

Approche coopérative et hybridité pédagogique : Vers un apprentissage propice à l'efficacité des compétences langagières en classe de FLE.

Cooperative approach and pedagogical hybridity: Towards learning conducive to the efficiency of language skills in the FLE class.

النهج التعاوني والتهجين التربوي: نحو تعلم يؤدي إلى كفاءة المهارات اللغوية

لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

Souad KHOUDOUR¹

École Normale Supérieure de Constantine,

benhcine.souad@ensc.dz

تاريخ الوصول 2023/04/19 القبول 2023/05/04 النشر على الخط 2023/06/05

Received 19/04/2023 Accepted 04/05/2023 Published online 05/06/2023

Résumé :

Bien que ses atouts ne soient ni contestés, ni contestables, force est de constater que l'hybridité pédagogique à laquelle nous avons été confrontés en situation de crise a impacté d'autant plus les compétences langagières de nos étudiants. Un constat qui nous a incités à envisager une pédagogie intermédiaire capable d'établir une corrélation étroite entre acquisition de connaissances et développement des habiletés. Une pratique pédagogique dite « coopérative » où les technologies de l'information et de la communication pédagogique (TICE) seraient propices à l'efficacité de l'acte pédagogique compte tenu des différents atouts qui en découlent, à savoir motivation participative, inhibition langagière, appréhension, autonomisation et interdépendance collective. Des atouts phares que cette recherche contribuerait à mettre en exergue.

Mots-clés: Apprentissage coopératif, hybridité pédagogique, habiletés langagière, TICE, hétérogénéité.

Abstract:

Although its strengths are neither disputed nor debatable, it is clear that the educational hybridity that we have been confronted with in a crisis situation has had an even greater impact on the language skills of our students. An observation that prompted us to consider an intermediate pedagogy capable of establishing a close correlation between the acquisition of knowledge and the development of skills. A so-called "cooperative" pedagogical practice where information and pedagogical communication technologies (ICTE) would be conducive to the efficiency of the pedagogical act given the various advantages that result from it, namely participatory motivation, language inhibition, apprehension, empowerment and collective interdependence. Key assets that this research would help to highlight.

Keywords: Cooperative learning, pedagogical hybridity, language skills, ICT, heterogeneity.

ملخص:

على الرغم من أن نقاط قوتها ليست متنازع عليها ولا قابلة للنقاش، فمن الواضح أن التهجين التعليمي الذي واجهناه في حالة الأزمات كان له تأثير أكبر على المهارات اللغوية لطلابنا. وهي الملاحظة التي دفعتنا إلى التفكير في علم أصول التدريس الوسيط القادر على إقامة علاقة وثيقة بين اكتساب المعرفة وتطوير المهارات. ما يسمى بالممارسة التربوية "التعاونية" حيث تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التربوية مواتية لكفاءة العمل التربوي بالنظر إلى المزايا المختلفة التي تنجم عنه، وهي التحفيز التشاركي، وتشبيط اللغة، والتخوف، والتمكين، والترابط الجماعي. نقاط القوة الرئيسية التي سيساعد هذا البحث في تسليط الضوء عليها

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، التهجين التربوي، المهارات اللغوية، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، عدم التجانس.

¹ Auteur correspondant: Souad KHOUDOUR, benhcine.souad@ensc.dz

1. Introduction

Nombreuses sont les théories relatives aux TICE. Considérées comme partie intégrante de l'acte pédagogique, de nombreux chercheurs explicitent, au sein de leurs ouvrages respectifs, ses apports phares. Si selon Voulgre, elles ont cette aptitude à « développer chez les apprenants des capacités à raisonner, à résoudre des problèmes à travailler en autonomie, à être créatif »¹, Muriel Barbazan souligne que les TICE « ouvrent des possibilités encore sous -exploitées tant au niveau de la description du fonctionnement de la langue qu'au niveau des activités pédagogiques et des aides à l'apprentissage qu'elles permettent »².

Aussi avantageuses soient-elles, la survenue des TICE en didactique des langues ne peut destituer l'enseignant de son rôle si crucial. En effet, quelle que soit l'étendue de ses avantages, un enseignement qui épouserait dans son intégralité les technologies de l'information et de la communication pédagogique ne peut s'avérer efficient, à l'instar d'un enseignant ne prenant point en compte ce nouvel outil pédagogique afin d'en tirer le meilleur parti. Deux situations que Guichon qualifie d'invraisemblables dans la mesure où « les TICE ne présentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère »³. Un tel constat ne peut que souligner le rapport de complémentarité existant entre enseignement présentiel et enseignement en ligne que la crise sanitaire a pu mettre en exergue.

Nonobstant cette complémentarité aussi malléable et favorable soit-il, force est de constater que cette hybridité pédagogique permet certes, à nos étudiants, de s'imprégner des quatre habiletés⁴ communicatives tant orales qu'écrites, mais de manière dépourvue d'impartialité. En effet, compte tenu du temps imparti en présentiel relativement restreint, les compétences langagières, et plus particulièrement celles ayant trait à l'oralité, se trouvent laissées-pour-compte. En effet, soucieux de transmettre le plus de connaissances possibles en fonction du temps imparti relativement restreint, l'enseignant se trouverait, à bien des égards, confronté à une communication dite unilatérale : une communication où l'enseignant monopoliserait la parole. Et quand bien même ce ne serait pas le cas, force est de constater que les contributions participatives émanent des mêmes éléments.

