avec le chercheur, de s'engager dans leur apprentissage et d'apprendre de façon optimale.

Cette grille a été adaptée pour cette recherche en s'appuyant sur la grille d'observation de l'enseignant proposée par l'enseignement catholique de l'Hérault (2023). Elle est complétée lors de chaque cours par un observateur externe de manière à s'assurer que l'environnement de classe est propice à l'apprentissage collaboratif.

Elle se concentre particulièrement sur les interactions et la prise de parole en classe car les activités collaboratives et co-élaboratives mettent fréquemment l'enseignant et les apprenants en situation d'interaction. De plus, elle s'attarde sur les déplacements de l'enseignant et son attitude envers les apprenants. En effet, avec le travail en groupe, l'enseignant doit être actif, se déplacer dans la classe et être ouvert aux interactions avec les apprenants.

La figure 23 ci-dessous présente la grille d'observation de l'enseignant qui a été rempli chaque semaine par l'observateur externe.

Figure 23

Grille d'observation de l'enseignant (Enseignement catholique de l'Hérault, 2023).

Grille d'observation de l'enseignant

Classe :		Nombre d'étudiants :	
Enseignant :		Heure de début du cours :	
Date :		Durée du cours :	
Notes :			
Observation	Oui	Non	Remarques
Bonne qualité des supports fournis aux élèves			
Gestion des moyens de communication			
L'enseignant se déplace de manière adéquate dans la classe			
Gestion du temps			
Attitude positive de l'enseignant			
Les élèves sont en situation d'apprentissage			
Les tâches proposées correspondent aux apprentissages visés.			
Les dispositifs alternent des activités collectives, individuelles, en groupe...			
Enchaînement logique et cohérent entre les différentes étapes du cours			
L'enseignant favorise les interactions			
Les consignes sont claires			
La prise de parole est gérée			
Les erreurs des élèves sont prises en compte			
Langage oral correct et approprié			

Bonne utilisation de la voix (débit, volume, intonation, modulation)			
Parole calme			
Parole encourageante			

3.3.2.2. Grille d'observation de l'engagement des apprenants

De même, une grille d'observation des apprenants est complétée par l'observateur externe lors de chaque cours. L'objectif de la grille d'observation des apprenants est de déterminer si les futurs enseignants sont engagés dans leur apprentissage selon les 3 dimensions d'engagement (cognitive, affective et comportementale) et de vérifier le niveau de collaboration entre pairs lors de la séquence de cours.

Figure 24

Grille d'observation des apprenants (Stelar - STEM Learning and Research Center, 2023).

Grille d'observation – Engagement des étudiants en classe de FLE

Classe :			Nombre d'étudiants :
Enseignant :			Heure de début du cours :
Date :			Durée du cours :
Notes :			
Activité 1			
		Nombre d'étudiants	Détails de l'activité
Dimension cognitive	Activement engagés		Heure : _____ h _____ Type d'activité : PO / PE / CO / CE / Interaction Travail : collaboratif / en binôme / individuel / groupe classe
	Passivement engagés		
	Non engagés		
Dimension comportementale	Participation active		
	Participation peu active		
	Participation passive		
	Comportement disruptif		
Dimension affective	Enthousiastes et positifs		
	Calme et à l'aise		
	S'ennuient		

	Attitude négative		
Dimension sociale (Collaboration entre pairs)	Communiquent activement, s'entraident, s'encouragent.		
	Communiquent mais travaillent individuellement.		
	Communiquent mais sont en désaccord.		
	Ne communiquent pas, travaillent chacun de leur côté sans coordination.		
	Ne communiquent pas et ne travaillent pas.		

Cette grille a été préparée en s'appuyant sur la grille d'observation du projet Stelar - STEM Learning and Research Center (2023). La grille d'observation des apprenants inclue les 3 dimensions d'engagement ainsi que la dimension sociale qui s'attarde sur la collaboration entre pairs. Son but est de vérifier si les apprenants sont engagés dans leur apprentissage lors de la mise en place d'activités co-élaboratives en classe pour essayer de répondre à notre question de recherche et valider notre 3e hypothèse.

Ces grilles d'observations viennent ainsi compléter le journal de bord rempli par les futurs enseignants ainsi que les entretiens semi-dirigés. Elles permettent la collecte d'informations sur le déroulement du cours, les difficultés qu'ont pu rencontrer les participants ainsi que les points positifs et négatifs de chaque cours. De plus, elles permettent de fournir des renseignements sur le niveau d'engagement des participants à la séquence de cours.

3.3.3. Journal de bord

Tout au long de la séquence de cours, une enquête rétroactive a été réalisée de manière à collecter les premières impressions des participants. Cette enquête rétroactive appelée « journal de bord » est une enquête qui demande aux participants de s'exprimer sur les tâches et activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif, les points positifs et les points négatifs du cours et de partager leurs suggestions s'ils en ont. Le journal de bord est un moyen de collecte des données utilisé en recherche action et permet de recueillir les impressions des participants ainsi que leurs suggestions (Guay et Prud'homme, 2011)

Ainsi le journal de bord permet de collecter des données tout au long de la séquence de cours et se présente comme ci-dessous. Les participants peuvent ainsi partager leurs

impressions et leurs suggestions grâce au journal de bord qui est distribué à la fin de chaque semaine de cours. De cette manière, le chercheur a la possibilité de collecter des données propres à chaque technique co-élaborative mise en place durant la séquence de cours.

Le journal de bord permet également à l'enseignant-chercheur d'adapter son cours en fonction des retours des participants et de vérifier si les thèmes de FOS abordés en cours sont utiles aux futurs enseignants.

Le journal de bord distribué aux participants est présenté ci-dessous avec la figure 25.

Figure 25

Journal de bord.

<table>
<tr><td>1-Les thèmes abordés pendant le cours vous semblent-ils utiles à votre formation d'enseignant ?</td><td rowspan="15">Compétences que j'ai mobilisé pendant le cours :

☐Savoirs
☐Savoir-être
☐Savoir-faire
☐Savoir apprendre
☐Production orale
☐Production écrite
☐Compréhension orale
☐Compréhension écrite
☐Interaction
☐Médiation
☐Argumentation
☐Linguistique
☐Sociolinguistique
☐De communication
☐Pensée critique
☐Interculturelle</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>2-Qu'avez-vous pensé des activités collaboratives et co-élaboratives proposées pendant ce cours ?</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>3-Quels sont les points positifs du cours d'aujourd'hui ?</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>4-Quels sont les points négatifs du cours d'aujourd'hui ?</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>5-Avez-vous des suggestions pour le prochain cours ?</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

Le journal de bord a été rempli à la fin de chaque cours et apparait sur les fiches pédagogiques de la séquence de cours. Les apprenants avaient la possibilité de répondre aux questions en français ou en turc pour permettre une plus grande fiabilité de la recherche. Ils

devaient également cocher dans la colonne de gauche la ou les cases correspondant aux compétences qu'ils avaient mises en œuvre durant le cours. Le nombre de journaux de bord recueillis chaque semaine varie en fonction du nombre d'apprenants présents au cours.

3.3.4. Guide d'entretiens semi-dirigés

Suite à la séquence de cours de 7 semaines, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec les futurs enseignants volontaires. L'entretien semi-dirigé est une technique de collecte de données largement utilisée dans le cadre de la recherche qualitative.

> L'entretien individuel semi-structuré vise à collecter des données en interrogeant les participants en face-à-face (ou à distance) par des techniques de conversation. L'entretien est alors structuré à l'aide d'un guide d'entretien reprenant la liste de questions ouvertes ou une liste de sujets à aborder au cours de la discussion. (Kohn et Christiaens, 2014,70)

En préparation aux entretiens semi-dirigés, et selon le modèle de Adıgüzel (2019), un guide d'entretiens a été élaboré dans l'ordre suivant :

1- Élaboration des questions pour les entretiens par le chercheur ;

2- Élaboration d'un formulaire pour le contrôle des questions d'entretiens par des experts ;

3- Révision du guide d'entretiens en fonction des commentaires formulés par les experts ;

4- Élaboration du formulaire de consentement pour les enseignants ;

6- Élaboration du message de demande de participation aux enseignants ;

7- Préparation aux entretiens : Réservation de salle, matériel d'enregistrement, ordinateur, etc. ;

8- Réalisations des entretiens pilotes ;

9- Révision du guide d'entretiens si nécessaire, après les entretiens pilotes.

De cette manière, le guide d'entretiens a été contrôlé par un expert et révisé selon ses commentaires pour s'assurer d'une plus grande fiabilité de notre recherche.

Lors des derniers cours, les participants ont été sollicités pour participer à un entretien semi-dirigés à la fin du semestre. Ils ont pris rendez-vous avec l'enseignant-chercheur en fonction de leurs disponibilités et les entretiens ont été réalisés en visioconférence durant les deux semaines suivant la fin des cours. Les entretiens se sont déroulés en turc de manière à ce que les participants aient la possibilité d'exprimer leur point de vue avec davantage de fiabilité dans leur langue maternelle. Les entretiens ont été conduits par le chercheur qui est également l'enseignant durant la séquence de cours.

Au total 18 entretiens ont eu lieu en visioconférence. Dans un souci de validité et de fiabilité, tous les entretiens ont fait l'objet d'un enregistrement audio avec l'accord des participants. Les enregistrements audio ont ensuite été retranscrits pour permettre une analyse de contenu de ces derniers. En effet, l'analyse de contenu est une technique d'analyse systématique et flexible qui permet de synthétiser et d'organiser les données collectées lors des entretiens (Schreier, 2013).

Le guide d'entretien présenté ci-dessous a permis la collecte de données en rétroaction à la suite de la séquence de cours. Il est composé de 14 questions ouvertes relatives à la séquence de cours à laquelle les apprenants ont participé.

Question 1- Où avez-vous appris le français ? Est-ce votre première langue étrangère ?

Question 2- Connaissiez-vous l'apprentissage coopératif avant le cours ?

Question 3- Comment ce cours vous a-t-il aidé à comprendre ce qu'est l'apprentissage coopératif ?

Question 4- Comment pensez-vous que l'apprentissage coopératif est abordé dans votre formation universitaire ? Quelles sont les activités d'apprentissage coopératif que vous avez vues à l'université ?

Question 5- Comment les techniques d'apprentissage collaboratif présentées dans ce cours ont-elles affecté votre formation initiale ?

Question 6- Comment évaluez-vous ces techniques ? Quelles sont les techniques qui ont le plus attiré votre attention ? Pourquoi ?

Question 7- Comment l'apprentissage coopératif a-t-il influencé le développement de vos compétences transversales (pensée critique, compétences générales, compétence à communiquer, compétence interculturelle, etc.). Quelles compétences en particulier ?

Question 8- Que pensez-vous des activités d'interaction présentées pendant les cours ?

Question 9- Avez-vous utilisé vos compétences d'interaction et de médiation différemment par rapport à vos autres cours ? Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

Question 10- Quels sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage coopératif dans l'enseignement du FLE ?

Question 11- Quel impact pensez-vous que l'apprentissage coopératif peut avoir sur les étudiants ?

Question 12- Quelles sont les techniques que vous pensez appliquer lorsque vous deviendrez enseignant vous-même ? Pouvez-vous en expliquer les raisons ?

Question 13- Quelles difficultés pensez-vous rencontrer pour appliquer ces techniques dans vos cours lorsque vous deviendrez enseignant ? Pourquoi ?

Question 14- Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose à propos du cours ou de l'apprentissage collaboratif ?

Ainsi, les participants ont été interrogés sur leur point de vue concernant la séquence de cours et les activités proposées, les techniques d'apprentissage co-élaboratif, leur propre apprentissage et leurs futures pratiques pédagogiques.

3.4. Méthodologie de collecte des données

La collecte des données qualitatives a été réalisée de manière chronologique en commençant par l'enquête préliminaire. À la fin de chaque semaine de cours, a eu lieu la collecte des journaux de bord et des observations de classe.

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés en visioconférence à la fin de la séquence de cours de 7 semaines avec les participants volontaires.

3.4.1. Déroulement de la séquence de cours

La séquence de cours s'est déroulée durant le 1er semestre de l'année universitaire 2024-2025 dans le département de didactique du FLE de la faculté de pédagogie Atatürk à l'Université de Marmara.

Le tableau 5 ci-dessous présente le calendrier de la séquence de cours et de la collecte des données du 23 octobre 2024 au 21 janvier 2025. Ce calendrier donne le détail des thèmes abordés ainsi que les outils de collecte de données lors de chaque cours. Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés en aval de la séquence de cours répartis sur une durée de 2 semaines approximativement.

Tableau 5

Calendrier de la séquence de cours de FOS et de la collecte des données.

Date	Type	Outils de collecte de données
23/10/2024	Cours pilote : Le tourisme de masse	- Observations de l'enseignant-chercheur
01/11/2024	Cours 1 : Introduction au FOS et à l'apprentissage collaboratif	- Enquête préliminaire - Journal de bord - Grilles d'observation
08/11/2024	Cours 2 : Le tourisme de masse	- Journal de bord - Grilles d'observation
15/11/2024	Cours 3 : Le tourisme de masse	- Journal de bord - Grilles d'observation
22/11/2024	Semaine d'examen partiel	-
29/11/2024	Cours 4 : La gastronomie	- Journal de bord - Grilles d'observation
06/12/2024	Cours 5 : Le monde du travail	- Journal de bord - Grilles d'observation
13/12/2024	Cours 6 : Le commerce en ligne	- Journal de bord - Grilles d'observation
20/12/2024	Cours 7 : Les échanges Erasmus	- Journal de bord - Grilles d'observation
Du 07/01/2025 au 21/01/2025	Entretiens semi-dirigés (Visioconférence)	- Guide d'entretiens semi-dirigés

La séquence de cours a été préparée par le chercheur et contrôlée par un expert dans le but de s'assurer que celle-ci est adaptée non seulement au cours de FOS pour des futurs enseignants mais également aux objectifs de la présente recherche.

Chaque cours est ainsi basé sur un sujet FOS comme le tourisme, la gastronomie, le monde du travail, le commerce en ligne ou bien les échanges Erasmus. Chaque cours propose également un éventail d'activités et de tâches collaboratives et co-élaboratives qui permettent de collecter des données pour répondre aux questions de recherche. Les données sont collectée grâce à une enquête préliminaire, les grilles d'observations de classe, les journaux de bord et enfin les entretiens semi-dirigés.

3.4.1.1. Cours pilote

Le cours pilote a eu lieu en amont de la séquence de cours avec des étudiants de 3e année de didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie Atatürk à l'Université de Marmara. La fiche pédagogique du cours pilote est proposée ci-dessous.

Semaine	Cours pilote
Titre	Tourisme : Agence de voyage
Durée	2h25
Niveau	B1
Compétences	Compréhension écrite, compréhension orale, production orale, production écrite, interaction
Objectifs	Découvrir le vocabulaire du tourisme grâce à des brochures d'agences de voyage. Imaginer et créer un voyage pour un catalogue d'agence de voyage selon un type de clientèle.
Ressources et matériels	Outils cognitifs : Brochures d'agences de voyage, journal de bord, Tableau de vocabulaire. Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur Matériels : Tableau de vocabulaire, stylos, crayons, crayons de couleur, feutres, feutres pour tableau blanc, papier A4 et A3.
Déroulement du cours	**1. Introduction au cours (10 minutes)** Prise de contact, présentation des objectifs et du déroulement du cours. **2. Phase d'empathie :** Découverte du vocabulaire du tourisme par des brochures d'agence de voyages (60 minutes) 2.1. Activité 1

	Prise de contact avec les brochures d'agence de voyage (15 min) Travail en grand groupe : Prise de contact avec les 4 différentes brochures : - Circuit à vélo - Circuit en Andalousie - Séjour d'hiver à la montagne - Circuit en Corse Explication de la mise en page standard des brochures, des différentes informations que l'on retrouve sur une brochure, du vocabulaire courant utilisé par les agences que les étudiants connaissent (prix, 2 jours, 1 nuit, chambre individuelle, visite …) 2.2. Activité 2 : Tables tournantes (35 min) 2.2.1. Travail en sous-groupes (25 minutes) : Démarche : Une table est attribuée à chaque sous-groupe (4 tables au total). Sur chaque table se trouvent des brochures d'agence de voyage différentes et un tableau à remplir. Les apprenants doivent retrouver les mots et expressions dans les brochures touristiques en s'aidant de leurs définitions. Les futurs enseignants doivent essayer de retrouver et comprendre le vocabulaire du tourisme sans utiliser de dictionnaire, par le biais des brochures et de l'intelligence collective. Après 5 minutes, tous les sous-groupes se décalent d'une table et continuent leurs recherches avec des brochures différentes sauf 1 membre du groupe qui reste toujours à la même table. C'est l'hôte de table. Consigne : Vous allez travailler sur le vocabulaire du tourisme. En sous-groupes, installez-vous à une table. Ensuite, vous allez consulter les brochures d'agences de voyage pour essayer de retrouver le plus de vocabulaire possible sans aide du dictionnaire. Partager toutes vos idées avec les membres de votre groupe pour remplir le tableau que vous trouverez sur chaque table. Vous pouvez faire une lecture sélective. [Au bout de 5 minutes] : chaque groupe se décale d'une table puis continuez vos recherches. Mais attention, un membre de chaque groupe va rester à la même table pour partager les informations. [Au bout de 5 minutes] : chaque groupe se décale d'une table et continue le travail. [Au bout de 5 minutes] : chaque groupe se décale d'une table et continue le travail. [Au bout de 5 minutes] : chaque groupe se décale d'une table et continue le travail. Tableau de vocabulaire : À noter que le tableau ci-dessous a été distribué aux apprenants avec la colonne de gauche (mot ou expression) vide.

Support pédagogique 1

Tableau de vocabulaire du tourisme.

LE VOCABULAIRE DU TOURISME		
Mot ou expression :		**Définition / explication**
BROCHURE 1		
1	*Un hébergement*	Un endroit où on habite temporairement.
2	*La location de vélo*	Empreint de vélo contre paiement.
3	*Une balade*	Une promenade, un petit tour.
4	*La taxe de séjour*	Une taxe demandée aux touristes par les hôtels.
5	*Une randonnée*	Une longue promenade à pied, à bicyclette, à cheval, à skis, etc., sur un circuit le plus souvent balisé.
6	*Une croisière avec escales*	Un voyage en bateau avec des arrêts durant lesquels il est possible de débarquer pour visiter.
BORCHURE 2		
1	*La pension complète*	L'hôtel inclus le petit-déjeuner et deux repas.
2	*Un véhicule climatisé*	Une voiture, un autobus ou un car équipé de la climatisation.
3	*Un circuit touristique*	Itinéraire dont le parcours a généralement pour objectif de permettre aux touristes de découvrir une région ou une ville.
4	*Une station balnéaire*	Une ville au bord de la mer.
5	*La cathédrale*	Une grande église catholique dans laquelle se trouve le siège de l'évêque.
6	*Le temps libre*	Le temps dont dispose une personne pour faire ce qu'elle veut.
BROCHURE 3		
1	*Les remontées mécaniques*	Inclus les télésièges, les télécabines et tire-fesses sur les pistes de ski.
2	*Une navette gratuite*	Un bus de transfert gratuit.
3	*Une caution*	Somme d'argent payée pour servir de garantie.
4	*Tout compris / Tout inclus*	Tous les frais sont déjà inclus dans le prix.
5	*Un domaine skiable*	Espace aménagé pour faire du ski.
6	*Une soirée à thème*	Une soirée organisée en se basant sur un sujet donné.
BROCHURE 4		
1	*Un guide accompagnateur*	Personne qui accompagne un groupe de touristes, qui organise les déplacements, l'hébergement et les visites touristiques.
2	*En supplément / en option*	Ce qu'on ajoute au prix du voyage. Généralement non obligatoire.

3	*Une visite guidée*	Une visite avec un guide qui accompagne les participants tout au long de la visite.
4	*Le centre historique*	L'espace le plus ancien, le plus vieux d'une ville, d'un village.
5	*Un panorama*	Une vue scénique, un endroit avec une belle vue..
6	*Transfert à l'hôtel ou à l'aéroport*	Transport de l'aéroport à l'hôtel et vice versa.

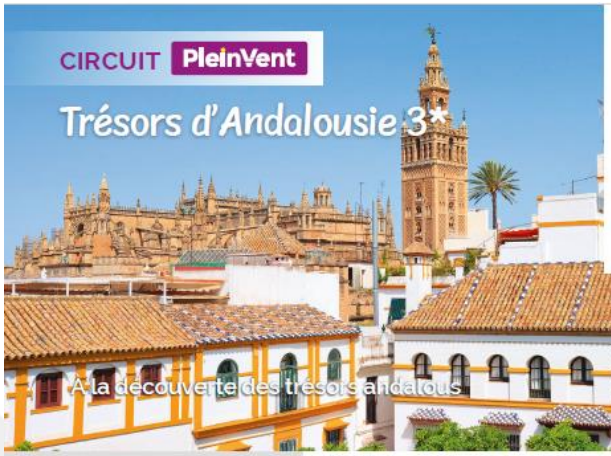
Support pédagogique 2

Brochure 1 circuit à vélo (Parenthèse océan voyages, 2024).



Support pédagogique 3

Brochure 2 circuit en Andalousie (Fram, 2024, 19).



ANDALOUSIE - 19 -

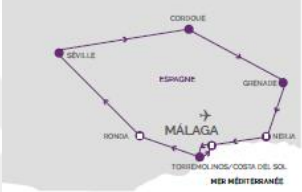
à partir de

849€* TTC

Départ de Nantes le 15/6/2024

7 nuits / pension complète

Villes de départ, voir page 240



Garantis dès 6 participants · Guide francophone · Véhicule climatisé

Tous les vendredis et samedis du 15/3 au 2/11
Sauf juillet/août : 5, 6, 19 et 20/7, 9, 10, 23 et 24/8

1er JOUR : FRANCE - MÁLAGA
Accueil et transfert à l'hôtel. Dîner et nuit à Torremolinos ou Benalmadena.

2e JOUR : COSTA DEL SOL - RONDA - SÉVILLE (230 km)
Départ pour Ronda, la plus symbolique des villes andalouses, divisée en 2 parties : « la ciudad », ville romaine et médiévale, et « el mercadillo », ville moderne avec église et couvent. Visite des monuments : la Plaza Mayor et les vieux quartiers. Déjeuner dans un restaurant typique. Continuation vers Séville. Dîner et nuit à l'hôtel.

3e JOUR : SÉVILLE
Découverte de Séville, ville au charme fou. Visite de la cathédrale, la Giralda, avec son clocher et l'ancien minaret. Tour panoramique du quartier de Santa Cruz, cœur historique de la ville, passage devant la tour de l'Or, le palais de San Telmo et la fabrique de tabac. Déjeuner à l'hôtel. Après-midi libre pour découverte à votre guise. Dîner et nuit à l'hôtel.

4e JOUR : SÉVILLE - CORDOUE (145 km)
Départ pour Cordoue. Visite de cette ville mi-romaine, mi-maure : la mosquée, typique du style califal, transformé en cathédrale, la « Mezquita » avec ses 19 nefs, le très beau quartier juif « la Juderia », les ruelles et façades blanches aux murs fleuris et les murailles. Déjeuner à l'hôtel. Temps libre pour découverte à votre rythme. Dîner et nuit à l'hôtel.

5e JOUR : CORDOUE - GRENADE (170 km)
Départ pour Grenade, perle andalouse entre Orient et Occident, avec le charme de ses maisons blanchies et ruelles tortueuses. Déjeuner à l'hôtel. L'après-midi, visite de l'époustouflante Alhambra, somptueuse forteresse dominant la ville, résidence des rois maures. Découverte de son château, l'Alcazaba, le palais Carlos V et les jardins suspendus du Generalife. Dîner et nuit à l'hôtel.

6e JOUR : GRENADE - NERJA - MÁLAGA - COSTA DEL SOL (170 KM)
Départ pour Nerja, station balnéaire aux rues bordées de palmiers et réputée pour sa promenade maritime. Déjeuner dans un restaurant de la zone. Continuation pour la visite panoramique de Málaga : Calle Larios, Place de la Merced avec la maison natale de Picasso et Paseo du Parc. Dîner et logement dans la région de Torremolinos/Benalmadena.

7e JOUR : COSTA DEL SOL
Journée libre à l'hôtel en pension complète pour profiter d'un moment de détente ou d'une découverte à votre rythme de la ville. Nuit à l'hôtel.

8e JOUR : MÁLAGA - FRANCE
Transfert à l'aéroport selon plan de vols, vol retour.

À savoir

- Maximum 53 participants.
- Pension complète (hors boissons) du dîner du 1er jour au petit-déjeuner du 8e jour.
- Programme type pouvant être modifié ou inversé en fonction de certains impératifs locaux, néanmoins visites respectées.
- Séville : en cas d'événement religieux, visite de la cathédrale remplacée par celle de l'Alcazar ou de la maison de Pilate.
- Alhambra : capacité de visiteurs limitée, en cas d'annulation, visite alternative proposée.
- Logement possible pour 2 nuits à Grenade au lieu d'1 à Grenade et 1 à Cordoue.
- **Hôtels 3*** (ou similaires) :
  Costa del Sol : San Fermin ou Palia La Roca
  Séville : Bellavista ou La Motilla
  Cordoue : Los Abetos
  Grenade : Villa Blanca ou Principe Felipe

PleinVent aime

- **Loger 2 nuits à Séville**
- **Flâner ½ journée en toute liberté dans les vieux quartiers**
- **Visite des 3 villes joyaux de la région**

CODE : AGPTRES

* Prix par personne, à partir de, selon période et ville de départ, en chambre double. Logement dans des hôtels pouvant être excentrés. Important : Numéro de carte d'identité/passeport à communiquer pour toute réservation. En raison du contexte sanitaire, il est possible que certains services et prestations soient aménagés ou suspendus. Nous vous invitons à consulter nos descriptifs complets en agence ou sur fram.fr.

Support pédagogique 4

Brochure 3 séjour d'hiver à la montagne (Marmara, 2024, 30).



Nouveau

CLUB MARMARA

Plagne Montalbert

Club Marmara La Plagne Montalbert 3

Note des voyageurs TripAdvisor

DÉCOUVREZ LE CLUB EN VIDÉO
Flashez-moi !

À 1350 m d'altitude, votre nouveau Club Marmara vous accueille dans un cadre exceptionnel, tout proche des remontées mécaniques et des pistes, sur le domaine de Paradiski. L'ambiance familiale et ses infrastructures de loisirs variées vous promettent de belles vacances à la neige !

Dès
623€*
7 nuits en **tout inclus**

OFFRE RÉSERVEZ TÔT
à saisir jusqu'au 17 octobre 2023.

ENFANTS jusqu'à - 40 %

OFFRE MONOPARENTALE nous consulter

CHAMBRE INDIVIDUELLE nous consulter

CHAMBRE FAMILIALE
Autres types de chambres, nous consulter

DÉPART TARDIF
48 € par chambre

Pourquoi on l'aime

- L'accueil chaleureux du personnel.
- L'accès télécabine à 200 m pour un des plus grands domaines skiables en France.
- Un restaurant à la carte de spécialités savoyardes.
- Un espace aqua-relaxant en accès libre sur réservation.



ESPACE BIEN-ÊTRE

Venez vous détendre à l'espace aquarelaxant en accès libre : jacuzzis, hammam et sauna sont à votre disposition. Séance de 45 min, sur réservation sur place, dont une garantie après 16 h pendant votre séjour.

30 *Exemple de prix par personne, base chambre double, sans transport. Guide des prix : p. 118.


Chambre double





Bienvenue dans votre Club Marmara

VOTRE CONFORT

Une architecture savoyarde affichant son allure de chalet de montagne. Toutes les chambres sont équipées de chauffage, télévision, wifi (débit limité), salle de bains. Coffre-fort gratuit à la réception. **Chambre double 16 m²** : 2 lits jumeaux ou un grand lit, un coin montagne avec lits superposés, balcon. Jusqu'à 3 adultes et 1 enfant. **Duplex 21 m²** : espace au rez de chaussée avec un canapé lit 2 personnes et 2 lits superposés. Un espace mezzaline à l'étage avec 2 lits simples. Jusqu'à 5 adultes,1 enfant et 1 bébé.

À TABLE !

Restaurant principal intérieur avec vue sur le Massif du Mont-Blanc : cuisine locale, buffet à thème, show cooking. Restaurant de spécialités savoyardes, sans supplément, une fois par semaine, sur réservation. Possibilité de préparer votre pique-nique le midi grâce à un buffet mis à votre disposition durant le petit déjeuner (pré-inscription la veille, à la réception). Bar lounge.

BULLER OU BOUGER ?

Jeux de société, stretching, renforcement musculaire, cours de danse, ping pong, balade en raquettes (selon météo et disponibilité). Salle de spectacles pour vos soirées animées. Avec supplément : salle de jeux, babyfoot, billard. Le domaine : La Plagne s'étend sur 225 km de pistes dont 70% au-dessus de 2000 m d'altitude : avec 18 noires, 35 rouges, 74 bleues, 8 vertes, 2 glaciers équipés, 1 Funslope, 1 Buffalo Park, 1 snowpark, 1 half pipe, 2 boardercross, 1 slalom chronométré, 2 pistes à thème, 1 piste de luge. Dans la station, à Plagne centre (avec suppl.) : laser game, escape game, cinéma, patinoire. En option, à la réservation : forfait remontées mécaniques, location de matériel de ski.

LES INFOS PRATIQUES

- À 200 m du centre station et des commerces, navettes gratuites vers les villages du domaine.
- Départ skis aux pieds selon enneigement, remontées télécabines à 200 m.
- Gare TGV d'Aime à 18 km reliée par bus réguliers ou taxis.
- 97 chambres, dont 40 réservées au Club Marmara.
- Normes locales : Village vacances 3 étoiles.
- Accès wifi gratuit (débit limité).
- Taxe de séjour à régler sur place : environ 1,65 €/adulte/nuit (18 ans ou plus).
- Caution : 250 € par chambre à l'arrivée.

L'esprit Club 100% fun !

L'ANIMATION

La folle équipe Club Marmara accompagnée d'une équipe locale vous attend pour vos rendez-vous incontournables, une animation 100 % francophone autour d'activités ludiques et sportives, des spectacles et soirées à thème.
Le rendez-vous "partage des régions" : faites découvrir une spécialité que vous apportez de votre région (culinaire, vestimentaire, artisanale, artistique...). Un échange convivial pour apprécier les richesses de nos terroirs.

LA FORMULE TOUT INCLUS

- Repas buffet varié à volonté : cuisine internationale et locale, buffet à thème, show cooking, snack, goûter...
- Goûter gourmand avec boissons chaudes et snacks sucrés en fin d'après-midi, au retour des activités.
- Service au bar de boissons locales à volonté ouvert de 11 h à 14 h 30 et de 16 h 30 à 22 h 30 : vin, bière, jus de fruits, soda, café, thé, eau, alcool local, gin, vodka, whisky, cocktail du jour à volonté.

POUR VOS ENFANTS & ADOS

RENDEZ-VOUS DES SUPRE'M
Nos animateurs passionnés et diplômés attendent vos enfants de 3 à 10 ans dans un espace commun pour des journées totalement Supre'M en compagnie de notre mascotte autour d'activités d'éveil, de sports et de jeux.

MaZONE
De 11 à 14 ans et de 15 à 17 ans : les jeunes et les ados se retrouvent avec leur animateur pour un programme déterminé avec vos ados : sports, challenges, défis connectés... (durant les vacances scolaires).

Pour vos ados, deux activités extérieures sont OFFERTES !



Support pédagogique 5

Brochure 4 Circuit en Corse (Fram, 2024, 47).



CIRCUIT TENTATIONS

Tour de la Bella Corsica

Tour complet de Corse, entre villages traditionnels et plages de rêve

CORSE - 47 -

à partir de

1199€* TTC

Départ de Toulouse le 11/5/2024

7 nuits / pension complète

Villes de départ, nous consulter

Garantis dès 2 participants · Guide francophone · Véhicule climatisé

Tous les samedis du 4/5 au 22/6 et du 31/8 au 12/10

1er JOUR : FRANCE - AJACCIO
Arrivée à l'aéroport d'Ajaccio et transfert à l'hôtel. Selon horaires, temps libre. Dîner.

2e JOUR : AJACCIO - CORTE (85 km)
Tour d'orientation et visite guidée du centre historique d'Ajaccio. Déjeuner puis route vers le col et la forêt de Vizzavona pour Corte, ancienne capitale de l'île. Temps libre et petit train pour visiter la citadelle en nid d'aigle. Dîner.

3e JOUR : CORTE - ÉVISA - PORTO (140 km)
Départ pour le Niolu jusqu'à Scala di Santa Regina, impressionnante, pour redescendre sur la côte ouest jusqu'au joli village d'Évisa. Déjeuner. Continuation vers Piana via les splendides gorges de Spelunca puis le long des calanques de Piana jusqu'à Porto (Unesco). Installation et dîner.

4e JOUR : PORTO - CALVI (85 km)
Matinée libre. En option (45€ [1]) : mini-croisière « Scandola/Girolata ». Déjeuner. Départ par la vallée du Fango pour atteindre Calvi. Temps libre pour visiter la capitale balanine. Dîner.

5e JOUR : CALVI - CAP CORSE - BASTIA - PAESOLU DI PRUNETE (205 km)
Direction le désert des Agriates avant Saint-Florent puis Patrimonio avant de remonter vers le Cap Corse. Déjeuner. Tour du « petit » Cap Corse et de quelques-uns de ses plus fameux villages de pêcheurs, avant de redescendre vers Bastia, puis Paesolu di Prunete. Installation et dîner.

6e JOUR : PAESOLU DI PRUNETE - BONIFACIO - PROPRIANO (190 km)
Route le long de la côte est par Aléria, Solenzara, Porto-Vecchio puis Bonifacio. Déjeuner. Après-midi libre pour découvrir la haute ville. En option (19€ [2]) : mini-croisière « Grottes et Falaises ». En fin d'après-midi, départ pour Propriano en passant par le « lion » de Roccapina. Dîner.

7e JOUR : PROPRIANO - BAVELLA - AJACCIO (160 km)
Route pour Sartène avant les villages de l'Alta Rocca, puis Bavella et ses fameuses « aiguilles ». Déjeuner. Retour à Ajaccio par des routes de montagne. Dîner avec chansons corses.

8e JOUR : AJACCIO - FRANCE
Transfert à l'aéroport et envol pour la France.

Hôtels (ou similaires) :
AJACCIO : Sun Beach 3*
CORTE : Sampiero Corso 2*
PORTO : Le Vaita 2*
CALVI : Grand Hôtel 3*
PAESOLU DI PRUNETE : Orizonte 3*
PROPRIANO : Arcu di Sole 2*

À savoir
- Maximum 44 participants.
- Guide-accompagnateur du 2e au 7e jour.
- Possibilité de regroupement à l'arrivée avec des participants de plusieurs voyagistes.
- Programme type pouvant être modifié selon certains impératifs locaux, néanmoins visites respectées.
- Temps de route dépendant des conditions météo et de la circulation, routes parfois sinueuses mais offrant toujours un superbe panorama.
- Taxe de séjour incluse.
- Pension complète du dîner du 1er jour au petit-déjeuner du 8e jour. Menus élaborés à l'avance et plats identiques pour tous les participants (prise en compte de régimes spéciaux si précisés à la réservation, jusqu'à 3 semaines du départ).
- Excursions optionnelles en bateau à réserver et à régler sur place, réalisables selon conditions météorologiques.
- Soirée musicale avec chansons corses incluse (jour défini sur place).

Les FRAM
- Tour complet entre nature et culture
- Dîner au son de la guitare et de chansons corses
- Montée à la citadelle de Corte par petit train

CODE : CORSICA

* Prix par personne, à partir de, selon période et ville de départ, en chambre double. ≈ Tarif sous réserve de modification, à régler sur place. En raison du contexte sanitaire, il est possible que certains services et prestations soient aménagés ou suspendus. Nous vous invitons à consulter nos descriptifs complets en agence ou sur fram.fr.

©Montico Lionel/hemis.fr

2.2.2. Travail en grand groupe : (15 minutes)
Démarche : Vérification du vocabulaire en grand groupe.
Consigne : Nous allons faire une vérification du vocabulaire à l'oral.

2.3. Activité 3 : Questionnement Quintilien (25 min)
2.3.1. Travail en sous-groupes (15 minutes) :
Démarche : Définir des thèmes pour les différents types de voyages en fonction du type de clients.

	- Groupe 1 : Voyage en famille (parents + 2 ou 3 enfants de moins de 12 ans) - Groupe 2 : Voyage d'un couple de retraités. - Groupe 3 : Voyage d'un groupe de 3 ou 4 copains/copines Pour chaque voyage, répondre aux questions suivantes : - Qui ? (Informations sur les participants au voyage) - Quoi ? (Quel type de voyage : repos, aventure, visite, familial …) - Où ? (Pays, destination, climat …) - Quand ? (Été, hiver, durée du séjour…) - Comment ? (Transport) - Combien ? (Tarifs, budget) - Pourquoi ? (Pourquoi choisir ce voyage ?) Consigne : Vous allez déterminer quel type de voyage est le plus adapté à vos clients. Chaque groupe réfléchit au type de voyage que choisirait un certain type de clients : le groupe 1 une famille avec les parents et 2 ou 3 enfants de moins de 12 ans, le groupe 2, un couple de retraités et le groupe 3 un groupe de 3 ou 4 copains / copines. Pour définir le type de voyage le plus adapté, vous utiliserez la technique du questionnement Quintilien ou aussi appelée QQOQCCP en répondant aux questions Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? et Pourquoi ? Notez vos réponses sur une feuille A 4 par groupe. 2.3.2. Travail en grand groupe : (10 minutes) Démarche : Chaque groupe désigne un représentant et expose son travail pendant 2 minutes maximum au tableau. Consigne : Chaque groupe désigne un représentant qui expose à l'oral votre travail au tableau. **3. Phase D'idéation (30 minutes)** 3.1. Activité 4 : Une affiche pour une agence de voyage (30 min) 3.1.1. Travail en sous-groupes : Démarche : Créer un voyage à thème (20 minutes) Choisir un thème de voyage et créer une brochure de voyage autour de ce thème pour répondre aux attentes de clients fictifs. En s'inspirant des brochures précédentes, créer une maquette pour un voyage au choix sur un thème particulier sur une feuille A3. Chaque affiche doit absolument contenir les informations suivantes : Titre, destination claire, type de séjour (circuit, location, hôtel …), prix, durée du séjour, activités possibles durant le séjour. Consigne : Par groupe, choisissez un thème de voyage pour un client et créez un poster comme sur les brochures avec lesquelles nous avons travaillé. Chaque groupe a une feuille A3 et des crayons pour préparer une affiche qui contiendra les informations suivantes : Titre,

	destination claire, type de séjour (circuit, location, hôtel …), prix, durée du séjour, activités possibles durant le séjour. Vous avez 20 minutes pour préparer votre affiche. Vous pouvez découper les photos des brochures pour illustrer votre affiche. 3.1.2. Travail en grand groupe : (10 minutes) Démarche : Chaque groupe désigne un représentant différent et expose son travail pendant 2 minutes maximum au tableau. Consigne : Chaque groupe désigne un représentant, une personne différente cette fois, qui va exposer à l'oral votre travail au tableau. **4. Journal De Bord (10 minutes)** Démarche : Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser. Consigne : Pourriez-vous maintenant remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc.

Durant ce cours pilote, plusieurs remarques sont apparues et une réflexion sur la séquence de cours en aval a permis de réviser la séquence de cours de 7 semaines. Les points ayant demandé des modifications suite au cours pilote sont explicités ci-dessous :

- Temps :

En effet, le temps nécessaire à la réalisation des activités a dû être réévaluer car le temps imparti à chacune n'était pas suffisant. Ainsi, l'enseignant-chercheur a remodelé les fiches pédagogiques pour qu'elles contiennent un nombre d'activités moins important et a prévu plus de temps pour la réalisation de chacune d'elles.

- Difficulté des documents authentiques :

Les documents authentiques proposés lors du cours pilote se sont révélés trop longs et de ce fait les apprenants ont eu des difficultés à retrouver le vocabulaire demandé. De manière à permettre une meilleure compréhension des documents authentiques écrits, l'utilisation de textes plus courts a été préférée durant la séquence de cours.

Les supports pédagogiques ont été adaptés suite à la réalisation du cours pilote pour faciliter la compréhension des documents.

- Difficultés langagières :

De même que la compréhension écrite, les apprenants ont éprouvé des difficultés de production orale. Ces difficultés sont certainement liées au manque d'habitude des apprenants à réaliser ce type d'activités collaboratives. Une certaine anxiété langagière due non seulement au travail en groupe mais également au fait que les apprenants rencontraient l'enseignant chercheur pour la première fois est tout à fait possible dans ce contexte.

Les remarques ci-dessus ont été prises en compte et les modifications nécessaires ont été apportées lors de la planification de la séquence de cours de 7 semaines.

3.4.1.2. Séquence de cours FOS

Le déroulement de la séquence de cours sur l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en FOS a été préparé en amont. Une fiche pédagogique pour chaque cours a été préparée et vérifiée par un expert de manière à s'assurer que ces fiches pédagogiques étaient cohérentes avec les objectifs de la recherche ainsi que ceux du cours de FOS et du curriculum du département de didactique du FLE de l'Université Marmara. L'objectif étant de sensibiliser les futurs enseignants de FLE aux apprentissages collaboratifs et co-élaboratifs dans le cadre d'un enseignement du FOS.

Les fiches pédagogiques pour chaque semaine de cours sont présentées ci-dessous. Elles proposent des cours traitant de différents thèmes de FOS et tentent d'approcher chacun d'eux grâce à des techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.

La fiche pédagogique 1 est une introduction aux pratiques collaboratives, la fiche pédagogique 2 traite du vocabulaire du tourisme de masse, la fiche pédagogique 3 du tourisme et des agences de voyages, la fiche 4 de la gastronomie, la fiche 5 du monde du travail, la fiche 6 de la vente en ligne, et finalement la fiche pédagogique 7 qui traite des échanges universitaires Erasmus.

3.4.1.2.1. Fiche pédagogique 1

La fiche pédagogique 1 est une introduction à l'apprentissage collaboratif. Elle est un peu différente des autres fiches pédagogiques car elle se veut plutôt théorique et a pour but de servir d'introduction aux activités collaboratives et co-élaboratives.

Semaine	1
Titre	Introduction à l'apprentissage collaboratif en classe de FOS
Durée	2h10
Niveau	2
Compétences	Compréhension orale, production orale, interaction
Objectifs	Présentation des différents concepts et compétences qui seront nécessaires durant la séquence de cours de 7 semaines : Introduction au FOS Introduction à l'apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif Révision des notions fondamentales du CECR et des compétences transversales
Ressources et matériels	Outils cognitifs : Powerpoint de présentation des concepts et compétences. Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur. Matériels : Vidéo.
Déroulement du cours	1. **Introduction à la Séquence de cours (15 minutes)** Prise de contact et présentation du déroulement du cours. (5 minutes) Réalisation de l'enquête préliminaire destinée à déterminer dans quelle mesure les participants sont familiers avec l'apprentissage collaboratif en amont de la séquence de cours. (10 minutes) **2. Cours magistral (100 minutes)** Présentation Powerpoint au tableau en classe traditionnelle (50 minutes) Démarche : Présentation des différents concepts et compétences qui seront nécessaires aux participants durant les 7 semaines de cours selon le plan de travail suivant : 1. Présentation de la recherche doctorale et son lien avec le FOS avec une définition du FOS. 2. Introduction à l'apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif : Quelles différences ? Définition de l'apprentissage coopératif, collaboratif et co-élaboratif et avec des exemples concrets d'applications en classe de langue. 3. Révision des notions fondamentales du CECR et des compétences mises en œuvre durant les activités d'apprentissage collaboratif. Démarche : Introduction au CECR, aux compétences générales, aux compétences à communiquer langagièrement, les activités et stratégies langagières, à la pensée critique et à la compétence interculturelle avec des exemples pour chaque compétence. **3. Journal de bord (10 minutes)** Introduction du journal de bord qui devra être rempli par tous les participants à la fin de tous les cours pendant 7 semaines. Les participants font le choix de répondre aux questions en turc ou en français. Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser.

	Consigne : Pourriez-vous maintenant finir de remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc. **4. Préparation pour le cours suivant (5 minutes)** Travail à réaliser avant le prochain cours : Visionnage d'une courte vidéo sur le tourisme de masse et prise de notes sur la vidéo (vocabulaire inconnu, informations importantes …)

Ainsi, la première fiche pédagogique est un cours introductif permettant aux futurs enseignants de mieux comprendre la démarche de notre recherche de manière à ce qu'ils s'impliquent davantage dans leur apprentissage, les familiariser avec le FOS, l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif et les compétences qu'ils doivent utiliser durant la séquence de cours. Le cours introductif vise à s'assurer de la bonne compréhension des différents concepts traités durant la recherche ainsi que les différentes compétences que les étudiants devront mettre en œuvre.

L'objectif du premier cours réalisé avec les apprenants étant de poser les bases de la séquence de cours et de s'assurer de la bonne compréhension des termes employés lors des cours suivants, une approche plus traditionnelle avec une présentation au tableau et un cours magistral a été retenue.

Ce cours a permis de présenter des informations nouvelles concernant l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif mais également de réviser des notions préalablement vues les années précédentes et définies dans le CECR telles que les compétences générales, la compétence à communiquer langagièrement, les compétences langagières, la compétence interculturelle et la pensée critique. De plus, les notions de FOS, d'intelligence collective et de pensée design ont été abordées durant le cours.

3.4.1.2.2. Fiche pédagogique 2

La deuxième fiche pédagogique a été préparée pour faire une révision des termes abordés lors du premier cours. En effet, même s'ils sont déjà familiers avec certains d'entre eux, il semble important de revenir sur tous les termes et concepts présentés lors du cours précédent pour s'assurer de leur bonne compréhension par les futurs enseignants. C'est pourquoi la séance de révision et de questions-réponses ainsi que l'exercice de correspondance sont nécessaires car les participants seront interrogés sur ces sujets lors des entretiens semi-dirigés.

<table>
<tr><td>Semaine</td><td>2</td></tr>
<tr><td>Titre</td><td>Le tourisme de masse</td></tr>
<tr><td>Durée</td><td>2h20</td></tr>
<tr><td>Niveau</td><td>B2</td></tr>
<tr><td>Compétences</td><td>Compréhension orale, production orale, interaction
Objectifs :
Ressources et matériel :</td></tr>
<tr><td>Objectifs</td><td>Développer les compétences linguistiques et le lexique des futurs enseignants de FLE dans le domaine du tourisme.</td></tr>
<tr><td>Ressources et matériels</td><td>Outils cognitifs : Vidéo, tableau des concepts prédécoupé, journal de bord.
Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur.
Matériels : feutres pour tableau blanc.</td></tr>
<tr><td>Déroulement du cours</td><td>
1. Introduction à la séquence de cours (55 minutes)
1.1. Récapitulatif du cours précédent. (40 minutes)
Revue des connaissances concernant l’apprentissage collaboratif et co-élaboratif et les compétences transversales explicitées au cours précédent.
Séance de questions-réponses.
Organisation par sous-groupes de 4 ou 5 personnes.

1.2. Activité 1 : Exercice de correspondance (20 minutes)
1.2.1. Travail en sous-groupe :
Démarche : Retrouver les définitions des concepts vus durant le cours. Tableau à découper avant le cours avec dans la colonne de gauche les concepts et compétences et dans la colonne de droite leurs définitions. Le but est de retrouver la définition qui correspond à chaque concept/compétence vu pendant le cours.
Consigne : En binôme, vous allez devoir retrouver les définitions des concepts que nous avons vu pendant le cours. Vous avez 10 minutes pour retrouver la définition de chaque concept. À chaque nombre correspond une lettre.

Support pédagogique 6
Tableau des concepts.
<table>
<tr><td>1</td><td>Les compétences générales</td><td>I</td><td>Il y en a 4 : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-apprendre.</td></tr>
<tr><td>2</td><td>Le savoir</td><td>F</td><td>Les connaissances</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Le savoir-être</td><td>D</td><td>Les compétences comportementales, relationnelles et de communication</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

	4	Le savoir-faire	P	Les compétences techniques
	5	Le savoir-apprendre	K	Le désir et la capacité d'organiser et de maîtriser son propre apprentissage tant de manière individuelle qu'en groupe.
	6	Les activités langagières	B	Production écrite et orale, Compréhension écrite et orale, interaction et médiation
	7	La production écrite	O	Écrire
	8	La production orale	J	S'exprimer oralement
	9	La compréhension écrite	H	Lire
	10	La compréhension orale	U	Écouter
	11	L'interaction	R	Prendre part à une conversation orale ou correspondre par écrit.
	12	La médiation	W	traduction écrite ou orale, reformulation, paraphrase
	13	La pensée critique	C	Elle permet d'analyser et d'évaluer un problème ainsi qu'une réflexion sur ses causes et ses conséquences.
	14	La compétence interculturelle	Q	La capacité de se comprendre et de se respecter mutuellement par-delà tous les types de barrières culturelles.
	15	L'apprentissage coopératif	G	Les apprenants se partagent le travail individuellement pour résoudre un problème ou pour réaliser une tâche. Puis, ils mettent leur travail en commun.
	16	L'apprentissage collaboratif	X	Situation d'apprentissage où des personnes, dont les compétences ou les niveaux sont sensiblement équivalents, ont un but commun et travaillent ensemble.
	17	L'apprentissage co-élaboratif	L	Situation d'apprentissage qui s'appuie sur l'intelligence collaborative et la co-création en valorisant la diversité des connaissances, des compétences et des idées du groupe.
	18	La tâche	S	Un ensemble d'activités avec des objectifs bien définis et un enjeu réel demandant de mettre en œuvre différentes compétences et stratégies d'utilisation de la langue cible et permettant l'interaction entre les interlocuteurs.
	19	La compétence à communiquer	Y	Cette compétence comporte trois sous-catégories et à trait à aux compétences dont doit faire preuve un locuteur pour transmettre un message sans obstacles et/ou malentendus.
	20	La compétence linguistique	M	La compétence qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la

			phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue.
21	La compétence socio-linguistique	Z	La compétence qui renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue comme par exemple les règles d'adresse et de politesse.
22	La compétence pragmatique	T	La compétence qui recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue et renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence.
23	Le CECR	A	Le cadre européen commun de référence pour les langues : Document publié en 2001 qui sert de guide pour l'enseignement des langues étrangères en Europe.
24	Les niveaux communs de référence	N	A1, A2, B1, B2, C1 et C2
25	FOS	E	Le français sur objectifs spécifiques : un enseignement du français axé sur un domaine bien particulier.
26	La classe inversée	V	Un modèle pédagogique dans lequel les cours et les devoirs à faire à la maison sont inversés dans leur ordre chronologique de déroulement.

1.1.3. Travail en grand groupe : (10 minutes)
Consigne : Nous allons maintenant vérifier vos réponses ensemble. Commençons avec le concept 1 « les compétences générales ». Quelle est sa définition ?

2. Phase d'empathie (45 minutes)
2.1. Activité 2 :
Démarche : Visionnement d'une vidéo sur le tourisme de masse pour générer des idées sur ce thème :

- Le tourisme de masse en France : vidéo de 2 minutes 34 (YouTube, 2024a)

2 visionnages :

- 1er visionnage sans arrêt,
- 2e visionnage avec arrêts et questions sur le vocabulaire. Travail de compréhension orale après chaque arrêt de la vidéo pour retrouver les idées principales présentées dans la vidéo.

Découverte du vocabulaire et discussion autour du thème du tourisme de masse : visites touristiques, nuisance sonores, environnement, économie du tourisme, actions mises en place pour minimiser les effets négatifs du tourisme de masse.

	2.2. Activité 3 : Carte mentale (Remue-méninges – 20 minutes) 2.2.1. Travail en sous-groupes : Démarche : Demander à chaque équipe de noter sur des notes adhésives tout ce qui leur vient à l'esprit quand on parle de tourisme (points positifs ou négatifs, hôtellerie, transport, plage, montagne, visites guidées, etc.) en s'inspirant de la vidéo précédente. Consigne : Nous allons discuter du tourisme. Pour cela, préparez au moins 2 notes adhésives par personne pour chaque groupe avec des mots/phrases clés concernant le tourisme. Vous pouvez parler des points positifs ou négatifs, des transports, de l'hôtellerie, etc. Chaque équipe présente 10 notes adhésives contenant des idées différentes. Vous pouvez rédiger vos idées en français ou en turc. (20 minutes) 2.2.2. Travail en grand groupe : (30 minutes) Démarche : Préparer une carte mentale au tableau ou au mur grâce aux notes adhésives de l'activité précédente. Consigne : De manière à mettre en commun toutes nos idées, nous allons préparer une carte mentale traitant du tourisme. Chacun va maintenant venir déposer ses 2 notes adhésives sur le tableau en donnant une courte explication en français ou en turc pour que nous comprenions bien ce qu'il a voulu dire. (20 minutes).  Démarche : Discussion en grand groupe concernant les idées les plus pertinentes et demander aux apprenants quels sont les points les plus importants liés au tourisme de masse. Consigne : À votre avis quels sont les points les plus importants lorsqu'on parle de tourisme de masse ? Pouvons-nous en sélectionner 3 principaux ? Selon vous, si nous ne devions en choisir qu'un, lequel serait le plus pertinent ? **3. Journal de bord (10 minutes)** Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser. Consigne : Pourriez-vous maintenant finir de remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc.

Suite à la révision des termes abordés durant la première semaine de cours, la deuxième partie du cours traite du tourisme de masse.

Tout d'abord, une vidéo introduisant le sujet est visionnée de manière à faire réfléchir les apprenants, les aider à développer leurs propres idées et opinions sur le sujet. Il est ensuite plus facile de passer à une activité de remue-méninges comme la carte mentale car les apprenants ont eu le temps de réfléchir et de discuter des avantages et problèmes du tourisme de masse. La réalisation de la carte mentale a pour objectif d'amener les apprenants à exprimer leurs idées, de mener une réflexion sur un sujet FOS auquel ils n'ont pas forcément réfléchi auparavant et d'être ouverts aux idées d'autrui.

3.4.1.2.3. Fiche pédagogique 3

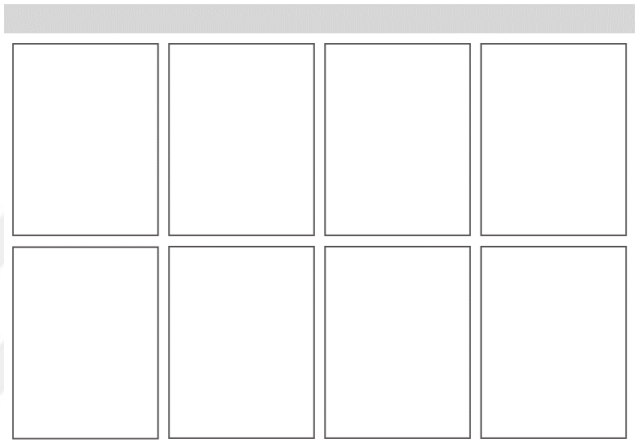
La fiche pédagogique 3 permet de continuer de travailler sur le sujet du tourisme.

Semaine	3
Titre	Tourisme et agence de voyage
Durée	2h35
Niveau	B1
Compétences	Compréhension écrite, compréhension orale, production orale, production écrite, interaction
Objectifs	Réflexion sur les problèmes du tourisme de masse Découvrir le vocabulaire du tourisme grâce à des brochures d'agences de voyage. Imaginer et créer un voyage pour un catalogue d'agence de voyage selon un type de clientèle précis.
Ressources et matériels	Outils cognitifs : Brochures d'agences de voyage, journal de bord, Tableau de vocabulaire Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur Matériels : Modèle des 8 idées folles, tableau de vocabulaire, brochures d'agence de voyage simplifiées, stylos, crayons, crayons de couleur, feutres, feutres pour tableau blanc, papier A4 et A3.
Déroulement du cours	**1. Introduction au cours (20 minutes)** Récapitulatif du cours précédent. Évaluation des connaissances concernant le tourisme de masse et rappel des idées formulées grâce à la carte mentale lors du cours précédent. **2. Phase d'idéation – Le tourisme de Masse (30 minutes)** 2.1. Activité 1 : 8 idées folles (Crazy 8 - 30 minutes) But de l'activité : Générer le plus d'idées possibles pour résoudre le problème. 2.1.1. Travail en sous-groupes : Démarche : Chaque équipe dispose de 8 minutes (1 minute par idée) pour trouver le plus d'idées possibles pour répondre à la question

précédente. Chaque idée est reportée sur une feuille A4 comme ci-dessous. (8 minutes)

Consigne : Pliez la feuille de papier en 8 comme ceci. En sous-groupe, présentez une idée dans chaque case pour répondre à la question précédente. Vous aurez ainsi « 8 idées folles » par sous-groupe. Vous ne disposez que de 8 minutes au total pour réaliser cette activité.

Support pédagogique 7
Modèle des 8 idées folles.



2.1.2. Mise en commun :
Démarche : Présentation d'une idée par le représentant de chaque groupe et discussion commune. Sélection de la ou des deux meilleures idées en réponse à la question comment pourrions-nous ? (15 minutes)
Consigne : Sélectionnez la meilleure de vos 8 idées. Chaque équipe désigne ensuite un représentant qui va venir présenter l'idée du groupe au tableau en français ou en turc.

3. Phase d'empathie : **Découverte du vocabulaire du tourisme par des brochures d'agence de voyages (15 minutes)**
3.1. Activité 2 : Prise de contact avec les brochures d'agence de voyage (15 min)

3.1.1. Travail en grand groupe :
Prise de contact avec les 4 différentes brochures :
- Circuit à vélo
- Circuit en Andalousie
- Séjour d'hiver à la montagne
- Circuit en Corse

Démarche : Explication de la mise en page standard des brochures, des différentes informations que l'on retrouve sur une brochure, du vocabulaire courant utilisé par les agences que les étudiants connaissent (prix, 2 jours, 1 nuit, chambre individuelle, visite …)
Faire ensuite une liste récapitulative des informations qui doivent absolument figurer sur une brochure d'agence de voyage.

Consigne : Pourrions-nous maintenant faire un court récapitulatif des informations dont les clients ont besoin sur une brochure pour choisir son voyage ?

4. Phase d'empathie : **Découverte du vocabulaire du tourisme par des brochures d'agence de voyages (1 heure 20)**
4.1. Activité 3 : Tables tournantes (55 min)

4.1.1. Travail en sous-groupes (40 minutes) :
Démarche : Une table est attribuée à chaque sous-groupe (4 tables au total). Sur chaque table se trouvent des brochures d'agence de voyage différentes et un tableau à remplir. Les apprenants doivent retrouver les mots et expressions dans les brochures touristiques en s'aidant de leurs définitions. Les futurs enseignants doivent essayer de retrouver et comprendre le vocabulaire du tourisme sans utiliser de dictionnaire, par le biais des brochures et de l'intelligence collective.

Après 5 minutes, tous les sous-groupes se décalent d'une table et continuent leurs recherches avec des brochures différentes.

Consigne : Vous allez travailler sur le vocabulaire du tourisme. En sous-groupes, installez-vous à une table. Ensuite, vous allez consulter les brochures d'agences de voyage pour essayer de retrouver le plus de vocabulaire possible sans aide du dictionnaire. Partager toutes vos idées avec les membres de votre groupe pour remplir le tableau que vous trouverez sur chaque table. Vous pouvez faire une lecture sélective.

[Au bout de 10 minutes] : chaque groupe se décale d'une table puis continuez vos recherches.
[Au bout de 10 minutes] : chaque groupe se décale d'une table et continue le travail.
[Au bout de 10 minutes] : chaque groupe se décale d'une table et continue le travail.
À noter que la colonne de gauche comportant les mots ou expression était vide dans le tableau distribué aux apprenants.

Support pédagogique 8
Tableau de vocabulaire du tourisme.

LE VOCABULAIRE DU TOURISME		
	Mot ou expression :	**Définition / explication**
BROCHURE 1		
1	*Un hébergement*	Un endroit où on habite temporairement.
2	*La location de vélo*	Empreint de vélo contre paiement.
3	*Une balade*	Une promenade, un petit tour.

4	*La taxe de séjour*	Une taxe demandée aux touristes par les hôtels.
5	*Une randonnée*	Une longue promenade à pied, à bicyclette, à cheval, à skis, etc., sur un circuit le plus souvent balisé.
6	*Une croisière avec escales*	Un voyage en bateau avec des arrêts durant lesquels il est possible de débarquer pour visiter.
BORCHURE 2		
1	*La pension complète*	L'hôtel inclus le petit-déjeuner et deux repas.
2	*Un véhicule climatisé*	Une voiture, un autobus ou un car équipé de la climatisation.
3	*Un circuit touristique*	Itinéraire dont le parcours a généralement pour objectif de permettre aux touristes de découvrir une région ou une ville.
4	*Une station balnéaire*	Une ville au bord de la mer.
5	*La cathédrale*	Une grande église catholique dans laquelle se trouve le siège de l'évêque.
6	*Le temps libre*	Le temps dont dispose une personne pour faire ce qu'elle veut.
BROCHURE 3		
1	*Les remontées mécaniques*	Inclus les télésièges, les télécabines et tire-fesses sur les pistes de ski.
2	*Une navette gratuite*	Un bus de transfert gratuit.
3	*Une caution*	Somme d'argent payée pour servir de garantie.
4	*Tout compris / Tout inclus*	Tous les frais sont déjà inclus dans le prix.
5	*Un domaine skiable*	Espace aménagé pour faire du ski.
6	*Une soirée à thème*	Une soirée organisée en se basant sur un sujet donné.
BROCHURE 4		
1	*Un guide accompagnateur*	Personne qui accompagne un groupe de touristes, qui organise les déplacements, l'hébergement et les visites touristiques.
2	*En supplément / en option*	Ce qu'on ajoute au prix du voyage. Généralement non obligatoire.
3	*Une visite guidée*	Une visite avec un guide qui accompagne les participants tout au long de la visite.
4	*Le centre historique*	L'espace le plus ancien, le plus vieux d'une ville, d'un village.
5	*Un panorama*	Une vue scénique, un endroit avec une belle vue..
6	*Transfert à l'hôtel ou à l'aéroport*	Transport de l'aéroport à l'hôtel et vice versa.

Support pédagogique 9

Brochure 1 circuit à vélo. Adapté de Parenthèse océan voyages (2024).



BROCHURE 1

TERRES DE VÉLO

La Rochelle vous offre des trésors d'architecture

La Rochelle et ses îles

Jour 1 : Arrivée à La Rochelle dans l'après-midi.
Temps libre dans la ville dont les vieilles pierres de chaque demeure, dans chaque ruelle, vous raconte une histoire. Un cadre idéal et toujours animé, propice à la détente et à la découverte.

Jour 2 : Boucle « Cap au sud » vers Châtelaillon | 41 Km
Découverte du rivage sud de la Rochelle. Très beau circuit, la plupart du temps en bordure de mer.

Jour 3 : L'île d'Aix
Croisière avec escale à l'île d'Aix et approche de Fort Boyard. Journée de randonnée à pied sur l'île d'Aix, classée site naturel remarquable. Retour à La Rochelle en fin de journée.

Jour 4 : Découverte de la Rochelle.
Journée libre dans la ville. Découverte pédestre de la vieille ville et de ses monuments. Visitez ensuite le cœur des océans « l'Aquarium de la Rochelle » (visite incluse dans le séjour), l'un des plus grands aquariums privés européen. Rencontrez plus de 12 000 animaux marins et profitez de ce voyage unique pour rêver et comprendre la Mer.

Jour 5 : Boucle « Cap au nord » vers la baie de l'Aiguillon | 40 Km
Une balade sur les falaises ponctuée de petits villages ostréicoles et de sites permettant une vue panoramique imprenable sur l'Océan.

Jour 6 : Escapade à l'Ile de Ré | 52 Km
Transfert en bus de la Rochelle à l'Ile de Ré. Location de vélos pour la journée. Ile plate composée de marais, de plages dorées, de villages aux maisons blanches, de forêts de pins maritimes. L'ensemble du territoire de l'île est classé « site protégé ».

Jour 7 : Journée libre.
Fin de votre séjour après le petit déjeuner.

7 jours / 6 nuits
à partir de
689€ Ref : PRR2
par personne en chambre double

Le prix comprend :
- Hébergement en hôtel 3* pour 6 nuits
- Petit déjeuner pour les 6 jours
- Dîners (boisson non comprise) pour 3 soirs
- Croisière avec escale à l'île d'Aix
- Transfert la Rochelle / Ile de Ré en bus
- Location de vélo classique sur l'île de Ré
- Droit d'entrée à l'aquarium de la Rochelle
- Pochette de voyage contenant : les descriptifs du circuit, les cartes et tracés et la documentation sur les sites à visiter
- Frais de dossier
- Taxe de séjour

SÉJOUR EN ÉTOILE
7 jours / 6 nuits / 5 jours de randonnée
Inclus : La Rochelle, les îles d'Aix et de Ré
Difficulté : ★★★★★
Jour de départ libre d'avril à octobre
Location de vélo en option pour le séjour

Support pédagogique 10

Brochure 2 circuit Andalousie. Adapté de Fram (2024, 19).



ANDALOUSIE - 19 -

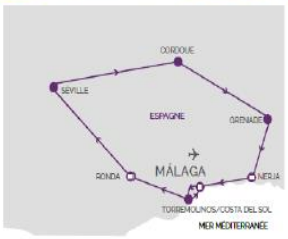
à partir de

849€* TTC

Départ de Nantes le 15/6/2024

7 nuits / pension complète

Villes de départ, voir page 240



Garantis dès 6 participants — Guide francophone — Véhicule climatisé

Tous les vendredis et samedis du 15/3 au 2/11
Sauf juillet/août : 5, 6, 19 et 20/7, 9, 10, 23 et 24/8

1er JOUR : FRANCE - MÁLAGA
Accueil et transfert à l'hôtel. Dîner et nuit à Torremolinos ou Benalmadena.

2e JOUR : COSTA DEL SOL - RONDA - SÉVILLE (230 km)
Départ pour Ronda, la plus symbolique des villes andalouses, divisée en 2 parties : « la ciudad », ville romaine et médiévale, et « el mercadillo », ville moderne avec église et couvent. Visite des monuments : la Plaza Mayor et les vieux quartiers. Déjeuner dans un restaurant typique. Continuation vers Séville. Dîner et nuit à l'hôtel.

3e JOUR : SÉVILLE
Découverte de Séville, ville au charme fou. Visite de la cathédrale, la Giralda, avec son clocher et l'ancien minaret. Tour panoramique du quartier de Santa Cruz, cœur historique de la ville, passage devant la tour de l'Or, le palais de San Telmo et la fabrique de tabac. Déjeuner à l'hôtel. Après-midi libre pour découverte à votre guise. Dîner et nuit à l'hôtel.

4e JOUR : SÉVILLE - CORDOUE (145 km)
Départ pour Cordoue. Visite de cette ville mi-romaine, mi-maure : la mosquée, typique du style califal, transformé en cathédrale, la « Mezquita » avec ses 19 nefs, le très beau quartier juif « la Juderia », les ruelles et façades blanches aux murs fleuris et les murailles. Déjeuner à l'hôtel. Temps libre pour découverte à votre rythme. Dîner et nuit à l'hôtel.

5e JOUR : CORDOUE - GRENADE (170 km)
Départ pour Grenade, perle andalouse entre Orient et Occident, avec le charme de ses maisons blanchies et ruelles tortueuses. Déjeuner à l'hôtel. L'après-midi, visite de l'époustouflante Alhambra, somptueuse forteresse dominant la ville, résidence des rois maures. Découverte de son château, l'Alcazaba, le palais Carlos V et les jardins suspendus du Generalife. Dîner et nuit à l'hôtel.

6e JOUR : GRENADE - NERJA - MÁLAGA - COSTA DEL SOL (170 KM)
Départ pour Nerja, station balnéaire aux rues bordées de palmiers et réputée pour sa promenade maritime. Déjeuner dans un restaurant de la zone. Continuation pour la visite panoramique de Málaga : Calle Larios, Place de la Merced avec la maison natale de Picasso et Paseo du Parc. Dîner et logement dans la région de Torremolinos/Benalmadena.

7e JOUR : COSTA DEL SOL
Journée libre à l'hôtel en pension complète pour profiter d'un moment de détente ou d'une découverte à votre rythme de la ville. Nuit à l'hôtel.

8e JOUR : MÁLAGA - FRANCE
Transfert à l'aéroport selon plan de vols, vol retour.

Support pédagogique 11
Brochure 3 vacances d'hiver à la montagne, adapté de Marmara (2024).



Dès
623€*
7 nuits en tout inclus

OFFRE RÉSERVEZ TÔT
à saisir jusqu'au 17 octobre 2023.

ENFANTS jusqu'à - 40 %

OFFRE MONOPARENTALE nous consulter

CHAMBRE INDIVIDUELLE nous consulter

CHAMBRE FAMILIALE
Autres types de chambres, nous consulter

DÉPART TARDIF
48 € par chambre

Pourquoi on l'aime

- L'accueil chaleureux du personnel.
- L'accès télécabine à 200 m pour un des plus grands domaines skiables en France.
- Un restaurant à la carte de spécialités savoyardes.
- Un espace aqua-relaxant en accès libre sur réservation.

BULLER OU BOUGER ?

Jeux de société, stretching, renforcement musculaire, cours de danse, ping pong, balade en raquettes (selon météo et disponibilité). Salle de spectacles pour vos soirées animées. Avec supplément : salle de jeux, babyfoot, billard. Le domaine : La Plagne s'étend sur 225 km de pistes dont 70% au-dessus de 2000 m d'altitude : avec 18 noires, 35 rouges, 74 bleues, 8 vertes, 2 glaciers équipés, 1 Funslope, 1 Buffalo Park, 1 snowpark, 1 half pipe, 2 boardercross, 1 slalom chronométré, 2 pistes à thème, 1 piste de luge. Dans la station, à Plagne centre (avec suppl.) : laser game, escape game, cinéma, patinoire. En option, à la réservation : forfait remontées mécaniques, location de matériel de ski.

LES INFOS PRATIQUES

- À 200 m du centre station et des commerces, navettes gratuites vers les villages du domaine.
- Départ skis aux pieds selon enneigement, remontées télécabines à 200 m.
- Gare TGV d'Aime à 18 km reliée par bus réguliers ou taxis.
- 97 chambres, dont 40 réservées au Club Marmara.
- Normes locales : Village vacances 3 étoiles.
- Accès wifi gratuit (débit limité).
- Taxe de séjour à régler sur place : environ 1,65 €/adulte/nuit (18 ans ou plus).
- Caution : 250 € par chambre à l'arrivée.

Support pédagogique 12
Brochure 4 circuit en Corse. Adapté de Fram (2024, 47).



CORSE - 47 -

à partir de
1199 €* TTC
Départ de Toulouse le 11/5/2024
7 nuits / pension complète
Villes de départ, nous consulter



Garantis dès 2 participants | Guide francophone | Véhicule climatisé

Tous les samedis du 4/5 au 22/6 et du 31/8 au 12/10

1er JOUR : FRANCE - AJACCIO
Arrivée à l'aéroport d'Ajaccio et transfert à l'hôtel. Selon horaires, temps libre. Dîner.

2e JOUR : AJACCIO - CORTE (85 km)
Tour d'orientation et visite guidée du centre historique d'Ajaccio. Déjeuner puis route vers le col et la forêt de Vizzavona pour Corte, ancienne capitale de l'île. Temps libre et petit train pour visiter la citadelle en nid d'aigle. Dîner.

3e JOUR : CORTE - ÉVISA - PORTO (140 km)
Départ pour le Niolu jusqu'à Scala di Santa Regina, impressionnante, pour redescendre sur la côte ouest jusqu'au joli village d'Évisa. Déjeuner. Continuation vers Piana via les splendides gorges de Spelunca puis le long des calanques de Piana jusqu'à Porto (Unesco). Installation et dîner.

4e JOUR : PORTO - CALVI (85 km)
Matinée libre. En option (45€ [12]) : mini-croisière « Scandola/Girolata ». Déjeuner. Départ par la vallée du Fango pour atteindre Calvi. Temps libre pour visiter la capitale balanine. Dîner.

5e JOUR : CALVI - CAP CORSE - BASTIA - PAESOLU DI PRUNETE (205 km)
Direction le désert des Agriates avant Saint-Florent puis Patrimonio avant de remonter vers le Cap Corse. Déjeuner. Tour du « petit » Cap Corse et de quelques-uns de ses plus fameux villages de pêcheurs, avant de redescendre vers Bastia, puis Paesolu di Prunete. Installation et dîner.

6e JOUR : PAESOLU DI PRUNETE - BONIFACIO - PROPRIANO (190 km)
Route le long de la côte est par Aléria, Solenzara, Porto-Vecchio puis Bonifacio. Déjeuner. Après-midi libre pour découvrir la haute ville. En option (19€ [13]) : mini-croisière « Grottes et Falaises ». En fin d'après-midi, départ pour Propriano en passant par le « lion » de Roccapina. Dîner.

7e JOUR : PROPRIANO - BAVELLA - AJACCIO (160 km)
Route pour Sartène avant les villages de l'Alta Rocca, puis Bavella et ses fameuses « aiguilles ». Déjeuner. Retour à Ajaccio par des routes de montagne. Dîner avec chansons corses.

8e JOUR : AJACCIO - FRANCE
Transfert à l'aéroport et envol pour la France.

Hôtels (ou similaires) :
AJACCIO : Sun Beach 3*
CORTE : Sampiero Corso 2*
PORTO : Le Vaita 2*
CALVI : Grand Hôtel 3*
PAESOLU DI PRUNETE : Orizonte 3*
PROPRIANO : Arcu di Sole 2*

4.1.2. Travail en grand groupe : (15 minutes)
Démarche : Vérification du vocabulaire en grand groupe.
Consigne : Nous allons faire une vérification du vocabulaire à l'oral.

4.2. Activité 4 : Questionnement Quintilien (25 min)
4.2.1. Travail en sous-groupes (15 minutes) :
Démarche : Définir des thèmes pour les différents types de voyages en fonction du type de clients.
Groupe 1 : Voyage en famille (parents + 2 ou 3 enfants de moins de 12 ans)
Groupe 2 : Voyage d'un couple de retraités.
Groupe 3 : Voyage d'un groupe de 3 ou 4 copains/copines
Pour chaque voyage, répondre aux questions suivantes :
- Qui ? (Informations sur les participants au voyage)
- Quoi ? (Quel type de voyage : repos, aventure, visite, familial …)
- Où ? (Pays, destination, climat …)
- Quand ? (Été, hiver, durée du séjour…)

	Comment ? (Transport) Combien ? (Tarifs, budget) Pourquoi ? (Pourquoi choisir ce voyage ?) Consigne : Vous allez déterminer quel type de voyage est le plus adapté à vos clients. Chaque groupe réfléchit au type de voyage que choisirait un certain type de clients : le groupe 1 une famille avec les parents et 2 ou 3 enfants de moins de 12 ans, le groupe 2, un couple de retraités et le groupe 3 un groupe de 3 ou 4 copains / copines. Pour définir le type de voyage le plus adapté, vous utiliserez la technique du QQOQCCP en répondant aux questions Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? et Pourquoi ? Notez vos réponses sur une feuille A 4 par groupe. 4.1.2. Travail en grand groupe : (10 minutes) Démarche : Chaque groupe désigne un représentant et expose son travail pendant 2 minutes maximum au tableau. Consigne : Chaque groupe désigne un représentant qui va exposer à l'oral votre travail au tableau. **5. Phase d'idéation (25 minutes)** 5.1. Activité 5 : Une affiche pour une agence de voyage (25 min) 5.1.1. Travail en sous-groupes : Démarche : Créer un voyage à thème (15 minutes) Choisir un thème de voyage et créer une brochure de voyage autour de ce thème pour répondre aux attentes de clients fictifs. En s'inspirant des brochures précédentes, créer une maquette pour un voyage au choix sur un thème particulier sur une feuille A3. Chaque affiche doit absolument contenir les informations suivantes : Titre, destination claire, type de séjour (circuit, location, hôtel …), prix, durée du séjour, activités possibles durant le séjour. Consigne : Par groupe, choisissez un thème de voyage pour un client et créez un poster comme sur les brochures avec lesquelles nous avons travaillé. Chaque groupe a une feuille A3 et des crayons pour préparer une affiche qui contiendra les informations suivantes : Titre, destination claire, type de séjour (circuit, location, hôtel …), prix, durée du séjour, activités possibles durant le séjour. Vous avez 15 minutes pour préparer votre affiche. Vous pouvez découper les photos des brochures pour illustrer votre affiche. 5.1.2. Travail en grand groupe : (10 minutes) Démarche : Chaque groupe désigne un représentant différent et expose son travail pendant 2 minutes maximum au tableau. Consigne : Chaque groupe désigne un représentant, une personne différente cette fois, qui va exposer à l'oral votre travail au tableau.

	6. Journal de bord (5 minutes) Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser. Consigne : Pourriez-vous maintenant finir de remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc.

La troisième fiche pédagogique traite également du tourisme. La première partie du cours permet d'approfondir sur les avantages et problèmes du tourisme de masse évoqués au cours précédent. La deuxième partie du cours est dédiée au secteur des agences de voyage.

