

**FRANSIZCA YABANCI DİL OKUMA DERSİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN
KULLANIMI**

**L'UTILISATION DE
L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF
DANS LA CLASSE DE FLE
(Doktora Tezi)
Eskişehir 2010**

**L'UTILISATION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS LA
COMPRÉHENSION ÉCRITE EN FLE**

Présentée par:
Zühre YILMAZ GÜNGÖR

Thèse pour le doctorat en didactique des langues
Sous la direction de:
Madame le Professeur Gülnihal GÜLMEZ

Eskişehir
Université Anadolu
Institut des Sciences de l'Éducation
Eylül 2010

DOKTORA TEZ ÖZÜ
L'UTILISATION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS LA
COMPRÉHENSION ÉCRITE EN FLE

Zühre YILMAZ GÜNGÖR

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2010

Danışman: Prof.Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Çağdaş eğitim anlayışı, yabancı dil sınıflarındaki öğretmeni, öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirecek öğretim yöntemini seçme ve uygulama sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin aktif olarak derslere katılımının sağlandığı yöntemlerle öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkılar sağlanmaktadır. Öğrencilerin yeteneklerinin, öğrenme ve düşünme tarzlarının, motivasyon düzeylerinin ve derse ilgilerinin birbirinden farklı olduğu düşünülecek olursa, bu farklılıkları bir araya toplayıp öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayarak başarılarını arttıran yöntemlerden birisi de işbirlikli öğrenme yöntemidir.

Bu doğrultuda, yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, Fransızca okuma dersinde, öğrencilerin başarısını, motivasyonunu, okuma-anlama becerilerini arttıracaklarını düşündüğümüz işbirlikli öğrenme yönteminin bir tekniği olan Birleştirme-II tekniğini kullandık.

Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2009-2010 bahar dönemi öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 16 kişilik (14 kız, 2 erkek) gönüllü öğrencilerden oluşan örnekleme haftada 3 saat olmak üzere 6 hafta boyunca Birleştirme-II tekniği kullanılarak Fransızca okuma dersi işlendi:

- Ön-test ve Son-test' ten alınan notların karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuçlardan, Birleştirme-II tekniği kullanılarak yapılan okuma dersinde, uygulama grubu öğrencilerinin uygulama sonunda notlarında anlamlı bir artış

olduğu görülmüştür. Bu da, Birleştirme-II tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını göstermektedir.

-Uygulama sonunda öğrencilere verilen anketin verilerinin değerlendirilmesinden çıkan sonuçlar ise, Birleştirme-II tekniğinin Fransızca okuma dersine ve derste kullanılan ders materyallerine yönelik öğrenci motivasyonunu arttırdığı; Birleştirme-II tekniğinin ve grup çalışmasının kullanılmasından duyulan memnuniyet; ve Birleştirme-II tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerini kullanmada artışa neden olduğu şeklindedir.

- Uygulama sonunda deney grubuna uygulanan bir diğer veri toplama aracı olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği de Birleştirme-II tekniğinin lehine veriler elde etmemizi sağlamıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Birleştirme-II tekniğinin okuma-anlama becerilerine, derse olan ilgilerine, sözcük dağarcıklarının artışına, sözlük kullanma alışkanlıklarının artışına, öğrenciler arası etkileşimin artışına, sosyal becerilerinin artışına, öğrencilerin derse aktif katılımlarına neden olduğu konusunda hemfikirdirler. Ayrıca, görüşmeden çıkan sonuçlar öğrencilerin ankete verdikleri bazı yanıtları da destekleyecek niteliktedir.

Sonuç olarak, Fransızca okuma dersinde kullanılan Birleştirme-II tekniğinin öğrencilere yararlı olduğunu, sınıf içinde olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak akademik başarılarını arttırdığını söyleyebiliriz.

ABSTRACT

The ideas behind contemporary education encourage foreign language teachers to assume the responsibility of choosing and applying the teaching methods that will ensure the most effective learning in their foreign language classes. It is acknowledged that positive contributions are made to academic success of students through the use of certain methods in which students' active participation is realized. When the fact that students have different abilities, thinking styles, motivation levels and interests is considered, one of the methods believed to take all these differences into consideration and ensuring active participation of students is "Cooperative Learning".

Considering the reasons mentioned above, we used jigsaw technique, which is believed to improve students' achievement, motivation level, and reading comprehension skills in French reading lesson.

The subjects of the study consist of the first year students studying in Department of French Language Education, in Faculty of Education of Anadolu University during the spring semester of 2009-2010 academic year. We conducted French reading lessons for this sampling group, consisting of 16 volunteer students (14 girls and 2 boys), by using Jigsaw-II technique three hours a week for six weeks:

- The results obtained from pre and post test through the comparison of the subjects' grades, it is observed that there is a remarkable increase in students' grades at the end of this application realized in French reading classes by using Jigsaw-II technique. This means that Jigsaw-II technique increases students' academic success.

- The results of the questionnaire administered to the students at the end of the application are as follows: Jigsaw-II technique increased the motivation of students regarding French reading lesson and the materials used in lessons; the students were contended to use this technique and group works; and this technique fostered students' use of social skills.

- The semi-structured interview technique, another data collection technique, was applied to the experimental group at the end of the process. The data obtained from this interview supported the fact that the students benefited from Jigsaw-II technique. Most of the students agree that Jigsaw-II technique increased their reading-comprehension skills, interests in the lessons, dictionary use, interaction in class, social skills and active participation. Finally, the results also supported some of the students' answers given in the questionnaire.

In conclusion, it can be suggested that Jigsaw-II technique used in Foreign Language French Reading Class is useful for students and it increases their academic success by creating a positive learning environment in classroom.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zühre YILMAZ GÜNGÖR'e "L'UTILISATION DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF DANS LA COMPREHENSION ECRITE EN FLE" başlıklı tezi 15.09.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Gülnihal GÜLMEZ

Üye : Prof.Dr.Mehmet BAŞTÜRK

Üye : Doç.Dr.Medine SİVRİ

Üye : Yard.Doç.Dr.Cihan AYDOĞDU

Üye : Yard.Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL

Yard.Doç.Dr.Yücel ŞİMŞEK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müdür Vekili

REMERCIEMENTS (ÖNSÖZ)

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à ma directrice de thèse, Mme. Prof. Dr. Gülnihal GÜLMEZ qui a bien voulu diriger ce travail.

Je désire aussi souligner les précieuses aides et contributions de M. Oktay Cem ADIGÜZEL, Mme. Cihan AYDOĞU et Mme. Veda ASLIM YETİŞ pour la réalisation de ce travail.

Je remercie également M. Alper BEKKİ qui m'a aidé pour l'analyse statistique des données.

Merci enfin à mon mari, Oktay GÜNGÖR, et aux membres de ma famille qui m'ont offert support et encouragement tout au long de ce travail.

TABLES DES MATIÈRES

ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT	vi
REMERCIEMENTS	vii
CV	viii
TABLES DES MATIÈRES	ix
INDEX DES TABLEAUX	xiii
 1. INTRODUCTION	 1
1.1. Le Problème	1
1.2. L'Objectif et Questions de la Recherche	4
1.3. L'Importance de la Recherche	5
1.4. Les Suppositions	5
1.5. Les Limites de la Recherche	6
1.6. Les Définitions	6
 2. QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF ?	 8
2.1. Vers une Définition de l'Apprentissage Coopératif	8
2.2. Les Fondements Théoriques de l'Apprentissage Coopératif	12
2.3. Les Éléments Essentiels de l'Apprentissage Coopératif	14
2.3.1. L'Interdépendance Positive	14
2.3.2. L'Interaction en Face-à-face	16
2.3.3. La Responsabilité Individuelle	18
2.3.4. Les Habiletés Sociales	19
2.3.5. L'Évaluation dans l'Apprentissage Coopératif	20
2.3.6. La Récompense	21

2.4. La Formation des Groupes	22
2.4.1. La Taille et La Durée de Vie des Groupes	23
2.4.2. Les Groupes Hétérogènes et les Groupes Homogènes	25
2.4.3. Les Types des Groupes	27
2.4.4. Les Avantages du Travail en Groupe	30
2.5. Le Rôle de l'Apprenant dans une Classe Coopérative	31
2.6. Le Rôle de l'Enseignant dans une Classe Coopérative	32
2.7. Les Avantages et les Inconvénients de l'Apprentissage Coopératif	35
 3. LES TECHNIQUES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	 39
3.1. Apprendre ensemble	39
3.2. Le Découpage	39
3.3. Le Découpage- II	40
3.4. La Méthode des Travaux d'Équipe / Examen Individuel	42
3.5. La Méthode des Tournois en équipe	43
 4. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE EN LANGUE ÉTRANGÈRE ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF	 44
4.1. Qu'est-ce que la Lecture ?	44
4.1.1. Les Caractéristiques de la Lecture	45
4.2. La Compréhension Écrite en Langue Étrangère	47
4.3. L'Apprentissage Coopératif et la Compréhension Écrite en Langue Étrangère	50
4.3.1. Les Considérations Générales	51
4.3.2. Les Recherches Effectuées	59
 5. MÉTHODE	 68
5.1. Le Modèle de la Recherche	68
5.2. L'Univers de la Recherche	70

5.3. Les Moyens Utilisés Pour Collecter les Données	71
5.3.1. Le Pré-test et le Post-test	71
5.3.2. Les Textes Utilisés Dans le Cours de Compréhension Écrite	72
5.3.3. Le Questionnaire (Enquête)	73
5.3.4. L'Entretien Semi-dirigé	74
5.3.5. Les Quiz	75
5.4. L'Expérience	76
5.5. Le Mode d'Analyse des Données	79
 6. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	 80
6.1. Les Résultats du Pré-test et du Post-test	80
6.1.1. Les Diagrammes Illustrant les Progressions Collectives des Apprenants Par Rapport au Modèle de Recherche "Séries Temporelles"	83
6.1.2. Les Diagrammes Linéaires Illustrant les Progressions Individuelles des Apprenants Par Rapport au Modèle de Recherche "Séries Temporelles"	85
6.2. L'Analyse du Questionnaire (Enquête)	99
6.2.1. L'Interprétation du Questionnaire (Enquête)	100
6.3. L'Analyse de l'Entretien	118
6.3.1. Les Résultats de l'Entretien	119
 7. CONCLUSION	 147
 ANNEXES	 157
ANNEXE 1 Les Textes Utilisés Comme le Pré-test et le Post-test	157
ANNEXE 2 Les Textes Utilisés Dans le Cours de Compréhension Écrite (2 exemples)	161
ANNEXE 3 Le Questionnaire (Enquête) en Français	189
ANNEXE 4 Le Questionnaire (Enquête) en Turc	192
ANNEXE 5 L'Entretien Semi-dirigé en Français	195