Ainsi, l'objectif phare de notre recherche serait de mettre en relief une pédagogie intermédiaire capable d'établir une corrélation étroite entre acquisition de connaissances et développement des compétences langagières. Un enseignement dit « coopératif » épousant une perspective actionnelle s'affranchissant du cours traditionnel. Ainsi, cette étude aura pour principal intérêt de déterminer si, dans un enseignement/ apprentissage où l'hybridité est de mise, l'instauration d'un apprentissage coopératif s'avérerait-elle propice à l'efficacité des compétences langagières chez les apprenants de FLE ?

¹ Voulgre, E. (2011). Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants. Université de Rouen.p.8.

² Barbazan,M. (2011). Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours. *Revue Alsic* [En ligne], 14 (1), URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2337>, p.11.

³ Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier, p.6.

⁴ Il s'agit de la production écrite, production orale, compréhension écrite et compréhension de l'orale.

2. L'approche coopérative :

Bon nombre de recherches, dont celle de Loiola, souligne l'efficacité de l'approche dite horizontale, c'est-à-dire un apprentissage résultant d'échanges entre apprenants. Il s'agit d'« une approche interactive de l'organisation du travail (...) où des étudiants de capacités différentes (...) travaillent ensemble pour atteindre un but commun »¹ Ainsi, la coopération des aptitudes différées des étudiants permet que l'appréhension du support pédagogique ne soit pas effective, mais tangible, et ce, en ayant recours à une organisation du travail. Pour ce faire, un repliement exclusivement opéré par l'enseignant est effectué, et ce, lors des séances de cours. Ce dernier s'efface de sorte que les apprenants ne puissent compter que sur leurs échanges et leurs concertations afin que le contenu soit appréhendé de la sorte les actants majeurs de leur apprentissage.

Afin de mener à bien cet acte pédagogique, bon nombre d'activités sont possibles sous réserve qu'elles respectent les cinq principes organisateurs que nous résumons ci-dessous.

- 1- Interaction constante entre les membres du groupe
- 2- Interdépendance positive entre les membres favorisant de la sorte l'apprentissage
- 3- Conscience du rapport d'interdépendance qui unit le groupe
- 4- L'acceptation de l'autre lors des échanges
- 5- L'évaluation tant sommative (enseignant) que formative (apprenants) de la coopération du groupe

Nettement transcendant à l'apprentissage plus traditionnel, l'apprentissage coopératif regorgerait d'atouts. Elle serait propice au développement de « l'autonomie et de la pensée critique de l'apprenant et l'amène à produire dans la langue cible »². Une prise de parole dont les impacts ne sont point moindres. En effet, les théories cognitives de l'apprentissage soutiennent qu'« avec l'apprentissage coopératif, l'étudiant est amené à appréhender beaucoup plus qu'à s'informer »³. Une légitime déduction résultant, selon l'auteur, principalement de ses camarades de classe dans la mesure où l'apprenant doit être capable d'appréhender afin de faire appréhender. Un avis fermement partagé par LAVOIE Annick et al qui attestent que « l'étudiant qui enseigne un concept ou une connaissance à un pair bénéficie, par le fait même, d'un apprentissage plus en profondeur pour lui-même »⁴

Compte tenu des retombées tant pédagogiques que cognitives, nous avons jugé utile de mettre en pratique cette approche, mais point en nous y conformant pleinement. En effet, étant donné que cette approche consiste à créer divers groupes dits hétérogènes, nous avons jugé plus opportun de conserver l'unité du groupe. Ce choix relève d'une volonté d'instaurer une situation

¹ Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Les Éditions de la Chênerie de Montréal, p.6.

² Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Revue Cahiers Franco-Canadiens De L'Ouest*, 89-102. Url. <https://ustboniface.ca/presses/file/documents---cahier-vol-4-no-1/41Tardif.pdf>; p.96.

³ Lavergne, N. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Revue Québec français, p.27.

⁴ Lavoie, A., et Brouin, M., (dirs), (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Revue Pédagogie collégiale*, 25 (3). 1-8. Url. https://cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf, p.6.

d'interdépendance collective en situation hétérogène. En somme, « tous les étudiants travaillent vers un but commun et chacun doit être engagé en vue d'une réussite collective »¹

3. Méthodologie de recherche :

TICE, tel est l'acronyme relatif aux différentes technologies de l'information et de la communication spécifiques à l'enseignement. Propices tant à l'accessibilité, la flexibilité, la praticité et l'adaptabilité, elles s'avèrent épouser avec tant de subtilité les attentes de nos apprenants constamment à l'affût d'une pédagogie dans l'air du temps. En effet, cette nouvelle perspective d'enseignement en perpétuelle évolution favorise la mise en place de nouvelles activités aussi variées qu'intéressantes. Ainsi, l'étude que nous allons mener aura pour principal intérêt de déterminer si, dans un enseignement/ apprentissage où l'hybridité est de mise, l'instauration d'un apprentissage coopératif s'avérerait-elle propice à l'efficacité des compétences langagières chez les apprenants de FLE ? Pour ce faire, nous avons confronté nos apprenants à un questionnaire à deux phases phrases de notre expérience :

- Avant la mise en place de l'approche coopérative et ce dans le but de mettre le doigt sur les inconvénients de l'approche traditionnelle.
- Après les avoir initié à l'approche coopérative. Ce faisant, l'opposition avant/ après, soit la comparaison entre l'approche traditionnelle et coopérative, nous permettrait de souligner les enjeux de l'approche adoptée.

Outre les étudiants, nous avons tenu à confronter un certain nombre d'enseignants à un questionnaire, et ce, afin d'appréhender les facteurs qui, selon eux, portent préjudice à l'efficacité des compétences langagières. Sont-ils distincts ou analogues chez ces deux actants de la communication, à savoir enseignants et apprenants ?