L'activité co-élaborative des 8 idées folles demande aux apprenants de se remémorer le vocabulaire et les idées qu'ils ont mises en avant avec la carte mentale au cours précédent. Cette activité permet également de synthétiser leurs idées et de ne retenir que celles qui leur paraissent les plus importantes. Les apprenants doivent ici faire preuve de pensée critique et de savoir-être au sein du groupe.

L'objectif de l'activité des tables tournantes est d'amener les apprenants à utiliser leurs compétences d'interaction et de médiation au sein des différents groupes. Leurs compétences de savoir-être, savoir-faire et de savoir-apprendre sont également largement mobilisées.

L'activité de QQOQCCP permet, quant à elle, aux apprenants de faire preuve de pensée critique, de compétence interculturelle et de créativité. Ils sont ici mis dans une situation réelle d'organisation d'un voyage en fonction de clients particuliers.

L'objectif de ce cours est d'amener les apprenants à mettre en œuvre des compétences transversales très variées grâce aux différentes activités d'apprentissage collaboratif proposées sur le thème du tourisme.

3.4.1.2.4. Fiche pédagogique 4

La fiche pédagogique 4 a été préparée dans le but de travailler sur un sujet de FOS différent : la gastronomie.

Semaine	4
Titre	La gastronomie
Durée	2h30
Niveau	B1
Compétences	Compréhension écrite, compréhension orale, production orale, interaction

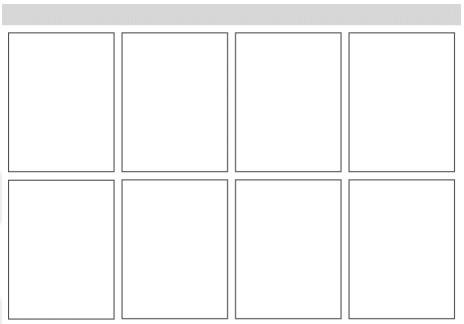
Objectifs	Découvrir le vocabulaire de la gastronomie et la culture gastronomique française. Développer la compétence interculturelle des apprenants.
Ressources et matériels	Outils cognitifs : Vidéos, journal de bord, menus français. Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur. Matériels : Modèle des cartes, Stylos, crayons, crayons de couleur, feutres, feutres pour tableau blanc, papier A4 et A3, ruban adhésif, gomme fixe, ciseaux.
Déroulement du cours	**1. Introduction au cours (10 minutes)** Récapitulatif du cours précédent. Passage en revue des activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif réalisées durant les cours précédents. **2. Phase d'empathie (1 heure 25)** 2.1. Activité 1 : Remue-méninges – 20 minutes Travail en grand groupe : Démarche : Séance de remue-méninges durant laquelle l'enseignant pose des questions pour faire ressortir les différences entre la France et la Turquie. Quels plats de cuisine française connaissez-vous ? Comment se déroulent les repas en France (organisation, type de plats, durée du repas, heures des repas) ? Quelles sont les différences avec la Turquie ? 2.2. Activité 2 : Le QCM intelligent – 65 minutes 2.2.1. Travail en sous-groupes (35 minutes) : Démarche : Visionnage de vidéos sur la gastronomie française. Les 3 groupes travaillent sur des sujets différents. Tirage au sort d'un thème par groupe (les fromages français, le gratin dauphinois ou les escargots). Consigne : Chaque groupe désigne un représentant. Nous allons tirer au sort pour choisir le sujet sur lequel chaque groupe va travailler. Tous les sujets sont dans cette boite. Le représentant du groupe 1 peut venir tirer au sort son sujet. **Groupe 1 :** « Choisir son fromage » video de 2 minutes 41 (YouTube, 2024b) **Groupe 2 :** « Le gratin dauphinois » vidéo de 2 minutes 32 (YouTube, 2024c) **Groupe 3 :** « Les escargots » vidéo de 3 minutes 22 (YouTube, 2024d) Démarche : Chaque groupe élabore 3 questions sur la vidéo qu'ils ont visionné puis proposent un QCM à partir de ces 3 questions. QCM en grand format sur 1 feuille A3. Consigne : Vous allez maintenant visionner une vidéo par groupe et préparer un QCM en français sur cette vidéo. Préparer 3 questions et leurs réponses multiples sur une feuille A3 en grand format pour que tout le monde puisse ensuite lire vos questions depuis le tableau. Les questions doivent être en rapport avec la cuisine et la culture gastronomique française.

2.2.2. Travail en grand groupe (10 minutes) :
Mise en commun des QCM qui sont affichés au tableau. Visionnage en classe des vidéos une par une. Les apprenants répondent aux questions proposées par chaque groupe. Corrections à la fin du QCM par un représentant de chaque groupe qui donne la correction.

3. Phase d'idéation (30 minutes)
3.1. Activité 3 : Exemple d'une activité co-élaborative pouvant être utilisée en classe : Jeu de société « Nommez-en 4 !»

Support pédagogique 13
Nommez-en 4.

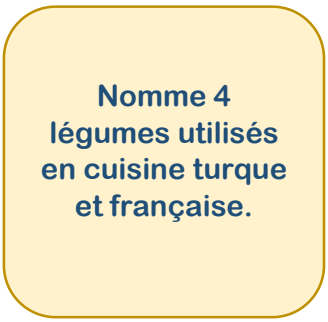




3.1.1. Travail en équipes :
Démarche : Préparer des cartes interculturelles sur le thème de la gastronomie turque et française pour faire un jeu nommez-en 4 !
Préparer un modèle de 8 cartes (Modèle de 8 idées folles) pour chaque sous-groupe.

Consigne : Comme sur l'image, imaginez des cartes interculturelles sur la gastronomie française et turque pour votre classe de FLE. Le jeu se nomme « Nommez-en 4 ! ». Vous avez 15 minutes pour préparer 8 cartes par groupe.

Par exemple :





3.1.2. Mise en commun :
Démarche : Mise en commun des cartes. Enlever les doublons pour créer un set de cartes complet. (10 minutes)

	Consigne : Chaque équipe désigne un représentant qui va venir présenter les cartes élaborées par le groupe au tableau en français. Le set de cartes peut être réutiliser en classe par la suite. **4. Journal de bord (10 minutes)** Démarche : Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser. Consigne : Pourriez-vous maintenant remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc.

La quatrième fiche pédagogique traite de la gastronomie. Le cours se déroule en deux temps. Tout d'abord, l'activité de QCM intelligent permet aux apprenants de découvrir des informations concernant la gastronomie française. Les apprenants travaillent sur 3 vidéos différentes ce qui permet à tous les apprenants à la fin du cours de découvrir 3 thèmes différents. L'objectif de cette activité est que les apprenants mettent en œuvre leur compétences langagières ainsi que leur pensée critique pour la réalisation des QCM.

L'activité « Nommez-en 4 » a pour objectif de mobiliser la compétence interculturelle des apprenants ainsi que leur créativité pour préparer des cartes non seulement appropriées au sujet étudié mais également qui incitent leurs pairs à se prendre au jeu et essayer de nommer 4 ingrédients ou plats en lien avec la gastronomie.

3.4.1.2.5. Fiche pédagogique 5

La fiche pédagogique 5 traite d'un autre sujet FOS qui est le monde du travail et plus particulièrement la préparation d'un CV et l'entretien d'embauche.

Semaine	5
Titre	Le monde du travail
Durée	2h20
Niveau	B1/B2
Compétences	Production orale, production écrite, interaction
Objectifs	Écrire un CV en français. Savoir se présenter et s'exprimer durant un entretien d'embauche. Savoir parler de son expérience professionnelle.
Ressources et matériels	Outils cognitifs : Pdf avec l'illustration des 6 chapeaux de Bono, Journal de bord. Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur Matériels : Modèle persona, modèles de CV, stylos, crayons, crayons de couleur, feutres, feutres pour tableau blanc, papier A4 et A3.

<table>
<tr>
<td>Déroulement du cours</td>
<td>

1. Introduction au cours (10 minutes)
Récapitulatif du cours précédent. Évaluation des connaissances concernant l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.

2. Phase d'empathie (45 minutes)
2.1. Activité 1
Créer une persona (25 minutes)

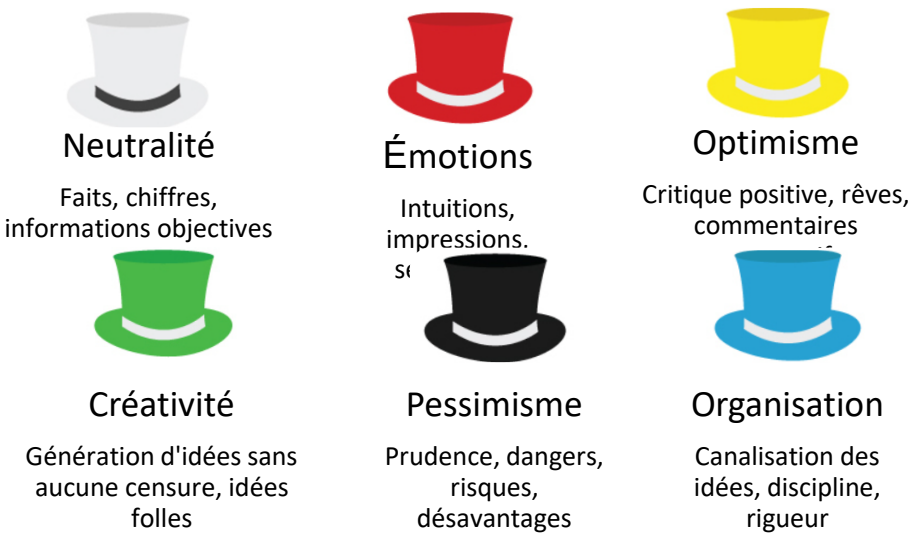
Support pédagogique 14
Persona.

<table>
<tr><td>Identité :
Nom et prénom
Age
Ho / Fe
Adresse
Situation maritale
Enfants ?
Passions</td><td>Contexte :
Éducation / Diplômes :

Expérience professionnelle :</td></tr>
<tr><td>Contraintes :
Salaire
Horaires
géographiques</td><td>Points forts :
Social
Informatique
Motivation</td></tr>
</table>

2.2. Activité 2 : Entretien d'embauche avec les chapeaux de Bono (40 minutes)
Démarche : Cette technique permet d'amorcer une réflexion et d'organiser sa pensée en adoptant une façon de voir les choses différemment. Chaque point de vue est représenté par un chapeau de couleur différente.

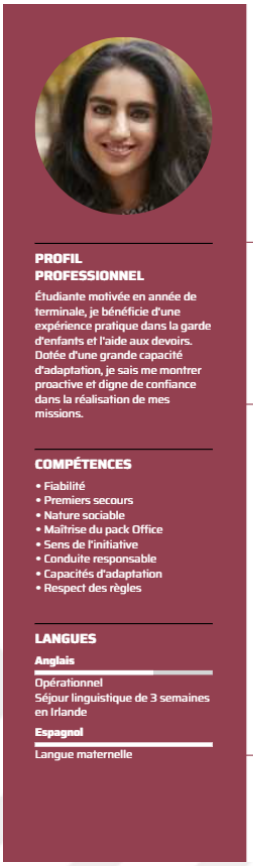
Support pédagogique 15
Les six chapeaux d'Edward Bono.



</td>
</tr>
</table>

	Le chapeau blanc présente les faits de façon neutre, sans jugement. Le chapeau rouge une fois chaussé, on regarde le problème avec son intuition et ses sentiments. Le chapeau jaune fait preuve d'optimisme et permet de voir les points positifs et de faire des commentaires constructifs alors que le chapeau noir met en avant les points négatifs et explore les obstacles à la réussite. Le chapeau vert permet de générer un maximum d'idées, même les plus folles alors que le chapeau bleu canalise ces idées, nous ramener à la réalité. Une séquence utilisant cette technique commence généralement en chaussant le chapeau blanc, puis le rouge, le vert, le jaune, le noir et enfin le bleu par exemple. Ainsi, cette technique permet d'avoir une vue d'ensemble plus objective sur le travail accompli et de vérifier la viabilité du projet ou de la tâche. 2.2.1. Travail en sous-groupe : (25 minutes) Consigne : Imaginez que vous devez embaucher un enseignant de français dans votre école. Préparez ensuite 6 questions d'entretiens de manière à sélectionner la personne la plus qualifiée pour cet emploi. 2.2.2. Travail en grand groupe : (15 minutes) Démarche : Faire les entretiens avec 2 représentants de chaque groupe : 1 apprenant qui pose les questions et 1 apprenant qui répond aux questions selon sa persona créée plus tôt. Consigne : Vous allez maintenant réaliser les entretiens d'embauche. Nous avons besoin de deux représentants par groupe : un pour poser les questions et un pour y répondre selon la persona que vous avez imaginé plus tôt. **3. Phase d'idéation (45 minutes)** 3.1. Activité 3 : Préparation d'un CV en français Travail en grand groupe : Démarche : Remue-méninges en grand groupe (20 minutes) : L'enseignant pose des questions aux apprenants pour déterminer leurs connaissances sur le sujet : Quelles informations doit-on mettre sur son CV ? pourquoi ? Combien de pages doit faire un CV ? Puis présentation de modèles de CV au tableau et discussion en grand groupe.

Support pédagogique 16
Exemples de CV en français.



Sarah Garcia

LYCÉENNE

0612345678
sarah.garcia@exemple.com
94 rue de la Mare aux Carats, 34080 Montpellier

PROFIL PROFESSIONNEL

Étudiante motivée en année de terminale, je bénéficie d'une expérience pratique dans la garde d'enfants et l'aide aux devoirs. Dotée d'une grande capacité d'adaptation, je sais me montrer proactive et digne de confiance dans la réalisation de mes missions.

COMPÉTENCES

- Fiabilité
- Premiers secours
- Nature sociable
- Maîtrise du pack Office
- Sens de l'initiative
- Conduite responsable
- Capacités d'adaptation
- Respect des règles

LANGUES

Anglais
Opérationnel
Séjour linguistique de 3 semaines en Irlande

Espagnol
Langue maternelle

FORMATION

En cours
Lycée Jean-Jacques Rousseau | Montpellier
Terminale: Langues, littérature, histoire, philosophie, arts

06/2019
Collège Las Cazes | Montpellier
Diplôme National du Brevet - Mention bien

PARCOURS PROFESSIONNEL

01/2022 - Actuel
Particuliers | Marseille
Babysitter

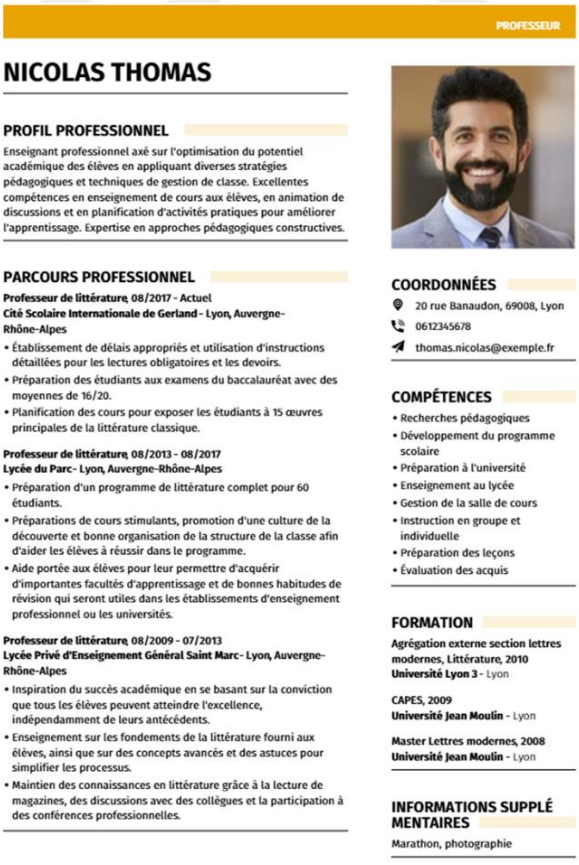
- Soutien scolaire pour aider les enfants à faire leurs devoirs, en les accompagnant dans l'apprentissage des leçons et la réalisation des exercices.
- Établissement de comptes rendus auprès des parents, présentation du déroulement de la journée, mise en avant des progrès réalisés par les enfants et remise de toute information utile.

01/2019 - 02/2019
Préfecture de l'Hérault | Montpellier
Stage de troisième

- Tâches de secrétariat : accueil physique et téléphonique, gestion du courrier, traitement des mails, rédaction et mise en forme de courriers, démarches administratives.
- Reporting d'activité auprès de mon responsable de stage, point sur l'avancement des missions confiées, rapport sur les problématiques rencontrées.

CENTRES D'INTÉRÊT

- Aime découvrir les cultures étrangères a travers les voyages
- Pratique le VTT-BMX en montagne



PROFESSEUR

NICOLAS THOMAS

PROFIL PROFESSIONNEL

Enseignant professionnel axé sur l'optimisation du potentiel académique des élèves en appliquant diverses stratégies pédagogiques et techniques de gestion de classe. Excellentes compétences en enseignement de cours aux élèves, en animation de discussions et en planification d'activités pratiques pour améliorer l'apprentissage. Expertise en approches pédagogiques constructives.

PARCOURS PROFESSIONNEL

Professeur de littérature, 08/2017 - Actuel
Cité Scolaire Internationale de Gerland - Lyon, Auvergne-Rhône-Alpes

- Établissement de délais appropriés et utilisation d'instructions détaillées pour les lectures obligatoires et les devoirs.
- Préparation des étudiants aux examens du baccalauréat avec des moyennes de 16/20.
- Planification des cours pour exposer les étudiants à 15 œuvres principales de la littérature classique.

Professeur de littérature, 08/2013 - 08/2017
Lycée du Parc - Lyon, Auvergne-Rhône-Alpes

- Préparation d'un programme de littérature complet pour 60 étudiants.
- Préparations de cours stimulants, promotion d'une culture de la découverte et bonne organisation de la structure de la classe afin d'aider les élèves à réussir dans le programme.
- Aide portée aux élèves pour leur permettre d'acquérir d'importantes facultés d'apprentissage et de bonnes habitudes de révision qui seront utiles dans les établissements d'enseignement professionnel ou les universités.

Professeur de littérature, 08/2009 - 07/2013
Lycée Privé d'Enseignement Général Saint Marc - Lyon, Auvergne-Rhône-Alpes

- Inspiration du succès académique en se basant sur la conviction que tous les élèves peuvent atteindre l'excellence, indépendamment de leurs antécédents.
- Enseignement sur les fondements de la littérature fourni aux élèves, ainsi que sur des concepts avancés et des astuces pour simplifier les processus.
- Maintien des connaissances en littérature grâce à la lecture de magazines, des discussions avec des collègues et la participation à des conférences professionnelles.

COORDONNÉES

20 rue Banaudon, 69008, Lyon
0612345678
thomas.nicolas@exemple.fr

COMPÉTENCES

- Recherches pédagogiques
- Développement du programme scolaire
- Préparation à l'université
- Enseignement au lycée
- Gestion de la salle de cours
- Instruction en groupe et individuelle
- Préparation des leçons
- Évaluation des acquis

FORMATION

Agrégation externe section lettres modernes, Littérature, 2010
Université Lyon 3 - Lyon

CAPES, 2009
Université Jean Moulin - Lyon

Master Lettres modernes, 2008
Université Jean Moulin - Lyon

INFORMATIONS SUPPLÉMENTAIRES

Marathon, photographie

	4. Journal de bord (10 minutes) Démarche : Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser. Consigne : Pourriez-vous maintenant remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc.

La cinquième fiche pédagogique aborde le monde du travail. La première partie s'intéresse à l'entretien d'embauche. Pour cela, les apprenants créent une persona et ensuite préparent des questions qui pourraient être posées lors d'un entretien d'embauche. La création d'une persona permet aux apprenants de réfléchir aux compétences, diplômes et à la situation personnelle d'une personne recherchant un emploi. En remplissant le tableau de la persona, ils ont l'opportunité de réfléchir aux attentes des employés comme des employeurs. Ils font généralement preuve de créativité avec cette activité.

En passant ensuite aux questions qui pourraient être posées lors d'un entretien d'embauche à la persona qu'ils ont préparé, la technique des chapeaux de Bono permet une réflexion des apprenants sur les besoins et les motivations des employeurs pour leur entreprise en se plaçant de différents points de vue. Cette technique permet d'élargir le champ des questions posées. Les apprenants doivent faire preuve de pensée critique, de savoir-être, de compétence socio-linguistique et pragmatique.

Savoir préparer un CV est indispensable dans le monde du travail. La dernière activité a pour objectif de développer la compétence de savoir-faire des apprenants et de leur permettre de préparer leur propre CV par la suite. L'utilisation d'une persona permet aux apprenants de prendre du recul et s'interroger sur les points forts et les points faibles du CV qu'ils préparent.

3.4.1.2.6. Fiche pédagogique 6

La fiche pédagogique 6 présentée ci-dessous traite, quant à elle, du commerce en ligne en s'intéressant dans un premier temps à l'aspect logistique pour ensuite s'intéresser aux stratégies de vente en ligne et aux sites de vente en ligne.

Semaine	6
Titre	Le commerce en ligne
Durée	2h20
Niveau	A2 / B1

Compétences	Production orale, production écrite, interaction
Objectifs	Découvrir le vocabulaire du commerce en ligne et du transport logistique. Vendre un produit en ligne.
Ressources et matériels	Outils cognitifs : Pdf d'un site de vente en ligne français, journal de bord. Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur Matériels : Stylos, crayons, crayons de couleur, feutres, feutres pour tableau blanc, papier A4 et A3, ruban adhésif, gomme fixe, ciseaux.
Déroulement du cours	**1. Introduction au cours (5 minutes)** Récapitulatif du cours précédent. Évaluation des connaissances concernant le monde du travail et l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif. **2. Phase d'empathie (40 minutes)** 2.1. Activité 1 : Remue-méninges en groupe classe (10 minutes) : Le professeur pose les questions suivantes : - Avez-vous déjà fait des achats en ligne ? En Turquie ou à l'étranger ? - Pourquoi choisissez-vous de faire des achats en ligne plutôt que dans un magasin ? - Quels sont les avantages et les désavantages du commerce en ligne pour les consommateurs ? - À votre avis, est-ce difficile de faire du commerce en ligne en tant que vendeur ? - Quels sont les avantages et les désavantages du commerce en ligne pour les vendeurs ? 2.2. Activité 2 : Vidéo sur le transport logistique (30 minutes) Consigne : Nous allons regarder une vidéo qui traite du transport logistique des marchandises pour vous montrer comment sont transportées les marchandises que vous achetez en ligne. Visionnage de la vidéo (2 fois) : Vidéo sur le vocabulaire du transport logistique intitulée : Chaîne transport logistique  (YouTube, 2024e) Consigne : En regardant la vidéo, essayez de retrouver le nom des postes de travail mentionnés et le travail effectué pour chacun. Il y a 10 postes de travail dans la vidéo. Essayez d'en répertorier au moins 5.

Les réponses possibles sont proposées dans le tableau ci-dessous :

Support pédagogique 17
Les métiers de la chaîne de transport logistique.

Poste de travail	Travail effectué
1. L'acheteur	Achat de matières premières dans une usine pour fabriquer des marchandises / objets.
2. Le responsable approvisionnement	Planifie l'arrivée des matières premières à l'usine de fabrication. Réceptionne les matières premières et vérifie leur bon état.
3. L'agent de stockage / cariste	Manipule et déplace les colis dans l'usine
4. Le responsable logistique	Étudie les solutions de transports les mieux adaptées pour envoyer les marchandises au magasin.
5. L'organisateur de transport	Il définit le mode de transport.
6.Le préparateur de commandes	Identifie et étiquette les marchandises. Décide de l'emballage adéquat.
7. Le responsable d'entrepôt	Supervise les commandes, la disponibilité des stocks et de la livraison.
8. Le responsable d'exploitation	Encadre les conducteurs et gère les véhicules de livraison.
9. Le conducteur routier	Transporte les marchandises depuis un entrepôt ou une plateforme logistique vers les magasins.
10. Le vendeur	Vend des marchandises dans un magasin. Commande des marchandises à son fournisseur.

2.2.1. Travail en grand groupe (5 minutes) : Mise en commun au tableau pour avoir une vue d'ensemble des différents postes de travail en transport logistique.

2.2.2. Discussions sur les difficultés du transport logistique (10 minutes) :

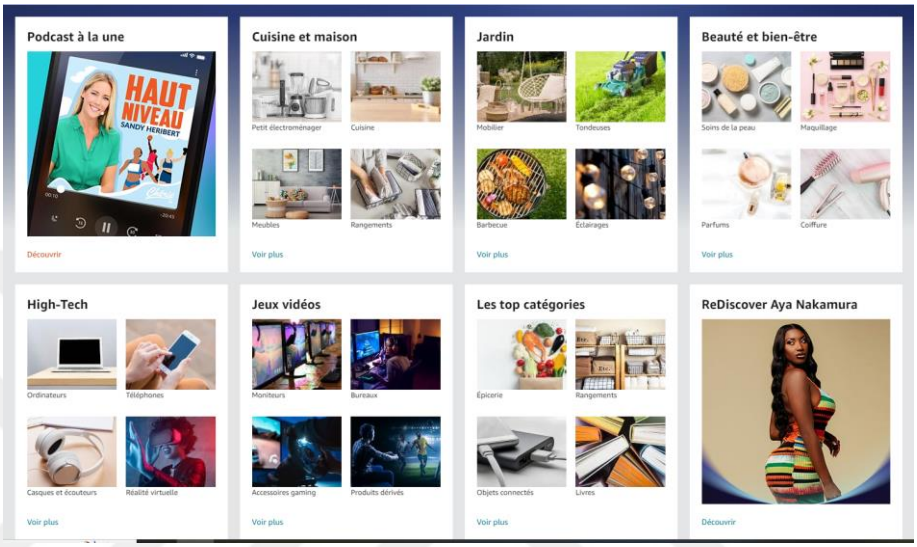
- Quelles sont vos remarques sur la vidéo et le transport logistique ?
- Est-ce un métier facile ? Est-ce un métier d'avenir ?
- Pourrait-on rendre ce métier plus facile ? Comment ?

3. Phase d'idéation (1 heure 20)
3.1 Activité 3 :
Site de vente en ligne (20 minutes)

Démarche : Comprendre le fonctionnement des sites de vente en ligne et le type de produit le plus approprié à mettre en vente. Reconnaitre le vocabulaire de classification des produits.

3.1.1. Travail en grand groupe : Présentation d'un site de vente en ligne et du vocabulaire (10 minutes)

Support pédagogique 18
Classification des produits en vente par catégories (Amazon, 2024).



3.1.2. Remue-méninges en sous-groupe (10 minutes)
Consigne : Imaginez que vous décidiez de vous lancer dans le commerce en ligne. Répondez aux questions suivantes en sous-groupes et décidez du produit que vous allez mettre en vente. Vous devrez expliquez votre décision.

1. Quelles sont les attentes du consommateur ?
2. Quelles sont les attentes du vendeur ?
3. Est-ce plus intéressant de vendre des produits en Turquie ou à l'international ?
4. Quels problèmes doit-on envisager ?
5. Quel type de vente souhaiteriez-vous faire ? - B2B (transactions interentreprises), B2C (produits ou services vendus directement au consommateur), C2C (échanges directs entre particuliers)
6. Quel type de produits pourriez-vous vendre en ligne ?
   - Vêtements et accessoires. ...
   - Appareils électroniques grand public. ...
   - Livres, films, musique et jeux. ...
   - Santé, soins personnels et produits cosmétiques. ...
   - Nourriture et boissons. (Attention aux denrées périssables !)
   - Automobile et pièces détachées. ...
   - Mobilier et décoration.

3.2. Activité 4 : Création d'une page détaillée du produit sur un site de vente en ligne (60 minutes)
Démarche : Après avoir lu ensemble la page d'information pour créer une page détaillée de produit du site Amazon.fr et discuté des points importants à prendre en compte, les apprenants sont répartis en sous-groupes pour créer une affiche. L'objectif est de créer une page détaillée d'un produit selon les caractéristiques demandées par Amazon.

3.2.1. Discussion autour de la page détaillée du produit : (20 minutes)
Consigne : Avant de mettre en vente un produit en ligne, il faut préparer une page détaillée du produit. Nous allons regarder ensemble les informations que fournis Amazon pour créer une page de vente de produit.

Support pédagogique 19
Page détaillée du produit.

La page détaillée du produit

La page détaillée du produit : informations importantes

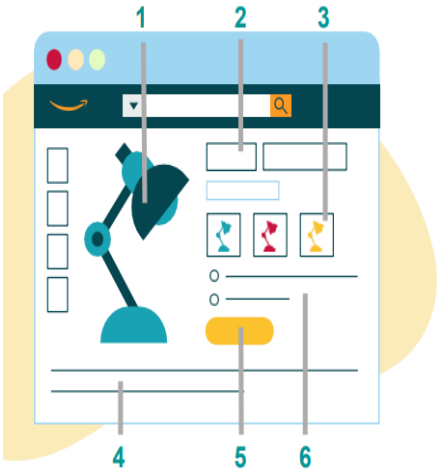
La page détaillée du produit est le lieu où les clients consultent un produit vendu sur Amazon. Si vous avez déjà fait des achats sur Amazon, vous reconnaîtrez probablement la page détaillée du produit. Il s'agit de l'endroit où les clients peuvent trouver toutes les informations pertinentes sur un article spécifique.

Lorsque plusieurs vendeurs proposent le même produit, Amazon rassemble les données de toutes les offres sur une seule page détaillée du produit (afin de pouvoir offrir la meilleure expérience aux clients). Vous pouvez proposer des informations sur un produit sur une page détaillée, ainsi que d'autres vendeurs et fabricants, et demander de réviser la page détaillée si vous pensez que les informations ne sont pas correctes.

Au cours de l'élaboration de vos pages détaillées de produits, essayez de réfléchir à ce qui sera le plus susceptible d'aider les clients à trouver vos produits, à trouver des réponses à leurs questions et à prendre une décision d'achat. Recherchez l'expérience client ultime en créant des offres concises, précises et faciles à comprendre.

Registre des marques auprès d'Amazon

Si vous vendez vos produits sous une marque déposée, vous pouvez être éligible en vue d'une inscription au Registre des marques auprès d'Amazon sans frais supplémentaires. Le Registre des marques vous permet de contrôler les pages détaillées des produits qui utilisent votre nom de marque et d'ajouter des médias enrichis (comme des vidéos et des informations textuelles améliorées) à vos pages détaillées.



(1) Images du produit (assurez-vous qu'elles fassent au minimum 500 x 500, et passez à 1 000 x 1 000 pour améliorer la qualité de vos offres).

(2) Titre du produit (utilisez 50 caractères maximum et mettez la première lettre de chaque mot en majuscule).

(3) Toutes les variations disponibles de votre produit, qui peuvent inclure des couleurs, des parfums ou des tailles différents.

(4) La description, qui peut être optimisée pour les moteurs de recherche à l'aide de mots clés pour améliorer la portée de vos offres de produits.

(5) L'Offre en vedette, qui correspond à la section de la page produit où les clients peuvent ajouter des articles à leur panier ou « Acheter maintenant ». Si plusieurs vendeurs font la publicité du même produit que le vôtre, imaginez des stratégies pour « remporter » l'Offre en vedette afin d'améliorer vos ventes globales.

(6) Les informations contenues dans les listes à puces, qui doivent correspondre à de courtes phrases descriptives mettant en évidence les caractéristiques clés et les caractéristiques distinctives des produits.

	Discussion des informations de la page détaillée du produit : - Quels sont les points importants à retenir pour créer une page détaillée du produit ? - À votre avis, est-ce que la page détaillée est importante ? - Quelles informations sont importantes pour réaliser de meilleures ventes ? 3.2.2. En sous-groupes : Création d'un page détaillée d'un produit sous forme d'affiche (40 minutes) Consigne : Vous allez maintenant, en tenant compte des informations que nous venons de voir, créer votre page détaillée pour le produit de votre choix sous forme d'une affiche. Chaque équipe devra ensuite présenter son affiche en expliquant pourquoi vous avez choisi ce produit pour la vente en ligne. Vous avez des crayons et du papier à votre disposition et 20 minutes pour réaliser votre affiche. 3.2.3. En groupe classe : Présentation du produit choisi par chaque groupe avec présentation d'une affiche prototype. Consigne : Chaque équipe désigne un représentant qui va venir présenter le produit choisi par le groupe au tableau en français ou en turc. Vous devrez expliquer pourquoi vous avez choisi ce produit en particulier en donnant au moins deux raisons. **4. Journal de bord (10 minutes)** Démarche : Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser. Consigne : Pourriez-vous maintenant remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc.

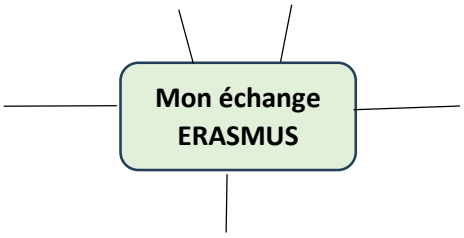
La sixième fiche pédagogique aborde le sujet du commerce en ligne. Les apprenants découvrent une vidéo expliquant toute la logistique derrière les achats en ligne et les différents postes de travail nécessaire à celle-ci. La première activité n'est pas une activité collaborative mais plutôt une activité de compréhension orale pour apprivoiser le vocabulaire du transport logistique.

Les activités de remue-méninges autour du commerce en ligne partent des connaissances préalables des apprenants. La présentation d'une page détaillée d'un site de vente en ligne a pour objectif de leur faire découvrir comment les entrepreneurs ou les entreprises peuvent mettre en vente des produits sur des plateformes de vente en ligne. La page détaillée présentée permet aux apprenants de voir l'importance donnée à la présentation du produit et aux attentes du consommateur dans le but de vendre un

produit. Ils doivent ensuite réfléchir à un produit à vendre eux-mêmes en ligne. Pour ce faire ils doivent se mettre à la place du consommateur et à la place du vendeur pour présenter un produit attractif.

3.4.1.2.7. Fiche pédagogique 7

La septième et dernière fiche pédagogique traite du FOU et des échanges universitaires par le biais du programme Erasmus.

Semaine	7
Titre	Les échanges Erasmus
Durée	2h25
Niveau	B1
Compétences	Compréhension écrite, compréhension orale, production orale, production écrite, interaction
Objectifs	Préparer un séjour universitaire en France Remplir un formulaire officiel.
Ressources et matériels	Outils cognitifs : Persona, formulaires, photos, journal de bord. Outils techniques : Tableau, vidéoprojecteur, ordinateur. Matériels : Persona, formulaire de demande de visa, formulaire d'inscription à l'université, Photos, stylos, crayons, crayons de couleur, feutres, feutres pour tableau blanc, papier A4 et A3.
Déroulement du cours	**1. Phase d'empathie (15 minutes)** 1.1. Activité 1 : Carte mentale (15 minutes) Démarche : En grand groupe, préparer une carte mentale concernant un échange Erasmus. Consigne : Nous allons préparer ensemble une carte mentale pour mieux comprendre ce qu'implique un échange dans le cadre du programme Erasmus.  **2. Phase d'idéation (45 minutes)** 2.1. Activité 2 : 3 formulaires d'inscription au Crous, à l'université ou de demande de visa 2.1.1. Travail en grand groupe (5 minutes) : Démarche : Interroger les futurs enseignants pour établir une liste des informations qui leur seront demandées sur un formulaire d'inscription à l'université par exemple. Après avoir établis une liste avec les étudiants, expliquer le dérouler de la tâche à réaliser. Consigne : Quelles informations va-t-on demander aux étudiants qui souhaitent s'inscrire à l'université ? Peut-on faire une liste rapide ?

L'université vous demande généralement des informations sur :
1. votre état civil,
2. votre niveau de langue étrangère,
3. votre formation universitaire jusqu'à présent,
4. les cours que vous avez suivis,
5. quel programme vous souhaitez intégrer,
6. vos hobbies et vos passions,
7. si vous avez besoin d'un visa et d'un logement.

2.1.2. Travail en sous-groupe :
Consigne : Nous allons travailler avec 2 groupes différents. Chaque groupe reçoit la persona d'un étudiant qui veut partir en séjour Erasmus. Malheureusement il manque des informations sur le tableau de la persona que je vous ai distribué. Chaque groupe a des informations différentes. Vous allez donc devoir retrouver les informations dont vous avez besoin pour remplir votre formulaire. Pour cela, vous allez poser des questions aux membres de l'autre groupe qui ont les réponses que vous cherchez.

Support pédagogique 20
Persona à trous.

Persona 1 :

Identité :	**Contexte :**
Nom et prénom : _____ ÖZTÜRK Age : 21 ans, né le ___/09/_____ à Rize Nombre de frères et sœurs : 2 (un frère _____ et une sœur qui travaille) Adresse : _____ Cumhuriyet Cad. No 25 Trabzon, Turquie Email : _____ozturk@francemail.fr Tel : +90 543 _____ 12___ Situation maritale : célibataire Type de passeport : Passeport turc - ordinaire Numéro d'identité : 12345678932 Numéro de passeport : _____ Niveau de langue : Français B2 / _____ B2 / Espagnol A1 Passions : le badminton, _____, _____	Éducation / Diplômes : -Trabzon Lisesi – diplômé en juin _____ - Étudiant de licence de didactique du FLE à _____ (2ème année) Université d'accueil : Université Grenoble Alpes Expérience professionnelle : aucune Période et durée du séjour : 1 semestre Nom du père : _____ Revenus annuels du père : 20.000 Euros Nom de la mère : Rukiye YILMAZ ÖZTÜRK Revenus annuels de la mère : _____ Euros

Persona 2 :

Identité :	**Contexte :**
Nom et prénom : Melih ÖZTÜRK Age : 21 ans, né le 26/____/2000 à _____ Nombre de frères et sœurs : 2 (un frère au lycée et une sœur _____) Adresse : Atatürk Mah. _____. No ____ Trabzon, Turquie Email : melihozturk@_____ Tel : +90 _____ 321 ____23 Situation maritale : célibataire Type de passeport : _____ Numéro d'identité : _____ Numéro de passeport : B02008984 Niveau de langue : _____ B2 / Anglais B2 / Espagnol A1 Passions : _____, le rap, les langues	Éducation / Diplômes : -_____ – diplômé en juin _____ - Étudiant de licence de didactique du FLE à l'Université de Marmara (____ année) Université d'accueil : Université Grenoble Alpes Expérience professionnelle : aucune Période et durée du séjour : _____ Nom du père : Ali ÖZTÜRK Revenus annuels du père : _____ Euros Nom de la mère : _____ Revenus annuels de la mère : 23.000 Euros

2.1.3. Travail en sous-groupe :

Une fois les informations complétées, chaque groupe doit remplir un formulaire : le groupe 1 pour une demande de visa et le groupe 2 pour une demande d'inscription à l'université.

Consigne : Votre persona doit maintenant remplir un formulaire pour s'inscrire à l'université et un formulaire de demande de visa. Chaque groupe travaille sur un formulaire différent. Le groupe 1 pour la demande de visa et le groupe 2 pour la demande d'inscription à l'université.

Support pédagogique 21

Formulaire de demande de visa adapté du formulaire de demande de visa long séjour (Juristique, 2024).

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DEMANDE DE VISA POUR UN LONG SÉJOUR

Ce formulaire est gratuit

cerfa
N° 14571*05

PHOTOGRAPHIE D'IDENTITÉ

CACHET DU POSTE	EMPLACEMENT DU TALON

1. Nom(s)

2. Nom(s) de famille antérieur(s)

3. Prénom(s)

4. Date de naissance (jour-mois-année)	5. Lieu de naissance	7. Nationalité actuelle
	6. Pays de naissance	Nationalité à la naissance si différente

8. Sexe ☐ Masculin ☐ Féminin

9. Etat civil ☐ Célibataire ☐ Marié(e) ☐ Séparé(e) ☐ Divorcé(e) ☐ Veuf(ve) ☐ Autre (veuillez préciser)

10. Pour les mineurs : Nom, prénom, adresse (si différente de celle du demandeur) et nationalité de l'autorité parentale/du tuteur légal

11. Numéro national d'identité, le cas échéant :

12. Type du document de voyage
☐ Passeport diplomatique ☐ Passeport de service
☐ Passeport officiel ☐ Passeport spécial
☐ Passeport ordinaire ☐ Autre document de voyage (à préciser) : .....

13. Numéro du document de voyage	14. Date de délivrance (jj/mm/aa)	15. Date d'expiration (jj/mm/aa)	16. Délivré par

17. Adresse du domicile (n°, rue, ville, code postal, pays)

18. Adresse électronique	19. Numéro(s) de téléphone

20. En cas de résidence dans un pays autre que celui de la nationalité actuelle, veuillez indiquer :

Numéro du titre de séjour	Date de délivrance	Date d'expiration

21. Activité professionnelle actuelle

22. Employeur (Nom, adresse, courriel, n° téléphone) - Pour les étudiants, nom et adresse de l'établissement d'enseignement

23. Je sollicite un visa pour le motif suivant :
☐ Activité professionnelle ☐ Etudes ☐ Stage/formation ☐ Mariage ☐ Raison médicale
☐ Etablissement familial ☐ Etablissement privé/Visiteur ☐ Visa de retour
☐ Prise de fonctions officielles ☐ Autre (à préciser) : .....

24. Nom, adresse, courriel et n° téléphone en France de l'employeur / de l'établissement d'accueil / du membre de famille invitant,...etc

25. Quelle sera votre adresse en France pendant votre séjour ?

26. Date d'entrée prévue sur le territoire de la France, ou dans l'espace Schengen en cas de transit (jour-mois-année)

Partie réservée à l'administration

Date d'introduction de la demande :

Numéro de la demande :

Agent(s) traitant la demande :

Remarques

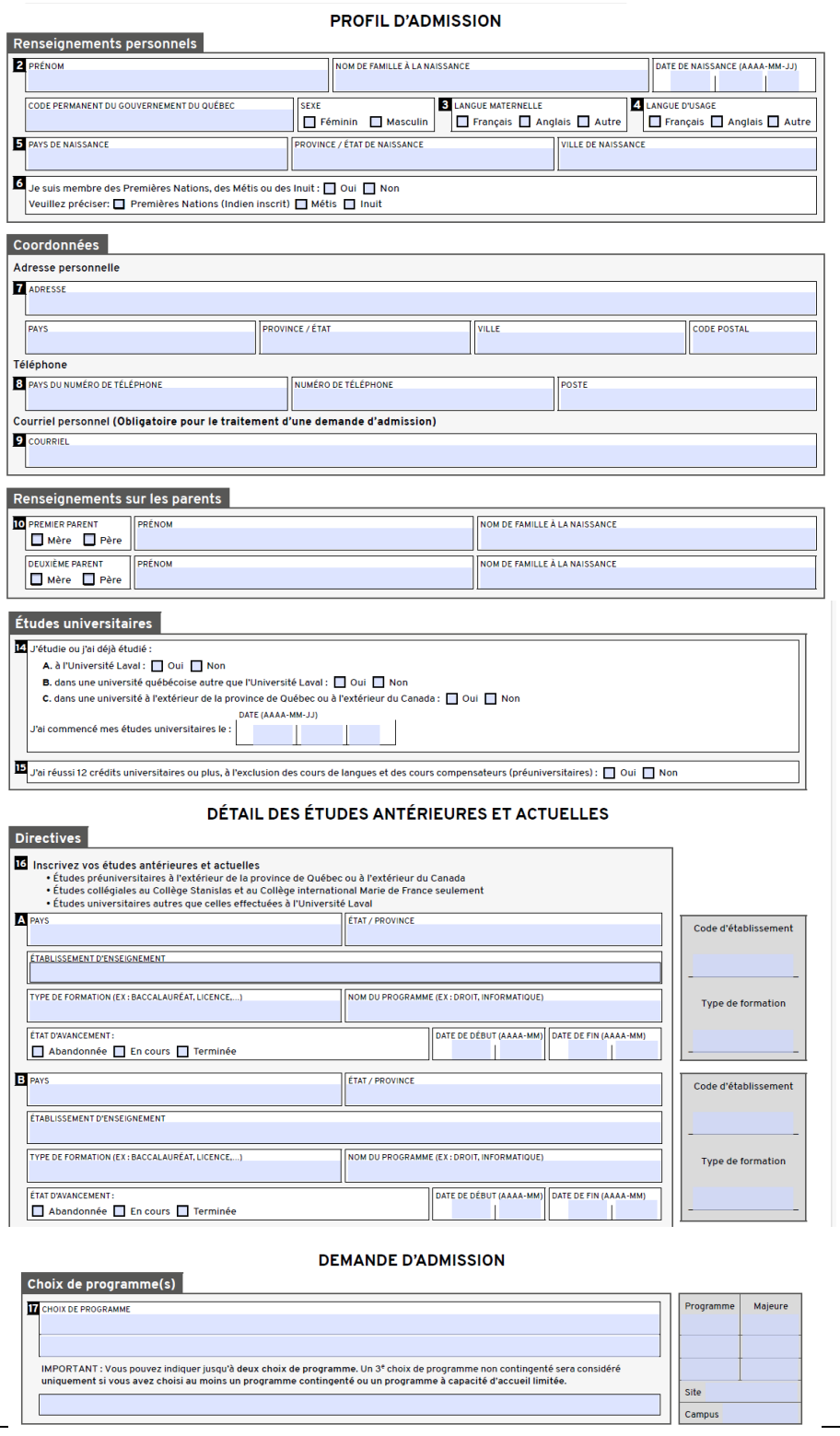
DECISION DU POSTE

Date :

☐ ACCORD
☐ REFUS

Support pédagogique 22

Formulaire d'inscription à l'université. Adapté du formulaire d'inscription de l'Université Laval au Québec, Canada (Université Laval, 2024).



PROFIL D'ADMISSION

Renseignements personnels

2 PRÉNOM | NOM DE FAMILLE À LA NAISSANCE | DATE DE NAISSANCE (AAAA-MM-JJ)

CODE PERMANENT DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC | SEXE ☐ Féminin ☐ Masculin | 3 LANGUE MATERNELLE ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre | 4 LANGUE D'USAGE ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre

5 PAYS DE NAISSANCE | PROVINCE / ÉTAT DE NAISSANCE | VILLE DE NAISSANCE

6 Je suis membre des Premières Nations, des Métis ou des Inuit : ☐ Oui ☐ Non
Veuillez préciser: ☐ Premières Nations (Indien inscrit) ☐ Métis ☐ Inuit

Coordonnées

Adresse personnelle

7 ADRESSE

PAYS | PROVINCE / ÉTAT | VILLE | CODE POSTAL

Téléphone

8 PAYS DU NUMÉRO DE TÉLÉPHONE | NUMÉRO DE TÉLÉPHONE | POSTE

Courriel personnel **(Obligatoire pour le traitement d'une demande d'admission)**

9 COURRIEL

Renseignements sur les parents

10 PREMIER PARENT ☐ Mère ☐ Père | PRÉNOM | NOM DE FAMILLE À LA NAISSANCE

DEUXIÈME PARENT ☐ Mère ☐ Père | PRÉNOM | NOM DE FAMILLE À LA NAISSANCE

Études universitaires

14 J'étudie ou j'ai déjà étudié :
A. à l'Université Laval : ☐ Oui ☐ Non
B. dans une université québécoise autre que l'Université Laval : ☐ Oui ☐ Non
C. dans une université à l'extérieur de la province de Québec ou à l'extérieur du Canada : ☐ Oui ☐ Non
J'ai commencé mes études universitaires le : DATE (AAAA-MM-JJ)

15 J'ai réussi 12 crédits universitaires ou plus, à l'exclusion des cours de langues et des cours compensateurs (préuniversitaires) : ☐ Oui ☐ Non

DÉTAIL DES ÉTUDES ANTÉRIEURES ET ACTUELLES

Directives

16 Inscrivez vos études antérieures et actuelles
- Études préuniversitaires à l'extérieur de la province de Québec ou à l'extérieur du Canada
- Études collégiales au Collège Stanislas et au Collège international Marie de France seulement
- Études universitaires autres que celles effectuées à l'Université Laval

A PAYS | ÉTAT / PROVINCE | Code d'établissement

ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT | Type de formation

TYPE DE FORMATION (EX : BACCALAURÉAT, LICENCE,...) | NOM DU PROGRAMME (EX : DROIT, INFORMATIQUE)

ÉTAT D'AVANCEMENT : ☐ Abandonnée ☐ En cours ☐ Terminée | DATE DE DÉBUT (AAAA-MM) | DATE DE FIN (AAAA-MM)

B PAYS | ÉTAT / PROVINCE | Code d'établissement

ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT | Type de formation

TYPE DE FORMATION (EX : BACCALAURÉAT, LICENCE,...) | NOM DU PROGRAMME (EX : DROIT, INFORMATIQUE)

ÉTAT D'AVANCEMENT : ☐ Abandonnée ☐ En cours ☐ Terminée | DATE DE DÉBUT (AAAA-MM) | DATE DE FIN (AAAA-MM)

DEMANDE D'ADMISSION

Choix de programme(s)

17 CHOIX DE PROGRAMME | Programme | Majeure

IMPORTANT : Vous pouvez indiquer jusqu'à **deux choix de programme.** Un 3e choix de programme non contingenté sera considéré **uniquement si vous avez choisi au moins un programme contingenté ou un programme à capacité d'accueil limitée.**

Site

Campus

3. Phase d'idéation (45 minutes)

3.1. Activité 3 :
Imaginer le séjour Erasmus d'un étudiant
3.1.1. Travail en sous-groupes :
Démarche : Montrer 6 photos à chaque groupe et demander d'écrire une histoire parlant du séjour Erasmus d'un étudiant turc et qui commencera par "Il était une fois …." à partir de celles-ci. Chaque groupe a des photos différentes pour créer des histoires différentes.

Consigne : Regardez bien les photos au tableau. Par groupe, vous allez devoir écrire une histoire parlant du séjour Erasmus d'un étudiant turc en utilisant toutes ces photos. Vous avez 15 minutes pour écrire une histoire qui commence par : « Il était une fois, … »

Support pédagogique 23
Photos d'inspiration.





3.1.2. Mise en commun :
Démarche : Chaque groupe désigne un représentant qui lit l'histoire devant tout le monde. Chaque groupe a 3 minutes pour son récit.

Consigne : Désignez un représentant qui vient lire l'histoire au tableau en français.

4. Bilan de la séquence de 7 semaines de cours (15 minutes)

- Qu'avez-vous pensé de cette séquence de cours de FOS ?
- Quelles sont les difficultés pour mettre en place un travail collaboratif comme nous venons de le faire ?
- Que pensez-vous des activités d'apprentissage collaboratif que nous avons utilisé ?
  6 chapeaux de Bono, persona, tables tournantes, carte mentale, carte d'empathie, 8 idées folles, QQOQQCP, vidéos et QCM, Nommez-en 4.

	• Quelles différences avez-vous vu par rapport à un cours traditionnel ? • Quels sont les points positifs et négatifs de l'apprentissage collaboratif ? • Avez-vous des suggestions ? Demande de participation aux entretiens semi-dirigés. Consigne : Nous allons organiser des entretiens en visioconférence pour avoir votre avis sur cette séquence de cours. Les questions ressemblent aux questions que je viens de vous poser. Les entretiens sont individuels, anonymes et en ligne. Nous avons besoin de votre accord pour réaliser ces entretiens donc je vous demande de bien vouloir signer le formulaire de consentement si vous acceptez de participer. **5. Journal de bord (10 minutes)** Démarche : Demander aux apprenants de remplir leur journal de bord puis les ramasser. Consigne : Pourriez-vous maintenant remplir votre journal de bord pour le cours d'aujourd'hui puis me les rendre avant de partir. Vous pouvez répondre aux questions en turc.

La dernière fiche pédagogique traite des échanges universitaires Erasmus et tente de faire un bilan de la séquence de cours de 7 semaines.

L'objectif de ce cours est de traiter du FOS pour le milieu universitaire car c'est un sujet plus proche des apprenants qui pour certains ont déjà participé à un échange Erasmus dans le cadre de leurs études de FLE. De plus, il est possible que certains étudiants envisagent de s'inscrire à un master une fois diplômés ou tout simplement de faire une demande de visa dans le cadre d'un voyage en Europe. Les activités proposées ont donc un objectif tout à fait réel et proche des participants.

La technique de la persona a ici été utilisée un peu différemment, plutôt comme une recherche d'informations permettant des interactions entre les groupes et un travail sur les pronoms interrogatifs et le questionnement en français en général. Lorsqu'ils remplissent un des formulaires, les apprenants deviennent plus familiers avec la persona et peuvent passer à l'activité de production écrite. Cette activité d'écriture créative est semi-dirigée car des photos sont proposées aux apprenants comme point de départ de la tâche. Cependant, ils sont libres d'utiliser leur imagination et de faire preuve de créativité.

Chaque fiche pédagogique présentée ci-dessus explique en détails le contenu et le déroulement des cours proposés aux futurs enseignants semaine par semaine.

3.4.1.3. Productions des participants

Tout au long de la séquence de cours, les participants ont réalisé les tâches co-élaboratives proposées par l'enseignant qui peuvent être consultées dans les fiches pédagogiques. Une sélection de leurs productions est présentée dans ce chapitre. Parmi ces productions on retrouve la carte mentale, la persona, le QCM intelligent, les chapeaux de Bono, nommez-en 4 et le questionnement Quintilien.

3.4.1.3.1. Élaboration d'une carte mentale

L'activité de carte mentale sur le tourisme de masse s'est déroulée durant le deuxième cours. Suite au visionnage d'une vidéo et de discussions autour du thème du tourisme de masse, les participants ont partagé leurs idées concernant les points positifs et négatifs du tourisme de masse. La vidéo a servi de point de départ pour permettre aux participants non seulement de mieux comprendre la notion de tourisme de masse mais également pour amorcer un début de réflexion sur ce sujet avec les exemples présentés dans celle-ci. Ainsi, les participants ont commencé à partager leurs propres idées plus rapidement et de façon plus informée. Cela leur a permi également d'utiliser du nouveau vocabulaire du tourisme.

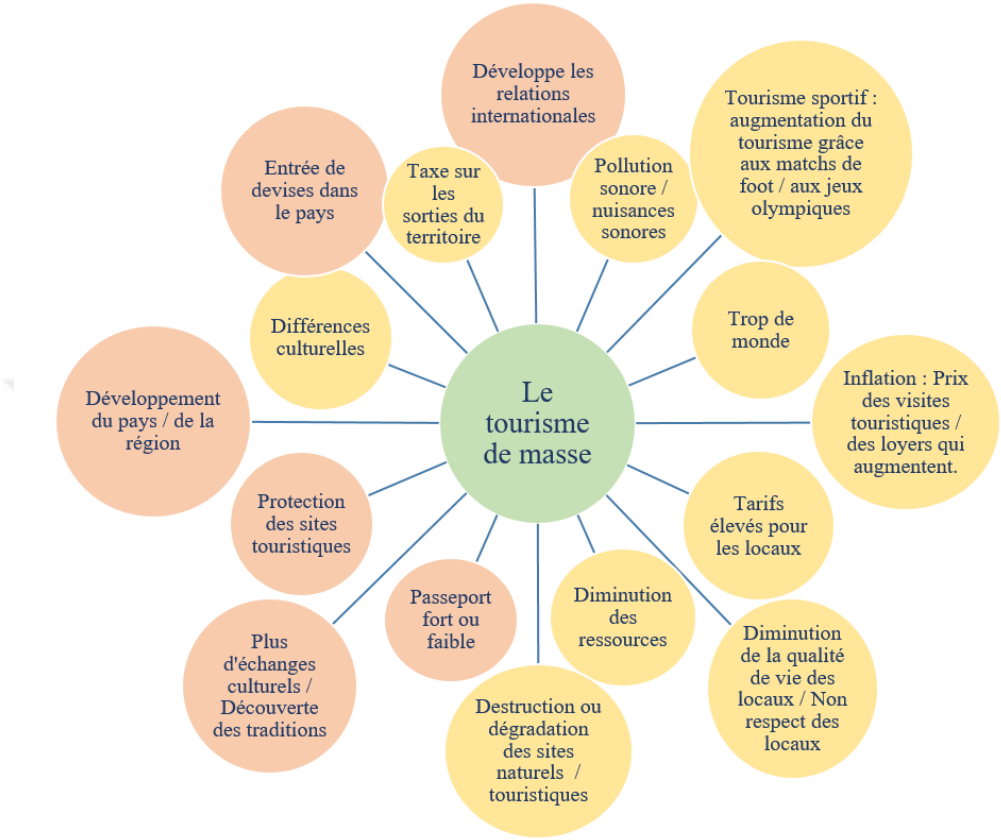
La figure 26 ci-dessous récapitule leurs idées. Cette figure est une reproduction de la production originale des apprenants qui peut être consultée en annexe 3.1. Cette carte mentale a été réalisée dans le cadre de la 2e semaine de cours et traite des avantages et des inconvénients du tourisme de masse. Elle regroupe de nombreuses idées émises par les participants qui ont affiné leur réflexion grâce à une activité de remue-méninges, en étant à l'écoute des autres et en débattant des idées de chacun.

Suite à la vidéo et aux questions de l'enseignant-chercheur, les apprenants ont partagé leurs idées sur le tourisme de masse. Ainsi, on retrouve des idées montrant les points positifs et les points négatifs du tourisme de masse.

La carte mentale est un exemple de réflexion critique et d'intelligence collective car il serait difficile pour un apprenant d'exprimer autant d'idées différentes seul. Cette activité permet de synthétiser et de visualiser toutes les idées que peuvent émettre les apprenants durant les activités de remue-méninges en classe.

Figure 26

Carte mentale produite par les participants au cours nº 2.



3.4.1.3.2. Création de persona

Durant le 5e cours, les participants ont préparé une persona qui a servi de point de départ pour la tâche de rédaction d'un CV.

Le modèle pour cette technique peut être modifié en fonction des objectifs du cours. Le thème de ce cours étant lié au monde du travail, les participants ont réfléchi à une persona qui cherchrait du travail, ont imaginé sont parcours universitaire et les compétences diverses dont il aurait besoin dans le cadre d'une recherche d'emploi.

La figure 27 ci-dessous présente une persona préparée par un des groupes. Les informations de cette persona ont ensuite été utilisées pour réaliser l'activité suivante c'est-à-dire préparer un CV mais également participer à un entretien d'embauche.

Figure 27

Persona d'un groupe de participants au cours 5.

Identité : Nom et prénom : **Teoman TEKİN** Age : **38** Ho / Fe : **Homme** Adresse : **Istanbul** Situation maritale : **Célibataire** Enfants ? **0** Passions : **Piloter un avion, voyager, apprendre une langue et culture étrangères**	**Contexte :** Éducation / Diplômes : **Université de Gazi / Faculté de droit** **Université d'Ankara / Master** **Barreau d'Ankara** Expérience professionnelle : **Tribunal de Kahramanmaraş** **Tribunal d'Istanbul / Kartal**
Contraintes : Salaire : **70.000 – 120.000 Lires Turques** Horaires : **Flexible** Géographiques : **La région de Marmara**	**Points forts :** Social : **Juste, objectif** Informatique : **Word, Excel, Acrobat Reader** Motivation : **Être à la tête du barreau**

La création de persona permet aux apprenants de faire preuve de créativité en utilisant leur imagination pour créer une personne de toutes pièces. Cela leur permet également de se sentir plus proche de ce personnage lors des activités durant lesquelles cette persona est utilisée.

3.4.1.3.3. Élaboration d'un QCM intelligent

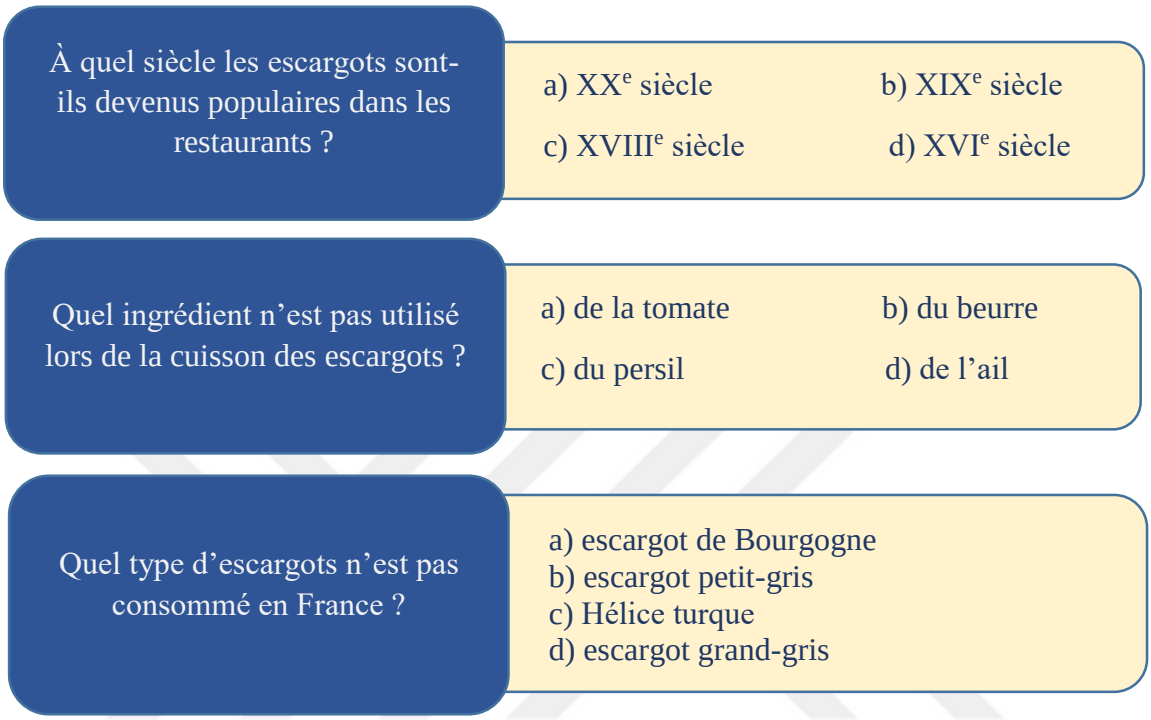
Avec l'activité du QCM intelligent, les apprenants travaillent en collaboration pour imaginer des questions et des réponses au QCM qui correspond à la vidéo qui leur a été attribuée comme l'exemple ci-dessous. Cette activité a été réalisée lors du 4e cours qui traite de la gastronomie.

Dans un premier temps, chaque groupe regarde une vidéo différente. Les apprenants doivent regarder la vidéo qui leur est attribué avec beaucoup d'attention pour ensuite pouvoir imaginer non seulement des questions mais également des réponses vraies et fausses. Ensuite, ils restent concentrés lorsqu'ils regardent les autres vidéos car ils doivent désormais répondre aux questions préparées par les autres groupes.

Travailler de cette façon amène les apprenants à être plus attentif lors du visionnage des vidéos car ils veulent trouver les réponses aux questions imaginées par leurs camarades. On assiste à une certaine forme de compétition amicale entre les groupes.

Figure 28

Questionnaire à choix multiples intelligent sur les escargots produit par un groupe d'apprenants.



La figure 28 reproduit le QCM original réalisé par un groupe d'apprenants qui peut être consulté en annexe 3.4. Un des avantages de cette technique est que les apprenants font preuve de davantage de concentration lors du visionnage des vidéos et la rédaction du QCM permet de mieux retenir les informations extraites de chaque vidéo.

3.4.1.3.4. Questionnement à l'aide des chapeaux de Bono

Dans le cadre de la séquence de cours, les apprenants ont formulé des questions d'embauche lors du cours 5 en chaussant des chapeaux différents. Cette activité allait de pair avec la création d'une persona.

Cette activité leur a demandé de se mettre à la place de l'employeur, de réfléchir à des questions sous des angles différents et de produire des questions plus variées car la consigne était dirigée et claire. Ils ont donc produit des questions diverses et permettant de déterminer si la personne en recherche d'emploi était qualifiée ou non, serait un atout pour l'employeur

ou non et finalement si elle serait embauchée ou non. La figure 29 ci-dessous présentent un échantillon de questions proposées par les participants.

Figure 29

Questions d'embauche produites par les apprenants avec la technique des chapeaux de Bono.

Chapeau blanc : Quelle est votre expérience professionnelle ?
Chapeau rouge : Que pensez-vous du travail d'équipe ?
Chapeau jaune : Quels sont vos points forts ?
Chapeau noir : Comment réagissez-vous en cas de problème avec vos collègues ?
Chapeau vert : Que pouvez-vous apporter à notre entreprise ?
Chapeau bleu : Êtes-vous flexible au niveau des horaires de travail ?

Ainsi, les apprenants ont dû faire appel à leurs compétences transversales telles que la compétence à communiquer langagièrement, leurs compétences générales, leur créativité et leur pensée critique.

3.4.1.5. Tâche de questionnement Quintilien

Le questionnement Quintilien est une technique généralement connue des apprenants en Turquie qui l'utilisent tout au long de leur scolarité.

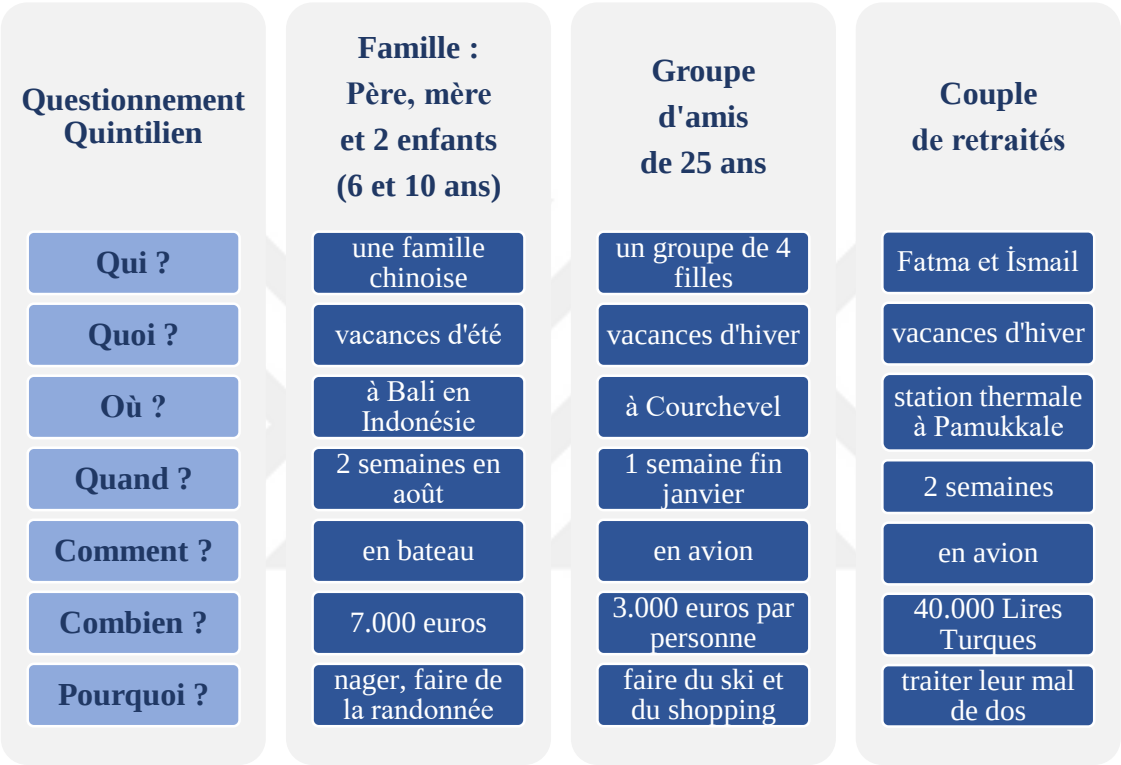
Chaque groupe a pour tâche d'organiser un voyage pour différentes personnes. Un premier groupe pour une famille avec enfants, le 2e groupe pour un groupe d'amis et le 3e groupe pour un couple de retraités. Ici, le questionnement Quintilien a amené les participants à réfléchir sur les besoins de chaque type de client pour préparer un voyage qui adéquate.

La figure 30 ci-dessus présente le questionnement Quintilien des trois groupes du cours 4 qui ont ensuite servi à imaginer et à préparer des brochures de voyage pour les trois types de clients (une famille, un groupe d'amis et un couple de retraités). La production originale des participants peut être consultée en annexe 3.5.

Chaque groupe a réfléchi à des voyages pour des clients différents. Ils se sont mis dans la peau d'un employé d'agence de voyage et on réutiliser le lexique du tourisme en s'interrogeant sur les besoins de leur client.

Figure 30

Questionnement Quintilien produit par 3 groupes d'apprenants.



Pour cette activité, les participants ont ainsi fait appel à leur pensée critique, leur créativité, leur compétence interculturelle et leurs compétences générales.

3.4.1.6. Mise en œuvre de « Nommez-en 4 »

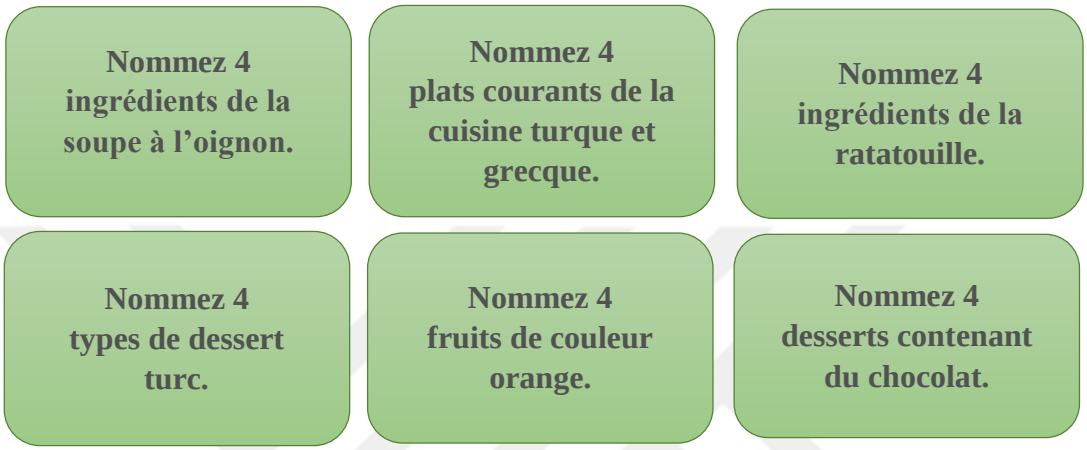
Avec l'activité intitulée « Nommez-en 4 », les apprenants ont préparé des cartes interculturelles sur la gastronomie.

La figure 31 propose quelques idées de cartes produites par les participants. Les cartes originales peuvent être consultée en annexe 3.3. Toutes les cartes une fois regroupées forment un set de cartes interculturelles pour la classe. Les apprenants ont réalisé les cartes suivantes : Nommez 4 ingrédients de la soupe à l'oignon, Nommez 4 plats courants dans la cuisine turque et grecque, et ainsi de suite.

Cette activité est une manière de développer la compétence interculturelle grâce au FOS et à l'apprentissage collaboratif.

Figure 31

Cartes produites par les apprenants.



Ainsi, le FOS, tout comme l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif, sont propices au développement de la compétence interculturelle des apprenants. La combinaison des deux avec l'exemple du set de cartes interculturelles ne faisant que renforcer l'impact sur les participants.

3.4.2. Enquête préliminaire auprès des participants

Une enquête préliminaire a été réalisée en présentiel au début du premier cours avec les enseignants de FLE. Au total 20 apprenants sur les 22 participants à la séquence de cours ont accepté de répondre par écrit aux questions de l'enquête.

Cette enquête a permis de déterminer si les futurs enseignants participants au cours de FOS étaient familiers avec l'apprentissage collaboratif et dans quelle mesure ils avaient déjà travaillé de manière collaborative durant leur parcours scolaire et universitaire.

3.4.3. Journal de bord des participants

À la fin de chaque semaine de cours, les futurs enseignants présents ont rempli un journal de bord en français ou en turc. La collecte des données s'est déroulée entre le 1er

novembre 2024 et le 20 décembre 2024. Au total 22 apprenants ont accepté de remplir un journal de bord durant la séquence de cours.

Des exemples représentatifs de ces journaux de bord peuvent être consultés en annexe. Ils ont été retranscrits et analysés à l'aide du logiciel Maxqda.

3.4.4. Observations de classe

L'observation externe de la séquence de cours a été réalisée par un expert. Le chercheur ayant assuré les cours lui-même, un observateur externe s'est chargé de l'observation lors des 7 semaines de cours. Deux grilles d'observation ont été utilisées : une grille d'observation de l'enseignant et une grille d'observation des apprenants.

3.4.5. Entretiens semi-dirigés auprès des participants

Les entretiens semi-dirigés individuels ont été réalisés sur une période allant du 7 au 21 janvier 2025. Au total 18 entretiens semi-dirigés ont été réalisés par le chercheur avec les futurs enseignants juste après la fin de la séquence de cours. Tous les entretiens ont été réalisés par visioconférence et en turc.

3.5. Analyse des données qualitatives

Dans le but de procéder à l'analyse qualitative des données collectées durant la recherche, des analyses de contenu de l'enquête préliminaire, des entretiens semi-dirigés, des grilles d'observation et des journaux de bord des apprenants ont été réalisés. L'analyse qualitative a suivi une logique inductive, c'est-à-dire que le chercheur est parti du discours des apprenants pour faire ressurgir les thèmes abordés par les participants de manière à fournir une interprétation cohérente et organisée (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, les propos des apprenants et de l'expert observant la classe ont été dans un premier temps retranscris pour les entretiens semi-dirigés puis codés pour faire ressortir les thèmes abordés. De manière à assurer une plus grande fiabilité de l'analyse des données, le logiciel d'analyse qualitative des données Maxqda a été utilisé pour coder les données recueillies grâce à l'enquête préliminaire, aux journaux de bord et aux entretiens semi-dirigés.

Les objectifs de recherche ainsi que les outils de collecte des données et les techniques d'analyse utilisés pour cette recherche sont récapitulés dans le tableau 6 pour une meilleure compréhension de la démarche mise en place pour ce travail.

Tableau 6

Objectifs de recherche, outils de collecte des données et techniques d'analyse.

Question de recherche	Objectifs de recherche	Sous-questions de recherche	Cadre théorique correspondant	Outils de collecte des données	Echantillon de recherche	Techniques et méthodes d'analyse
L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a-t-il une influence sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE et leur engagement dans leur propre apprentissage ?	Sensibiliser les futurs enseignants de FLE aux pratiques collaboratives et co-élaboratives durant leur formation initiale de manière à ce qu'ils aient les moyens de mettre ces pratiques en place dans leur classe de FLE.	Quel est le point de vue des enseignants de FLE concernant l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif?	-CECR -Pensée critique -Pensée design -FOS	Cours de FOS : - Enquête préliminaire, - journal de bord. - observation de classe -Productions des apprenants - entretiens semi-dirigés	Étudiants de 3e et 4e année de licence du département de didactique du FLE à l'Université Marmara en Turquie suivant le cours de français sur objectifs spécifiques durant l'année académique 2024-2025 sur une durée de 7 semaines.	. -Analyse de l'enquête préliminaire -Analyse qualitative des journaux de bord et des productions des futurs enseignants -Analyse qualitative de contenus des entretiens semi-dirigés
		L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a-t-il un impact sur le développement des activités langagières et des compétences transversales ?				
		Quels sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ?				
		Les futurs enseignants de FLE sont-ils prêts à mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans leurs classes ?				
	Déterminer si la mise en place de pratiques collaboratives et co-élaboratives en classe de FLE a un impact sur le développement des compétences transversales et l'engagement des futurs enseignants	La mise en place de pratiques collaboratives et co-élaboratives en classe de FLE permet-elle aux apprenant d'être acteurs de leur apprentissage ?	- Dynamique motivationnelle de l'élève - Engagement comportemental, affectif, et cognitif - Modèle ICAP			. -Analyse de l'enquête préliminaire - Analyse qualitative des grilles d'observation.

Ainsi, le tableau proposé ci-dessus permet de donner une vue d'ensemble des outils de collecte des données et des types d'analyses réalisées en fonction des questions de recherche.

3.6. Fiabilité des données qualitatives

Selon Savoie-Zajc (2011), la fiabilité fait référence à la notion de cohérence dans la recherche, c'est-à-dire si les questions de recherche, le processus de recherche et les résultats font preuve de cohérence entre eux. Pour s'assurer de la fiabilité de la présente recherche les moyens suivants ont été mis en œuvre :

- fournir une description détaillée de l'échantillon, des caractéristiques des participants et des raisons qui ont poussé le chercheur à sélectionner ces échantillons.

- fournir une explication détaillée des outils de collecte des données qualitatives pour l'enquête préliminaire, le journal de bord, les entretiens semi-dirigés et les grilles d'observation et des raisons qui ont poussé le chercheur à sélectionner ces outils.

- fournir une explication détaillée des conditions de réalisation des observations de classe et des entretiens semi-dirigés durant la recherche.

- fournir une retranscription écrite des déclarations des enseignants durant les entretiens semi-dirigés.

- analyser les données à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Maxqda pour s'assurer d'un codage adéquat.

De manière à s'assurer de la fiabilité des données qualitative, il est important de vérifier les 3 autres critères méthodologiques : la crédibilité, la transférabilité, et la confirmation (Savoie-Zajc, 2011).

3.6.1. Crédibilité

Le critère de crédibilité vise à s'assurer de la véracité de l'interprétation des données proposée par le chercheur. Ainsi, plusieurs techniques comme la triangulation, la multiplicité des modes de collecte des données ou encore la concertation avec d'autres chercheurs ou experts peuvent être utilisées pour vérifier la crédibilité de la recherche.