ANNEXE 6 L'Entretien Semi-dirigé en Turc	197
ANNEXE 7 La Transcription en Turc des Entretiens (6 exemples).....	199
ANNEXE 8 La Grille d'Analyse des Entretiens (6 exemples)	257
ANNEXE 9 Les Certificats Donnés aux Apprenants (4 exemples)	298
ANNEXE 10 Le Formulaire de Consentement en Turc	300
ANNEXE 11 La Distribution des Énoncés Prononcées Par les Apprenants Lors de l'Entretien (en turc).....	301
ANNEXE 12 La Distribution des Énoncés Prononcées Par les Apprenants Lors de l'Entretien (en français).....	302
BIBLIOGRAPHIE	303

INDEX DES TABLEAUX D'ANALYSE DES DONNÉES

Tableau 5: Les notes obtenues aux Pré-tests/Post-tests et aux quiz par les apprenants du groupe expérimental	81
Tableau 6: Les résultats obtenus au Pré-test et au Post-test	81
Tableau 7: La moyenne arithmétique des notes obtenues au Pré-test et au Post-test	82
Tableau 8: Les comparaisons multiples des notes obtenues au Pré-test aux notes des 6 quiz et au Post-test	83
Tableau 9: Réponses données à l'item 1	100
Tableau 10: Réponses données à l'item 2	101
Tableau 11: Réponses données à l'item 3	101
Tableau 12: Réponses données à l'item 4	102
Tableau 13: Réponses données à l'item 5	102
Tableau 14: Réponses données à l'item 6	103
Tableau 15: Réponses données à l'item 7	103
Tableau 16: Réponses données à l'item 8	104
Tableau 17: Réponses données à l'item 9	104
Tableau 18: Réponses données à l'item 10	105
Tableau 19: Réponses données à l'item 11	105
Tableau 20: Réponses données à l'item 12	106
Tableau 21: Réponses données à l'item 13	107
Tableau 22: Réponses données à l'item 14	108
Tableau 23: Réponses données à l'item 15	108
Tableau 24: Réponses données à l'item 16	109
Tableau 25: Réponses données à l'item 17	109
Tableau 26: Réponses données à l'item 18	110
Tableau 27: Réponses données à l'item 19	110
Tableau 28: Réponses données à l'item 20	110
Tableau 29: Réponses données à l'item 21	111
Tableau 30: Réponses données à l'item 22	111
Tableau 31: Réponses données à l'item 23	112
Tableau 32: Réponses données à l'item 24	113
Tableau 33: Réponses données à l'item 25	113
Tableau 34: Réponses données à l'item 26	114

Tableau 35: Réponses données à l'item 27	114
Tableau 36: Réponses données à l'item 28	115
Tableau 37: Réponses données à l'item 29	115
Tableau 38: Réponses données à l'item 30	116
Tableau 39: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique A (Les apports de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite).....	119
Tableau 40: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique A (Les apports de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite)....	126
Tableau 41: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique B (Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II).....	133
Tableau 42: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique B (Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II)	136
Tableau 43: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique C (L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II)	138
Tableau 44: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique C (L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II)	140
Tableau 45: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique C (L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II)	142

1. INTRODUCTION

1.1. Problème

De nos jours, plusieurs méthodes et techniques ont été développées pour rendre efficace le processus d'enseignement et d'apprentissage. «Pour un meilleur apprentissage, la sélection des méthodes les plus convenables aux professeurs, aux apprenants et aux contenus du cours a une grande importance» (Ünsal & Moğol, 2004, p.618). Parallèlement à ce fait, la question: "comment les apprenants apprennent-ils?" devient de plus en plus importante (Abrami, 1996, p.10). Donc, dans une salle de classe, l'enseignant(e) doit être conscient(e) de différentes méthodes d'enseignement et de différents styles d'apprentissage.

Dans un milieu d'enseignement où on retrouve en général des apprenants passifs qui se contentent d'écouter leurs professeurs, il est difficile d'amener ceux-ci à acquérir les compétences langagières ainsi que les habiletés sociales et communicatives - souvent négligées dans le système éducatif traditionnel. Les habiletés sociales et communicatives ne pourraient être acquises que dans un processus où les apprenants sont des individus actifs et ont la possibilité de travailler tous ensemble avec leurs camarades ayant des caractéristiques différentes.

Aussi pouvons-nous dire que l'un des moyens les plus efficaces de mener à bien dans la classe un travail collectif qui harmoniserait ces différences, c'est de faire travailler les apprenants en petits groupes. De cette façon, ils peuvent apprendre plus vite et mieux, et prendre plaisir à ce qu'ils étudient.

L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement qui renferme dans sa structure des travaux de groupes bien organisés et qui «assure la participation actif de l'apprenant pendant le cours» (Erdem, 1994, p.41). Au sein des groupes coopératifs, l'acquisition des habiletés sociales et

communicatives est tout aussi importante que celle des compétences langagières.

On trouve les premières expériences de groupes coopératifs en milieu scolaire dès le XIII^e siècle, dans les écoles créées par Joseph Lancaster et Andrew Bell en Angleterre. De pareilles expériences sont mises en œuvre par le colonel Francis Parker, à Massachusetts entre 1875 et 1880. C'est beaucoup plus tard que les techniques coopératives, par groupes ou entre pairs, ont été prônées par John Dewey en 1924 (Lopriore, 1999, p.135).

Bien que le concept de coopération qu'on entend aujourd'hui soit très différent, dès ses premières apparitions nous le voyons s'inscrire toujours dans les mouvements de la "pédagogie nouvelle", développée en opposition à la pédagogie traditionnelle et considérée comme un modèle d'organisation du groupe classe. Cette "pédagogie nouvelle" et notamment les méthodes actives sont centrées sur l'apprenant qui est l'acteur principal de l'apprentissage. Elles prennent donc en compte la motivation de l'apprenant, ses besoins, ses attentes, et lui proposent des techniques à travers lesquelles il est amené à produire, à créer, à chercher.

Surtout à partir des années 80, les chercheurs et les linguistes ont essayé de développer l'apprentissage coopératif qui serait une alternative pour d'autres méthodes d'enseignement traditionnel, et qui rendrait les apprenants de la langue étrangère plus actifs et motivés durant leur apprentissage (Onur, 2003, p.25).

D'après Kagan (2000, cité par Uysal, 2003, p.33), dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprentissage coopératif a des effets positifs comme : moins de souci, plus d'harmonie entre les apprenants, plus de motivation et de confiance en soi. Contrairement à une classe où règnent les méthodes traditionnelles, dans une classe coopérative les apprenants se trouvent dans un milieu plus modéré.

Selon Stahl (1995, cité par Onur, 2003, p.25), l'apprentissage coopératif est l'une des méthodes très répandues dans les pays développés en matière de

l'enseignement de la langue étrangère. Son utilisation permet aux apprenants d'acquérir les quatre habiletés principales d'une langue étrangère (l'expression et compréhension orales, l'expression et compréhension écrites) en même temps, sans s'ennuyer et en recevant instantanément des rétroactions.

La lecture, l'une des ces quatre habiletés, «a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite» (Ghany, 2009, p.18). Pour certains, lire, «c'est comprendre avec les yeux, c'est percevoir directement des significations, [...] on ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, mais des significations» (Cohen & Mauffrey, 1983, p.68).

Avec de nouvelles conceptions, la lecture est perçue comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication, et comme un processus plus cognitif que visuel (Giasson, 2003, p.6) dans lequel l'apprenant pose des questions, fait des hypothèses et des inférences à propos des textes qu'il a étudié. Donc, «la compréhension dépasse le décodage des mots et des structures syntaxiques. Plusieurs processus sont simultanément interpellés pour que la compréhension soit effective» (C.A.F.I, 2006).

L'apprenant doit être actif pendant la lecture puisque celle-ci est un processus actif. L'apprenant y trouve des réponses à ses questions et à ses hypothèses. Pour ce faire, il utilise et développe certains styles d'apprentissage. Mais dans une classe de langue, il arrive souvent que, l'apprenant devienne un individu passif et timide qui se contente d'écouter l'enseignant(e). Surtout dans des classes très nombreuses, l'apprenant trouve difficilement l'occasion de participer au cours, de s'exprimer et de prendre la parole. Dans ce cas-là, il aurait besoin d'un milieu d'enseignement où il va partager ses compétences avec ses camarades, participer au processus d'apprentissage et s'exprimer plus facilement par rapport à un travail individuel.

On peut donc s'attendre à ce que le travail de groupe dans le cadre de l'apprentissage coopératif puisse assurer toutes les conditions mentionnées ci-dessus.

Ayant une forte croyance à l'utilité et aux avantages de l'apprentissage coopératif, dans cette recherche, nous mettons l'accent sur son utilisation dans le cours de compréhension écrite en français langue étrangère (FLE). Nous voulons vérifier l'effet de l'apprentissage coopératif comme «outil pédagogique pouvant conduire les apprenants à s'engager, à coopérer et à profiter davantage de cette coopération pour développer leurs connaissances, leurs compétences» (Im, 2005, p.13), leurs motivations et leurs habiletés sociales dans une classe de langue ainsi que pour obtenir de meilleurs résultats scolaires dans le cours de compréhension écrite.

1.2. L'Objectif et Questions de la Recherche

L'objectif principal de notre travail est de développer la compréhension écrite chez les étudiants du français langue étrangère en nous basant sur la technique de Découpage-II de l'apprentissage coopératif dans le cours de compréhension écrite.

Dans le cadre de notre objectif, nous chercherons à répondre à la question suivante:

“Quels sont les effets et les apports de l'utilisation de la technique de Découpage-II sur la compréhension générale des textes?”.