Le principe de cette approche coopérative s'effectue en deux temps correspondant respectivement à un enseignement à distance et en présentiel :

- Dans un premier temps, nous avons transmis au préalable à nos étudiants le cours prochainement dispensé. L'objectif étant d'appréhender les notions en question tout en les réinvestissant au sein du texte littéraire mis à leur disposition. À cet effet, la plateforme leur permet d'interagir entre eux, ainsi qu'avec l'enseignant, afin d'avoir quelques éclaircissements. Il est à noter que compte tenu du fait que la plateforme mémorise tant les accès que les différents échanges effectués, qui constitueront un indice propice à l'attribution d'une partie de la note d'évaluation, les étudiants se sont trouvés malgré eux investis. Outre cela, les étudiants se doivent d'appréhender le cours mis à leur disposition dans la mesure où lors du cours en présentiel 5 étudiants seront choisis au hasard afin d'endosser le costume de transmetteur de savoir. Ainsi, bon nombre de questionnements émergent. Afin d'attirer leur attention sur des éléments spécifiques, l'enseignant a recours à de subtiles interventions.
- Lors du cours en présentiel, les 5 étudiants sélectionnés endossent le costume de transmetteur de savoir, et ce, sous la surveillance de l'enseignant qui adopte une posture d'auxiliaire de l'apprentissage chargé d'aiguiller le cheminement pédagogique du débat.

¹ Ibid, p.4.

Ainsi, « être en retrait » sont les maîtres-mots de ce type d'apprentissage. Pour ce faire, un repliement exclusivement opéré par l'enseignant est effectué afin qu'un échange apprenant-apprenant prenne forme. Ayant pris connaissance au préalable que la compréhension de la leçon relève exclusivement de leur ressort et que l'enseignant ne consent nullement à répondre ultérieurement aux questions, l'implication est au rendez-vous. Leur compréhension du cours ainsi que leurs appréhensions sont déployées. Ce faisant, chaque intervention épouse la coopération afin d'apporter plus de clarté et de lumière aux pairs.

Il est à noter que cette coopération n'est point unilatérale dans la mesure où, non seulement les étudiants sélectionnés confronteront leurs pairs à des interrogations auxquelles ils seront amenés à répondre, mais aussi seront assaillis de questions qui, pour la plupart, n'auront pas été prévues. Trouver réponse aux questions n'est point exclusivement du ressort du groupe sélectionné, mais de l'ensemble des étudiants qui, en associant leurs perceptions, connaissances et point de vue, en arrivent à atteindre un but collectif, à savoir apprendre.

Outre cela, afin d'optimiser la participation, certains points ont été portés à l'attention des étudiants, entre autres :

- Les réponses aux questions soulevées, par l'étudiant ou l'enseignant, doivent résulter de leurs interactions langagières.
- Toujours dans une dynamique stimulatrice, nous avons jugé indispensable d'attirer l'attention des apprenants sur ce qui constitue le pivot de cette activité, à savoir favoriser la coopération en langue française en vue d'une efficacité de l'acte pédagogique. Par conséquent, toutes les réponses sont les bienvenues, le but étant de les inciter à se libérer de l'inhibition langagière à laquelle ils sont soumis.
- Toutes les interventions faites, tant en présentiel qu'en ligne, constitueront une partie de leur note d'évaluation.

4. Présentation du corpus :

4.1. L'échantillon des apprenants :

Ainsi, afin d'essayer d'enrayer ce qui semble porter préjudice au développement des habiletés langagières, nous avons envisagé de mettre en exergue un rapport entre les TICE et l'approche dite coopérative sur quatre classes constituées respectivement de 24, 23, 20 et 27 étudiants, soit un effectif de 94 apprenants. En outre, nous tenons à préciser que la principale spécificité de notre échantillon est sa composition diversifiée. Bons, moyens et excellents éléments sont présents au sein des groupes. Nous avons tenu à conserver cette hétérogénéité dans la mesure où toute intervention de la part des étudiants apporte une pierre à l'édifice.

Nous avons délibérément opté pour des étudiants de deuxième année de français de l'ENS de Constantine dans la mesure où leur bagage lexical est généralement plus conséquent que celui des premières années. Ainsi, non seulement ils seront plus à même d'avoir recours à la reformulation, mais surtout leur niveau de maturité favorisera considérablement les échanges compte tenu de la richesse de l'argumentaire. Ainsi, les 94 étudiants sélectionnés, représentatifs de 89 filles et seulement cinq garçons, ont été confrontés à cette pédagogie coopérative.

4.2. L'échantillon des enseignants :

Quarante enseignants (40) du département des langues étrangères de Laghouat, ayant la charge de modules variés en FLE, ont bien voulu se soumettre à notre questionnaire. Contrairement aux étudiants, les enseignants ont eu la possibilité d'emporter avec eux le questionnaire afin d'y répondre anonymement.

4.3. Module dispensé :

Le module choisi n'est autre qu'une approche textuelle. Ce choix n'est point fortuit dans la mesure où la variété des thématiques qu'offre le texte littéraire favorise l'éveil d'intérêt. En effet, la variété des thèmes abordés au sein des différents textes proposés, apporte plus de perspective langagière. Ainsi, dévotion, abomination, passion, religion, guerre... sont tant de thématiques proposées afin de promouvoir une effervescence participative tant pour les étudiants prédisposés à la prise de parole qu'à ceux qui le sont moins. Ce cours comprend des concepts théoriques qu'ils doivent mettre en exergue à travers un texte littéraire

5. Présentation des questionnaires

Afin d'apporter plus de légitimité à notre analyse, nous avons jugé plus opportun de proposer un questionnaire à deux moments phares de l'enquête : avant et après l'approche coopérative. Ces résultats constitueront un point de comparaison primordial afin de mettre en relief les enjeux d'une telle approche.