La triangulation consiste à collecter des données par le biais de différents outils pour permettre une compréhension plus profonde du phénomène analysé et d'en avoir une vision plus objective (Savoie-Zajc, 2011). Dans le cadre de notre recherche, les données qualitatives sont collectées par le biais d'une enquête préliminaire, d'observations de classe, des journaux de bord des apprenants et d'entretiens semi-dirigés. Toutes ces techniques de collecte des données sont complémentaires et permettent de mettre en évidence des aspects différents d'un même objet de recherche (Savoie-Zajc, 2011).

La technique de confirmation d'experts a également été utilisée lors de la recherche. En effet, il a été demandé à plusieurs experts de vérifier :

-l'enquête préliminaire à la séquence de cours,

-les fiches pédagogiques,

-le guide d'entretien pour tous les entretiens semi-dirigés,

-les grilles d'observation de classe.

Suite à ces vérifications par les experts, les modifications nécessaires ont été apportées aux différents outils avant de procéder à une enquête pilote ou des entretiens pilotes pour assurer une plus grande fiabilité.

3.6.2. Transférabilité

Le critère de transférabilité permet d'avoir la possibilité d'utiliser les données recueillies lors de la recherche dans un autre contexte ou de reproduire la même recherche grâce à une description méticuleuse de toutes les phases de la recherche, des échantillons, des outils et des techniques d'analyse utilisés (Savoie-Zajc, 2011).

Ainsi, une explication détaillée des outils de collecte des données, du contexte et des analyses réalisées a été donnée. Les questions de l'enquête préliminaire et des entretiens semi-dirigés, les grilles d'observation ainsi que le journal de bord utilisés permettent de reproduire l'expérience dans un autre contexte ou d'utiliser les résultats obtenus. Cette recherche se veut d'une grande transparence et tient à fournir des résultats crédibles, confirmables et fiables.

3.6.3. Confirmation

Le dernier critère méthodologique pour les données qualitatives est la confirmation. Ce critère vise à s'assurer de l'objectivité de la recherche et du chercheur tout au long de celle-ci (Savoie-Zjac, 2011). Dans le cadre de cette recherche, le chercheur observant la séquence de cours a gardé un positionnement neutre et objectif en restant un simple observateur lors des observations de classe sans intervenir durant les sessions observées.

De plus, l'enseignant-chercheur a gardé une attitude objective lors des entretiens semi-dirigés, ce qui a permis aux participants de s'exprimer librement tout en restant dans le cadre du guide d'entretien préparé préalablement.

De même, l'explication détaillée de toutes les étapes de la recherche permettant de vérifier les autres critères méthodologiques (crédibilité, transférabilité et fiabilité) sont également une preuve de confirmabilité.

PARTIE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Les différents outils de collecte des données (enquête préliminaire, journal de bord des participants, entretiens semi-dirigés et grilles d'observation de classe) ont permis l'analyse des données qualitatives. En premier lieu, sont abordés les résultats de l'enquête préliminaire, suivi des journaux de bord et des entretiens semi-dirigés. L'analyse de ces résultats a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Maxqda. Chaque outil de collecte de données a été analysé séparément pour s'assurer d'une plus grande fiabilité et crédibilité de la recherche comme le montre la figure 32 ci-dessous.

Figure 32

Codage des outils de collecte de données sur le logiciel Maxqda.



À ces résultats s'ajoutent l'interprétation des grilles d'observations qui fournit des informations sur l'engagement des apprenants durant la séquence de cours et le déroulement de la séquence de FOS.

4.1. Analyse de l'enquête préliminaire

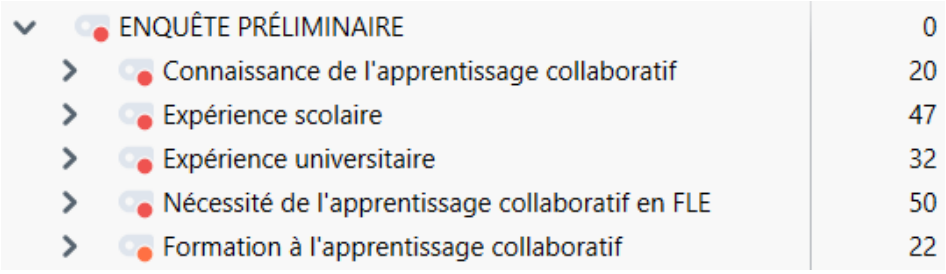
Lors du premier cours de la séquence FOS mise en œuvre pour cette recherche, il a été demandé aux participants de répondre à une enquête à questions ouvertes. Cette enquête sert de point de départ pour évaluer les connaissances et l'expérience de l'apprentissage collaboratif des futurs enseignants de FLE. Au total 20 participants ont répondu à l'enquête préliminaire.

L'enquête préliminaire se compose de 6 questions ouvertes permettant de recueillir des informations concernant la connaissance de l'apprentissage collaboratif, l'expérience scolaire et universitaire, la nécessité et la formation à l'apprentissage collaboratif. La dernière question permet aux participants de partager leurs commentaires personnels.

Chaque question de l'enquête a été analysée de manière à mettre en lumière les thémes présentés avec la figure 33.

Figure 33

Thèmes de codage de l'enquête préliminaire.



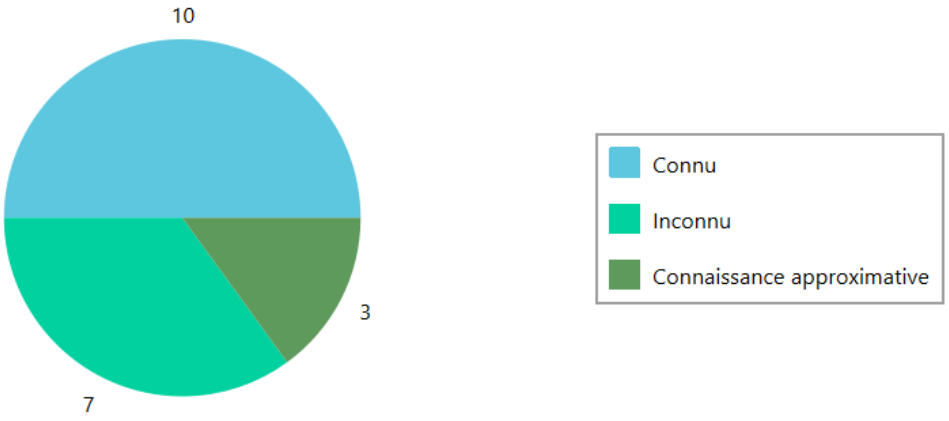
Ainsi, ces thèmes permettent de mieux comprendre le degré de connaissance et d'expérience des participants dans le domaine de l'apprentissage collaboratif préalablement à la séquence de cours.

4.1.1. Connaissance de l'apprentissage collaboratif

La première question de l'enquête traite de la connaissance de l'apprentissage collaboratif, c'est-à-dire si les participants sont familiers ou non avec ce terme.

Figure 34

Connaissance de l'apprentissage collaboratif des participants selon la fréquence des réponses.



Comme le montre les réponses des participants, l'apprentissage collaboratif est un terme majoritairement connu, même si de manière approximative pour certains. Les propos des participants qui estiment connaître le sujet sont présentés ci-dessous.

> Oui, j'en ai déjà entendu parlé dans un de nos cours. (P4)

> Oui dans la classe de « psychologie de l'éducation ». On a parlé de ce thème. (P6)
>
> Oui, j'ai entendu ce terme dans les cours de pédagogie. (P7)
>
> Oui, je l'ai entendu dans un de mes cours à l'université. (P11)
>
> Oui, le semestre dernier, je suis sûr d'en avoir entendu parlé dans un de nos cours. (P13)
>
> Oui, j'ai appris cela de mon professeur lorsque nous avons discuté des avantages des activités que nous avons réalisées en classe. (P16)
>
> Je pense que j'en ai entendu parlé dans le cours de TICE. (P20)

Certains participants estiment cependant que leur connaissance du sujet est insuffisante ou approximative comme le montrent leurs propos.

> Oui, j'ai déjà entendu le terme « apprentissage collaboratif » dans un autre cours mais pas en détail. (P3)
>
> Je n'en ai pas entendu parler, mais je suppose que cela concerne le transfert de connaissances et l'apprentissage de nouvelles choses dans le cadre d'un travail de groupe. (P5)
>
> Je n'ai pas entendu parler de cette expression, mais j'ai entendu les mots séparément. Je peux donc donner une réponse par déduction. (P10)

Seule une minorité des participants expliquent ne pas connaître ce terme.

> Non, je n'en ai pas déjà entendu parler du terme apprentissage collaboratif (P2)
>
> Non, je n'ai jamais entendu le terme apprentissage collaboratif. (P8)
>
> Non, je n'en ai pas entendu parlé. (P9)
>
> Je n'ai pas entendu ce terme. (P12)

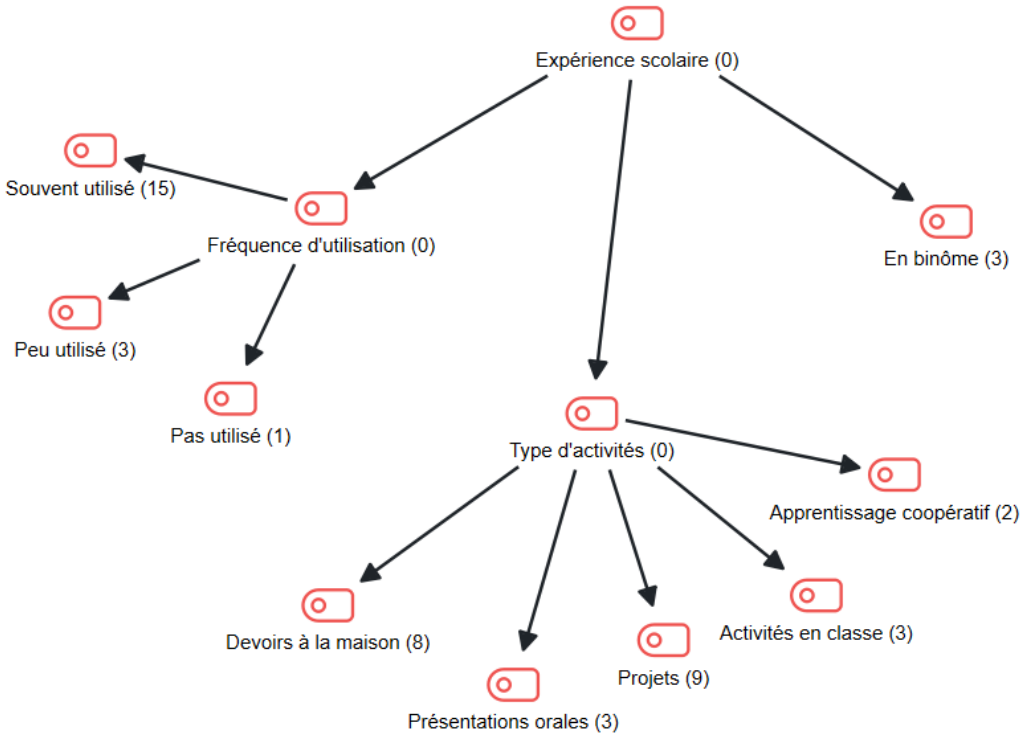
Ainsi, il est possible de conclure que l'apprentissage collaboratif est abordé durant la formation initiale des futurs enseignants de FLE car la majorité d'entre eux sont familiers avec ce terme. En revanche, certains participants semblent ignorer ce concept ce qui peut laisser à penser que l'apprentissage collaboratif n'est pas un sujet abordé de façon très poussée durant leur formation. Il semble également important de déterminer si les participants qui affirment savoir ce qu'est l'apprentissage collaboratif ont une représentation correcte de ce type d'apprentissage.

4.1.2. Expérience scolaire

Les informations concernant l'expérience de l'apprentissage collaboratif des participants au niveau scolaire, primaire et secondaire, ne concernent pas uniquement les cours de FLE mais de manière plus générale tous les cours à ces niveaux. En effet, presque tous les participants n'ont commencé à apprendre le français qu'à partir de la classe préparatoire de français à l'université.

Figure 35

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'expérience scolaire.



Suite au codage des réponses recueillies auprès des participants, le modèle hiérarchique des sous-codes sur la fréquence d'utilisation de l'apprentissage collaboratif, le type d'activités et le type de groupe, ici en binôme, est proposé.

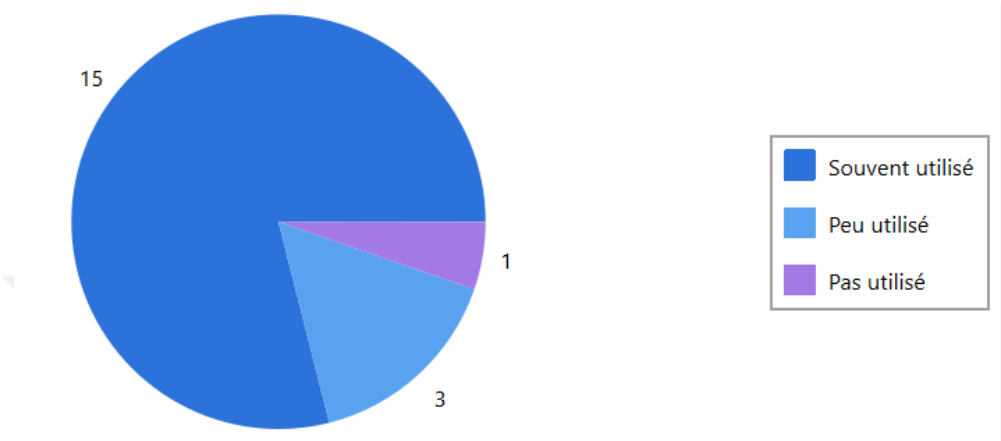
4.1.2.1. Fréquence d'utilisation

Les participants ont été interrogés sur l'utilisation de l'apprentissage collaboratif durant leur scolarité. Leurs propos ont permis de déterminer la fréquence d'utilisation d'activités d'apprentissage collaboratif du primaire au lycée. Les résultats sont présentés ci-dessous.

La figure 36 ci-dessous apporte des informations relatives à la fréquence des réponses des participants.

Figure 36

Fréquence des réponses concernant la fréquence d'utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau scolaire.



Le codage des réponses concernant l'expérience scolaire montre que la grande majorité des participants ont régulièrement assisté à des cours proposant des activités d'apprentissage collaboratif durant leur scolarité.

> Oui, j'ai déjà eu des cours qui me demandent de travailler avec les autres apprenants. (P2)
>
> À l'école primaire et au collège. (P4)
>
> Nous avons travaillé en groupe à de nombreuses reprises. (P5)
>
> Oui, durant toute ma scolarité j'ai suivi des classes qui demandent de travailler en collaboration. (P6)
>
> Dans la plupart des cours, j'ai collaboré avec d'autres élèves. (P9)
>
> Depuis l'école primaire, j'ai suivi des cours en travaillant en groupe avec d'autres élèves ou en collaborant avec d'autres élèves plutôt qu'en travaillant seul. (P10)
>
> Oui, j'ai beaucoup travaillé en collaboration avec les amis. C'est nécessaire de travailler ensemble avec la connaissance de nos tâches. (P11)
>
> Oui. En particulier à l'école primaire, nous apprenions en formant des groupes avec nos amis. (P16)
>
> Pendant toute ma scolarité, j'ai participé à des projets communs et à des présentations avec mes camarades de classe. (P19)

Cependant, quelques participants expliquent n'avoir que peu travaillé de cette manière durant leur scolarité.

> Je n'ai pas eu de cours demandant de collaborer avec d'autres élèves, mais dans la plupart des cours, nous devions préparer des devoirs de groupe. (P8)

> J'ai participé à plusieurs cours axés sur des projets. (P14)

> Oui, à l'école primaire seulement. (P20)

De plus, un participant explique n'avoir jamais travaillé de manière collaborative durant sa scolarité.

> Non. Je n'ai jamais fait ça. (P17)

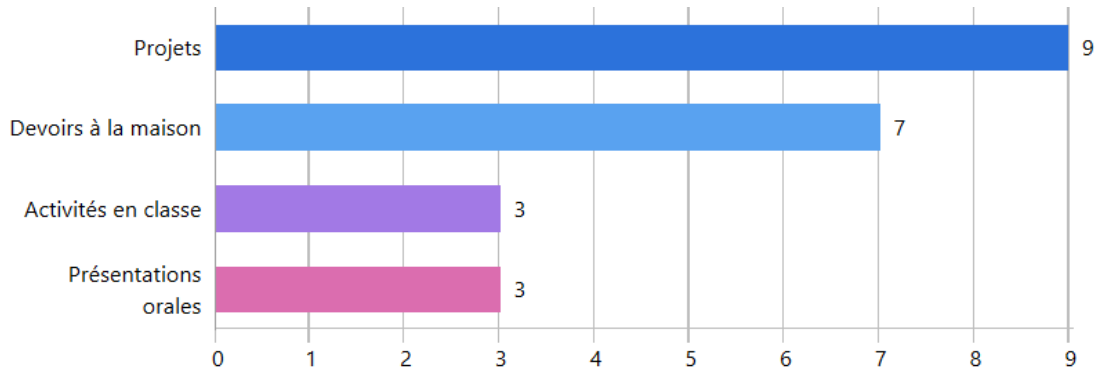
Pour conclure, même si la majorité des participants semblent familiers avec l'apprentissage collaboratif, quelques participants n'ont que très peu voire pas d'expérience de ce mode d'apprentissage.

4.1.2.2. Type d'activités

Près de la totalité des participants affirment avoir eu des cours où les enseignants leur demandaient de travailler en collaboration mais leurs réponses mettent en évidence que la majorité des travaux réalisés en collaboration sont majoritairement des devoirs à la maison à préparer en groupe, des projets ou des présentations comme le montre la figure 37 ci-dessous.

Figure 37

Fréquence des réponses concernant le type de travail collaboratif utilisé au niveau scolaire.



Les propos des participants concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif pour des projets, présentations orales ou devoirs à la maison sont les suivants :

> Oui, j'ai déjà eu des cours qui me demandent de travailler avec les autres apprenants. Quelques fois on a fait des présentations avec mes amis et quelques fois on a fait des projets où on doit faire des recherches ensembles. (P2)

> En général quand on avait des exposés à préparer comme devoirs. (P5)

> J'ai surtout expérimenté l'apprentissage collaboratif pour des projets de groupe ou des devoirs à faire avec d'autres élèves. (P9)

> On avait des projets de groupe au lycée. (P12)

> Au lycée, pour préparer un exposé, nos professeurs nous mettaient par groupe ou nous demandaient de choisir un partenaire pour travailler ensemble. (P13)

> Au lycée, nous avons souvent réalisé des projets sous forme de devoirs à la maison en groupe. (P16)

> Surtout en cours de technologie nous avions des devoirs à faire en groupes. (P18)

Quelques participants expliquent également avoir utilisé l'apprentissage collaboratif pour réaliser des activités en classe.

> De nombreuses fois et dans différents cours le professeur nous demandait de travailler sur un sujet donné en groupes. (P15)

> Surtout à l'école primaire on apprenait en travaillant en groupes avec mes camarades de classe ou on faisait des devoirs ensemble. (P16)

Or ce type de travail en collaboration réalisé en classe reste très marginal. On s'aperçoit ainsi que l'apprentissage collaboratif est surtout utilisé en dehors de la classe. Ce constat peut être dû à différentes raisons souvent invoquées par les enseignants comme le temps limité pour réaliser ce genre d'activités en classe.

Mais dans ce cas, il est impossible pour l'enseignant de s'assurer que le travail est réellement fait en collaboration, c'est-à-dire en travaillant ensemble, de façon synchrone pour réaliser une même tâche. Ce type de travail hors de la classe se transforme généralement en apprentissage coopératif où les apprenants se partagent le travail et le mettent en commun par la suite. C'est pourquoi, il semble que travailler de manière collaborative sera plus efficace si réalisé en classe.

4.1.2.3. En binôme

De même, le travail en collaboration est souvent réalisé en binôme ce qui ne correspond pas non plus à la définition de l'apprentissage collaboratif que nous avons donné qui consiste à travailler par groupe de 4 au minimum.

> Durant toute ma scolarité j'ai suivi des classes qui demandent de travailler en collaboration. C'était des devoirs ou des exercices en binôme. (P6)

> Ou nous demandait de choisir un partenaire et de travailler ensemble. (P13)

> Dans de nombreux cours, l'enseignant nous a demandé d'étudier un sujet en groupe. Nous avons travaillé en groupes de 2 à 4 élèves pour différents projets à rendre sous forme de devoirs à la maison. (P15)

D'après les propos des participants, on remarque que le travail collaboratif en milieu scolaire se rapproche davantage de l'apprentissage coopératif car il est le plus souvent utilisé en binôme et les apprenants se partagent le travail pour ensuite le remettre en commun sous forme de présentation ou de devoir. On ne pourra donc pas considérer ces travaux comme de l'apprentissage collaboratif comme nous l'avons défini. Ainsi un participant explique clairement que ;

> Après avoir former des groupes nous nous partagions le travail et finissions notre devoir. (P8)

Il apparait donc très clairement que les participants ont surtout une expérience d'apprentissage coopératif plutôt que collaboratif ou co-élaboratif au niveau scolaire.

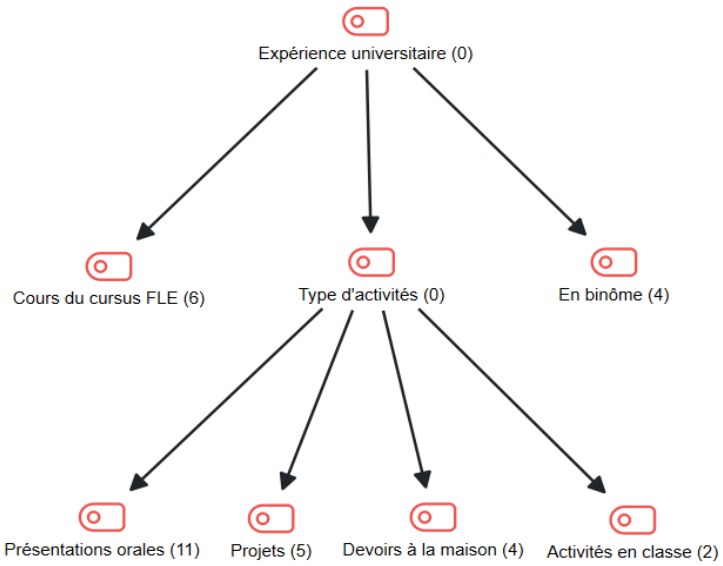
4.1.3. Expérience universitaire

En ce qui concerne l'expérience universitaire des participants, elle se limite aux activités d'apprentissage collaboratif réalisées dans le cadre du cursus de didactique du FLE de l'Université de Marmara.

La figure 38 ci-dessous présente le codage des réponses recueillies auprès des participants, avec un modèle hiérarchique des sous-codes sur l'utilisation de l'apprentissage collaboratif dans les cours du cursus FLE, le type d'activités et le type de groupe, ici en binôme, est proposé.

Figure 38

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'expérience universitaire.



Les participants ont partagé leur expérience universitaire de l'apprentissage collaboratif dans le cadre des différents cours du cursus FLE, les types d'activités qu'ils ont réalisé et le type de groupe.

4.1.3.1. Cours du cursus FLE

Ainsi, on remarque que ce type d'apprentissage est utilisé en milieu universitaire selon plusieurs participants.

> Oui, j'ai eu des cours obligatoires qui nécessitaient un travail en groupe. (P5)
>
> Oui, il y avait beaucoup de classes. (P6)
>
> Oui j'en ai eu et je continue d'en avoir. (P8)
>
> En deuxième année, dans le cadre du cours TICE, nous avons créé un blog/site web avec un groupe de 2-3 personnes. (P13)
>
> Oui, c'est particulièrement utile pour les personnes qui ont pour nouvel objectif commun d'apprendre une nouvelle langue. (P16)
>
> Oui, j'en ai eu. J'ai suivi des cours qui exigeaient parfois un travail en groupe et j'ai mené des recherches en commun avec d'autres étudiants. (P19)

En effet, les participants expliquent qu'ils utilisent l'apprentissage collaboratif dans le cadre de leur cursus FLE à l'université. Or, une fois encore, il est important de déterminer si les activités réalisées sont d'ordre collaboratif ou coopératif.

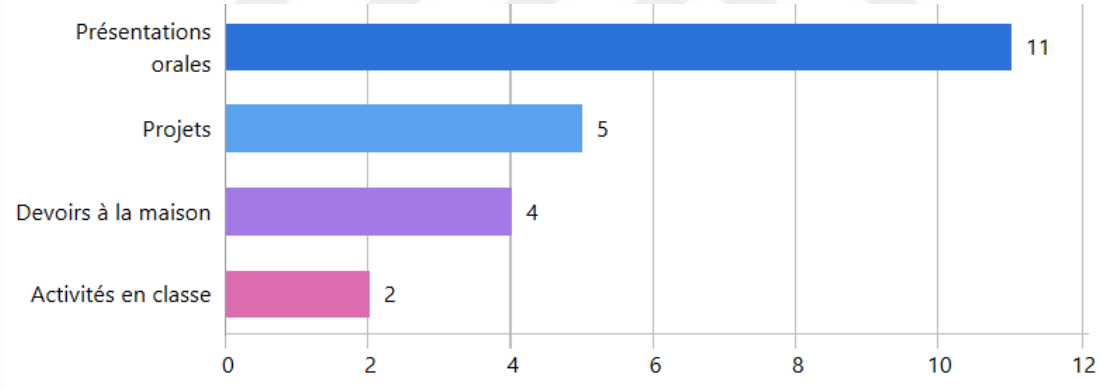
4.1.3.2. Type d'activités

Le codage des propos des participants met en lumière le type d'activités d'apprentissage collaboratif qu'ils ont menés.

Tout comme au niveau scolaire, on remarque que le travail à réaliser en collaboration est souvent limité à des présentations, des projets ou des devoirs à réaliser en groupes comme le montre la figure 39 ci-dessous. Les réponses des participants montrent que les activités réalisées en classe sont moins importantes.

Figure 39

Fréquence des réponses concernant les types d'activités réalisées en collaboration au niveau universitaire.



Les participants expliquent que les activités d'apprentissage collaboratif correspondent souvent à des projets ou des présentations orales préparés en groupe et en dehors des heures de classe.

> Oui, on a fait des présentations par exemple dans le cours de pédagogie. (P2)
>
> Oui, dans quelques cours on a travaillé avec d'autres étudiants pour des devoirs ou des exposés. (P3)
>
> Par exemple en classe de TICE on fait des projets. (P6)
>
> En deuxième année, en cours de TICE on a préparé en blog / site internet par groupes de 2 ou 3 personnes. (P13)

> Dans certains cours, nous avons fait des présentations. Dans ces cours, nous préparions généralement les présentations en groupes et en coopération. (P18)

> Oui, au cours de TICE, technologies d'apprentissage. On a fait une application pour les enfants. (P20)

> Oui, on a présenté des petits projets en classe. (P21)

Quelques participants ont cependant mentionné les activités de groupes réalisées en classe. Un participant parle notamment d'activités de remue-méninges auxquelles il a participé en classe. Ce type d'activités est généralement utilisé durant les cours de langue étrangère mais n'est peut-être pas perçu comme une activité d'apprentissage collaboratif par les apprenants.

> À part ça nous avons fait des activités en classe qui nous demandent de travailler collaborativement (P4)

> Nous avons suivi de nombreux cours durant lesquels nous avons participé à des activités de remue-méninges en nous interrogeant mutuellement sur des mots que nous ne connaissions pas. (16)

Ainsi, en proposant majoritairement des activités d'apprentissage collaboratif ou le travail est réalisé hors des heures de cours, l'enseignant laisse les apprenants libres de s'organiser à leur guise. Bien que cela soit un bon exercice pour gagner en autonomie, cela ne permet pas de garantir la bonne mise en œuvre d'activités d'apprentissage collaboratif. En effet, la plupart du temps les apprenants se partagent le travail pour le mettre en commun par la suite. Ce type de travail, même si indispensable et utile, ne peut être qualifié d'apprentissage collaboratif.

4.1.3.3. En binôme

Tout comme dans le primaire ou le secondaire, le travail en binôme est souvent privilégié à l'université mais, encore une fois, ne peut être considéré comme de l'apprentissage collaboratif.

> Nous étions par groupe de deux pour le plan de cours. (P2)

> Ou bien l'année dernière on a fait un exposé en binôme. Dans la classe de Madame Derya on fait aussi des exercices en binôme. (P6)

> Oui, j'en ai suivi et je continue à en suivre, surtout dans le département de didactique de l'anglais où nous travaillons en binôme dans la plupart des cours. (P8)

> Oui, on a des cours où on travaille en collaboration par exemple dans le cours « Analyse critique de méthodes de FLE » on est en train de faire un plan annuel en binôme. (P12)

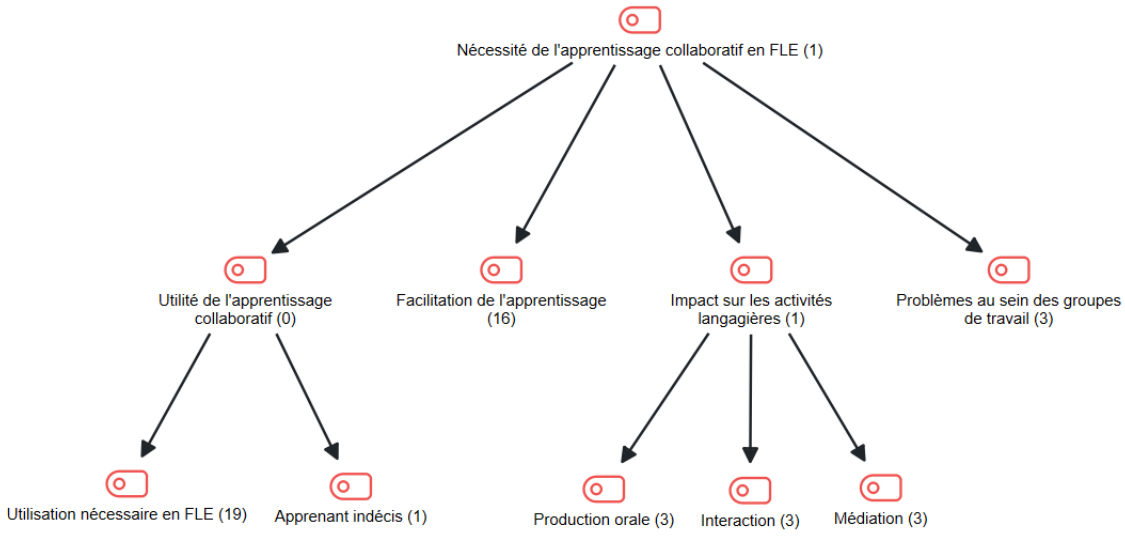
Au niveau universitaire, il semble donc que les participants ont surtout été au contact d'activités d'apprentissage coopératif où le travail est partagé entre les membres d'un groupe ou bien de travail en binôme. De plus, ces activités d'apprentissage coopératif sont souvent reléguées à des projets, des exposés ou des devoirs à la maison plutôt que des activités réalisées en classe. Il apparait donc que notre définition de l'apprentissage collaboratif ne corresponde pas aux représentations que se font les participants. Une explication des différents types de travail en groupe est nécessaire de manière à ce que les participants comprennent mieux le concept d'apprentissage collaboratif.

4.1.4. Nécessité de l'apprentissage collaboratif en FLE

À la question de savoir si l'apprentissage collaboratif était important pour l'enseignement du FLE, l'analyse de l'enquête a mis en relief les codes proposés ci-dessous (figure 40).

Figure 40

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant la nécessité d'utiliser l'apprentissage collaboratif pour l'apprentissage du FLE.



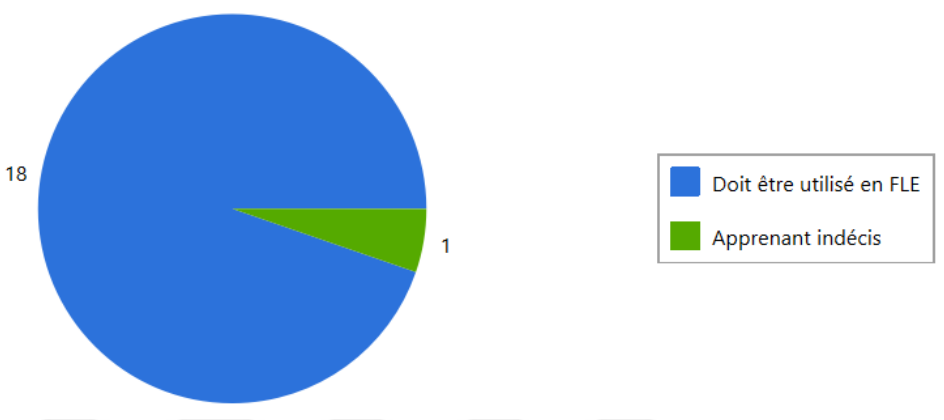
Les participants se sont exprimé sur plusieurs sujets tels que l'utilité de l'apprentissage collaboratif, la facilitation de l'apprentissage, l'impact sur les activités langagières et les problèmes au sein des groupes de travail.

4.1.4.1. Utilité de l'apprentissage collaboratif

À la question de savoir si les participants pensaient que l'apprentissage collaboratif peut être utiliser en classe de FLE, leurs réponses ont été codées selon la figure 41.

Figure 41

Fréquence des codes concernant l'utilité de l'apprentissage collaboratif.



Ainsi, près de la totalité des participants estiment que l'utilisation de l'apprentissage collaboratif en classe de FLE est nécessaire.

> C'est tout à fait utilisable et, à mon avis, ça devrait être utilisé. (P4)
>
> Oui on peut l'utiliser. Je pense que c'est important. (P8)
>
> Je le pense vraiment. (P10)
>
> Bien sûr ! (P11)
>
> Je le pense (P15)
>
> Absolument ! (P16)
>
> Oui, je le pense. (P19)

Seul un Apprenant est resté indécis quant à l'utilité de ce type d'apprentissage pour les apprenants.

> Je ne sais pas (P14)

Il est possible de conclure que les participants sont conscients de l'importance de l'apprentissage collaboratif dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du FLE.

4.1.4.2. Facilitation de l'apprentissage

De même, plus de la moitié les participants évoquent le fait que l'apprentissage collaboratif permettrait de faciliter l'apprentissage des apprenants comme le montrent leurs propos ci-dessous.

> Oui, parce que pour apprendre une langue étrangère on a besoin de parler cette langue et on peut faire ça avec l'apprentissage collaboratif. (P3)

> Oui parce que le meilleur moyen d'apprendre une langue est par la communication. Donc la collaboration est un facteur important en FLE. (P6)

> Oui, l'interaction étant importante dans l'apprentissage des langues, je pense que l'apprentissage peut être efficace en collaborant avec d'autres étudiants. (P9)

> Cela peut être utilisé avec des présentations et cela va aider et améliorer le niveau des apprenants. (P11)

> Je considère que l'apprentissage des langues est plus efficace dans un environnement scolaire où la communication est favorisée. L'apprentissage collaboratif contribue à renforcer cette communication. (P15)

> Je pense que les cours où l'apprentissage collaboratif peut être le plus utile sont les cours de langues étrangères. (P16)

> Je pense que la collaboration peut être plus efficace dans les cours de français, car la langue s'apprend mieux dans un contexte social et par l'interaction. (P18)

> Oui, parce qu'il aide les étudiants pour apprendre au sein d'un groupe social, améliorer son apprentissage. (P21)

Ainsi, une des raisons pour lesquelles les participants estiment que l'apprentissage collaboratif est important est qu'il facilite l'apprentissage grâce aux interactions, aux relations sociales et à la communication entre pairs.

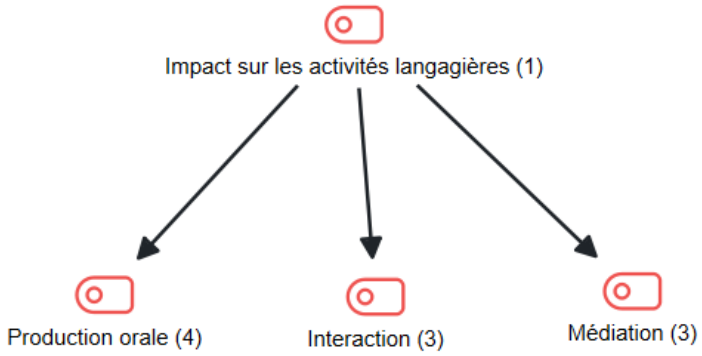
4.1.4.3. Impact sur les activités langagières

Suite au codage des propos des participants, il apparait que l'apprentissage collaboratif aurait un impact sur les activités de production orale, d'interaction et de médiation.

La figure 42 ci-dessous présente la fréquence de leurs propos.

Figure 42

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'impact sur les activités langagières.



Quelques participants partagent l'idée que l'apprentissage collaboratif a un impact positif sur la production orale des apprenants.

> Oui, parce que pour apprendre une langue étrangère on a besoin de parler cette langue et on peut faire ça avec l'apprentissage collaboratif. (P3)

> La langue est un outil pour communiquer avec les autres. Donc des activités en binôme ou en groupes sont très efficaces pour améliorer les compétences orales. (P7)

> Par exemple, même dans un sujet intitulé « salutation », l'apprentissage collaboratif peut être utilisé pour créer un dialogue et contribuer aux cours de français langue étrangère. (P19)

De plus, selon les propos de plusieurs participants, l'apprentissage collaboratif a un impact sur les compétences d'interaction et de médiation des apprenants.

> Oui, nous pouvons apprendre en parlant, en communiquant et en faisant des recherches ensemble. (P2)

> L'apprentissage collaboratif contribue à renforcer cette communication. (P15)

> L'interaction est importante. (P20)

De même, quelques participants parlent de l'impact sur la médiation.

> Je pense qu'il faut l'utiliser, car cela permet aux gens d'échanger des informations et de comparer leurs savoirs avec ceux des autres. (P4)

> De cette manière, les élèves échangent des informations entre eux et améliorent leurs compétences en français. (P8)

> Comme la langue est une compétence, des personnes de niveaux différents peuvent particulièrement s'influencer mutuellement de façon positive. (P10)

L'apprentissage collaboratif permettrait donc d'impacter positivement les compétences en production orale, en interaction et en médiation des apprenants.

4.1.4.4. Problèmes au sein des groupes de travail

Cependant, quelques participants notent que la mise en place d'activités d'apprentissage collaboratif peut engendrer des difficultés au sein des groupes de travail comme le montrent leurs propos ci-dessous.

> J'ai parfois rencontré beaucoup de problèmes, mais lorsque les membres du groupe sont capables de travailler en équipe, je n'ai aucun problème car ils assument leurs responsabilités. (P5)

> Tout le monde ne trouve pas de partenaires ou tout le monde ne travaille pas de manière égale. (P13)

Le rôle de l'enseignant semble ici de toute importance. Ce type de difficultés peut notamment arrivé lorsque les activités sont réalisées en dehors des heures de cours. Dans ce cas de figure les apprenants doivent régler ce genre de difficultés par eux-même. Pour les activités en classe, l'intervention de l'enseignant peut aider à résoudre ce type de problèmes.

Ainsi, les participants mettent en avant l'idée que l'apprentissage collaboratif est important pour l'enseignement/apprentissage du FLE car il facilite l'apprentissage des apprenants et les amène à utiliser leurs compétences de production orale, d'interaction et de médiation.

4.1.5. Formation à l'apprentissage collaboratif

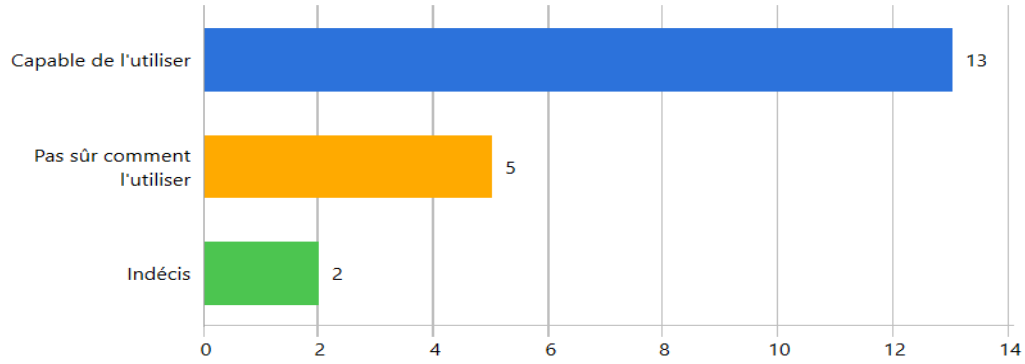
Nous avons également essayé de comprendre si la formation initiale des futurs enseignants de FLE leur permet d'être suffisamment familiers avec l'apprentissage collaboratif et ses techniques de manière à ce qu'ils puissent l'utiliser dans leur future classe.

La figure 43 ci-dessous présente la fréquence de des propos des participants concernant leur point de vue sur leur formation à l'apprentissage collaboratif et notamment s'ils se sentent capables ou non de mettre en œuvre ce type d'activités dans leur future classe de FLE.

Lorsqu'interrogés sur leur capacité à mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif dans leur future classe de FLE, les participants estiment majoritairement pouvoir utiliser ce type d'apprentissage avec leurs apprenants. Ainsi, la figure 43 présente la répartition de leurs réponses.

Figure 43

Fréquence des réponses sur la capacité à mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif en classe de FLE.



Ainsi la majorité des participants partagent leur enthousiasme à utiliser l'apprentissage collaboratif en classe de FLE comme le montre leurs propos ci-dessous.

> Oui, c'est important de communiquer et collaborer pour un bon processus d'apprentissage. (P6)
>
> Oui, je peux l'appliquer car je trouve cette méthode utile. (P8)
>
> Oui, je pense que je vais l'appliquer, car à mon avis cela aura un effet positif sur la classe et favorisera la participation. (P9)
>
> Oui, parce que je pense que c'est utile et important. (P11)
>
> Oui, je pense. Parce que grâce à mes professeurs, je sais comment expliquer cela aux élèves de la manière la plus efficace possible. (P16)
>
> Je pense que pour que les cours soient plus efficaces, je pense vraiment pouvoir utiliser l'apprentissage collaboratif. (P18)
>
> Oui, pour aider mes étudiants. (P21)

Au contraire, certains participants ne se sentent pas capables de mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif dans leur classe de FLE. Selon leurs propos, ce serait

dû à des connaissances insuffisantes en matière de techniques pédagogiques dans ce domaine.

> Oui, parce qu'il y a beaucoup d'aspects positifs mais j'ai besoin d'apprendre comment je peux utiliser l'apprentissage collaboratif en cours de FLE. (P3)

> À 50% je crois. Parce que le nombre d'étudiants est très important. S'il y a beaucoup d'étudiants c'est très dur à utiliser en classe. (P7)

> À 50% je crois. Parce que le nombre d'étudiants est très important. S'il y a beaucoup d'étudiants c'est très dur à utiliser en classe. (P12)

> Pour l'instant, je ne suis pas très enthousiaste, car les travaux en groupe sont généralement difficiles. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, je pourrais peut-être essayer si j'apprends des activités plus variées. (P13)

Quelques apprenants sont indécis quant à la nécessité d'utiliser ou non l'apprentissage collaboratif dans leur future classe de FLE.

> Je ne peux prendre cette décision qu'après avoir fait connaissance avec les élèves. Je dois d'abord tester leur aptitude. (P5)

> Je ne sais pas (P14)

Malgré cette réponse massivement positive, l'analyse des journaux de bord et des entretiens semi-dirigés nous permet de vérifier que la représentation que les participants ont de l'apprentissage collaboratif ne se résume pas à de l'apprentissage coopératif ou du travail en binôme. En effet, cette enquête ayant été réalisée préalablement à la séquence de cours, les participants peuvent mal interpréter la définition du terme apprentissage collaboratif. Cela apparait par exemple dans les propos d'un participant :

> Je pense que la communication avec les autres étudiants peut également être renforcée et qu'il est important pour un étudiant de travailler de manière planifiée en se répartissant les tâches. (P8)

La dernière question de l'enquête laissait aux participants le choix d'ajouter un commentaire s'ils le souhaitaient. Aucun participant n'a souhaité le faire.

L'enquête préliminaire met donc en avant que les participants sont conscients de l'importance de l'apprentissage collaboratif en didactique du FLE et se sentent capables de le mettre en œuvre dans leur future classe. Cependant, il semble que leur compréhension du terme apprentissage collaboratif soit approximative.

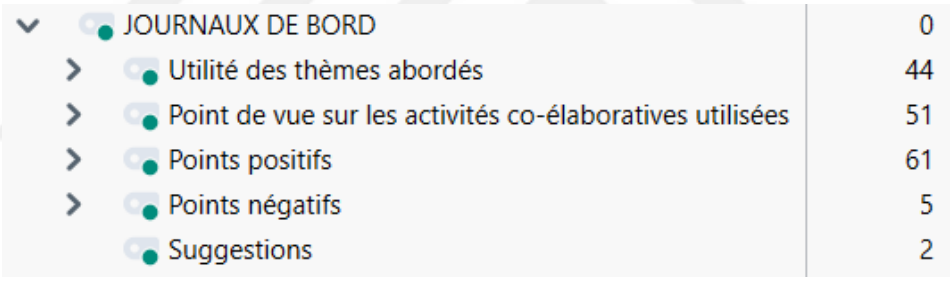
Les résultats de l'analyse des journaux de bord et des entretiens semi-dirigés qui se sont déroulé durant et à l'issu de la séquence de cours de FOS permet de vérifier si les participants ont changé de point de vue concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif. De plus, nous essaierons d'analyser son impact sur les apprenants et le développement de leurs compétences langagières et transversales, ses avantages et ses inconvénients et si les futurs enseignants se sentent capables de mettre en œuvre les techniques utilisées dans leur future classe de FLE.

4.2. Analyse des journaux de bord

Les journaux de bord ont été administrés à tous les participants présents à la fin de chaque cours pendant 7 semaines entre le 1er novembre 2024 et le 20 décembre 2024. La figure 44 ci-dessous présente la fréquence de codage de leurs propos.

Figure 44

Fréquence des codes concernant les thèmes des journaux de bord.



Les réponses des participants ont permis de dégager plusieurs thèmes. Un premier thème nous permet de déterminer si les thèmes abordés pendant les différents cours sont utiles pour leur formation initiale et leur future carrière d'enseignant. Ensuite, a été recueilli leur point de vue sur les techniques d'apprentissage co-élaboratif utilisées durant le cours. Puis, il leur a été demandé de mentionner les points positifs et négatifs pour enfin faire des suggestions s'ils le souhaitaient.

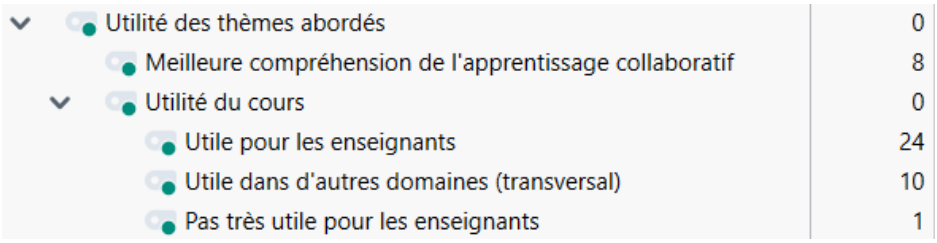
4.2.1. Utilité des thèmes abordés

Dans le cadre des journaux de bord, les participants ont donné leur point de vue sur les thèmes abordés durant la séquence de cours et s'ils pensaient entre autre que ces derniers leur seront utile dans le futur.

La figure 45 présente la fréquence des codes liés à l'utilité des thèmes abordés en cours.

Figure 45

Fréquence des codes concernant l'utilité des thèmes abordés pendant le cours de FOS.



Ainsi, les propos des participants ont été montrés que les thèmes abordés leur avaient permis de mieux comprendre le concept d'apprentissage collaboratif et de déterminer si ces thèmes étaient utiles à leur formation initiale.

4.2.1.1. Meilleure compréhension de l'apprentissage collaboratif

De nombreux participants expliquent que la séquence de FOS leur a permis de mieux comprendre le concept d'apprentissage collaboratif.

> J'ai appris les définitions du FOS et du CECR et comment je peux expliquer les activités langagières et la compétence à communiquer. (P2)

> J'ai appris énormément de nouvelles choses. Il y a aussi beaucoup de notions sur lesquelles j'avais déjà une idée, mais que j'ai désormais apprises de manière plus approfondie. (P3)

> Oui, parce que ces thèmes sont très importants. Avant le cours je ne connaissais pas la signification et maintenant je me rends compte que ce sont des choses que je devrais utiliser. (P4)

> J'apprends de nouvelles choses mais aussi je me rappelle des choses qu'on a déjà entendues. (P6)

> Avant, je n'ai pas compris ce sujet. Aujourd'hui c'est nouveau pour moi. (P7)

> Les activités réalisées contribuent à renforcer ma connaissance de l'apprentissage collaboratif. (P15)

> J'ai appris qu'il existe une grande variété d'activités que l'on peut proposer aux élèves. (P16)

> Ça m'a permis de développer les connaissances que j'avais acquises auparavant et de me les remémorer. (P19)

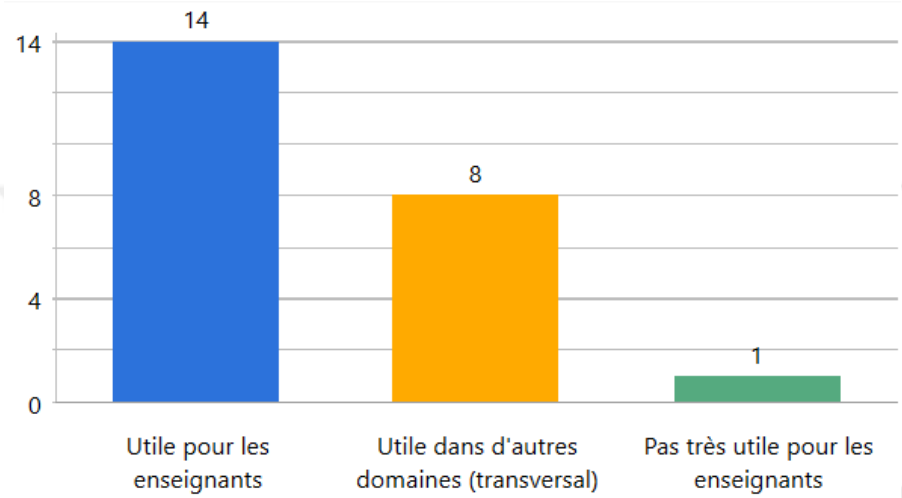
Les participants estiment avoir appris de nouvelles notions, d'avoir révisé des notions qu'ils ne maitrisaient pas toujours et d'avoir découvert des nombreuses techniques qu'ils ne connaissaient pas.

4.2.1.2. Utilité du cours

Les participants ont également donné leur opinion sur l'utilité des thèmes abordés en cours pour leur formation initiale. Leurs réponses sont répertoriées avec la figure 46 ci-dessous.

Figure 46

Fréquence des réponses concernant l'utilité des thèmes abordés en cours.



Ainsi, la figure 46 montre que la majorité des participants ont trouvé la séquence utile pour les enseignants. De même, un grand nombre de participants expliquent que les thèmes abordés en classe sont également utile dans d'autres domaines. Très peu de participants n'ont pas trouvé d'utilité aux thèmes abordés.

4.2.1.2.1. Pour les enseignants

Les propos des participants qui ont trouvé les thèmes abordés utile pour leur carrière d'enseignants sont rapportés ci-dessous.

> Il y avait beaucoup d'informations intéressantes pour les enseignants. (P2)
>
> Les activités utilisées et la planification du cours peuvent me servir en tant qu'enseignant. (P4)
>
> J'ai appris les thèmes comme le FOS, le CECR, les activités langagières, etc. Cela aussi correspond à ce que j'attends. (P5)
>
> J'apprends beaucoup de choses sur le tourisme et j'ai compris la différence entre FOS et FLE. (P6)

> Je peux utiliser le QQOQCCP pour ma formation d'enseignant quand je fais mon stage au lycée. (P8)
>
> Oui, les informations étaient utiles pour l'apprentissage de l'enseignement. (P11)
>
> C'est très utile pour nous. (P12)
>
> À mon avis, ce cours m'a permis d'observer des choses qui me seront utiles dans mon futur métier. (P13)
>
> Je trouve cela utile, à la fois pour la vie quotidienne et pour pratiquer mon français. (P14)
>
> C'était un cours utile pour le travail en groupe et pour faire réaliser aux élèves des activités interactives sur le FOS. (P15)
>
> Les activités et les thèmes proposés me semblent très variés. Grâce à eux, je peux imaginer les activités que je pourrais faire faire à mes futurs élèves. (P16)
>
> Ces informations me seront certainement utiles, car les utiliser avec mes élèves et en classe contribue à l'apprentissage des langues étrangères et à la mise en œuvre de méthodes pédagogiques. (P19)
>
> Oui, je pense que je vais utiliser toutes ces méthodes. (P20)

La majorité des participants estiment que les thèmes abordés étaient utiles pour leur carrière d'enseignant. Ils expliquent que les thèmes abordés et les techniques utilisées peuvent les aider à planifier leurs cours différemment, à changer leurs pratiques pédagogique en incluant des activités d'apprentissage collaboratif pour renforcer l'apprentissage de leurs apprenants.

4.2.1.2.2. Dans divers domaines

De plus, plusieurs participants mentionnent l'utilité des thèmes abordés pour d'autres domaines.

> C'était très utile pour les entretiens d'embauche. (P2)
>
> Ce n'était pas utile en tant qu'enseignant(e), mais comme c'est quelque chose que j'utilise constamment dans la vie quotidienne, cela a été utile. (P4)
>
> Oui, créer un CV peut être utile pour ma future carrière et pour trouver un emploi. (P5)
>
> J'ai appris comment on peut préparer un CV. (P8)
>
> Oui, c'était utile. J'ai appris comment créer un CV. C'est utile pour moi à l'avenir. (P11)

> Pas pour ma formation d'enseignant mais je pense que c'est utile pour moi. (P13)
>
> De plusieurs points de vue je le trouve intéressant (ce cours). (P14)
>
> Préparer un CV peut nous être utile (P18)

En effet, préparer un CV, savoir utiliser une carte mentale et savoir travailler collaborativement sont des compétences qui peuvent être utiles dans les domaines professionnel, public ou personnel. Les techniques d'apprentissage co-élaboratif permettent de développer des savoirs, savoir-faire et compétences transversaux que les participants pensent utiliser dans des contextes différents de l'enseignement du FLE.

4.2.1.2.3. Utilité limitée pour les enseignants

Un participant affirme avoir trouvé un des thèmes de la séquence de cours peu utile.

> Oui, mais comme cela concerne des détails liés à la vente, c'est moins utile pour notre département. (P5)

Ainsi, un participant a estimé qu'un des thèmes abordés durant la séquence de cours ne lui paraissait pas utile. Il s'agit du cours 6 concernant le commerce en ligne. Ce thème est néanmoins un thème majeur de l'enseignement du FOS, à savoir le commerce.

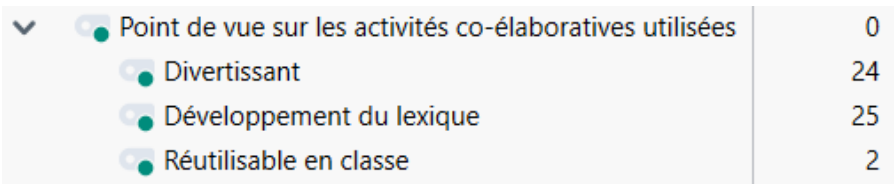
Il apparait donc clairement que les participants ont estimé que les thèmes abordés lors de la séquence de cours étaient utiles tant dans le domaine de l'enseignement du FLE que dans d'autres domaines.

4.2.2. Point de vue sur les activités co-élaboratives utilisées

Il a été également demandé aux participants de donner leur point de vue sur les activités d'apprentissage co-élaboratif utilisées en cours.

Figure 47

Fréquence des codes concernant le point de vue des participants sur les activités co-élaboratives.



Suite au codage des propos des participants, il semble que les activités co-élaboratives utilisées en cours soient divertissantes, aident au développement du lexique et soient réutilisables en classe.

4.2.2.1. Divertissant

La grande majorité des participants expliquent que les activités étaient divertissantes.

> C'était très drôle. Les activités collaboratives étaient drôles. (P2)
>
> C'était bien. C'était divertissant. (P3)
>
> Nous avons appris des activités amusantes et utilisables en classe. (P4)
>
> J'ai passé un moment agréable. (P5)
>
> C'était un cours amusant et collaboratif. (P6)
>
> Amusant. (P7)
>
> On a passé un cours amusant. (P11)
>
> C'était divertissant. (P12)
>
> C'était amusant de créer une persona et de pratiquer une préparation de CV. (P13)
>
> J'ai aussi apprécié observer la manière dont l'enseignant menait le cours. (P13)
>
> Actif et agréable. (P14)
>
> Le cours a été rendu agréable grâce à des activités variées. (P15)
>
> Le fait que le cours soit à la fois divertissant et bien rempli fait partie de ses aspects positifs. (P16)
>
> On a fait des activités amusantes. (P18)
>
> C'était éducatif et divertissant. (P22)

Ainsi la majorité des participants estiment que les activités d'apprentissage co-élaboratif sont divertissantes, amusantes et agréables. Leurs propos montrent que ces activités se rapprochent d'activités ludiques car elles sont divertissantes et educatives à la fois.

4.2.2.2. Développement du lexique

Un grand nombre de participants expliquent également avoir améliorer leur lexique.

J’ai appris la signification des mots coopératif et co-élaboratif. (P4)

J’ai appris les avantages et les désavantages du tourisme. (P5)

J’apprends beaucoup de nouveau vocabulaire. (P6)

J’ai appris de nouveaux mots. J’ai travaillé en groupe. (P7)

J’ai appris de nouveaux termes. On a partagé des idées sur le tourisme. (P9)

On a discuté du tourisme de masse et de ses effets. On a utilisé les termes spécifiques en mémorisant et en jouant avec les mots. C’était très bien. (P10)

J’ai appris de nouveaux mots. (P11)

On a appris des nouveaux mots. (P12)

C’est très utile pour acquérir de nouveaux mots en français et apprendre comment on peut préparer un CV. (p13)

J’ai eu l’opportunité d’apprendre beaucoup de mots. J’ai appris des mots de français utilisés lors de voyages touristiques. (P14)

Nous avons appris un thème du quotidien intégrant le français, avec son vocabulaire et ses termes spécifiques. (P16)

J’ai appris de nouveaux mots et fait de nouvelles activités. (P18)

On a appris et répété beaucoup de mots donc c’était très utile. (P19)

J’ai appris beaucoup de mots. (P20)

De nombreux thèmes très différents de FOS ont été abordés durant la séquence de cours. C’est pourquoi les participants ont eu l’opportunité d’être au contact de vocabulaire nouveau et varié. Ils ont été au contact de lexique de la vie quotidienne comme de lexique spécifique aux activités at au thèmes abordés en cours.

4.2.2.3. Réutilisable en classe

Un participant note que les techniques vues en cours sont des techniques qu’il pourra réutiliser en classe.

Nous avons fait des activités amusantes que l’on peut utiliser en classe. (P4)

En effet, un des objectifs de cette recherche consiste à sensibiliser les participants aux techniques d'apprentissage co-élaboratif pour qu'ils aient les moyens de les utiliser dans leur future classe de FLE.

4.2.3. Points positifs

Les participants ont également partagé leur opinion concernant les points positifs de l'apprentissage collaboratif.

Figure 48

Fréquence des codes concernant les points positifs de l'apprentissage collaboratif.



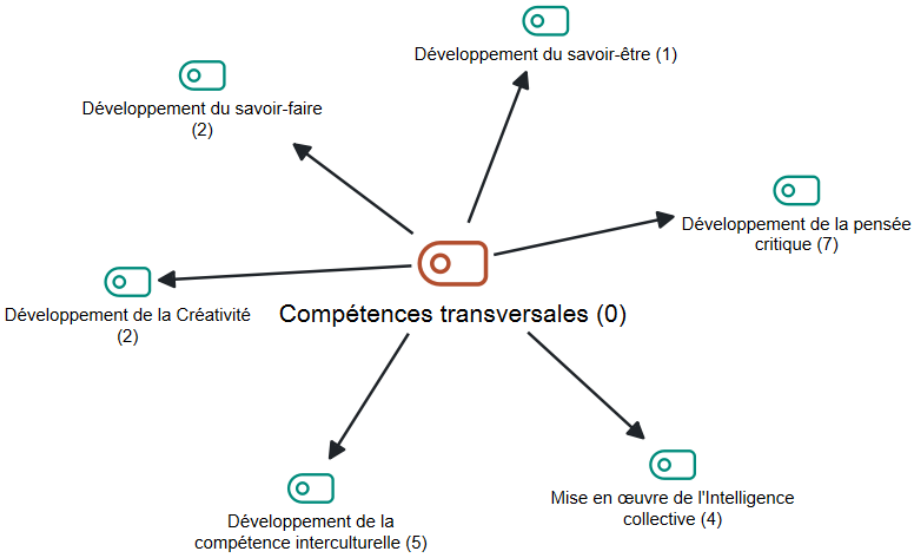
La figure 48 répertorie les codes issus de l'analyse des propos de participants concernant les points positifs de la séquence de cours. Ainsi, les points positifs portent sur le développement des compétences transversales, l'utilisation des activités langagières d'interaction et de médiation, l'engagement des apprenants et la facilitation de l'apprentissage.

4.2.3.1. Acquisition des compétences transversales

Concernant le savoir, nous avons vu précédemment que les participants affirment avoir amélioré leur vocabulaire et par conséquent amélioré leur compétence linguistique. De plus, la séquence de cours étant du FOS, nombre d'entre eux ont également développé leur culture générale sur divers sujets de FOS comme le tourisme ou la gastronomie française par exemple.

Figure 49

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les points positifs sur les compétences transversales.



Ainsi les points positifs en rapport avec les compétences transversales traitent du savoir-faire, du savoir-être, de la créativité, de la compétence interculturelle, de la pensée critique et de l'intelligence collective.

4.2.3.1.1. Le savoir-faire

Quelques participants expliquent également avoir développé leur compétence de savoir-faire.

> C'est très utile pour acquérir de nouveaux mots en français et apprendre comment on peut préparer un CV. (P13)

> Préparer un CV peut être utile. (P18)

L'activité de préparation d'un CV a particulièrement intéressé les participants qui estiment avoir acquéris un nouveau savoir-faire.

4.2.3.1.2. Le savoir-être

Un participant note l'importance de la compétence de savoir-être lors d'activités d'apprentissage collaboratif.

> Respecter les idées des autres. (P16)

Les activités en groupe de 4 ou 5 personnes, comme c'est le cas pour l'apprentissage collaboratif, amènent les participants à écouter et respecter les idées des autres. Savoir faire preuve de savoir-être est essentiel à de bonnes relations au sein des groupes.

4.2.3.1.3. La créativité

La créativité est une autre compétence mentionnée par un participant.

> C'était bien pour développer la créativité. (P11)

Plusieurs activités demandent des participants qu'ils fassent preuve de créativité pour imaginer une persona de toute pièce, pour imaginer un voyage touristique ou un produit à vendre grâce au questionnement Quintilien ou bien créer un QCM.

4.2.3.1.4. La pensée critique

Le développement de la pensée critique a marqué plusieurs participants.

> J'ai appris différents problèmes sur le tourisme de masse. Et y trouver des solutions m'a montré un point de vue différente (P4)
>
> Ils améliorent la pensée critique. (P5)
>
> J'aime les activités collaboratives parce que je peux débattre avec les autres groupes. (P7)
>
> Je trouve beaucoup d'idées pour améliorer le tourisme. (P8)
>
> J'apprends de manière beaucoup plus efficace en faisant du remue-méninges avec mes camarades tout en apprenant ensemble. (P15)

En effet, les participants ont été amenés à réfléchir sur des sujets très variés, à devoir débattre ou trouver des idées pertinentes pour créer une carte mentale par exemple. Ainsi, ils ont fréquemment dû faire appel à leur pensée critique durant les différentes activités co-élaboratives.

4.2.3.1.5. Mise en œuvre de l'intelligence collective

Certains participants se sont exprimé sur le mise en œuvre de l'intelligence collective.

> On a trouvé des idées différentes en travaillant ensemble. (P8)
>
> Réunir les idées de chacun et travailler ensemble est agréable. (P16)

L'intelligence collective a permis de produire un travail plus complet, regroupant davantage d'idées. En discutant, débattant et en posant des questions, les participants ont été capables de développer davantage d'idées originales et pertinentes.

4.2.3.1.6. La compétence interculturelle

Plusieurs participants ont également expliqué avoir développé leur compétence interculturelle.

> Les thèmes culturels sont parfaits pour développer notre point de vue. (P7)
>
> J'ai appris la recette du gratin dauphinois et j'ai appris les informations sur des fromages français et les escargots. (P8)
>
> On a utilisé beaucoup de compétences et on a appris des choses culturelles. (P12)
>
> Apprendre à connaitre différentes cultures. (P22)

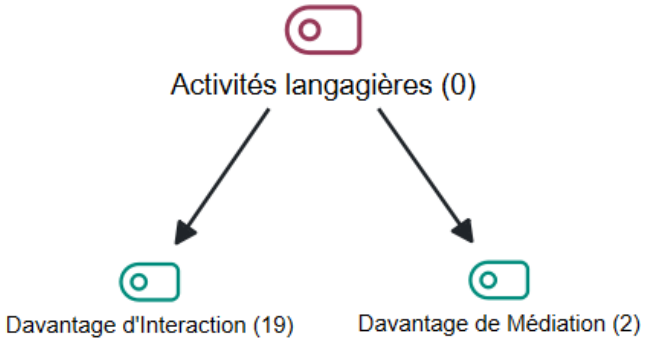
Les thèmes abordés tels que le tourisme, la gastronomie ou les échanges Erasmus ont permis aux participants de partager leurs expériences variées de cultures différentes avec leurs pairs et d'apprendre grâce au contenu du cours.

4.2.3.2. Activités langagières

La séquence de cours a permis aux participants de mettre en œuvre plusieurs activités langagières.

Figure 50

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les points positifs sur les activités langagières.



Le codage des propos recueillis auprès des participants montre que les activités d'interaction et de médiation ont été largement utilisées.

4.2.3.2.1. Davantage d'interaction

Un grand nombre de participants estiment avoir eu davantage recours aux activités d'interaction.

> Travailler en groupe et écrire ensemble a favorisé l'interaction au sein du groupe. L'autre activité a également permis la communication entre les groupes. (P4)
>
> Cela m'a permis d'interagir en groupe. (P5)
>
> C'est un cours très interactif. (P6)
>
> C'est un cours dans lequel j'ai pu utiliser le français de manière efficace. (P7)
>
> On a partagé nos idées en travaillant collaborativement. En travaillant en groupe, nous avons partagé davantage d'idées différentes. (P8)
>
> C'était bien pour l'interaction avec les autres. (P10)
>
> Le cours était interactif et il y avait du matériel visuel donc c'était bien. (P11)
>
> C'est une bonne façon pour faire interagir les étudiants et du brainstorming. (P13)
>
> On parle beaucoup et on apprend du nouveau vocabulaire. (P14)
>
> L'apprentissage collaboratif a renforcé la communication avec mes camarades. (P15)
>
> On fait beaucoup d'interaction avec ces activités. (P20)
>
> Partager nos idées. (P21)

Que ce soit pour apprendre du nouveau vocabulaire, pour partager leurs idées ou pour faire des activités de remue-méninges, les participants ont été davantage en situation d'interaction que dans leurs cours habituels.

4.2.3.2.2. Davantage de médiation

De même, quelques participants expliquent avoir mis en œuvre des activités de médiation.

> On a échangé des idées. (P11)

> Combler les lacunes des uns et des autres. (P16)

Ainsi, les participants se sont entraidés et ont partagé leurs idées durant la séquence de cours.

4.2.3.3. Davantage d'engagement des apprenants

De plus, plusieurs participants estiment que les apprenants ont fait preuve de davantage d'engagement en cours.

> Tout le monde a participé au cours. (P1)

> C'était agréable de suivre le cours en y participant tous ensemble et en présentant nos idées. (P3)

> Les cours sont très dynamiques. (P10)

> C'est un cours très actif, qui encourage à participer et à prendre la parole. (P14)

> J'apprends à faire réfléchir les élèves ensemble à travers différentes activités et à les rendre actifs en classe. (P15)

> Les activités réalisées en groupe et l'apprentissage collaboratif sont à la fois amusants et motivants. (P16)

> Je pense que c'est très utile pour capter l'attention des élèves et pour comprendre les détails de l'enseignement en groupe. (P16)

Les participants expliquent avoir participé davantage, partagé leurs idées, avoir été plus actifs en cours, montrant leur engagement.

4.2.3.4. Facilitation de l'apprentissage

Un autre point positif de l'apprentissage collaboratif est la facilitation de l'apprentissage.

> Les explications et les exemples du professeur étaient vraiment très bons. J'ai tout bien compris. (P3)

> C'était instructif et bien mené. (P4)

> Le meilleur point positif est de comprendre tous les sujets du cours d'aujourd'hui pour la première fois dans ma vie universitaire. (P7)

> Je pense que cela restera en mémoire. (P13)

> On parle beaucoup et on apprend du nouveau vocabulaire. (P14)
>
> J'apprends de manière beaucoup plus efficace en faisant du remue-méninges avec mes camarades tout en apprenant ensemble. (P15)
>
> Je pense que c'est très utile pour capter l'attention des élèves et pour comprendre les détails de l'enseignement en groupe. […] Travailler sur des sujets du quotidien est efficace pour mieux maîtriser le français. (P16)
>
> C'était éducatif et amusant. (P22)

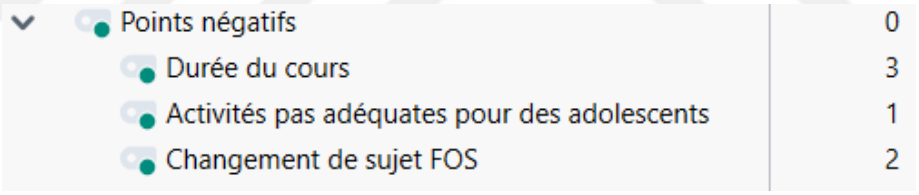
Plusieurs participants expliquent qu'ils ont eu plus de facilité pour apprendre et retenir les informations grâce aux activités d'apprentissage collaboratif.

4.2.4. Points négatifs

Les participants ont également émis des points négatifs dans leurs journaux de bord comme le montre la figure 51 ci-dessous.

Figure 51

Fréquence des codes concernant les points négatifs de l'apprentissage collaboratif.



Quelques points négatifs ont été mentionnés par les participants. Il est cependant important de noter que la fréquence des codes pour les points négatifs est bien en dessous de la fréquence des codes pour les points positifs. Parmi eux on retrouve la durée du cours, le fait que les activités ne soient pas adaptées pour des adolescents et enfin une demande pour travailler sur un sujet différent.

4.2.4.1. Durée du cours

Certains participants se sont exprimés sur la durée des cours.

> Parfois, nous pouvons être un peu fatigués. C'est pourquoi les activités pourraient être un peu moins nombreuses. (P5)
>
> Parfois je m'ennuie à cause de la durée des activités. (P7)

> Même si le cours est un peu long, il se déroule de manière très fluide. (P13)

Les cours au niveau universitaire en Turquie sont généralement d'une durée de 3 heures. Être actif pendant une grande partie du cours semble être difficile pour quelques participants.

4.2.4.2. Activités non adéquates pour des adolescents

Un participant mentionne des activités peu adaptées à un public adolescent

> Je crois que les activités qu'on a faites n'étaient pas pour les adolescents. (P12)

Le FOS est une discipline souvent en rapport avec le domaine professionnel et peut donc ne pas être adaptée à l'enseignement des adolescents mais plutôt à celui des grands adolescents ou des adultes.

4.2.4.3. Changement de sujet FOS

Quelques participant ont exprimé le souhait de changer de thème pour le cours suivant.

> Nous avons trop parler du thème du tourisme. On peut parler de la cuisine le prochain cours. (P8)

> J'aime ce que j'ai appris mais on peut changer de sujet. (P11)

La séquence de 7 semaines a été préparée en essayant de toucher des sujets de FOS variés. Les premiers cours ont cependant traité du tourisme avant de changer avec des sujets tels que la gastronomie, le commerce en ligne ou les échanges Erasmus.

4.2.5. Suggestions

Un participant a fait une suggestion.

> Regarder une vidéo était agréable. C'était une activité différente par rapport aux autres semaines. Nous pourrions regarder davantage de vidéos. Les activités vidéo et audio sont biens. (P18)

L'utilisation de la vidéo a été appréciée. De nombreuses activités collaboratives ayant été mises en œuvre lors de la séquence de cours, le visionnage de vidéos a permis aux participants de faire une pause, de ne plus être en situation d'interaction pendant une partie du cours.

Les journaux de bord ont permis la collecte de données immédiatement à la fin de chaque semaine de cours. L'analyse des journaux de bord montre que les participants

estiment que les thèmes abordés sont utiles et émettent un point de vue généralement positif sur les activités co-élaboratives proposées expliquant qu'ils réutiliseront certaines d'entre elles. De plus, ils s'expriment sur de nombreux points positifs de l'apprentissage collaboratif tels que le développement des activités langagières et des compétences transversales, la facilitation de l'apprentissage et l'impact sur l'engagement des apprenants.

Même s'ils émettent quelques points négatifs tels que la durée du cours ou l'envie de changer de sujet FOS, leur attitude par rapport à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif est largement positive.

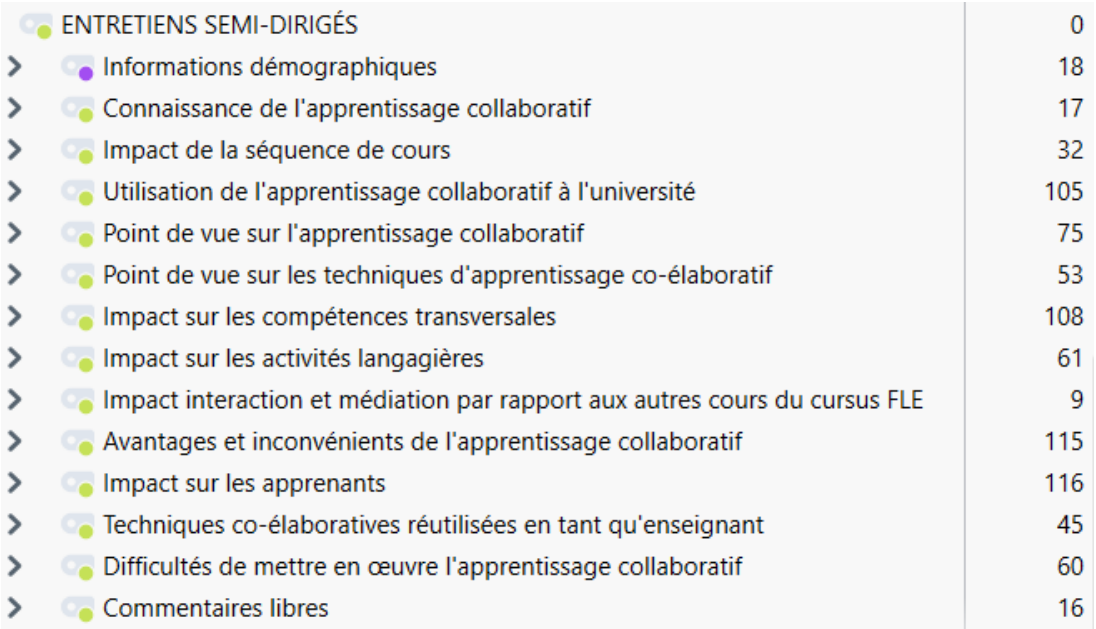
4.3. Analyse des entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés à la suite de la séquence de cours de 7 semaines auprès de 18 participants entre le 7 et le 21 janvier 2025 en visioconférence pour permettre une plus grande flexibilité au niveau des dates et des horaires pour les participants.

Chaque question d'entretien a été analysée pour permettre de mettre en lumière les thématiques présentés dans la figure 52.

Figure 52

Thèmes de codage des entretiens semi-dirigés.



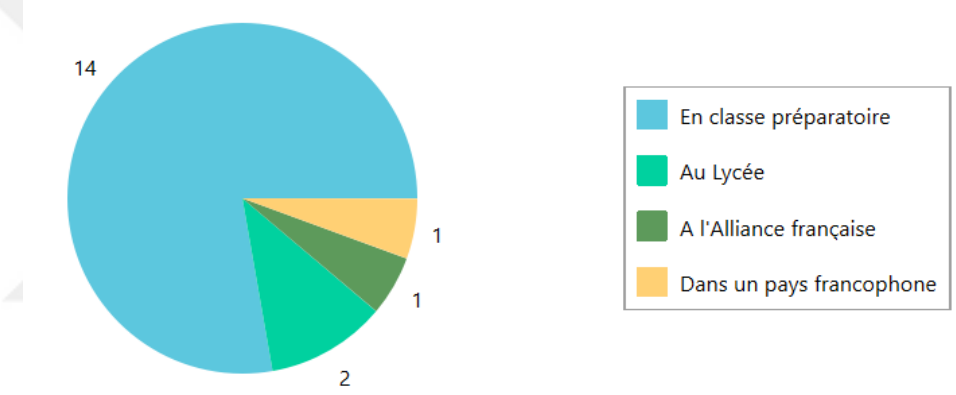
L'objectif des questions d'entretiens est de fournir des réponses aux questions de recherche et de valider ou non les hypothèses formulés dans le cadre de notre recherche. Les résultats sont présentés ci-dessous.