C'est de façon à répondre à cette question de départ que nous organiserons notre recherche. Pour ce faire, il nous faudra répondre aux deux questions suivantes qui découlent de notre question de départ:

1. Quels sont les résultats obtenus au moyen d'une comparaison des notes des apprenants?

2. Quelles sont les opinions des apprenants ayant travaillé en utilisant la technique de Découpage-II sur les effets et les apports de celle-ci?

- 1.1. Sont-ils satisfaits de l'utilisation de cette technique dans le cours de compréhension écrite?

- 1.2. Cette technique les a-t-elle motivés dans leur apprentissage concernant la compréhension écrite?

- 1.3. Cette technique a-t-elle développé leurs habiletés sociales lors du cours de compréhension écrite?

1.3. L'Importance de la Recherche

Les données recueillies par cette recherche seront importantes surtout:

1. pour illustrer l'application de la technique de Découpage-II dans un domaine spécifique, à savoir, dans l'enseignement du français langue étrangère et notamment de la compréhension écrite.

2. pour permettre aux professeurs du français langue étrangère de réfléchir sur les effets et les apports des techniques de l'apprentissage coopératif.

3. pour inciter les étudiants à apprendre à travailler dans la classe d'une façon coopérative.

1.4. Les Suppositions

Dans cette recherche nous supposons que:

1. l'utilisation de la technique de Découpage-II permettra d'améliorer la motivation des apprenants en ce qui concerne la compréhension écrite en français langue étrangère.

2. l'utilisation de la technique de Découpage-II permettra d'améliorer la performance des étudiants en termes des notes obtenues aux examens.

3. les textes utilisés dans le cours de compréhension écrite sont convenables au niveau des apprenants.

4. le travail d'une durée de 6 semaines est suffisant pour recueillir des réponses aux questions de la recherche.

1.5. Les Limites de la Recherche

Cette recherche est limitée:

1. par les étudiants de la première année du Département de Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu,
2. par le cours de compréhension écrite de l'année scolaire 2009/2010, session de printemps,
3. par 6 semaines à raison de 3 heures (135 minutes) de cours par semaine,
4. par les étudiants du niveau B1 qui apprennent le français comme langue étrangère.

1.6. Les Définitions

Apprentissage coopératif: «est une approche interactive qui relève de la psychologie behavioriste, sociale, cognitive et humaniste. Par la mise en place de conditions favorables aux interactions entre les pairs, les apprenants deviennent responsables de la construction de leur savoir et développent leur sentiment d'appartenance à la classe et au groupe» (Massé, 2005, p.1).

Apprentissage actif: C'est «toute situation par laquelle un élève apprend en se déplaçant et en faisant des choses, par opposition à être assis à un pupitre en train de lire, de remplir des feuilles d'exercices ou d'écouter le professeur» (Guité, 2006).

Habiletés sociales: « Compétence d'interaction avec les autres qui se traduit par une performance efficace et intelligente respectueuse des codes sociaux (Malcuit & Maurice, 1995, cité par Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports Québec, 2006). »

Interaction: «ce qui se passe entre humains, ce qui circule au-delà des mots. Fait de l'existence viscérale, du ressenti et de l'expression de ce vécu, entraînant postures, dit et non-dit, réactions émotionnelles» (Mucchielli, 1999, p.118).

Interdépendance positive: «c'est avant tout l'établissement de rapports positifs et empathiques entre les membres d'une même équipe» (Howden&Martin, 1997, p.12).

Motivation Intrinsèque: «l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe» (Battandier, 2009).

Motivation Extrinsèque: «l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale, obtention de l'approbation d'une personne tierce...)» (Battandier, 2009).

Responsabilité: «Pouvoir assumer sa juste place tout en respectant celle d'autrui, en toute lucidité, selon ses compétences et ses limites» (Mucchielli, 1999, p. 119).

Travail de groupe: « est une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée » (Cohen, 1994, p.1).

2. QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF?

2.1. Vers une Définition de l'Apprentissage Coopératif

De nos jours, la difficulté principale qui résiste dans le système éducatif, c'est la tendance pédagogique qui fait des apprenants des participants passifs et qui considère les professeurs comme des dépôts de connaissances. Les recherches réalisées dans le domaine nous montrent que seulement les étudiants laborieux bénéficient de ce type d'enseignement qui ne contribue pas assez au développement académique et social des apprenants. Car les apprenants, et surtout ceux qui ont des difficultés de compréhension, ne trouvent pas l'occasion de discuter, de s'exprimer et d'échanger leurs idées dans ce type de situation d'apprentissage (Ünsal & Moğol, 2004, p.618).

Depuis que l'on s'est dirigé vers une approche dite "active" de l'enseignement/ apprentissage, où les apprenants deviennent plus dynamiques, responsables de leur apprentissage et capables d'utiliser leur habiletés mentales pendant le processus d'apprentissage (Açıkgöz, 2004, p.17), plusieurs méthodes ou techniques en la matière ont été développées par des chercheurs.

«La priorité de la centration sur l'apprenant est depuis longtemps au coeur des préoccupations des didacticiens» (Arnaud, 2008, p.27). En effet, les recherches dans le domaine de l'enseignement (Açıkgöz, 2003; Ekici, 2003; Boydak, 2001) nous démontrent que chaque individu a un style d'apprentissage différent et qu'un enseignement centré sur l'apprenant doit prendre en considération ces différences.

Le seul ou le plus important but de l'apprentissage coopératif n'est pas les acquisitions académiques alors que c'est souvent le cas dans l'enseignement traditionnel. Il est un fait connu que dans l'enseignement traditionnel on néglige certains apprentissages comme le désir d'apprendre, l'habitude de lecture, travailler ensemble avec des autres, le respect de soi, le

leadership, le partage, la coopération, etc. (Kılıç, 2004, p.14). Or, ceux-ci sont intrinsèques à tout apprentissage réussi et le soutiennent en permanence.

Dans les salles de classe, l'environnement d'apprentissage s'organise généralement selon trois modes (Johnson&Johnson, 1994 cité par Yılmaz, 2001, p.46):

1. **La Structure Compétitive**, où il y a des "gagnants" et des "perdants". Les apprenants se comparent aux autres.
2. **La Structure Individualiste**, dans laquelle chaque apprenant est indépendant du travail et du rendement obtenu.
3. **La Structure Coopérative**, où le succès de chaque apprenant sera lié aux succès de ses camarades et où chacun sera également responsable de l'apprentissage de ses camarades.

Plusieurs recherches (Baykara, 2000; Sezer & Tokcan, 2003; Gömleksiz & Tümkaya, 1997) révèlent que la dernière structure ci-dessus, qui exige un travail de groupe, est une structure efficace dans le système éducatif. C'est justement cette structure qui donne lieu à ce qu'on appelle " l'apprentissage coopératif ".

L'Apprentissage coopératif n'est pas une idée nouvelle. Au début du siècle déjà, plusieurs chercheurs recommandaient qu'on fasse travailler les apprenants ensemble selon une structure qui permettrait aux groupes d'apprenants de fonctionner plus efficacement (Abrami et all., 1996, p.1). L'Apprentissage coopératif est une méthode pédagogique qui favorise l'apprentissage actif des apprenants regroupés en petits groupes hétérogènes. Cette méthode favorise le soutien et l'entraide entre les apprenants qui sont motivés par l'atteinte d'un objectif commun.

Non seulement dans l'enseignement primaire et secondaire mais aussi dans «le contexte de l'enseignement supérieur, les apprenants apprennent plus, réussissent mieux, acquièrent des habiletés pour travailler avec les autres

et s'amuse davantage quand ils apprennent dans des environnements coopératifs» (Nevin et al., 1998, p.293) .

Ce qui est important c'est qu'il faut bien structurer la tâche à réaliser pour que la méthode fonctionne bien. C'est ainsi que nous pouvons assurer la participation de tous les apprenants à la tâche (Mallard, 2003).

Selon Baudrit (2005, p.1), l'apprentissage coopératif est une approche interactive et structurée qui consiste à faire travailler ensemble les apprenants de capacités et de talents différents pour atteindre un même but.

Nous pouvons dire que la pédagogie de la coopération n'est pas seulement une technique ou une méthode, elle s'inspire d'une philosophie de l'éducation qui vise à (Gaudet et al., 1998, p.1) :

- développer l'autonomie,
- favoriser des relations interpersonnelles positives,
- remplacer la compétition par l'entraide,
- susciter des habiletés sociales basées sur des valeurs de partage et de conciliation,
- stimuler la pensée créatrice,
- encourager une plus grande prise de responsabilité de l'apprenant en ce qui concerne son apprentissage.

Il y a donc plusieurs raisons d'utiliser l'apprentissage coopératif qui, contrairement à l'enseignement traditionnel, est une méthode centrée sur l'apprenant. C'est d'ailleurs cette philosophie éducative sous-jacente qui rend l'apprentissage coopératif plus performant.

Les activités coopératives encouragent les apprenants à établir des relations sociales, à entrer en interaction avec d'autres individus dans la salle de classe, et renforcent l'apprentissage actif, le développement cognitif (Krol et al., 2008, p.343).

Saban (2000, p.150) précise que l'apprentissage coopératif a plusieurs aspects positifs. Les plus importants sont les suivants :

L'apprentissage coopératif;

- aide les apprenants à développer la confiance en eux-mêmes et à la matière enseignée.
- augmente la motivation des apprenants, car un groupe d'apprenants a plus d'énergie qu'un seul apprenant.
- empêche la naissance du sentiment de la solitude pendant le processus d'apprentissage.
- aide les apprenants à remarquer leurs différences individuelles.

Ou encore, l'apprentissage coopératif permet aux apprenants d'apprendre à (Vecchi, 2006, p.16) :

- élaborer et respecter des règles de travail,
- analyser des problèmes et inventer des chemins de résolution possibles,
- s'organiser,
- prendre la parole et gérer les confrontations,
- faire des choix et prendre des responsabilités,
- confronter ses points de vue et développer sa pensée critique,
- aider les autres.

L'apprentissage coopératif est parfois confondu avec le travail de groupe. Bien qu'il nécessite la formation d'un groupe, il est pourtant distinct. Il faut bien préciser que nous ne pouvons pas considérer tous les groupes formés en salle de classe comme un groupe coopératif.