5.1. À l'attention des étudiants :

Les différentes questions proposées, à savoir 11, nous permettent de mettre en relief l'impact communicatif relatif aux compétences langagières tant de la compréhension que de l'expression. Le tableau ci-dessous en est l'illustration :

Tableau 1. Questionnaire destiné aux étudiants

AVANT	APRÈS
Conformément à l'approche traditionnelle	Conformément à hybridité pédagogique coopérative
Q 1 : Comment qualifiez-vous votre pratique langagière orale ? a- Faible/ b- Moyenne / c- Forte	Q 6 : Comment qualifiez-vous votre pratique langagière orale ? a- Faible/ b- Moyenne / c- Forte
Q 2 : À quelle fréquence êtes-vous incités à prendre la parole ? a- Faible/ b- Moyenne / c- Forte	Q 7: L'approche coopérative a-t-elle stimulé votre pratique langagière orale ? a- Oui / b-Non / c- Moyennement
Q 3 : Comment qualifiez-vous votre	Q 8: Éprouvez-vous des difficultés à

appréhension des cours dispensés ? a- Faible/ b- Moyenne / c- Forte	comprendre le cours ? a- Oui / B- Non / C- Moyennement.
Q 4 : Comment qualifiez-vous votre motivation participative ? a- Faible/ b- Moyenne / c- Forte	Q 9: Ressentez-vous l'envie de participer au débat qui résulte de l'approche coopérative ? a- Oui / B- Non / C- Moyennement.
Q 5 : Quels seraient les facteurs qui entraveraient l'efficacité de vos compétences langagières ? Cela aurait-il un rapport avec : a- Le stress b- l'incompréhension du thème c- manque de motivation d- Le lexique e- La peur de l'erreur	Q 10 : Suite à l'approche coopérative, pensez-vous que le stress, la peur de l'erreur, l'incompréhension du thème, le manque de motivation et de lexique sont des facteurs qui entravent l'efficacité de vos compétences langagières ? a- Oui / B- Non / C- Moyennement.
	Q 11 : Quelle approche serait propice à l'efficacité de vos compétences langagières ? a- traditionnelle b- hybride Coopérative

5.2. À l'attention des enseignants :

Tableau 2. Questionnaire destiné aux enseignants

Q 1	Vos étudiants prennent-ils fréquemment la parole ?
Q 2	Compte tenu du temps imparti, incitez-vous vos étudiants à prendre la parole ?
Q 3	Éprouvez-vous des difficultés à faire appréhender le cours ?
Q 4	Comment qualifiez-vous l'implication de vos étudiants ?
Q 5	Quels seraient selon vous les facteurs qui interfèreraient sur leur pratique langagière.
Q 6	Selon vous, comment pourrions-nous remédier à cela ?

6. Présentation des résultats et interprétation des données

6.1 Le point de vue des étudiants : approche traditionnelle

Au sein de cette section, il sera question de mettre en relief les réponses obtenues des apprenants (avant et après la mise en place de l'approche) et des enseignants. Ce faisant, nous en effectuerons l'analyse comparative afin de démontrer les biens fondés de l'approche en question. Nous commencerons au prime abord par étayer les réponses fournies par les étudiants concernant l'enseignement traditionnel¹. Les réponses sont les suivantes :

¹ Il est à noter que nous entendons par enseignement traditionnel, un enseignement dépourvu des TICE .

Tableau 3: Réponses fournies par les étudiants quant à l'enseignement traditionnel

Questions \ Réponses	Faible	Moyenne	Forte
1	64	20	10
2	50	30	14
3	46	26	22
4	50	32	12

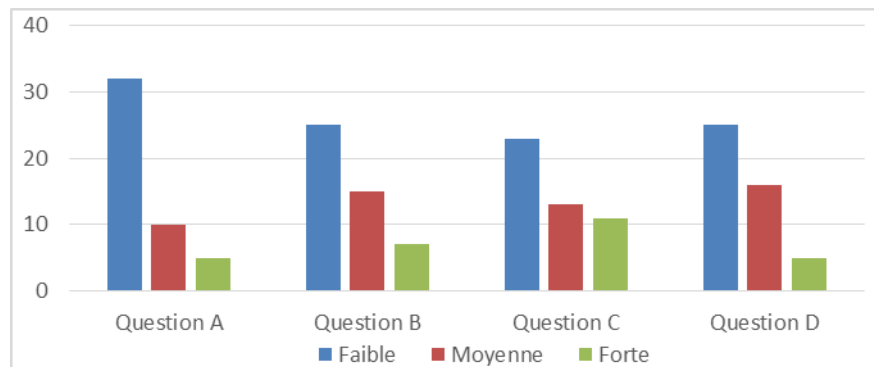
Force est de constater que les résultats recueillis ne manquent point d'éloquence, et viennent confirmer nos hypothèses, à savoir l'enseignement traditionnel affecte considérablement les compétences langagières. En effet, comme cela est souligné au sein du tableau ci-dessus, 64 étudiants, soit une fréquence de 68,08%, qualifient leur pratique langagière orale de faible, contre 10,63% d'entre eux qui la jugent forte. Une fréquence que la question 2 pourrait probablement justifier dans la mesure où non seulement 14,89% des étudiants attestent être fortement incités à prendre la parole contre 53,17% disent l'être faiblement. Concernant leur appréhension des cours dispensés, nous avons été surpris de constater, et ce compte tenu des efforts dispensés de par l'enseignant, que 48,93% attestent comprendre faiblement les cours.