4.3.1. Informations démographiques

Les informations démographiques recueillies durant les entretiens semi-dirgés font référence au parcours d'apprentissage du français par les participants. Ainsi, la grande majorité des participants ont commencé leur apprentissage du français assez récemment lors de leur année de classe préparatoire.

Figure 53

Informations démographiques concernant l'apprentissage du français des participants.



En effet, dans les universités turques, un niveau de français B1/B2 est nécessaire de manière à pouvoir intégrer le département de didactique du FLE. La majorité des nouveaux étudiants n'ayant pas un niveau suffisant de français, ils suivent une année préparatoire pour apprendre le français avant de commencer à suivre les cours de didactique du FLE. Cette situation est assez normale car le système scolaire en Turquie n'offre que très rarement la possibilité d'étudier le français au lycée. La langue étrangère privilégiée est l'anglais sur tout le territoire turc.

Ainsi les participants sont dans leur quatrième ou cinquième année de français. Seul un participant a résidé dans un pays francophone durant 7 ans et un deuxième participant a commencé à apprendre le français au lycée. Le français est donc la deuxième langue étrangère des participants dont l'anglais est la première langue étrangère.

> Je suis allée en Belgique à l'âge de dix ans. Je suis revenue à l'âge de dix-sept ans. J'ai appris le français à l'école là-bas. (P1)
>
> Le français était ma deuxième langue étrangère au lycée. […] Je l'ai donc appris après l'anglais. (P13)
>
> J'ai commencé à apprendre le français en classe préparatoire à l'université. L'anglais est ma première langue étrangère. (P3)
>
> J'ai appris le français en classe préparatoire à l'université. (P11)
>
> J'ai appris le français complètement à l'université. Je l'ai appris en classe préparatoire. […] Je n'ai jamais eu de cours de français au lycée. Nous, au lycée, nous apprenions l'anglais, juste l'anglais. (P18)

La grande majorité des participants ayant appris le français récemment, leurs souvenirs de leur propre apprentissage doit leur permettre de puiser dans des exemples concrets pour décrire leur propre parcours d'apprentissage d'une nouvelle langue, qui a été réalisé en suivant les directives de l'approche actionnelle.

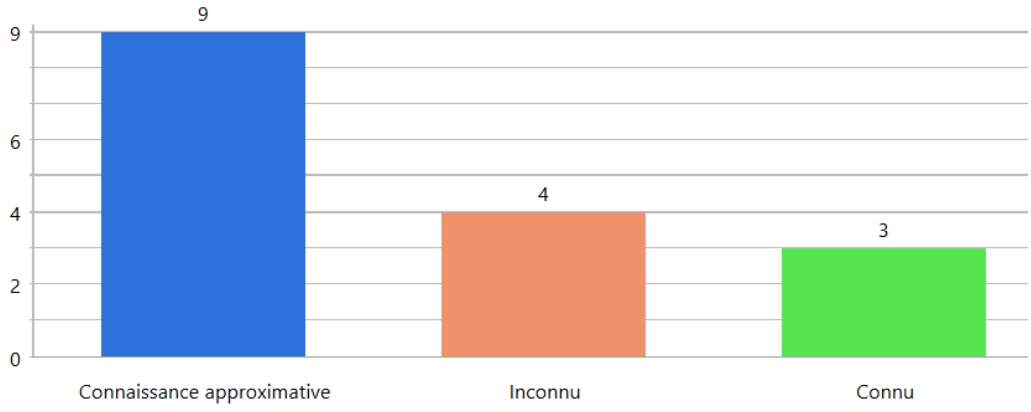
4.3.2. Connaissance de l'apprentissage collaboratif

Pour compléter l'enquête préliminaire et vérifier si le point de vue des participants a évolué suite à la séquence de FOS, les participants ont été interrogés sur leur connaissance de l'apprentissage collaboratif.

Tout d'abord, ils ont été interrogés sur leur connaissance de l'apprentissage collaboratif avant la séquence de FOS.

Figure 54

Fréquence des réponses concernant la connaissance de l'apprentissage collaboratif.



Quelques participants affirment être familier avec l'apprentissage collaboratif comme le montre leurs propos ci-dessous.

> Je connaissais parce que nous avons suivi des cours sur les méthodes d'apprentissage dans le cadre des cours de français que nous avons eu auparavant. (P11)

> Oui, les années précédentes, nous avons fait du travail de groupe, ou je ne sais pas si je peux dire ça, mais dans le cours de Mahcen Hoca, etc., nous avons réalisé des tâches ensemble. (P6)

Cependant, la majorité des participants expliquent qu'ils n'avaient qu'une connaissance approximative de l'apprentissage collaboratif.

> Pas vraiment, j'en avais entendu parler, mais je n'avais pas tant d'information. (P1)

> Je ne connaissais pas. Pas de façon aussi nette, détaillée. (P2)

> Oui, un peu. Nos professeurs en avaient déjà parlé brièvement pendant nos cours. Personnellement, j'avais vu certains professeurs l'utiliser pendant mon stage. Même si je ne savais pas exactement de quoi il s'agissait, j'avais compris qu'il s'agissait d'un outil collaboratif. (P3)

> Honnêtement, pas vraiment. Je connaissais seulement leurs noms et leur signification approximative. Mais je ne connaissais pas tous ces détails. (P8)

> À l'école, pendant les cours, j'ai entendu dire qu'il était utilisé en turc mais pas en français. (P9)

> Dans les écoles, il y avait toujours des activités organisées sous le nom de « travaux de groupe ». C'était le cas à l'école primaire. Mais grâce à ces travaux de groupe, nous apprenions bien sûr des choses. Je ne savais pas expliquer ce terme, mais je peux dire qu'il faisait partie de ma vie. (P10)

> Cette année, nous avons eu plusieurs cours sur ce sujet. Nous en avons également parlé dans le cours de Füsun Hoca. C'est pourquoi j'ai commencé à comprendre comment tout cela fonctionnait. (P14)

> Non, j'ai déjà rencontré ce terme d'apprentissage collaboratif dans différents cours, mais je ne disposais pas d'informations détaillées à ce sujet. (P15)

Seuls quelques participants disent ne pas avoir de connaissance préalable à ce sujet.

> Non, je n'en avais jamais entendu parler auparavant. Je l'ai entendu pour la première fois pendant le cours FOS. (P5)

> En fait, je pense que je ne m'en étais pas rendu compte auparavant. (P17)

> Non, je ne connaissais pas. J'ai appris avec ce cours. (P18)

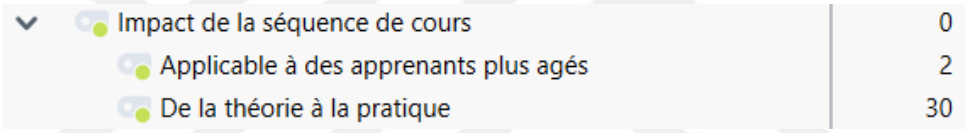
Ainsi, il apparait que même si la majorité des participants a déjà entendu parler du concept d'apprentissage collaboratif avant la séquence de FOS, leur connaissance du sujet était assez approximative, voire inexistante pour quelques-uns.

4.3.3. Impact de la séquence de cours

En amont de la séquence de cours, l'enquête préliminaire a révélé que les participants pensent qu'ils sont capables de mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif dans leur classe. Mais leur connaissance de ce type d'apprentissage semble être approximative avant la séquence de FOS. Nous avons donc voulu déterminer quel impact a eu celle-ci sur les participants.

Figure 55

Fréquence des codes concernant l'impact de la séquence de cours sur la formation des futurs enseignants de FLE.



Des propos des participants ressort que pour près de la totalité d'entre eux, la séquence de cours leur a permis de passer de la théorie à la pratique. C'est-à-dire que les futurs enseignants se sont rendu compte qu'il avait surtout une connaissance théorique du concept d'apprentissage collaboratif et que ce cours de FOS les a amenés à mettre en pratique des activités collaboratives et co-élaboratives.

> Nous l'avons utilisé en cours. Mais j'ai appris consciemment ce que c'était dans ce cours. […] Nous avons fait des exercices pratiques à chaque cours. (P2)

> Tout d'abord, j'ai beaucoup appris lors du premier cours où vous avez expliqué tous les mots, où vous avez expliqué les choses. Parce que c'était très bien d'apprendre les mots avec leur sens complet et toutes leurs explications. Là, j'ai compris ce que vous essayiez d'expliquer en théorie. Ensuite, grâce à vos applications pratiques pendant les cours, j'ai mieux compris la différence entre les trois (types d'apprentissage) et ce que nous faisions réellement. (P3)

> Ça m'a montré comment je pourrais utiliser cela lorsque je deviendrai enseignant. Ça m'a montré comment je pourrais mettre en place de la coopération avec des enfants. (P4)

> Nous avons vu ce genre d'exemples pendant tout le cours, et donc cela nous a permis de mieux comprendre et d'apprendre comment les utiliser en classe. (P4)

> Parce que nous avons appris les deux côtés. Parfois, nous avons travaillé en coopération, parfois en collaboration. Nous connaissions la signification théorique des deux termes grâce aux diapositives. Mais je pense que nous avons mieux appris en les mettant en pratique nous-mêmes. (P8)

> Ce cours était très stimulant pour apprendre à comprendre la collaboration. À chaque cours, nous avons travaillé en groupe. Nous avons appris des choses en coopérant les uns avec les autres. Je peux donc dire que ce cours m'a beaucoup fait progresser dans ce domaine. Par rapport aux autres cours. (P10)

> En fait, on n'avait jamais fait d'activité de ce genre dans nos cours précédents. Dans ce cours, on a surtout utilisé l'apprentissage collaboratif. Et comme on a fait des activités en discutant avec nos potes, ça m'a aidé à mieux comprendre. (P11)

> On s'est concentré sur le côté pratique. On a essayé de mettre davantage en pratique ce qu'on a appris en théorie. (P13)

> Oui, nous avons eu un autre cours sur l'importance de la coopération dans l'approche actionnelle. Nous en avons parlé là aussi. C'était bien de voir les deux ensembles, avec leur mise en pratique. (P14)

> Nous n'avons pas fait un travail collaboratif très approfondi en cours de technologie. Nous avons fait notre premier travail approfondi dans le cours FOS. (P16)

> Nous avons fait des exercices, nous avons travaillé de manière collaborative. En fait, je pense que je n'en avais pas conscience auparavant. J'avais fait ces exercices, je m'étais entraîné à l'école à travers diverses activités, mais je n'avais aucune connaissance du concept. À présent, cela me semble un peu plus concret dans mon esprit, l'apprentissage basé sur la collaboration. (P17)

> Comme nous étudions actuellement pour devenir professeurs de français, je pense que nous avons appris différentes activités à faire faire à nos futurs élèves. (P18)

Ainsi, les participants ont pu expérimenter l'apprentissage collaboratif et se rendre compte des possibilités qu'offre ce type d'apprentissage. Ils ont fait le lien entre leur connaissance théorique du concept avec la réalité de la classe de langue et la façon de mettre en œuvre des activités co-élaboratives en classe. Cela leur a permis d'approfondir leur connaissance du sujet et de se projeter dans un futur proche dans lequel ils seront eux-mêmes enseignants et auront la possibilité d'utiliser des techniques co-élaboratives variées dans leur classe de FLE.

De plus, un participant explique que finalement l'apprentissage collaboratif n'est pas quelque chose qui se limite à l'enseignement du FLE chez les plus jeunes mais que l'on peut aussi l'utiliser avec des groupes d'adultes.

> Je pensais que le travail collaboratif pouvait être utilisé plus efficacement avec des apprenants plus jeunes. Mais je me suis rendu compte dans ce cours qu'on pouvait également l'utiliser avec des groupes plus âgés. (P12)

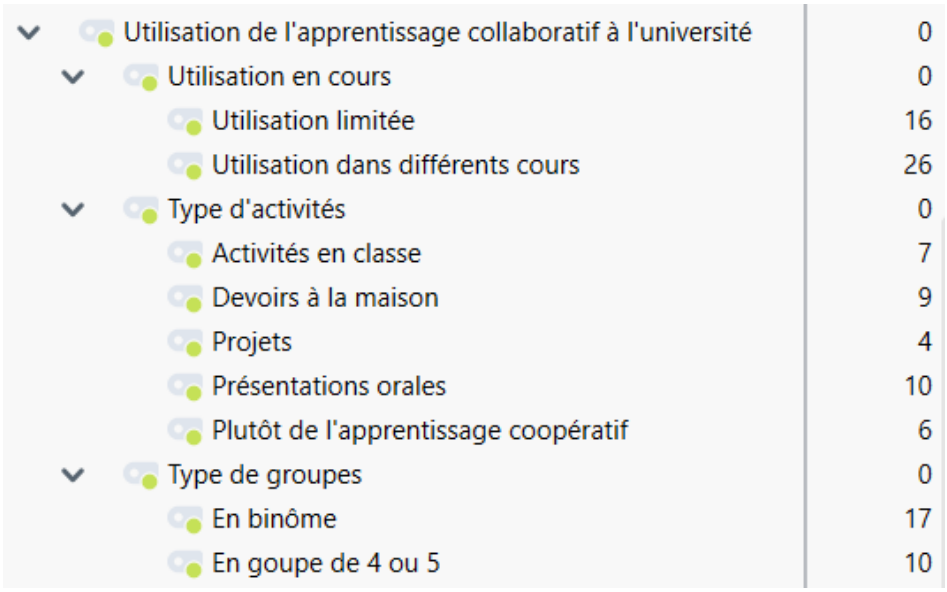
Cette séquence de FOS mettant l'accent sur l'utilisation de techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif pour l'apprentissage du FLE apparait donc comme un apport supplémentaire et nécessaire aux connaissances théoriques de la formation initiale des futurs enseignants de FLE.

4.3.4. Utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire

De nombreux participants ont affirmé ne pas connaitre le terme « apprentissage collaboratif » comme s'ils n'avaient jamais travaillé de cette manière à l'université. Or, lorsqu'interrogés sur leur expérience de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire, ils partagent de nombreux exemples de travail de groupe réalisés dans le cadre de leur cursus FLE à l'Université de Marmara.

Figure 56

Fréquence des codes concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire.



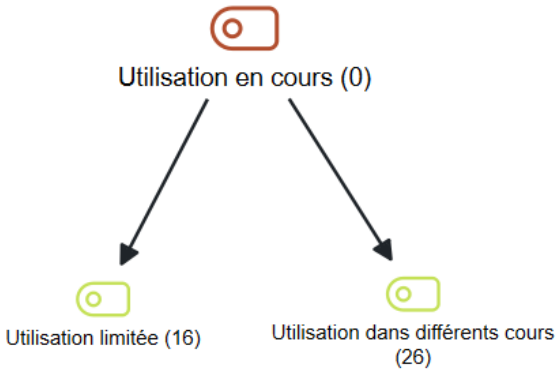
La fréquence des réponses des participants montre qu'ils ont une certaine expérience du travail en groupe. L'analyse de leurs propos permet de déterminer la fréquence d'utilisation en cours, le type d'activités et de groupes.

4.3.4.1. Utilisation en cours

L'apprentissage collaboratif est-il réellement partie intégrante du cursus de FLE à l'université ? Le codage des réponses des participants est proposé ci-desous.

Figure 57

Modèle hiérarchique de sous-codes concernant l'utilisation en cours de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire.



Les résultats de l'analyse montrent que l'apprentissage collaboratif est utilisé dans certains cours mais que néanmoins ce type d'apprentissage est peu utilisé.

4.3.4.1.1. Utilisation dans différents cours

Les participants rapportent avoir suivi des cours mettant en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif durant leur cursus de FLE.

> Les autres cours étaient également organisés en groupes. Les élèves travaillaient en groupe. (P2)

> D'autres professeurs l'utilisent également. Je trouve que ce qu'ils utilisent est également utile. (P3)

> En première année, nous avons surtout fait des activités en rapport avec ça. Parce que je pense que cela aide davantage pour apprendre la langue. (P4)

> Dans le cours de Mahcen Hoca, comme dans votre cours, nous avons formé des groupes et travaillé à partir d'une seule fiche. (P6)

> Avec Mahcen Hoca, nous avons surtout travaillé sur le dialogue ou... Nous avons préparé des questions pour différents groupes dans le cadre de nos travaux de groupe. À part cela, je ne me souviens pas d'autre chose, pour être honnête. (P7)

> En fait, nos professeurs ne nous font travailler en groupe que dans certains cours. (P8)

> Le professeur nous divisait en groupes de quatre. Et nous parlions, par exemple, des vacances où nous voulions aller. Nous essayions de construire des phrases en discutant en groupe des vacances où nous voulions aller. (P11)

> En première année, je crois, ou peut-être en cours de phonétique. En cours de phonétique, nous avons essayé de construire des phrases en regardant l'alphabet ensemble. (P13)

> Dans nos cours de technologie, nous avons généralement recours à l'apprentissage collaboratif. Avec nos amis, mais comme je l'ai dit, cela concernait surtout les devoirs. (P15)

> Donc, même si j'avais déjà vu cela dans un cours de technologie, c'était uniquement à titre indicatif, pour montrer quelque chose. (P16)

> Dans certains cours, ça nous ai arrivé de le faire, mais dans d'autres, nous ne faisons que de la théorie. (P18)

Les propos ci-dessus montrent qu'ils ont travaillé en groupe dans certains cours mais cela ne semble pas être une pratique généralisée.

4.3.4.1.2. Utilisation limitée

Même s'il apparait que l'apprentissage collaboratif soit utilisé dans certains cours, les participants ajoutent que ce type d'apprentissage n'est pas la méthode la plus prisée au niveau universitaire.

> Je pense qu'on n'y accorde pas assez d'importance. (P4)

> Je pense que ce sujet n'est pas suffisamment abordé dans les autres cours. En fait je n'ai jamais été témoin d'une collaboration dans le cadre des cours. Peut-être dans quelques cas seulement. (P7)

> En fait, nos professeurs ne nous font travailler en groupe que dans certains cours. (P8)

> À mon avis en Turquie, plus précisément à l'Université de Marmara, ce n'est pas considéré comme très important. À l'université... ...on ne l'utilise pas beaucoup, pour être honnête. (P8)

> L'apprentissage collaboratif était quelque chose que nous faisions plus jeune durant ma scolarité. À l'université, ce type d'activités et de tâches est beaucoup, beaucoup moins fréquent. (P10)

> Je ne pense pas que ce soit une méthode très utilisée dans l'enseignement universitaire. […] Nos cours sont plus individuels, pour être honnête. (P11)
>
> À l'université, je pense qu'en général on ne s'y intéresse pas. (P12)
>
> Je pense que ce sujet n'est pas suffisamment abordé. (P16)
>
> Dans certaines matières, nous avons la possibilité de faire des activités pratiques, mais dans d'autres, nous ne faisons que de la théorie. (P18)

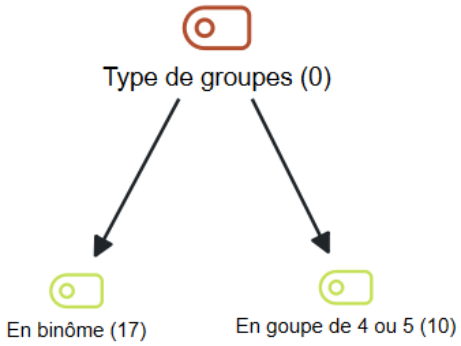
Ainsi, les participants estiment que l'apprentissage collaboratif n'est pas suffisamment abordé en formation initiale des enseignants de FLE et que ce type d'apprentissage est peu utilisé dans les cours de niveau universitaire.

4.3.4.2. Type de groupes

On remarque également que même si les participants estiment que l'apprentissage collaboratif est peu utilisé, ils partagent de nombreuses expériences de travail réalisé en groupe dans différents cours de leur cursus de FLE. Or, il est important de déterminer quel type de groupes de travail est mis en œuvre pour pouvoir décider du type d'apprentissage auquel ils sont exposés.

Figure 58

Modèle hiérarchique de sous-codes concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif au niveau universitaire.



Ainsi, selon les cours, le travail en groupe est réalisé parfois en binôme et parfois en groupes de 4 ou 5.

4.3.4.2.1. En binôme

Le travail à réaliser en coopération est souvent limité à du travail en binôme plutôt qu'en groupes de 4 ou 5 personnes. En effet, le travail en binôme est souvent privilégié à l'université mais ne peut être considéré comme de l'apprentissage collaboratif.

> Par exemple, j'ai fait une présentation. Avec un ami nous avons préparé une présentation sur un manuel de français. (1)
>
> Cette année, nous avons fait des présentations en binôme. (P3)
>
> Il y en avait en binôme. Elles (les présentations) étaient plus courtes. (P4)
>
> D'après mes souvenirs, généralement en binôme. (P5)
>
> Par exemple, cette année, nous avons fait une présentation à deux avec Füsun Hoca. (P6)
>
> Comme dans ce cours, il n'y a pas vraiment de travail par groupe de 3 ou 4 personnes. C'est plutôt des groupes de deux personnes. (P10)
>
> Notre professeur disait aussi : « Faites cela par groupes de deux », par exemple. (P12)
>
> Si je me souviens bien, c'était toujours en binôme, enfin, pendant les cours, peut-être, s'il y avait des activités, je ne m'en souviens pas bien. Mais en général, on travaillait à deux. (P13)
>
> En général en binôme. (P17)

Plusieurs participants partagent leurs expériences de travail en binôme. On remarque que c'est pratique courante de travailler par deux plutôt qu'en groupe plus grand.

4.3.4.2.2. En groupe de 4 ou 5

Certains cours font cependant travailler les étudiants par groupe de 4 ou 5 pour réaliser des tâches comme le montrent les propos des participants

> On était deux ou trois personnes. La séance durait entre cinq et dix minutes, puis c'était fini. Je ne comprenais pas grand-chose. (P8)
>
> Le professeur nous divisait en groupes de quatre. Et nous devions parler des vacances que nous voulions faire. Nous essayions de construire des phrases en groupe pour décrire les vacances que nous voulions faire. (P11)

> Dans les cours, nous faisons beaucoup plus de théâtre, nous faisons des jeux de rôle, etc., mais malheureusement, c'est un peu limité avec nous. (P18)

> Par goupes de quatre personnes. Par exemple, en cours de TICE, pour préparer une application ou pour préparer des applications pour les étudiants dans le domaine de l'enseignement. (P5)

> Dans ce cours, par exemple, nous avons fait des activités collaboratives sur ordinateur. (P6)

> Dans nos cours de TICE, nous avons généralement recours à l'apprentissage collaboratif. Nous avons travaillé en groupe, mais comme je l'ai mentionné, c'était plutôt des devoirs. Avec nos amis, nous avons créé divers sites web et réalisé des vidéos. (P15)

> Dans le cours de TICE, par exemple, nous étions en groupes et nous faisions des vidéos interactives ou des livres interactifs ensemble. (P18)

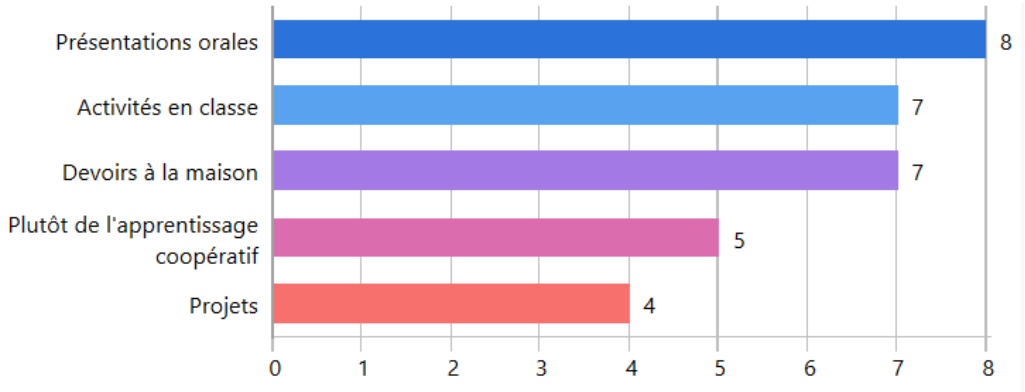
Comme nous venons de le voir, certains cours mettent en place des activités en plus grand groupes de 4 ou 5 personnes qui demandent aux apprenants de réaliser une tâche comme par exemple de préparer un blog ou un site internet d'enseignement du FLE. Ces activités peuvent alors être considérées comme de l'apprentissage collaboratif.

4.3.4.3. Type d'activités

Cependant, ces activités étant souvent demandées comme devoir et non réalisées en classe, plutôt que de réfléchir et de co-élaborer, les apprenants se partagent le travail et travaillent chacun de leur côté. On pourra donc considérer que ce travail est de l'apprentissage coopératif et non collaboratif.

Figure 59

Fréquence des réponses concernant les différents types d'activités d'apprentissage collaboratif au niveau universitaire.



En effet, la majorité des activités collaboratives réalisées par les participants sont des projets ou de présentations orales à réaliser en groupes comme le montre la figure 59 ci-dessus.

4.3.4.3.1. Présentations orales, projets et devoirs à la maison

Les propos des participants illustrent la figure 59 et relatent que les activités d'apprentissage collaboratif sont majoritairement des projets, des exposés oraux ou bien des devoirs à la maison.

> Nous faisons des exposés en groupe (P1)
>
> Dans certains cours, nous travaillons en groupe, faisons des présentations et réalisons des projets. (P2)
>
> Les professeurs nous font notamment faire des présentations ensemble. (P3)
>
> À part des projets ou des exposés, on ne fait rien d'autre. (P4)
>
> Par exemple, le professeur nous a donné un sujet et nous a demandé de se partager les sujets ou, comment dire, de travailler ensemble et de faire une présentation. (P5)
>
> Donc, si nous avons un projet, nous pouvons le réaliser en groupe. (P7)
>
> Par exemple, faire une présentation en groupe (P9)
>
> Nous avons peut-être préparé une ou deux présentations. Mais ça n'était pas comme ce cours. (P13)
>
> Mais ce sont généralement des projets à faire à la maison. (P15)
>
> Des devoirs de production écrite. (P16)
>
> Dans d'autres cours, lorsque nous devions faire des exposés sur divers sujets en français, nous nous répartissions la recherche sur le sujet de l'exposé entre nous. (P17)

Ainsi, les activités d'apprentissage collaboratif semblent davantage être réalisées en dehors des heures de cours. Ceci ne permet pas à l'enseignant de vérifier le type d'apprentissage auquel ont recours les apprenants : collaboratif ou coopératif.

4.3.4.3.2. Activités en classe

Plusieurs participants décrivent également des activités d'apprentissage collaboratif réalisées en classe.

> La prof nous montre des photos. Lorsqu'elle veut nous enseigner des mots, elle nous montre certaines photos ou certains mots. Elle nous demande de travailler ensemble, d'écrire ou de dessiner des histoires. (P3)

> Comme dans votre cours, nous avons formé un groupe par fiche de travail et avons travaillé par groupes. C'est comme ça que ça s'est passé. J'ai déjà vu ça dans mon département. (P6)

> En fait, nous avons plutôt travaillé sur des dialogues ou... nous avons fait du travail en groupe ou il fallait poser des questions à d'autres groupes. (P7)

> On était deux ou trois personnes. La séance durait entre cinq et dix minutes, puis c'était fini. Je ne comprenais pas grand-chose. (P8)

> Le professeur nous divisait en groupes de quatre. Et nous devions parler des vacances que nous voulions faire. Nous avons essayé de construire des phrases en groupe pour décrire les vacances que nous voulions faire. (P11)

> Dans le cours de phonétique, nous avons essayé de construire des phrases en regardant l'alphabet ensemble. (P13)

> Dans les cours, nous faisons beaucoup plus de théâtre, nous faisons des jeux de rôle, etc., (P18)

La description des activités réalisées en classe est assez succinte. Il est donc difficile de déterminer si ces activités sont de type coopératif ou collaboratif.

4.3.4.3.3. Apprentissage coopératif

Comme le remarquent plusieurs participants, le travail en collaboration au niveau universitaire se résume généralement à des projets ou des présentations à préparer parfois en binôme et en dehors de la classe et ne peut donc pas être considéré comme de l'apprentissage collaboratif.

> Quelle que soit le sujet abordé pendant le cours, peu importe la tâche, par exemple réaliser cette tâche en groupe. Répondez à cette question en groupe. (P2)

> Comme je l'ai dit, nous nous entraidons généralement pour préparer les diapositives. Nous avons surtout utilisé l'apprentissage coopérative. Au début, chacun travaille de son côté. Ensuite, nous mettons tout en commun. (P4)

> Je pense qu'il s'agit d'un travail coopératif plutôt que collaboratif en binôme. (P12)

> En fait, plutôt que de réfléchir au projet à cinq personnes, il s'agissait plutôt de le diviser en plusieurs parties, de les combiner et réaliser la tâche. Par exemple, nous avons créé un jeu lors du dernier

> cours de TICE. […] En d'autres termes, il ne s'agit pas tant de donner une tâche à accomplir et de demander à cinq personnes de se concentrer dessus, mais plutôt de la diviser en plusieurs parties, de les assembler, puis d'en tirer quelque chose. (P16)

> Nous avons réparti les tâches. La présentation était un peu longue. Il y avait environ vingt-cinq diapositives. Nous nous sommes réparti la préparation directement entre nous. Chacun a présenté la partie qu'il avait préparée. (P17)

Ainsi, Il semble qu'a l'issu de la séquence de FOS et un travail plus approfondi sur l'apprentissage collaboratif, que les participants considèrent le travail en goupe ou en binôme qu'on leur demande de réaliser à l'université comme de l'apprentissage coopératif.

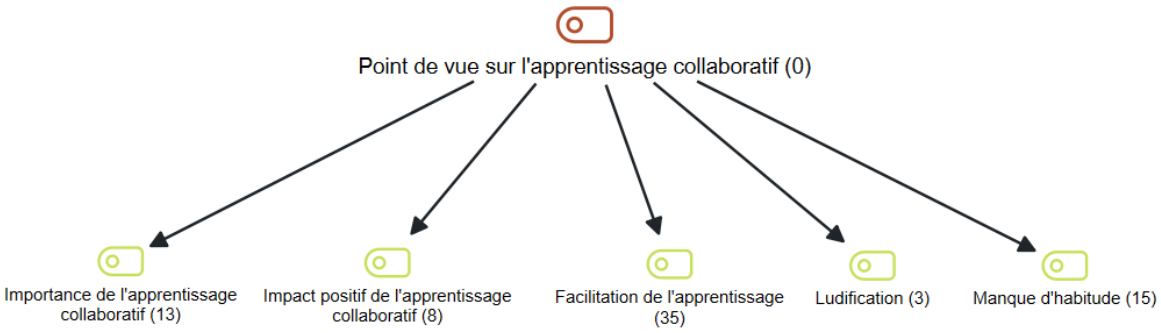
C'est pourquoi, de manière à s'assurer que l'apprentissage est de nature collaborative et non coopérative, il est important de ne pas reléguer les activités en groupes à des devoirs réalisés en dehors de la classe mais à les inclure dans la séquence de cours afin de s'assurer que l'objectif d'apprentissage collaboratif est atteint.

4.3.5. Point de vue sur l'apprentissage collaboratif

Les participants ont également été interrogés sur leur point de vue concernant l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif pour déterminer s'ils sont favorables ou non à son utilisation en classe.

Figure 60

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant le point de vue des participants sur l'apprentissage collaboratif.



4.3.5.1. Importance de l'apprentissage collaboratif

Les différentes techniques d'apprentissage collaboratif mises en pratique durant la séquence de cours a eu un impact sur les participants, notamment de leur permettre de mieux

comprendre ce qu'était l'apprentissage collaboratif comme le montre les propos de nombreux participants.

> Je pense que c'est une nécessité. Parce qu'il faut à la fois divertir l'élève et l'impliquer dans le travail. C'est pourquoi une telle formation est très utile. (P4)

> Parce que je ne savais pas qu'il y avait trois types (d'apprentissage) ni que c'était aussi utile. Mais quand je l'ai expérimenté, je me suis dit que oui, c'est vraiment utile. (P8)

> De ce point de vue, je pense qu'un apprentissage interactif et l'apprentissage collaboratif sont importants. (P11)

> Cela développe les capacités d'empathie et l'échange d'idées renforce la confiance en soi. (P14)

> Je pense que sans parler à quelqu'un, en particulier dans le domaine linguistique, on ne progresse pas, ou sans écouter quelqu'un, sans interagir avec quelqu'un. Il faut absolument interagir. C'est pourquoi je pense que ça (apprentissage collaboratif) développe complètement le niveau de langue. (P18)

Ainsi, la séquence de cours semble avoir eu un impact positif sur les apprenants en leur permettant, par le biais d'exemples concrets, de mieux comprendre à quoi correspond le concept d'apprentissage collaboratif dans le cadre de l'enseignement du FLE.

4.3.5.2. Impact positif de l'apprentissage collaboratif

De même, la séquence de cours a offert aux participants la possibilité d'expérimenter l'apprentissage collaboratif en tant qu'apprenant de FLE et a laissé un impact plutôt positif.

> Ça a eu un effet positif sur moi. (P5)

> Je trouve ces techniques très positives pour moi. Très positives. (P10)

> Je pense que cela nous a aidés à améliorer notre français. En effet, nous avons appris des choses utiles de la vie quotidienne. Nous avons donc acquis des connaissances importantes. (P11)

> Lorsque l'on développe une idée créative ou complexe, ou que l'on élabore un projet, je pense que ce type d'approche peut s'avérer très efficace. (P17)

Ainsi, quelques participants estiment que les activités d'apprentissage collaboratif ont eu un impact positif sur leur apprentissage et leur ont permis de découvrir une façon différente d'aborder une tâche.

4.3.5.3. Facilitation de l'apprentissage

De plus, la majorité des participants expliquent que ce type d'apprentissage facilite l'apprentissage du français comme le rapporte leurs propos ci-dessous.

> Ceux qui ne savent pas peuvent apprendre de leurs amis. (P2)
>
> Je pense que chacun d'entre nous est différent, et donc chacun a des talents différents, des compétences différentes. Par exemple, mon ami peut le faire aussi. À ce moment-là, nous pouvons nous entraider. Je pense que le fait d'être différents nous a permis de nous entraider et de nous amélirer nous-mêmes. (P3)
>
> En termes d'éducation, je pense que le travail collaboratif aide davantage à comprendre un sujet. Parce que les gens communiquent entre eux. Ils posent des questions, font des choses. (P4)
>
> Je pense que l'interaction rend l'apprentissage plus durable. (P6)
>
> De cette manière, lorsque je collabore activement avec mes camarades de classe pendant les cours... ...cela m'a permis de comprendre plus facilement certains sujets ou différentes idées. (P7)
>
> Lorsque nous parlons français, je pense que le cours était utile pour apprendre de nouveaux mots et de nouvelles expressions. (P8)
>
> Cela a également un effet positif sur ma compréhension en classe. (P9)
>
> Je pense que chaque étudiant a un style d'apprentissage très différent. Certains apprennent très bien en écoutant, d'autres ont besoin de voir. Dans ces travaux de groupe, nous avons parfois utilisé des crayons de couleur, même à l'université ! Je pense donc que cela ne convient peut-être pas à tous les étudiants, mais cette diversité permet de développer davantage les stratégies d'apprentissage tant visuelles qu'auditives. Je pense donc que cela améliore considérablement l'apprentissage et la mémorisation. (P10)
>
> En effet, quand on apprend avec des personnes du même âge, avec d'autres élèves, et qu'on s'entraide, l'apprentissage est plus efficace. (P11)
>
> Je pense que les cours sont positifs en termes de vocabulaire. (P14)
>
> Parce que je pense que j'apprends mieux lorsque j'interagis avec mes camarades pendant les cours. Je pense que j'apprends mieux lorsque je collabore avec les autres. (P15)
>
> Le fait que cela soit motivant contribue également à ce que cela reste gravé dans ma mémoire. […] C'est pourquoi je pense que c'est une technique très efficace. (P16)

> Oui, j'ai appris par la pratique. J'apprends généralement mieux ainsi. Cela me reste mieux en mémoire. (P18)

Les activités d'apprentissage collaboratif, par l'utilisation de techniques favorisant les interactions, la médiation et la pratique active de la langue, permettent la facilitation de l'apprentissage en étant davantage actifs.

4.3.5.4. Ludification

L'aspect ludique des techniques utilisées contribue également à une facilitation de l'apprentissage et de l'engagement des apprenants.

> Je pense que ces techniques rendent le contenu des cours plus ludique et plus divertissant. En fait, je pense que la ludification est le moyen le plus efficace pour comprendre un cours ou un sujet, du moins pour les personnes de notre âge... ...avec nos pairs, c'est-à-dire avec les mêmes groupes, la ludification devrait être mise en place. (P7)

> Comme il s'agit d'un jeu de type puzzle, j'ai davantage apprécié ce type d'activité, car je préfère ce genre d'activités pour mon apprentissage. (P15)

> Parce que lorsque l'on apprend une nouvelle langue, qui n'est certes plus nouvelle pour nous, mais la ludification dans l'enseignement, cela nous motive beaucoup, quel que soit notre âge. Du moins, c'est mon cas. (P16)

La ludification est une façon de rendre l'apprentissage plus attrayant et divertissant. Même si le but de l'apprentissage collaboratif n'est pas la ludification, des activités comme le QCM intelligent qui instaure une sorte de compétition entre les groupes ou bien la réalisation d'un jeu de carte comme « Nommez-en 4 » peut amener les apprenants à appréhender le cours de façon plus ludique.

4.3.5.5. Manque d'habitude

Cependant, Il apparait clairement que les participants n'ont pas l'habitude de travailler avec ce type d'apprentissage et de techniques co-élaboratives comme le montre leurs propos ci-dessous.

> C'était nouveau. Il n'y a pas de cours correspondant à ce type de travail. (P2)

> En général, nous n'avons pas de cours ou nous travaillons ensemble. (P3)

> J'ai eu un peu de mal à parler devant tout le monde, etc. C'est pour ça que je dis que c'était difficile. C'est un truc personnel, mais ce n'était pas difficile. Je pense que c'est normal. J'aurais aimé que ce soit comme ça dès le début (de ma formation initiale). (P4)
>
> Oui, on n'a pas trop l'habitude. (P11)
>
> Peut-être qu'après cela, si tous mes cours se déroulent ainsi, je m'habituerai à cette technique. (P12)
>
> J'étais un peu timide les deux premières semaines, mais après ça, tout s'est bien passé. Ça allait, je m'y suis habitué. (P14)
>
> Au début, nous avons commencé à apprendre en groupes dans le cadre de cet apprentissage collaboratif. Au départ, j'étais un peu réticent à l'idée d'être constamment actif dans un groupe aussi nombreux. Mais avec le temps, non seulement les compétences sociales des gens se développent, mais ils comprennent aussi mieux la leçon. (P15)
>
> Je ne me souviens pas avoir participé à une telle activité dans les autres cours. Parce qu'on en avait beaucoup en première année. (P16)

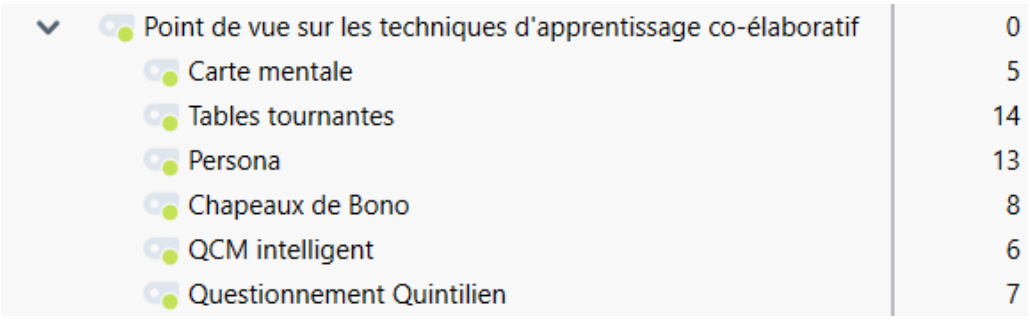
Malgré le manque d'habitude de la plupart des participants au travail de type collaboratif, la séquence de cours a néanmoins eu un impact globalement positif sur les participants car elle leur a permis de mieux comprendre le concept d'apprentissage collaboratif, d'allier l'apprentissage au jeu, d'apprendre plus durablement et d'utiliser des techniques utiles dans différents domaines professionnels en classe.

4.3.6. Point de vue sur les techniques d'apprentissage collaboratif

Durant la séquence de cours de 7 semaines, les participants ont expérimenté différentes techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.

Figure 61

Fréquences des codes concernant les techniques d'apprentissage co-élaboratif.



Les techniques qui les ont le plus marqué sont la carte mentale, les tables tournantes, la persona, le QCM intelligent, les chapeaux de Bono et le questionnement Quintilien (Voir figure 61 ci-dessus)

Selon les propos de plusieurs, l'utilisation de ces techniques en Turquie n'est pas fréquente. Même s'ils ont souvent travaillé en groupe dans le passé, les techniques présentées durant la séquence de cours sont presque toutes nouvelles pour les participants.

> Je pense qu'il s'agit de techniques un peu différentes. Elles ne sont pas très utilisées en Turquie, sauf QQOQQCCP. Parce que nous utilisons un peu le QQOQCCP. Mais je ne connaissais pas les chapeaux de Bono ou quoi que ce soit de ce genre, pour être honnête. Je pense que c'est utile à connaitre. (P8)

> La technique des chapeaux en général. (P5)

> Je n'ai jamais fait cette activité des tables tournantes auparavant. (P7)

> Il y avait aussi des choses que je ne connaissais pas, pour être honnête. La technique des chapeaux, par exemple, je ne la connaissais pas. (P11)

Les participants ont également parler des différentes techniques utilisées pendant la séquence de cours plus en détails et ont partagés leur point de vue sur celles qui les ont le plus marqué. De plus, les productions des participants permettent d'illustrer leurs propos.

4.3.6.1. Carte mentale

Lorsqu'interrogés sur les techniques d'apprentissage collaboratif vues en cours, la carte mentale est un outil souvent cité par les participants.

> Je connaissais, la carte mentale et tout ça. (P5)

> Je pense que c'est préparer une carte mentale. Parce que lorsque tu prépares une carte, tu abordes un sujet sous tous les angles avec différentes idées. (P6)

> Nous avons préparé une carte mentale. J'utilise beaucoup la carte mentale dans ma vie quotidienne. Je l'ai même installée sur mon ordinateur. Ça s'appelle Xmind. Je trouve cela très utile, car on peut y consigner toutes nos idées. (P8)

> L'activité de carte mentale a attiré mon attention. (P9)

Les participants apprécient la carte mentale car elle permet de mieux organiser les idées produites par les apprenants et offre un support visuel permettant de mieux comprendre les idées de chacun.

La technique de la carte mentale offre à l'enseignant la possibilité de travailler en groupes de 4 ou 6 apprenants ou bien avec toute la classe. Les apprenants co-construisent la carte mentale avec l'aide de l'enseignant et de supports pédagogiques si nécessaire. Ainsi, ils peuvent mener une réflexion plus globale qui intègre les différents points de vue et idées des apprenants. Cette technique fait donc appel à l'intelligence collective et à la pensée critique.

4.3.6.2. Tables tournantes

Une deuxième technique utilisée durant la séquence de cours est la technique des tables tournantes qui, elle aussi, a été appréciée par de nombreux participants.

> Je ne me souviens pas avoir déjà fait une recherche de mots comme ça auparavant. C'est très différent. C'est ce qui m'a le plus frappé, je crois. Parce que ça m'a paru différent. (P4)

> Par exemple, lors de l'activité de changement de table, lorsque tout le monde est passé à une autre table, nous avons entendu des choses différentes. Nous avons vu des idées différentes. Je pense que cela a été utile. (P8)

> Par exemple, disons qu'un groupe commence à travailler sur un projet, une activité. Ensuite, nous avons stoppé à mi-chemin et sommes passés à la partie de l'autre groupe. Nous avons ainsi continué à passer d'un groupe à l'autre. De cette façon, nous avons appris des choses des autres et avons comblé leurs lacunes. Cela nous a permis de faire des comparaisons. J'ai beaucoup aimé cette technique d'apprentissage. (P10)

> L'un d'entre nous était là, l'autre était par là. En fait, nous avons travaillé sur tous les textes. Nous avons travaillé non pas sur un seul texte, mais sur quatre textes. Cela m'avait plu, cela m'a paru différent. (P12)

> J'ai particulièrement aimé l'activité des tables tournantes, car nous étions constamment actifs en tant qu'élèves dans la classe. Nous changions de place et cette activité ressemblait à un puzzle où nous collaborions avec nos camarades. (P15)

Cette technique, a aidé les participants à réaliser la tâche proposée par l'enseignant grâce à l'entraide entre pairs, le partage d'idées tout en restant divertissante. En effet, un participant

compare cette activité à un puzzle. Les participants sont actifs dans la recherche d'informations mais de manière plus ludique avec le changement de tables.

4.3.6.3. Persona

Créer une persona est également une technique que plusieurs participants ont apprécié.

> Par exemple, nous avons créé un CV, créé une persona et l'avons présenté à l'autre groupe. (P2)

> Je peux dire créer cette nouvelle personne était intéressante. Nous avons créé un personnage et j'ai trouvé ça amusant. (P5)

> Peut-être que parfois je pourrais demander de créer une persona pour faire des dialogues. (P6)

> L'activité de création de persona était aussi très intéressante. (P8)

> Créer une persona s'est déroulée de la même manière. Au final, tout le monde a donné son avis et nous l'avons noté, y compris les idées qui ne nous étaient pas venues à l'esprit. C'était très bien. (P10)

> Mais en créant une autre personnalité et en préparant un CV pour celle-ci, etc. (P13)

> Nous avons pensé différemment, nous avons créé une toute nouvelle famille, une famille à partir de zéro. (P16)

> Créer une persona. Parce que je me souviens aussi de la création de persona. Ce cours était très amusant, nous nous sommes beaucoup amusés. (P18)

La technique de la persona est une technique simple à mettre en place, qui peut être utilisée à tous les niveaux de langue et qui est facilement adaptable à toutes sortes de contextes.

4.3.6.4. Questionnaire à choix multiples intelligent

Le QCM intelligent est également une technique dont plusieurs participants se sont rappelés.

> Préparer des questions avec mes camarades pour ensuite les poser à la classe. (P1)

> Nous avons fait quelque chose en rapport avec les repas. Nous avons posé des questions à l'autre groupe au sujet des repas. Nous avons regardé la vidéo, puis vous avez posé des questions aux autres groupes à propos des vidéos. C'était bien, c'est-à-dire le travail en groupe, poser des questions à l'autre groupe, faire des présentations, etc. (P2)

> En se posant mutuellement des questions, tout le monde était plus enthousiaste à l'idée de regarder les vidéos des autres. (P3)

> Ou nous avons regardé des vidéos, puis nous avons préparé des questions pour nos amis et ils y ont répondu. (P5)

Cette technique amène les participants à participer activement pour proposer un QCM qui les met en compétition avec les autres groupes. Ils sont actifs non seulement pour découvrir le document proposé par l'enseignant mais également pour proposer des questions et des réponses vraies et fausses ainsi que pour répondre aux QCM de leurs pairs. Ainsi, l'activité met en œuvre plusieurs compétences langagières (compréhension, production, interaction et médiation) dans un contexte plus ludique. Les participants affirment être plus enthousiastes et concentrés.

4.3.6.5. Chapeaux de Bono

La technique des chapeaux de Bono est une technique un peu plus complexe à mettre en place en cours mais qui a été appréciée par les participants.

> À part cela, celle avec les chapeaux est également amusante. Je l'utiliserais certainement aussi. Parce que vous avez l'opinion de tout le monde avec. (P4)

> La technique des chapeaux en général. (P5)

> Je crois que c'est les chapeaux de Bono que j'ai préféré. On a pu écrire plein de choses avec. (P13)

> J'ai particulièrement apprécié le fait de préparer des questions pour chacun d'entre nous en fonction de nos chapeaux. (P14)

Comme l'explique un participant, cette technique permet d'aborder un sujet sous différents points de vue en fonction de la couleur des chapeaux. C'est une activité plus complexe qui demande aux apprenants de faire preuve de pensée critique car ils doivent adapter leurs réponses en fonction de la couleur des chapeaux.

4.3.6.6. Questionnement Quintilien

La technique du questionnement Quintilien ou QQOQCCP est une technique généralement connue et que les participants ont utilisée durant leur parcours scolaire et/ou universitaire.

> Personnellement, j'ai trouvé plus facile de faire le QQOQCCP. C'était plus facile de répondre aux questions et de créer une histoire à partir de quelque chose, par exemple. Mais nous avons eu des difficultés avec certaines choses. […] Je trouve que le questionnement Quintilien c'était bien. L'histoire que nous avons écrite était très amusante. (P3)

> Parce que nous utilisons un peu le QQOQCCP. (P8)

> Ce que j'ai préféré, c'est la préparation de la brochure et le travail en groupe. (P9)

> Vous êtes par exemple un groupe de cinq amis qui partent en vacances. Vous êtes un couple avec deux enfants qui partent en vacances. Préparer ce projet de vacances était très amusant. En fait, dans la vie quotidienne, tout le monde ne pense pas constamment à ses projets de vacances. De plus, j'ai trouvé très amusant de donner directement des tâches aux gens en leur disant : « Vous êtes un couple avec deux enfants, vous êtes cinq amis, vous êtes un couple de retraités ». (P16)

Cette technique est bien connue des apprenants en Turquie ce qui la rend facile à mettre en place en classe de FLE.

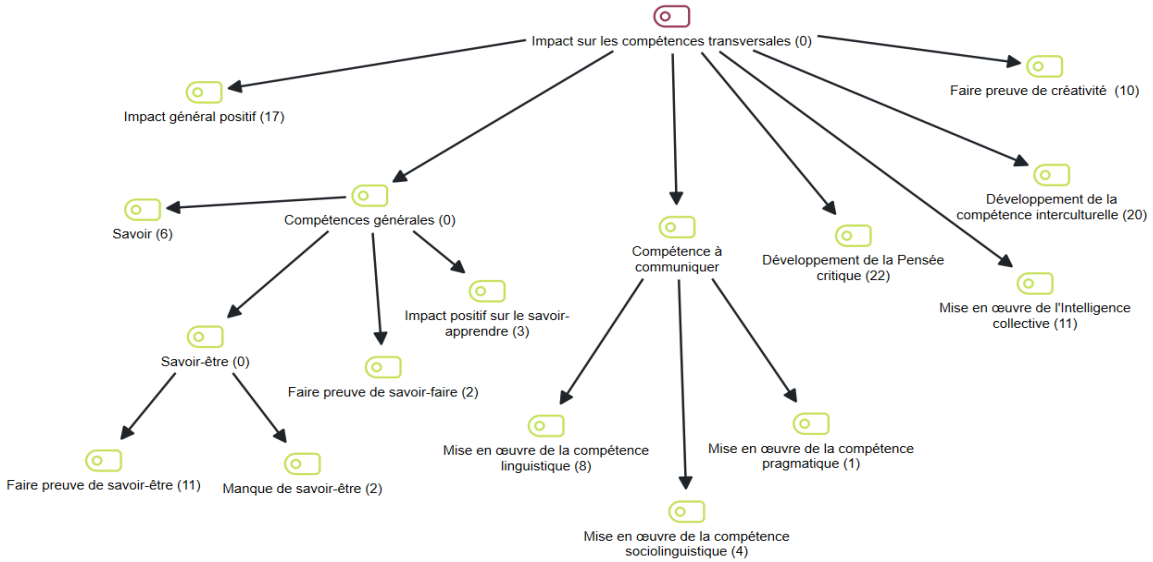
Les techniques présentées lors de la séquence de cours semblent être des techniques plutôt nouvelles pour les apprenants à part la technique du questionnement Quintilien qui est utilisée largement dans le système scolaire et universitaire en Turquie.

4.3.7. Impact sur les compétences transversales

La figure 62 ci-dessous récapitule les codes liés aux compétences transversales.

Figure 62

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'impact sur les compétences transversales.



Les compétences transversales sont nombreuses et demandent aux apprenants de mettre en œuvre leur capacité à réfléchir et interagir selon une situation donnée (Lamri et al., 2022, 25). C'est pourquoi les participants ont partagé massivement leur point de vue concernant l'impact de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif sur le développement des compétences transversales des apprenants.

Les participants ont été interrogés sur leur perception du développement de leurs compétences transversales. Cela comprend la compétence à communiquer langagièrement, les compétences générales ainsi que différentes compétences transversales telles que la pensée critique, la compétence interculturelle et la créativité.

4.3.7.1. Impact général positif

En général, les participants perçoivent l'impact de l'apprentissage collaboratif sur les compétences transversales comme positif. Certains de leurs propos sont rapportés ci-dessous.

> Le travail collaboratif aide pour tout. Parce qu'on les utilise toutes (les compétences transversales). (P4)

> Dans la partie consacrée à l'explication du cours, c'était particulièrement agréable lorsque vous interveniez davantage pour aborder des thèmes tels que le savoir, la pensée critique, etc. (P6)

> Savoir, savoir-faire et tout ça. Nous avons déjà vu ça auparavant. Mais grâce à ce cours, j'ai compris qu'aucun d'entre nous n'avait vraiment une réelle idée de ce que c'était. Je pense que dans ce cours, nous avons appris exactement ce que c'était, ce que cela signifiait exactement. (P7)

> Je pense que cela a eu un effet positif. Après tout, comme il s'agit d'une méthode interactive, je pense que cela m'a permis de développer mes compétences transversales. (P9)

> Je pense que cela a considérablement amélioré mes compétences. Absolument. (P10)

> Je suis content que nous ayons beaucoup utilisé cette technique dans ce cours, alors que nous ne l'avons presque jamais utilisée dans les autres cours. J'ai trouvé ça bien d'utiliser nos compétences. J'aimerais pouvoir les utiliser davantage dans les autres cours. (P14)

> Cela a eu un effet positif. (P17)

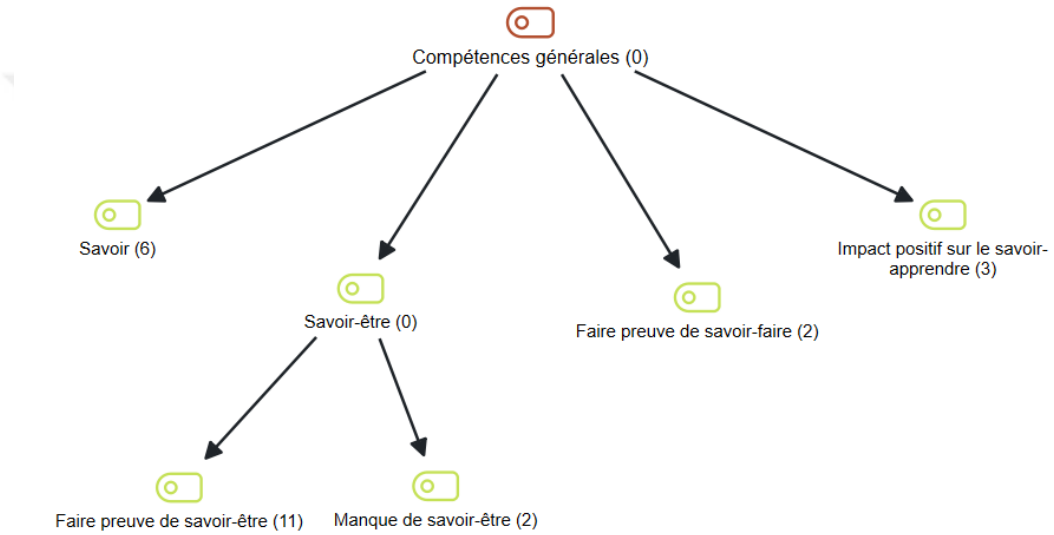
Ainsi, on remarque que de nombreux participants pensent avoir amélioré leur capacité à utiliser leurs compétences transversales grâce à l'apprentissage collaboratif.

4.3.7.2. Impact sur les compétences générales

Parmi les compétences transversales, on retrouve les compétences dîtes générales dans le CECR. Celles-ci sont au nombre de 4 : le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir apprendre. Selon les propos d'un participant, la séquence de cours a permis une révision des différentes compétences générales dans un contexte plus concret entrainant une meilleure compréhension de ces derniers.

Figure 63

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les compétences générales.



Ainsi, selon les propos des participants, l'apprentissage collaboratif a un impact sur les compétences générales telles que le savoir, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-apprendre.

4.3.7.1.1. Savoir

Concernant le savoir, nous avons vu précédemment que les participants affirment avoir amélioré leur vocabulaire et par conséquent amélioré leur compétence linguistique. De plus, la séquence de cours étant du FOS, nombre d'entre eux ont également développé leur culture générale sur divers sujets de FOS comme le tourisme ou la gastronomie française par exemple. En effet, lors d'activités d'apprentissage collaboratif, chacun apporte son savoir, son bagage de connaissances qu'il peut partager avec ses pairs.

> L'un connaît un mot, l'autre non. Ils discutent, il lui apprend un mot, elle lui apprend un autre. Ou ils construisent ensemble une phrase. Je pense que c'est également efficace pour l'apprentissage du français. (P1)

> D'un autre côté, ce que quelqu'un ignore peut-être connu par d'autres personnes. De ce point de vue, c'est également positif pour le partage d'informations. (P2)

> Quelqu'un dit que ce mot signifie ceci ou cela, et cela améliore ton vocabulaire. (P6)

> C'est pourquoi nous avons appris des informations importantes. (P11)

> Grâce à ces sujets, j'ai appris de nouveaux mots. (P13)

> Cela m'a donné envie d'utiliser davantage mes connaissances pour créer quelque chose de mieux. (P16)

Les propos des participants montrent qu'ils ont partagé leur savoir avec leurs pairs tant au niveau lexical, grammatical que culturel.

4.3.7.1.2. Savoir-être

C'est davantage l'impact sur le savoir-être qui a interpelé de nombreux participants car ils ont dû s'adapter aux membres de leur groupe, s'écouter les uns les autres et respecter les opinions de chacun.

> En d'autres termes, les élèves sont plus ouverts à leur environnement sur le plan comportemental. Je pense qu'ils sont plus enclins à socialiser. (P1)

> Ou plutôt, je dirais « s'adapter ». Après tout, l'être humain n'est pas seul dans la vie, il n'est pas individuel. Travailler avec d'autres personnes demande également une certaine aptitude. Dans le milieu professionnel notamment, nous côtoyons déjà beaucoup d'autres personnes. […] Je peux dire que les activités interactives m'ont surtout appris à m'adapter à d'autres idées. (P10)

> J'ai d'abord appris que je pouvais faire quelque chose même avec des personnes avec lesquelles je ne m'entendais pas. […] C'est quelque chose qui enseigne davantage le travail en équipe. En effet, à l'université, c'est plutôt le travail individuel qui prime. Je pense que cela m'aidera dans mes expériences futures lorsque je serai enseignant. (P12)

> Comme nous faisons partie d'un groupe de travail, nous devons tous nous respecter mutuellement en permanence. (P13)

> Les personnes qui n'ont pas trop de compétences sociales peuvent améliorer leurs compétences sociales. (P15)

Mais quelques participants expliquent cependant que cette compétence peut, dans certains cas, manquer au sein des groupes de travail.

> Parfois, tout le monde n'écoutait pas l'avis d'une personne. Cette personne se taisait alors. Cela peut être un inconvénient, mais c'est aussi l'un des avantages du travail en groupe. (P13)

> Parfois, j'ai une idée à laquelle je crois. Je pense que ce serait un bon exemple. Mais ça ne plaît pas. J'ai l'impression que si j'insistais, cela pourrait être un peu mieux pour le groupe. Parce que je crois en cette idée. Mais comme le groupe ne s'y intéresse pas, je ne veux pas insister. Je me dis alors que si le groupe n'en veut pas, tant pis. Cela me semble un peu dommage de mon point de vue. (P17)

Ainsi, le savoir-être est une compétence nécessaire à la bonne mise en œuvre d'activités d'apprentissage collaboratif. C'est également une compétence primordiale dans le quotidien de toute personne vivant en société. L'apprentissage collaboratif permet donc de développer cette compétence transversale.

4.3.7.1.3. Savoir-faire

Les apprenants ont également mobilisé leur savoir-faire lors des différents cours comme ils l'expliquent ci-dessous.

> Mais par exemple, apprendre à faire quelque chose, c'est ce qu'on appelle le savoir-faire, et c'était difficile pour moi. Parce qu'il y a une différence entre savoir quelque chose et être capable de le faire. Maintenant, je sais comment faire et je suis capable de le faire. (P3)

> Ou bien, grâce à vous, nous avons appris à rédiger un CV. Nous savons le faire en turc, mais le français est plus important pour nous. Parce que nous étudions le français. Nous le maîtrisons mieux. Ou bien, aujourd'hui, lorsque je postule à un emploi, j'utilise les modèles que vous nous avez fournis et je me dis, par exemple, que la partie profil doit être placée ici, que la partie formation doit être rédigée ainsi, etc. (P8)

> C'est très utile pour acquérir de nouveaux mots en français et apprendre comment on peut préparer un CV. (P13)

La compétence de savoir-faire est une compétence primordiale pour devenir un réel acteur social. La séquence de cours a demandé des participants qu'ils développent leur savoir-faire, notamment pour rédiger un CV ou utiliser de nouvelles techniques comme la carte mentale ou les tables tournantes. De ce fait, les activités proposées contribuent ainsi au développement des compétences transversales des participants.

4.3.7.1.4. Savoir-apprendre

De plus, un grand nombre des apprenants affirment que les différentes techniques d'apprentissage collaboratif ont un impact positif sur le savoir-apprendre. En effet, l'interaction entre pairs, l'utilisation d'activités langagières variées et le fait d'être davantage actif en cours donne l'opportunité aux apprenants de mettre en place des stratégies d'apprentissage multiples.

> Par conséquent, je pense que cela ne convient peut-être pas à tous les élèves, mais cette diversité stimule davantage les stratégies d'apprentissage tant visuelles qu'auditives. (P10)

> Écouter les idées des autres, être influencé par ces idées et apprendre quelque chose. C'était bien comme cours. (P14)

La variété des techniques d'apprentissage collaboratif permet ainsi aux apprenants de mettre en place des stratégies d'apprentissage variées qui leur permettent de faciliter leur apprentissage.

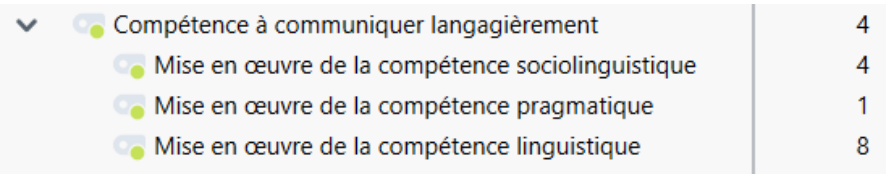
4.3.7.3. Impact sur la compétence à communiquer langagièrement

L'apprentissage collaboratif a également un impact sur la compétence à communiquer langagièrement. Elle se compose de 3 compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Les participants ont partagé des informations concernant les 3 compétences et ont généralement un avis positif concernant l'impact de l'apprentissage collaboratif sur la compétence à communiquer langagièrement.

> Je pense que cela a également eu un effet positif sur la communication. (P14)

Figure 64

Fréquence des codes concernant la compétence à communiquer langagièrement.



Ainsi, les apprenants ont amélioré leur compétence linguistique durant la séquence de cours de FOS comme le rapporte les propos de nombreux participants.

> Et on fait des phrases, c'est-à-dire lorsqu'on rédige son parcours, par exemple pour le CV, on fait aussi attention aux règles de grammaire et autres, on a aussi utilisé la compétence linguistique. (P5)

> Vous pouvez apprendre de nouveaux mots de vocabulaire. Quelqu'un vient dire que ce mot signifie ceci et ainsi de suite. Cela vous permet d'améliorer vos compétences en matière de vocabulaire. (P6)

> Naturellement, le vocabulaire de chacun s'est enrichi grâce à la collaboration. Il peut y avoir des mots supplémentaires que certains connaissent. En ce sens, je peux parler d'une utilisation plus riche de la langue. (P7)

> Je peux certainement citer l'apprentissage de nouveaux mots comme un avantage. (P8)

> En même temps, je pense que les cours ont un impact positif en terme de vocabulaire. (P14)

> On a trouvé de nouveaux mots parce qu'on n'arrivait pas à inventer quelque chose. (P13)

> Si vous ne proposez pas d'idées et ne discutez pas avec les autres membres du groupe, vous ne pourrez rien produire. C'est pourquoi j'ai beaucoup amélioré la partie communication. (P16)

La majorité des participants estiment que leur vocabulaire s'est enrichi. Effectivement, de manière à réaliser les tâches demandées, ils ont dû s'entraider, discuter et débattre et ont eu besoin de faire appel à un lexique plus conséquent pour cela.

De plus, lors des activités d'apprentissage collaborative, plusieurs participants reconnaissent mettre en œuvre leur compétence sociolinguistique.

> Tu utilises la langue et tu vois la culture de manière interculturelle. Tu parles de cette culture avec ton ami. Vous échangez des mots. Je pense que cela aide tout le monde. (P4)

> Je peux dire que cela m'a permis d'en apprendre un peu plus. Parce qu'il y avait des concepts que je ne connaissais pas. (P5)

> Je pense que ça améliore sans aucun doute les compétences linguistiques. Langue et culture. (P6)

> Je pense que cela a contribué à améliorer notre français car nous avons appris des informations que nous pouvons utiliser dans la vie en général. (P11)

> Oui, parce que dans certaines vidéos qui me viennent à l'esprit, il y a des mots inconnus liés à la culture même les plus simples. En discuter avec des amis, s'attarder sur ceux que quelqu'un ne comprend pas, les expliquer. Je pense que c'était bien pour moi, pour mon apprentissage. (P17)

Grâce à l'apprentissage collaboratif, les apprenants ont eu l'opportunité d'écouter les autres et de découvrir du vocabulaire nouveau mais également de nouvelles expressions en français.

Ils ont également utilisé leur compétence pragmatique.

> Pragmatique, en expliquant cela, nous avons écrit ce que nous avons expliqué dans le cours, ce qui peut peut-être être lié à la compétence pragmatique. Je pense que tout cela est utile. (P5)

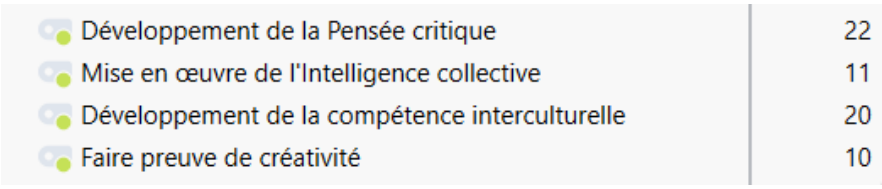
Ainsi, les activités d'apprentissage collaboratif ont amené les participants à utiliser leur compétence à communiquer langagièrement de manière à pouvoir réaliser les tâches qui leur étaient demandées.

4.3.7.4. Impact sur les autres compétences transversales

L'apprentissage collaboratif a également un impact sur d'autres compétences transversales telles que la pensée critique, l'intelligence collective, la compétence interculturelle et la créativité.

Figure 65

Fréquence des codes concernant les autres compétences transversales.



Le point de vue des participants concernant la mise en œuvre de ces 4 compétences transversales est expliqué ci-dessous.

4.3.7.4.1. Développement de la pensée critique

Parmi les autres compétences transversales mises en œuvre avec l'apprentissage collaboratif on retrouve la pensée critique. Les interactions, le partage d'idées et la réflexion sur la tâche amènent les apprenants à exprimer leur point de vue, à prendre des décisions et à sélectionner les meilleures idées parmi celles proposées par le groupe comme l'expliquent presque tous les participants.

Je pense surtout la pensée critique. Parce qu'on parle ensemble, qu'on y réfléchit à nouveau, qu'on revient dessus. Ou bien on en discute ensemble. On écoute les opinions des autres et puis on se fait ses propres idées après. (P4)

Lorsque l'on crée ce personnage, il faut peut-être se pencher sur son parcours. Il faut étudier son héritage culturel, puis son parcours professionnel. C'est pourquoi j'avais besoin de me faire une petite idée. (P5)

On parle de quelque chose et un ami n'est pas d'accord avec ce qui est dit et le critique, et votre opinion change. Ainsi, à tous points de vue, c'est positif. À mon avis la pensée critique (est la compétence que nous avons le plus utilisé). P6)

Comme il s'agit d'un travail de groupe, nous développons automatiquement la pensée critique. Parce que nous apportons une interprétation différente aux commentaires de chacun. Nous les analysons, nous les synthétisons et nous arrivons à une conclusion. (P7)

On se cassait la tête pour résoudre un problème et on se disait que c'était mieux comme ça. Quelqu'un disait quelque chose auquel je n'avais pas pensé. Je pense qu'on a surtout utilisé la pensée critique, c'est ce que j'ai le plus utilisé. (P8)

Mais parfois, une autre personne voit les choses d'un point de vue très différent du mien. Et fait une interprétation très différente. C'est pourquoi je découvre un point de vue que je n'aurais jamais envisagé auparavant. Je me suis donc amélioré dans ce domaine et j'ai appris à regarder les choses d'un autre point de vue. (P10)

Parce que, quand on a préparé une carte mentale ou un CV, comme on a dû utiliser des techniques pour chercher des informations, être créatifs, débattre avec nos camarades, on a généralement fait preuve de pensée critique. […] Nous avons dû utiliser nos compétences en matière de pensée critique et d'interaction. Et franchement, cela nous a aidé à les utiliser car, comme je l'ai dit, étant donné que nous ne faisons pas beaucoup d'activités de ce type, cela nous a aidé à faire preuve de pensée critique et à débattre. (P11)

Par exemple, on a réfléchi de manière plus globale en faisant preuve de pensée critique et on faisait des commentaires sous d'autres angles. Nous avons recueilli l'avis de nos amis. (P13)

Je pense que cela a eu un impact positif sur la capacité à faire preuve de pensée critique. (P14)

En particulier la pensée critique parce qu'avec mes camarades on était tout le temps en mode remue-méninges. (P15)

En dehors de cela, la pensée critique est essentielle dans l'apprentissage collaboratif, car on nous présente un problème et tout le monde doit proposer une idée pour le résoudre. Tu ne veux pas être celui qui ne propose pas d'idée, qui reste silencieux. Toi aussi, tu réfléchis constamment. (P16)

Par conséquent, la majorité des participants affirment avoir fait appel à leur compétence de pensée critique pour analyser les idées de chacun, les synthétiser de manière à être capable de réaliser la tâche.

4.3.7.4.2. Mise en œuvre de l'intelligence collective

Cette démarche est intrinsèquement liée à l'intelligence collective car c'est en interagissant et en analysant des points de vue différents que le groupe se retrouve dans un environnement propice pour développer d'autres idées, élargir leurs connaissances et leur compréhension de la situation.

> Les effets positifs, comme je l'ai dit, sont d'obtenir des idées différentes en discutant avec des amis, d'agir en conséquence, de préparer le travail en conséquence, de pouvoir présenter davantage d'idées. Cela peut être positif. (P5)

> Faire d'une carte mentale seul et en faire une en groupe permet de trouver beaucoup plus d'idées. (P6)

> Nous partageons nos idées pour une carte mentale. Nous dessinons la carte de nos idées. […] Nous pouvons voir toutes nos pensées sur une feuille de papier. […] Là, mes amis ont partagé des idées auxquelles je n'aurais jamais pensé. (P8)

> Je comprends aussi la façon de penser de mes camarades. Ou j'apprends de nouvelles choses lorsque les autres voient des choses que je n'ai pas vues moi. Je pense que c'est plus efficace comme ça. En fait, je pense qu'en générant des idées en discutant et en parlant ensemble, m'a davantage apporté que si je l'avais fait seul. (P9)

> C'était mieux de faire un remue-méninges avec mes camarades que tout seul. C'était plus facile de comprendre le texte et tout. (P12)

> Nous nous sommes rendu compte que nous pouvions arriver à quelque chose en étant constamment en interaction avec mes amis et en faisant du travail de groupe. Eux ils savent quelque chose que je ne sais pas et moi je sais ce qu'ils ne savent pas. Vraiment, plus on est nombreux, plus on a de connaissances. (P16)

Comme le montre les propos de nombreux participants, l'intelligence collective a un impact positif sur l'élargissement des connaissances et de la compréhension des apprenants. Elle leur donne également l'opportunité de développer leur pensée critique et d'exprimer leurs idées tout en apprenant des idées des autres. Ce concept est central à l'apprentissage

co-élaboratif. En d'autres termes, les activités d'apprentissage co-élaboratif participent à la mise en œuvre de l'intelligence collective en classe.

4.7.3.4.3. Renforcement de la compétence interculturelle

La séquence de cours se déroulant dans un contexte de FOS, plusieurs activités demandaient aux apprenants d'avoir recours leur compétence interculturelle. La majorité des participants y font référence de façon positive.

> En termes de culture générale, oui, je peux dire que cela m'a beaucoup impacté. Oui, la compétence interculturelle. (P2)

> Je suis un étudiant qui aime beaucoup apprendre sur les cultures. J'ai vécu là-bas pendant un certain temps, avec le programme Erasmus. La culture de cet endroit m'intéresse beaucoup. Cette partie m'a beaucoup apporté. (P3)

> Tu utilises la langue et tu vois la culture de manière interculturelle. Tu parles de cette culture avec ton ami. Vous échangez des mots. (P4)

> Culturellement, cela m'a affecté en termes de culture française. Je peux dire que cela m'a aidé à apprendre un peu plus. Parce qu'il y avait des concepts que je ne connaissais pas. (P5)

> Parce qu'au niveau interculturel, par exemple, vous pouvez apprendre quelque chose de vos amis qui ont participé à Erasmus. Ou bien quelqu'un est plus compétent sur un sujet, par exemple quelqu'un qui s'y connaît mieux en tourisme. (P6)

> Je pense que c'était bien pour la compétence interculturelle. Nous nous sommes penchés sur la question du tourisme, de sa situation dans notre propre pays, dans d'autres pays, etc. Cela nous a permis d'ouvrir notre horizon. (P12)

> En outre, ça apporte également un soutien culturel. En effet, nous connaissons généralement beaucoup de cultures, notamment la culture française. (P14).

> La compétence interculturelle. Je peux dire que les informations sur la culture française et les différents domaines de la culture française, par exemple la fabrication de fromage, a contribué à ma compétence interculturelle. (P15)

> La compétence interculturelle parce que, par exemple, vous avez montré des vidéos, par exemple, dans les cours ou vous avez présenté les sites web d'autres pays. Il y a certains sites où nous faisons des achats, il y a des sites en France, nous avons vu leurs systèmes ou nous avons vu les différences culturelles qui existent à partir des vidéos et des sites d'achat en ligne. (P18)

Le domaine du FOS est de lui-même source de compétence interculturelle car il demande aux apprenants de s'adapter au monde du travail ou au monde universitaire de la langue cible ce qui amène à une réflexion par rapport à la culture d'origine. L'apprentissage collaboratif a permis d'amplifier cette réflexion car les apprenants ont l'opportunité de partager leurs savoirs, notamment si certains étudiants ont déjà voyagé à l'étranger, ont participer à un échange Erasmus ou sont issus d'une famille pluriculturelle. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'impact sur la compétence interculturelle est double de par la nature de la discipline du FOS et l'apprentissage collaboratif.

Ainsi, le FOS, tout comme l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif, sont propices au développement de la compétence interculturelle des apprenants. La combinaison des deux ne faisant que renforcer l'impact sur les participants.

4.7.3.4.4. Faire preuve de créativité

Il apparait dans les propos de plusieurs participants que les techniques d'apprentissage collaboratif permettent également de développer la créativité.

> Le fait de réfléchir au parcours de la personne qu'on créé peut-être. Parce qu'il faut éxaminer son héritage culturel, puis son parcours professionnel. (P5)

> La création d'une persona était intéressante aussi. On a créé quelqu'un qui n'a jamais existé. C'est aussi quelque chose qui développe la créativité. (P8)

> Lorsque nous préparons une carte mentale ou un CV, nous avons généralement utilisé la pensée critique, car nous avons eu recours à des méthodes faire des recherches, faire preuve de créativité et discuter entre nous. (P11)

> Avec ce type d'activités, j'ai apprécié que mes amis et moi puissions à nouveau faire preuve de créativité. (P15)

> Nous avons pensé différemment, nous avons complètement créé une nouvelle famille, une famille à partir de rien. (P16)

Ce sont les activités utilisant les techniques de la persona et des chapeaux de Bono qui ont particulièrement demandé aux apprenants de faire preuve de créativité. Ils ont imaginé un personnage fictif avec la persona et se sont mis dans une perspective à chaque fois différente pour poser des questions avec l'activité des chapeaux de Bono. Les apprenants ont ainsi fait appel à leur imagination et à leur créativité de manière à réaliser la tâche.

Les techniques co-élaboratives contribuent donc au développement de la créativité chez les participants.