En effet, l'apprentissage coopératif exige certains éléments fondamentaux pour que les apprenants réalisent une tâche coopérative. Ces éléments sont cités par Johnson et Johnson (1995, p.25) comme suit:

1. l'interdépendance positive,
2. l'interaction face-à-face,

3. la responsabilité individuelle,
4. les habiletés sociales,
5. l'évaluation.

Nous allons parler plus en détails, aux pages suivantes, de ces principes sous le titre: "Les éléments essentiels de l'apprentissage coopératif".

2.2. Les Fondements Théoriques de l'Apprentissage Coopératif

L'apprentissage coopératif en tant que résultat (le produit) des recherches théoriques et empiriques, a vu le jour à partir de longs travaux scientifiques réalisés dans les domaines suivants: les relations sociales, la dynamique de groupe et l'enseignement/ l'apprentissage (Hevedanlı & Oral & Akbayın, 2005, pp.234-246).

Selon Slavin (1986, cité par Gömleksiz, 1994, p.44), on peut identifier trois sources théoriques principales à l'apprentissage coopératif: une première fondée sur la motivation issue des théories de l'interdépendance sociale, une autre provenant des théories behavioristes, et une troisième nourrie de la théorie de développement cognitif:

- **La théorie de l'interdépendance sociale** s'appuie sur l'harmonie et la dépendance entre les membres du groupe. D'après cette théorie, il est admis que l'interdépendance positive est un facteur très important qui influe la réussite du groupe. Les théoriciens affirment que, si l'apprenant attribue une importance à son groupe, l'entraide peut se produire. Aussi, tous les membres doivent-ils avoir un rôle dans le groupe (Soylu, 2008, p.10).

Selon Vygotsky, ce qui est essentiel pour le développement de l'apprenant, c'est de se trouver dans un milieu social dans lequel l'apprenant est en interaction avec d'autres individus (Oortwijn&Boekaerts& Vedder, 2008, p.252).

Cette théorie suppose que «la façon dont l'interdépendance sociale est structurée détermine la façon dont les individus interagissent, et qui, à son tour, détermine les résultats» (Johnson&Johnson, 1994, p.39).

- **Les théories behavioristes** «mettent l'accent sur l'impact des renforcements et des récompenses pour l'apprentissage. Selon les théoriciens, les actions doivent être suivies par des récompenses extrinsèques répétées. Parmi ces théoriciens, Skinner se concentre sur les contingences du groupe, Bandura met en avant l'imitation et Homas, Thibaut et Kelley se focalisent sur l'équilibre des récompenses entre les individus interdépendants.

Slavin aussi souligne la nécessité des récompenses extrinsèques pour motiver les efforts des individus visant à apprendre dans le cadre de l'apprentissage coopératif» (Johnson&Johnson, 1994, p. 40).

- **La théorie de développement cognitif** s'appuie sur les travaux de Piaget et Vygotsky. D'après eux, «les interactions entre les apprenants leur permettent de mieux maîtriser des notions essentielles. L'enseignement par les pairs repose sur quatre principes:

- Les discussions entre les apprenants et la rétroaction qu'ils se donnent mutuellement les amènent à abandonner les idées fausses et à chercher de meilleures solutions.
- L'expérience de la communication avec les pairs peut aider l'apprenant à maîtriser des processus sociaux comme la participation et l'argumentation, et des processus cognitifs comme la vérification et la critique.
- La collaboration entre pairs peut servir de base à l'apprentissage par la découverte et favoriser la pensée créative.

- Les interactions entre les pairs peuvent familiariser les apprenants avec le processus d'élaboration des idées» (Abrami et al., 1996, p.42).

Abrami (ibid., p. 47) précise que selon la théorie de développement cognitif, les interactions entre les apprenants permettent d'améliorer leur compréhension. Le fait que les apprenants font plus d'exercices, qu'ils consacrent davantage de temps à la tâche peut aussi améliorer l'apprentissage dans les petits groupes.

Nous pouvons dire que la théorie de développement cognitif met l'accent sur ce qui se passe chez l'apprenant en tant qu'individu quand il travaille avec d'autres individus (Gömleksiz, 1994, p.44).

2.3. Les Éléments Essentiels de l'Apprentissage Coopératif

Plusieurs recherches (Sabrina, 2009; Marr, 1997; Walters, 2000; Sachs, 2003) démontrent que l'apprentissage coopératif contribue à l'amélioration des résultats des apprenants. Cette amélioration serait donc due aux éléments essentiels que doit contenir un apprentissage coopératif et dont nous avons déjà mentionné plus haut. S'il nous faut les rappeler, ce sont l'interdépendance positive, l'interaction face-à-face, la responsabilité individuelle, les habiletés sociales, l'évaluation et la récompense.

2.3.1. L'Interdépendance Positive

L'interdépendance positive est le plus important principe de l'apprentissage coopératif. Les activités coopératives en groupes restreints sont structurées de façon à ce que les apprenants travaillent ensemble en se soutenant les uns les autres dans leurs apprentissages et en augmentant leur motivation (Kagan & Kagan, 1992, p.63).

Une telle planification structurée dans la salle de classe révèle une interdépendance positive qui constitue l'essentiel de l'apprentissage coopératif (Pirtle, 1993, p.53). C'est-à-dire, les apprenants ont besoin les uns des autres pour réaliser la tâche envisagée. La nécessité de cette interdépendance positive amène les apprenants à apprendre à développer leurs capacités à contribuer aux efforts des autres, à apprendre des autres et à acquérir une confiance en cette capacité (Clarke et al., 1992, p.10).

Donc, « l'interdépendance est la clé de la productivité, de la motivation et de la cohésion du groupe » (Howden & Kopiec, 2002, p.60). De ce fait, nous pouvons dire qu'il y a une interdépendance positive quand le succès d'un apprenant augmente les chances de succès des autres (Baudrit, 2005, p.6).

De temps en temps, les apprenants n'auront peut-être pas très envie d'agir de façon coopérative, c'est-à-dire d'aider les autres à apprendre. En pareil cas, il faudra leur imposer une structure d'interdépendance positive afin de leur faire prendre conscience des effets bénéfiques de l'apprentissage coopératif (Abrami et al., 1996, p.75). Ils doivent savoir que la réussite totale existe quand tous les membres du groupe réussissent et si l'un des membres échoue, tout le monde va échouer. S'il n'y a pas d'interdépendance positive, il n'y aura pas de coopération (Johnson & Johnson & Smith, 1994, p.1:22).

« L'interdépendance peut être créée par l'objectif, par la tâche, par la récompense, par les différents rôles donnés aux membres du groupe, ainsi que par le matériel utilisé » (Lopriore, 1999, p.137).

Encore selon Abrami et al. (Ibid., p.75), « l'établissement d'une interdépendance positive comporte plusieurs étapes qui représentent une progression: structure imposée par l'enseignant, perception des apprenants, attitude des apprenants et valeur intégrée par les apprenants ».

D'après Millis & Cattel (1998, p.11), grâce à une planification rigoureuse, une interdépendance positive peut être établie par:

- les objectifs communs,

- les récompenses mutuelles,
- les tâches structurées,
- les rôles interdépendants.

Baloche (1998, p.117) donne d'une façon plus détaillée les éléments principaux pour créer une interdépendance positive:

INTERDEPENDANCE LIEE AUX RESULTATS :

- Interdépendance liée aux objectifs
- Interdépendance liée aux récompenses
- Interdépendance liée aux forces extérieures

INTERDEPENDANCE LIEE AUX MOYENS :

- Interdépendance liée aux ressources
- Interdépendance liée à la tâche
- Interdépendance liée aux rôles
- Interdépendance liée à la communication
- Interdépendance liée au milieu

INTERDEPENDANCE LIEE AUX RELATIONS INTERPERSONNELLES :

- Interdépendance liée à l'identité
- Interdépendance liée à la simulation

Il ne faut pas oublier qu'un apprenant isolé ne peut être aussi productif que tous les membres d'une équipe qui travaillent ensemble pour atteindre un objectif commun (Howden & Kopiec, 2002, p.60).

2.3.2. L'Interaction en Face-à-face

Il est généralement admis que l'interaction dans la classe est un facteur important du processus pédagogique. Elle a été définie comme « la relation interhumaine par laquelle une intervention verbale ou une attitude, une

expression significative ou une action provoquent une action en réponse, qui retentit sur l'intérieur » (Mucchielli, 1980, p.14).

Les interactions concernant l'apprenant peuvent prendre trois formes: les interactions entre l'apprenant et l'enseignant, les interactions entre l'apprenant et un matériel et les interactions entre les apprenants (Perrenoud, 2003). Dans une salle de classe où l'on fait un enseignement traditionnel, l'interaction apparaît souvent et généralement entre l'enseignant et l'apprenant. Nous croisons rarement une interaction apprenant-apprenant pendant les travaux dans la classe (Jacobs et al., 2002, p.58) .

Or, l'apprentissage coopératif souligne l'importance d'une haute fréquence d'interaction entre les étudiants. Ces interactions devraient avoir lieu dans le contexte d'un but commun et dans un processus coopératif (Lazarowitz & Miller, 1992, p. 92).

D'après Johnson et Johnson (1990, cité par Başer, 2006, p.6), l'interaction en face-à-face est une situation par laquelle les apprenants effectuent la tâche demandée et mettent en évidence un produit, en s'entraîdant et s'encourageant. Dans une salle de classe, les apprenants s'aident les uns les autres pendant le processus d'apprentissage et de production, ils partagent les sources, reçoivent une rétroaction concernant leurs activités, et ils comprennent ce qui est impliqué dans la coopération et apprennent à travailler ensemble (Gillies & Ashman, 2003, p.1).

C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'être en interaction en face-à-face. Ainsi, ils peuvent facilement influencer et motiver les uns les autres. Pour que l'enseignant puisse créer une interaction en face-à-face, il est essentiel d'installer les apprenants de manière conforme (Onur, 2003, p. 17).

L'interaction implique une communication interpersonnelle (Oxford, 1997, p.449). Et cette communication peut être verbalement et/ou non verbalement (Putnam, 1998, p.21).