Il est à noter que les fréquences relatives à la question « 4 », à savoir la motivation participative s'avèrent décevantes. En effet, tout enseignant ne peut qu'être animé par le désir d'instaurer de la motivation chez ses apprenants, et ce, compte tenu de l'impact qu'elle peut susciter au sein du processus enseignement/ apprentissage. À cet égard, Spencer définit la motivation comme « des états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but »¹. Ainsi, conformément aux propos de l'auteur, l'absence de motivation viendrait à créer une barrière qui entraverait l'accès à la finalité de tout processus pédagogique, à savoir l'apprentissage.

Bien que ces fréquences ne manquent point d'éloquence, elles semblent l'être d'autant plus lorsque nous observons l'histogramme ci-dessous. En effet, comme il est possible de le constater les variables catégorielles des barres rectangulaires bleues priment nettement sur les autres variables. Une prépondérance qui est le signe incontestable de malaise vis-à-vis des habiletés spécifiques à la compréhension ainsi qu'à l'expression. Des faiblesses auxquelles nous tenterons d'apporter plus de clairvoyance en confrontant les enseignants à quelques interrogations.

¹ SPENCER, A. R.(1991). *Psychologie générale*. Éditions Études Vivantes, p.p.236-237.

Fig.1. Histogramme représentatif des réponses des étudiants quant à l'enseignement traditionnel.



Quant à la Q 5, à savoir, Quels seraient les facteurs qui entraveraient l'efficacité de vos compétences langagières ? Cela aurait-il un rapport avec : a- Le stress / b- l'incompréhension du thème / c- manque de motivation / d- Le lexique / e- La peur de l'erreur. Suite au recensement des données, il nous a été possible de constater que la plupart des étudiants avaient opté pour plusieurs réponses, entre autres le stress, la peur, l'incompréhension. Quoiqu'il en soit, ce qui attire notre attention est incontestablement la fréquence relative à la réponse d, à savoir le lexique. Il semblerait que le lexique ne soit en aucun cas un facteur qui entraverait leur prise de parole dans la mesure où seulement 27 étudiants semblent en être affectés.

6.2 Le point de vue des enseignants : approche traditionnelle

Après avoir obtenu le point de vue de l'étudiant, il serait primordial de s'attarder sur celui de l'enseignant. Ainsi, nous avons jugé nécessaire de les confronter aux questions mentionnées ci-dessus afin d'appréhender les divergences et les similitudes de points de vue.. Nous commencerons au prime abord par l'analyse des quatre premières questions dont les résultats figurent ci-dessous.

Tableau 4 : Réponses fournies par les enseignants quant à l'enseignement traditionnel.

Questions \ Réponses	Faible	Moyenne	Forte
1	27	10	3
2	34	04	02
3	11	29	00
4	15	20	05

D'après le tableau ci-dessus, la première observation qu'il nous est possible de faire relève de la perception analogue des actants pédagogiques spécifiques à la question « 1 » et « 2 ». En effet, bien que les fréquences semblent quelque peu divergentes, enseignants et étudiants semblent avoir le même avis : Les pratiques langagières orales de nos étudiants sont relativement faibles, et ce, compte tenu du temps imparti défavorable à la prise de parole. En effet, force est de constater que

84% des enseignants inciteraient faiblement leurs étudiants à prendre la parole, contre seulement 12,5% qui les convient fortement.

Dans une perspective purement hypothétique, ces résultats pourraient sûrement venir justifier l'incompréhension dite « faible » que 48,93% des étudiants semblent affirmer. En somme, si nos étudiants éprouvent des difficultés de compréhension cela pourrait résulter du faible taux de participation

L'analyse des questions « 3 » et « 4 » est tout aussi révélatrice. En effet, lorsque nous procédons à une comparaison des données des enseignants avec celles des étudiants, nous sommes contraints de constater que les avis sont mitigés. En effet, lorsque les étudiants qualifient leur appréhension et motivation de faible, elle s'avère être moyenne chez nos enseignants. En somme, nous sommes bien contraints d'attester qu'enseignants et étudiants partagent un avis commun, à savoir participation, motivation et appréhension ne sont point les points forts de l'enseignement traditionnel. Une conclusion ayant toute sa légitimité étant donné que nos apprenants sont soumis à un enseignement consistant à donner plus en un temps relativement moindre. Ce faisant, l'étudiant se trouve dans une posture d'accumulation de données sans pour autant les appréhender dans la mesure où l'oral constitue un moyen propice à l'appropriation des connaissances. À cet égard, ROUBA Hassan et BERTOT Florence semblent affirmer cet avis, et ce en le formulant comme suit : « les échanges n'y sont pas seulement l'instrument de la bonne transmission des informations et des consignes mais sont partie prenante de la construction des connaissances »¹.

Quant à la question 5, il s'avère que les opinions sont nettement controversées. En effet, si les étudiants dénoncent le stress, la peur ainsi que l'incompréhension du thème, 70 % des enseignants suggèrent que le lexique est un facteur qui entrave leur prise de parole. Afin d'y remédier, 56 % d'entre eux suggère que l'étudiant soit acteur de son apprentissage. Ainsi, suite à l'application de l'approche hybride coopérative nous envisageons de déterminer les enjeux du nouveau costume auquel est confronté l'apprenant.