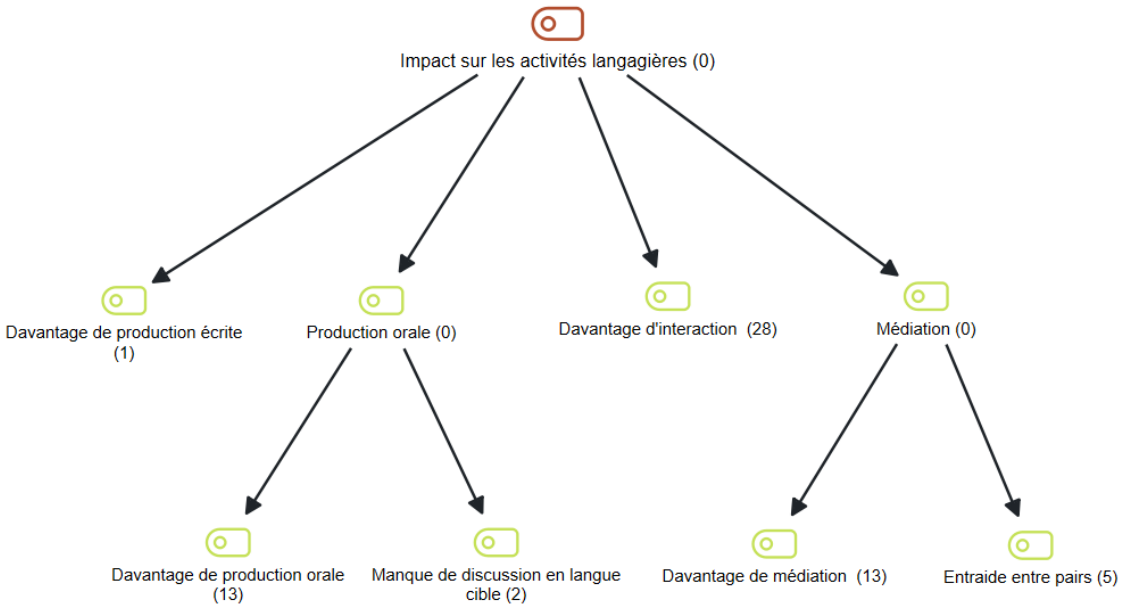
4.3.8. Impact sur les activités langagières

Selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2021, 18), les activités langagières sont : la production orale, la production écrite, la compréhension orale, la compréhension écrite, l'interaction et la médiation. Les participants ont été interrogés sur l'impact de l'apprentissage collaboratif sur les activités langagières.

La figure 66 ci-dessous présente le codage des propos des participants concernant l'impact de l'apprentissage collaboratif sur les activités langagières.

Figure 66

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'impact sur les activités langagières.



Les activités d'apprentissage collaboratives mises en œuvre durant la séquence de FOS demandaient des participants qu'ils utilisent production orale et écrite, compréhension orale et écrite, interaction et médiation. Ils n'ont cependant mentionné que les compétences de production écrite et orale, d'interaction et de médiation durant les entretiens semi-dirigés.

4.3.8.1. Production écrite

Les activités de production écrite étaient nombreuses durant la séquence de cours mais seul un participant a souhaité le mentionné.

> La *production écrite. Je l'ai beaucoup utilisée. (P7)*

Même si les activités proposées aux participants nécessitaient qu'ils utilisent régulièrement leur compétence de production écrite, ils ne semblent pas s'en être rendu compte. Ils se semblent surtout s'être concentrés sur les autres compétences de l'oral telles que la production orale, l'interaction orale et la médiation orale.

4.3.8.2. Production orale

La production orale est une des activités langagières mises en œuvre par les apprenants durant les activités d'apprentissage collaboratif.

4.3.8.2.1. Davantage de production orale

Les activités de production orale ont davantage marqué les participants comme le montre leurs propos ci-dessous.

> Quand on doit se présenter devant la classe. Parce que normalement, beaucoup de gens ne veulent pas le faire. Mais en fait, quand on se présente devant la classe et qu'on parle, on s'habitue à certaines choses. Ce serait mieux si on faisait ça plus souvent. (P4)

> De cette manière, les compétences en expression orale peuvent être améliorées. (P7)

> Je pense que cela devrait être comme ça dans chaque cours. C'est franchement mon avis. Parce que tout le monde a parlé, j'ai parlé, mes amis ont parlé. Plus on parle, mieux c'est pour nous. (P8)

> Il y a des jours où nous terminons les cours sans même prendre la parole. Mais ici, c'est impossible de ne pas prendre la parole. C'est impossible d'être asocial. (P10)

> Nous, on a parlé plus. On a participé. (P13)

> Il suffit de penser, de parler entre nous. Comme je suis déjà une personne qui aime parler, j'ai aimé communiquer avec les autres. (P14)

> À mon avis, ça a tout le potentiel pour améliorer la production orale. (P17)

La majorité des participants expliquent qu'ils ont davantage pris la parole en cours, davantage communiqué avec leurs pairs. Contrairement à un cours magistral, ils ont été obligé de parler en français.

4.3.8.2.2. Manque de discussion en langue cible

Cependant, un participant note que la facilité de communiquer en langue maternelle a parfois pris le dessus sur le français au sein des groupes.

> Comme nous n'avons pas beaucoup parlé en français dans notre groupe, je pense que ça n'a pas eu d'effet sur la production orale. (P2)

Il revient dans ce cas à l'enseignant de s'assurer de l'utilisation de la langue cible en faisant le tour des groupes et en posant des questions en langue cible pour relancer la production orale en français. Il est en effet très tentant pour les apprenants d'avoir recours à la L1 plutôt que la langue cible durant ce type d'activités.

4.3.8.3. Davantage d'interaction

Comme nous avons pu le voir l'interaction est certainement l'activité langagière la plus utilisée lors d'activités d'apprentissage collaboratif. Les propos de la majorité des participants vont tous dans ce sens.

> En fin de compte, la collaboration permet le transfert d'informations, l'interaction, la communication. Tout cela est positif. (P1)

> Je pense vraiment m'être amélioré en interaction. (P3)

> C'est très important de parler avec les autres et d'utiliser la langue. C'est ce qu'on fait avec la collaboration. (P4)

> Par exemple, on était obligé de parler avec nos camarades. (P5)

> Notre classe n'est pas une classe qui interagit beaucoup avec les autres en temps normal. Pour la première fois, nous avons eu l'occasion de travailler ensemble et d'écouter les idées des autres. (P7)

> Je pense que plus il y a d'interactions, plus c'est efficace. (P9)

> Je pense qu'on doit interagir avec les autres, en particulier pour l'enseignement du FLE. (P10)

> L'apprentissage collaboratif n'est pas possible sans interaction. C'est pourquoi c'était important et je pense que nous avons toujours utilisé l'interaction en groupe. Et bien sûr, cela nous a aidés pour le cours. (P11)

> Je pense que mes compétences d'interaction et de pensée critique se sont améliorées grâce à ce cours. Parce que j'ai parlé comme je n'ai jamais parlé pendant un cours avant. (P13)

> Le fait d'être constamment en interaction m'a permis d'être plus actif en classe. (P15)

> Être toujours en interaction avec mes camarades. (P16)

> Faire différentes activités avec mes camarades … être en interaction …c'est ce que j'ai le plus développé pour ma part. (P18)

Ainsi, les participants ont largement utilisé les interactions entre pairs pour réaliser les tâches d'apprentissage collaboratif ce qui les a amenés à améliorer leur compétence d'interaction à la suite de ce cours. Cependant, pour certains participants, ce type d'apprentissage est nouveau et peut par conséquent être éprouvant au premier abord.

> Être constamment en interaction avec les autres m'a un peu stressé. Comme je l'ai dit, c'était quelque chose de différent pour moi. (P12)

La mise en place d'activités nécessitant de mobiliser la compétence d'interaction des apprenants peut être perçu différemment. Dans le cas de la recherche, la majorité des participants a apprécié de pouvoir utilisé davantage cette compétence mais pour certains, un temps d'adaptation semble nécessaire.

4.3.8.4. Médiation

Tout comme l'interaction, la médiation tient une place importante dans l'apprentissage collaboratif. Ainsi, les apprenants se sont entraidés, ont comblé les lacunes des uns ou des autres et ont enseigné du vocabulaire à leurs pairs.

4.3.8.4.1. Davantage de médiation

Un grand nombre de participants estiment que l'activité de médiation était très présente durant les cours.

> Nous avons travaillé ensemble avec mes amis. […] Par exemple, en regardant la vidéo, je savais ce que mon ami ignorait, ou mon ami savait ce que j'ignorais. Il y eu un transfert d'informations. (P1)

> D'un autre côté, une personne peut connaitre quelque chose qu'une autre ne connait pas. De ce point de vue, c'est également positif pour le partage d'informations. (P2)

> Nous avons échangé nos idées, nous avons discuté. Comment cela pourrait-il être possible ? Que pourrions-nous ajouter à cela ? Que pensons-nous ? (P5)

> C'est pourquoi nous avons aussi pu évaluer notre niveau de français. Parfois, certains proposaient de nouveaux mots que je ne connaissais pas, ou bien de nouvelles expressions. Des expressions que

> les uns connaissaient et que les autres ne connaissaient pas. Ainsi, nous avons pu échanger des connaissances. (P8)

> Mais ici, parfois certains m'ont donné des directives. Ils m'ont dit : « Nous allons faire ceci, nous allons faire cela », etc. Mon point de vue sur la question a également beaucoup changé. (P10)

> En fait, nous avons compris qu'en travaillant en groupe, nous pouvions obtenir des résultats parce que quelqu'un connait ce que j'ignore, et certains ignorent ce que je sais. (P16)

> Nous pouvons échanger nos idées entre nous ou voir ce que font d'autres groupes par la suite. (P18)

Les activités co-élaboratives ont amené les participants à utiliser davantage la compétence de médiation car ils ont échangé des informations entre eux, ont partagé leurs idées et essayer de décider ensemble de ce qu'ils allaient faire pour réaliser les tâches proposées par l'enseignant.

4.3.8.4.2. Entraide entre pairs

Les activités de médiation ont amené les participants à s'entraider pour réaliser les différentes tâches.

> Mais du point de vue linguistique, cela peut être utile de cette manière : en ce qui concerne le vocabulaire, par exemple, les personnes au sein du groupe peuvent s'apporter mutuellement des contributions. L'un peut connaître un mot que l'autre ne connaît pas. (P2)

> Ou bien quelqu'un en sait plus sur un sujet, par exemple le tourisme. Tu peux apprendre du nouveau vocabulaire grâce à lui. Quelqu'un te dit que ce mot veut dire ça, et ça t'aide à améliorer ton vocabulaire. (P6)

> Par exemple, pour l'interaction, si je ne me trompe pas, nous avons regardé une vidéo sur les fromages. Au début, la voix de l'homme dans la vidéo m'a semblé très étrangère, car je ne comprenais pas les mots. Mais ensuite, j'ai vu que la phrase que moi j'avais comprise, mon ami ne l'avait pas comprise, ou bien que la phrase qu'il avait saisie, moi je ne l'avais pas repérée. De cette manière, en nous posant des questions les uns aux autres, nous avons appris ensemble. À mon avis, il n'y a aucun problème : l'interaction devrait être présente dans chaque cours. (P8)

> Nous n'avons pas tous le même niveau de français, bien sûr. Nous avons tous des intérêts différents. Bien sûr, nous nous sommes entraidés. Par exemple, je m'intéresse beaucoup au français et à la traduction. J'ai aidé mes amis dans ce domaine. Et puis, on s'est entraidés dans tous les sens du terme, en écrivant et en dessinant. (P11)

> Quand je ne comprenais pas un sujet, je demandais de l'aide à mes camarades, car nous réfléchissons toujours ensemble au sein d'un groupe. Lorsque je comprenais un sujet ou que mes camarades avaient des lacunes, je les aidais à mon tour. Cela m'a vraiment aidé en matière de médiation. (P15)

Plusieurs participants expliquent qu'ils se sont entraidés au sein des différents groupes, qu'ils ont partagés leurs connaissances avec pour objectif de réaliser la tâche du mieux possible.

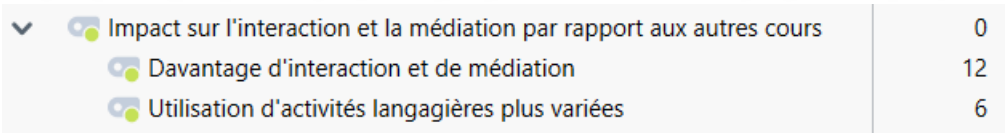
Ainsi, les activités d'apprentissage collaboratif ont donc eu un impact significatif sur l'utilisation de la production orale, de l'interaction et de la médiation.

4.3.9. Impact sur l'interaction et la médiation par rapport aux autres cours

Interrogés sur l'utilisation de l'interaction et de la médiation durant la séquence de FOS par rapport à leurs autres cours du cursus de didactique du FLE, les participants ont partagé leur opinion à ce sujet. Leurs propos ont été codés comme dans la figure 67 ci-dessous.

Figure 67

Fréquence des codes concernant l'impact sur l'interaction et la médiation par rapport aux autres cours du cursus de didactique du FLE.



Ainsi, les participants ont mentionné une utilisation accrue des compétences d'interaction et de médiation et une utilisation d'activités langagières plus variées.

4.3.9.1. Davantage d'interaction et de médiation

Un premier constat est que la grande majorité des participants sont satisfaits d'interagir davantage durant la séquence de cours car il semble que ce ne soit pas systématique dans leurs cours habituels.

> Dans les autres cours, nous n'utilisons pas vraiment la médiation pour l'interaction ou le transfert d'informations. (P1)

> Beaucoup plus que les autres cours. Beaucoup plus. (P2)

> C’est pourquoi, par rapport aux autres cours, nous avons davantage discuté, davantage joué le rôle de médiateurs et nous nous sommes davantage exprimés. (P5)

> C’est la première fois que je fais de la médiation ou de l’interaction, pour être honnête. C’est pourquoi, dans l’ensemble, je pense que c’était très différent des autres cours, ce que nous avons vu dans notre cours FOS. (P7)

> Mais dans ce cours, contrairement aux autres cours, nous faisons beaucoup plus d’activités interactives avec nos camarades. (P10)

> Je suis content que nous l’ayons utilisé intensivement dans ce cours, car nous ne l’avons presque jamais utilisé dans nos autres cours. (P14)

> Être constamment en interaction les uns avec les autres est en fait quelque chose que je n’ai pas beaucoup connu pendant mes études universitaires. (P16)

> Dans les autres cours, la responsabilité individuelle est un peu plus importante, donc le besoin d’explications, d’enseignement et d’entraide entre pairs n’est pas aussi grand. C’est pourquoi je pense que ce cours nous a peut-être un peu plus poussés. (P17)

Mettre en œuvre des activités d’apprentissage collaboratif entraine une utilisation accrue de l’interaction et de la médiation.

4.3.9.2. Utilisation d’activités langagières plus variées

Ainsi certains participants remarquent qu’ils ne se contentent pas de mettre en œuvre leur compréhension orale en classe mais d’activités langagières plus variées.

> Et là, même si c’est un cours que j’aime particulièrement, le professeur parle et nous prenons des notes. Mais ici, ce n’est pas le cas. C’était plus agréable, car nous communiquions davantage entre nous. (P3)

> En général, le professeur vient. Il explique certaines choses. Nous prenons des notes. Puis nous passons l’examen. Nous n’utilisons jamais ce type de compétences. (P4)

> Si on ne l’avait pas fait et qu’on s’était contenté de vous écouter, je n’aurais développé que ma compréhension orale. Par conséquent, il me manquerait une grande partie de mes compétences. C’est donc absolument indispensable. (P10)

> Non, nous ne l’utilisons pas, comme je l’ai dit, car nous suivons généralement des cours théoriques, c’est-à-dire que le professeur explique et pose des questions individuelles, il n’y a donc pas vraiment d’activité ou de discussion entre amis. (P11)

> Je trouve que c'était bien d'utiliser ces compétences. J'aimerais pouvoir les utiliser davantage dans nos autres cours. (P14)

> Il y a beaucoup plus d'interaction dans ce cours que dans les autres. Dans les autres cours, on choisit un certain sujet et la compréhension orale est plus au premier plan. (P15)

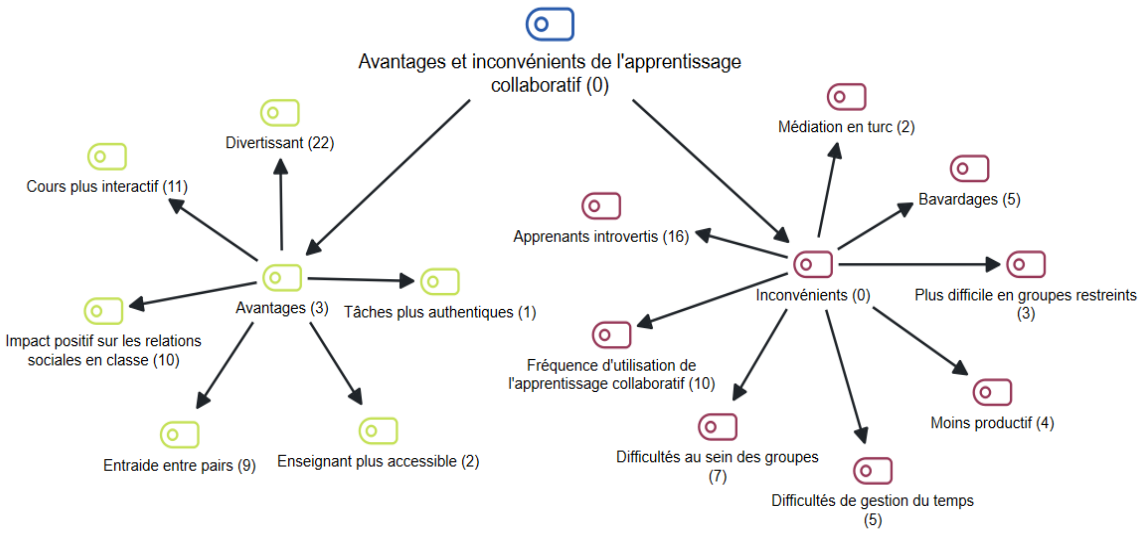
Par rapport à leurs cours habituels, la séquence de FOS mise en place dans le cadre de cette recherche a amené les participants à utiliser un éventail d'activités langagières plus varié et plus particulièrement l'interaction et la médiation.

4.3.10. Avantages et inconvénients de l'apprentissage collaboratif

L'utilisation de l'apprentissage collaboratif en classe de FLE, comme toute pratique pédagogique, a des avantages et des inconvénients. C'est pourquoi les participants ont été interrogés sur ce qu'ils pensent être les avantages et les inconvénients de ce type d'apprentissage pour les apprenants. La figure 68 ci-dessous répertorie les codes issus de l'analyse de leurs propos.

Figure 68

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les avantages et les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.



Le codage des propos des participants a mis en lumières plusieurs avantages et inconvénients concernant l'utilisation de l'apprentissage collaboratif en classe de FLE. Parmi les avantages, on retrouve notamment le fait que le cours soit divertissant, plus interactif et que cela a un impact positif sur les relations sociales en classe. Concernant les

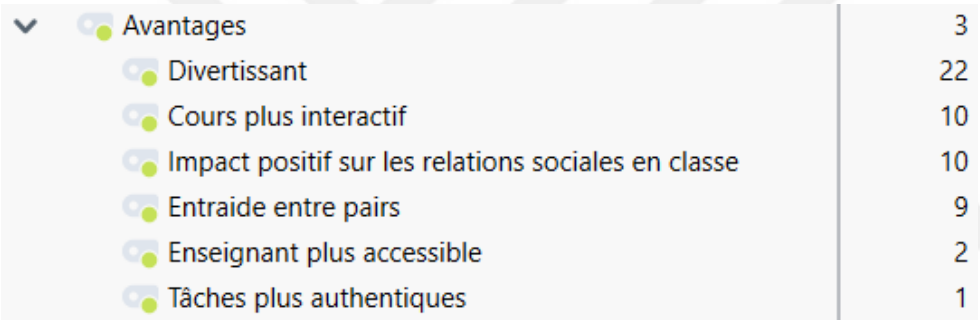
inconvénients, les participants ont particulièrement retenu les difficultés avec les apprenants introvertis, la fréquence d'utilisation, les difficultés au sein des groupes et la gestion du temps.

4.3.10.1. Avantages

Comme nous avons pu en discuter précédemment, l'apprentissage collaboratif offre des avantages tels que l'utilisation par les apprenants de compétences transversales et de compétences langagières variées. En interrogeant les participants, d'autres avantages sont apparus dans leurs propos comme le montre la figure 69 ci-dessous.

Figure 69

Fréquence des codes concernant les avantages de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.



Ainsi, 6 avantages peuvent venir s'ajouter aux avantages dont nous avons parlé précédemment : un cours plus interactif et divertissant, un changement des relations sociales en classe, davantage d'entraide entre pairs, un enseignant plus accessible et des tâches plus authentiques.

4.3.10.1.1. Divertissant

Une majorité des participants estiment que l'utilisation d'activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif rend le cours divertissant.

> Les avantages de l'apprentissage collaboratif, comme je l'ai déjà dit, rendre les cours plus divertissants. (P2)

> Je trouve ces techniques divertissantes et elles donnent vraiment envie d'apprendre quelque chose. Parce qu'on le fait avec ses amis. C'est vraiment divertissant, on joue bien. (P4)

> C'est plus amusant de faire quelque chose ensemble plutôt que de simplement écouter le professeur assis à son bureau. (P6)

> C'était aussi divertissant. Je peux dire que c'est un avantage. (P7)

> Je pense que cela rend le cours très attrayant pour les élèves. (P8)

> Ce processus était également divertissant. (P13)

> Je ne sais pas, ça m'a fait plaisir de le faire, je me suis bien amusé. (P14)

> Ils apprécient beaucoup plus les cours. (P15)

> C'était très motivant et divertissant pour moi. (P16)

> Parce que le cours était agréable. J'ai vu que les élèves pouvaient aimer ça. Parce que j'ai aimé moi-même et que je me suis amusé. (P18)

Les techniques utilisées ont rendu la séquence de cours divertissante. Ceci a notamment un impact sur l'engagement des participants.

4.3.10.1.2. Cours plus interactif

De même, de nombreux participants expliquent qu'en utilisant l'apprentissage collaboratif, les cours sont plus interactifs et moins monotones.

> Parce que tout le monde dit ce qu'il pense, discute, parle. Mais dans les autres cours, c'est plutôt du FLE. Donc, à part ça, on ne parle de rien d'autre. Donc, normalement, l'information vous est transmise, vous l'acceptez. (P6)

> Mais les autres cours sont très monotones. Quand il y a une telle interaction... (P8)

> Je trouve ce cours plus interactif que les autres cours, c'est-à-dire que je le trouve plus interactif et plus efficace que les autres cours que j'ai suivis. (P9)

> Mais dans ce cours, contrairement aux autres cours, nous faisons beaucoup plus d'activités interactives avec nos camarades. (P10)

> De ce point de vue, je peux dire que les cours étaient très interactifs et participatifs, contrairement aux autres cours qui sont moins interactifs. (P11)

> Mais maintenant, en troisième année, tout le monde est d'un coup devenu très individualiste. Tout le monde écoute le cours, le professeur enseigne, puis nous rentrons chez nous. (P16)

> Oui, dans les autres cours, il n'y a généralement pas beaucoup d'interaction, c'est plutôt théorique, comme je l'ai dit. Nous écoutons le professeur, etc. Mais ici, nous communiquons davantage avec nos amis, nous avons davantage notre mot à dire. (P18)

En demandant aux participants d'interagir pour réaliser des tâches, ils sont plus actifs en classe, ne se contentent pas d'écouter l'enseignant et de prendre des notes. Ce sont eux qui font avancer le cours grâce à leur participation, leurs productions et leurs idées.

4.3.10.1.3. Impact sur les relations sociales en classe

L'apprentissage collaboratif a également un impact positif sur les relations sociales en classe selon plusieurs participants.

> Grâce à ce type d'activités en classe, les élèves introvertis peuvent s'ouvrir davantage à leur entourage. Je pense que ce sont des activités très réussies d'un point de vue social. (P1)

> Oui, c'est très bien sur le plan social. (P2)

> Je pense que c'était une bonne chose. Je pense que cela nous a rapprochés un peu plus, c'est-à-dire que grâce à ce cours, nous avons pu acquérir un peu plus cette conscience de groupe. (P7)

> Nous travaillons en groupe. Je dirais donc que nous sommes obligés d'être sociables. (P10)

> Parce que la plupart d'entre nous n'étaient pas si proches. Peut-être que grâce à ce cours, nous avons davantage discuté, accordé plus d'importance aux idées des uns et des autres. (P13)

> Mais avec le temps, les compétences sociales de l'individu se développent et il comprend mieux la leçon. (P15)

> En dehors des cours, sans travail de groupe, vous ne discutez pas de votre vie quotidienne avec les autres. Lorsque vous partagez vos connaissances, vous vous liez pour discuter et vous apprenez à mieux vous connaître. C'est pourquoi cela contribue beaucoup à la vie quotidienne.

Effectivement, il semble que travailler en groupes de 4 ou 5 permet de tisser des liens avec des camarades de classes différents. Lorsqu'il est demandé aux apprenants de travailler en binôme, ils se retrouvent souvent avec la même personne. Avec de plus grands groupes, apparait une plus grande flexibilité. Les goupes ont tendance à changer davantage et les liens sociaux se tissent davantage.

4.3.10.1.4. Entraide entre pairs

Selon un certain nombre de participants, l'entraide entre pairs est un autre avantage de l'apprentissage collaboratif.

> Une personne connaît un mot, une autre ne le connaît pas. Elles se rencontrent à mi-chemin, l'une enseigne à l'autre, et vice-versa. Ou bien elles construisent ensemble une phrase. (P1)

> Ce que l'un ignore, les autres peuvent le savoir. (P2)

> Je trouve ça très bien, car si quelqu'un ne pouvait pas faire quelqu'un d'autre pouvait le faire. Tout le monde ne peut pas tout faire. (P3)

> Lorsque nous apprenons en collaborant, nous pouvons en fait discuter avec nos amis pour apprendre quelque chose que nous ne savons pas, obtenir de l'aide et leur apprendre quelque chose qu'ils ne savent pas. Comme ça, l'aide circule en fait. (P11)

> Plutôt que d'essayer de comprendre tout seul, c'est mieux fait de faire un brainstorming avec mes amis, c'est plus facile pour comprendre le texte, etc. J'ai beaucoup aimé cette activité de ce point de vue là. (P12)

> Comme je l'ai dit, parler avec les gens est également très important dans l'apprentissage d'une langue. Comme ce cours favorise l'interaction, nous comblons en fait les lacunes que nous avons les uns les autres. Parfois même sans nous en rendre compte. (P16)

L'entraide entre pairs est un des avantages majeurs de l'apprentissage collaboratif. Les apprenants introvertis ou timides se sentent plus à l'aise pour poser des questions ou partager leurs idées au sein d'un petit groupe plutôt que devant toute la classe. De plus, mélanger les apprenants de niveaux différents pour avoir des groupes hétérogènes permet automatiquement l'entraide entre pairs. Pour l'enseignement du FLE, nous voyons que même avec des apprenants de même niveau, la connaissance lexical et culturelle varie d'un apprenant à l'autre. Chacun peut ainsi apprendre de l'autre.

4.3.10.152. Enseignant plus accessible

De plus, quelques participants mentionnent le fait que l'enseignant est plus accessible pour les apprenants durant les acticités d'apprentissage collaboratif.

> Ils communiquent à la fois avec leur professeur et entre eux. (P3)

> Parce que nos professeurs sont aussi nos... Vous êtes en contact avec nous. J'aime voir ça. J'aime que le professeur ne soit pas froid et distant comme un mur. C'est pourquoi j'ai apprécié notre cours de ce point de vue. (P13)

Pendant les activités d'apprentissage collaboratif, le rôle de l'enseignant est de suivre activement le travail de chaque groupe. Il est donc plus accessible car il s'adapte à chaque groupe et peut offrir un soutien plus spécifique si nécessaire. La posture de l'enseignant est alors très différente par rapport aux cours traditionnels.

4.3.10.1.6. Tâches plus authentiques

Enfin un participant explique que les activités d'apprentissage collaboratif sont plus authentiques et plus proches de la vie quotidienne.

> La plupart de nos sujets sont plus réalistes, car ils sont tirés de la vie quotidienne. Ils nous aident aussi. Non seulement notre vocabulaire quotidien s'enrichit, mais cela nous motive également. (P14)

La séquence de cours étant basée sur le FOS et l'apprentissage collaboratif, les activités proposées se rapportent à des situations de la vie professionnelle ou universitaire. De plus, les techniques co-élaboratives utilisées sont des techniques qui peuvent être utilisées en dehors du domaine éducationnel. C'est pour cela que les activités sont plus authentiques, plus proches de la vie réelle.

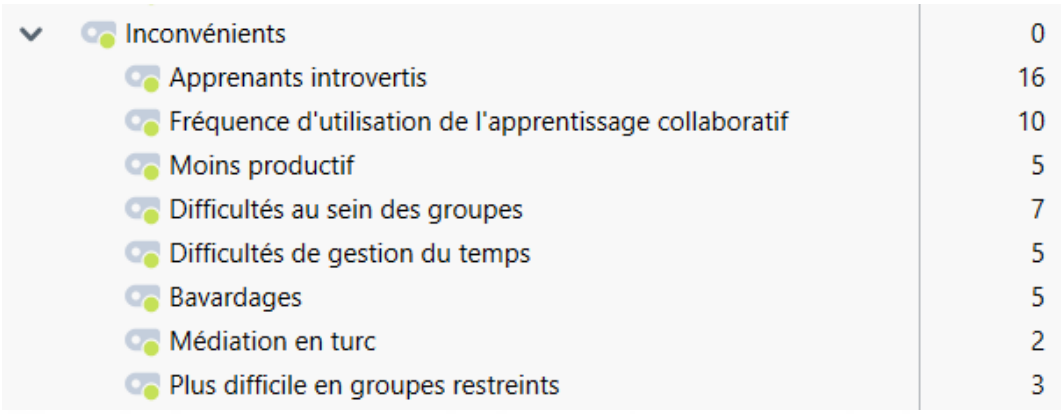
Ainsi, l'apprentissage collaboratif offre de nombreux avantages pour les apprenants. Ils se sentent plus actifs en classe, peuvent s'entraider pour réaliser les tâches et les relations avec leurs pairs et l'enseignant sont facilitées. De plus les tâches proposées sont plus proches de la vie réelle, comme le recommande le CECR.

4.3.10.2. Inconvénients

Les participants ont également été interrogés sur les inconvénients de l'apprentissage collaboratif en classe de FLE. En effet, toute pratique pédagogique vient généralement avec des inconvénients qu'il faut reconnaitre de manière à s'assurer qu'ils ne surpassent pas les avantages. Le codage des propos des participants concernant les inconvénients liés à l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif est présenté avec la figure 70 ci-dessous.

Figure 70

Fréquence des codes concernant les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.



Ainsi, 8 inconvénients sont apparus lors de l'analyse des entretiens semi-dirigés : les difficultés pour les apprenants introvertis, la fréquence d'utilisation, le manque de productivité, les difficultés au sein des groupes et de gestion du temps, les bavardages, la médiation en turc et les difficultés de travailler en groupes restreints.

4.3.10.2.1. Apprenants introvertis

Mais tous les participants n'apprécient pas ce type d'apprentissage et peuvent le trouver parfois éprouvant comme le montre les commentaires ci-dessous.

> En ce qui concerne les inconvénients, cela peut être gênant pour les personnes qui, comme moi, n'aiment pas parler ou faire certaines choses. Mais comme je l'ai dit, c'est nécessaire, ils doivent s'y habituer. (P4)

> Par exemple, certains peuvent ne pas vouloir travailler en groupe ou de manière collaborative. D'autres peuvent préférer travailler individuellement. Cela varie d'une personne à l'autre. Cela peut être un inconvénient à cet égard. (P5)

> Les travaux collaboratifs peuvent parfois être difficiles pour les élèves timides. (P8)

> Les inconvénients … Ça peut être difficile pour les élèves qui ne sont pas aussi interactifs ou sociables dans le cadre d'un enseignement interactif. Ils peuvent se retrouver dans des situations plus difficiles. (P10)

> J'ai trouvé cela un peu fatigant parce que j'aime mieux travailler individuellement. Parce qu'on ne peut pas agir seul, il faut avoir l'avis de tout le monde. Pour être honnête, c'était un peu fatigant pour moi. (P12)

> Ce n'est peut-être pas une bonne méthode pour les personnes très timides, qui n'aiment pas s'exprimer de cette manière. Et ces élèves restent à la traîne. Les autres, qui sont plus extravertis, prennent la parole à leur place. C'est pourquoi je pense que ce n'est pas une bonne méthode de travail pour les personnes timides et introverties. (P13)

> Oui, parce que lorsque j'en parle avec mes camarades de classe, ils ne sont pas très favorables à ce type d'activités. Ils disent qu'ils sont timides et qu'ils n'aiment pas beaucoup parler. Cela les démotive encore plus. (P14)

> Comme certains élèves ne s'ouvrent jamais, cela peut avoir un impact négatif sur leur apprentissage. Comme je l'ai dit, il y a des élèves différents. (P15)

> Si quelqu'un a un caractère plus timide, cela peut être considéré comme un inconvénient. Il se sent peut-être sous pression. (P16)

> Cela me semble un peu chaotique. Je ne veux pas non plus assumer directement la responsabilité de la gestion du groupe. Mais si je ne le fais pas, les actions et les décisions du groupe dans son ensemble peuvent sembler un peu irrationnels. Dans ce cas, je peux me sentir un peu effrayé. (P17)

Plus de la moitié des participants parlent des difficultés que peuvent éprouver les apprenants timides ou introvertis lorsqu'ils font des activités d'apprentissage collaboratif. Cependant, comme le remarque un participant, ce type d'apprentissage peut permettre aux apprenants qui ont des difficultés de ce genre à développer leurs compétences de savoir-être en groupe et `s'habituer à travailler ensemble.

Être capable de s'exprimer devant les autres, d'interagir et de partager ses idées sont des compétences transversales primordiales pour tout individu vivant en société. Les propos des participants nous montrent que l'apprentissage collaboratif force justement les apprenants introvertis ou timides à développer ces compétences. Dans ce cas, il s'agirait d'un avantage plutôt qu'un inconvénient.

4.3.10.2.2. Fréquence d'utilisation de l'apprentissage collaboratif

Plusieurs participants se sont également exprimés sur la fréquence de l'usage de l'apprentissage collaboratif en classe. En effet, ils ont suivi une séquence de cours de FOS axée sur l'apprentissage collaboratif et estiment que ces techniques bien qu'elles soient nécessaires à l'apprentissage des langues étrangères, elles ne devraient cependant pas être utilisées constamment en classe. Selon eux, il est important de laisser la place à différents types d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du FLE.

> Si l'enseignant fait toujours travailler l'élève en collaboration, je pense que les performances de l'élève ne seront pas très élevées. Mais ce n'est pas non plus une bonne chose s'il ne les fait jamais travailler en collaboration. De temps en temps. Il faut trouver le bon équilibre. (P6)

> Nous ne pouvons probablement pas appliquer ce type d'apprentissage à chaque leçon. (P7)

> Parce que je pense que la fréquence est également importante. Si c'est quelque chose comme ça tous les jours, toutes les semaines... Les élèves risquent de s'ennuyer un peu. (P8)

> Mais de temps en temps, pas à chaque cours, mais de temps en temps, je pense que c'est très positif de le faire. (P10)

> En dehors de cela, j'aime aussi un peu les méthodes d'apprentissage classiques. C'est pourquoi j'intègre également l'apprentissage direct, c'est-à-dire les méthodes d'apprentissage où j'explique directement et où je reçois en retour les commentaires des élèves. Je pense donc qu'il faut un peu de mélange. (P11)

La séquence de cours de 7 semaines qui a été mise en place dans le cadre de la recherche a tenté de mettre en œuvre le plus grand nombre d'activités d'apprentissage collaboratif en peu de temps. C'est pourquoi les participants ont éprouvé le besoin de renforcer l'idée que ce type d'apprentissage, même s'il devrait faire partie intégrante de l'enseignement du FLE, il ne doit pas être l'unique pratique pédagogique utilisée. En effet, l'utilisation de pratiques pédagogiques variées est nécessaire pour un apprentissage optimal.

4.3.10.2.3. Moins productif

Plusieurs participants se sont exprimés sur le fait que l'apprentissage collaboratif serait moins productif que les cours traditionnels.

> Si l'enseignant fait toujours travailler l'élève de manière collaborative, je pense que les performances de l'élève ne seront pas aussi élevées. (P6)

> Je pense que ce type d'apprentissage devrait plutôt se situer à la fin du niveau B1 et ou à partir du niveau B2. Après avoir enseigné une certaine base. Je ne pense pas que ce soit adapté à tous les niveaux. (P7)

> Il n'y a aucun problème pour l'éducation, mais je crains que si nous nous laissons trop absorber par cela alors nous privons les élèves d'informations où nous donnons une vision incomplète. Prendre la partie informative à la légère et se concentrer davantage sur les aspects visuels, par exemple, pourrait être un peu négatif. (P10)

> Mais, par exemple, écouter un morceau, prendre des notes à son sujet et essayer de mémoriser les trois points les plus importants me semble un peu plus compliqué avec d'autres personnes. (P17)

Les propos des participants rejoignent l'idée précédente selon laquelle l'apprentissage devrait faire partie des différentes pratiques pédagogiques sans en devenir l'unique. De cette manière, les apprenants peuvent bénéficier des avantages de l'apprentissage collaboratif tout en comblant les manques de ce dernier grâce à des pratiques pédagogiques variées.

4.3.10.2.4. Difficultés au sein des groupes

Certains participants expliquent également que des difficultés peuvent survenir au sein des groupes de travail.

> Un inconvénient est peut-être si les idées ne concordent pas. Il peut y avoir des désaccords. (P5)

> Un des premiers inconvénients peut être le fait de devoir s'adapter au groupe. […] Si un apprenant est à un niveau très bas, je pense qu'il ne pourra pas apprendre grand-chose. En effet, il ne trouvera peut-être pas de raison de prendre des initiatives. Comme il est déjà lent, la production sera déjà terminée avant qu'il ait pu suivre le rythme. En fait, je pense qu'à ce stade, il ne se sentira peut-être pas comme faisant partie du groupe sur le plan de la production. (P17)

Le rôle de l'enseignant est important car il sert de modérateur non seulement entre les groupes mais également au sein des groupes. Le développement de la compétence de savoir-être est primordiale concernant les relations au sein d'un groupe. Les difficultés que peuvent rencontrer certains sont des situations typiques de la vie quotidienne en société et les apprenants devront y faire face tant dans le domaine personnel, éducationnel, public que professionnel.

4.3.10.2.5. Difficultés de gestion du temps

Quelques participants ont mentionné les difficultés de gestion du temps lors de la mise en œuvre d'activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.

> Oui, je pense qu'il faut fixer un délai pour ce genre de tâches, surtout quand il y a beaucoup de monde et que le temps imparti n'est pas utilisé à bon escient. (P6)

> Comme notre temps est limité, ce type d'activités prend généralement beaucoup de temps, car il y a beaucoup de discussions et de réflexion critique. Le manque de temps peut être considéré comme un inconvénient. (P7)

> En fait, on peut parfois être trop concentrés sur la tâche. Par exemple, on prépare un poster. On passe pas 5 heures, mais beaucoup de temps à bosser sur le visuel du poster. Peut-être que le fait d'être trop concentrés sur ça peut avoir un effet négatif. (P10)

Une fois encore, le rôle de l'enseignant est d'organiser les activités de manière à utiliser le temps imparti au cours du mieux possible. Comme nous avons pu le voir, réaliser ces activités en dehors des heures de cours ne permet pas de vérifier le processus de travail des apprenants. Il est donc important que l'enseignant soit vigilant et organise le déroulement du cours pour éviter le plus possible les problèmes liés au manque de temps.

4.3.10.2.6. Bavardages

Plusieurs participants sont d'avis que les activités d'interaction tendent à accentuer les bavardages entre pairs.

> Mais d'un autre côté, comme les élèves sont très nombreux, cela leur permet de s'éloigner du sujet du cours. Il y a beaucoup de discussions entre les élèves. D'autres sujets peuvent être abordés au sein du groupe. C'est pourquoi ce groupe peut s'éloigner de l'objectif fixé. (P2)

> Si les élèves ne sont pas à l'université, mais dans un lycée où les élèves sont très proches les uns des autres, la conversation peut s'éparpiller un peu. Ils peuvent peut-être commencer à bavarder. (P3)

> Sinon, comme je l'ai dit, cela prend du temps, on s'éloigne du sujet et c'est difficile de revenir au cours par la suite. (P6)

> Ou bien, si deux personnes qui s'apprécient beaucoup se retrouvent côte à côte dans la classe, elles peuvent beaucoup parler. Elles peuvent ainsi tenter de saboter le cours. (P12)

Les participants expriment leur inquiétude relative à la recrudescence des bavardages dans le contexte d'activités d'apprentissage collaboratif. En effet le risque de bavardages est certainement plus présent que lors d'un cours magistral mais si les apprenants arrivent à rester concentrés sur la tâche à réaliser et que la gestion du temps est adéquate, le risque de bavardages diminue.

4.3.10.2.7. Médiation en turc

Un participant s'est exprimé sur la tentation d'utiliser le turc à la place de la langue cible pour réaliser la tâche.

> À mon avis, ce n'est pas bon pour la capacité à parler. Bien sûr, c'est parce que nous parlons turc entre nous. Si nous parlions français, ce serait certainement mieux. (P2)

En classe de langue étrangère, les tâches proposées aux apprenants doivent, en règle générale, être réalisées en langue cible. Il est cependant toujours trè tentant de vouloir avoir recours à sa langue maternelle pour finir le travail plus rapidement et par soucis de facilité. Tout comme pour les bavardages, il revient à l'enseignant d'être actif lui aussi durant les activités d'apprentissage collaboratif. Même si ce sont les apprenants qui réalisent la tâche. L'enseignant doit suivre le travail de chaque groupe, s'assurer de la progression de chacun et gérer le temps.

4.3.10.2.8. Plus difficile en groupes restreints

Un participant a également mentionné la difficulté de travailler en groupes plus retreints.

> Certains jours, nous étions très peu nombreux, et ces jours-là, nous avons eu du mal. Mais à part cela, surtout lorsqu'il y avait du monde en classe, je pense que cela a été une expérience bénéfique pour tout le monde et très enrichissante pour moi. (P3)

L'idée principale de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif est de travailler ensemble, de produire le maximum d'idées et de s'entraider pour réaliser une tâche. Cela n'est possible qu'avec des groupes d'au moins 4 apprenants. Sinon la charge de travail et la difficulté de faire des activités de remue-méninges est réelle. Les productions des apprenants seront moins denses et moins variées.

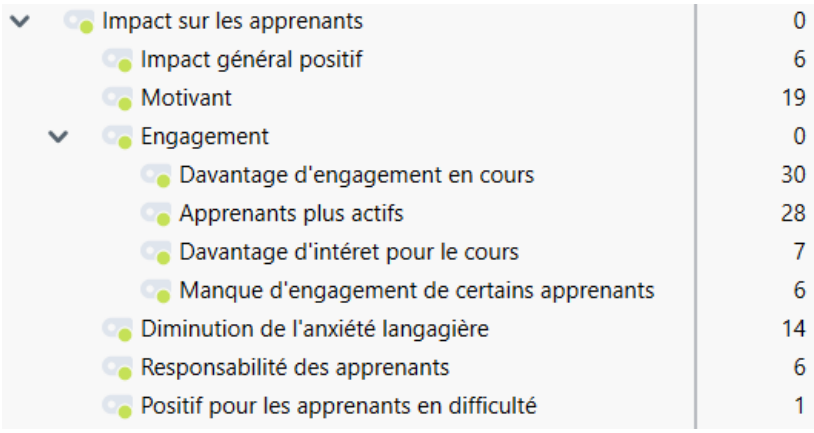
Ainsi, quelques inconvénients ont été mis en avant comme les difficultés pour les apprenants introvertis, le manque de productivité, les difficultés au sein des groupes ou pour la gestion du temps. Les bavardages et les conversations en turc sont un autre inconvénient selon eux. Tous ces inconvénients sont bien réels mais peuvent être minimisés grâce à l'intervention de l'enseignant. C'est en effet son rôle de gérer la classe, les groupes et les individus. De plus, si ce type d'apprentissage est utilisé de manière régulière, l'enseignant aura moins de difficultés car les apprenants seront plus au fait des attentes de l'enseignant.

4.3.11. Impact sur les apprenants

La mise en place d'approches pédagogiques qui encouragent la participation active des apprenants est primordiale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans le contexte du cours de FOS, les futurs enseignants ont profité d'un apprentissage collaboratif et co-élaboratif dont l'impact sur la motivation, l'engagement et l'anxiété langagière des participants est rapporté ci-dessous.

Figure 71

Fréquence des codes concernant l'impact sur les apprenants.



Suite au codage des propos des participants, il apparaît que la mise en œuvre d'activités d'apprentissage collaboratif a eu un impact généralement positif, motivant, facilitant l'engagement, diminuant l'anxiété langagière, rendant les apprenants plus responsables. Ce type d'apprentissage est également perçu comme une pratique ayant un impact positif pour les apprenants désavantagés.

4.3.11.1. Impact général positif

Plusieurs participants estiment que l'apprentissage collaboratif a un impact positif sur les apprenants en général.

> Je pense que c'est un style d'apprentissage important. Je pense que ça a un effet positif. Plutôt positif. (P11)

> Apprendre le français avec les autres peut, selon moi, nous aider à nous améliorer de manière positive, car cela nous rend plus efficaces. (P13)

> Le travail en groupe est très important aujourd'hui. (P14)

> Je pense que l'apprentissage coopératif est beaucoup plus positif pour les élèves qui aiment les activités de groupe et qui ont des compétences sociales développées. (P15)

> Ce type d'apprentissage et d'enseignement peut avoir un impact plus important et plus positif. Parce que cette méthode semble pouvoir modifier directement la façon dont une personne approche un problème. (P17)

Ainsi, les participants ont un regard plutôt positif sur ce type d'apprentissage qu'ils décrivent comme important pour l'apprentissage, le développement des compétences sociales et transversales en général.

4.3.11.2. Motivant

Il apparait également qu'une majorité des participants a trouvé motivant ce type d'apprentissage.

> C'était plus motivant ce cours. (P2)
>
> Ça peut motiver. (P5)
>
> Nous avons beaucoup apprécié son cours. Il était vraiment très enrichissant. (P6)
>
> Sans motivation, il n'est pas possible d'apprendre une langue. Par conséquent, je pense que le plus grand avantage est que ça nous motive. (P7)
>
> Je pense que cela a renforcé ma motivation. (P8)
>
> Peut-être, être plus motivé en classe. (P12)
>
> Motivation (P13)
>
> Je pense que c'est une méthode qui augmente la motivation. (P14)
>
> C'est vraiment l'un des rares cours où je me suis senti motivé depuis très longtemps. (P16)
>
> Je pense qu'on peut venir en cours avec plus de motivation, car on apprend mieux. (P18)

La mise en place d'activités d'apprentissage collaboratif en cours de FOS a été source de motivation pour une majorité des participants qui ont participé au cours avec davantage d'enthousiasme et d'assiduité. En effet, les apprenants ont besoin de se sentir motivé pour apprendre et ce type d'apprentissage affecte de manière positive leur motivation car le cours est plus ludique, moins monotone qu'un cours magistral et ils sont entrainés par leurs pairs.

Ainsi, il ressort des propos des participants que les activités d'apprentissage collaboratif proposées durant la séquence de cours FOS a eu un impact sur leur motivation intrinsèque. En effet, ils ont fait preuve d'assiduité et d'enthousiasme en classe. De plus, la motivation des apprenants affecte leur engagement et leur persévérance en classe.

4.3.11.3. Engagement

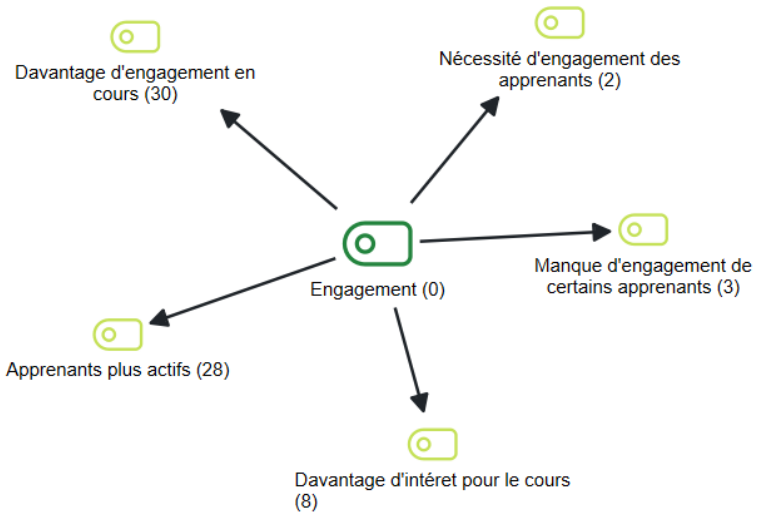
La motivation et l'engagement des apprenants sont deux notions étroitement liées. La motivation les amenant généralement à participer davantage en classe, à être davantage engagés dans leur apprentissage et à devenir acteur de leur apprentissage.

Les participants ont largement partagé leur point de vue concernant leur regain d'engagement et d'intérêt pour le cours. Ils expliquent notamment qu'en étant plus actifs en cours, ils ont eu envie de participer davantage, de s'impliquer davantage dans la réalisation des différentes activités co-élaboratives.

La figure 72 ci-dessous récapitule le codage des propos des participants concernant l'impact sur l'engagement des apprenants.

Figure 72

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant l'engagement des apprenants.



Les participants expliquent être davantage engagés pendant le cours car ils sont plus actifs et ont un regain d'intérêt pour le cours. Ils notent cependant qu'il est nécessaire que tous les apprenants fassent preuve du même engagement durant les activités mais que ce n'est pas toujours le cas.

L'engagement des apprenants durant les activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif est primordial au bon déroulement du cours.

4.3.11.3.1. Apprenants plus actifs

Concernant l'engagement en classe, la majorité des participants expliquent avoir participé davantage au cours et cela dans un état d'esprit positif et avec intérêt.

> Beaucoup plus que les autres cours. Beaucoup plus. (P2)
>
> On est plus passifs dans les autres cours. Plus passifs. La on était beaucoup plus actifs. (P3)
>
> Comme tu es vraiment impliqué dans le cours et que tu fais quelque chose, tu t'ennuies moins. (P4)
>
> On peut dire que, dans l'ensemble, l'élève est actif. Parce que, comme nous l'avons dit, il y a de l'interaction, de la médiation, de la pensée critique. (P5)
>
> Oui, nous avons également apporté des informations. (P6)
>
> Dans les autres cours, nous nous contentons vraiment de nous asseoir et de prendre des notes ou d'écouter le professeur. Mais dans ce cours, nous exprimons nos propres opinions avec nos camarades. (P8)
>
> C'est donc pas possible de rester silencieux ici, car on travaille en groupe. Vous pouvez prendre la parole à tout moment. Vous devez absolument parler. (P10)
>
> On était plus actifs. On n'avait pas le temps de décrocher en classe. Parce qu'on était toujours impliqué dans le cours. (P12)
>
> Le fait que l'élève soit actif et joue un rôle actif est également un aspect positif. (P13)
>
> Comme je l'ai dit, les activités interactives m'ont permis de rester actif tout au long du cours. En général, si un cours ne me pousse pas à être aussi actif, je suis un élève qui a tendance à se renfermer très vite et à se laisser distraire. (P15)
>
> Il n'y a pas d'autre cours où je suis aussi actif. (P16)
>
> Je pense que le fait d'être actifs rend l'apprentissage plus amusant et plus efficace. (P18)

Ainsi, la participation accrue et l'intérêt à la séquence de cours montrent un impact positif sur l'engagement affectif et comportemental des apprenants.

4.3.11.3.2. Davantage d'engagement

Les propos des participants montrent que la majorité d'entre eux a participé et s'est impliqué davantage. Les techniques mises en place ont permis d'augmenter l'intérêt d'un

grand nombre d'apprenants pour la séquence de cours et de les rendre plus actifs en classe ce qui a brisé la monotonie des cours magistraux.

> Ça nous a fait aimer le cours, donc on participe davantage, oui. Peut-être que sinon, on s'endors en classe ou on ne s'y intéresse pas du tout. Mais là, on s'y intéresse davantage. On participe davantage. (P2)

> Parce que contrairement à un cours entièrement magistral, où le professeur parle tout le temps, le fait que nous participons empêche au moins que nous nous déconnections du cours. Car souvent, lorsque le professeur parle tout le temps, certains d'entre nous se décrochent, je le constate. (P3)

> Comme je l'ai dit, la participation aux cours suscite encore plus l'envie d'y participer. (P7)

> Chaque vendredi, j'assistais au cours avec beaucoup d'enthousiasme. (P8)

> Je pense que cela m'a influencé positivement. Comme il s'agit d'un style plus interactif, ma participation en classe a augmenté. (P9)

> La participation en classe est beaucoup plus positive. Je trouve que certains élèves sont plus audacieux. Ils n'hésitent pas à prendre la parole. (P10)

> Je pense que lorsqu'on utilise l'apprentissage collaboratif, on pousse un peu les élèves à être actifs. Ils sont obligés de participer un peu. Et je pense qu'on essaye en fait d'impliquer activement dans le cours les élèves qui hésitent à participer ou qui ne veulent pas participer. (P11)

> Parce que tu es toujours actif, tu dois toujours parler, tu dois toujours réfléchir. Tu dois discuter avec tes amis. (P12)

> Nous avons participé. Et le cours dure longtemps. Je dirais environ trois heures, mais on ne le ressent pas ainsi. Parce que nous ne restions pas simplement assis. Nous ne restons pas assis passivement. Nous avons aussi la possibilité de participer. (P13)

> Oui, au moins, j'ai l'impression de faire quelque chose, de mettre quelque chose en place, comme si je faisais vraiment quelque chose. (P14)

> Il m'a vraiment permis d'écouter attentivement le cours et d'y prendre plaisir. (P16)

> Il se peut qu'on ait davantage envie de venir en cours parce qu'ils sont plus divertissants. (P18)

Il apparait donc que la séquence de cours a eu un impact positif sur l'engagement cognitif et comportemental des apprenants qui veulent participer davantage et sont actifs en classe.

4.3.11.3.3. Davantage d'intérêt pour le cours

Quelques participants ont exprimé avoir eu davantage d'intérêt pour le cours.

> Ça peut faire aimer le cours. C'est certain. (P2)

> Quand nous travaillons tous ensemble, nous nous concentrons sur la leçon tout en passant un bon moment ensemble. (P3)

> Cela augmente la motivation des enfants. (P6)

> Cela a donc accru mon intérêt pour le cours. (P9)

En effet, le changement de pratique pédagogique, le fait que les apprenants soient actifs et impliqués tout au long du cours créé un regain d'interêt pour le cours chez certains participants.

4.3.11.3.4. Manque d'engagement de certains apprenants

Mais quelques participants expliquent que ce type d'apprentissage n'élimine pas complètement le manque d'engagement chez certains apprenants.

> Mais cela ne signifie pas que tout le monde travaille de manière égale. Il arrive parfois qu'une personne ne fasse rien, laissant tout le travail aux autres. (P13)

> Mais vos camarades de classe doivent également vouloir appliquer ces techniques. Comme vous ne travaillez pas seul, cela peut être un peu difficile si la personne à côté de vous n'est pas aussi motivée que vous. Tout le monde doit donc être vraiment motivé. (P14)

En effet, le manque d'engagement de certains membres peut affecter la dynamique des groupes. Il est important que l'enseignant ait un rôle actif durant les activités pour essayer d'inclure le plus possible les apprenants réticents.

4.3.11.5. Diminution de l'anxiété langagière

Un autre point important et largement rapporté par les participants est l'impact de l'apprentissage collaboratif sur l'anxiété langagière.

> On a peut-être davantage confiance en nous grâce à ça. Car après avoir fait quelque chose plusieurs fois, on a plus confiance en soi. Au fur et à mesure que nous parlons, comme vous l'avez peut-être remarqué, nous nous ouvrons. Plus l'un parle, plus l'autre a envie de parler. Nous prenons confiance en nous. (P3)

> Comme nous l'avons dit, si nous le faisons en groupes de 3-4 personnes, pour ceux qui n'ont pas d'amis, ceux qui sont seuls, ceux qui manquent de confiance en eux, cela peut être quelque chose pour apprendre à se connaitre, pour apprendre à connaitre les étudiants. Leur gêne peut être un peu surmontée, leur hésitation aussi. (P5)

> Voir les erreurs des autres aussi ça motive à parler. Parce que finalement vous n'êtes pas le seul à faire des erreurs. (P7)

> Et bien, on peut participer plus facilement. Parce que c'est parfois difficile devant un grand groupe. C'est peut-être plus facile en petits groupes. (P12)

> Je suis un peu timide. À part mes amis proches, je ne parle pas beaucoup. C'est pourquoi je peux dire que j'ai peut-être un peu surmonté cela dans ce cours. (P13)

> Je pense que cela peut avant tout renforcer la confiance en soi des élèves. En effet, le fait de parler constamment en classe, d'exprimer ses opinions et d'échanger ses idées peut aider à s'exprimer plus facilement dans d'autres situations et à avoir confiance en ses opinions. (P14)

> Oui, ou c'était plus confortable parce qu'on n'avait pas peur de faire une erreur, donc on ne redoutait pas de dire ou faire quelque chose de mal. (P18)

Travailler en petits groupes, avoir la possibilité de poser des questions à l'enseignant plus facilement, corriger et se faire corriger par ses pairs sont autant de facteurs qui entrainent une diminution de l'anxiété langagière selon les participants. Ils se sentent plus à l'aise pour s'exprimer au sein d'un groupe plutôt que devant toute la classe ce qui les incite à parler et à partager leurs idées plus facilement.

4.3.11.6. Responsabilité des apprenants

De plus, plusieurs apprenants se sont sentis responsables du travail produit par leur groupe. Ce sentiment de responsabilité vis-à-vis de leurs pairs les a poussés à s'impliquer davantage dans le cours, à partager leurs connaissances de manière à ce que le groupe produise le meilleur travail possible.

> Cela responsabilise un peu les étudiants. Je pense que cela aide aussi à responsabiliser les étudiants qui ne le sont pas d'ordinaire. (P8)

> En effet, lorsque l'on travaille en groupe, qu'il s'agisse de deux personnes ou d'un groupe plus important, il faut, comment dire, une certaine participation. Dans ce cas, chaque élève a une responsabilité au sein du groupe. (P9)

> Je suis en compétition avec les autres, ce qui est une bonne chose, pour voir comment je peux trouver une meilleure idée que les autres. (P16)

L'impact positif de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif sur l'engagement cognitif des apprenants se retrouve dans les propos ci-dessus. Les apprenants veulent, en effet, faire de leur mieux pour le groupe et essayent d'en faire plus que ce qui est requis par l'enseignant.

4.3.11.7. Impact positif pour les apprenants en difficulté

L'apprentissage collaboratif pouvant même permettre d'aider les apprenants ayant des difficultés en classe comme l'expliquent un participant.

> Imaginons, par exemple, qu'il y ait un élève bègue dans la classe. Le travail collaboratif pourrait lui être bénéfique, car il peut avoir des difficultés à s'exprimer seul. Mais lorsqu'il travaille en groupe, il peut se sentir plus à l'aise. C'est ce que je voulais dire. (P12)

Comme nous l'avons vu, les propos des participants ont montré qu'avec l'apprentissage collaboratif l'enseignant était plus accessible pour les apprenants. Ainsi, les apprenants en difficulté ont davantage de facilités à communiquer non seulement avec leurs pairs, mais également avec l'enseignant pour davantage de soutien si nécessaire.

4.3.12. Techniques co-élaboratives réutilisées en tant qu'enseignant de FLE

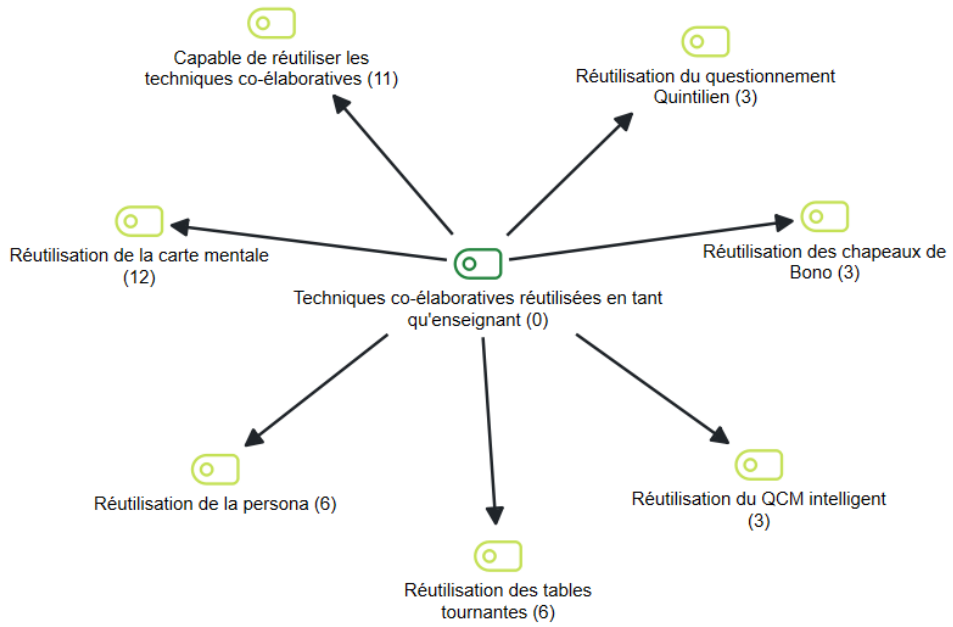
Les participants à la séquence de cours de FOS sont des apprenants mais également de futurs enseignants de FLE. Ils ont donc également suivi le cours dans cette optique en réfléchissant à la façon dont ils pourraient utiliser ces techniques une fois qu'ils seront eux-mêmes enseignants de langue étrangère. C'est pourquoi nous les avons également interrogés à ce sujet.

La majorité des techniques utilisées durant la séquence de cours se sont révélées être nouvelles pour les participants. Leurs réponses présentent les techniques qui les ont le plus marqué et fait réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques.

La figure 73 ci-dessous présente le codage des propos des participants concernant les différentes techniques co-élaboratives utilisées durant la séquence de FOS.

Figure 73

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant la réutilisation des techniques co-élaboratives.



Un des objectifs de cette recherche est de sensibiliser les participants aux techniques d'apprentissage co-élaboratif pour qu'ils aient les moyens de les utiliser dans leur future classe de FLE. Ainsi, les participants ont eu la possibilité d'expérimenter une large variété de techniques d'apprentissage collaboratif.

4.3.12.1. Réutilisation des techniques co-élaboratives

La séquence de cours a permis aux participants de mettre en œuvre différentes techniques. Nous les avons interrogés sur leurs intentions de réutiliser ou non ces techniques dans leur classe de FLE.

> Comme il s'agit de notre dernière année, toutes ces choses sont très précieuses pour moi. Nous nous en servirons à terme pour devenir enseignant. (P3)

> Le travail collaboratif est, à mon avis, quelque chose que je ne connaissais pas vraiment auparavant. Mais grâce à ce cours, j'ai mieux compris. Si je deviens enseignant, je pourrai réellement l'utiliser en classe. (P8)

> Mais je souhaite aussi utiliser tout ce que j'ai appris lorsque je serai enseignant. Honnêtement, je peux dire que ça m'a ouvert les yeux (P10).

> Moi aussi, j'intégrerai sans aucun doute l'apprentissage collaboratif quand j'enseignerai. (P11)

> J'utiliserai des techniques plus interactives, car les jeunes apprenants, comme nous, ont du mal à rester concentrés longtemps au même endroit. Pour maintenir leur attention tout au long du cours, je pense que j'utiliserai davantage des compétences telles que la médiation, l'interaction, le travail collaboratif et coopératif. (P12)

> Honnêtement, j'aimerais utiliser certaines des techniques présentées ici. (P14)

> Je pense que je vais prendre du plaisir à préparer du matériel pédagogique. (P15)

> Le fait d'apprendre en réalisant moi-même ces activités en tant que futur enseignant, a été quelque chose de très enrichissant pour moi. (P16)

> Je ne connaissais pas, mais j'ai par exemple appris à enseigner un cours à travers différentes activités. (P18)

Il apparait que les techniques co-élaboratives sont plutôt nouvelles pour les participants. Un grand nombre d'entre eux se disent cependant prêts à réutiliser certaines des techniques d'apprentissage collaboratif dans leur classe.

4.3.12.2. La carte mentale

Lorsqu'interrogés sur les techniques d'apprentissage collaboratif vues en cours et s'ils pensent les réutiliser eux-mêmes, la carte mentale est l'outil qui semble le plus souvent cité par les participants.

> On utilise déjà beaucoup la carte mentale. J'utiliserais la carte mentale sans aucun doute. (P2)

> La carte mentale, peut-être que je ne l'utiliserais pas systématiquement, mais elle permet aussi de visualiser les choses. Je pense donc que j'utiliserais également la carte mentale. (P4)

> Je pourrais éventuellement utiliser la carte mentale. C'est un peu difficile, mais c'est possible. Parce que, pouvoir saisir les concepts et les mots à partir d'une vue d'ensemble peut aussi être très intéressant. (P5)

> Je ferai certainement réaliser des cartes mentales, car, à mon avis, lorsque l'on crée une carte mentale, l'élève comprend le sujet plus clairement. (P6)

> La technique de la carte mentale. Je pense utiliser ce type d'activités interactives et basées sur le travail collaboratif. (P9)

> À mon avis, pour la mémorisation visuelle et la mémorisation, je ferai préparer des cartes mentales. Je trouve que c'est une méthode ludique, et comme moi-même je l'aime beaucoup, je l'utiliserai. (P11)

> J'utiliserai la carte mentale, surtout parce que les élèves peuvent créer eux-mêmes des choses, dessiner, etc. (P12)

> Mais selon moi, la carte mentale est vraiment une méthode très efficace. D'ailleurs, je l'utilise moi-même quand j'étudie. Je l'essaierai en fonction du groupe d'âge. (P13)

Nombreux sont les participants qui apprécient la carte mentale car elle permet de mieux organiser les idées produites par les apprenants et offre un support visuel permettant de mieux comprendre les idées de chacun.

4.3.12.3. La persona

Créer une persona est également une technique que plusieurs participants souhaitent réutiliser.

> Je peux faire une carte mentale ou nous pouvons créer une persona. (P5)

> Peut-être que parfois je pourrais demander de créer une persona pour faire des dialogues. (P6)

> Créer une persona. Oui, créer une persona. Ce sont des activités que je ferai sans aucun doute, car ce sont des choses que j'ai moi-même beaucoup appréciées en les faisant. (P16)

> Je pense qu'on peut certainement créer une persona, après faire un jeu de rôle. (P18)

La technique de la persona est une technique simple à mettre en place, qui peut être utilisée à tous les niveaux de langue et qui est facilement adaptable à tous contextes.

4.3.12.4. Les tables tournantes

Une deuxième technique utilisée durant la séquence de cours est la technique des tables tournantes qui, elle aussi, a été appréciée par de nombreux participants qui souhaitent la réutiliser dans leur classe de FLE.

> Parce que j'ai beaucoup aimé les tables tournantes. Je l'utiliserai de toute façon. (P4)

> On était en quatre groupes et on tournait constamment et on se complétait les uns les autres. Je pense que ce type d'activité peut être réalisé dans une grande classe, ce qui peut être amusant. Cela augmente la motivation des apprenants. Je leur ferais faire ça. (P6)

> Peut-être les tables tournantes. (P15)

> Les tables tournantes, sans aucun doute. (P16)

Plusieurs futurs enseignants expliquent vouloir réutiliser cette technique car elle peut être réalisée avec une grande classe et qu'elle leur a semblé différente.

4.3.12.5. Le QCM intelligent

Le QCM intelligent est également une technique que quelques participants envisagent de réutiliser dans leur classe.

> Préparer des questions à choix multiples et poser les questions aux autres groupes, ça je l'utiliserai. (P2)

> Ou comme nous avons regardé des vidéos, puis nous avons préparé des questions pour nos amis et ils y ont répondu. (P5)

Grâce à cette technique, les apprenants travaillent en collaboration pour imaginer des questions et des réponses au QCM qui correspond à une vidéo, un texte, une compréhension orale ou tout autre support qui leur a été proposé. De manière à réaliser cette tâche, ils doivent faire preuve de créativité et de pensée critique pour produire des questions et des réponses vraies et fausses. Ils doivent également se concentrer pour trouver des questions qui soient trop faciles. Cet aspect de compétition avec les autres groupes incite les participants à vouloir réutiliser cette technique.

4.3.12.6. Les chapeaux de Bono

La technique des chapeaux de Bono est une technique un peu plus complexe à mettre en place en cours et il semblerait donc qu'elle soit moins plébiscitée par les participants.

> Par exemple, je pense directement à refaire l'activité que nous avons faite en lien avec le CV. (P2)

> À part cela, celle avec les chapeaux est également amusante. Je l'utiliserais certainement aussi. Parce que vous avez l'opinion de tout le monde avec. (P4)

Comme l'explique un participant, cette technique permet d'aborder un sujet sous différents points de vue. Elle est plus complexe et demande aux apprenants de faire preuve

de pensée critique car ils doivent adapter leurs réponses en fonction de la couleur des chapeaux.

4.3.12.7. Le questionnement Quintilien

La technique du questionnement Quintilien ou QQOQCCP est une technique généralement connue et que la majorité des participants ont utilisée durant leur parcours scolaire et/ou universitaire. Ainsi ils sont prêts à l'utiliser durant leurs cours.

> Avec le QQOQCCP, cela peut être plus interactif pour que les enfants comprennent le pourquoi du comment. (P12)

> De toute façon, QQOQCCP, on l'utilise depuis l'école primaire. Bien sûr, nous l'utilisons aussi en français. (P13)

Cette technique est bien connue des apprenants en Turquie ce qui la rend facile à mettre en place en classe de FLE.

Ainsi, presque toutes les techniques d'apprentissage co-élaboratives utilisées pendant la séquence de cours ont marqué les participants. En effet, ils expliquent vouloir réutiliser ces techniques dans leur classe de FLE car ils ont désormais à leur disposition de réels outils pédagogiques qu'ils peuvent mettre en œuvre.

Suite à la séquence de cours de 7 semaines, la majorité des participants semblent davantage sûrs d'eux et de leur capacité à mettre en place des activités d'apprentissage collaboratif dans leurs classes de FLE.

4.3.13. Difficulté de mettre en œuvre l'apprentissage collaboratif

Comme nous l'avons vu, la majorité des participants estiment qu'ils réutiliseront les techniques d'apprentissage collaboratif vues durant la séquence de cours comme par exemple la carte mentale, le questionnement Quintilien ou les QCM intelligents. Cependant, il ressort des entretiens qu'ils pensent éprouver des difficultés en tant qu'enseignant pour mettre en œuvre ces techniques en classe de FLE.

La figure 74 ci-dessous présente la fréquence des codes concernant les difficultés de mettre en œuvre l'apprentissage collaboratif en classe de FLE.

Figure 74

Fréquence des codes concernant les difficultés de mettre en œuvre l'apprentissage collaboratif en classe de FLE.

Difficulté de mettre en œuvre l'apprentissage collaboratif	0
Âge des apprenants	0
Jeunes	3
Adolescents	9
Grands adolescents et adultes	6
Difficultés de gestion de classe	0
Différences de niveaux des apprenants	1
Manque de temps	2
Problèmes au sein des groupes	4
Problèmes de concentration des apprenants	10
Rôle de l'enseignant	12
Apprenants réticents	14

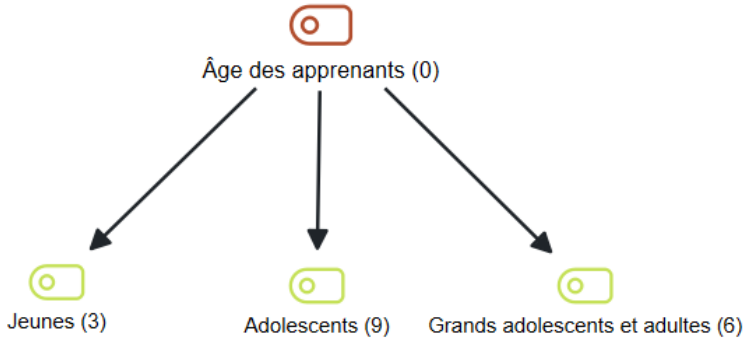
L'analyse des propos à des participants montre que des difficultés peuvent survenir concernant l'âge des participants, la gestion de classe et la concentration des apprenants. De plus, certains apprenants peuvent se montrer réticents à l'apprentissage collaboratif et il est important que l'enseignant s'adapte à ses apprenants.

4.3.13.1. Âge des apprenants

L'apprentissage collaboratif peut-il être mis en œuvre à tout âge ? Les réponses des participants varient à ce sujet.

Figure 75

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les difficultés liées à l'âge des apprenants.



La figure 75 ci-dessus présente le codage des propos des participants concernant l'âge le plus adéquat pour utiliser des activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe. Cependant, il semble qu'il n'y ait pas de réel consensus entre les participants à ce sujet. Leurs réponses varient entre les plus jeunes apprenants (primaire), les adolescents (collège) ou encore les grands adolescents et adultes (lycée, université, adultes).

Le codage des propos des participants montre qu'ils ont des avis très partagés concernant l'âge adéquat pour la mise en œuvre d'activités co-élaboratives en classe.

4.3.13.1.1. Jeunes

Quelques participants se sentent plus à l'aise d'utiliser l'apprentissage collaboratif avec des groupes plus jeunes de manière à mieux garder leur attention en classe.

> Je pense que l'apprentissage collaboratif comme vous le faites, c'est très bien pour les apprenants plus jeunes. Moi je veux l'utiliser. (P3)
>
> Avec des enfants et des adolescents (P6)
>
> Les plus jeunes semblent plus enthousiastes à l'idée de travailler ensemble : ils veulent toujours aller s'asseoir à côté de quelqu'un et faire l'activité à deux. En revanche, en 8e, chacun préfère plutôt travailler seul. C'est pourquoi ce serait sans doute plus efficace avec les plus jeunes. Nous, bien sûr, nous avons 23 ans, mais avec des enfants plus jeunes, je l'utiliserais beaucoup plus facilement. (P13)

Ainsi, l'apprentissage collaboratif serait plus efficace avec les plus jeunes qui sont moins habitués à travailler de façon individuelle et peuvent profiter de l'entraide et de l'accessibilité de l'enseignant.

4.3.13.1.2. Adolescents

De nombreux participants expliquent qu'il est plus aisé de mettre en place des activités d'apprentissage collaboratif avec des classe plus âgées, plutôt à partir du collège.

> Ça peut être beaucoup plus difficile au lycée, car c'est bien plus compliqué de garder des adolescents sous contrôle. Parfois, ils font simplement ce qu'ils ont envie de faire. Nous étions d'ailleurs comme ça nous aussi au lycée. (P3)
>
> Évidemment, comme j'ai également fait un stage au lycée, les lycéens comme les collégiens aiment faire des activités ludiques ou en groupe. (P4)
>
> Avec des enfants et des adolescents (P6)

> Peut-être que cette méthode serait plus adaptée au collège, voire au début du lycée, car à cet âge-là, le désir d'interaction est plus fort et je pense que c'est une approche plus intéressante et plus attrayante pour eux. (P9)

> Mais je pense que ça peut mieux fonctionner avec des groupes d'âge plus jeunes. Parce que vous savez, ces élèves sont toujours actifs, ils veulent toujours faire quelque chose. Vous savez, surtout au niveau du collège. (P12)

> Je pense que c'est beaucoup plus difficile avec des très jeunes. Mais en y réfléchissant, je me dis que ça pourrait être encore plus difficile au lycée. À l'adolescence, quand on entre pleinement dans la puberté, ça devient plus compliqué de gérer les élèves. Quand je repense au lycée, les enseignants étaient souvent plus stricts, voire parfois agressifs, parce que c'était difficile de nous canaliser. Cette période de croissance et de transition me fait un peu peur. Pour nous, cela pourrait être très difficile à mettre en place avec des élèves de lycée. (P16)

En effet, selon les participants les adolescents seraient plus aptes utiliser à l'apprentissage collaboratif car ils sont plus autonomes que les plus jeunes du primaire. De même, ils expliquent que les adolescents sont encore enthousiastes à l'idée de faire des activités ludiques et en groupe alors que ceci ne serait pas le cas pour les adultes.

4.3.13.1.3. Grands adolescents et adultes

Mais plusieurs participants estiment que ce type d'apprentissage est plus efficace à partir du lycée ; donc avec des grands adolescents ou des adultes.