Dans une classe coopérative, la communication interpersonnelle est réalisée par les apprenants qui composent une équipe même s'ils ne se connaissent pas bien, et qui s'engagent à échanger leurs idées à propos de la tâche demandée, à écouter leurs pairs, à interroger, à suggérer, à critiquer, à encourager, à réagir, à s'influencer mutuellement (Açıkgöz, 1992, p.12). Donc, nous pouvons dire que, c'est à ce moment-là qu'il existe une interaction entre les apprenants et l'apport personnel de chaque membre à la tâche constitue la principale valeur de l'apprentissage coopératif (Proulx, 1999, p.43).

2.3.3. La Responsabilité Individuelle

«La responsabilisation est une composante essentielle de l'apprentissage coopératif. Elle permet de distinguer la contribution apportée par chaque apprenant à la tâche collective [...]. La responsabilisation maximise la contribution que chaque apprenant apporte à son propre apprentissage et à celui des autres » (Abrami et al., 1996, p.86).

Il faut dire que la responsabilisation comporte deux aspects importants de l'apprentissage coopératif (Lopriore, 1999, p.134):

1. chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage,
2. chaque membre du groupe est responsable de l'apprentissage des autres.

La responsabilisation améliore le travail de groupe de plusieurs façons. D'abord, elle permet à chaque apprenant d'assumer d'importantes responsabilités qui sont évidentes pour tous les membres du groupe. Ensuite, elle réduit le risque de chevauchement des efforts déployés par les membres du groupe. La responsabilité individuelle existe lorsque le rendement de chaque étudiant est évalué et annoncé (Johnson & Johnson, 1994, p.23).

Pour établir la responsabilité, il faut s'assurer que (Abrami et al., 1996, p.89) :

1. les résultats de l'apprentissage individuel sont clairement reconnaissables et que les apprenants s'en sentent responsables,
2. les moyens utilisés pour obtenir ces résultats exigent la participation de chaque individu,
3. les interactions entre les apprenants sont organisées de façon à responsabiliser chacun d'entre eux.

Ces structures peuvent être utilisées séparément ou ensemble selon le degré de responsabilisation auquel nous voulons parvenir.

2.3.4. Les Habiletés Sociales

Avec l'utilisation de la méthode de l'apprentissage coopératif, les apprenants apprennent non seulement la matière enseignée mais aussi les habiletés sociales comme devenir leader, prendre une décision, résoudre un problème, travailler ensemble et s'exprimer clairement (Onur, 2003, p.18).

Dans une salle de classe coopérative, ce qui est important c'est que les apprenants ont besoin d'apprendre d'abord à respecter les autres et à négocier (Jordan & Le Métais, 1997, p.6). Ceci est nécessaire pour la continuité des groupes.

Selon Slavin (cité par ibid., p.6), dans une classe coopérative les apprenants ont des sentiments plus positifs que les apprenants d'une classe traditionnelle. Quand ils travaillent ensemble pour atteindre un même but, les coéquipiers doivent aider les autres membres du groupe à faire mieux, ainsi ils apprennent à se connaître et à s'apprécier davantage (Murray, 1998, p.51). Écouter les autres, échanger des idées, encourager ses camarades, communiquer, coopérer, maintenir la cohésion du groupe, constituent certains éléments principaux des habiletés sociales (Abrami et al., 1996, p.96). Le

tableau ci-dessous proposé par Abrami et al. (Ibid.,p.95) indique d'une façon plus détaillé ces habiletés:

Tableau 1: Les Habiletés Sociales

LES HABLETES SOCIALES		
* faciliter l'interaction	* respecter les autres	* accepter les différences
* utiliser l'humour à bon escient	* participer avec enthousiasme	* exprimer poliment son désaccord
* rester maître de soi	* décrire ses sentiments	* se soucier des autres
* montrer qu'on apprécie	* inclure tout le monde	* attendre son tour
* partager l'espace et le matériel	* encourager les autres	* éviter de dénigrer
* féliciter	* parler doucement	* dire merci et s'il te plait
* appeler les autres par leur nom		

2.3.5. L'Évaluation dans l'apprentissage coopératif

S'il faut commencer par expliquer le sens du terme "évaluation", nous pouvons dire que le terme désigne ici l'évaluation des connaissances et des habiletés des apprenants. En apprentissage coopératif, l'évaluation doit porter aussi bien sur la compréhension de la matière que sur les habiletés cognitives et sociales (Abrami et al., 1996, p.109).

L'évaluation constitue la dernière étape de l'utilisation de l'apprentissage coopératif. On peut évaluer les apprenants pour différents motifs: pour informer, pour sélectionner, pour orienter ou pour motiver. Rappelons ici que,

«c'est une étape essentielle à l'évolution des groupes en apprentissage coopératif. Parce que le regard critique sur le travail de groupe est nécessaire pour repérer les forces et les faiblesses, et améliorer la situation pour la prochaine fois. Quant à l'enseignant, c'est aussi une occasion de réfléchir sur son enseignement pour l'avenir» (Gaudet et al., 1998, p.166).

Il existe deux types d'évaluation: l'évaluation sommative et l'évaluation formative :

1. L'évaluation sommative mesure les résultats de l'apprentissage à la fin d'une unité d'étude, c'est-à-dire, elle détermine les notes des apprenants. En outre des résultats sanctionnés par des notes, « d'autres résultats de l'apprentissage doivent également être évalués dans l'apprentissage coopératif ainsi que:

- l'acquisition des habiletés organisationnelles et intellectuelles,
- l'acquisition des habiletés coopératives,
- l'acquisition d'une attitude positive face à soi-même, à ses pairs et à l'apprentissage » (Clarke et al., 1992, p. 145).

2. L'évaluation formative « est un processus continu qui peut servir à diagnostiquer les difficultés et les besoins. Elle permet d'évaluer le processus d'apprentissage tout au long d'une unité d'étude. L'évaluation formative aide l'enseignant et les apprenants:

- à approfondir leur compréhension des habiletés, des attitudes et des comportements actuels des apprenants,
- à modifier les objectifs d'enseignement ou d'apprentissage, ou à en établir de nouveaux,
- à adapter le rythme ou la forme des activités d'apprentissage » (Ibid., p.145).

L'évaluation en apprentissage coopératif n'est pas limitée seulement par les opinions de l'enseignant. Cette méthode d'enseignement offre plus de possibilités pour faire participer les apprenants à la planification et à la conduite d'une l'évaluation.

2.3.6. La Récompense

La récompense est considérée comme l'une des composantes importantes de l'apprentissage coopératif. Dans un cours coopératif, les apprenants doivent savoir que le succès de leur groupe dépend des succès des individus qui composent ce groupe (Onur, 2003, p. 20). De ce fait, « ils feront

les efforts nécessaires pour accomplir la tâche demandée quand ils sont assurés de recevoir une récompense quelconque; ils ne feront pas d'efforts pour réaliser une tâche qui ne leur rapportera rien » (Murray, 1998, p.51). Une récompense collective permettra donc aux apprenants d'être conscient de la réussite de leur groupe et de faire de leur mieux pour surmonter les obstacles (Kılıç, 2004, p.9).

Comme le précise Slavin (1990) et Johnson (1981) (cité par Bilgin & Geban, 2004, p.11), la récompense tout comme la responsabilité, l'évaluation et le regroupement hétérogène, a une grande importance pour augmenter le succès des apprenants et pour changer le climat de classe.

Et encore selon Slavin (cité par Stockdale & Williams, 2004, p. 39), pour augmenter le taux de réussite d'une classe coopérative, le fait de combiner les récompenses de groupes est plus important que la tâche à réaliser dans la salle de classe. Il pense qu'il n'y aurait pas d'interactions entre les apprenants d'un groupe sans la récompense.

Le fait de récompenser a aussi un effet positif sur la motivation des apprenants ; ce qui dynamise le comportement face à l'apprentissage, aux relations individuelles et aux réussites des apprenants (Bilgin & Geban, 2004, p1).

2.4. La Formation des Groupes

Comme nous l'avons déjà rappelé, la coopération n'est pas une idée nouvelle dans le domaine éducatif. Par exemple, Thousand & Nevin (1998, p.296) affirment que «trois choses sont nécessaires pour apprendre: un texte, un professeur et un partenaire d'apprentissage».

D'après Vecchi (2006, p.16), «les petits groupes sont des lieux d'échanges et de construction de savoirs en même temps que des catalyseurs de motivation et de plaisirs». D'où l'intérêt de l'apprentissage coopératif qui est

justement une méthode d'enseignement qui assure considérablement la possibilité de travailler en groupe ou avec un partenaire.

Mais, avant d'expliquer la formation des groupes coopératifs, il nous faudrait donner le sens du mot "groupe": Qu'est-ce qu'un groupe?

Le Petit Robert nous précise qu'il s'agit d'un "ensemble de personnes ayant quelque chose en commun" (Robert, 1996, p.1054). En ce qui nous concerne, ce "quelque chose" correspond à un travail à accomplir en coopérant.

Selon Meirieu (2000, p.25), «un groupe est constitué de relations plurielles d'échanges articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître».

Toutefois, mettre tout simplement les apprenants dans un groupe et les faire travailler ensemble ne sera pas suffisant pour connaître leurs styles d'apprentissage et n'assurera pas un apprentissage coopératif efficace. Un groupe d'apprentissage coopératif doit avoir certaines caractéristiques et buts (Snow, 2005, p.35).

Par conséquent, pour un apprentissage coopératif efficace, il faut décider des types de groupe, de la taille et la durée de vie des groupes, de l'organisation des groupes (hétérogène ou homogène), de l'interaction entre les apprenants (aider, communiquer) (Chiu, 2004, p.366).

2.4.1. La Taille et la Durée de Vie des Groupes

En apprentissage coopératif, les groupes sont formés de deux à six membres, mais il n'y a pas de nombre idéal. «La taille des groupes dépend de la matière enseignée, des interactions souhaitées, de la durée de module, des habiletés des apprenants, de leur expérience en matière d'apprentissage coopératif ainsi que de l'espace dont on dispose dans la classe» (Abrami et al., 1996, p.65).

Selon Cauterman aussi (2003), un groupe de travail doit comprendre généralement 3 ou 4 apprenants. «Un groupe de deux apprenant sera un couple, et au-delà de 4, sera une bande, au sein de laquelle se joueront des rapports de pouvoir qui rendront les échanges inefficaces». Nous pouvons donc dire que quand il y a plusieurs membres dans un groupe, la communication deviendra plus complexe et il sera difficile de favoriser la participation égale de tous les membres à la tâche.