6.3. Analyse des enjeux spécifiques à l'approche hybride coopérative :

Suite à la mise en application de notre approche pédagogique dite « coopérative », nous avons pu constater certains enjeux propices à un enseignement/ apprentissage plus fécond. Des observations que nous avons souhaité confirmer ou infirmer et ce en soumettant nos étudiants à un questionnaire dont les résultats sont analysés ci-après :

6.3.1. Motivation participative :

Force est de constater que les bienfaits d'une telle approche n'ont point émergé au cours des premières séances étant donné que nous avons confronté nos étudiants à une pédagogie qui sortait des sentiers battus. Quoiqu'il en soit, au fur et à mesure des séances, suite à leur appropriation des principaux fondements de cette approche, nous avons pu constater bon nombre d'atouts qui dépassait nos espérances, entre autres : une motivation participative. Un débat constructif étudiant-étudiant qui, sous l'œil avisé de leur enseignant, crée une atmosphère fortement favorable.

¹ Rouba, H. et Bertot, I. (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Editions Publibook, p.169.

Afin de consolider nos observations, nous avons questionné nos étudiants : Q 6: « Comment qualifiez-vous votre pratique langagière orale ? » Les résultats obtenus sont recensés au sein du tableau suivant :

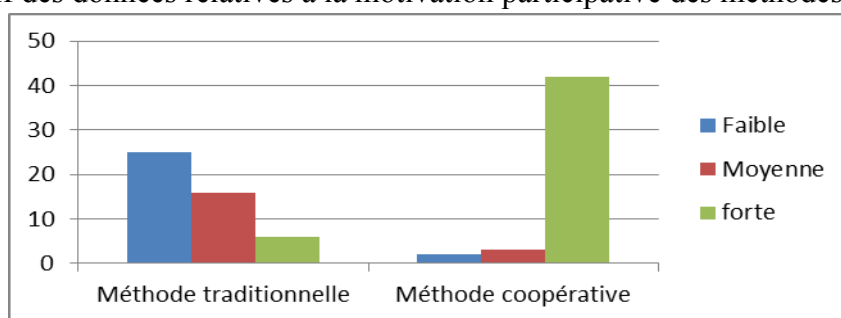
Tableau 5 : Auto-évaluation de la motivation participative des étudiants soumis à l'approche hybride coopérative.

Participation	Amoindrie	Moyenne	Accrue
Effectif	04	06	84

Force est de constater que les résultats ne nous surprennent nullement. Ayant été observatrice de la mise en application de cette collaboration, nous avons pu constater une réelle différence en terme de motivation. Un avis que les données viennent consolider. En effet, conformément aux données ci-dessus, 89,36% de nos étudiants attestent manifester une motivation accrue. Ces données sont d'autant plus surprenantes dans la mesure où si nous nous référons aux données relatives à la méthode traditionnelle, nous pouvons constater une différence exponentielle.

Effectivement, conformément à une analyse comparative des données relatives à la motivation participative de la méthode dite traditionnelle et coopérative que l'histogramme met en exergue ci-dessous, nous pouvons affirmer que cette méthode consistant à faire prendre du recul à l'enseignant, semble porter ses fruits. En effet, si lors des cours traditionnellement dispensés la fréquence relative à la forte motivation participative est de seulement 12,67%, elle est sept fois plus importante lors des cours coopératifs.

FIG.2. Histogramme représentatif des données relatives à la motivation participative des méthodes



traditionnelle et hybride coopérative.

Ce qui explique de tels résultats est sans équivoque le fait que l'étudiant est au centre de son apprentissage. Ainsi, étant donné que l'appréhension relève de son ressort, il se trouve contraint de prendre la parole. Une contrainte point néfaste dans la mesure sa pratique de la langue est d'autant plus accrue. En effet, lorsque nous leur avons posé la question n°7 « L'approche coopérative a-t-elle stimulé votre pratique langagière orale 85% d'entre eux ont attesté « Oui ».

Outre facteur qu'il est primordial de citer est l'inhibition langagière. En effet, étant en situation de face-à-face non pas avec l'enseignant, mais avec leurs pairs, les apprenants s'affranchissent de cette peur de communication. Ils se trouvent confrontés à une situation de débats identique à celle qui pourrait survenir en dehors de l'enceinte de l'établissement pédagogique, avec pour seule différence l'emploi de la langue française. Ce recul pris par l'enseignant crée un climat convivial dont la spécificité des rapports optimise considérablement leur motivation participative mettant en

exergue tant l'expression orale que la compréhension.

6.3.2. Appréhension :

La compréhension, telle est entre autres la finalité voulue de tout enseignant, même si, malencontreusement, elle s'avère difficilement perceptible lorsque le cours est dispensé. En effet, il nous a été possible de constater que nos étudiants étaient toujours en difficulté. Une intelligibilité, qui conformément aux réponses des étudiants, est assertée comme suit : 48,93% des étudiants qualifient leur compréhension de faible, contre 23,40% la considère comme forte, et ce lors de l'enseignement traditionnel