> Jusqu'à un certain âge... Cela peut être plus difficile pour les jeunes enfants. L'école secondaire, l'école primaire, surtout l'école primaire peut être plus difficile. Parce qu'ils peuvent avoir plus de difficultés de socialisation. (P2)

> Évidemment, comme j'ai également fait un stage au lycée, les lycéens comme les collégiens aiment faire des activités ludiques ou en groupe. (P4)

> Je pense que cela dépend entièrement de la tranche d'âge. Par exemple, à l'école primaire et secondaire, je ne trouve franchement pas cela très intéressant. Parce que je ne pense pas qu'ils soient capables de rester concentré sur la tâche. (P6)

> Je pense que l'école primaire et le collège sont des périodes très difficiles. Mais le lycée peut être un peu plus facile. Parce qu'au lycée, les élèves commencent généralement à devenir un peu plus calmes. En revanche, à l'école primaire et au collège, cela peut être un peu plus problématique. Parce qu'ils peuvent être distraits facilement par leurs camarades. Ça peut être très difficile de capter leur attention. (P8)

> Il s'agit peut-être d'une méthode plus adaptée aux élèves des collèges et des lycées. Je pense en effet qu'à leur âge on a davantage envie d'interactivité et que ça les intéresse davantage. (P9)

> Je pense que c'est plus facile avec les plus âgés parce qu'avec les petits... On peut peut-être demander aux plus petits, mais j'ai été enseignante, j'ai été enseignante d'anglais, et c'est très difficile pour les élèves de se concentrer dans les petites classes. (P11)

Les grands adolescents et adultes peuvent également être le meilleur public pour les activités d'apprentissage collaboratif car ils ont des compétences de savoir-être et peuvent rester concentrés sur les tâches proposées par l'enseignant.

Par conséquent, il apparait difficile de déterminer quel tranche d'âge serait la plus propice à l'apprentissage collaboratif car les participants sont réellement partagés à ce sujet. Il semble que toutes les tranches d'âge soient propices à l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et que le fait de l'utiliser plutôt avec telle ou telle tranche d'âge soit finalement en fonction de l'enseignant.

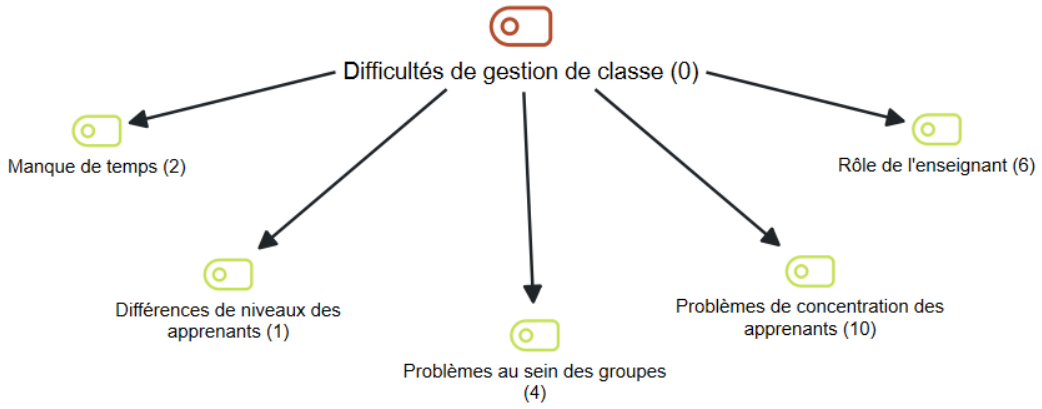
4.3.13.2. Difficultés de gestion de classe

La mise en œuvre de pratiques pédagogiques nouvelles pour les apprenants peut engendrer des difficultés au niveau de la gestion de classe.

Le codage des entretiens semi-dirigés a mis en lumière 5 difficultés liées à la gestion de classe auxquelles les participants pensent être confrontés. Parmi elles, on retrouve le manque de temps, les différences de niveaux des apprenants, les problèmes au sein des groupes et de concentration ainsi que le rôle de l'enseignant.

Figure 76

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les difficultés de gestion de classe.



La figure 76 ci-dessus présente le codage des propos des participants.

Les difficultés liées à la gestion de la classe sont évoquées par certains participants notamment le manque de temps, les différences de niveaux des apprenants, les problèmes au sein des groupes et le rôle de l'enseignant.

4.3.13.2.1. Manque de temps

Les difficultés liées au temps imparti aux cours de FLE peuvent être un obstacle pour certains participants car les cours ne durent que 40 minutes dans les établissements scolaires turcs.

> À mon avis, la plus grande difficulté, comme je l'ai dit, est le temps. En effet, à l'école, un cours dure généralement 40 minutes, et c'est très difficile de mener une activité interactive sur cette durée. (P7)

> En effet, avec ce type d'activités collaboratives, on ne peut pas prévoir exactement combien de temps cela va prendre. Cela dépend aussi des élèves. Certains comprennent plus lentement, d'autres plus rapidement, et il faut donc adapter son plan de leçon. Par exemple, je peux prévoir une activité de 40 minutes, mais elle peut finalement durer plus longtemps, ce qui peut poser un problème à mon avis. (P13)

Les participants s'interrogent sur la faisabilité des activités sur une durée de cours restreinte. Le manque d'habitude des apprenants à utiliser ce type d'apprentissage peut en effet rendre l'organisation en groupes plus longue. C'est pourquoi la planification des cours et la mise en place d'une certaine routine sont essentielles pour optimiser le temps. De même, une technique peut être utilisée ponctuellement seule ou alors une activité peut s'étaler sur deux cours différents en étant divisée en sous-tâches.

4.3.13.2.2. Différences de niveaux des apprenants

Selon un participant, les différences de niveaux des apprenants peuvent également engendrer des difficultés.

> La répartition des niveaux dans la classe aura également une influence. Si les élèves ont des niveaux similaires, je ne pense pas que son utilisation pose vraiment problème, surtout s'ils sont disciplinés. En revanche, dans un contexte hétérogène, avec de grandes différences de niveau entre les groupes, et particulièrement avec de jeunes apprenants, je pense que j'aurais beaucoup de difficultés à gérer la classe. (P17)

Les différences de niveau entre groupes ne sont pas recommandées avec l'apprentissage collaboratif. Il sera plus judicieux de former des groupes hétérogènes, c'est-à-dire où les membres d'un groupe seraient de niveaux différents. Ainsi, les différences de niveaux entre groupes sont moindres, ce qui permet à tous les groupes d'avoir une vitesse de travail plus ou moins similaire. De plus, former des groupes hétérogènes permet une meilleure entraide entre pairs.

4.3.13.2.3. Problèmes au sein des groupes

Plusieurs participants mettent en avant les problèmes qui peuvent survenir au sein des groupes de travail.

> À mon avis, maintenir une bonne ambiance en classe et faire en sorte que les élèves s'entendent bien lorsqu'ils travaillent en groupes peut poser des difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face. (P1)

> En gardant les élèves sous contrôle et en les groupes lui-même, si nécessaire, en groupes appropriés. Par exemple, à l'université, vous nous avez laissé former les groupes nous-mêmes, et cela ne posait pas de problème pour nous. (P3)

> Il peut y avoir des difficultés lors de la formation des groupes, car certains peuvent ne pas vouloir travailler avec d'autres. (P4)

> Pendant le travail de groupe, des élèves peuvent se retrouver dans le même groupe que quelqu'un avec qui ils ne s'entendent pas. Ça peut poser problème. (P12)

Comme l'expliquent les participants, des problèmes de relations difficiles entre apprenants peuvent survenir dans les classes. C'est à l'enseignant qui connait sa classe et ses apprenants de former des groupes dans lesquels les apprenants peuvent travailler ensemble, dans un environnement propice à l'apprentissage et aux interactions.

4.3.13.2.4 Problèmes de concentration des apprenants

Selon quelques participants, le manque de concentration peut être un problème durant les activités d'apprentissage collaboratif.

> Les élèves peuvent être distraits. Ils commencent alors à parler entre eux. C'est pourquoi ils peuvent se détourner de la leçon. Je pense que c'est vraiment un problème que l'on rencontre. (P2)

> C'est sûr qu'il y aura certainement des élèves qui se dispersent. Mais si l'enseignant garde la classe sous contrôle, ce n'est pas un problème insurmontable. (P3)

> Soit l'élève se force à se concentrer, soit un élément vient détourner son attention — dans le texte, dans la persona ou dans une activité d'association, par exemple. Quelque chose attire son attention et l'enfant pose alors une question à ce sujet. Ensuite, même si l'on essaie de le recentrer, il part sur autre chose. (P6)

> De toute façon, on a déjà beaucoup de mal à capter l'attention de ces groupes. Il y a beaucoup de bruit, tout le monde commence à parler dans tous les sens, et le sujet se perd. À ce moment-là, on perd clairement l'élève. (P8)

> Je ne sais pas comment j'arriverai à garder les élèves concentrés, à faire taire les conversations entre eux, je veux dire, bien sûr qu'il y aura des conversations, c'est une activité d'interaction, mais s'ils parlent d'autre chose que de leurs tâches. Je ne sais pas comment j'arriverai à surmonter cela. (P16)

Les participants s'inquiètent du manque de concentration des apprenants. Selon eux, le travail en groupes engendrerait des bavardages, du bruit qui nuiraient à la leçon.

4.3.13.2.5. Rôle de l'enseignant

Même si l'apprentissage collaboratif met l'accent sur la participation active des apprenants, le rôle de l'enseignant est essentiel pour mettre en place ce type d'activités en classe.

> Par exemple, lors de notre stage, nous avons affaire à des élèves de collège. Ils cherchent immédiatement à faire une blague ou à détourner le sujet. C'est pourquoi l'enseignant doit absolument assurer le contrôle de la classe. (P3)

> Mais selon moi, avec un bon enseignant pour accompagner… Parce que, après tout, les enseignants sont aussi des guides, des référents. Si l'enseignant remarque qu'un élève est mis à l'écart ou exclu et se dit : « Cet élève est exclu, je vais essayer de l'intégrer davantage au groupe », alors je pense qu'il n'y aura plus de problème. (P8)

> Pour l'enseignant, la difficulté peut être de planifier le cours et de le rendre suffisamment efficace. (P13)

Le rôle de l'enseignant est important pour s'assurer du bon déroulement des activités d'apprentissage collaboratif. Il doit avoir un rôle actif en amont pour préparer le déroulement du cours, pour gérer la classe, le temps, les relations entre pairs et suivre le travail de chaque groupe.

De plus, chaque classe, chaque apprenant est différent. C'est pourquoi, selon plusieurs participants il est important de s'adapter aux besoins de chaque classe.

> Je pense que certaines techniques peuvent sembler ennuyeuses pour certains élèves, car, comme je l'ai dit, chacun a un style d'apprentissage et une manière de travailler différents. C'est pourquoi c'est important de connaître les styles d'apprentissage et les centres d'intérêt des élèves avant de préparer un cours ou une activité. De ce point de vue, il se peut que je rencontre des difficultés. (P11)

> Dans une classe nombreuse, cela peut aussi être plus difficile. Dans notre classe, nous pouvions nous répartir en quatre groupes de cinq élèves, mais dans une classe beaucoup plus chargée, mettre en place ce type d'activité peut être plus compliqué. (P15)

> Je réfléchirai en fonction de ma classe et je choisirai la méthodologie en fonction des élèves. Je pense que je suis suffisamment compétent pour cela. (P17)

Comme nous avons pu le voir, l'enseignant joue un rôle clé dans le bon déroulement des activité d'apprentissage collaboratif. Tout comme les apprenants, il se doit non seulement d'être actif mais également de s'adapter à ses apprenants, de planifier les activités en fonction de sa classe.

4.3.13.3. Apprenants réticents

Comme l'expliquent de nombreux participants, certains apprenants restent réticents à ce type d'apprentissage.

> Lorsqu'on n'aime pas un enseignant, qu'on ne s'entend pas avec lui ou qu'on n'aime pas son cours, on a tendance à se désengager : on s'assoit au fond de la classe, on ne participe à rien. Si le téléphone est autorisé, il essaie peut-être de l'utiliser discrètement. Je pense que ce sont des types de problèmes qui peuvent effectivement se produire. (P3)

> Les élèves qui ne veulent pas participer. J'aurai sans doute du mal à les y contraindre, mais je pense qu'avec le temps et la pratique, ils finiront par s'y habituer. (P4)

> Mais certains élèves, plus turbulents ou facilement distraits, commencent rapidement à saboter le travail du groupe. (P8)

> Il peut y avoir des élèves qui ne souhaitent pas trop socialiser et qui préfèrent rester en retrait. Par conséquent, je pourrais avoir des difficultés à les impliquer dans ce type d'activités. Mais malgré tout, je ne pense pas que cela ait des conséquences très négatives. (P10)

> Si je me retrouvais dans une classe majoritairement composée d'élèves timides, je pense que j'aurai beaucoup de difficultés et que je renoncerai probablement à mettre ce type d'activités en pratique. (P14)

> Il existe une grande diversité d'élèves. Certains préfèrent apprendre de manière plus autonome, chacun de leur côté. (P15)

> Si un élève est très passif ou très timide, ce type de cours, qui demande d'être plus actif, de participer et de prendre la parole, peut au début représenter une expérience négative pour lui, surtout s'il éprouve des hésitations ou de la gêne à ce sujet. (P18)

En effet, plusieurs cas de figure sont possibles. Les apprenants réservés ou timides doivent s'adapter à ce type d'apprentissage et prendre la parole au sein de leur groupe de travail. Certains apprenants restent généralement passifs ou perturbateurs et ne s'impliquent pas dans leur apprentissage. Il est important que l'enseignant détermine les raisons du manque d'engagement des apprenants pour mettre en place des stratégies pour essayer de les inclure davantage dans le cours.

Nombreux sont les participants qui se posent des questions quant à l'utilisation de l'apprentissage collaboratif en classe de FLE. Les difficultés majeures auxquelles font référence les participants sont les difficultés liées à l'âge des apprenants, au manque de temps, aux relations entre pairs et aux apprenants préférant le travail individuel.

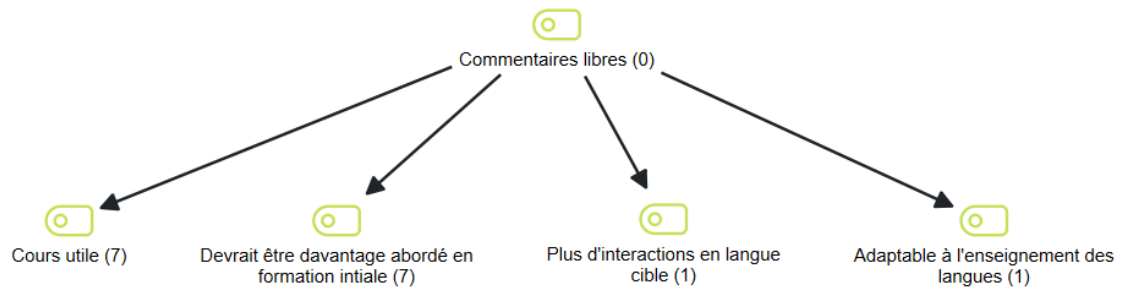
4.3.14. Commentaires libres des participants

Les entretiens semi-dirigés se sont terminés avec les commentaires des participants. Ils ont ainsi pu s'exprimer sur les points qui leur paraissent importants.

La figure 77 ci-dessous récapitule le codage des différents commentaires émis par les participants.

Figure 77

Modèle hiérarchique des sous-codes concernant les commentaires libres des participants.



La figure 77 répertorie les différents points sur lesquels les participants ont souhaité s'exprimer tels que l'utilité du cours, la place de l'apprentissage collaboratif en formation initiale, l'importance des interactions en langue cible et le fait de pouvoir utiliser ces nouvelles techniques pour l'enseignement des langues étrangères en général.

4.3.14.1. Cours utile

En premier lieu, plusieurs participants se sont exprimés sur l'utilité de la séquence de cours.

> À mon avis, les cours que nous avons suivis avec vous étaient très agréables et intéressants. Je crois sincèrement avoir appris des choses différentes et nouvelles. (P3)
>
> C'était un cours très enrichissant (P4)
>
> J'ai vraiment eu le sentiment de ne jamais avoir appris ce que j'ai appris dans ce cours auparavant. Ou alors je l'avais oublié, ou bien je ne l'avais pas vraiment compris avant. (P7)
>
> Tout cela a été très utile pour moi. (P8)
>
> Je pense que c'est particulièrement bénéfique pour l'apprentissage des langues. (P10)
>
> Par rapport à nos autres cours, je pense que celui-ci était différent et amusant. (P11)

Ainsi, il apparait clairement que le cours a été utile pour les participants. Ils expliquent avoir suivi un cours différent des autres et découvert de nouvelles techniques favorisant l'apprentissage des langues.

4.3.14.2. Limitation de la formation initiale

De nombreuses suggestions ont également été émises par les participants suite à la séquence de cours. Plusieurs expliquent notamment que l'apprentissage collaboratif devrait être abordé davantage durant le programme de formation initiale des futurs enseignants de FLE.

> À mon avis, il devrait y en avoir, parce que ça fonctionne. Je parle surtout pour moi : on interagit avec les autres, on communique, et je pense que cela influence réellement l'apprentissage. Si ces pratiques étaient davantage développées, ce serait encore mieux. (P8)
>
> Je pense que c'est une méthode qui devrait être utilisée davantage. (P11)

> C'est pourquoi je pense que cela devrait être davantage mis en place, notamment le travail collaboratif entre les élèves. (P13)

> D'un point de vue théorique, nous avions déjà appris quelques notions. Cette année aussi, nous avons appris certaines choses. Et en FOS, nous avons également pu les mettre en pratique. (P14)

> Maintenant, étant donné qu'il s'agit d'un cours de quatrième année et que je connais un peu le programme, puisque ce cours n'existait pas auparavant, ces techniques devraient être enseignées aux enseignants également. Parce que ce sont des techniques très utiles qui devraient être utilisées dans l'enseignement des langues. Nous devrions être en mesure d'apprendre ces techniques en les réalisant nous-mêmes et pour pouvoir les utiliser ensuite avec nos étudiants. (P16)

Suite à la séquence de FOS, les participants se sont rendu compte de leur manque de formation à l'apprentissage collaboratif. Leur connaissance du sujet était surtout théorique et leur formation insistait peu sur le côté pratique et la mise en œuvre de techniques adéquates à ce type d'apprentissage. Car une connaissance théorique n'est pas suffisante. Les futurs enseignants doivent avoir les outils nécessaires en leurs mains pour être capables d'en voir les avantages et de réutiliser ces techniques dans leur classe de FLE.

4.3.14.3. Davantage d'interaction en langue cible

Un participant a également parlé de l'importance de l'utilisation de la langue cible.

> Non, simplement, nous aurions pu parler davantage français. C'est d'ailleurs quelque chose que je recherche presque dans chaque cours du département. Nous parlons peu français, en tant qu'étudiants, même très peu. D'une manière ou d'une autre, je ne sais pas, on aurait peut-être pu encourager davantage les étudiants à prendre la parole. Le cours aurait sans doute été plus difficile, et peut-être moins amusant, mais nous aurions parlé beaucoup plus français. (P2)

Utiliser la langue cible lors des activités d'apprentissage collaboratif est essentiel. Le rôle de l'enseignant est ici primordial pour favoriser les interactions en langue cible. Même s'il semble difficile de complètement éradiquer les conversations en L1, l'enseignant doit avoir un rôle actif lors des activités d'apprentissage collaboratif pour réduire l'utilisation de la L1 à son minimum.

4.3.14.4. Adaptable à l'enseignement des langues étrangères

Finalement, un participant a ajouté que ce type d'apprentissage pouvait être utilisé pour l'enseignement de toutes les langues étrangères, et pas seulement le FLE.

> À mon avis, les techniques que nous avons apprises peuvent être utilisées dans toutes les langues étrangères, et pas seulement en français. (P11)

En effet, les techniques utilisées sont adaptables non seulement à l'enseignement des langues étrangères mais à l'enseignement en général. De plus, ces techniques sont issues de la théorie de la pensée design et sont utilisées dans le domaine professionnel pour le développement d'idées et de produits innovants.

Les suggestions des participants montrent qu'ils sont plus familiers avec le concept d'apprentissage collaboratif et qu'ils peuvent désormais produire une réflexion non plus en tant qu'apprenant mais cette fois en tant qu'enseignant.

Pour conclure, les résultats obtenus suite à l'analyse des entretiens semi-dirigés montrent que la séquence de cours de 7 semaines a eu divers impacts. Tout d'abord, un impact sur les connaissances des apprenants qui sont désormais plus familiers avec les techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif et peuvent en déterminer les avantages et les inconvénients. Ensuite, un impact positif sur le développement des compétences transversales des apprenants. Puis, un impact positif encore sur l'engagement et l'anxiété langagière des apprenants. Et finalement un impact plutôt positif sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE.

4.4. Analyse des grilles d'observation des apprenants et de l'enseignant

La séquence de cours a été suivie pendant 7 semaines par un observateur externe. Ce dernier a rempli les grilles d'observation de l'enseignant et de l'engagement des apprenants pour chaque cours.

4.4.1. Grille d'observation de l'enseignant

Dans un souci de transférabilité, la grille d'observation de l'enseignant a été analysée de manière à fournir des informations sur le rôle de l'enseignant lors de l'utilisation de techniques d'apprentissage co-élaboratif en classe. La synthèse des commentaires de l'observateur externe concernant l'utilisation de techniques telles que la carte mentale, les tables tournantes, la persona, les chapeaux de Bono, le QCM intelligent et le questionnement Quintilien est présentée ci-dessous.

Durant l'observation de classe de l'activité de carte mentale, l'observateur externe note que l'enseignant-chercheur parvient à retenir et maintenir l'attention des apprenants en donnant des consignes claires pour réaliser la carte mentale et en posant des questions. De plus, il ajoute que l'enseignant « a recours à la carte mentale et aux notes adhésives pour visualiser et orienter les apprenants à faire des activités de remue-méninges favorisant l'interaction, la médiation et le travail collaboratif en classe ».

L'observation de classe de l'activité des tables tournantes met l'accent sur l'importance du suivi de l'enseignant-chercheur de tous les groupes tout au long de l'activité pour gérer le temps, vérifier que tous les membres du groupe travaillent et donner des indices si un groupe bloque. Ainsi, les apprenants restent actifs pendant le cours car ils sont relancés et encouragés régulièrement.

Durant l'activité de création d'une persona, l'observateur externe note que l'enseignant-chercheur s'assure du suivi des différents groupes, pose des questions pour guider les apprenants dans leurs décisions ou demande des explications concernant leurs choix.

L'observation de classe de l'activité des chapeaux de Bono rapporte qu'une fois de plus le rôle de l'enseignant-chercheur est primordial notamment lors d'une première utilisation comme cela est le cas ici. L'enseignant a pris le temps d'expliquer la méthode des « 6 chapeaux de Bono » au tableau avec une présentation visuelle. L'idée derrière chaque chapeau est expliquée en faisant des parallèles avec le sujet du cours, dans ce cas, des questions pour un entretien d'embauche.

L'enseignant donne des consignes claires et n'hésite pas à réexpliquer si nécessaire. Il guide les apprenants et vérifie que leur production correspond bien à chacun des chapeaux. Il encourage les apprenants si nécéssaire en leur donnant des idées.

Lors de l'activité du QCM intelligent, l'observateur externe rapporte que l'enseignant propose des vidéos différentes à chaque groupe qui doit péparé un QCM pour les autres groupes. Durant cette activité, l'enseignant-chercheur se déplace entre les groupes pour aider ou orienter les apprenants. L'enseignant interroge les apprenants pour les aider à trouver des questions et des réponses adéquates.

Le questionnement Quintilien quant à lui, est bien connu des apprenants en Turquie ce qui rend cette activité plus facile à mettre en place en classe de FLE car les apprenants l'on

déjà utilisé durant leur parcours scolaire. L'observation de classe démontre que les participants sont à l'aise avec cette technique et la réalise sans trop de soutien de l'enseignant-chercheur.

Ainsi, les observations de l'enseignant mettent en évidence que l'enseignant reste actif tout au long des activité d'apprentissage co-élaboratif. Son rôle est de gérer la durée des activités, de s'assurer que les apprenants sont impliqués et que tous les groupes progressent vers la réalisation de la tâche. Il est également important que l'enseignant donne des consignes claires et compréhensibles, surtout s'il utilise des techniques nouvelles pour les apprenants.

4.4.2. Grille d'observation de l'engagement des apprenants

Les résultats de la grille d'observation de l'engagement des apprenants en classe remplie par l'observateur externe sont présentés ci-dessous. Il est à noter que le premier cours qui a eu lieu de 01/11/2024 était un cours magistral expliquant la séquence de cours, ses objectifs et révisant plusieurs points théoriques tels que les définitions de l'apprentissage coopératif et collaboratif, les points clés du CECR comme les compétences générales, la compétence à communiquer langagièrement, la compétence interculturelle et la pensée critique. Ce cours n'a donc pas fait l'objet d'une observation de classe.

Par conséquent, les observations commencent à partir du deuxième cours durant lequel les apprenants ont participé à une activité d'apprentissage collaboratif avec la réalisation d'une carte mentale. Les activités observées sont numérotées en fonction des fiches pédagogiques proposées plus haut. On retrouve parmi les techniques observées la carte mentale, les tables tournantes, le questionnement Quintilien, le QCM intelligent, les chapeaux de Bono et la persona.

Il est important ici de préciser que l'accent a été mis sur l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif durant la séquence de FOS car notre objectif était de sensibiliser les futurs enseignants de FLE à ces techniques. C'est pourquoi de nombreuses activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ont été réalisées durant cette séquence de cours Cependant, certaines activités non-collaboratives ont également été réalisées.

Pour une meilleure lisibilité, le tableau 7 ci-dessous récapitule les données recueillies par le biais des observations de classe concernant l'engagement des apprenants durant la

séquence de cours de FOS de 7 semaines. L'observateur externe a examiné l'engagement des apprenants lors de la réalisation des activités en classe et présentées dans les fiches pédagogiques. Le tableau présente les résultats de manière chronologique à partir de la 2e semaine de cours jusqu'à la 7e semaine. La première semaine de cours étant un cours magistral, celle-ci n'a pas été prise en compte dans le tableau.

Tableau 7

Résultats de la grille d'observation de l'engagement des apprenants.

	Date :	Cours 2 : 08/11/2024	Cours 3 : 15/11/2024		Cours 4 : 29/11/2024	Cours 5 : 06/12/2024		Cours 6 : 13/12/2024		Cours 7 : 19/12/2024	
	Activité no* :	**2**	**1**	**3/4**	**2**	**1/2**	**3**	**2**	**4**	**2**	**4**
Dimension cognitive	Activement engagés	9	8	7	6	4	8	5	13	2	4
	Passivement engagés	-	6	6	5	5	1	3	-	1	-
	Non engagés	-	-	-	4	-	-	6	1	2	-
Dimension comportementale	Participation active	3	3	7	7	4	6	4	6	3	4
	Participation peu active	4	11	6	5	5	3	6	6	2	-
	Participation passive	2	-	-	3	-	-	4	1	-	-
	Comportement disruptif	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dimension affective	Enthousiastes et positifs	6	6	7	7	4	6	4	12	5	4
	Calme et à l'aise	3	8	6	5	5	3	10	1	-	-
	S'ennuient	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-
	Attitude négative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dimension sociale	Communiquent activement, s'entraident, s'encouragent.	5	5	6	11	9	9	4	10	3	4
	Communiquent mais travaillent individuellement.	2	8	7	3	-	-	-	3	2	-
	Communiquent mais sont en désaccord.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ne communiquent pas, travaillent chacun de leur côté sans coordination.	2	-	-	-	-	-	10	-	-	-
	Ne communiquent pas et ne travaillent pas.	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
	Nombre total d'étudiants :	9	14	13	15	9		14	13	5	4

* Les numéros d'activités correspondent aux numéros d'activités des fiches pédagogiques présentées dans la méthodologie.

Les observations de classe montrent que les apprenants sont assez peu actifs et communiquent mais ont tendance à travailler plus individuellement lors des 2 premiers cours. Cette tendance disparait lors des cours suivants avec la majorité des apprenants qui communiquent activement, s'entraident, s'encouragent. Cette tendance est probablement due au fait que les futurs enseignants ont expliqué ne pas être habitués à ce type d'apprentissage. Ainsi, les résultats montrent que l'apprentissage collaboratif en classe de FLE, une fois mis en place de façon régulière amène les apprenants à devenir plus engagés, plus actifs, à avoir une attitude plus positive et à communiquer activement de sorte que toutes les dimensions de l'engagement sont affectées.

De plus, certaines activités proposées aux apprenants n'étaient pas des activités d'apprentissage collaboratif. Par exemple, l'activité 2 du 6e cours consistait au visionnage d'un film sur la logistique, suivi de questions de compréhension. Cette activité a été réalisée individuellement par les apprenants et ne faisait donc pas appel à un travail collaboratif. Les résultats montrent que les apprenants sont moins engagés, plus passifs et ne communiquent pas avec leurs pairs. Une différence significative apparait notamment au niveau de l'engagement des apprenants qui le sont davantage lors de l'activité 4 qui correspond à la création d'une page détaillée du produit sur un site de vente en ligne.

Ainsi, la mise en place d'activités d'apprentissage co-élaboratif a un effet positif sur l'engagement des apprenants, qui sont davantage actifs, enthousiastes et communiquent ou s'entraident entre pairs.

PARTIE V : DISCUSSION, CONCLUSION ET SUGGESTIONS

La présente recherche a été menée avec deux objectifs en vue. Le premier objectif est de sensibiliser les futurs enseignants de FLE aux pratiques collaboratives et co-élaboratives durant leur formation initiale de manière à ce qu'ils aient les moyens de mettre ces pratiques en place dans leur future classe de FLE. Le second objectif est de déterminer si la mise en place d'activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE a un impact sur le développement des activités langagières, des compétences transversales et sur l'engagement des futurs enseignants.

Pour ce faire, nous avons tenté de répondre à la question de recherche principale pour déterminer si l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a une influence sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE et leur engagement dans leur propre apprentissage.

Ainsi, l'analyse des données recueillies par les différents outils de collecte de données permet de répondre aux sous questions de recherche que nous avons détaillées dans l'introduction à savoir :

- Quel est le point de vue des enseignants de FLE concernant l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ?
- Quel est l'impact de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif sur le développement des activités langagières et des compétences transversales ?
- L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE permet-il aux apprenants d'être acteurs de leur apprentissage ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif ?
- Les futurs enseignants de FLE sont-ils prêts à mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans leurs classes ?

Nous allons discuter des résultats de notre recherche, conclure et émettre quelques suggestions pour de futures recherches dans le but d'approfondir les connaissances sur l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de langue étrangère et sensibiliser les enseignants à ce type d'apprentissage.

5.1. Discussion

La discussion se présente en 5 parties en suivant les sous-questions de recherche présentées ci-dessus.

5.1.1. Point de vue des enseignants de FLE concernant l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif

La présente recherche met en évidence que les participants ont finalement peu d'expérience d'apprentissage collaboratif tant au niveau scolaire (primaire et secondaire) qu'au niveau universitaire. En effet, ils ont principalement été exposés à de l'apprentissage coopératif qui est souvent réduit à des présentations orales ou des devoirs préparés en commun, le plus souvent en binôme. Comme l'expliquent Dillenbourg (1999), Peeters (2005), Baudrit (2009) ou encore Jony (2020), il n'est alors pas possible de parler d'apprentissage collaboratif pour ce type de tâches qui amènent les apprenants à se partager le travail qui est réalisé individuellement pour le mettre en commun ensuite plutôt que de travailler ensemble vers un objectif commun.

Cependant, l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif implique un suivi de l'enseignant, des groupes d'au moins 4 apprenants, et un travail réalisé par le groupe, sans partage du travail, demandant aux apprenants d'interagir, de discuter, d'argumenter et de décider ensembles de la façon dont ils souhaitent réaliser la tâche assignée par l'enseignant (Peeters, 2005 ; Baudrit, 2009 ; Jony, 2020). Or, ce n'est pas le type de travail que décrivent les participants de notre recherche qui sont davantage familiers avec le travail en binôme, la réalisation de présentations orales ou de devoirs à la maison en groupes. Le travail collaboratif ou co-élaboratif tel que nous le décrivons dans cette recherche et selon les définitions de Dillenbourg (1999) ou Baudrit (2007) est très peu employé.

C'est pourquoi, la séquence de cours de FOS a, dans un premier lieu, permis aux participants de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en mettant en œuvre des techniques inspirées notamment de la pensée design et adaptées au contexte du FOS. Ils ont pu se rendre compte que l'apprentissage collaboratif ne se limite pas à des travaux hors de la classe tels que des devoirs, projets et présentations orales, mais qu'il peut être implémenté en classe. Même si certains avaient déjà une connaissance théorique du concept, le cours leur a permis de voir comment implémenter des techniques qu'ils pourront réutiliser dans leur future classe de FLE. Ainsi, ils ont pu passer de la théorie

à la pratique en se mettant dans le rôle de l'apprenant pour réellement avoir une expérience pratique des différentes techniques co-élaboratives.

Il est important de préciser que l'utilisation de l'apprentissage collaboratif dans le système scolaire et universitaire turc étant assez limité, les apprenants éprouvent des difficultés pour travailler de cette manière car ils ont l'habitude de travailler individuellement. Travailler par groupe de 4 ou 5 leur demande donc un certain temps d'adaptation. Toutefois, ils sont conscients que ce type d'apprentissage est nécessaire et a une influence positive sur leur apprentissage.

Les techniques d'apprentissage co-élaboratif utilisées tout au long de la séquence de cours de 7 semaines sont, pour la majorité, nouvelles pour les futurs enseignants. Les tables tournantes, le QCM intelligent ou encore les chapeaux de Bono sont des techniques qu'ils ne connaissaient pas auparavant. En revanche, parmi toutes les techniques mises en œuvre, la technique du questionnement Quintilien est la plus connue. Elle est effectivement la plus utilisée dans le système éducatif turc, suivie de la carte mentale avec laquelle sont familiers certains futurs enseignants.

Toutes ces techniques ont pour objectif de d'amener les apprenants à collaborer, à s'entraider et à interagir pour résoudre un problème ou réaliser une tâche donnée. Notre recherche montre qu'elles sont également ludiques, c'est-à-dire qu'elles rendent l'apprentissage plus attrayant et divertissant. Même si le but de l'apprentissage collaboratif n'est pas la ludification, des activités comme le QCM intelligent qui instaure une sorte de compétition entre les groupes ou bien la réalisation d'un jeu de carte comme « Nommez-en 4 » peut amener les apprenants à appréhender le cours de façon plus ludique. Ainsi, tout comme les travaux de Jaworska et Wesołowska (2025), notre recherche met en évidence que les techniques d'apprentissage co-élaboratif ont un aspect ludique qui permet un engagement accru des apprenants. De plus, comme l'expliquent Lloreda Pájaro et Castellar Rodelo (2024), nos résultats mettent en avant qu'en favorisant l'interaction, l'entraide entre pairs et la production orale, ce type d'activités ludiques contribue au développement du lexique et des compétences transversales des apprenants.

Ainsi, notre recherche menée auprès des futurs enseignants de FLE de l'Université de Marmara en Turquie vient confirmer les recherches antérieures sur le sujet. En effet, une majorité d'entre eux perçoivent l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif comme

nécessaire et bénéfique pour le développement tant du point de vue linguistique que du point de vue des compétences transversales et des activités langagières des apprenants, notamment en termes d'engagement et de cohésion du groupe.

Malgré cette reconnaissance théorique et pratique, l'adoption de l'apprentissage collaboratif reste limitée dans les établissements turcs, en raison d'un manque d'habitude et d'appropriation de cette modalité pédagogique. En effet, le système éducatif turc est encore largement structuré par une culture de l'évaluation sommative, de la réussite individuelle, et d'un enseignement fortement hiérarchisé (Çelik et Kasapoğlu, 2014). Dans ce cadre, les démarches collaboratives peuvent apparaître comme déstabilisantes pour les enseignants comme pour les apprenants.

5.1.2. Impact sur le développement des activités langagières et des compétences transversales

Même si les activités de production écrite étaient nombreuses durant la séquence de cours, c'est surtout l'impact sur la production orale que les participants ont retenu. En effet, c'est ici la plus grande différence avec un cours non-collaboratif où le temps de parole pour chaque apprenant est beaucoup moins important. Cependant, le risque d'utiliser la L1 au sein du groupe est réel avec des locuteurs de même langue comme dans le cas de notre recherche. Le rôle de l'enseignant est donc important pour limiter l'utilisation de la L1. Mais il apparait clairement que, même en utilisant parfois la L1 au sein des groupes, l'apprentissage collaborative a toutefois un impact positif sur la production orale car les apprenants doivent réaliser une tâche qui leur demande de produire à l'oral ou à l'écrit en langue cible.

L'apprentissage collaboratif est également synonyme d'interaction. En effet, celle-ci est essentielle au développement des compétences langagières, notamment la compétence à communiquer langagièrement. Comme le montrent nos résultats, et le suggèrent plusieurs recherches telles que Peteers (2005), Baudrit (2009) ou encore Setiawan (2025), lorsque les apprenants sont impliqués dans des tâches collaboratives et co-élaboratives, ils sont amenés à échanger des idées, à argumenter, à reformuler, à clarifier ou à résumer leur point de vue. Autant d'activités qui amènent les apprenants à manier la langue cible.

Cependant, l'interaction ne se limite pas à une simple communication fonctionnelle ; elle englobe également la médiation linguistique et culturelle. Ainsi, l'apprenant devient un médiateur qui facilite la compréhension mutuelle, notamment en reformulant un contenu ou

en expliquant des références culturelles à ses pairs. Nos résultats suggèrent que les participants ont appris les uns des autres et qu'ils ne se sont pas contentés de communiquer entre eux mais également d'être de réels acteurs sociaux par le biais de la médiation en souhaitant apporter leurs connaissances et savoir-faire. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Baudrit (2007) et Connac (2021) et montrent que la médiation a un impact positif sur les apprenants. En effet, être capable d'interagir dans une logique collaborative renforce la compétence pragmatique et sociolinguistique, car les apprenants doivent adapter leur langage en fonction du contexte, de leur interlocuteur et de la tâche.

Ainsi, les apprenants apprennent les uns des autres par le partage de connaissances et de différentes compétences transversales. Comme nous avons pu le voir, l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE ne se limite pas à l'acquisition de compétences linguistiques. Il participe également au développement d'un ensemble de compétences transversales, c'est-à-dire transférables à d'autres contextes éducatifs, professionnels ou sociaux. Ces compétences incluent non seulement les savoirs linguistiques, mais aussi le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-apprendre, ainsi que la compétence interculturelle, la créativité et la pensée critique.

En effet, en accord avec les résultats présentés par Arısoy et Tarım (2013) et Çetinkaya et Durmuş (2021), les interactions entre pairs, la motivation et l'engagement des apprenants ont un impact positif sur les compétences transversales des apprenants. Les participants de notre recherche expliquent avoir développé des compétences transversales comme des compétences de savoir-être, de savoir apprendre et de savoir-faire : des compétences qu'ils peuvent réutiliser dans des contextes différents tout au long de leur vie. En ce sens, comme le montrent nos résultats, les apprenants apprennent à émettre un avis critique, à s'exprimer de manière compréhensible avec leurs pairs et avec respect, à travailler en groupe, et aborder les problèmes d'une manière positive (Arslan, 2020).

Tout comme l'expliquent Çubukçu (2020) et Çetinkaya et Durmuş (2021), les participants à notre recherche sont conscients que l'apprentissage collaboratif permet de développer toutes ces compétences transversales. Ils expliquent que l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a un impact sur leurs compétences générales car ils mobilisent leurs savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre lors de la séquence de cours. Ainsi, ils partagent leurs connaissances avec leurs pairs et ils mobilisent leur savoir-faire comme pour rédiger un CV ou utiliser les techniques proposées en classe. Mais ils s'expriment

surtout sur l'impact sur leurs compétences de savoir-être et de savoir-apprendre. En effet, au niveau du savoir-être, ils doivent s'adapter aux membres de leur groupe, s'écouter les uns les autres et respecter les opinions de chacun. Cette compétence est essentielle à tout individu tant dans le domaine professionnel, éducationnel que public car elle permet aux individus de participer à la vie en société et de devenir de réels acteurs sociaux. Pour ce qui est du savoir-apprendre, l'interaction, le partage de connaissances et de stratégies variées entre pairs, l'utilisation d'activités langagières variées et le fait d'être davantage actif en cours donne l'opportunité aux apprenants de mettre en place des stratégies d'apprentissage multiples.

Ainsi, toutes les compétences générales sont activées simultanément dans un environnement d'apprentissage collaboratif, où les apprenants sont responsabilisés et appelés à gérer leur propre rôle au sein du groupe. Comme le met en avant Aslım Yetiş (2012), l'utilisation combinée de toutes ces compétences générales permet aux apprenants de devenir des « apprenants de langue étrangère compétents en production orale ».

L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif, tout comme le FOS, participe également au développement de la compétence interculturelle car les apprenants ont la possibilité d'échanger leurs savoirs et savoir-être de la culture cible. À l'aide des interactions avec leurs pairs, les apprenants ayant une compétence interculturelle moins développée profitent des connaissances de leurs pairs et prendre conscience de la culture de l'autre. De plus, l'apprentissage co-élaboratif laisse la possibilité aux apprenants de faire des recherches comme avec le QCM intelligent ou l'activité « nommez-en 4 » qui leur permettent de développer leur compétence interculturelle. De cette manière, cela les amène à faire preuve d'une attitude positive et de curiosité, de mieux comprendre la culture de l'autre pour ensuite adapter leur posture et réaliser la tâche demandée.

Une autre compétence à laquelle font appel les participants durant les activités d'apprentissage co-élaboratif est la créativité. Les techniques utilisées lors de notre recherche ont donné l'opportunité aux participants de faire preuve de créativité et d'utiliser leur imagination pour réaliser des tâches co-élaboratives telles que créer une persona, rédiger des questions d'embauche avec la technique des chapeaux de Bono ou encore imaginer un voyage touristique. Effectivement, les techniques utilisées durant la séquence de cours sont largement préconisées lors d'activités de pensée design et se basent sur l'intelligence collective et la créativité pour développer de nouvelles idées.

Tout comme l'explique Ezberci Çevi, (2021), notre recherche a essayé, par le biais de techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif, d'amener les participants à mettre en œuvre leurs capacités à la réflexion, au questionnement, à la résolution de problèmes et au développement de leur pensée créative. Ainsi, en travaillant ensemble, les apprenants ont été invités à envisager plusieurs points de vue, à remettre en question leurs certitudes, à proposer des alternatives et à construire ensembles dans le but de développer leur pensée critique. Les techniques utilisées ayant pour but notamment que les participants utilisent leurs habiletés cognitives d'ordre supérieur. Dans les tâches co-élaboratives proposées lors de notre recherche, la pensée critique est particulièrement sollicitée lors des prises de décisions, des débats ou des évaluations de groupe. Elle est essentielle à la formation de citoyens responsables, capables de participer activement à la vie sociale et professionnelle en société.

De plus, l'intelligence collective, c'est à dire la capacité d'un groupe à résoudre ensemble des problèmes complexes de manière plus efficace qu'un individu seul, prend tout son sens dans un dispositif d'apprentissage co-élaboratif. Tout comme le montrent Kalfon et al. (2020) ou Labat (2019), les participants de notre recherche expliquent qu'ils se sentent responsables et qu'ils souhaitent apporter leurs idées et savoirs pour le bien du groupe qui devient une entité cognitive en soi, capable de produire du sens, de créer des solutions originales et d'innover. Chaque membre du groupe apporte ses idées ce qui permet d'élargir le champ de réflexion et de trouver davantage de solutions à un problème donné.

Cette dimension collective de l'intelligence engendre motivation et engagement chez les apprenants qui essayent de s'impliquer davantage pour le bien du groupe. Ainsi, l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a un impact sur l'engagement et la prise de responsabilité des apprenants qui deviennent de réels acteurs de leur apprentissage.

Par conséquent, les résultats obtenus permettent de conclure que les 4 C (créativité, esprit critique, communication et collaboration) proposés par Lamri et al. (2022, 61) sont réunis lors d'activités d'apprentissage co-élaboratif.

5.1.3. Apprenants acteurs de leur apprentissage

L'apprentissage collaboratif et co-élaboratif, en tant qu'approche pédagogique centrée sur l'interaction entre pairs, transforme fondamentalement la dynamique traditionnelle de la classe de langue étrangère. Il ne s'agit pas seulement d'un changement méthodologique,

mais d'un véritable repositionnement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. L'impact de cette approche sur la motivation, l'engagement et l'anxiété langagière mérite donc une attention particulière.

La motivation est essentielle à la réalisation de tout apprentissage. Les résultats de notre recherche tendent à monter que l'apprentissage co-élaboratif a un impact positif sur la motivation des apprenants en introduisant une dimension sociale, ludique et interactive qui donne un nouveau sens aux tâches linguistiques. En effet, travailler avec leurs pairs offre aux apprenants des opportunités d'échanger, de construire du sens ensemble, et de s'investir dans des activités ou des tâches concrètes. Cette co-construction des savoirs rend l'apprentissage plus authentique, divertissant et engageant, en particulier lorsqu'il repose sur des tâches signifiantes, encadrées et contextualisées comme nous avons pu le faire dans le cadre du cours de FOS.

Contrairement à des formats d'enseignement plus traditionnels, où l'apprenant peut adopter une posture passive, l'apprentissage co-élaboratif repose sur la participation active de chacun. L'apprenant devient acteur de son apprentissage : il prend des décisions, propose des idées, négocie du sens avec ses camarades. Il est donc plus facile pour les apprenants de s'exprimer, de comparer leurs idées et leur niveau de connaissances avec leurs pairs. Ainsi, la perception qu'ont les apprenants d'eux-mêmes et de leur environnement change de manière positive et ils ont ainsi davantage envie de s'impliquer dans leur apprentissage (Viau, 2009).

Nos résultats montrent que les apprenants manifestent une envie accrue de participer lorsqu'ils évoluent dans des dispositifs collaboratifs et co-élaboratifs. Certains déclarent même être davantage motivés à venir en cours, car ils savent qu'ils y retrouveront une ambiance de travail plus dynamique et propice à l'échange. L'apprentissage collaboratif rompt ainsi avec la monotonie que peut parfois induire l'enseignement magistral, en introduisant une forme de plaisir à apprendre ensemble. Ainsi, les résultats suggèrent une influence favorable sur les trois dimensions de l'engagement des apprenants : cognitive, comportementale et affective.

Notre recherche démontre un engagement accru des apprenants dans le processus d'apprentissage. Les observations de classe montrent que l'engagement se manifeste à la fois sur le plan comportemental (participation, attention), cognitif (effort intellectuel,

stratégies d'apprentissage) et affectif (intérêt, attachement à la tâche). Ces résultats confirment les recherches de Linnenbrink et al. (2003), Fredericks et al. (2004) et Parent (2017). Les interactions entre pairs impliquent que les apprenants maitrisent les compétences transversales nécessaires pour mener un débat, argumenter, écouter l'autre, se renseigner et renseigner sur un sujet donné entrainant un engagement cognitif élevé comme selon le schéma de Chi et Wylie (2014) et Chi et al. (2018).

De plus, similairement aux recherches de İleri et al. (2020), notre recherche montre que l'apprentissage collaboratif demande des apprenants qu'ils fassent des recherches, qu'ils débattent de leurs idées et qu'ils fassent preuve de compétences de médiation et d'interaction avec autrui. Savoir maitriser ces compétences est important aujourd'hui car il est désormais très facile d'avoir accès à toutes sortes d'informations, mais il faut ensuite savoir faire bon usage de celles-ci, être capable de les appliquer, de les analyser et d'en faire la synthèse, en d'autres termes, être capable d'utiliser des compétences cognitives supérieures.

Par ailleurs, l'engagement dans une tâche commune renforce la motivation intrinsèque des apprenants, en particulier lorsque les objectifs sont clairs, partagés, et que chacun peut contribuer de manière signifiante (Dillenbourg, 1999). Les participants de notre recherche se disent, eux aussi, davantage engagés dans leur apprentissage et désireux de participer pour le bien du groupe. Cette dynamique est particulièrement précieuse dans des contextes où les apprenants peinent à se projeter dans une utilisation concrète de la langue étrangère en dehors de la salle de classe.

De plus, tout comme le montre notre recherche et l'explique Francesconi (2025), d'autres motifs à cet engagement sont à envisager. Par exemple, le motif opératoire professionnel, c'est à dire dans le but de développer des compétences nécessaires dans le cadre du travail, est un motif d'engagement pour les participants de notre recherche. Les futurs enseignants, particulièrement en 4e année de licence, souhaitent en effet améliorer leurs compétences pédagogiques en FLE qu'ils réutiliseront dans leur classe. Le contenu de l'apprentissage proposé lors de la recherche ayant du sens pour la carrière des futurs enseignants, ils ont fait preuve d'un engagement cognitif, affectif et comportemental accru.

Dans le contexte de notre recherche, tout comme Go (2013), les participants affirment qu'ils se sentent plus responsables, ce qui renforce leur implication en classe. Cette idée rejoint la notion d'interdépendance positive mise en avant par Johnson et Johnson (2009), et

joue également un rôle fondamental concernant l'engagement des apprenants en classe. D'après nos résultats, les membres du groupe souhaitent apporter une contribution à la réussite commune, ce qui stimule la concentration, la coopération et la persévérance. Cette responsabilité partagée encourage les apprenants à s'impliquer davantage, à écouter les autres, à reformuler leurs idées, et à ajuster leur production linguistique en fonction des retours majoritairement de leurs pairs mais également de l'enseignant.

Par ailleurs, la dynamique du groupe peut générer une attitude plus positive des apprenants qui s'entraident, se motivent mutuellement et développent un sentiment de responsabilité. Ces interactions permettent non seulement de construire du savoir linguistique, mais aussi de développer des compétences transversales de savoir-être et de savoir-faire telles que la gestion du temps, la résolution de conflits ou la planification collective. Ces compétences renforcent à leur tour l'engagement dans les tâches, car elles donnent aux élèves les outils pour gérer leur apprentissage de manière autonome et collaborative. Comme l'explique Li (2025), l'apprentissage collaboratif a un impact positif sur l'entraide entre pairs et sur l'engagement des apprenants au sein du groupe. Dans le cadre de notre recherche, l'engagement des apprenants peut être qualifié de positif selon les critères de Trowler (2010) pour les 3 dimensions mentionnées plus haut car les apprenants ont davantage envie de venir en cours, portent de l'intérêt au cours et réalisent les tâches demandées.

Généralement, l'un des freins majeurs à la prise de parole en langue étrangère est l'anxiété langagière, souvent définie comme une appréhension face à l'usage de la langue cible, particulièrement en situation d'interaction orale (Aslım Yetiş, 2012). Cette anxiété peut inhiber les élèves, limiter leur participation en classe et freiner leur progression. Nos résultats montrent que l'apprentissage co-élaboratif contribue à atténuer ce phénomène en créant un environnement plus bienveillant et moins intimidant. En effet, tout comme le rapportent Öner (2022), Nagahashi (2007) ainsi que Oludipe et Awokoy (2010), notre étude met en avant l'idée que l'apprentissage co-élaboratif a un impact positif sur l'anxiété langagière ce qui permet de créer un environnement favorable au processus d'apprentissage. Effectivement, en groupe, l'apprenant se sent souvent plus en confiance pour s'exprimer, faire des erreurs ou demander de l'aide. Le regard des autres, perçu comme moins évaluatif que celui de l'enseignant, permet une plus grande prise de risque linguistique. C'est dans ce

contexte que les apprenants apprennent les uns des autres, se corrige mutuellement voire même s'autocorrige.

De même, la diminution de l'anxiété langagière, l'impact positif sur les relations sociales en classe et le développement de la compétence de savoir-être des apprenants associés à un enseignant actif et plus disponible peuvent avoir un impact positif sur les apprenants en difficulté. En effet, les apprenants ont davantage l'opportunité d'interagir, de parler et de partager leurs idées avec leurs pairs et l'enseignant. Ce constat est encore plus valable pour les apprenants en difficulté qui peuvent recevoir le soutien de leurs pairs et de l'enseignant si nécessaire.

Ainsi, l'apprentissage collaboratif peut être envisagé comme une réponse pédagogique pertinente aux enjeux motivationnels, affectifs et comportementaux de l'apprentissage du FLE. En repositionnant l'apprenant comme acteur de son apprentissage, l'apprentissage collaboratif renforce la motivation, stimule l'engagement et réduit l'anxiété langagière. Il contribue ainsi à instaurer un climat de classe favorable à l'acquisition linguistique, mais aussi à l'épanouissement personnel et social des apprenants. Ainsi, dans le contexte spécifique de notre recherche, l'intégration de l'apprentissage collaboratif apparaît comme une pratique didactique à prendre en compte.

5.1.4. Avantages et inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif

Dans un contexte éducatif où prédominent encore des pratiques traditionnelles centrées sur la transmission verticale des savoirs, l'implémentation de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE soulève de nombreux défis. Cette recherche nous a amené à examiner, à la lumière de la littérature scientifique et d'observations de terrain, les avantages et les inconvénients de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de langue étrangère, tout en tenant compte des spécificités du contexte turc.

Nos résultats vont dans le même sens que de nombreuses recherches et montrent que les avantages de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif sont nombreux.

Tout d'abord, l'aspect ludique et divertissant des techniques d'apprentissage co-élaboratif sont un premier point positif à son utilisation. En effet, les apprenants sont davantage actifs car les activités proposées leur demande d'interagir pour être capable de réaliser la tâche qui leur est assignée. De plus, ils sont parfois en compétition avec les autres

groupes et essayent donc de réaliser les tâches du mieux qu'ils peuvent pour produire un travail qu'ils comparent à celui des autres. C'est grâce à tout cela que le cours devient plus ludique et interactif, et a un impact sur l'engagement des apprenants.

De plus, comme l'expliquent İleri et al. (2020), il apparait que l'apprentissage collaboratif permet aux apprenants de renforcer leurs relations entre pairs et facilite l'entraide qu'elle soit d'ordre individuel, social ou académique. En effet, la nature même des interactions co-élaboratives – centrées sur le sens, la communication et la co-construction – valorise le processus plus que le résultat (Baudrit, 2007 ; Dillenbourg, 1999, Reynaud, 2022). L'erreur y est envisagée comme une étape naturelle de l'apprentissage, et non comme un échec. Cette approche dédramatise l'usage de la langue étrangère et libère la parole. À terme, les apprenants gagnent en aisance, en assurance, et développent une relation plus sereine avec la langue cible. Nos résultats vont dans le même sens et montrent que les participants sont plus à l'aise en groupes pour partager leurs idées, s'autocorriger et apprendre des autres.

Dans le cadre de notre recherche, l'analyse de la grille de l'enseignant a montré que la mise en place d'activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe demande que l'enseignant soit actif, mobile, offre du soutien et soit réactif aux demandes des apprenants comme aux problèmes comportementaux qui peuvent survenir en classe. Ainsi, l'enseignant est plus accessible, les apprenants ont l'opportunité de pouvoir poser des questions, demander des explications plus spécifiques, obtenir un retour sur leur travail ou encore partager leurs idées en plus petit comité. Les recherches de Lloreda Pájaro et Castellar Rodelo (2024) estiment que le rôle actif de l'enseignant qui motive et encadre les apprenants est essentiel au bon déroulement de ce type d'activités.

Parmi les points négatifs mis en avant par les participants, on retrouve l'idée que l'utilisation de techniques où l'interaction, la médiation et la collaboration entre pairs est forte, peut être difficile à appréhender par les apprenants introvertis. Or, comme le montre les recherches de Çapan Tekin et Aslım Yetiş (2016), le jeu et notamment les jeux de rôles ont un impact positif sur l'anxiété liée à la production orale en langue cible. De même, notre recherche a montré le même résultat avec l'utilisation d'activités d'apprentissage co-élaboratif qui entrainent une diminution de l'anxiété langagière. Ainsi, les apprenants introvertis, qui hésitent à s'exprimer devant toute la classe, ont davantage de facilité à parler au sein d'un groupe où les apprenants s'entraident et l'enseignant est plus accessible.

Bien sûr, il est important de varier les pratiques pédagogiques pour que celles-ci soient plus efficaces et permettre un apprentissage diversifié (Lloreda Pájaro et Castellar Rodelo, 2024). Notre recherche montre que l'hybridation des pratiques pédagogiques dont parle Dillenbourg (1999) est nécessaire et que l'apprentissage collaboratif ne doit pas être l'unique type d'apprentissage utilisé en classe. Dans le cadre de cette recherche, nous avons essayé de réaliser le plus grand nombre d'activités co-élaboratives sur une durée de 7 semaines. Cependant, ce type d'activités se doit d'être utilisé plus sporadiquement et d'être inclus de manière à ce qu'il apporte une aide à l'apprentissage.

Notre recherche a également permis de démontrer que les participants ne sont pas familiers avec l'apprentissage collaboratif et sont souvent assez déstabilisés quand ils doivent travailler de cette manière, préférant travailler individuellement. Ils expliquent trouver difficile d'être en constante interaction pour réaliser une tâche et considèrent parfois ces interactions comme une perte de temps. Ainsi, ils se concentrent davantage sur le résultat que sur le processus. Cependant, les relations entre pairs, le fait de débattre et de partager ses idées est partie intégrante du processus d'apprentissage comme l'explique Reynaud (2022). Ces résultats montrent que, même si les participants affirment que l'apprentissage collaboratif est primordial pour l'enseignement/apprentissage des langues, ils éprouvent toujours des difficultés à considérer le processus dans son entièreté plutôt que de se concentrer sur le seul objectif de la tâche.

Ce manque d'habitude à travailler de manière collaborative des apprenants peut engendrer des difficultés au sein des différents groupes telles que le manque d'écoute de certains ou le rejet des idées des autres. Les apprenants ont en effet besoin de faire preuve d'ouverture d'esprit pour écouter l'autre, débattre des idées de chacun dans un environnement serein et travailler vers un objectif commun, la réalisation de la tâche. Tout comme dans la vie réelle, faire preuve de savoir-être est essentiel pour travailler en collaboration avec succès.

Bien sûr, l'envie de bavarder en classe et d'utiliser la L1 au lieu de la langue cible pour réaliser les tâches est tentant pour les apprenants. Il revient à l'enseignant d'encadrer les différents groupes pour qu'ils se concentrent et utilisent le plus possible la langue cible pour réaliser les tâches proposées. Même s'il est souvent difficile d'éradiquer complètement la L1 en classe de langue étrangère, les bénéfices tant sur le plan de l'utilisation des activités

langagières et du développement des compétences transversales permettent de dépasser ce point négatif.

Finalement, même s'ils expriment quelques points négatifs, la majorité des futurs enseignants ont un point de vue plutôt positif de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE.

5.1.5. Impact sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE

L'apprentissage collaboratif s'impose de plus en plus comme une approche pédagogique pertinente et efficace dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Cependant, sa mise en œuvre effective dans les classes reste tributaire de plusieurs facteurs, au premier rang desquels figurent la formation initiale des enseignants et les pratiques pédagogiques de ces futurs enseignants. Comme le soulignent Mugabekazi et al. (2025), l'intégration de stratégies d'apprentissage collaboratif et/ou co-élaboratif dans le curriculum est largement influencé par la formation initiale des enseignants qui doivent avoir les compétences nécessaires pour mettre en place un tel apprentissage dans leur classe.

Les enseignants interrogés dans le cadre de cette recherche expliquent être familiers avec l'apprentissage collaboratif. Or, il apparait que leur vision de ce dernier est souvent incomplète ou mal comprise. Comme de nombreuses recherches (Johnson & Johnson, 2009 ; Kyndt et al., 2013 ; Slavin, 2014 ; Johnson et al., 2014 ; Jony, 2020 ; Buchs et al., 2021), ils expliquent cependant que cette approche peut contribuer à la dynamique de classe et à une facilitation de l'apprentissage pour les apprenants. Toutefois, cette connaissance intuitive ou théorique reste souvent vague.

Il apparaît que la méconnaissance du concept même d'apprentissage collaboratif et surtout co-élaboratif représente un obstacle fondamental à son intégration dans les pratiques de classe. De nombreux enseignants débutants, ou même expérimentés, n'ont jamais été formés de manière spécifique aux techniques, aux fondements théoriques ou aux objectifs pédagogiques de cette approche. Cette lacune dans la formation initiale est problématique. Elle empêche les enseignants de distinguer le véritable apprentissage collaboratif et co-élaboratif d'autres formes de travail en groupe plus superficielles, telles que la simple répartition de tâches ou les « devoirs en binôme » assignés à la maison.

L'intégration de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans les programmes de formation initiale des enseignants apparaît donc indispensable. Une telle démarche doit permettre à la fois d'apporter un éclairage théorique plus complet sur les principes qui sous-tendent cette approche (construction sociale du savoir, développement de compétences transversales, etc.) et proposer des activités pratiques permettant aux futurs enseignants d'expérimenter eux-mêmes des situations collaboratives. Or, les enseignants manquent généralement de connaissance des techniques d'apprentissage co-élaboratif (Buchs et al., 2021). Intégrer l'apprentissage co-élaboratif de manière plus concrète dans la formation initiale des enseignants de FLE contribuerait non seulement à une meilleure compréhension du concept, mais également à une mise en œuvre plus pertinente et plus systématique dans les classes.

L'un des constats majeurs issus de l'analyse des pratiques pédagogiques est que l'apprentissage collaboratif est peu mis en œuvre dans les classes (Sarıyıldız et Yücelsin Taş, 2025). Ce n'est souvent qu'après un cours spécifique ou une formation continue ciblée que les enseignants prennent conscience des conditions nécessaires à sa mise en œuvre effective. Ici, il ne s'agit pas simplement d'un travail de groupe ponctuel ou d'un exercice commun à faire à la maison, mais bien d'un dispositif didactique structuré, pensé pour favoriser l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction entre pairs, ainsi que la co-construction des savoirs.

Dans le cadre de notre recherche, ce n'est qu'après la séquence de FOS que les participants sont en mesure de formuler des réponses plus concrètes quant aux bénéfices et aux modalités de l'apprentissage collaboratif. Ils se disent alors capables de réutiliser différentes techniques bien précises comme la carte mentale, la persona ou les chapeaux de Bono par exemple. Cette évolution témoigne d'un glissement d'un savoir déclaratif vers un savoir pratique. En d'autres termes, les futurs enseignants passent d'une posture où ils affirment « savoir que » le travail co-élaboratif est utile, à une posture où ils « savent comment » le mettre en œuvre. Ce passage est essentiel : il constitue le socle de toute transformation pédagogique effective et souligne l'importance cruciale d'un accompagnement structuré durant la formation initiale.

Malgré la séquence de cours et les retours majoritairement positifs des participants, ils émettent toujours quelques réticences concernant la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif en classe de FLE. Tout d'abord, la gestion de classe constitue, selon eux, un défi

récurrent car des tensions peuvent émerger au sein des groupes, notamment dues à des déséquilibres dans l'implication des apprenants ou de niveau de langue, à des conflits interpersonnels ou à un manque de de temps.

De plus, les futurs enseignants restent partagés quant à l'âge idéal des apprenants pour mettre en œuvre des activités d'apprentissage collaboratif en classe. Pour certains, les apprenants plus jeunes sont plus aptes à faire preuve de volition à être actif en classe et à travailler collaborativement comparé aux grands adolescents qui préfèrent souvent le travail individuel. Pour d'autres, cette approche semble particulièrement délicate avec des apprenants plus jeunes, en raison de leur manque de maturité, de leur capacité limitée à gérer des interactions complexes, ou encore de leur difficulté à rester concentré sur la tâche à accomplir. Ainsi, plusieurs futurs enseignants suggèrent que l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif est plus adapté pour les adolescents et adultes car les apprenants sont généralement plus autonomes et capables de gérer des tâches complexes. Cependant, les différentes recherches traitant de l'apprentissage coopératif ou collaboratif nous invitent à découvrir des travaux auprès d'adultes (Eneau et Simonian, 2011 ; Kermarrec et al., 2018), de grands adolescents (Mignot, 2015 ; Oussou, 2025), d'adolescents (Durocher, 2018) et de jeunes apprenants (Crépin et al., 2006). Par conséquent, il est possible de confirmer que l'apprentissage collaboratif est utilisable avec tous les groupes d'âge.

De même, le sentiment que l'apprentissage collaboratif serait plus adéquat pour des groupes de niveau plus élevés est peut-être dû aux activités réalisées durant la séquence de cours qui se rapprochaient davantage des niveaux B1 et B2. Or, il semble important de noter que l'apprentissage collaboratif est adaptable à tous les niveaux de langue, même aux débutants. Ainsi, il semble important de proposer également des activités d'apprentissage collaboratif aux futurs enseignants de FLE pour des niveaux de langue A1 et A2 de manière à ce qu'ils puissent utiliser différentes techniques pour ces niveaux.

Malgré les difficultés évoquées, l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'apprentissage collaboratif demeure globalement positive. Ils reconnaissent que, lorsqu'il est bien mis en œuvre, ce type d'apprentissage favorise non seulement l'acquisition linguistique, mais aussi le développement de compétences cognitives et transversales. En particulier, plusieurs futurs enseignants relèvent que les apprenants en difficulté pourraient voir les bénéfices de l'apprentissage collaboratif lorsqu'ils sont intégrés à des groupes hétérogènes, où les interactions entre pairs jouent un rôle de soutien et de médiation.

Même si certains apprenants restent réticents à ce type d'apprentissage, il est important que l'enseignant comprenne ses apprenants et qu'il s'y adapte. Les apprenants réticents peuvent être des apprenants réservés et timides qu'il faudra mettre en confiance. Ils peuvent également être des éléments passifs ou perturbateurs qui refusent de s'impliquer dans leur apprentissage. Le rôle de l'enseignant est primordial pour déterminer quelles stratégies mettre en œuvre pour essayer d'inclure le plus possible tous ces apprenants réticents. L'enseignant pourra essayer de proposer des activités pertinentes pour ses apprenants (Jaworska et Wesołowska, 2025 ; Francesconi, 2025) et d'apporter un aspect ludique à celles-ci (Mahfoud, 2024) ce qui participe à favoriser l'engagement des apprenants.

Une autre contrainte fréquemment mentionnée est le manque de temps, tant pour la préparation que pour la réalisation des activités collaboratives. Concevoir des tâches pertinentes et authentiques, préparer le matériel nécessaire et organiser les séances demande une planification rigoureuse qui peut parfois impressionner les enseignants. Cette remarque n'est pas fausse mais le but n'est pas d'utiliser des techniques d'apprentissage collaboratif à chaque cours. Ainsi, en insérant à intervalles réguliers des activités d'apprentissage collaboratif, les enseignants peuvent trouver le temps de les préparer, se permettre de briser la routine de classe et donner la possibilité aux apprenants de s'habituer à travailler de cette manière ce qui entraine une normalisation de l'utilisation de ces techniques rendant leur mise en œuvre plus rapide et effective.

La gestion de classe est également un point sur lequel les participants sont hésitants. Sans aucun doute, une classe d'apprentissage co-élaboratif est souvent plus bruyante et peut paraitre désorganisée. Les participants expriment leurs inquiétudes pour garder le contrôle de la classe et des individus qui pourraient la perturber. En outre, les tâches co-élaboratives exigent de la préparation telle que la définition d'objectifs partagés, l'organisation en groupes hétérogènes, l'anticipation des conflits, et l'évaluation des processus autant que des productions. Comme l'expliquent Goigoux et al. (2020), cet investissement en temps est souvent jugé incompatible avec la pression institutionnelle et les effectifs chargés des classes.

L'inégalité des niveaux entre élèves constitue un autre obstacle. Lorsque les groupes sont déséquilibrés, les élèves les plus avancés peuvent ressentir une surcharge, tandis que les plus faibles risquent de se désengager. Selon Johnson et Johnson (2007), la mise en place de rôles distribués au sein des groupes (ex. : rapporteur, secrétaire, animateur) peut atténuer ce

déséquilibre, à condition que les apprenants, et bien sûr les enseignants, soient formés à cette organisation. De même, selon Decamps (2025), les groupes mixtes sont un atout pour les apprenants qui sont amener à s'adapter aux savoirs et compétences des différents membres du groupe et de s'entraider. Ceci leur permet de développer leurs compétences transversales comme le savoir-être, le savoir-apprendre, la pensée critique ainsi que leurs compétences de médiation et d'interaction avec leurs pairs.

Les futurs enseignants semblent considérer que l'apprentissage collaboratif peut également engendrer des difficultés pour garder les apprenants concentrés sur la tâche et pour utiliser le temps de cours de façon optimale. Tout comme le remarquent Setiawan et al. (2025), il apparaît que le rôle de l'enseignant est tout aussi primordial que l'utilisation de techniques appropriées pour éviter ces difficultés. Il doit être actif, organisé et fixer des objectifs clairs pour permettre un bon déroulement des activités. Tout comme l'expliquent Lloreda Pájaro et Castellar Rodelo (2024, 64), notre recherche montre que l'enseignant « doit encadrer les élèves, les motiver et s'assurer que les objectifs pédagogiques sont atteints ».

Dès lors, il ne s'agit pas d'opposer frontalement apprentissage co-élaboratif et enseignement traditionnel, mais plutôt de rechercher une hybridation des pratiques (Dillenbourg, 1999). Dans un contexte comme celui de la Turquie, une introduction progressive de la collaboration, soutenue par une formation continue des enseignants, semble essentielle. Les participants à notre recherche expriment, eux-aussi, la nécessité de mettre en place un système qui alternerait les différentes pratiques pédagogiques, dont l'apprentissage co-élaboratif, en classe de FLE.

Finalement, l'apprentissage collaboratif en classe de langue étrangère offre des perspectives pédagogiques prometteuses pour développer les compétences langagières, les compétences transversales ainsi qu'aider à l'engagement et la diminution de l'anxiété langagière des apprenants. Toutefois, sa mise en œuvre effective, notamment dans le contexte de la Turquie, implique un changement des pratiques pédagogiques des enseignants et une place plus importante donnée à l'apprentissage collaboratif durant la formation initiale de ces derniers. Une réflexion articulant apports théoriques et réalités du terrain, semble indispensable pour que la collaboration devienne non pas une simple méthode, mais une culture professionnelle partagée.

5.2. Conclusion

En conclusion, il ressort de la présente recherche que les futurs enseignants de FLE ne sont pas suffisamment familiers avec l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif et que de nombreuses techniques co-élaboratives soient mal connues. Ils estiment cependant que l'utilisation de ces dernières est bénéfique à leur apprentissage du FLE bien qu'ils aient parfois des difficultés d'adaptation au travail en groupe qui est toutefois encore peu courant en Turquie. En effet, le système éducatif en Turquie tend à privilégier principalement le travail individuel ou en binôme. Ainsi, il est important de former les futurs enseignants à ce type d'apprentissage pour qu'ils puissent l'utiliser eux-mêmes dans leur classe de FLE.

De plus, il apparait que l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a un impact positif sur l'utilisation d'activités langagières variées et le développement des compétences générales et transversales des apprenants. L'impact positif sur les compétences d'interaction et de médiation est largement rapporté par les participants à la recherche. En effet, ce type d'apprentissage permet aux enseignants de mettre en place des activités demandant aux apprenants d'interagir entre pairs et de partager leurs savoirs, savoir-faire et savoir-apprendre pour réaliser une tâche donnée.

Les participants expliquent également que l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a un impact positif sur leurs compétences à communiquer langagièrement, générales et interculturelle, ainsi que sur la pensée critique, et la créativité. Pour toute activité d'apprentissage collaboratif, ils doivent effectivement mettre en œuvre des compétences transversales variées de manière à atteindre l'objectif fixé par l'enseignant. Les apprenants découvrent ainsi les bénéfices de l'intelligence collective qui leur permet de développer leurs idéees, de se forger un point de vue éclairé sur différents sujets et de réaliser des tâches variées en langue étrangère.

Nos résultats montrent également que l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE permet aux apprenants d'être acteur de leur apprentissage. En effet, ce type d'apprentissage a un impact positif sur leur engagement durant la séquence de cours de FOS. Les apprenants sont davantage motivés pour venir en cours, souhaitent participer davantage et partager leur point de vue et leurs connaissances avec leurs pairs. Le fait de travailler en groupes les amène à être plus à l'aise pour s'exprimer en langue étrangère, apprendre de leurs pairs et les motive à partager leurs opinions et leurs savoirs et savoir-faire. Ainsi, en

mettant en œuvre des compétences variées tout au long du cours et en faisant preuve d'engagement les apprenants deviennent de réels acteurs de leur apprentissage.

Finalement, la séquence de 7 semaines de FOS a permis aux futurs enseignants de se familiariser avec les techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif et de se sentir plus apte à mettre ces techniques en œuvre dans leur propre classe de FLE. Effectivement, leur connaissance de ce type d'apprentissage se limitant davantage à l'aspect théorique, une approche par la pratique et l'utilisation de ces techniques dans le cadre du cours de FOS à amener les futurs enseignants à pleinement maitriser les concepts théoriques qu'ils connaissaient déjà ainsi que la façon dont cet apprentissage peut être utilisé en classe de FLE. Même si les futurs enseignants émettent des réticences concernant la gestion de classe, l'âge ou le niveau de langue des apprenants ou encore le manque de temps, leur attitude est largement positive quant à la mise en place d'activités d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe. En effet, ils jugent nécessaire d'introduire l'apprentissage collaboratif dans leur classe de manière à ce que leurs apprenants aient davantage d'opportunités de développer leurs compétences langagières et transversales.

Suite à ces résultats, il est possible de conclure que les 3 hypothèses de recherche sont validées. En effet, il apparait clairement que les participants ont majoritairement découvert de nouvelles techniques qu'ils estiment intéressantes à mettre en œuvre en classe de FLE. La séquence de cours de 7 semaines les a amenés à développer leurs compétences transversales grâce à des techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif. Ils peuvent désormais reproduire, réutiliser et même enrichir les savoirs et savoir-faire qu'ils ont développé et les mettre en œuvre dans leurs futures classes de FLE. Ainsi, leur formation initiale leur a donné des outils et techniques qui les préparent au métier d'enseignant et à s'assurer que leurs apprenants deviennent de réels acteurs de leur apprentissage par le biais, entre autre, de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif.

La deuxième hypothèse selon laquelle les techniques d'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de FLE permettraient de développer les activités langagières et les compétences transversales des apprenants peut également être validée. En effet, nos résultats montrent que ces techniques permettent de développer les activités langagières telles que la production orale, l'interaction et la médiation. Il en est de même pour les compétences transversales telles que la pensée critique, la compétence interculturelle et la créativité des apprenants.

Notre troisième hypothèse affirmant que l'utilisation de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe permettrait aux apprenants de s'engager dans leur apprentissage peut être validée elle aussi. En effet, les apprenants considèrent les tâches co-élaboratives réalisées en classe plus authentiques, divertissantes et engageantes, les amenant à participer davantage, à donner leur avis et finalement à faire preuve de davantage d'assiduité.

Ensuite, pour répondre à notre question de recherche principale, il apparait au travers de la présente étude que l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif a une influence sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants de FLE car ce type d'apprentissage leur ouvre de nouvelles perspectives d'application en classe. En offrant aux futurs enseignants une formation pratique aux différentes techniques d'apprentissage co-élaboratif en plus des connaissances théoriques qu'ils ont déjà reçu durant leur formation initiale, ils se sentent davantage en possession de tous les moyens nécessaires pour appliquer ce type d'apprentissage dans leurs classes de FLE. De plus, en pratiquant eux-mêmes l'apprentissage co-élaboratif durant la séquence de cours de FOS, ils ont développé leurs propres compétences transversales telles que la pensée critique, la créativité, le savoir-être, le savoir-faire et le savoir-apprendre. Des compétences variées qu'ils peuvent non seulement réutiliser pour créer leur propre matériel pédagogique adapté à leur classe mais également adapté à toutes situations tant dans les domaines personnel, professionnel, éducationnel ou public.

Par ailleurs, notre recherche montre que les futurs enseignants se sont engagés davantage dans leur apprentissage durant la séquence de FOS. Les activités d'apprentissage co-élaboratif ont bousculé les habitudes de classe en amenant les participants à interagir entre pairs de manière plus poussée que dans les cours traditionnels à l'université. L'interaction et la médiation dont ils ont dû faire preuve a entrainé un plus large engagement, une plus grande prise de responsabilité et une diminution de l'anxiété langagière. Même les participants les plus introvertis ont participé aux débats et ont partagé leur point de vue au sein des différents groupes de travail. Ils sont devenus de réels acteurs de leur apprentissage en réalisant les différentes tâches proposées, tout en faisant preuve principalement de pensée critique et de savoir-être.

Pour conclure, même si l'apprentissage collaboratif ne peut être considéré comme la solution unique pour l'enseignement/apprentissage des langues, il constitue une aide prometteuse pour les enseignants comme pour les apprenants. Sa mise en œuvre réussie nécessite toutefois une formation adéquate, une adaptation au niveau des apprenants, une

bonne gestion de la dynamique de groupe, ainsi qu'un engagement réel de la part des enseignants. Il importe donc de soutenir ces derniers par des dispositifs de formation initiale et continue, des ressources pédagogiques adaptées et des espaces de mutualisation des pratiques.