Jacobs et al. (2002, p.19) aussi pense qu'un groupe de 4 personnes aura plusieurs avantages en terme de gestion et d'apprentissage:

- dans un groupe de plus de 4 personnes, il y aura des difficultés en termes de gestion,
- dans les groupes encombrés, les apprenants faibles seront négligés plus facilement.
- un groupe de 4 peut se diviser en deux pour que les apprenants puissent entrer en interaction, puis ils peuvent reconstruire plus facilement un groupe de 4.
- Un groupe de 4 a un avantage sur les pairs, car deux autres membres peut signifier plus d'idées et plus de personnes peuvent participer à la préparation des tâches.

Il existe plusieurs façons de former des groupes d'apprentissage. Nous pouvons laisser les apprenants former des groupes selon leur intérêt pour un sujet ou leur lien d'amitié. Nous pouvons aussi répartir les apprenants au hasard ou selon certaines caractéristiques comme la capacité, le sexe ou l'origine ethnique.

Quant à la durée de vie des groupes, cela dépend de plusieurs facteurs. Nous pouvons former des groupes pour quelques minutes ou encore pour toute l'année. Ce qui est important c'est de changer régulièrement les apprenants afin de rompre la monotonie et de permettre aux apprenants de travailler avec le plus grand nombre de camarades possible. Mais en changeant les

apprenants, il ne faut pas oublier qu'un groupe aura besoin d'un certain temps pour démarrer (Ibid., p.65).

2.4.2. Les Groupes Hétérogènes et Les Groupes Homogènes

Dans des groupes coopératifs les apprenants doivent s'habituer à travailler avec des personnes différentes.

Travailler en groupe assure aux gens le sentiment de coopération, et développe leur relation d'amitié. Dans les travaux de groupe, il est possible d'unir les forces et les capacités des personnes ayant différentes caractéristiques. Et c'est ainsi qu'ils peuvent franchir bien des obstacles concernant leur apprentissage (Kocabaş & Gökbaş, 2003, p.9).

Alors, nous pouvons dire que la notion du groupe est très importante pour la coopération et constitue l'un des principaux éléments de l'apprentissage coopératif.

Il est souvent souligné qu'il y a intérêt à travailler avec des groupes hétérogènes dans lesquels se trouvent des apprenants ayant des caractéristiques et des habiletés différents (Demirel, 1991, p.5). En effet, l'un des principes de l'apprentissage coopératif s'appuie sur le regroupement hétérogène. « Cette hétérogénéité peut se situer sur le plan individuel ou social, ou sur celui du niveau des étudiants, des stratégies et du mode d'apprentissage » (Lopriore, 1999, p.139). Dans les limites de l'apprentissage coopératif, l'hétérogénéité signifie des « équipes composées de garçons et de filles d'habiletés, de cultures et d'âges différents, qui doivent apprendre à cohabiter et à se respecter » (Howden & Martin, 1997, p.12).

Il est à noter que « l'apprentissage coopératif soutient l'idée que la diversité est une réalité avec laquelle on doit travailler, non une réalité dont il faut s'accommoder » (Shevin et al., 1998, p.136).

Certains auteurs comme Kagan (1990), Slavin (1986) et Johnson & Johnson (1988) pensent que c'est au sein d'un groupe hétérogène que les apprenants apprennent mieux, aussi bien sur le plan scolaire que sur le plan social. L'enseignant doit faire comprendre à ses apprenants que son objectif est de leur apprendre à travailler efficacement avec les autres (Abrami et al., 1996, p.68).

D'après les recherches réalisées concernant l'apprentissage coopératif, l'hétérogénéité des groupes peut (Oxford, 1997, p.446) :

- renforcer les relations entre les camarades,
- permettre l'apprentissage apprenant - apprenant,
- augmenter la tolérance,
- diminuer le préjugé,
- encourager la compréhension interculturelle.

Selon Jacobs et al. (2002, 16), il y a plusieurs bonnes raisons pour construire des groupes hétérogènes dans la classe:

- les apprenants ont la possibilité de travailler avec leurs différents camarades de classe pour achever la tâche donnée,
- la qualité du travail des apprenants peut s'améliorer grâce à la combinaison de différentes perspectives,
- les apprenants laborieux peuvent être des modèles positifs pour les faibles,
- la diversité des idées peut augmenter,
- les apprenants peuvent acquérir des aptitudes à travailler avec des personnes différentes d'eux-mêmes.

Vité & Vité (2007, p.107) aussi pensent que l'effet de l'organisation des groupes hétérogènes est bénéfique pour tous les apprenants, plus particulièrement pour les faibles.

Dans les groupes coopératifs, la raison de former au départ des groupes hétérogènes s'explique aussi par l'objectif de transformer ensuite ces groupes en des groupes homogènes (Gömleksiz & Onur, 2005, p.185).

D'ailleurs, en apprentissage coopératif, selon Abrami et al. (1996, p.67) nous pouvons «former aussi des groupes homogènes à partir de plusieurs caractéristiques. La plus fréquente est la compétence. Par exemple, si les groupes doivent se réunir en dehors de la classe pour réaliser un projet, nous pouvons les grouper selon leur lieu de résidence».

Mais, même s'ils facilitent la gestion de la classe, les groupes homogènes peuvent entraîner des problèmes de discrimination et empêcher l'opportunité de l'apprentissage apprenant - apprenant (Oxford, 1997, p.446).

2.4.3. Les Types des Groupes

Organiser une classe de façon à tirer le maximum de profit de l'apprentissage coopératif commence par le groupement des apprenants. Shaw (1932, cité par Gillies & Ashman, 2003, p. 2) a observé que les personnes sont plus productives dans un travail de groupe que dans un travail individuel. Et certains chercheurs y voient même une solution importante aux éternelles difficultés des enseignants:

«Les défis auxquels les professeurs sont confrontés de nos jours sont devenus très complexes. Parmi ces défis, il y en a cinq particulièrement exigeants qui sont :

- comment entretenir la motivation des apprenants?
- comment tenir les apprenants actifs et aux commandes de leur propre démarche d'apprentissage?
- comment faire face à l'hétérogénéité de plus en plus grande des groupes d'apprenants?
- comment favoriser un apprentissage en profondeur?

- comment faire étudier les apprenants dans un cadre qui les prépare à leur futur contexte de travail?

Il y a de nombreuses façons de relever ces défis, mais l'une d'entre elles mérite une attention particulière du fait qu'elle vise tous ces objectifs à la fois et même davantage: il s'agit de la formule pédagogique qui fait appel à la formation de sous-groupes d'élèves» (Aylwin, 1994, p.28).

Mais avant de former les groupes, il faut choisir le type de groupe qui reflète le mieux les objectifs du cours et organiser l'activité d'apprentissage de façon à tirer le maximum de profit du type choisi (Abrami et al., 1996, p.69).

Les chercheurs suggèrent trois façons de concevoir l'apprentissage coopératif: les groupes d'apprentissage coopératifs formels, les groupes d'apprentissage coopératifs informels et les groupes coopératifs de base.

- 1. Les groupes d'apprentissage coopératifs formels:** Dans ce type de groupe, les apprenants auront assez de temps pour terminer les tâches académiques. Ces groupes peuvent durer plusieurs jours ou même des semaines (Marzano et al., 2001, p.90). Les apprenants participent eux-mêmes au choix du matériel pédagogique de même que c'est eux qui l'expliquent et le résument (Yildiz, 1999, p.159).

Selon Johnson & Johnson (1999, p.28), les groupes formels peuvent s'employer pour :

- amener les apprenants à prendre une décision ou à résoudre un problème,
- faire écrire un rapport,
- amener les apprenants à lire ou à apprendre le vocabulaire,
- amener à répondre aux questions concernant le texte travaillé.

2. Les groupes d'apprentissage coopératifs informels: Les groupes informels peuvent être créés à n'importe quel moment du processus d'apprentissage (Abrami et al., 1996, p.70). Ce sont des groupes provisoires organisés pour quelques minutes ou pour une période de cours. Durant les présentations, avant et après les films et au cours des séances de remue-méninges, les apprenants se réunissent dans des groupes informels (Clarke et al., 1992, p.78).

D'après Howden & Kopiec (2002, p.57) ce type de groupe peut s'employer aussi pour:

- donner aux apprenants assez de temps pour discuter les idées présentées lors du travail,
- donner aux apprenants l'occasion de clarifier, d'approfondir ou de vérifier des idées auprès de leurs partenaires.

Ou encore pour (Klein & Schnackenberg, 2000, p.333):

- concentrer l'attention de l'apprenant sur la tâche,
- donner l'occasion de résumer, de réviser et d'analyser les informations,
- assurer le traitement cognitif.

3. Les groupes coopératifs de base: Les groupes coopératifs de base durent en général « d'un semestre à une année œuvrant en tant que structure de soutien du groupe, qui contribue au succès scolaire de ses membres » (Black, 2003, p.7).

Ce sont des groupes hétérogènes à long-terme ayant des membres permanents. L'objectif de ces groupes est de supporter, aider, encourager les membres pour leur progrès académique. (Johnson & Johnson, 1999, p. 28). Dans ce type de groupe, les

apprenants peuvent travailler non seulement en classe mais aussi en dehors de la classe.

Les buts principaux des groupes coopératifs de base sont les suivants (Baloche, 1998, p.93):

- ils fournissent le soutien, l'encouragement et l'aide entre les apprenants,
- ils fournissent aux apprenants un lieu de travail ressemblant à leur cadre de travail habituel,
- ils construisent des relations à long terme entre les apprenants,
- ils encouragent tous les membres à faire des progrès académiques dans leur apprentissage.

2.4.4. Les Avantages du Travail en Groupe

L'apprentissage coopératif peut être utilisé à chaque niveau scolaire, avec toutes les personnes et dans toute sorte d'établissement scolaire (Gaith, 1998).

«Le travail en équipe est la base de l'apprentissage coopératif. La formation des équipes varie selon les besoins de l'activité. En règle générale, on favorise l'hétérogénéité dans une équipe afin de favoriser la complémentarité des savoirs et des aptitudes» (Mallard, 2003).

McLeod et al. (2003, p. 146) aussi trouvent que le travail en groupe est la plus efficace stratégie d'apprentissage mais, cela prend du temps. C'est pourquoi il nécessite une excellente gestion de la classe et un meilleur effort de chaque membre.