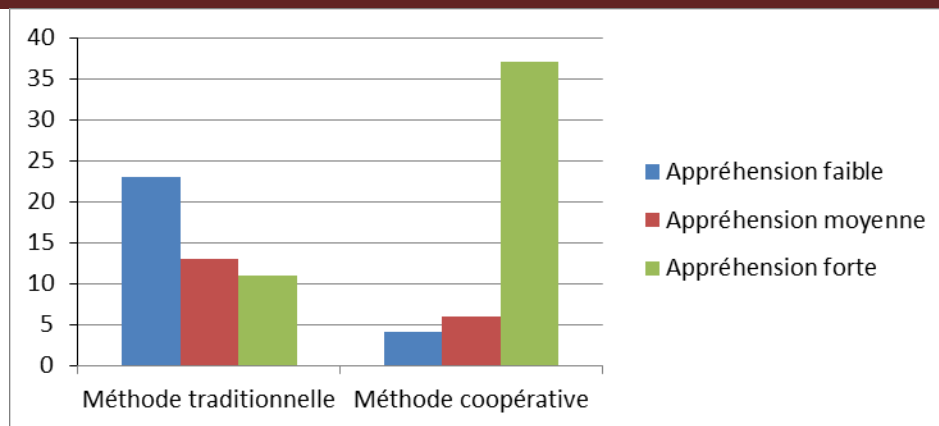
Selon PARE André, l'acte d'enseigner n'a pas toujours pour finalité un apprentissage, « ce n'est pas parce qu'une personne extérieure enseigne, ou parce qu'on exerce des pressions sur quelqu'un que l'apprentissage va se réaliser »¹. Ces propos nous ont incités à nous interroger si au-delà du fait qu'elle soit propice à l'efficacité des compétences langagières orales, l'approche hybride coopérative pourrait-elle avoir un impact sur l'apprentissage ? Nous avons pu constater au sein du contexte coopératif un échange considérablement fructueux où il était observable de par les spécificités des échanges que nos étudiants appréhendaient les interventions tant de leurs pairs que celles de l'enseignant et ce compte tenu des réponses auxquelles nous étions confrontés. Bien que cela relève d'une observation, il nous a semblé intéressant d'avoir l'avis de nos étudiants. Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante : Éprouvez-vous des difficultés à comprendre le cours ? Les résultats obtenus sont recensés au sein du tableau ci-après :

Tableau 6. Auto-évaluation de l'appréhension chez les apprenants en fonction des méthodes coopérative et traditionnelle.

Effectif \ Réponse	Amoindrie	Moyenne	Accrue
Méthode coopérative	08	12	74
Méthode traditionnelle	46	26	22

Fig.3. Histogramme comparatif des données relatives à l'appréhension entre méthode traditionnelle et coopérative.

¹ Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte (vol. II : Créativité et apprentissage)*. Éditions NHP Québec.p.21



Suite au recensement des données, la première observation qu'il nous est possible d'asserter est que 74 de nos étudiants, soit une fréquence de 78,72%, qualifient leur appréhension spécifique à une perspective coopérative de « forte ». Un constat fortement éloquent qui l'est d'autant plus lorsque nous effectuons une analyse comparative de l'appréhension entre méthode dite traditionnelle et coopérative. En effet, comme cela est perceptible au sein de l'histogramme n° 03, l'aptitude d'apprentissage dite « forte » à triplée en situation de coopération.

« Il s'agit avant tout d'un phénomène personnel, intérieur, non transposable »¹, telle est l'explication relative à l'accès à l'apprentissage que donne l'auteur. En effet, étant personnellement impliquées au sein du processus enseignement/apprentissage, l'apprenant, de par une participation nettement plus fructueuse, intériorise non seulement les données auxquelles il est confronté, mais surtout se les réapproprie afin de pouvoir contribuer à la compréhension de ses pairs.

Appréhender afin de faire appréhender, tel est entre autres l'enjeu phare de l'approche coopérative que bon nombre de théoriciens mettent en exergue au sein de leurs ouvrages respectifs. A titre illustratif citons Henri et Lundgren-Cayrol qui assertent que « l'apprentissage se réalise par la discussion, le partage, la négociation et la validation des connaissances nouvellement construites »². Ainsi, de cette approche coopérative résulte un apport cognitif plus accentué compte tenu de cette nécessité d'appréhender afin de transmettre une connaissance à leurs pairs.

6.3.4. Autonomisation :

Outre la motivation participative, l'inhibition langagière ainsi qu'une appropriation efficiente des connaissances, cette pédagogie centrée sur l'oralité, revête un atout dont la portée n'est point des moindres, à savoir l'autonomie. En effet, souvent confrontées à des étudiants frôlant la léthargie ayant pour habitude que l'enseignant mette le doigt sur les pertinences spécifiques aux cours, nous avons eu le plaisir de découvrir un étudiant pleinement investi au sein du processus pédagogique. Prenant conscience que l'acquisition ne tenait qu'à lui, l'étudiant s'acquitte de sa passivité, prônant réflexion ainsi qu'esprit analytique.

Loin d'être anodine au sein du processus enseignement/ apprentissage, l'autonomie est indispensable dans la mesure où c'est « en elle que l'apprenant trouvera sa motivation interne, qu'il

¹ Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte (vol. II : Créativité et apprentissage)*. Éditions NHP Québec, p.21.

² Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presse de l'université du Québec, p.6.

pourra se sentir responsable de son apprentissage »¹. Ce faisant, les rôles relatifs aux deux actants pédagogiques, à savoir enseignant et apprenant, se trouvent magistralement altérés. En effet, tandis que celui qui est chargé de constituer les activités, pratiques et contenus adopte une posture d'auxiliaire de l'apprentissage chargé d'aiguiller le cheminement pédagogique, l'apprenant devient alors, pour notre plus grand bonheur, acteur de son apprentissage.

6.3.5. Rétrospection

Avant d'entamer la question relative à la rétrospection, nous avons voulu savoir si, lors des séances hybrides coopératives, le stress, la peur de l'erreur, l'incompréhension du thème, le manque de motivation et de lexique étaient toujours des facteurs qui entravent l'efficacité de vos compétences langagières ? Les données sont recensées au sein du tableau ci-dessous :

Tableau 7. La méthode coopérative entrave-t-elle l'efficacité de vos compétences langagières ?