5.3. Suggestions

L'apprentissage collaboratif, en tant que modalité pédagogique centrée sur l'interaction entre pairs, suscite un intérêt croissant dans le domaine de l'enseignement. Cette approche, qui repose sur la co-construction des savoirs, l'entraide et la responsabilité partagée, s'inscrit dans une dynamique socioconstructiviste de l'apprentissage. De même, cet intérêt est partagé très largement dans le domaine professionnel dans son ensemble. En effet, plusieurs rapports publiés ces dernières années par l'OCDE (OECD, 2019 ; 2023) mettent l'accent sur les changements auxquels doit faire face le monde du travail avec l'arrivée de l'intelligence artificielle (IA). Tant dans le domaine professionnel privé que public, il est important de reconnaitre ces changements rapides et de s'adapter en s'assurant que les travailleurs de demain auront les compétences requises pour travailler avec l'IA. L'OCDE distingue 3 types de compétences nécessaires sur le marché du travail d'ici à 2030. La première catégorie inclue les compétences cognitives et métacognitives comme la pensée critique, la créativité et le savoir-apprendre. La deuxième catégorie englobe les compétences sociales et affectives telles que l'empathie, l'engagement, la prise de responsabilité et la collaboration. Enfin la troisième catégorie traite des compétences pratiques et physiques permettant d'utiliser les nouveaux outils numériques tels que l'IA (OECD, 2019). L'intégration de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif dans la formation initiale des futurs enseignants, toutes matières confondues, apparaît aujourd'hui primordial de manière à former des enseignants capables de transmettre au travers de leurs pratiques pédagogiques toutes ces compétences recherchées dans le monde du travail.

Toutefois, la mise en œuvre effective en contexte scolaire et universitaire de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif demeure sujette à de nombreuses réticences. Plusieurs axes mériteraient une recherche approfondie afin d'éclairer les conditions d'une intégration pertinente et durable de l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif en classe de langue.

Un premier champ d'investigation pourrait porter sur les modalités d'hybridation entre des approches pédagogiques dites classiques et des dispositifs collaboratifs. En effet, plutôt que d'opposer frontalement ces deux paradigmes, il semble heuristique d'étudier les conditions d'une complémentarité didactique. Donner une réelle place à l'apprentissage collaboratif dans les curricula tant au niveau scolaire qu'universitaire proposant des phases de travail collaboratif favorisant l'appropriation active des contenus semble aujourd'hui absolument nécessaire. Une telle recherche permettrait de s'interroger sur les effets d'un enseignement alliant une approche classique avec des phases d'apprentissage collaboratif sur la motivation, la participation et les compétences langagières des apprenants.

La question de la formation des enseignants constitue également un axe fondamental. D'une part, la formation initiale devrait intégrer de manière plus systématique des modules consacrés à la pédagogie collaborative, non seulement sur le plan théorique, mais également à travers des dispositifs expérimentaux tels que des ateliers, des simulations et des analyses de pratiques pédagogiques. D'autre part, il est important de s'attarder également sur la formation continue qui est essentielle pour soutenir le développement professionnel des enseignants en exercice. Toutefois, comme le soulignent Goigoux et al. (2020, 67), croire qu'un simple apport de connaissances théoriques puisse suffire à infléchir durablement les pratiques pédagogiques n'est pas réaliste. Il conviendrait donc de privilégier des dispositifs d'accompagnement inscrits dans la durée, associant observation, régulation réflexive et co-construction de séquences collaboratives. Un tel dispositif d'accompagnement dans la durée, avec des espaces de réflexion partagée, d'observation mutuelle et de co-construction de séquences permettrait aux enseignants d'être encadrés par un chercheur ce qui rendrait la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques plus concrète et applicable dans la durée. À cet égard, des recherches complémentaires pourraient s'intéresser aux pratiques collaboratives des enseignants eux-mêmes, et à la transformation de leur posture professionnelle.

Une autre perspective de recherche consisterait à étendre celle-ci aux enseignants du secondaire, un niveau d'enseignement où les contraintes institutionnelles, les pratiques évaluatives sommatives et la densité des programmes peuvent constituer des freins à l'instauration de démarches collaboratives. Il serait intéressant de conduire une étude combinant observations de classes, entretiens et analyses de supports didactiques, afin de

cerner les représentations, les pratiques effectives et les besoins spécifiques des enseignants de ce niveau tout en s'adaptant au contexte des établissements en Turquie.

Enfin, la collaboration entre enseignants constitue un objet de recherche encore peu exploré dans le champ de la didactique des langues. Pourtant, la co-construction de séquences pédagogiques, la mutualisation de ressources ou la co-animation de séances pourrait révéler des effets positifs non seulement sur le développement professionnel, mais également sur la qualité des dispositifs collaboratifs proposés aux apprenants.

Finalement, ces différents axes de recherche invitent à penser l'apprentissage collaboratif et co-élaboratif non comme une méthode à appliquer, mais comme une culture professionnelle à construire collectivement et de manière pluridisciplinaire, à travers une articulation réfléchie entre formation, accompagnement, et coopération entre acteurs éducatifs.

BIBLIOGRAPHIE

Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirmesinde ihtiyaç analizi el kitabı* (2e éd.). Anı Yayıncilik.

Ağçam, R., & Doğan, A. (2021). A Study on The Soft Skills of Pre-Service Teachers, *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 35-48. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.3

Aldana, M., Dromer, V., Leméni, Y. & Guény, T. (2022). *Passez au Design Thinking*. Eyrolles. 2e éd.

Alincourt, F., Even, N., Lasance, D., Parmentier, J-F., Praseuth, G., & Thibaut, D. (2023). *Apprendre à apprendre : Un peu de psychologie cognitive pour les pros qui veulent optimiser leur potentiel*. Dunod.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout, *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Arslan, A. (2020). İşbirlikli Öğrenme Modelinin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Kullanımı. Dans Dönger, A. (éd), *Eğitim Bilimleri, Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler II* (42-63). IVPE.

Arslan, A. (2025). The Effect of Cooperative Learning Activities on Pre-service Teachers' Attitudes and Cognitive Perceptions towards Environmental Problems, *Kastamonu Education Journal*, 33(1), 124-145. https://doi.org/10.24106/kefdergi.1628425

Aslım Yetiş, V. (2012). La production orale en langue étrangère : Vaincre l'anxiété, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 145-166.

Atmaca, E. (2019). *Enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques dans les universités turques*. [Mémoire, Université de Marmara]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : Plus qu'une méthode collective*. De Boeck.

Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ?, *Carrefours de l'éducation*, 1(27), 103-116. https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103

Baudrit, A. (2010). *L'apprentissage coopératif - Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck. 2e éd.

Baş, G. (2012). The Effects of Cooperative Learning Method on Students' Achievement and Attitudes Towards English Lesson, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2012,8(1), 72-93.

Bataklar, S., & Toy, Z. (2023). Soft skills acquisition for engineering undergraduates in Turkey: A soft skills course design, *International Journal of Social Sciences and Education Research,* 9(2), 144-156. https://doi.org/10.24289/ijsser.1260896

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme model ive uygulaması*. Pegem Akademi. 2e ed.

Beacco, J-C. (2020). Tâches, compétences de communication et compétences formelles, *Synergies Brésil*. Numéro spécial 1, 97-105.

Beaudoin, C. (2022). *La relation enseignant-élève : Perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. Presses de l'Université du Québec.

Bekleyen, N. (2008). Foreign language anxiety, *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 27-39.

Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 36-44.

Beudon, N. (2017). Le vocabulaire du design thinking, *ABDS « I2D - Information, données & documents »*, 1(54), 32-34. https://doi.org/10.3917/i2d.171.0050

Biso, S., & Le Naour, M. (2020). *Design Thinking : Accélérez vos projets par l'innovation collaborative*. Dunod, 2e éd.

Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-González, P. & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: a meta-analysis, *Frontiers in Psychology*, 16:1508808. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire, *Revue française de pédagogie,* 155, 9-20. https://doi.org/10.4000/rfp.61

Brown, T., & Katz, B. (2011). Change by Design, *Journal of Product Innovation Management*, 28(3), 381-383.

Brunet, E. (2019). *La boîte à outils du Design Thinking*. Dunod.

Buchs, C., Filipou, D., Quiamzade, A., Pulfrey, C. & Volpé, Y. (2021). L'apprentissage coopératif : Un décalage entre enjeux pragmatiques et idéologiques. Dans B. Galand, &

M. Janosz (Éd), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (67-76). Presses universitaires de Louvain.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.

Cailliez, J-C., & Carissimo-Marquizeau, D. (2021). *Le cactus à roulettes : comment innover par intelligence co-élaborative ?* Ellipses.

Cailliez, J-C. (2019). *La classe renversée - L'innovation pédagogique par le changement de posture*. Ellipses. 2e éd.

Capar, G. & Tarim, K. (2015). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 553-559. https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2098

Caré, J-M & Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. CIEP : Centre international d'études pédagogiques.

Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. & Szilagyi, E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. CLE international

Chanal, V., & Merminod, V. (2018). Comment adresser les problèmes pernicieux de manière créative avec le design thinking ?, *Management international*, 23, 143-158.

Chanal, V., Le Gall, A., & Irrmann, O. (2022). *Former par le design : Principes, méthodes et outils pour préparer les étudiants aux enjeux du XXIe siècle*. Broché.

Chi, M.T.H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes, *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Chi, M.T.H., Adams, J., Bogusch, E.B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., McEldoon, K.L., Stump, G.S., Wylie, R., Xu, D., Yaghmourian D.L. (2018). Translating the ICAP Theory of Cognitive Engagement into Practice, *Cognitive Science*, 42(6), 1777-1832. https://doi.org/10.1111/cogs.12626

Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement, *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 32 (2), 121–141. https://doi.org/10.1080/02602930600801878

Connac, S. (2021). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. ESF Sciences humaines. 8e éd.

Connac, S. & Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation*. 67. https://doi.org/10.4000/edso.22840

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2009). Tâche, progression et curriculum, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 15-24.

Crépin, F., Blondin, C., & Mattar, C. (2006). L'apprentissage coopératif dans le cadre des

Cours de langue, *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 25-26, 41-62

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Enquiry and Research Design : Choosing among five approaches*. Sage Publications. 2nd Ed.

Crosse, M. (2023). *Transformation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Un processus en tension*. L'Harmattan.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.

Çakan Akkuş, B., & Kabataş Memiş, E. (2021). Eleştirel düşünme nedir? Ne değildir? Dans E. Kabataş Memiş, & A. Kaçar (Éd), *Eleştirel ve Analitik Düşünme* (45-66). Pegem Akademi.

Çelik, S., & Kasapoğlu, H. (2014). Implementing the recent curricular changes to English language instruction in Turkey: Opinions and concerns of elementary school administrators, *South African Journal of Education*, 34(2). https://doi.org/10.15700/201412071144

Çetinkaya, S., & Durmuş, T. (2021). İşbirlikli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımına Yönelik Bir Derleme Çalışması, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 630-649. https://doi.org/10.51460/baebd.1007193

Çubukçu, Z. (2020). İşbirlikli öğrenme. Dans Oral, B. (Éd), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (467-663). Pegem Yayıncılık.

Darnon, C., Jury, M., & Aelenei, C. (2018). Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade, *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 713-726. https://doi.org/10.1007/s10212-017-0351-z

Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in International Education*. 10, 241-266.

Deardoff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Sage.

De Bono, E. (1990). *Six thinking hats*. Penguin.

Decamps, S. (2025). Favoriser la collaboration par la diversité des profils d'apprenant·es. Dans Sylvestre, E. & Lison, C. (Éd) *Faire collaborer la population étudiante dans sa diversité* (89-108). Epistémé.

De Clercq, M. (2020). Oser la pédagogie active : Quatre clefs pour accompagner les étudiant·es dans leur activation pédagogique, *Les cahiers du Louvain Learning Lab*, (13). Presses Universitaires de Louvain.

Deladrière, J-L., Le Bihan, F., Mongin, P., & Rebaud, D. (2019). *Organisez vos idées avec le mind mapping*. Dunod. 4e Éd.

Delengaigne, X., & Delengaigne, M-R. (2022). *La boîte à outils du mind mapping*. Dunod.

Dervin, F. (2009). Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 111-121.

De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique : 1. Pour une pensée libre*. ESF Éditeur.

Dewey, J. (1933). *How We Think, A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to The Educative Process*. D.C. Heath and Co.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans E. Spada, & P. Reiman (Ed), *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (189-211). Elsevier.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?, Dans Dillenbourg, P. (ed), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* (1-19). Elsevier.

Durocher, E. (2018). L'effet de l'apprentissage collaboratif sur le changement conceptuel et l'intérêt à l'égard des sciences et de la technologie au secondaire. [Mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal]

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

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Eneau, J., & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance, *Recherche et formation*, 68.

Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment, *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186. https://doi.org/10.1080/00405849309543594

Ezberci Çevik, E. (2021). Üst Düzey Düşünme Becerileri. Dans E. Kabataş Memiş, & A. Kaçar (ed), *Eleştirel ve Analitik Düşünme* (27-44). Pegem Akademi.

Facione, P.A. (2011). Critical Thinking: What It is and Why it Counts, *Insight Assessment*, 4(3), 1-28. https://www.insightassessment.com/article/critical-thinking-what-it-isand-why-it-counts.

Foudriat, M. (2014). La co-construction : Une option managériale pour les chefs de service. Dans M. Delaloy, M. Foudriat, & F. Noble (Éd), *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (229-250). Dunod.

Foudriat, M. (2019). *La co-construction : Une alternative managériale*. Presses de l'EHESP.

Francesconi, M. (2025). *Le lien entre les motifs d'engagement, l'engagement, l'apprentissage collaboratif et la persévérance dans un CLOM : Étude multicas*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Dépôt institutionnel de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.71781/5250

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74, 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8. https://doi.org/10.4000/rfp.59

Galand, B., & Dellisse, S. (2021). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves ? Dans B. Galand, & M. Janosz (Éd), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (57-66). Presses universitaires de Louvain.

Gamba, T. (2017). D'où vient la « pensée design » ?, *ABDS « I2D - Information, données & documents »*, 1(54), 30-32. https://doi.org/10.3917/i2d.171.0030

Gergin, D. (2021). Design Thinking and its reflexion on Education. Dans *Bridging Theory and Practices for Educational Sciences*. Livre de Lyon.

Go, N. (2013). Approche coopérative et complexe en éducation. Dans Sumputh, M. & Fourcade, F., *Oser la pédagogie coopérative complexe* (47-80). Chronique Sociale.

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2020). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés ? Dans B. Galand, & M. Janosz (Éd), *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?* (67-76). Presses universitaires de Louvain.

Goldman, S., & Kabayadondo, Z. (2017). *Taking Design Thinking to School: How the technology of design can transform teachers, learners, and classrooms*. Routledge.

Goldman, S., & Zielezinski, M. (2022). *Design thinking for every classroom: A practical guide for educators*. Routledge.

Guay, M-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Éd), *La recherche en éducation : étapes et approches* (183-211). Erpi. 3e éd.

Güneş, F. (2021). Düşünme Nedir? Nasıl Öğretilir? Dans E. Kabataş Memiş, & A. Kaçar, *Eleştirel ve Analitik Düşünme* (1-25). Pegem Akademi.

Hamez, M.-P., & Lepez, B. (2009). Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 54-61.

Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. (2022). Les pratiques collaboratives au service des apprentissages, *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* (No 2021-230).

İleri, Y. E., Selvi, M. & Köse, M. (2020). Fen Bilimleri Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 51–84.

Janowska, I. (2015). Tâche - un concept-clé de la perspective actionnelle. Dans M. Sowa, *Enseignement/apprentissage du français face aux défis de demain* (83-94). Werset.

Jaworska, A., & Wesołowska, K. (2025). Analyse des éléments de gamification dans les applications d'apprentissage des langues : exploration des préférences et des pratiques des utilisateurs. *Neofilolog*, (64/2), 365–379. https://doi.org/10.14746/n.2025.64.2.9

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Roseth, C. & Shin, T.S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations, *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622-633. https://doi.org/10.1111/jasp.12280

Jony, M.S. (2020). Exploring the effectiveness of cooperative learning at secondary level in Bangladesh, *International Journal of Educational Research Review*,5(1),93-99.

Kalfon, J., Batton, D., Courcelle Labrousse, S., Hamelin, J., Kruskovic, S., Rimbault, G., & Willis, V. (2020). *Intelligence collective : Agir et innover en équipe*. Dunod.

Karaki, S. (2021). *Le travail en équipe : Un peu de neurosciences pour les pros qui veulent collaborer autrement*. Dunod.

Kardaş, M. N. (2013). İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(4), 152-163.

Kermarrec, G., Kerivel, T., & Bossard, C. (2018). Les processus d'apprentissage collaboratif au sein d'équipes en formation sportive universitaire : étude comparative des effets du débat d'idées et du feedback vidéo, *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 193-208. https://doi.org/10.3917/cdle.045.0193.

Khan, A. (2024). Exploring the Impact of Collaborative Learning on Student Mo-tivation and Academic Achievement in Higher Education, *Journal of Education, Humanities, and Social Research*, 1(1). https://doi.org/10.70088/p7a1yk67

Kilpeläinen-Pettersson, J., Koskinen, P., Lehtinen, A. & Mäntylä, T. (2025). Cooperative Learning in Higher Education Physics – A Systematic Literature Review, *International Journal of Science and Mathematics Education*. https://doi.org/10.1007/s10763-024-10538-3

Kimbell, L. (2011). Rethinking Design Thinking: Part I, *Design and Culture*, 3(3), 285-306. https://doi.org/10.2752/175470811X13071166525216

Koh. J. H. L., Ching Sing Chai, C. S., Wong, B. & Hong H-Y., (2015). *Design Thinking for Education: Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Springer.

Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances, *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII(4), 67-82.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, P. (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, 133-149 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002.

Labat, P. (2019). *Développer l'intelligence collective : Méthodes et outils pour faciliter les ateliers collaboratifs*. Vuibert.

Lamri, J., Barabel, M., Lubart, T., & Meier, O. (2022). *Le défi des soft skills : Comment les développer au XXIe siècle ?* Dunod.

Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2023). *Comment construire un dispositif de formation ?* De Boeck, 2e éd.

Lee, H-I, Wong, M.W. & Xu, Y. (2018). The Evolution of French for Specific Purpose (Français sur objectif spécifique FOS) and the Diversity of FOS Learners, *Educational*

Research Association, The International Journal of Research in Teacher Education, 9(1), 6-18.

Lewrick, M., Link, P, & Leifer, L. (2018). *The Design Thinking Playbook: Mindful digital transformation of teams, products, services, businesses and ecosystems*. Wiley.

Li, H. (2025). Impact of collaborative learning on student engagement in college English programs: mediating effect of peer support and moderating role of group size, Frontiers in Psychology, 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1525192

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom, *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. https://doi.org/10.1080/10573560308223

Lowe, T. (2023). Advancing student engagement in higher education: The need for reflection, critique and challenge. Dans Lowe, T. Advancing Student Engagement in *Higher Education: Reflection, Critique and Challenge*. Routledge, 1-17. https://doi.org/10.4324/9781003271789

Mahfoud, Z., Belarbi, F-M., & Raïssi, H-A. (2024). Les vertus de la gamification en classe de langue étrangère. *Pratiques & Didactique*, 2(1), 99-117.

Mangenot, F., & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 82-90.

Mauléon, F., Bouret, J., & Hoarau, J. (2014). *Le réflexe soft skills*. Dunod.

Meirieu, P. (2010). *Itinéraires des pédagogies de groupe : Apprendre en groupe – 1*. Chronique sociale. 8e éd.

Menekse, M., & Chi M.T. H. (2018). The role of collaborative interactions versus individual construction on students' learning of engineering concepts, *European Journal of Engineering Education*, 1469-5898. https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1538324

Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction, *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. https://doi.org/10.1007/BF02505024

Mignot, P. (2015). Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace ? [Mémoire de Master 2, Université Joseph Fournier]. Archive ouverte pluridisciplinaire HAL.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). Diller için avrupa ortak başvuru metni : Öğrenme - öğretme – değerlendirme. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. S., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés, *Distances et médiations des savoirs*, 13. https://doi.org/10.4000/dms.1332

Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Le Seuil.

Mugabekazi, J.C., Mukanziza, J., Nizeyimana P., & Manirahari P. (2025). Integrating Collaborative Learning Strategies in the Curriculum: Enhancing Critical Thinking and Communication Skills in Primary Education, European Journal of Education Studies, 12(3). https://doi.org/10.46827/ejes.v12i3.5848

Nagahashi, T. L. (2007). *Techniques for reducing foreign language anxiety: Results of a successful intervention study*. Akita University Press.

Ngoie Mwenze, H. (2020). *Pratique simplifiée de l'observation et de l'entretien*. Academia.

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui, *Alsic*, 14. https://doi.org/10.4000/alsic.2344

Nouredine, D. (2022). Le Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S.) : État des lieux et perspectives didactiques ; cas des apprenants de l'institut des sciences vétérinaires ISV de Tiaret-Algérie, *Akofena*, 5(1), 119-128.

Nunan, D. (2004). *Task based language teaching*. Cambridge University Press.

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series. Pdf

OECD (2023), *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/08785bba-en

Oludipe, D., & Awokoy, J. O. (2010). Effect of Cooperative Learning Teaching Strategy on the Reduction of Students' Anxiety for Learning Chemistry, *Journal of Turkish Science Educatio*n, 7(1), 30-36.

Ortiz, I., & Denorme, M. (2009). L'intégration du CECR dans un dispositif autonomisant : l'exemple de "Un semestre en France", *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 91-99.

Oussou, K. J-P. (2025). Organisation coopérative du travail des élèves en éducation à la durabilité (EDD), Recherches et Regards d'Afrique, 4(12),153-182.

Öner, S. (2022). Işbirlikli öğrenme yönteminin coğrafya dersinde kullanılması: konu jigsawı uyarlaması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 781-821.

Özer, M. A. (2005). Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar : İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme, *Bilig*. 35, 105-131.

Öztürk, G., & Kalyoncu, N. (2018). The effect of cooperative learning on students' anxiety and achievement in musical ear training lessons, *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 365-375. https://doi.org/10.21031/epod.411010

Lloreda Pájaro, J., & Castellar Rodelo, L. (2024). Réflexion sur la gamification pour l'amélioration de l'apprentissage du vocabulaire avec des enfants de FLE niveau A1. *Kribí*, 2, 60-66.

Parent, S. (2017). L'engagement d'enseignants, la variation de l'engagement d'étudiants sur une base trimestrielle et la présence de conditions d'innovation en situation d'enseigner et d'apprendre avec le numérique au collégial. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Laval].

Parpette, C. (2018). Le français sur objectif universitaire : entre contexte, savoir-faire didactique et stratégie institutionnelle, *Langues sur objectifs spécifiques et identité professionnelle*, Université de Belgrade, 55-67.

Pateşan, M., Balagiu, A. & Zechia, D. (2016). The benefits of cooperative learning, *International Conference Knowledge-Based Organization*. 22(2). https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0082

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.

Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking: The nuts and bolts of education, *Optometric Education*, 33, 88-91.

Peeters L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. De Boeck, Sciences de l'éducation.

Philp, J. & Duchesne, S. (2016). Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom, *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. https://doi.org/10.1017/S0267190515000094

Piaget, J. (1964). Extrait de remarques durant une conférence sur le développement cognitif à l'Université Cornell.

Puren. C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Nathan-Clé International.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle, *Les Cahiers de l'APLIUT*, XXIII(1), 10-26.

Puren, C. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle.

Conférence au Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica), Bologna 18-19-20 octobre 2007, *Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia*, 25-35.

Rayou, P. & Véran, J-P. (2022). Collaborer à l'école. Implicites, difficultés et questions posées à la culture scolaire, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 90, 43-51.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support, *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Reinhardt, C. (2004). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement / apprentissage par les tâches, *Le français dans le monde : Recherches et applications* (45), 45-53.

Reynaud, L. (2022). *Faire collectif pour apprendre : Des clés pour mettre la coopération au service des apprentissages*. ESF Sciences humaines.

Richer, J-J. (2008). Le Français Sur Objectifs Spécifiques (F.O.S.) : Une Didactique Spécialisée ?, *Synergies Chine*, (3).

Roth, B. (2017). Foreword. Dans *Taking Design Thinking to School: How the Technology of Design can Transform Teachers, Learners, and Classrooms*. Routledge. XVI-XVII.

Sarıyıldız, A., & Yücelsin Taş, Y. T. (2025). Analyse du point de vue des enseignants sur l'apprentissage collaboratif en classe de FLE en Turquie. *HAYEF: Journal of Education*, 22, 1-7. http://dx.doi.org/10.5152/hayef.2025.17.

Sarıyıldız, A., & Aslım Yetiş, V. (2022). Future anxiety of french as a foreign language trainee teachers in Turkey: a mixed explanatory research with faculty of education students, *Academy Journal of Educational Sciences*, 6(1), 8-19. http://dx.doi.org/10.31805/acjes.1033567

Savlı, F., & Yücelsin, Y. T. (2007). Quelles compétences faut-il développer chez les futurs professeurs de français ?, *Dilbilim*, XVIII, 13-22.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Éd), *La recherche en éducation : étapes et approches* (124-147). Erpi. 3e éd.

Schön, D.A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education, *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications Ltd.

Setiawan, A., Suwandi, S., & Rohmadi, M. (2025). The effectiveness of the cooperative learning model in enhancing critical reading skills: A meta-analysis study. *European*

Journal of Educational Research, 14(3), 743-760. https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.743

Sever, M. (2014). Derse Katılım Envanterinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182. http://dx.doi.org/10.15290/EB.2014.3627

Siahpoosh, H., Ghobadi Asl, Z. & Khodadoust, J. (2020). The Effect of Cooperative Learning on Reducing Anxiety and Improving Reading Comprehension of EFL Learners, *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 134-143.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom, *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. https://doi.org/10.1177/0013164408323233

Skinner, E.A., Pitzer, J.R., & Steele, J.S. (2016). Can Student Engagement Serve as a Motivational Resource for Academic Coping, Persistence, and Learning During Late Elementary and Early Middle School? *Developmental Psychology*, 52(12), 2099 –2117. http://dx.doi.org/10.1037/dev0000232

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know, *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.

Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). https://doi.org/10.4000/ripes.1336

Thurn, C.M., Edelsbrunner, P.A., Berkowitz, M., Deiglmayr, A., & Schalk, L. (2023). Questioning central assumptions of the ICAP framework, *npj Sci. Learn.* 8, 49. https://doi.org/10.1038/s41539-023-00197-4

Tricot, A. (2017a). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Tricot, A. (2017b). La connaissance et la solution, *Éducation et didactique*, 11(2), 57-61. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2725

Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review, *Higher Education Academy*.

Tual, M., Lima, L., & Bianco, M. (2021). Le difficile passage de la recherche au terrain : Pourquoi et comment évaluer l'implémentation de pratiques pédagogiques fondées sur

les données probantes, *Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 19-40.

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, *Correspondance*, 5(3).

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck. 2e éd.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions sociales.

Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring Engagement in Fourth to Twelfth Grade Classrooms: The Classroom Engagement Inventory, *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000050

Wigfield, A., & Wentzel, K.R. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work, *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. https://doi.org/10.1080/00461520701621038

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales : mode d'emploi*. Hachette.

Yang, X. (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning, *TechTrends*, 67, 718-728. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9

Yılmaz Güngör, Z. (2011a). La compréhension écrite en langue étrangère et l'apprentissage coopératif, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 263-285.

Yılmaz Güngör, Z. (2011b). The Use of Cooperative Learning in the Comprehension of Reading in French Foreign Language, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 254-287.

Yücelsin Taş, Y. T. (2013). Formation des enseignants de langues étrangères en Turquie. Dans Groux, D. & Barthélémy, F. (Éd), *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs* (205-215). L'Harmattan.

Zhang, Y., Qi, W., Xia, C., Sun, H., & Chen, L. (2025). Exploring the effect of cooperative learning on senior high school students' critical thinking in EFL writing: An intervention study, *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101765. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101765.

SITOGRAPHIE

Amazon. (2024, 18 septembre). Page d'accueil. http://www.Amazon.fr

Enseignement catholique de l'Hérault. (2023, 18 octobre). Grille d'aide à l'observation d'une séance d'enseignement. https://ddec34.catholique.fr/images/ddec34-images/documentpdf/Grille%20aide%20observation%20et%20accompagnement%20des%20supplants.pdf

Fram. (2024, 23 juin). Circuits et croisières collection 2024. https://www.tourhebdo.com/actualites/production/fram-lance-sa-brochure-circuits-et-croisieres-2024-850693.php

Juristique. (2024, 22 octobre). Demande de visa pour un long séjour. https://www.juristique.org/cerfa/cerfa-14076-04-demande-visa-schengen

Marmara. (2024, 10 juin). Collection hiver 2023-2024. https://www.tui.fr/

Mon CV parfait. (2024, 10 septembre). https://www.moncvparfait.fr/cv/exemples

Parenthèse océan voyages. (2024, 23 juin). Ouest Atlantique individuels 2022. https://parenthese-ocean-voyages.fr/wp-content/uploads/2021/12/Brochure-2022-light.pdf

Stelar - STEM Learning and Research Center. (2023, 23 octobre) Grille d'observation du projet. https://stelar.edc.org/

Université Laval. (2024, 22 juillet). Formulaire d'inscription à l'Université Laval, Québec Canada. https://www.ulaval.ca/sites/default/files/admission/REG-100-AD.pdf

YouTube. (2024a, 22 juillet). Le tourisme de masse. https://www.youtube.com/watch?v=1kf4i8zjxy0

YouTube. (2024b, 30 juillet). Choisir son fromage. https://www.youtube.com/watch?v=kooKF1bBvjA

YouTube. (2024c, 30 juillet). Le gratin dauphinois. https://www.youtube.com/watch?v=S7Dbw9SbT2w

YouTube. (2024d, 30 juillet). Les escargots. https://www.youtube.com/watch?v=xb8_6RVdLfY

YouTube. (2024e, 15 septembre). Chaîne transport logistique de la commande à la livraison. https://www.youtube.com/watch?v=Msf9ANqPWx4

ANNEXES

Annexe 1 : Formulaire de consentement

INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE MARMARA

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE LA PUBLICATION

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Nous vous invitons à participer à l'étude intitulée « Le Design Thinking dans l'enseignement du FLE en Turquie », menée par Aline SARIYILDIZ. La participation à cette étude est entièrement sur la base du **volontariat**.
L'objectif de cette étude est de former les futurs enseignants sur l'apprentissage collaboratif dans les cours de licence de français dispensés dans les universités turques, et de comprendre leurs pratiques et leurs réflexions à ce sujet. À cette fin, des données seront recueillies sous forme d'enregistrements audio et de documents écrits. Pour que cette recherche atteigne son objectif, nous vous demandons de répondre à toutes les questions de manière exhaustive, sans subir de pression ni d'influence de la part de quiconque, en donnant les réponses qui vous semblent les plus appropriées, de manière objective et sincère. Les informations issues de cette étude seront utilisées exclusivement à des fins de recherche ; vos données personnelles seront conservées de manière **confidentielle** conformément à la loi sur la protection des données personnelles (KVKK). Les données seront traitées en bloc et utilisées uniquement à des fins de publication. Si vous souhaitez que les résultats généraux ou ceux qui vous concernent personnellement vous soient communiqués une fois l'étude terminée, veuillez envoyer un message à l'adresse e-mail :

Le fait de lire et d'accepter ce formulaire signifie que vous acceptez de participer à l'étude.

J'ai bien lu les informations ci-dessus et j'ai compris la portée et l'objectif de l'étude à laquelle on me demande de participer, ainsi que les responsabilités qui m'incombent en tant que volontaire. Des explications écrites et orales concernant cette étude m'ont été fournies par le ou les chercheurs dont le nom figure ci-dessous. J'ai reçu l'assurance suffisante que mes données personnelles seront protégées.
Dans ces conditions, j'accepte de participer à cette étude de mon plein gré, sans aucune pression ni contrainte.

Participant (À remplir à la main)

Prénom-Nom :
Signature :

Chercheur
Prénom-Nom : Lectrice Aline SARIYILDIZ
Signature :

Remarque : *ce formulaire est établi en deux exemplaires. L'un de ces exemplaires est remis au volontaire contre signature, l'autre est conservé par le chercheur.*

Annexe 2 : Exemples représentatifs de journaux de bord des participants

5

JOURNAL DE BORD ____
LES PRATIQUES CO-ELABORATIVES EN CLASSE DE FLE

Futur Enseignant : _____

Date : 01 / 11 /2024

1-Les thèmes abordés pendant le cours vous semblent-ils utiles à votre formation d'enseignant ?	Compétences que j'ai mobilisé pendant le cours :
Oui, les thèmes sont très utiles pour de faire pendant le cours parce que ils peuvent révéler des capacités des étudiants	☐Savoirs ☐Savoir-être ☐Savoir-faire ☐Savoir apprendre ☐Production orale ☐Production écrite ☐Compréhension orale ☐Compréhension écrite ☐Interaction ☐Médiation ☐Argumentation ☐Linguistique ☐Sociolinguistique ☐De communication ☐Pensée critique ☐Interculturelle
2-Qu'avez-vous appris de nouveau dans ce cours ? Est-ce que cela correspond à ce que vous vous attendiez ?	
j'ai appris les thèmes comme le FOS. le CECR, les activités langagières etc. oui, cela aussi correspond à ce que je m'attends	
3-Quels sont les points positifs du cours d'aujourd'hui ?	
Ils améliorent la pensé critique	
4-Quels sont les points négatifs du cours d'aujourd'hui ?	
Je pense qu'il n'y a pas des points négatifs du cours	
5-Avez-vous des suggestions pour le prochain cours ?	
Non, c'est tout merci.	

JOURNAL DE BORD ____

LES PRATIQUES CO-ELABORATIVES EN CLASSE DE FLE

Futur Enseignant : 10

Date : 08 / 11 /2024

1-Les thèmes abordés pendant le cours vous semblent-ils utiles à votre formation d'enseignant ?	Compétences que j'ai mobilisé pendant le cours :
Oui	☑ Savoirs ☑ Savoir-être ☑ Savoir-faire ☑ Savoir apprendre ☑ Production orale ☑ Production écrite ☐ Compréhension orale ☑ Compréhension écrite ☑ Interaction ☑ Médiation ☑ Argumentation ☑ Linguistique ☐ Sociolinguistique ☑ De communication ☑ Pensée critique ☐ Interculturelle
2-Qu'avez-vous appris de nouveau dans ce cours ? Est-ce que cela correspond à ce que vous vous attendiez ?	
Oui. Les termes. que j'ai pas me souvienne. Oui.	
3-Quels sont les points positifs du cours d'aujourd'hui ?	
On a discuté le tourisme de masse et ses effets. et on a pratiqué les termes specifiques en memorisant en fait en jouant avec les mots. C'était très bien.	
4-Quels sont les points négatifs du cours d'aujourd'hui ?	
Rien.	
5-Avez-vous des suggestions pour le prochain cours ?	
Les pratiques d'aujourd'hui c'était mieux. Donc on peut continuer comme ca.	

JOURNAL DE BORD _____
LES PRATIQUES CO-ELABORATIVES EN CLASSE DE FLE

Futur Enseignant : 11

Date : 8 / 11 /2024

1-Les thèmes abordés pendant le cours vous semblent-ils utiles à votre formation d'enseignant ?	Compétences que j'ai mobilisé pendant le cours :
Oui, les informations étaient utiles pour l'apprentissage d'enseignement	☑ Savoirs ☑ Savoir-être ☐ Savoir-faire ☑ Savoir apprendre ☑ Production orale ☑ Production écrite ☑ Compréhension orale ☑ Compréhension écrite ☐ Interaction ☐ Médiation ☐ Argumentation ☐ Linguistique ☐ Sociolinguistique ☐ De communication ☑ Pensée critique ☐ Interculturelle
2-Qu'avez-vous appris de nouveau dans ce cours ? Est-ce que cela correspond à ce que vous vous attendiez ?	
J'ai appris la différence entre le FOS et le FLE. Oui, cela correspond à ce que je m'attendait.	
3-Quels sont les points positifs du cours d'aujourd'hui ?	
Le cours était interactionnel et il y avait de manuels visuels donc c'était bon.	
4-Quels sont les points négatifs du cours d'aujourd'hui ?	
Il y a pas de points negatifs	
5-Avez-vous des suggestions pour le prochain cours ?	
—	

(8)

JOURNAL DE BORD ____
LES PRATIQUES CO-ELABORATIVES EN CLASSE DE FLE

Futur Enseignant : 8

Date : 29/ 11 /2024

1-Les thèmes abordés pendant le cours vous semblent-ils utiles à votre formation d'enseignant ?	Compétences que j'ai mobilisé pendant le cours :
Je peux utiliser le QQOQCCP pour mon formation d'enseignant. / quand je fais mon stage au lycée.	☑ Savoirs ☐ Savoir-être ☐ Savoir-faire ☐ Savoir apprendre ☑ Production orale ☑ Production écrite ☑ Compréhension orale ☑ Compréhension écrite ☑ Interaction ☐ Médiation ☑ Argumentation ☐ Linguistique ☐ Sociolinguistique ☑ De communication ☑ Pensée critique ☑ Interculturelle
2-Qu'avez-vous pensé des activités collaboratives et co-élaboratives proposées pendant ce cours ?	
On a trouve des idées différentes en travaillant ensemble, c'est bien pour nous.	
3-Quels sont les points positifs du cours d'aujourd'hui ?	
j'ai appris la recette de gratin dauphinois et j'ai appris les informations sur des fromages français et les escargots.	
4-Quels sont les points négatifs du cours d'aujourd'hui ?	
C'est durée un peu long.	
5-Avez-vous des suggestions pour le prochain cours ?	
On peut travailler sur le sujet "music" le semaine prochaine	

13

JOURNAL DE BORD _____
LES PRATIQUES CO-ELABORATIVES EN CLASSE DE FLE

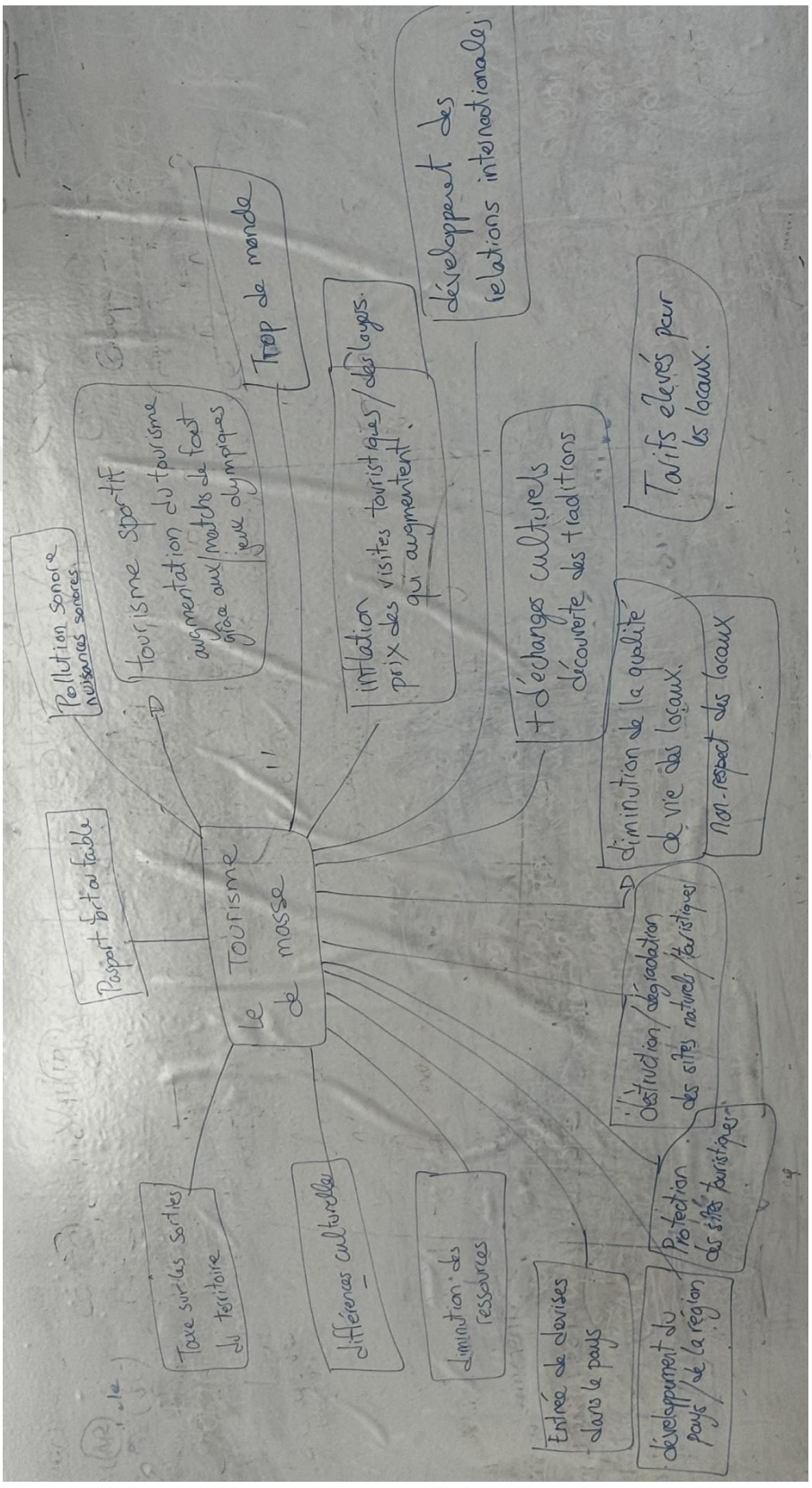
Futur Enseignant : 13

Date : 29 / 11 /2024

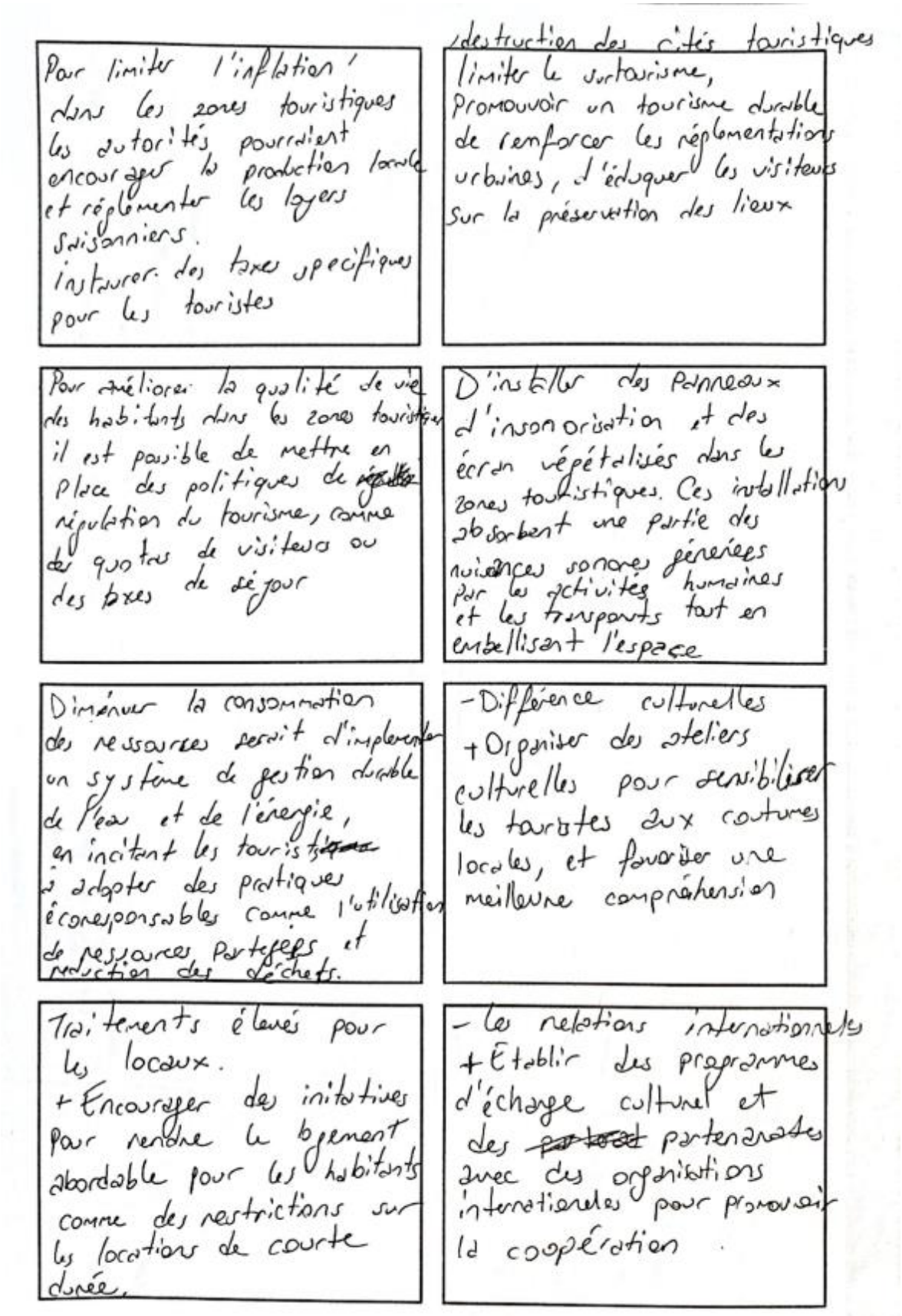
1-Les thèmes abordés pendant le cours vous semblent-ils utiles à votre formation d'enseignant ?	Compétences que j'ai mobilisé pendant le cours :
Oui, bien sûr. C'est une bonne façon pour les étudiants à interagir et brain-storm.	☑ Savoirs ☑ Savoir-être ☑ Savoir-faire ☐ Savoir apprendre ☐ Production orale ☐ Production écrite ☑ Compréhension orale ☐ Compréhension écrite ☑ Interaction ☐ Médiation ☑ Argumentation ☐ Linguistique ☐ Sociolinguistique ☑ De communication ☐ Pensée critique ☐ Interculturelle
2-Qu'avez-vous pensé des activités collaboratives et co-élaboratives proposées pendant ce cours ?	
Aujourd'hui, j'ai n'a pas beaucoup d'energie donc je n'ai pas participer bien. Mais j'ai aimé ce cours.	
3-Quels sont les points positifs du cours d'aujourd'hui ?	
Le sujet était m'interessé	
4-Quels sont les points négatifs du cours d'aujourd'hui ?	
—	
5-Avez-vous des suggestions pour le prochain cours ?	
—	

Annexe 3 : Exemples représentatifs de productions des participants

3.1. Carte mentale



3.2. 8 idées folles



Limitation des resources avec un quota pour chaque personne	Renforcer les controles médicaux à l'entrée et à la sortie du pays (comme pendant Covid)	Nouvelles amendes pour les touristes concernant la pollution d'environnement	Ameliorer la securité dans les sites historiques
Embargo	Pour l'économie locale on peut ~~supporter~~ soutenir (financer) les petits entreprises	Pour le pollution sonore on peut fermer les rest. les cafes avant 10h.	On peut prioritisé les tours dans les hôtels, on peut vendre les chambres pour le double du prix.

1/ Pollution sonore :
Des horaires de visite limités et l'utilisation de moyens de transport respectueux de l'environnement et silencieux doivent être encouragés.

Inflation des prix des visites touristiques et des loyers qui augmentent
Mettre en œuvre des politiques fiscales, telles que des réglementations visant à limiter les augmentations excessives des loyers

Non-respect des locaux :
Éduquer les touristes sur la culture et les règles locales à travers des campagnes d'éducation et des panneaux d'information multilingues

Destruction des sites naturels/touristiques :
Mettre en œuvre quotas de visiteurs, renforcer les réglementations en matière de protection de l'environnement et promouvoir le tourisme durable pour protéger les zones.

1. Limiter le nombre de visiteurs :

Réduire la surpopulation en imposant un quota de visiteurs.

2. Encourager le tourisme durable :

Promouvoir des activités respectueuses de l'environnement et sensibiliser les visiteurs.

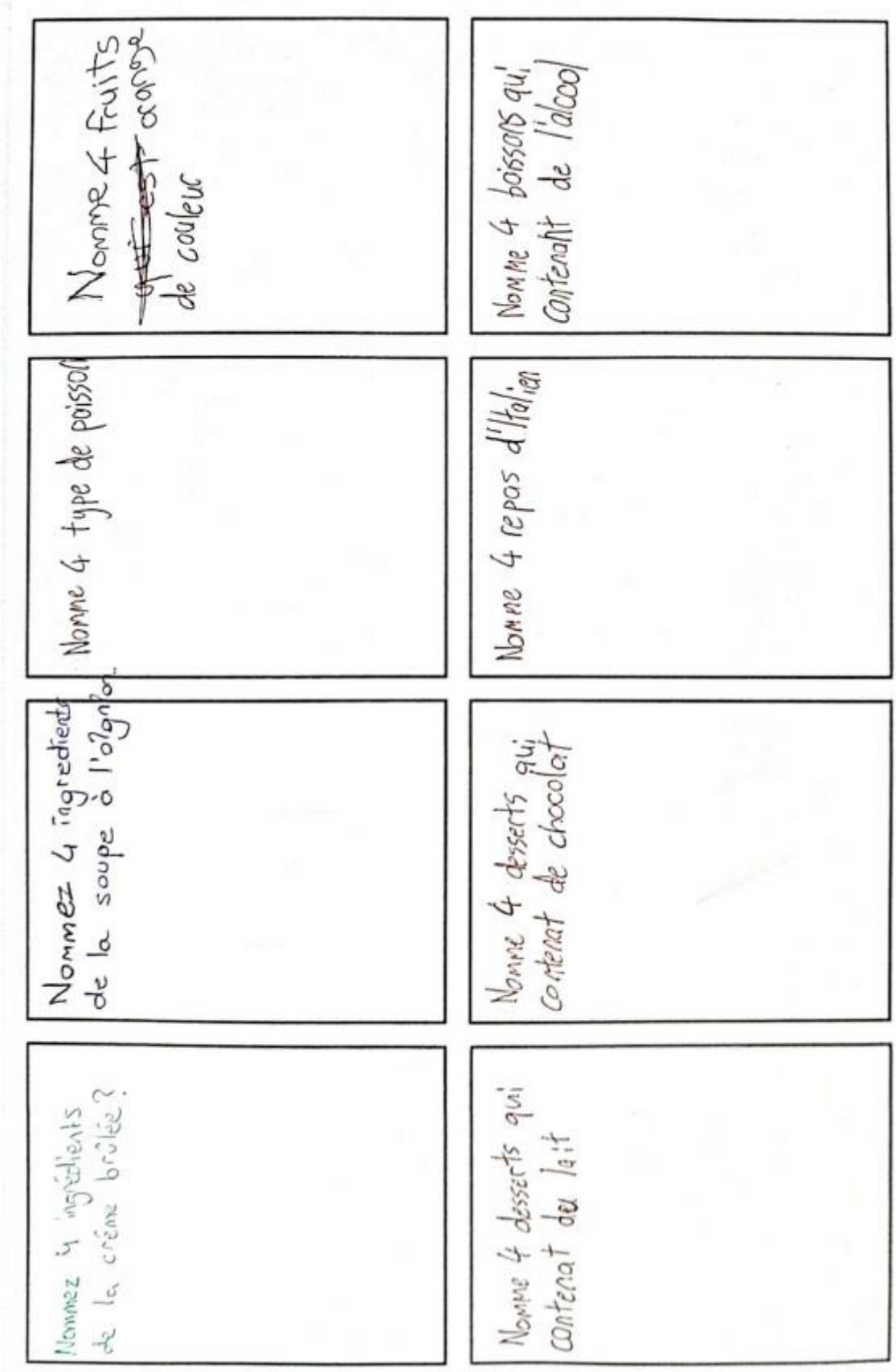
3. Diversifier les destinations :

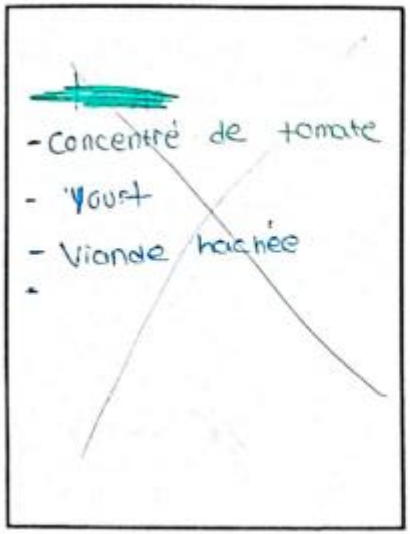
Promouvoir des lieux moins connus pour répartir les touristes.

4. Encourager le tourisme hors saison :

Offrir des réductions en basse saison pour limiter l'affluence.

3.3. Nommez-en 4





Nomme 4 ingrédients de raviolli Turc?

Nomme 4 ingrédients de Ratatouille ?

Nomme 4 types de dessert turc?

Nomme 4 plats courants dans la cuisine turque et la cuisine grecque

Nomme 4 plats dans la cuisine d'Asie.

Nomme 4 boissons turques

3.4. QCM intelligent

1 - À quel siècle les escargots sont-ils devenus populaires dans les restaurants ?

A. XX. siècle

C. XIX. siècle

B. XVIII. siècle

D. XVI. siècle

2. Quel ingrédient n'est pas utilisé lors de la cuisson des escargots ?

A. De la tomate

C. Du beurre

B. Du persil

D. De l'ail

3. Quels types d'escargots n'est pas consommé en France ?

A. Escargot de Bourgogne

C. Escargot de petit-gris

B. Hélice turque

D. Escargot de grand-gris

1) On a besoin combien de temps pour cuisiner le gratin deauphinois ?

a) 30 min
b) 1h
c) 1h30 ✓
d) 2h

2) Quels ingredients sont essentiels pour le gratin deauphinois?

a) le fromage
b) pomme de terre ✓
c) le crèma
d) le muscat

3) Quels ingredients ne sont pas inclus dans le gratin deauphinois?

a) pomme de terre
b) les œufs ✓
c) le muscat
d) le crèma

Combien y'a t-il de variété de fromage ?

a) 400
b) 350
c) 450
d) 415

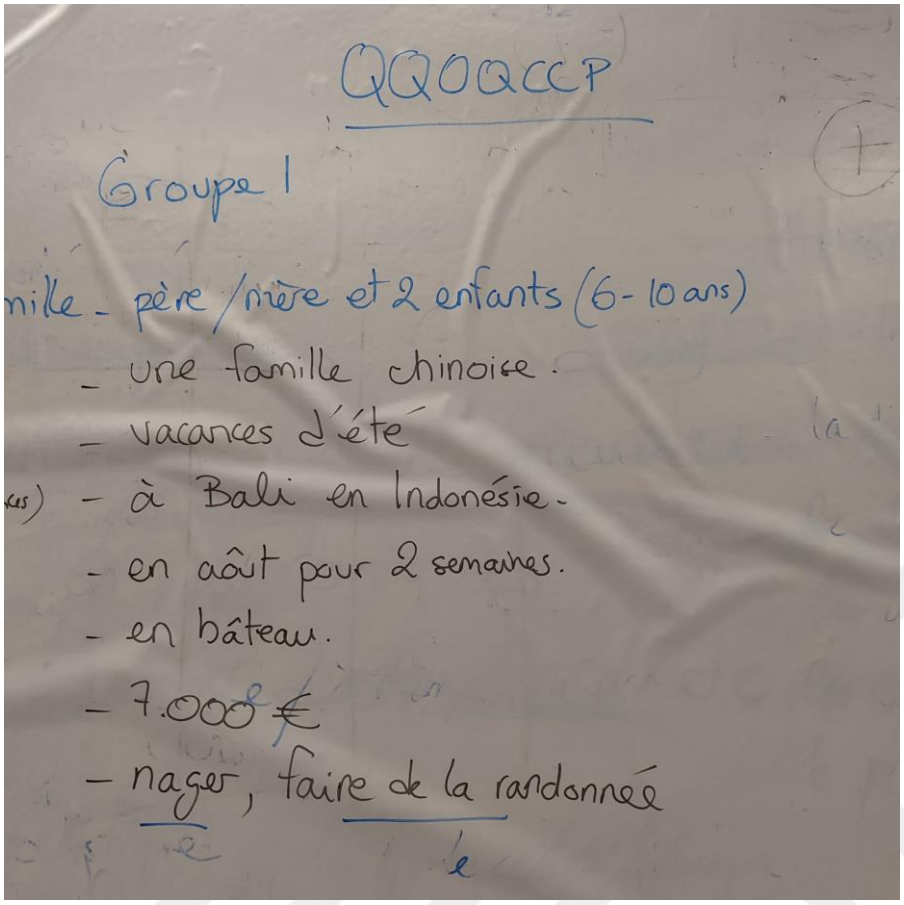
D'où vient le Livarot?

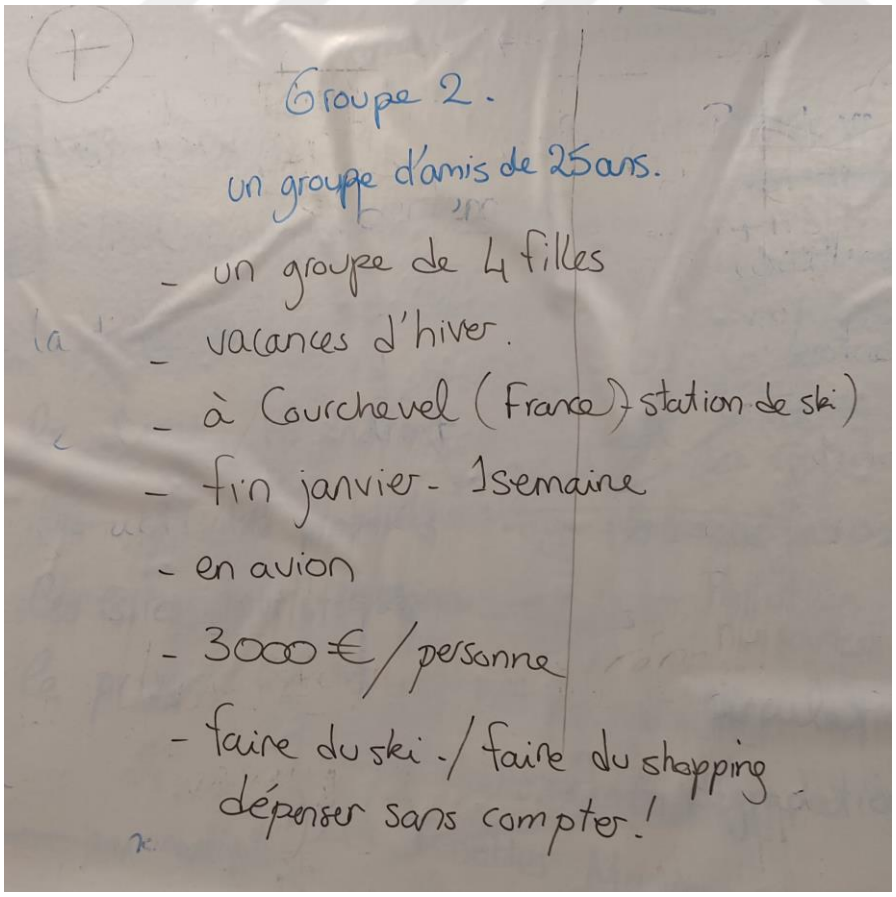
a) Paris
b) Lorraine
c) Amiens
d) Normandie

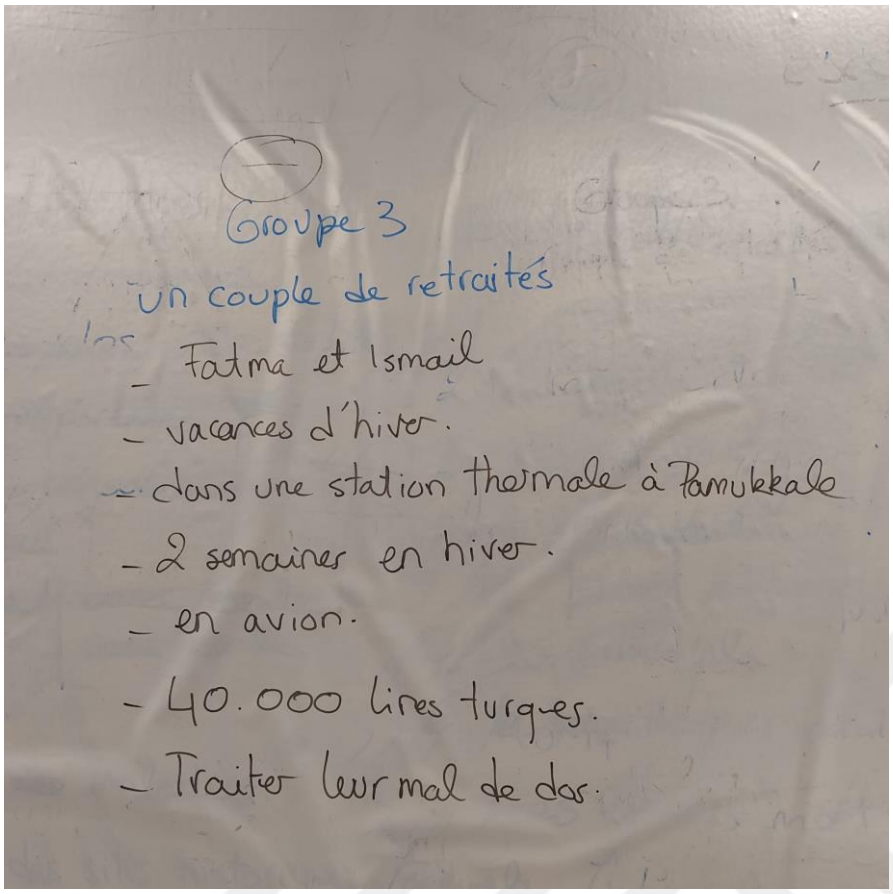
Quel est le fromage le plus cher?

a) Le Brie
b) Le Comté
c) Le camembert
d) Le Pont L'evéque

3.5. Questionnement Quintilien






Groupe 3
Un couple de retraités
- Fatma et Ismail
- vacances d'hiver.
- dans une station thermale à Pamukkale
- 2 semaines en hiver.
- en avion.
- 40.000 lires turques.
- Traiter leur mal de dos.

Annexe 4 : Retranscription en turc de 5 entretiens semi-dirigés réalisés par le chercheur (C) et représentatifs des participants P6, P8, P13, P15 et P16.

Participant 6 (P6)

C: O zaman Fransızca'yı nerede öğrendiniz öncelikle?

P6: Ben Fransızca'yı lisede öğrendim.

C: Birinci yabancı diliniz mi yoksa başka yabancı diliniz var mı?

P6: Yani İngilizce birinci yabancı dilim, sonra Fransız.

C: Devlet Lisesi'nde mi yoksa özel okulda mı?

P6: Devlet Lisesi'nde gördüm.

C: Tamam. Derste daha çok işbirliği dayalı öğrenme konuştuk, yani öğrenim, collaboratif. Ders öncesinde şu işbirliği dayalı öğrenme hakkında bilgi sahibi miydin?

P6: Evet, önceki senelerde grup çalışmaları ya da bunu söyleyebilir miyim bilmiyorum, Mahcen Hoca'nın dersinde vs. birlikte tache'lar falan yaptığımız oluyordu.

C: Yani grup çalışmaları yaptınız beraber üniversitede. Bu ders işbirliği dayalı öğrenme anlamınıza nasıl yardımcı oldu?

P6: Interaction ila birlikte bence öğrenmeyi daha kalıcı kılıyor.

C: Yani derste yaptıklarımız yardımcı oldu mu?

P6: Öğrenme dayalı nedir, ne değildir anlamaya bence. Soruyu anlamadım.

C: Yani ders yaptık beraber, o ders kapsamında işbirliğine dayalı öğrenme nedir, ne değildir, daha iyi bir fikir sahibi olmaya yardımcı oldu mu?

P6: Evet, kesinlikle. Özellikle farklı tür birlikte çalışmaları falan daha iyi öğrendim. Örneğin bir taş ve bir aktivite vs. Bunların arasındaki farklılıkları daha iyi öğrendim.

C: Ve sizce işbirliği dayalı öğrenme üniversite eğitiminizde nasıl ele alınıyor?

P6: Yani Mahcen Hoca'yla yaptık dedin.

C: Yani nasıl gördünüz üniversitede?

P6: Yani şöyle birçok farklı alanda gördük aslında. Bu bazenlere verilen bir ödev oluyor. Mesela bu sene Füsun Hoca'yla iki kişi bir sunum yaptık. Ya da atıyorum TİS dersimizde, Teknoloji information diye bir ders. O derste mesela daha böyle bilgisayar üzerinden gene collaboratif bir şekilde böyle aktivitemsi şeyler yaptık.

Mahcen Hoca'nın dersinde de aynı aslında sizin dersinizde olduğu gibi böyle tek bir fiş üstünden bir grup oluşturup küme küme çalıştığımız oldu. Bu şekilde. Yani daha önce böyle gördüm kendi bölümümde.

C: Yani kendi bölümünden farklı farklı hocalarla böyle etkinlikler gördünüz o zaman.

P6: Evet.

C: Ve derste sunulan işbirliği dayalı öğrenme teknikleri eğitiminizi nasıl etkiledi? Yani bizim dersimizdeki teknikler, gördüğümüz teknikler.

P6: Gördüğümüz teknikler ya ben şunu gördüm. Mesela her dediğim gibi daha önce her tip yapılan eğitim, yani öğrenci çalışma, collaboratif aynı değil. Bazenleri individuel çalışılıp sonra ortak bir paydada bulunuluyor.

Bazenleri ise hep birlikte çalışılıp hep birlikte objektif ediliyor. Ben galiba bu dersten en net, öğrenci çalışma, collaboratif olarak bunu anladım.

C: Ve bu teknikler nasıl değerlendirirsiniz? Yani olumlu mu, olumsuz bir şekilde mi, nasıl değerlendirirsiniz?

P6: Yani galiba dersin konusuna göre değişir.

Eğer FOS gibi bir dersse olumlu çünkü enteraksiyona dayanılır. Ama diyelim bu bir lektür dersi ya da bir gramer dersi. O zaman herhalde daha individüel çalışmak isterim.

Ama bu kişiden kişiye göre de değişebileceğini düşünüyorum.

C: Hangi teknikler daha çok dikkatinizi çekti?

P6: Nasıl?

C: Yaptıklarımızdan, birçok teknik kullandık mesela.

P6: Yani hangi derste vardı hatırlamıyorum ama.

C: Les chapeaux de bono böyle altı farklı renkteki şapkalar vardı. Başka ne yaptık? Bir persona oluşturmak, başka hangi teknikler kullandık? Bir carte mentale, yani bulutlar gibi böyle. Hangi teknikler sizi daha çok dikkatinizi çekti?

P6: Sanırım carte mentale hazırlamak.

Çünkü kalp hazırlarken bir konuyu her açıdan fikirlerle geliyorsun. Sanırım kalp mental.

C: Fikirleri daha iyi görmek anlamına mı?

P6: Evet, evet.

Fikirleri daha iyi görmek ve daha fazla fikir sunabilmek carte mentale'de. Yani tek başına yapmak ve grupla yapmak da o zaman fark oluşturuyor carte mentale'de.

C: Anlamadım.

P6: Yani tek başına bir carte mentale yapmak ve grup olarak bir carte mentale yapmak çok daha fazla fikir üretilebilir. Evet, evet.

C: İş birliğine dayalı öğrenme, çapraz becerilerinizi, yani şey gördük ya, pensée critique, compétences générales, compétence à communiquer, compétence interculturelle vs. geliştirmenize nasıl etkiledi? Yani o iş birliği dayalı öğrenme nasıl etkiledi o becerilerinizi?

P6: Kesinlikle bence olumlu yönde etkileyen bir şey. Çünkü interculturel olarak mesela Erasmus'a giden arkadaşlardan bir şeyler öğrenebiliyorsunuz konuşurken. Ya da bir konuda biri daha bilgili, atıyorum turizm konusunda biri daha bilgili.

Ondan yeni vocabulaire öğrenebiliyorsunuz. Biri çıkıyor ki bu kelimenin anlamı bu falan diyor ve senin vocabulaire becerini geliştiriyor. Ya dediğin gibi interculturel veya mesela bir şey hakkında konuşuyoruz ve bir arkadaş söylenilene uymuyor ve kritik ediyor ve senin de görüşün değişiyor.

Yani her açıdan bakınca aslında olumlu yönde yaşıyorsun.

C: En çok hangi beceri etkiliyor sizce?

P6: Bence kritik düşünme.

C: Ders sırasında sunulan etkileşimli, etkileşim yani interaction diyorduk hakkında ne düşünüyorsunuz?

P6: Yani dersteki interaction hakkında…. Sadece bizim ders özelliğinde değil mi?

C: Evet.

P6: Bence dersteki interaction güzeldi ve... Bir düşüneyim bir saniye.

C: Olsun yani interaction ile ilgili yaptığımız şeyler.

P6: Şöyle ben kendim için söylüyorum. Tabii ki.

Apprentissage Collaboratif'de daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum ve dersten daha çok zevk alıyorum. Bu nedenden dolayı dersteki bence Apprentissage Collaboratif güzeldi. Hem şu anlamda güzeldi etkinlikleri falan.

Hep birlikte Apprentissage Collaboratif olarak yaptık. Konu anlatma kısmında özellikle bu savoir, pensée critique vesaire konu anlattığımda siz daha çok ortaya çıktığınızda o zaman da güzeldi. Sonrasında böyle yaptırdığınız etkinliklerle yine bir grup çalışması yaptık.

Hatırlıyorum böyle mini kâğıtlarla. Bilmek adına çok yararlı oldu bence. Mesela onu yaparken de böyle konuşuyoruz aramızda bu ne olabilir, bu şu olabilir mi vesaire.

Bu bir pensée critique.

C: Diğer derslere göre daha fazla mı kullandınız interaction ya da aynı bir şekilde?

P6: Diğer derslere göre daha az veya daha fazla diyemem ama diğer derslere göre daha zevkliydi.

C: Diğer derslere göre mesela interaction ya da ara buluculuk, mediation becerilerinize farklı bir şekilde kullandınız mı yoksa aynı mı?

P6: Farklı bir şekilde, belki şöyle diyebilirim interculturel anlamda diğer derslerden farklı. Çünkü mesela çok fazla konu kabul ettik. İşte ne bileyim turizm, yemekler, fromage bilmem ne. Interculturel anlamda diğer derslerden daha farklı.

Çünkü herkes fikrini bildiğini vesaire söylüyor, tartışıyor, konuşuyor. Ama öbür derslerde bu daha çok FLE. Yani onun dışında şey konuşmuyoruz.

Yani normalde bilgi size geliyor, onu kabul ediyorsunuz.

C: Evet. Siz bilgi getirdiniz diyelim.

P6: Evet, biz de bilgi getirdik.

C: FLE öğretiminde işbirliğine dair öğrenmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir sence? Avantajlar var mı, dezavantajlar var mı?

P6: Avantajları şu şekilde bence kişinin dil becericisini geliştiriyor kesinlikle. Dil ve kültür. Dezavantajları ise…

C: Mutlaka var.

P6: Evet mutlaka vardır ama şu an benim aklıma bilgi düşünmem lazım. Hiç bunu günlük hayatımda düşünmediğim için şu an… Dezavantajları şöyle dezavantajı var diyelim.

Mesela bende var, ben çok dikkat dağınıklığı olan bir insanım. Ve bazenleri konudan olay bambaşka bir yere gidebiliyor. Evrilebiliyor.

Konu konumuna yetişiyor. Ve turizmden bahsederken, şurada da şöyle bir şey olmuş duydun mu falan filan. Konu dağılabiliyor.

Yani dersin o dağa değişebiliyor. Çok hızlı bir şekilde. Normal hani öğretmenin böyle direkt bilgiyi transmit ettiği bir sistem olmadığı için, öğrenciler kendi aralarında tartışıp konuştuğu için konudan çok kolay sapılabiliyor bence.

C: Bu neden bir dezavantaj olarak görüyorsun?

P6: Neden dezavantaj olarak görüyorum? Çünkü bazenlere gerek yok. Yani asıl verilen task'ı yani taşı veya etkinliği bitirmek hedef orada. Orada konu hakkında başka şeyler konuşmak evet güzel.

Ama bence çoğu zaman bu birazcık böyle hani tamamen amacından sapabiliyor. O zaman zaman doğru bir şekilde kullanmama hem neden oluyor?

C: Nasıl yani? Dersdeki zaman normalde kısıtlı. O zaman zaman doğru kullanmamak gibi bir şey mi?

P6: Evet, verilen hem zaman doğru kullanmamak, hani böyle bir task'ta böyle şeyler ve kalabalık yapıldığı zaman bence bir zaman konulmalı.

Çünkü öbür türlü dediğim gibi hem zamandan gidiyor, hem de konudan sapılıyor ve sonrasında tekrar derse dönülmüyor. Hani derse dönüldüğünde biz yapmadık ki yapmamız gereken şeyi falan gibi oluyor. Anladım.

C: Sizce iş birliğini dayalı öğrenme öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaratabilir?

P6: Öğrenciler üzerinde bence...

C: Yarın ya şimdi öğrenci oldunuz, yarın da öğretmen olacaksınız. Yani nasıl bir etki?

P6: Bence bu tamamen yaş grubuna göre değişir. Mesela ilkokul ve ortaokulda ben açıkçası çok doğru bulmam.

Çünkü az önce söylediğim sebepten ötürü odaklarının toparlanabileceğini düşünmediğimden. Ama lise ve üniversitede bence özellikle yabancı dil eğitiminde olabilir. Hem dil becerilerini geliştirmek adına hem dili sevdirmek adına.

C: Yani biraz önce şey de diyordun ya, derste daha çok zevk aldım. Sence öğrenciler üzerinde aynı şey mi yaratabilir mi yoksa?

P6: Bence öğrenciler üzerinde daha aynı etkiyi yaratır. Ama öğrenciler sever.

Şöyle toparlayayım o cümleyi. Öğrenciler interaksiyonlu öğrenmeyi yani collaboratif öğrenmeyi severler. Çünkü eğlenceli.

Yani masa başında sadece hocayı dinlemektense birlikte bir şeyler yapmak daha eğlenceli. Ama bu ne kadar productif olur? Benim kritik ettiğim yan bu. Produktif ne demek biliyor musunuz? Üretken.

Bu çok üretken olmaz ama öğrencilere dersi sevdirir ve bence yapılması gereken bir şey. Collaboratif eğitim. Ama her zamanda değil.

Bazenleri tamamen öğretmenin şey olduğu, majör, ana kişi olduğu şey olması lazım. Anlatabildim değil mi?

C: Evet, yani öğrencilerin performansı o kadar yani daha iyi bir performans sergilemeyebilirler.

P6: Evet, evet.

Öğrenciyi öğretmen hep collaboratif bir şekilde çalıştırırsa öğrencinin performansı bence o kadar da yüksek olmaz. Ama hiç collaboratif çalıştırmaması da kötü. Arada sırada.

O zaman denge bulması gerekiyor.

C: Evet. Öğretmen olduğunuzda hangi teknikler uygulamayı düşünüyorsunuz?

P6: Mesela ne gibi?

C: Mesela carte mentale beğendiniz, onu uygulamaya düşünür müsünüz derslerinizde?

Ya da mesela broşürler vardı, orada kelimeler, grup olarak kelimeler bulmak istedik.

Bir kişi, bir persona oluşturmak, onun üzerinde böyle bir hikâye üretmek vs. Yani bu tekniklerden kullanmaya düşünüyor musunuz öğretmen olunca?

P6: Ben kesinlikle carte mentale yaptırırdım. Çünkü carte mentale oluşturunca bence öğrenci konuyu daha net algılıyor.

Onun dışında mesela FLE öğretmeniyim ve bir kişiye Fransızca öğretiyorum. Ve tabii ki de ona derim ki, şu an sen şu kişisin, bir personasın yani. Hadi gel diyalog yapalım falan.

Ya da ne gibi? Mesela yaptığımız bu gruplu eşleştirmeler, onlar gibi. Ya da mesela turizm değil, tatil şey yapıyoruz. Dört gruba ayrılıyoruz, rotasyon alıyorduk sürekli ve birbirimizi tamamlıyorduk.

Ya da o tarz bir etkinlik bence büyük bir sınıfta yapılabilir, eğlenceli olabilir. Çocukların motivasyonunu arttırır. Yani bunların hepsini yaptırırdım.

Yaş grubuna ama şey diyorum, adolescent falan diyorum maksimum.

C: Liseden itibaren mi?

P6: Hayır, adolescent sadece adolescent'a kadar. Yani enfant ve adolescent.

Bence adulte için sadece carte mentale yaptırırdım ya da eşleştirmeyi yaptırırdım. Gene personayı da belki bir noktada diyalog kurabilmek için yaptırırdım. Ama onun dışında... Yani o yer değiştirmek gibi aktiviteler... Aynen, ya da böyle afiş hazırlıkları.

Daha el becerisi gerektiren veya daha hastalıklı olan şeyleri değil de daha kolay.

C: Evet. Yine de öğretmen olduğunuzdan bu teknikler uygularken hangi zorluklarla karşılayacağınızı düşünüyorsunuz?

P6: Şöyle, ben özel öğretmenlik yapıyorum bir çocuğa İngilizce öğretmenliği.

Ve mesela oğlan ne zaman işte hani şey desem... Hani bak burada Martin var. Martin sen ol, Emma benim. Hadi gel konuşalım vesaire desem.

Sürekli mesela Martin hakkında konuyu dağıtıyor. Hani interaction eğitim evet güzel ama çocuğa bence konuyu dağıtma... Ve focus'unu başka yere alma şeyini veriyor. Gücünü veriyor böyle bir anda.