«Un quelconque travail en groupe n'incite pas la participation équivalente, la responsabilité individuelle et une grande interdépendance

positive entre les apprenants» (Kagan, 1998, p.108). Donc, s'il est bien structuré, le travail en groupe peut être source de motivation pour les élèves. Il favorise, en outre, les apprentissages en profondeur et il permet de respecter la diversité des apprenants (Aylwin, 1994, p.28).

D'après Gaith (Ibid., 1998), un travail en groupe permet aux apprenants de / d':

- obtenir une meilleure réussite scolaire pour les apprenants "forts", "moyens" et "faibles",
- assurer de bonnes relations sociales entre les différentes races,
- avoir un meilleur respect de soi,
- avoir une attitude positive envers la matière travaillée en classe et envers l'école,
- améliorer la gestion du temps consacré à leur tâche.

2.5. Le Rôle de l'Apprenant dans une Classe Coopérative

Dans l'apprentissage coopératif, le rôle de l'apprenant s'accroît. L'apprenant n'est plus qu'un auditeur passif et compétiteur comme dans les classes traditionnelles ; au contraire, il devient responsable de son apprentissage et de l'apprentissage de ses coéquipiers; il fait des recherches, pose des questions et répond, prend des décisions. C'est-à-dire, il devient autonome (Açıkgöz, 1992, p.132).

« Selon les perspectives cognitivistes et humanistes de l'apprentissage, l'autonomie de l'apprenant est désirable car c'est en elle que l'apprenant trouvera sa motivation interne, qu'il pourra se sentir responsable de son apprentissage » (Tardif, 1992, p.91).

L'apprentissage coopératif est une approche qui implique la non-directivité de l'enseignant et qui habitue les apprenants à un travail autonome (Şimşek et al., 2006, p.4). Cette autonomie se réalise d'abord par la

responsabilisation des apprenants et ensuite par l'enseignant jouant un rôle de facilitateur plutôt que de transmetteur des connaissances.

Dans les travaux en groupe, pour mener l'autonomie et la gestion, il faut donner aux apprenants des rôles spécifiques afin qu'ils apprennent à prendre la responsabilité envers leurs propres travaux. La distribution des rôles peut aider aussi à (Jolliffe, 2007, p.50):

- favoriser l'interdépendance positive,
- développer le travail en groupe,
- prendre la responsabilité.

Les rôles distribués aux apprenants servent aussi à assurer et à contrôler la participation de tous les coéquipiers et coéquipières. Il existe quatre rôles types en apprentissage coopératif:

- « **le ou la responsable du matériel** distribue le matériel à ses coéquipiers et coéquipières et doit le rapporter intact et complet à la fin de l'activité,
- **le ou la responsable de l'emploi du temps** s'assure que la tâche s'accomplit dans les limites du temps accordé pour l'exécuter,
- **l'animateur ou l'animatrice** accorde le droit de parole et s'assure que les discussions se déroulent harmonieusement, dans le respect de tous et de toutes,
- **le ou la secrétaire / porte-parole** est responsable de la consignation des résultats du travail de l'équipe et doit en faire part à la classe » (Arcand, 1996).

2.6. Le Rôle de l'Enseignant dans une Classe Coopérative

Comme nous en avons déjà parlé ci-dessus, le travail de groupe en coopération rend les apprenants plus autonomes dans leur apprentissage.

«L'enseignant assume maintenant un rôle d'agent facilitateur et tente d'établir l'équilibre entre les trois composantes du triangle pédagogique: l'apprenant, l'enseignant et l'objet à apprendre et à enseigner» (Tardif, 1992, p.90). Quant aux apprenants, ceux-ci deviennent « les directeurs de leurs propres découvertes et du processus d'apprentissage » (Swango & Steward, 2003, p.29).

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant dans un cours coopératif, nous pouvons dire qu'il n'y a aucun changement en ce qui concerne ses responsabilités principales ainsi qu'en ce qui concerne l'organisation de la leçon, la gestion la classe, la décision de l'objet à enseigner. Ce qui est différent d'un enseignement traditionnel, c'est que l'enseignant partage toutes ses responsabilités avec les apprenants.

Dans une classe coopérative, l'enseignant apporte de l'aide pour que les apprenants s'organisent de façon harmonieuse et efficace. «La préparation, la réalisation et l'évaluation des activités entraînent pour l'enseignant des façons particulières de jouer son rôle» (Gaudet et al., 1998, p.164).

D'après Arslan et al. (2007, p.47), dans une classe coopérative, l'enseignant:

- fixe les objectifs du cours,
- décide de la taille des groupes et de l'organisation de la classe,
- prépare le matériel et les ressources nécessaires à tous les participants,
- distribue des rôles à tous les apprenants pour établir l'interdépendance positive dans les groupes,
- explique aux étudiants les tâches et les compétences coopératives,
- surveille les apprenants et intervient s'il est nécessaire,
- fixe les critères pour le processus d'évaluation.

Et aussi, l'enseignant (Sharan, 1999, p.346) :

- conçoit la salle de classe comme une unité d'enseignement et un système de petits groupes,
- fait participer les groupes à la planification de leurs sujets d'étude et au processus de travail,
- surveille les groupes pour qu'ils échangent librement des informations, et assure la participation maximale de tous les membres au sein du groupe,
- aide les groupes à réfléchir sur les interactions entre leurs membres et à recevoir les commentaires sur leur rendement en tant que membres du groupe,
- choisit les techniques les plus appropriées de l'apprentissage coopératif pour le matériel pédagogique à étudier,
- combine ou intègre deux ou plusieurs techniques pour offrir aux étudiants le meilleur moyen à suivre au sujet d'étude,
- conseille aux membres de trouver des moyens créatifs pour organiser et présenter leurs travaux à leurs pairs et à l'enseignant.

En plus de son rôle d'agent facilitateur, l'enseignant peut intervenir, de temps en temps, dans le fonctionnement du groupe quand (Vecchi, 2006, p.76):

- « la consigne ne paraît pas comprise,
- la tâche et le but à atteindre ne semblent pas clairs,
- une démarche cohérente à suivre ne se dessine pas,
- le climat général reflète l'apathie, la morosité,
- certaines personnes ne s'expriment pas,
- d'autres s'imposent en empêchant les premières de parler,
- on ne s'écoute pas vraiment,
- il y a souvent plusieurs discussions parallèles dans le même petit groupe,
- personne ne pense à aider les autres en cas de difficulté,
- on n'éprouve pas le besoin de se diriger vers la production,

- les divergences ne sont pas suffisamment prises en compte,
- certains ne s'expriment pas mais critiquent ultérieurement une décision prise ».

2.7. Les Avantages et les Inconvénients de l'Apprentissage Coopératif

En nous basant sur des recherches réalisées dans le domaine éducatif, nous allons énumérer quelques avantages de l'apprentissage coopératif. Citons d'abord Jolliffe (2007, p.6) pour qui il existe trois avantages fondamentaux de l'apprentissage coopératif: l'amélioration de l'apprentissage, l'amélioration des relations interpersonnelles et l'amélioration de la psychologie et de la compétence sociale.

1. Amélioration de l'apprentissage comprend:

- une plus grande productivité,
- le transfert de l'apprentissage d'une situation à l'autre,
- la réservation de plus de temps à la tâche,

2. Amélioration des relations interpersonnelles comprend:

- le développement des relations interpersonnelles,
- la maintenance des amitiés entre les pairs,
- le soutien mutuel entre les co-équipiers,
- l'amélioration du moral.

3. Amélioration de la psychologie et de la compétence sociale comprend:

- une plus grande estime de soi,
- une plus grande confiance en soi,
- une plus grande indépendance,
- le soutien de partage des problèmes,
- l'augmentation de la résistance au stress.

D'après Swango & Steward (2003, p.29), les recherches montrent que les résultats des apprenants qui travaillent en utilisant les techniques de l'apprentissage coopératif sont meilleurs que ceux qui travaillent avec d'autres méthodes. Toujours selon Swango & Steward (Ibid., p.29), le plus important avantage de l'apprentissage coopératif est l'interaction intellectuelle et sociale entre les apprenants.

Aslan & Afyon (2005, p. 141), affirment que l'apprentissage coopératif améliore les stratégies métacognitives, augmente le niveau de remémorisation, les compétences de communication orale, la participation au cours chez l'apprenant.

Demircioğlu (2003, p.161) parle dans son article des effets positifs de l'apprentissage coopératif sur la responsabilisation de l'apprenant et la réduction de l'anxiété pendant les cours.

D'après Steven et Slavin (1995, cité par Gümüş & Buluç, 2007, p.9), à partir des observations réalisées auprès des élèves du primaire et du secondaire, on remarque une progression en compréhension des mots et des textes en langue maternelle ainsi que l'utilisation de la langue.

Dans son article Altınok (2004, p.487) précise des effets positifs de l'apprentissage coopératif en ce qui concerne l'apprentissage affectif: l'estime de soi, la motivation, l'attitude et l'anxiété. Et aussi, il augmente l'acquisition et l'utilisation des stratégies d'apprentissage efficace.

À partir des travaux de Kagan (1992, p.3:2) nous pouvons également dire que l'apprentissage coopératif améliore les relations ethniques parmi les apprenants.

Les avantages de l'apprentissage coopératif ne se limitent pas à l'éducation primaire et secondaire. Sur la formation universitaire aussi, l'apprentissage coopératif a de grands effets. D'après les recherches faites «à l'Université California State, Dominguez Hills suggère que la majorité des étudiants préfèrent l'apprentissage coopératif. Et les résultats montrent que les

étudiants ont acquis des compétences de réflexion à un niveau supérieur, ont une morale élevée, ont des attitudes plus positives envers la matière, et ont davantage d'habiletés de collaboration (Millis & Cottel, 1998, p. 9).

Malgré tous ces avantages, on peut rencontrer certains inconvénients pendant les activités coopératives.

Barber (2006, p.13) énumère les difficultés rencontrées pendant l'utilisation de l'apprentissage coopératif comme suit :

1. la paresse sociale,
2. les problèmes interpersonnels entre les apprenants,
3. la participation insuffisante de l'apprenant à la tâche.