OUI	NON	MOYENNEMENT
11 %	76 %	13 %

Même si les atouts de cette approche ont été soulignés, nous avons souhaités exposer nos étudiants à une dernière question : Selon vous, quelle approche serait propice à l'efficacité de vos compétences langagières ? A valeur rétrospective, cette question nous permet de prendre du recul, d'envisager l'apport de cette approche en remontant dans le passé. Ainsi, ayant été confronté tant à l'approche traditionnelle qu'à l'hybridité pédagogique coopérative les étudiants en question s'avèrent être les mieux placés pour y répondre. Les résultats obtenus sont recensés au sein du tableau ci-dessous :

Tableau 8. Comparaison entre l'efficacité de la méthode coopérative et traditionnelle.

Question	Méthode coopérative	Méthode traditionnelle
Quelle approche privilégiez-vous ?	75	19

Bien que 21% de nos étudiants semblent privilégier la méthode traditionnelle, ils sont tout de même 79% à avoir préféré l'approche coopérative. Ayant été au premier rang, il nous est tout à fait possible de justifier un tel penchant. En effet, au fur et à mesure des séances, une atmosphère conviviale a pu être observée. Bons, moyens et excellents travaillent ensemble dans le respect mutuel. Ainsi, outre le « savoir », « savoir-faire » soulignés par l'approche, le « savoir-être » fut magnifié. Des qualités comportementales jusqu'ici sous-jacentes ont été observées.

¹ Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Revue Cahiers Franco-Canadiens De L'Ouest*, 89-102. Url. <https://ustboniface.ca/presses/file/documents---cahier-vol-4-no-1/41Tardif.pdf>, p.9.

7. CONCLUSION

Bien que certains enseignants aient été familiarisés aux différentes technologies de l'information et de la communication spécifiques à l'enseignement, à savoir les TICE, force est de constater que son intrusion atteint son apogée en période de crise sanitaire. Cette prompte confrontation, tant déstabilisante que contraignante, a incité bon nombre d'enseignants à osciller entre utilisation en ligne et classique. Etre assujetti à cette hybridité pédagogique afin d'instaurer les compétences langagières écrites et orales, spécifiques tant à l'expression qu'à la compréhension a contribué, à imprégner le processus enseignement/apprentissage d'un caractère dépourvu d'impartialité vis-à-vis des quatre habiletés.

Tel est le constat nous ayant incités à mettre en place une pédagogie coopérative afin que les étudiants qui n'étaient que peu sollicités et sollicitables soient amenés à stimuler leurs compétences langagières. Une pédagogie interactive consistant à inciter les pairs à travailler ensemble dans le but de créer une interdépendance collective qui tend vers un but commun, à savoir l'appréhension. Prenant conscience de la tâche qui lui était assignée, l'investissement de l'étudiant n'en était que plus fructueux. Ainsi, de par une pratique réitérée, l'apprenant se libère de sa passivité endossant un nouveau rôle, à savoir acteur de son apprentissage, peaufinant de lui-même ses difficultés de communication orale en langue française en tant que langue étrangère.

Une nouvelle posture de laquelle s'ensuivent des résultats phares dont les retombées pédagogiques sont des plus impressionnantes : inhibition langagière, monopolisation de la parole, autonomisation, motivation participative et appréhension, sont tant de bienfaits qui mettent en exergue l'efficacité pédagogique de cette approche. En effet, de cette collaboration basée sur le principe même d'appréhender afin de faire appréhender aux pairs, l'étudiant développe tant son esprit critique que moral. Un déploiement duquel s'ensuit une aptitude réflexive et comportementale.

Lire, écrire, écouter et comprendre, réagir et dialoguer et parler en continu, telles sont les cinq activités langagières que l'hybridité pédagogique coopérative regroupe afin que les quatre compétences langagières soient mises en avant. Utopique ou pragmatique ? Nul doute que cette question n'a pas lieu d'être. Rallier l'apprentissage coopératif au TICE est non seulement propice à l'efficacité des compétences langagières, mais devrait être, et ce, compte tenu de ses apports, une perspective pédagogique mise en exergue au sein du processus enseignement/apprentissage du FLE.

8. Liste Bibliographique:

- Barbazan,M. (2011). Intégrer les Tice à une approche cognitive de la grammaire du discours. *Revue Alsic* [En ligne], 14 (1) ,URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2337>
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Henri, F.et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presse de l'université du Québec.
- Howden, J. et Martin,H.(1997). *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Les Éditions de la Chênevière de Montréal.
- Lavergne, N, (1996). *L'apprentissage coopératif*. Revue Québec français.
- Lavoie, A., et Brouin, M., (dirs), (2012). La pédagogie coopérative : une approche à redécouvrir. *Revue Pédagogie collégiale*, 25 (3). 1-8. Url. https://cdc.qc.ca/ped_coll/v25/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf.
- Mattioli-Thonard, A et Defays, J. M. (2012). *Quelle place pour les TICE en classe de FLE ? : l'heure des bilans : présentation du dossier*. Revue Le Langage et l'Homme.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte (vol. II : Créativité et apprentissage)*. Éditions NHP Québec.
- Rouba, H. et Bertot,l. (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Editions Publibook.
- SPENCER, A. R.(1991). *Psychologie générale*. Éditions Études Vivantes.
- Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Revue Cahiers Franco-Canadiens De L'Ouest*, 89-102. Url. <https://ustboniface.ca/presses/file/documents---cahier-vol-4-no-1/41Tardif.pdf>
- Voulgre, E. (2011). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants*. Université de Rouen.