Ama benim bir sorum var falan diye. Martin neden böyle yaptı ki? İşte mesela Martin diyelim bir invitation'u accept ediyor. Niye accept ettik ki? Ben olsam gitmezdim.

Yani odak noktası değil hemen dağılıyor. Yani dil öğrenme değil başka şeylere odaklanıyor. Evet dil öğrenmeden ise laylaylom oluyor.

C: Yani o zaman şey öğrenci konsantre olmaya zorlukları mı?

P6: Evet evet öğrenci konsantre olmaya zorlanıyor daha çok. Ya da konsantre olmaya zorlanıyor ya da dikkatini dağıtan bir unsur oluyor. Metinde ya da persona da ya da işte bir eşleştirme de.

Dikkatini dağıtan bir şey oluyor ve çocuk bu sefer onu soruyor. Sonra dikkatini yerine getirmeye çalışsan da bu sefer başka bir şeye aklı takılıyor.

C: Sonra deste toparlamak olmuyor mu?

P6: Evet sonra çocuk gülüyor.

Geri derse döndürmek, geri ana konuya çevirmek daha zor oluyor. Yani soracaklarım bu kadar.

C: Yani dersimizle ya da işbirliği dayalı öğrenmeyle ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

P6: Yok sadece dersinizden çok zevk aldım gerçekten.

Bunu eklemek istedim bunu size de söylemek istedim. Arkadaşlarımızla da hep konuşuyoruz bu arada Ali'nin hocanın dersinden çok zevk aldık diye. Çok verimli geçiyordu gerçekten. Sadece collaboratif kısımdan bahsetmiyorum. Sizin anlattığınız en baştaki şeylerde ilginiz için teşekkür ederiz gerçekten. Çok ilgiliydiniz sorularımızı anlamadığınız yerlerde falan çok yardımcı oldunuz.

Sabrınız için de teşekkür ederiz. Teşekkür ederiz her şey için dersinizden çok keyif aldık. Bunu da tüm arkadaşlarım adına söyleyebilirim.

C: Çok verimliydi hepimiz için. Güzel inşallah işbirliği dayalı öğrenme kullanmaya ve sınıflarınızda kullanmaya biraz şey bir parça oldum düşünüyorum. İnşallah öyle olur.

P6: İnşallah güzel olur. Umarım size de doktoranızda bundan sonra başarılar diliyorum. Teşekkür ederim.

Participant 8 (P8)

C: Fransızcayı nerede öğrendiniz?

P8: Fransızcayı Marmara Üniversitesi hazırlık bölümünde öğrenmeye başladım.

C: O zaman birinci yabancı diliniz değil, değil mi?

Yok, hayır. Birinci yabancı dilim İngilizceydi. Lisede İngilizce bölümünden mezun oldum.

P8: Yani dil okudum. Üniversitede Fransızca öğrenmeye başladım.

C: O zaman hazırlık sınıfı 4-5 sene oldu, değil mi?

P8: Aynen, bu yıl 5. senedeyiz.

C: Tamam. Ders öncesinde işbirliği değerli öğrenmeyen, aprontisaj, kolaboratif hakkında bilgi sahibi miydiniz?

P8: Açıkçası pek değildim. Sadece isimlerimi bilmiştim. Ve kabaca ne anlam geldiklerini biliyordum.

Ama bu kadar detaylı bilmiyordum.

C: Bu dersle beraber yaptığımız ders, işbirliğini değerli öğrenme anlamanıza nasıl yardımcı oldu?

P8: Ben sadece grup çalışması diye biliyordum. Collaboratif çalışmayı. Ama iki çeşide ayrıldığını öğrendim.

Kooperatif, hatta üç çeşide ayrılıyor. Bunların birbiri içinde ayrıldığını bilmiyordum. Hepsinin farklı özellikleri varmış.

Bunu öğrenmiş oldum.

C: Yani derste nasıl böyle... Yani farklı şeyler yapmak hem teori, hem pratik. Yani nasıl anlamanıza yardımcı oldu sizce?

P8: Bizim derste yaptığımızı mı diyorsunuz? Evet, bizim dersimizde. İyiydi hocam, ben memnun kaldım.

Çünkü iki taraflı da öğrenmiş olduk. Bazen kooperatif çalıştık, bazen kolaboratif çalıştık. İkisinin anlamını teorik olarak biliyorduk slaytlardan.

Ama kendimiz uygulayarak daha iyi öğrendiğimizi düşünüyorum. Bence iyi, ben sevdim ya. Yani güzelmiş çalışmak.

C: Sizce işbirliği dayalı öğrenme üniversite eğitiminizde nasıl ele alınıyor?

Bizim üniversitede mi? Yani zaten ilk defa üniversitede. Ben ikisini bir karşılaştırıyorum.

P8: Çünkü ben geçen sene Erasmus'taydım. Türkiye'de bence çok fazla... Tamam, ama onu yapabilirsin.

C: Karşılaşma yapılabilir, olur.

P8: Benim görüşüm Türkiye'de, yani Marmara Üniversitesi'nde. Çok fazla önemsenden bir şey değil. Yani sadece bazı derslerde hocalarımız yaptırıyor bize işbirlikçi çalışmayı.
Ama ben Fransa'da şunu fark ettim. Biz neredeyse tüm derslerde sürekli pair oluyorduk arkadaşlarla. Ya da işte gruplar ayrılıyorduk, 4-5 kişilik.
Ve her derste en az bir kere ben bir grup oldum ve grup çalışmalarına katıldım. Ama Türkiye'de bu sadece 2-3 ders. Hatta Derya Hoca'nın dersinde ilk defa bu kadar çok oldu.
Bence olmalı, çünkü işe yarıyor. Ben özellikle kendim için söyleyeyim. İnsanlarla interaction alıyor.
Yani komünikasyonda bulunuyoruz. Ve bence bu öğrenmeyi de etkiliyor. Biraz daha çoğaltılırsa daha iyi olabilir.
C: Yani Türkiye'de mesela hangi işbirliği dayalı öğrenme etkinlikler gördünüz?
P8: Açıkçası... Onun dışında lisede görüyorduk. Çünkü hocalar bizi böyle gruplara bölüyorlardı.
Ama üniversitede... ...çok görmedim açıkçası.
C: -Hazırlık dâhil değil mi?
P8: Evet evet, hazırlık zaten bizim online'di böyle Zoom üzerindendi. O yüzden arkadaşlarımızı zaten fiziksel olarak göremiyorduk. Sadece hocalar bazen Zoom'dan oda atıyorlardı bize.
Böyle 2-3 kişi falan. Oda 5-10 dakika sürüp hemen bitiyordu. Çok bir şey anlamıyordum.
C: Ve Fransa'dan örnek verebilir misiniz?
P8: Tabii. Ben hangi dersi alıyordum? Linguistique dersini alıyordum.
Linguistique dersi zaten Fransızca linguistique üzerine. O dersi... Ben kimseyi tanımıyorum. Ben yabancı öğrenciyim. Hoca bizi herkesin grubuna koyduğu için... Bazen başka bir gruptayım.
Oradaki kişilerle daha çok tanışma fırsatım oldu. Ve ben sınıfı yavaş yavaş tanıdım. Sonra onların Fransızca aksanlarını kapmaya başladım.
Kelimelerini öğrenmeye başladım. Çünkü öğrenci konuşmasıyla öğretmen konuşması biraz farklı. Onlar daha gündelik hayat konuşunca böyle kelime hazinem genişlemiş oldu.
Bence etkili oldu. Ben memnunum yani grup çalışmasında.
C: Ne tür etkinlik yapıyordunuz Fransa'da? Yani örnek verebilir misiniz? Bir iki tane.
P8: Hemen düşüneyim bir tanesini. Bir keresinde bu bir şeydi. Oyun da aslında.
Bu da İngilizce dersindeydi. Biz çok ders çalışmamıştık o dönem. Aşırı bir yoğun dönemdi. Hoca en son dedi ki hadi birazcık grup çalışması yapalım. Size biraz kâğıt veriyorum. O kâğıtlardan.

Bizden on beş tane kâğıt verdi. A4 kâğıdı boş. O kâğıtlardan en yüksek kuleyi yapana dedi. İşte bir şey vereceğim dedi. Güzel bir şey söylemişti hatırlamıyorum. Not vereceğim demişti yüksek bir not.

Biz de o kadar çok uğraştık ki o kuleyi yapabilmek için. Herkes deniyor, kıvırıyor, kesiyoruz, yapıştırıyoruz ama onun bir yöntemi vardı. Sonradan birisi çok yüksek bir kule yaptı.

O mesela çok eğlenceliydi. Gerçekten güldük, eğlendik. Herkes bir şeyler yaptı.

Çok eğlenceli bir grup çalışması denebilir. Çok ödev içerikli değil ama biraz oyun gibiydi.

C: Yani aslında yabancı dil derse alakalı çok değildi.

P8: Değildi evet. Çünkü o dönem birazcık eğlenceli zaman ayıramamıştık. O güzel oldu.

C: Yine de grup çalışma, böyle beraber tanımak, konuşmak vs. katkı sağlıyor değil mi?

P8: Evet.

C: Deste, yani bizim yaptığımız deste şimdi. Deste sunulan işbirliği dayalı öğrenme teknikleri eğitiminizi nasıl etkiledi? Eğitimi nasıl etkiledi?

P8: Bence iyiydi. Çünkü arkadaşlarımla uzun zamandır beraber değilim ben.

O yüzden hem Fransızca bilgimizi ölçmüş olduk. Onlar dedi bazen yeni kelimeler söylediler. Ben bilmiyordum.

Ya da işte yeni kalıplar söylediler. Birbirimizin bilmediği kalıplar. Öyle olunca bilgi alışverişinde bulunmuş olduk.

Bence etkiliydi. Tabii arada Türkçe de konuştuk. Hep Fransızca konuşmadık.

Ama Fransızca konuştuğumuz zamanlar yeni yeni kalıplar, kelimeler öğrenerek faydalı geçtiğini düşünüyorum.

C: Bu teknikler yani hatırlarsan şey carte mentale yaptık. Tables tournantes yaptık. Yani böyle bir masadan öbür masaya geçtiniz. Les chapeaux de bono böyle renkli şapkalara göre farklı soru türü sordunuz. Persona oluşturmak yani yeni bir kişi oluşturmak gibi. QQOQCCP. Yani 5K, 1N Türkçe'de gibi etkinlikler. Bu teknikleri nasıl değerlendirirsiniz?

P8: Bence bunlar biraz farklı teknikler. Türkiye'de pek kullanılan şeyler değil. QQOQCCP dışında.

Çünkü 5N, 1K'yı biraz kullanıyoruz. Ama les chapeaux de Bono'yu falan bunları pek bilmiyordum açıkçası. Öğrenmeye bence yararlı.

Çünkü mesela masa değiştirme etkinliğinde herkes başka bir masaya geçince farklı şeyler duyduk. Farklı fikirler edindik. Bence yararlıydı.

Persona oluşturma etkinliği de güzeldi. Hiç olmayan birini yarattık. Yaratıcılığı geliştiren bir şey aynı zamanda.

Carte mentale hazırladık. Carte mentale ben günlük hayatta çok kullanıyorum. Hatta uygulaması bile yüklü bilgisayarda.

Xmind falan da adı. Bence yararlı bir şey. Çünkü fikirlerimizi bir Carte mentale'e döküyoruz.

Orada fikir haritamızı çıkarıyoruz. Beynimizde şu an bu da var ama bu da var aynı zamanda deyip. Bütün düşüncelerimizi bir kâğıt üzerine görebiliyoruz.

Yararlı buluyorum.

C: O zaman carte mentale biliyordunuz testten önce. Ama collaboratif olarak daha önce kullandınız mı? Yoksa sadece tek başına?

P8: Evet, tek başıma kullandım bilgisayar üzerine.

C: Farkı geldi mi sizce collaboratif olarak kullanınca?

P8: Evet, biz turizm konusunda çalışmıştık hatırlıyorsam. Orada hiç düşünmediğim bazı fikirleri söyledi arkadaşlar. Mesela ben enflasyon demiştim.

Arkadaşlar dedi ki çevre kirliliği falan da yaratır. Evet, doğru. Onları ben düşünmemiştim.

Ama herkese farklı şeyler ekledi. Bence güzel oldu.

C: En çok hangi teknikler dikkatinizi çekti?

P8: Bence persona yaratmak. Biraz da bana eğlenceli geldi o.

C: Başka?

P8: Carte mentale zaten sevdiğim için kullanıyorum normal hayatımda. O da iyiydi. Başka ne vardı?

C: O zaman persona ve carte mentale.

P8: Aynen, benim favori değilim ki. İşbirliği dayalı öğrenmek.

C: Çapraz becerilerinizi. Pensée critique, compétences générales, compétence à communiquer, compétence interculturelle. Bunları nasıl eklediniz?

P8: Bazen çekingen öğrenciler oluyor. İlk zamanlar ben de çok çekingendim Fransa'da. İşte beni yanına alırlar mı falan, dışlanır mıyım diye korkuyordum.

Bazen çekingen öğrenciler için zor olabilir işbirliği çalışmalar. Benim için olur. Herkesi tanıyordum, hocayı tanıyordum.

Bir tek siz denediğiniz zaman siz de gayet iyi bir öğretmensiniz. Herkesi tanıdığım için çok rahat bir ortamdı benim için orası.

C: Özellikle hangi becerilerinizi geliştirdiğinizi düşünüyorsunuz?

P8: Bence pensée critique çok geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü çok fazla bilgi alışverişinde bulunduk, interaction çok vardı aramızda. En çok bir problem çözmeyi, yani siz bize bir taş veriyordunuz, bir problem veriyordunuz.

Biz de o problemi nasıl çözeriz diye sürekli kafa yoruyorduk ve birbirimizle dedik ki bu böyle olur. O benim düşünmediğim bir şey söylüyordu. Sürekli bir pense kritik yaptık bence, en çok bunu kullandım.

C: Güzel. Ders sırasında sunulan etkileşimli etkinlikler, yani interaction hakkında ne düşünüyorsunuz?

P8: Hangi etkinlikleri kastetmiştiniz?

C: Tüm etkinlikler, etkileşim etkinlikler, yani interaction çok olduğu dersimizde bunun hakkında ne düşünüyorsunuz?

P8: Bence her derste olmalı. Açıkçası öyle düşünüyorum. Çünkü insanlar konuştu, ben de konuştum, arkadaşlarım da konuştu.

Fransızcayı konuşarak öğrenebiliriz, ben bunu fark ettim geçen sene Fransa'dayken. Yazılı kâğıt üzerinde olması bir şey ifade etmiyor. Ne kadar çok konuşursak bizim için o kadar çok iyi oluyor.

Interaction mesela hatırlıyoruz, bir tane video izlemiştik yanlış hatırlamıyorsam. Peynirliler üzerineydi. Başlarda videodaki adamın sesi bana çok yabancı geldi çünkü anlamıyordum kelimeleri.

Ama baktım işte benim anladığım cümleyi arkadaşım anlamamış ya da onu kaptığı cümleyi ben yakalayamadım. Böyle böyle birbirimize soru soru öğrenmiş olduk. Bence bir sorun yok, interaction her derste olmalı diye düşünüyorum.

C: O zaman yararlı oldu bizim dersimizde interaction. Diğer derslerimize kıyasla etkileşim, yani interaction veya araburuculuk, mediation.

P8: Yani dediğim gibi arkadaşım anlamadı, ben anladım.

Sonra yardımcı olduk birbirimize. Sıfırdan alayım. Etkileşim ve araburucu becerilerinizi farklı bir biçimde kullandınız mı bu derste?

C:Yani diğer derslerde çok kullanmıyorsunuz. Belki daha pasif bir şekilde dinliyorsunuz. Bu derste nasıl?

P8: Bu derste şöyle oldu. Diğer derslerde gerçekten sadece oturup not alıyoruz veya hocayı dinliyoruz. Ama bu derste kendi ifadelerimizi belirttiğimiz için arkadaşlarımızla beraber.

Bence çok güzel geçti ve çok eğlendim. Her cuma günü ben çok istekle katıldım derse. Yani gelebildiğim günler özellikle.

Ama diğer dersler çok monoton geçiyor. Böyle interaksiyon olunca... Ne demiştik?

C: Araburuculuk, mediation.

P8: Olunca bence çok öğrencilerin sevebileceği hale getiriyor dersi. Özellikle ben memnun kaldım. Bence arkadaşlarım da aynı şekilde düşünüyordur.

Benim için bir sorun yoktu.

C: Fransızca öğretiminde işbirliği dayalı öğrenmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir sence? Önce avantajlar sonra dezavantajlar.

P8: Avantaj olarak kesinlikle yeni kelimeler öğrenmeyi söyleyebilirim. Ben geçen sene bunun yararını çok gördüm. Fransızlar kendi aralarında böyle şakalar yapıyorlar, espriler yapıyorlar.

Ben anlamıyorum o kelimeleri mesela. Ama yavaş yavaş onlar söyledikçe bir şeyler diyorlar. Ben onları hafızamda tutuyorum.

Diyorum ki bu bu demekti, bu da bu demek. Ya da yeni bir bilgi alışverişinde bulunuyoruz. Diyorum ki evet bunu da yeni öğrendim.

Ben de onlara aynı şekilde bilgi vermiş oldum bazı zamanlarda. Onlar da büyük ihtimalle onları bilmiyorlardı. Bence çok yararlı.

Ama tabii öğrencinin tipine göre de şey olabilir. Dedim ya az önce. Check-in gelse biraz zor olabilir.

Katılması, böyle kendisine katması içine falan böyle biraz zor olabilir. Ama bence iyi bir öğretmen eşliğinde. Çünkü öğretmenler aynı zamanda birer gid ya, yani rehber ya.

Eğer öğretmen öğrenciyi fark edip derse ki abi öğrencim dışta kaldı, dışlandı. Ben bunu biraz hani grubun içine sokmaya çalışayım derse bence hiçbir sıkıntı kalmaz.

C: Yani aslında belki yardımcı olabilir onlar. Ya çok derse katılmak vesaire bilmiyorum.

P8: Ben mesela çok çekiniyordum ilk zamanlar Fransa'da. Ama öğretmen bunu fark etti. Dedi ki hadi arkadaşlar öyküyü de alın yanınızda falan filan.

Ben biraz cesaret buldum. Cesaretlendirirdi beni. Ondan sonra bir baktım ki gerçekten konuşmaya başladım.

C: O zaman öz güveniniz mi etkiledi?

P8: Biraz. Çünkü onların aksanı falan biraz beni anlamıyorlardı ilk zamanlar. Ben farklı bir aksanla konuşuyorum.

Onlar tabii Fransızlar. Ama işte zamanla öğretmenler de cesaretlendirirdi. Gerçekten günün sonuna bir baktım.

Ben de konuşuyorum onlar gibi. Hani hiçbir sorun yok.

C: O daha çok işbirliği dayalı etkinlikler yaparak mı yoksa... Evet. O yardımcı oldu sana.

P8: Evet o yardımcı oldu kesinlikle.

C: Anladım. Sizce işbirliği dayalı öğrenciler üzerine nasıl bir etki yaratabilir? Nasıl bir etki yaratabilir?

P8: Bazı öğrenciler de baskı hissettirebilir. Bu olabilir bence.

Çünkü bir de bunun sıklığı önemli bence. Her gün, her hafta böyle yapılan bir şeyse... Öğrenciler biraz sıkılabilir bunlar.

Yine mi grup olacağız falan. Bunlar denebilir. Ama adı üstünde işbirliği var grubun içinde. Ve herkesin iş bölümü var. Sen şunu yapacaksın, sen bunu yapacaksın deyip. Biraz insanı sorumluluk sahibi ediyor bu.

Sorumluluk sahibi olmayan öğrencileri de kazandırıyor bence aynı zamanda. Bazen çünkü grup oluyoruz ve bir öğrenci diyor ki... Ya da işim var, sen yapar mısın?

Ama herkes kendi görevini bilince sorumluluk sahibi duygusunu kazandırıyor.

C: Şey de dedin, daha çok derse gelmek istedim. Onu da etki olabilir mi öğrenciler üzerine?

P8: Evet, bende oldu mesela. Evet, yani sevmesem veya sıkılsam işbirlikçi bu öğrenmeden... Derim ki gitmeyeyim bugün ya da katılmasam acaba falan.

Ama tam tersine ben bayağı keyif aldım. O yüzden uykum olduğu günlerde dedim ki hemen kalkıp gideyim. Yani sıkıntı yok benim için.

O yüzden sevdim. Bence motivasyonumu arttırdı.

C: Şimdi yakında öğrenci olduğunuz derste ama yakında öğretmen olacaksınız. Öğretmen olduğunuzda hangi teknikleri uygulamayı düşünürsünüz?

P8: Ben kesinlikle geleneksel yöntem kullanmayı düşünmüyorum öğretmen olduğumda. Böyle öğretmen tahsile geçsin, anlatsın, öğrenci not alsın istemiyorum. Kesinlikle interaksiyonu bol tutmak isterim, kullanmak isterim.

Grup çalışmalarını ön plana çıkartırım. Çünkü ben önemli görüyorum. Konuşma aktivitelerine yer veririm bol bol.

Ya da authentique tache'lar vermeye çalışırım hayatın içinden. Hayatla ortak yönleri olan. Yani çok yapay alıştırmalar falan öğrencilere pek bir şey öğrettiğimi zannetmiyorum.

İşbirlikçi çalışma bence artık öncesinde pek bilmediğim bir şeydi. Ama artık daha iyi oldu öğrendim bu ders sayesinde. Öğretmen olursam gerçekten bunu kullanabilirim sınıflarda.

Çünkü yararlı görüyorum. Yani size biraz cesaret verdi mi Allah kullanmaya? Kesinlikle verdi.

Çünkü haberim yoktu bu kadar üçe ayrıldığından ya da bu kadar yararlı olduğundan. Ama kendim de içinde bulununca dedim ki evet gerçekten yararlıymış. Bir gün öğretmen olursam hatta sizin kâğıtlarının birine yazmıştım.

Bir gün öğretmen olursam ben de kullanacağım demiştim bu tekniği.

C: Yani daha çok teknikleri var. Hepsi göremedik. Daha çok var yani. Daha çok bir şeyler bulabilirsiniz sonra. Yine de öğretmen olduğunuzda bu teknikler uygularken hangi zorluklarla karşılayacağınızı düşünüyorsunuz?

P8: Şöyle aslında şu an staj yaptığım için bir yandan görmeye başladım zorluklarını. Bazen öğrencileri gruplara bölüyoruz biz öğretmen olarak. Ama bazıları yani yaramaz ya da dikkati dağınık olan öğrenciler hemen grubu sabote etmeye başlıyor.

Diyor ki işte şunu yapmasak hadi boş ver bunu yapmayalım deyip başka bir şey çekiyorlar. Alakasız dersten. Grubun dikkatini dağıtıyor bazı öğrenciler ve hiç istemediğiniz bir durum. Zaten zar zor dikkatini toparlıyoruz o grupların. Çok ses çıkıyor. Herkes başka bir kafadan konuşmaya başlıyor.

Konu kayboluyor yani biz artık öğrenciyi kaybediyoruz orada. Ya da bazıları çok çekingen oluyor ya da istekli olmuyorlar. Biz öğretmen olarak diyoruz ki hadi bakalım sen de gir buraya.

Bakın arkadaşınız da bir şey söyleyecekmiş o da bir şey söylesin. Böyle böyle ittire ittire öğrenciyi grubun içine dâhil etmeye çalışıyoruz. Bence zorluklar bunlar olabilir.

C: Yaş ile ilgili bir zorluklar görüyor musunuz? Yani belli bir yaş grubu daha çok kolay olur bu yaş grubu daha zor olur.

P8: Kesinlikle evet onu düşünüyordum. İlkokul ve böyle ortaokul zamanları bence çok zor olan zamanlar. Ama lise biraz daha kolay olabilir.

Çünkü lisede artık biraz daha nasıl diyeyim uslu olmaya başlıyor çocuklar. Ama ilkokulda ve ortaokul biraz sıkıntı olabilir. Çünkü arkadaş çevresi hani dikkatini dağıtınca dikkatlerini toplamak çok zor olabiliyor.

Ama lisede artık biraz daha büyük oldukları için daha iyi anlıyorlar diye düşünüyorum.

C: Olabilir olabilir. Yaşlar etkiliyor yani psikoloji vesaire. Benim sorularım bu kadar. Yani dersle veya işbirliği değerli öğrenme ile ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

P8: Başka bir şey yok sanırım. Bizim seçtiğimiz konular çok güzeldi. Ben bunun için size teşekkür ederim.

Mesela bir gün peynir işledik çok alakasız bir şey ama peynir sonuçta Fransa'nın çok ünlü bir yiyeceği. Ve gerçekten tüketilen bir şey. Ya da başka bir gün CV hazırlamayı öğrendik sizin sayenizde.

Türkçe hazırlamayı biliyoruz ama Fransızca daha önemli bizim için. Çünkü biz Fransızca okuyoruz. Daha iyi biliriz.

Ya da bugün ben bir iş başvurusunda bulunurken sizin verdiğiniz templateleri kullanarak aklımda mesela diyeceğim ki evet profil kısmı şuraya işte eğitim kısmı şöyle yazılacak falan. Bunlar benim için yararlı oldu ve gerçekten teşekkür ederim.

C: Türkçe de kullanabiliriz. Sadece Fransızca da değil.

P8:Zaten önemli olan ileride iyi bir iş bulmak.

C: Yani önce mezun olmak sonra iyi bir iş bulmak. Amaç odur zaten.

P8:Evet, kesinlikle öyle. Kullanacağım gerçekten emin olabilirsiniz. Teşekkür ederim.

Participant 13 (P13)

C: Fransızca nerede öğrendiniz?

P13: Fransızca, lisede ikinci yabancı dilim de Fransızcaydı. Orada ilk Fransızcaydı, yani tanıştım İngilizceden sonra.

Orada hocamı sevdiğim için Fransızcaya ilgim de bayağı vardı. Sonra üniversitede YKS'de DİS sınavına girince Fransızca bölüm seçmiş oldum. O hoca sayesinde.

Sonra Fransızcayı öğrenip Fransızca okumuş oldum.

C: O zaman lisede kaç sene Fransızca okudun?

P13: 9'dan 4 yıl gördüm ama sonra 2 saat, evet.

C: Evet, ikinci yabancı dil olarak az saat görüyorsunuz.

P13: Evet hocam. A2 seviyesine kadar falan görmüştüm o zaman.

C: Olsun, güzel. Ders öncesinde işbirliği dayalı öğrenme, yani akrontisaj kolaboratif hakkında bilgi sahibi miydiniz?

P13: Yani tam nasıl bir şey olduğunu bilmiyorum tabii.

Tahmin ediyordum sadece. Ama bu derste uygulamalı görmüş oldum. İlk defa burada şey yaptım.

C: Bu ders işbirliği dayalı öğrenmeyi anlamanıza nasıl yardımcı oldu? Nasıl yardımcı oldu? Şimdi öncelikle arkadaşlarımızla sürekli konuşmamız gereken bir dersti.

P13: Sürekli bir grup çalışması içerisindeydik. Diğerlerinin fikirlerini duyup onlarla biraz etkilenip bir şeyler öğrenip. Güzel bir dersti.

Sonra konular da şeydi yani. Ay anlatamadım hocam, kusura bakmayın. Konular sayesinde hem yeni kelimeler öğrendim, hem arkadaşlarımla daha iyi bir şekilde iletişim kurduk bu konuda.

Fransızca konuşmayı denedik aramızda da. O yüzden güzeldi. Yani daha çok pratik üzerine, yani teori derse daha çok pratik yapmaya çalıştık.

C: O yardımcı oldu mu?

P13: Evet bence. Fransızca öğrenmemize mi yoksa...

C: İşbirliği dayalı öğrenme nedir anlamaya.

P13: Evet hocam yardımcı oldu. Sizin de yorumlarınız sayesinde, Derya hocamız olsun, arkadaşlarımız olsun daha iyi kavradık ne olduğunu.

C: Sizce işbirliği dayalı öğrenme üniversite eğitiminizde nasıl ele alınıyor?

Çok yapmadığımızı düşünmüyorum. Önceki sınıflarda bunu.

P13: Belki bir iki kere sunum hazırlamışızdır. Ama sunumda hani bu derste olduğu gibi değildi. Çünkü ikimiz ayrı ayrı çalışıyoruz, sunum günü birlikte yapıyoruz gibi bir şeydi.

O yüzden bence daha çok olması gereken bir şey olabilir bu. Kolaboratif öğrenciler.

C: Yani normalde iki kişilik mi?

P13: Yani hatırladığım kadarıyla hocam hep iki kişilik falan da hani derslerde öyle belki etkinlik varsa hatırlayamıyorum. Ama genelde iki kişilik de bizim şeyler, çalışmalar.

C: Ve siz hazırlık online gördüğünüz için orada da.

P13: Evet.

C: Çünkü bazen hazırlık sınıfında daha çok yapılabilir tarzdaki etkinlikler ama siz online olunca tabii ki.

P13: Aslında hocam zoomdaydık yine ve bazen mesela kızlar erkekler diye ayırıyordu bizi hocalarımız.

Ya da rastgele işte iki kişilik ya da beş kişilik gruplar yapıyordu. Böyle bir metin falan hazırlama yapmıştık aslında. Ama herkes çok utangaçtı.

İletişim zordu yani biraz. Yani hem tanıyamıyordunuz ilk sene olduğu için hem uzakta yani o zaman.

C: Sosyal anlamında biraz daha zor oluyor tabii ki.

P13: Evet çekiniyordu herkes. Yani ben de çekiniyordum ama birinin konuşması gerekiyordu mesela. Yapıyorduk.

Yani bazı derslerde biraz yaptık.

C: Hangi etkinlikler gördünüz yani? Örnek verebilir misiniz?

P13: Ya derslerinde? Neler yaptık? Vallahi hiç hatırlayamıyorum hocam.

Mahzun Hoca'nın dersinde sanki ta birinci sınıfta galiba ya da fonetik dersinde de olabilir. Fonetik dersinde birlikte alfabeyi görerek cümle kurmaya çalışmıştık. Öyle bir şey yapmıştık.

Onu hatırlıyorum galiba. Bilmiyorum. Tamam, o zaman.

C: Derste sunulan işbirliği değerli öğrenme teknikleri yani bizim yaptığımız derste o teknikler eğitiminizi nasıl etkiledi?

P13: Sadece bu FOS dersi için. Hocam ben biraz çekingenim.

Öyle yakın arkadaşlarım hariç çok konuşmam yani şeyde de. O yüzden bu derste onu biraz yendiğimi söyleyebilirim belki.

C: -Çalışmak yani güzeldi.

P13: Evet arkadaşlarımızla birlikte bir şey yapmak. Farklı gruplar da olduk. Farklı konular falan da yaptık.

Hoşuma gitti öyle. Biraz geliştim o konuda diyebilirim insanlarla iletişim şeyinde. Diğerlerinin fikirlerini falan da sordum.

İyi geldi benim için.

C: Yani zor mu geldi yoksa çekingen olduğunuz için zorlandınız mı yoksa

P13: yani iyi geçti. Yani en başta hani FOS dersi hakkında hiçbir fikrim yoktu.

Bir de dersi biraz geç aldım. İlk gelince grup olunca bir şey oldum şok oldum dedim. Allah Allah böyle bir ders miydi bu?

Ondan sonra açıkladı işte arkadaşlarımıza bu derste böyle böyle yapıyoruz diye. Ben de dedim ilk iki hafta biraz şeydim böyle çekingendim ama sonrasında sorun olmadı. Okey oldu alıştım.

C: Tamam. Bu teknikler mesela hatırlarsan bilmiyorum hangi derslere geldin. Mesela carte mentale vardı ya da tables tournantes farklı farklı masalarda oturduğunuz broşürler. Ya da les chapeaux de bono farklı renkteki şapkalar vardı ona göre soru hazırladınız. Bir persona oluşturmak yani farklı bir kişinin düşünme ve oluşturmak. Şey de vardı Türkçe'de 5K bir K ne QQOQCCP böyle sorular sormak gibi. Şu teknikler nasıl değerlendirirsiniz yani?

P13: Hangisini sevip sevmediğimi mi soruyorsunuz yoksa?

C: Evet olur en çok hangisi dikkatinizi çekti mesela?

P13: En çok galiba chapeau de bono'yu sevmiştim. Bir sürü şey yazabilmiştik onda ama başka bir persona oluşturup onun için CV hazırlayıp falan. Galiba en çok eğlendiğim oydu. Arkadaşlarımızla düşündük bir arkadaşımızdan ilham alıp yaptık onda zaten. Ve büyük bir kâğıda bunu yazması falan o süreç de eğlenceliydi. Yeni kelimeler bulduk çünkü aklımıza gelmedi bir şeyler mesela uydurmak için.

O süreç galiba en sevdiğim şey etkinlik o oldu benim.

C: Persona oluşturup size CV hazırlamak. Yani o zaman ne genel olarak fikriniz nedir o etkinlikler ile ilgili?

P13: Bize olan etkisi gibi mi? Bence güzeller. Nasıl yorum yapabilirim bu konu hakkında?

C: Yani öğrenci olarak size ne katkı sağladı?

P13: Daha farklı bakış açıları ile düşmem sağladı. Daha farklı bir şekilde bakabildim başka şeye.

C: Başka... O kadar mı?

P13: O kadar.

C: O kadar herhalde. Tamam. İşbirliği dayalı öğrenme, çapraz becerilerinizi geliştirmenize nasıl etkiledi? Yani çapraz becerilerinizi derken ya pensée critique, compétences générales, compétence à communiquer ya da compétence interculturelle gibi. Bu çapraz becerilerinizi nasıl geliştirmene nasıl etkiledi?

P13: İyi yönde etkiledi. Mesela daha pensée critique açısından daha kapsamlı düşünüp başka açılardan bakıp yorum yapıyorduk. Arkadaşlarımızın fikrini alıyorduk.

Ben söylüyordum, onlar yorum yapıyordu, o söylüyordu, ben de yorum yapıyordum. Bu şekilde fikir alışverişi gerçekleştiriyorduk. Başka zaten bir grup çalışması içinde olduğumuz için sürekli bir saygı duymak zorunda herkes birbirine.

Ama bu demek değil ki herkes eşit çalışıyor. Hani bazen bir kişi hiçbir şey yapmıyordu, diğerlerine kalıyordu. Bazen bir kişinin fikrini dinlemiyordu herkes.

O kişi susuyordu sonra falan. O kötü bir yanı olabilir ama aynı zamanda da grup çalışması iyi yanlarından biridir yani.

C: Başka?

P13: Fransız kültürü hakkında daha çok şey gördük. Hep görüyorduk tabii ki. Videolar falan izledik etkinliklerde.

Tarif videosu yapmıştık dersten hatırlıyorum. Bu şekilde de güzeldi. Ama keşke hocam sınıfta başka, mesela Fransız biri varken böyle şeyler yapsak.

O da bize katılsa daha etkili olabilirdi belki. Bu aklıma gelmişti geçen gün.

C: Yani her grupta bir Fransız biri mi? O biraz zor olabilir ama. Zor olabilir ama öyle mi demek istiyorsun tam anlayamadım.

P13: Evet yani hepimiz sonuçta Türk'üz.

Genelde benzer şeyler düşünebiliyoruz bazı konular hakkında. Farklı bir bakış açısı olur. Ya da mesela sizinle bir grup olsaydık bir şekilde sizin de fikrinizi alsaydık.

Değişik olabilirdi. Değişik bir hava olabilirdi. Belki uluslararası öğrenci olsaydı sınıfınızdan. Belki farklı fikirler.

C: Evet Erasmus'a gelen bir de bazen üniversitelerde uluslararası öğrenciler var. Mesela Fransızca konuşan ülkelerden gelenler olabilir. Yani dört yıl okuyup. Onlar olsaydı sizin sınıfınızdan.

P13: Evet belki farklı olurdu.

Özellikle compétence interculturelle için. Farklı bir bakış açısı getirirdi. Doğru.

Onun nasıl düşündüğünü de merak ederdim.

C: O zaman en çok hangi becerilerinize geliştirdiğimizi hissediyorsunuz?

P13: Grup çalışması diyebilir miyim?

O zaman şey... Anteraksiyon mu becerilerinize yoksa... Herhalde anteraksiyon.

Beliştiriler düşünme. Yoksa kültür... Kültür üzerinde yoksa...

Bilmiyorum. Hocam öyleyse...

C: Yani pansekritik eleştiri oluyor değil mi?

P13: Pensée critique ve interaction 2 bu compétences gelişeceğini düşünüyorum bu ders sayesinde. Çünkü hiç dersle konuşmadığım kadar konuştum.

C: Güzel. Ders sırasında sunulan etkileşim, etkinlikler, interaction hakkında ne düşünüyorsunuz?

P13: Sizin kullandığınız şeyler mi? Materyaller?

C: Yani interaction, çok interaction yaptık. Onun hakkında ne düşünüyorsunuz?

P13: Hocam benim hoşuma gitti.

Çünkü hocalarımızın da bizim... Bizimle iletişimdesiniz. Onu görmek hoşuma gidiyor her zaman.

Böyle soğuk ve uzakta bir duvar gibi durmaması hocanın hoşuma gidiyor. O yüzden ben beğendim bu açıdan dersimizi.

C: Hem hoca ile... İletişim. Aranızdaki, öğrenciler arasındaki etkileşim ne vardı? Onun öğrenciler arasındaki etkileşim ne düşündünüz?

P13: Bence iyi oldu hepimiz için. Çünkü o kadar yakın değildi çoğu kişi. Belki bu çalışmalar sayesinde daha çok konuştuk, daha çok birbirimizin fikirlerine önem verdik.

Sizin sayenizde de grup olmadığımız kişilerle grup olduk. Öyle yani.

C: Güzel. Diğer derslerinize kıyasla etkileşim, yani interaction tekrar ve ara buluculuk, mediation... Becerilerinizi nasıl farklı bir biçimde kullandınız?

P13: Diğer derslerde hiçbir şey yapmıyoruz hocam.

O yüzden bu ders böyle yeni bir nefes gibi oldu bizim için. Diğer derslerimize kıyasla... Daha çok derse katıldığımız bir şeydi.

Bir dersi de bizim için. O yüzden iyiydi.

C: Diğer derslerde daha pasif misiniz?

P13: Evet, daha pasifiz. Dinliyoruz ve çıkıyoruz genelde.

C: O zaman bu derste nasıl farklı oldu? Yani daha aktif mi hissettiniz?

P13: Biz daha çok konuştuk. Siz bize sadece yönergemizi verdiniz.

Ne yapmamız gerektiğini söylediniz. Biz daha çok konuştuk. Biz de katıldık.

Ve ders uzun sürüyor. Atıyorum 3 saat sürüyor ama öyle hissetilmiyor. Çünkü sadece oturmuyorduk.

Pasif bir şekilde oturmuyorduk. Bizim de katılma şansımız vardı.

C: Fransızca öğretiminde işbirliğe dayalı öğrenmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir sizce? Önce avantajları düşünün sonra dezavantajları anlatın. İki avantaj söylesek. İki dezavantaj.

P13: Grup çalışması olması ve öğrencilerin aktif bir şekilde rol alması gerekmesi. Bu iki avantajını sayabilirim. İki avantaj olarak da eşit iş bölümü yok.

Herkes aynı derecede, aynı miktarda çalışmıyor. Belki bunu söyleyebilirim.

C: O zaman herkes eşit çalışmıyorsa sosyal anlamda problem yaratıyor mu grupta?

P13: Yani sinir oluyordur belki bazıları. Öyle bir gerginlik olabilir.

C: Başka dezavantaj var mı sizce?

P13: Belki çok çekingen insanlar için iyi bir yöntem olmayabilir. Onlar bu şekilde kendilerini ifade etmeyi sevmiyordur. Ve o öğrenciler geride kalır.

Diğerleri de baskın olduğu için onlar konuşmuş olur sadece. O yüzden çekingen ve introvert birisi için kötü bir çalışma stili bence. O sınıfta öyle biri yoktu bizim.

C: Belki o yüzden o kadar katılmadılar.

P13: Eşit, eşit bölünmediği işler belki ondan dolayı olabilir. Fikrini söylemek istemiyor olabilir.

Yargılanacak belki.

C: Sizce işbirliği dayalı öğrenme öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaratabilir? Yani ders katılımı anlamında, motivasyon anlamında ya da Fransızca öğrenme anlamında.

P13: Fransızca öğrenme bence diğerleriyle etkili olduğunuz için pozitif bir anlamda bizi geliştirebilir. Motivasyon, birlikte çalışmayı seviyorsan biriyle o öğrenci için yine pozitif bir katkı sağlayabilir o konuda. Öğrencinin aktif olması, aktif rol alması yine pozitif taraflarından.

Onun da sıra geldiğini görüyor, onunla konuşabileceğini görüyor. Belki, yani tabii çekiniyorsa bilemem ama o şekilde bir şey olabilir. Pozitif bir etkisi olabilir diye düşünüyorum.

İyi bir yanı olabilir.

C: Şimdi yakında mezun olacaksınız. Öğretmen olduğunuzda hangi teknikler uygulamayı düşünüyorsunuz?

P13: Ooo. Hocam bunu hiç düşünmedim.

C: Kullanmaz mısınız?

P13: Mesela collaboratif?

C: Her şey carte mentale ya da chapeau de Bono. Onlardan. Onlardan kullanmayı düşünür müsünüz kendi derslerinizde?

P13: İstemesek de kullanırız yani her türlü bence işimize yarar. Zaten 5ne1k, hani ilkokulda tamamen onunla geçti diye hatırlıyorum.
Fransızca'da da tabii ki kullanırız yani bunu. Ama en çok bence carte mentale çok işe yarayan bir yöntem. Yani çalışırken falan onu yapıyorum ben.
Yaş grubuna bağlı olarak onu denerdim. Küçüklerse belki olmaz ama biraz yüksek yaş olursa yani 10 yaş üstü falan mesela. Kullanırdım herhalde.
Stajda yaptığımı düşünemedim, oradan gittim yani.
C: Sence farklı olur mu? Mesela dediğiniz gibi belli gruplar, yaş gruplarında kullanmak olmaz.
P13: Bazı gruplarda kullanırım.
C: Böyle bir fikriniz var mı? Yani böyle işbirliğe dayalı sadece küçüklerde ya da sadece büyüklerde?
P13: Şimdi hocam stajda girdiğimiz sınıflara göre bakıyorum. 5. sınıflara giriyoruz mesela. Onlar daha birlikte çalışmak için biraz daha heyecanlı duruyor. Hep hani birinin yanına gidip birlikte yapmak istiyor yetkinliği. Ama 8. sınıflar daha böyle herkes tek başına. O yüzden hani küçüklerde daha etkili olurdu herhalde. Yani biz tabii 23 yaşındayız ama herhalde küçüklerde daha çok daha rahat kullanırdım.
Ama tecrübem yok hocam. O yüzden yok diye bir şey dememeliyim.
C: Yine öğretmen olduğunuzda bu teknikleri uygularken hangi zorluklarla karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz? Yani okul şartları olabilir, öğretmen tarafı olabilir, öğrenci tarafındaki zorlukları olabilir.
P13: Öğretmen için zorluğu belki dersi planlamak, o dersi yeterince verimli geçirmek olabilir. Çünkü hani bu kollaboratif şeylerin tahmin edemezsin ne kadar süreceğini.
Öğrenciye de bağlı. Öğrenci belki yavaş anlar, belki hızlı anlar. Ona göre sen bir plan yap.
Mesela ben derim ki işte 40 dakika sürecek ama belki daha uzun sürer. O benim açımdan bir şey olabilir.
C: Zor gelebilir.
P13: Bilmiyorum. O kadar.
C: Başka zorluk yok mu?
P13: Başka zorluk herkesin yapabileceği bir şey çünkü.
C: Benim sorularım bu kadar. Dersleri veya işbirliği dayalı öğrenmeyle ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?
P13: Sanırım yok hocam. Hep aynı şeyleri söylüyordum kusura bakmayın.
C: Yok yok çok güzel oldu. Yok yok bence gayet güzeldi yani. Teşekkür ederim.

Participant 15 (P15)

C: Fransızca'yı nerede öğrendiniz?

P15: Fransızca'yı üniversite hazırlık sınıfında öğrendim.

C: O zaman birinci yabancı diliniz değil, değil mi?

P15: Birinci yabancı dilim İngilizce.

C: Ortaokul, lise İngilizce, sonra üniversite kazanınca...

P15: Evet, hazırlık sınıfında ilk defa Fransızca öğrenmeye başladım.

C: O zaman kaç senedir Fransızca biliyorsunuz? Dört sene mi?

P15: Yani, şu an dördüncü senemdeyim. Hazırlık sınıfı ile birlikte dört buçuk sene oluyor, evet.

C: Bizim dersimiz öncesinde, işbirliğini dayalı öğrenme, yani derste, apprentissage collaboratif dediğimiz hakkında bilgi sahibi miydiniz?

P15: Hayır, daha önce farklı derslerde işbirlikçi öğrenmeye denk geldim, fakat bu konu hakkında detaylı bilgi sahibi değildim.

C: Bu ders o zaman işbirliğini dayalı öğrenmeyi anlamanıza nasıl yardımcı oldu?

P15: Bu ders, her dersin içeriğinde sıklıkla tekrar ettiğimiz için işbirlikçi öğrenmeyi, işbirlikçi öğrenme konusunda bilgimi en çok geliştiren ders olmuş oldu. Bu şekilde.

C: Yani, pratik yaparak mı demek istiyorsunuz?

P15: Evet, işbirlikçi öğrenme. Her ders farklı etkinliklerle, arkadaşlarımızla birlikte pratik yaparak yeni konular üzerine işbirlikçi şekilde düşünüp yeni fikirler geliştirdiğimiz için pratik yaparak geliştirdim işbirlikçi öğrenmeyi.

C: Sizce işbirliğini dayalı öğrenme üniversite eğitiminizde nasıl ele alınıyor? Üniversitede hiç böyle şeyler kullandınız mı, yaptınız mı diğer derslerde?

P15: Diğer derslerde bu ders kadar sıklıklı olmasa da, diğer derslerde de gruplar halinde farklı ödevler yaptığımız oldu. Fakat onlar genellikle proje ödevleri için, ders dışı ödevler için geçerliydi. Bu derste hem ödevler hem de ders içi tamamen işbirlikçi öğrenmeyi de dersimizde sürdürdük.

C: Yani, mesela, üniversitede hangi işbirliği dayalı öğrenme etkinlikler gördünüz? Örnek verebilir misiniz diğer derslerinde?

P15: Daha öncesinde teknoloji dersimizde genellikle işbirlikçi öğrenmeye başvuruyorduk. Birlikte arkadaşlarımızla, ama belirttiğim gibi daha çok ödev konusunda oldu bunlar. Birlikte arkadaşlarımızla çeşitli web siteleri ürettik, çeşitli videolar ürettik.

Bunları işbirlikçi öğrenme içerisinde aldım ben.

C: Lisede vesaire ortaokulda da gördünüz mü?

P15: Evet, lise ve ortaokulda da genelde o zamanlar tabii biraz daha küçük yaşlarda olduğumuz için bu şekilde interaktif, sosyal iletişime dayalı etkinlikler daha çok ilgimizi çekiyordu. O yüzden o zamanlarda da işbirlikçi öğrenmeyi zaman zaman görüyorduk.

C: Bu derste, beraber yaptığımız derste sunulan işbirliği dayalı öğrenme teknikleri eğitiminizi nasıl etkiledi?

P15: Ders içerisinde...

C:Yani olumlu ya da olumsuz yani.

P15: Olumlu şekilde etkiledi. Çünkü ben ders içerisinde diğer arkadaşlarımla etkileşime geçtiğimde daha iyi şekilde öğrenebildiğimi düşünüyorum. Başkalarıyla işbirliği içerisinde olduğum zaman daha iyi şekilde öğrenebildiğimi düşünüyorum.

Bu yüzden olumlu etkiledi.

C: Bu teknikler yani eğer hatırlarsanız şey yaptık, bir carte mentale yaptık, tables tournantes yaptık ya böyle turizm broşürlerde böyle bir masadan öbür masa geçtiniz. Sonra şey vardı, les chapeaux de Bono yani böyle renkli şapkalara göre farklı sorular sormak ya da bir persona oluşturmak, yani farklı bir kişilik oluşturmak. Başka ne yaptık? Şu QQOQCCP, qui, quoi, où, quand, comment sorular sormak gibi teknikler. Bunları nasıl değerlendirirsiniz?

P15: Özellikle tables tournantes etkinliğini sevmiştim çünkü sınıf içerisinde devamlı öğrenci olarak aktif haldeydik, sınıf içerisinde yer değiştiriyorduk ve arkadaşlarımızla işbirliği içerisinde olduğumuz bir bulmaca gibiydi o etkinlik örneğin. Bulmaca tarzı olduğu için, benim öğrenim açısından o tarz etkinlikleri daha çok sevdiğim için bana daha çok olumlu yansıdı.

C: Neden? Bir şey çözmek hoşunuza gitti mi? Nasıl?

P15: Evet, bir tekst içerisinde çeşitli kelimeleri ve o kelimelerin anlamlarını eşleştirmek benim için keyifliydi. Daha öncesinde arkadaşlarımızla bir tatil broşürü hazırladık ve bir web sitesi için bir alışveriş sayfası hazırladık. Bir alışveriş sayfası için bir alışveriş sayfası hazırladık.

Bu gibi etkinliklerde, yeniden arkadaşlarımla birlikte yaratıcılığımızı çalıştırdığımız için keyif aldım.

C: Güzel. İşbirliğini dayalı öğrenme, çapraz becerilerinizi, yani çapraz becerileri derken pensée critique, compétences générales, compétence à communiquer ya da compétence interculturelle gibi geliştirmenizi nasıl etkiledi?

P15: Örneğin sizin derslerinizde izlettiğiniz videolardan yola çıkarak compétence interculturelle Fransız kültürüne ve Fransız kültürüne ait çeşitli alanları, örneğin peynir yapımını öğrenmek, compétence interculturelle katkıda bulunduğunu söyleyebilirim. Aynı

şekilde yaptırdığınız etkinliklerden, örneğin Türkçe 5N1K bahsettiğiniz etkinliklerden, o etkinlikte devamlı olarak düşünmemiz gerektiği için pensée critique geliştirdiğini söyleyebilirim.

C: O zaman en çok compétence interculturelle ve pensée critique.

P15: Evet, pensée critique özelliğinde arkadaşlarımızla devamlı bir beyin fırtınası halinde olduğumuz için bu şekilde.

C: Ders sırasında, bizim dersimiz sırasında, etkileşimli etkinlikler, yani interaction hakkında ne düşünüyorsunuz?

P15: Etkileşimli etkinlikler, söylediğim gibi ders sırasında beni devamlı aktif tuttuğu için normalde ben bir ders içerisinde ders beni bu kadar aktif olmaya itmiyorsa genellikle çok çabuk içime kapanabilen, dikkati dağılabilen bir öğrenciyim. O yüzden devamlı interaction içerisinde olmak derste daha aktif olmamı sağladı. Ders konularını daha çabuk kapabilmemi sağladı.

C: Güzel. Diğer derslerinize kıyasla etkileşim, yani interaction ve ara buluculuk, mediation becerilerinizi nasıl farklı bir biçimde kullandınız?

P15: Diğer derslerimize kıyasla bu derste interaction çok daha fazla olduğu için diğer derslerimizde belirli bir konuyu alıp, compréhension orale daha çok ön planda oluyor. Çünkü bir hocanın anlatımını dinleyip kendimi çıkartmamamız gerekiyor. Fakat bunda devamlı interaction içerisinde olduğumuz için interaction becerilerimin geçtiğini söyleyebilirim. Çünkü daha önce de söylediğim gibi aktif bir haldeyiz ders içerisinde.

C: Ve ara buluculuk, mediation diğer öğrencilerle beraber farklı bir şekilde kullandınız mı derste?

P15: Ara buluculuktan kastınız hocam onu anlamadım.

C: Mesela bazen bir şey anlamayınca arkadaş yardımcı oluyor, sizi anlatıyor ya da çeviriyor. Ya da öyle mediation, ara buluculuk.

P15: Kesinlikle, kesinlikle. Daha öncesinde de bir grup içerisinde hep birlikte düşünüp fırtınası yaptığınız için benim bir konuyu anlamadığım zamanlarda diğer arkadaşlarımdan yardım aldım. Benim bir konuyu anladığım veya diğer arkadaşlarımın eksik kaldığı konularda da ben onlara yardımcı oldum.

Kesinlikle yardımcı oldum mediation konusunda da.

C: Fransızca öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir sizce? Eğer önce avantajları düşünse sonra dezavantajları, avantaj olarak ne derdiniz?

P15: Avantaj olarak çok söylediklerimi tekrar etmiş olacağım ama Olsun. Söylediğim gibi öğrenciyi devamlı şekilde aktif tutması aynı zamanda bence bir avantaj ve dezavantaj da avantaj. Çünkü dersi daha kolay şekilde kalabiliyor.

Çünkü dezaktif (pasif) olması için bir fırsat yok. Devamlı interaction içinde olduğu için, işbirlikçi öğrenim arkadaşlarıyla birlikte olduğu için devamlı şekilde aktif şekilde eğitim oluyor. Fakat dezavantaj olarak da her öğrenci için bu kadar çok interaction içinde olmak işbirlikçi öğrenimde iyi olmayabiliyor.

Çünkü bazı öğrencilerde çeşit çeşit öğrenciler var. Bazı öğrenciler daha çok kendi başında öğrenmeyi tercih ediyor. Veya bir grup içerisinde bulunmaktan çekinebiliyor.

O sosyal öğrenim onun için fazla iyi olmayabiliyor.

C: Belki onlar için sosyal becerileri geliştirmek için bir fırsat olur.

P15: Evet, evet. Kesinlikle. Ben de aslında ilk seferlerde dersimizin ne şekilde işleneceğini bilmediğim için ilk seferlerde bu şekilde işbirlikçi öğrenimde gruplar halinde öğrenmeye başladık. Başlangıçta ben de bu kadar kalabalık şekilde devamlı aktif olmaktan birazcık çekimserdim bu konuda.

Ama zamanla söylediğiniz gibi hem insanın sosyal becerileri gelişiyor hem de dersi daha iyi kapsıyor anlıyorsunuz.

C: Yani zamanla alıştınız biraz.

P15: Evet zamanla alıştım.

C: Ama ilk derste biraz zordun.

P15: Evet biraz çekimserdim ama genel olarak ben bu grup halinde öğrenme konusunda bu şekildeyim.

C: Sizce işbirliği dayalı öğrenme öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaratabilir? Yani dediğiniz gibi daha aktif ya da bilmiyorum daha hevesli mi yoksa daha çekimser mi, sosyal becerileri olmayan mı? Sizce ne etki yaratabilir öğrenci üzerine?

P15: Sosyal becerileri olmayan insanlar için dediğiniz gibi sosyal becerilerini daha iyi şekilde geliştirebilir. Ben sosyal becerileri gelişmiş grup aktivitelerinden keyif alan öğrenciler için ise işbirliği öğrenmenin çok daha olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü onlar çok daha hem dersten keyif alıyorlar hem de daha iyi öğreniyorlar işbirliği öğrenme sırasında.

C: Çekimser öğrenciler için ne düşünüyorsunuz?

P15: Çekimser öğrenciler için zamanla sosyal becerilerini geliştirebilir fakat bazı öğrencilerde hiç açılmadığı için, yani farklı öğrenciler var dediğim gibi bazı öğrenciler için de öğrenimi olumsuz da etkileyebilir.

C: Yani dersten kopabilir mi gibi mi?

P15: Yani istemsiz şekilde grup aktivitesine katılacağı için dersten kopabilir zamanla da tabii. Farklı bir yorum yapmaya çalıştım.

C: Şimdi öğretmen olduğunuzda yakında olur inşallah. Hangi teknikleri uygulamaya düşünüyorsunuz?

Hangi tekniklerden kastınız hocam?

C: Yani şu carte mentale, tables tournantes ya da şu 5K1N Türkçe'de emin değilim. Bunlar gibi teknikler uygulanmaya düşünüyor musunuz kendi sınıflarınızda?

P15: Evet düşünürüm çünkü ben bu aktiviteleri yaparken yaratıcılığımı konuşturmaktan çok keyif aldığımı söyledim. Aynı şekilde bu materyalleri hazırlarken de çok keyif alacağımı düşünüyorum. Öğrenciler için onların seviyelerine uygun çeşitli tekstiler bulup aynı şekilde o tekstiler için soru kâğıtları hazırlamak.

Bu materyalleri hazırlarken keyif alacağımı düşünüyorum. O yüzden tables tournantes olabilir. Resim çizmemiz gerektiğinden birkaç aktivite yaptığımız o aktiviteleri tekrardan öğrencilerin neler yaptıklarını ortaya çıkardıklarını görmek keyifli olabilir.

O yüzden bunları kullanacağımı düşünüyorum.

C: Yani broşürler vesaire biraz daha şey öğrenciler créatif olmaya o zaman.

P15: Evet öğrencilerin daha çok créatif olabilecekleri aktiviteleri kendi Fransızca öğretmen olursam o zaman kullanabilirim.

C: Yine öğretmen olduğunuzda bu teknikler uygularken hangi zorluklara karşılayacağınızı düşünüyorsunuz? Yani okul için uygun olmayabilir ya da öğretmen olarak ya da öğrenciler için uygun zorlukları.

P15: Öğrenciler açısından her öğrenci bu etkinliklere aynı hevese yaklaşmayabilir. Materyal konusunda etkinlikleri hazırlarken çeşitli öğrenci sınıfları için uygun materyal bulmakta zorlanabilirim. Yani çok büyük bir zorluk olacağını düşünmesem de.

Sınıfta interaktif, hep aynı örneği biliyorum ama tabi tüm ben örneğin. Mesela o etkinlikte devamlı hareket halinde olduğumuz için her sınıf ortamı o hareket halinde olmaya uygun bir sınıf ortamı olmayabilir örneğin. Bu gibi zorluklarla karşılaşabilirim.

C: Yani öğrenci davranışlılardan mı?

P15: Hem öğrenci davranışları hem sınıf ortamı.

C: Evet. Yani çok kalabalık bir sınıf ya da mesela bizim sınıfta masalar çok uygun değildi.

P15: Evet hocam örneğin. Veya söylediğiniz gibi kalabalık bir sınıfta da bizim sınıfımızda 4 grup şeklinde 5 öğrenci ayrılabiliyor ama çok daha kalabalık bir sınıfta bu etkinliği yapmak daha zor olabilir.

C: Doğru. Benim sorularım bu kadar. Dersli veya işbirliği dayalı öğrenmeyle ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

P15: Yok hocam teşekkür ederim. Ama genel olarak ders ve işbirlikçi öğrenim şeklinden keyif aldım belirtebilirim. Teşekkürler.

C: Teşekkür ederim.

Participant 16 (P16)

C: Fransızca'yı nerede öğrendiniz?

P16: İlk üniversite hazırlık sınıfında öğrendim.

C: Yani birinci yabancı diliniz değil herhalde?

P16: Değil. Birinci yabancı dilim İngilizce.

C: Onu ortaokul, lisede mi öğrendiniz?

P16: Evet, aynen. Ortaokulda, sanırım ortaokulda olması lazım. İlkokul son sınıf da olabilir. Ortaokul, lisede İngilizce, artı ikinci yabancı dil olarak Almanca gördüm. Onda da Fransızca değildi.

C: O zaman üçüncü yabancı diliniz.

P16: Evet, Almanca da çok iyi olmasam da.

C: Ders öncesinde, yani bizim dersimiz öncesinde, işbirliğine dayalı öğrenme, apprentissage, collaboratif hakkında bilgi sahibi miydiniz?

P16: Sadece teknoloji derslerimizde bununla ilgili şeyler işledik ve teknoloji derslerinde grup ödevleri, birlikte yaptığımız ödevler veriliyordu.

Ama üniversitede teknoloji dersine kadar hiçbir bilgim yoktu. Teknoloji dersinde de çok ciddi bir collaboratif çalışma yapmadık. İlk düzenli çalışmayı FOS dersinde yaptık.

C: Bu ders işbirliğine dayalı öğrenmeyi nasıl, anlamanıza nasıl yardımcı oldun?

P16: Sürekli arkadaşlarımla iletişimde olup, sürekli benim bilmediğimi onların bilmesi ve onların bilmediğini benim bilmemle beraber grup çalışması yaparak ortaya bir şey çıkarabileceğimizi anladık aslında. Ne kadar çok insan varsa o kadar da bilgi oluyor gerçekten.

Güzel bir şey, ortaya güzel bir çalışma çıkmasını sağlıyor. Yani ortak bilgi birleşince... Daha iyi oldu.

C: Sizce işbirliği dayalı öğrenme üniversite eğitiminizde nasıl ele alınıyor?

P16: Bence yeterince ele alınmıyor. Yani ben daha önce teknoloji dersinde görmüş olsam da bu sadece bahsetmek amaçlı, göstermek amaçlı bir şeydi.

Ama onun dışında ilk defa FOS dersinde aldım. FOS dersinde aslında ben üstten aldım. Normalde dördüncü sınıfların dersi.

Dördüncü sınıfa gelene kadar böyle bir dersi daha önce görmemiş olmamız bence çok doğru değil. Daha öncesinde de belki de birinci sınıflara konulsa collaboratif çalışmalı bir ders. Öğrencilerin de daha çok kaynaşması ve daha çok bilgi sahibi olmasını sağlayabilir.

O yüzden bence çok daha sık yapılması gereken bir ders etkinliği.

C: Hazırlık sınıfında da görmediniz mi?

P16: Hazırlık sınıfında da gördük ama aslında collaboratif çalışma diye öğretilmedi.

Şimdi düşününce yaptığımız etkinlikler benziyor ama bize amacı collaboratif eğitim nasıldır, nedir, nasıl yapılır gibi bir sunum olmadı.

C: O zaman siz pratik yaptınız aslında, sadece teori kısmı göremediniz dördüncü sınıfa kadar.

P16: Aynen.

Çünkü belki lisede, ortaokulda belki benzer şeyler de yaptınız. Benim lisemde düşününce yok, herkes çok bireyseldi. Belki de Türk eğitim sisteminde çok görmediğimiz bir şeydir.

C: Mesela üniversitede hangi etkinlikler gördünüz? Bir örnek verebilir misiniz? Ya hazırlıkta ya teknoloji dersinde.

P16: Üniversitede gördüğümüz ya bizim derste gördüğümüz, mesela hep aklımda kalan tables tournantes mi denir?

C: Diğer derslerde? Diğer derslerde genellikle bir etkinliğin bir grup ödevine verilmesi nasıl oluyor?

P16: Yani daha çok bir ödev verilip onun üstüne herkesin beş kişinin odaklanması değil de parça parça bölünüp onları birleştirip sonrasında ortaya bir şey çıkartmak. Teknoloji dersinde en son yaptığımız bir oyun yarattık mesela.

AI'dan da yardım alarak küçük sorulara cevap veren, küçük oyunlara, bilmecelere cevap veren bir oyun yarattık beraber. Ama bu oyunu yaratırken de biri oyunu kurmaya odaklandı, biri fiş pedagojiyi hazırlamaya odaklandı. Öbürü oyunun sunumunu videolaştırdı AI ile birlikte.

Bunun dışında hazırlıkta en çok gördüğümüz şeylerden biri de hazırlıkta daha çok boşluk doldurma etkinlikleri mesela bir kişi tek başına yapmasındansa iki kişi beraber bilgilerini paylaşarak boşluk doldurmalı ödev olur. Bir metin yazma ödevi olur. O tarz şeyler yaptık ama en ilginç gördüğüm etkinlikler FOS dersindeydi.

O masalardan kalkıp farklı şeylerin birbirimizin şeyini devam ettirmek mesela çok eğlendiğim şeylerden biriydi.

C: İşte şimdiki sorum onunla alakalı. Derste sunulan işbirliği, dayalı öğrenme teknikleri eğitiminizi nasıl etkiledi?

P16: Benim aslında dersi gerçekten dinleyip derse eğlenerek gelmemi sağladı. Çünkü yeni bir dil öğrenirken, artık yeni değil bizim için tabii ama yine de bir dil öğretiminde onu oyunlaştırmak, yaşımız kaç olursa olsun çok bizi motive eden bir şey bence. Yani benim için öyle.

O yüzden bilgilerimi daha çok kullanmak istememe, daha güzel bir şey çıkarmak istememe sebep oldu. Mesela bir pankart hazırladığımızda bile, o pankartı yapmış olmak için yapmak değil, ona resim çizmek hakikaten hoşuma gidiyor. Çünkü farklı bir şey, o farklı şeyi yaparken hem eğleniyorsun, hem de aslında günlük hayatta Fransızca'nın önemini, Fransızca'nın konularını anlıyorsun.

O yüzden benim açımdan çok motive edici.

C: Yani bu kullandığımız teknikler, yani sen dedin tables tournantes, böyle döndük, carte mentale gibi. Les chapeaux de Bono da vardı, böyle renkli şapkalara göre farklı tarzı sorduk. Bir persona oluşturduk birkaç kere. Ya da QQOQCCP, yani 5K, 1N sanırım Türkçe'de. Yani tüm bu teknikleri nasıl değerlendirirsiniz?

P16: Benim için çok motive edici ve eğlenceliydi. Bunun motive edici olmasının bir yanı da aklımda kalmasını sağlıyor. Çünkü görsel zekâmız daha ağır basıyor.

Hepimiz dilci olduğumuz için matematik kafasındansa bu şeylere daha çok aklımız yatıyor. O yüzden çok akılda kalıcı bir teknik bence.

C: En çok hangi teknikler dikkatinizi çekti?

P16: Realizasyon şeyi yapmıştık, herkese bir şey vermiştiniz. Siz mesela 5 kişilik arkadaş grubusunuz, tatile gideceksiniz. Siz anne baba, iki çocuksunuz, tatile gideceksiniz.

O tatil planı hazırlama hem eğlenceliydi. Aslında günlük hayatta sürekli herkesin tatil planları düşünüp yapmadığı şeyler. Bir de insanlara direkt görev olarak işte sen anne baba, iki çocuksun, sen beş arkadaşsın, sen emekli çiftsin diye şey yapmak benim için çok eğlenceliydi.

C: Bir persona oluşturduk o zaman değil mi?

P16: Farklı düşündük ya, aile tamamen oluşturduk yeni bir, sıfırdan bir aile.

C: İşbirliğine dair öğrenme, çapraz becerilerinize, yani pensée critique, compétences générales, compétence à communiquer ya da compétence interculturelle geliştirmenize nasıl etkiledi?

P16: İşbirlikçe zaten artık ortaya bir fikir atmazsan, gruptaki diğer insanlarla konuşmazsan hiçbir şekilde bir şey üretemeyeceğin için komünikasyon kısmını da çok geliştirdi. Çünkü

dediğim gibi çok sık yaptığımız bir şey değil. Sınıftaki insanlarda da ders dışında insanlar bazen hani herkesin kendi bir arkadaş grubu var.

Ders dışında işbirlikçi eğitim için bir araya gelmedikten sonra günlük hayatından oturup konuşmuyorsun o insanla. Beraber bilgilerini paylaşırken de aslında konuşmak için bağlan oluyor, biraz daha yakından da tanıyorsun. O yüzden günlük hayata da çok katkısı var.

Onun dışında işbirlikçi eğitimde pense kritik, çünkü önümüze bir şey konuluyor ve o bir şeyi çözmek için herkesin bir fikir atması gerekiyor. O fikri atmayan, sessiz kalan olmak istemiyorsun. Sen de sürekli bir şey düşünüyorsun.

Nasıl daha iyi bir fikir ortaya atabilirim diye artık başkalarıyla da iyi anlamda yarışıyorum. Çünkü işte hani daha güzel bir fikir sunabilir miyim acaba? Daha bir kaliteli çalışmaya yardımcı olabilir miyim diye sürekli pense kritik yönümü çok geliştirdi o yüzden.

C: Yani yarış gibi mi gördünüz o zaman?

P16: Yarış değil, iyi anlamda yarış. Daha güzel bir fikir ortaya atabilir miyim, en güzel fikir ortaya atabilir miyim acaba diye.

Her zaman değil ama.

C: Anladım, güzel. O zaman sizce hangi çapraz becerilerinizi daha çok kullandınız?

P16: Daha çok pensée critique ve şey, communication. Tamam.

C: Ders sırasında sunulan etkileşimli etkinlikler, yani interaction kullandık. Hakkında ne düşünüyorsunuz?

P16: Yine söylediğim gibi sadece ders içinde değil günlük hayatımda da çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir grup çalışması yaparken daha önce dediğim gibi o an o grup ödevini yapmak için konuşuyorsun ama onu konuşurken gülüyoruz da işte biri bir şey söylüyor, onun fikrine karşılık başka biri şöyle başka bir fikir atıyor.

Birbirimize sürekli interaction içinde olmak aslında üniversite hayatında çok sahip olamadığım şey. Çünkü herkes dersi var, o dersi alıyor ve hemen evine dönüyor. Yani şu anda kampüsümüzden dolayı da zaten interaction yapabileceğimiz hiçbir alan olmadığı için bu ders ona çok katkısı alıyor.

C: Diğer derslerinize kıyasla etkileşim, yani interaction veya arabuluculuk, mediation becerilerinizi farklı bir biçimde kullandınız mı?

P16: Kesinlikle. Diğer derslerde hiçbir şekilde interaction kullanmadığım için.

C: Diğer derslerde nasıl oluyor şey?

P16: Diğer derslerde yani hiç uzun zamandır böyle bir etkinlik yaptığımız dersi hatırlamıyorum. Çünkü birinci sınıfta çok oluyordu.

Birinci sınıfta compréhension, etkinlik compréhension orale olduğu için hani onda da birlikte konuştuğumuz yerler, birlikte grup ödevini yaptığımız yerlerin çok nadir de olsa oluyordu. Ama şimdi üçüncü sınıfta bir anda herkes çok bireysele döndü. Herkes dersi dinliyor, hoca dersi anlatıyor ve çıkıp evimize dönüyoruz.

O yüzden şu an hiçbir derste, teknoloji dersi dışında interaction yok.

C: Yani şimdi üçüncü sınıf gibi daha pasif oluyorsunuz. O zaman bu derste farklı oldu.

P16: Evet. Kesinlikle.

C: Yani daha aktif olduğunuz yani derste. Doğru mu anladın?

P16: Kesinlikle. Başka bu kadar aktif olduğum ders yok çünkü.

C: Fransızca öğretiminde iş birliğine dayalı öğrenmenin avantajları ve dezavantajları nelerdir? Eğer önce avantajlar sonra dezavantajlar söylersen.

P16: Avantajları dediğim gibi dil öğreniminde görsel zeka ve şey daha ağır bastığı için bunlar daha akılda kalıcı ve insanı daha teşvik edici.

Çünkü dile yatkınlığı gelişmiş herkes daha çok bunlardan keyif alıyordur diye düşünüyorum. O yüzden bunlar çok motive edici. Onun dışında başka avantajlarından, yani dediğim gibi yine dil öğreniminde insanlarla konuşmak da çok önemli.

Bu ders interactionu da sağladığı için birbirimizin bilmediği yerleri tamamlıyoruz aslında. Bazen fark etmeden de olsa. Dezavantajları olarak sadece şeyi söyleyebilirim.

Daha çekingen bir yapısı olan biri varsa belki ona dezavantaj olarak görülebilir. Belki kendini baskıda hissediyor olabilir. Ama ben bizim sınıfta öyle bir şey görmediğim için bizim sınıfta dezavantaj olduğunu düşünmüyorum.

Farklı şeylerde belki o insanlara özel bir dezavantaj olabilir.

C: Sizce işbirliği idare öğrenme öğrencileri üzerinde nasıl bir etki yaratabilir? Mesela siz öğrenciydiniz, nasıl bir etki yarattı?

P16: Ben de sürekli onu söylüyorum ama gerçekten bu ders öyle olduğu için benim için çok motive ediciydi. Çünkü şeyi düşünerek geliyordum. İşbirlikçi eğitimine devam ettiğiniz için bu hafta ne yapacağız acaba diye düşünüp geliyordum.

Bu hafta nasıl bir etkinlik yapacağız acaba diye düşünüyordum. Çok motivasyon etkiliydi. Evet, çok motivasyon etkiliydi.

Bir de bir yandan da geleceğin öğretmenleri olarak bu etkinlikleri de öğreniyor olmamız lazım. Ama şimdi bu dördüncü sınıf dersi olduğunu düşünürsek ve müfredatı da az çok bildiğim için daha önce bu tarz bir ders olmadığı için bunların aslında öğretmenlere de öğretilmesi gerekiyor. Çünkü bunlar dil öğretiminde kullanılması gereken gerçekten çok yararı olan çalışmalar.

O çalışmaları kendimiz yaparak öğrenip daha sonra öğrencilerimiz de kullanabiliyor olmamız lazım. Ve onun için de çok avantajlı bir ders.

C: Söylediğiniz gibi öğretmen olacaksınız yakında. Senin için, üçüncü sınıf olduğun için biraz daha sonra ama yinede. Öğretmen olduğunuzda hangi teknikleri uygulamayı düşünüyorsunuz?

P16: Tables tournantes.

Tables tournantes, kesinlikle. Çünkü onda çok eğlendiğimi hatırlıyorum. Tatil planlama gibi direkt etkinliğimizi de çalmış gibi olmayayım ama.

Tatil planlama değil de belki onu biraz değiştirmiştir. Bir persona oluşturmak. Evet, bir persona oluşturmak.

Onlara kesinlikle uygulayacağım şeyler çünkü benim de yaparken çok keyif aldığım şeyler.

C: Yani nasıl keyif aldığımı diyorsun? Sence ne getiriyor böyle bir şey yapınca?

P16: Hazırlıktan sonra hazırlıkta daha çok biraz daha günlük hayata dokunuyorduk. Ama o an Fransızca'yı da yeni anlamaya çalışıyorduk. Çok detayına giremiyorduk.

Daha grameri oturtmaya çalışırken sadece basit konular üstünden oluşturmaya çalıştıkları için hızlıca üstünden geçiyorlardı. Ama peynir çeşitleri, mesela peynirin fermantasyonu, peynir nasıl üretilir gibi aslında çok günlük hayatımızda kullandığımız konuları diğer derslerde hiç değinmiyoruz. O derslere kıyasla daha aslında şu anda biliyor olmamız gereken derslere biliyor olmamız gereken konulara daha önce dokunmadığımızı anlıyorum bu derste. Çünkü yaptığımız şeyler Fransızca'nın belli konularına, belli alanlarına sahip şeyler. Ama o alanları basitçe zaten tanıyabiliyor, biliyor olmamız lazımdı gibi düşünüyorum. Onları geç de olsa öğrenmiş oluyoruz.

C: Yine de öğretmen olduğunuzda bu teknikler uyurlarken hangi zorluklara karşılayacağınızı düşünüyorsunuz?

P16: Bu biraz da benim için de eğlenceli bir etkinlik olduğu için öğrencilerin şeyi, odağı kaçabileceğini düşünüyorum. O odağı toparlamak, birbirleri arasında konuşmayı susturabilmek, yani konuşma tabii ki de olacak, interaction alanı ama ödev dışında başka bir şey konuşurlarsa onun üstesinden gelmeyi nasıl başarabilirim bilemiyorum.

Çünkü özellikle üniversite çağında bile oluyordur, belki siz bizde görüyorsunuzdur. Hele ki küçük çocuklarda düşünemiyorum ortaokul, lise çağında. Onun üstünden gelmek çok zor olur diye düşünüyorum.

C: Yani öğrencilerin davranışlarından şüpheleniyorsun.

P16: Evet, odakları çok çabuk bozulabilir. Bunu hani tamamen oyun olarak görebilirler.

Aslında bir şeyleri farklı tekniklerle eğitim bunun altında yatanı siz biliyorsunuz, biz biliyoruz. Ama çocuklar için sadece bir oyun gibi gelebilir. O yüzden onların adaptasyonunu ve odağını toplamak çok zor olur diye düşünüyorum.

C: Bence o problem farklı yaş gruplara göre değişebilir mi?

P16: Mesela küçükler ya da büyükler daha çok zor mu bilmiyorum. Küçükler de çok daha zor olur diye düşünüyorum.

C: Yani büyükler yani ortaokul, lisede daha kolay olur mu, daha zor olur mu?

P16: Yani belki de düşünüyorum da lise çağı için çok daha zor olabilir. Çünkü lisede tam ergenliğe girdiğimiz dönemde zapt etmek daha zor oluyor diye düşünüyorum.

Çünkü liseyi düşündüğümde hocalar daha şey oluyordu bizde, agresif oluyordu. Çünkü bizi zapt etmek zordu. Muhtemelen tam daha büyüme çağına girdiğimizde artık o lise çağı beni korkutuyor.

Bizimki öğrencilere çok zor olabilir.

C: Sorularımız bu kadar. Yani dersli veya işbirliği dayalı öğrenmeyle ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

P16: Yok bence çok güzel bir ders, çok güzel bir dersti. Gerçekten uzun zamandır kendimi motive olarak motive bularak geldiğim nadir derslerden biriydi. Bu etkinlikleri de geleceğin öğretmeni olarak kendim yaparak öğrenmem benim için çok katkı sağlayıcı bir şeydi.

O yüzden bu dersi aldığım için gerçekten çok mutluyum. Sizinle aldığım için ayrıca mutluyum. Umarım siz de öyle düşünüyorsunuzdur.