La paresse sociale apparaît quand il y a plusieurs apprenants dans un groupe. En travaillant dans un grand groupe certains apprenants peuvent réduire leur contribution. Les recherches nous montrent que la participation à la tâche des apprenants augmente quand le nombre des membres diminue. Donc, on peut supprimer la paresse sociale en formant des groupes de nombre adéquat pour la formation des groupes.

Les problèmes interpersonnels apparaissent quand les membres du groupe ne s'entendent pas bien. Plus ils ont de maturité, mieux ils seront à même de choisir les partenaires qui leur conviennent. "On peut aussi confier aux élèves le soin de former les groupes si le but est de les encourager à être autonomes et de les amener à reconnaître l'importance de la diversité dans la création d'un groupe" (Abrami et al., 1996, p. 65). De façon générale, les apprenants peuvent se grouper en fonction de leurs liens d'amitié ou en fonction de leurs intérêts.

La participation insuffisante de certains apprenants peut se montrer encore à cause de la grandeur des groupes et aussi avec l'existence des apprenants forts. «Pour tirer plus de bénéfices et pour gérer le groupe ceux-ci peuvent empêcher les timides et essayer d'imposer leurs idées» (Çalışkan,

1999, p.52). Donc, les apprenants faibles ne pourront pas participer à la tâche et ils s'éloigneront du travail. Ou, au contraire, «les apprenants faibles peuvent ne pas vouloir participer à la tâche et ils peuvent recourir aux apprenants forts. Dans ce cas, la planification des matériels d'enseignement et des tâches à réaliser sont très importants» (Ibid., p.52).

D'après Swango & Steward (2003), un autre inconvénient rencontré durant l'utilisation de l'apprentissage coopératif est la difficulté d'évaluation des travaux de groupe. Parce qu'après les tâches réalisées, les enseignant(e)s doivent donner tout de suite le feedback aux apprenants concernant leurs travaux.

3. LES TECHNIQUES DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Sous ce titre, nous allons parler des principales techniques de l'apprentissage coopératif utilisées fréquemment dans les recherches éducatives.

3.1. Apprendre ensemble

La technique "apprendre ensemble" met l'accent sur le développement psychosocial de l'apprenant. Elle valorise l'acquisition de techniques d'interaction positive en groupe plutôt que la maîtrise de la matière ou le développement d'habiletés cognitives (Abrami et al., 1996, p.157).

Dans cette technique «Les élèves s'encouragent mutuellement pour atteindre ensemble un objectif commun. La motivation à coopérer est liée aux relations interpersonnelles. Une récompense peut valoriser l'activité des groupes qui ne sont pas mis en compétition. Les tâches peuvent être spécifiques ou complexes» (Dubois & Dagau, 1999).

3.2. Le Découpage

Le découpage a été développé par Aronson pour réduire l'abîme entre les enfants issus de différents groupes ethniques. Plus tard, cette technique a été utilisée comme un complément utile dans des programmes d'apprentissage parce qu'il est considéré que les travaux de groupes augmentent chez l'apprenant les sentiments positifs sur eux-mêmes et l'affection envers l'école (Aronson, 1997, p. 14).

Dans cette technique les apprenants travaillent au sein de deux groupes différents: le groupe de départ et le groupe d'exploration.

La tâche, divisée en sections distinctes, égales et complémentaires, est répartie entre les membres du groupe de départ (Abrami et al., 1996, p.151).

Les membres de différents groupes travaillant sur la même partie se réunissent en groupes d'exploration afin d'étudier la partie qui leur a été donnée. Devenus " expert " dans leur domaine, les membres du groupe d'exploration retournent dans leur groupe initial et enseignent à leurs coéquipiers ce qu'ils ont appris (Holt, 1995, p.62).

Donc, «les membres des groupes d'exploration ont deux buts essentiels (Kozanitis, 2009, p.6):

- accomplir des tâches spécifiques afin de maîtriser les concepts de leur partie du problème,
- développer une stratégie pour enseigner ce qu'ils ont appris aux autres étudiants du groupe original».

3.3. Le Découpage- II

La technique de Découpage-II est convenable à tous les domaines et à tous les niveaux éducatifs (Avci & Fer, 2004, p. 63). Elle peut être utilisée même dans les activités d'expression orale tels le jeu de rôle et la simulation (Bejerano, 1994, p.204).

Elle est une variante du " Découpage " et a été modifiée par Slavin. «Elle se distingue de cette dernière (technique de " Découpage ") notamment par le fait qu'il n'y a pas d'activité visant à créer un esprit d'équipe et qu'aucun élève n'anime le groupe. En stimulant les interactions par une récompense collective tributaire de l'amélioration des performances individuelles, cette méthode combine l'interdépendance liée à la tâche et celle relative aux résultats » (Dubois & Dagau, 1999).

Certains avantages de Découpage-II mentionnés par Slavin (1991, p.22) sont comme suit:

- Le Découpage-II peut être utilisé pour les objectifs clairs et bien définis,

- Les apprenants prennent la responsabilité pour enseigner à leurs coéquipiers,
- Les apprenants font des exercices de lecture, d'enseignement, de discussion et d'écoute,
- Les examens réalisés fréquemment donnent la rétroaction aux apprenants et aux enseignant(e) s.

Même si les deux techniques (Découpage & Découpage-II) ont des caractéristiques communes, il existe cependant certaines différences (Slavin, 1991, p.55) :

- Dans le Découpage original, les apprenants lisent individuellement des chapitres entièrement différents de ceux de leurs coéquipiers.
- L'aspect le plus difficile du Découpage original est que chaque partie du matériel pédagogique doit être écrite de sorte qu'il soit compréhensible en soi.
- L'avantage du Découpage-II est que tous les apprenants peuvent lire l'ensemble du matériel qui englobe les concepts facilitant la compréhension.

Dans cette méthode (Abrami et al., 1996, p. 154) :

- « le contenu à assimiler est très structuré,
- la matière est bien précise et toujours divisée en petites "portions" égales que les groupes peuvent maîtriser en peu de temps ».

Les étapes à suivre en Découpage-II ont été mentionnées par Slavin (1994, p.122) comme suit:

1. Préparation du matériel: Si le texte doit être lu et compris dans la classe, il faut choisir un texte court ; mais on peut aussi utiliser un texte long, si les apprenants vont travailler à la maison. Une feuille comprenant les éléments importants du texte peut guider l'attention des apprenants quand ils lisent le texte. Ces éléments peuvent être des questions concernant le sujet du texte.

2. Répartition des apprenants entre les groupes de départ: On peut construire des groupes de départ hétérogènes composés de quatre ou cinq membres. On assigne un rôle à chaque membre du groupe. Les groupes n'ont pas de leader. Les membres des groupes de départ se réunissent pour recevoir le texte à étudier.

3. Travail en groupe d'exploration: Les apprenants qui travaillent la même partie du texte se réunissent pour discuter en se servant de la feuille comprenant les éléments importants du texte.

4. Rapport des groupes de départ: Après avoir travaillé la même partie du texte, les apprenants du groupe d'exploration retournent à leurs groupes de départ pour enseigner leur partie à leurs coéquipiers. Ils doivent travailler ensemble afin de s'assurer que tous les membres comprennent le texte et sont prêts pour l'examen individuel.

5. Examen: Les apprenants subissent un examen individuel. Cela peut être un quiz avec des questions à choix multiple. La note établie comprend aussi des points d'amélioration. Les groupes qui obtiennent les meilleurs résultats obtiennent une récompense et des certificats.

3.4. La Méthode des Travaux d'Équipe / Examen Individuel (MTÉEI)

«Les méthodes d'apprentissage en équipe mettent avant tout l'accent sur l'amélioration du rendement des élèves. Elles ne prévoient donc aucun enseignement systématique d'habiletés sociales, puisque les élèves développent ces habiletés tout en travaillant ensemble à améliorer l'apprentissage des uns et des autres. Les principales caractéristiques de la MTÉEI sont la répartition des élèves en équipes, l'enseignement en groupe-classe, l'étude en équipe, les interrogations écrites individuelles, les points d'amélioration et la reconnaissance du travail des équipes» (Abrami et al., 1996, p.136).

3.5. La Méthode des Tournois en équipe (MTÉ)

«La MTÉ ressemble beaucoup à la MTÉEI à cette différence près que, au lieu de comporter des interrogations individuelles, elle comporte des tournois entre élèves d'équipes différentes. Même si des personnes réprouvent cette méthode parce qu'elle utilise la compétition, le principe du tournoi comporte un aspect ludique qui permet d'intéresser les élèves à une matière qui, autrement, risquerait de les ennuyer. La méthode a été révisée afin que la compétition pour l'obtention de récompense s'effectue en fonction de critères préétablis » (Ibid., p.140).

Toutes ces techniques qui ont différentes caractéristiques contribuent à faire bénéficier l'apprenant de plusieurs avantages. Ces derniers sont classés par Sala (2006, p.188) comme suit:

- mémorisation des connaissances,
- augmentation de la réussite scolaire,
- amélioration de la satisfaction des apprenants concernant leur expérience d'apprentissage,
- aide aux apprenants à développer des compétences en communication orale,
- développement des habiletés sociales des apprenants,
- contribution à la promotion des relations interraciales positives,
- augmentation de l'estime de soi chez les apprenants.

4. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE EN LANGUE ÉTRANGÈRE ET L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Dans ce chapitre, nous allons parler de la compréhension écrite en langue étrangère et de son lien avec l'apprentissage coopératif ainsi que les résultats de certaines recherches réalisées dans ce domaine.

Dans les pages suivantes nous allons utiliser le terme de "compréhension écrite", appelé aussi "la lecture", pour indiquer «la compréhension de tout document écrit quel qu'il soit, donc il ne s'agit pas seulement de lecture au sens traditionnel» (www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/ccom07.html, 2002).

4.1. Qu'est-ce que la Lecture ?

Le Petit Robert (1996, p.1267), définit la lecture comme «l'action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit)» et complète cette première définition par la suivante : l'«action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)».

Nous voulons citer ici une autre définition de la lecture: «la lecture peut être définie comme une construction de sens résultant de la rencontre, dans un contexte particulier, entre un sujet et un texte écrit. Cette interaction permet la construction de significations (compréhension et interprétation) et l'appréciation. (www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/SPLIRE.pdf).

D'après cette définition, le déroulement de la lecture est illustré comme suit (Ibid.):

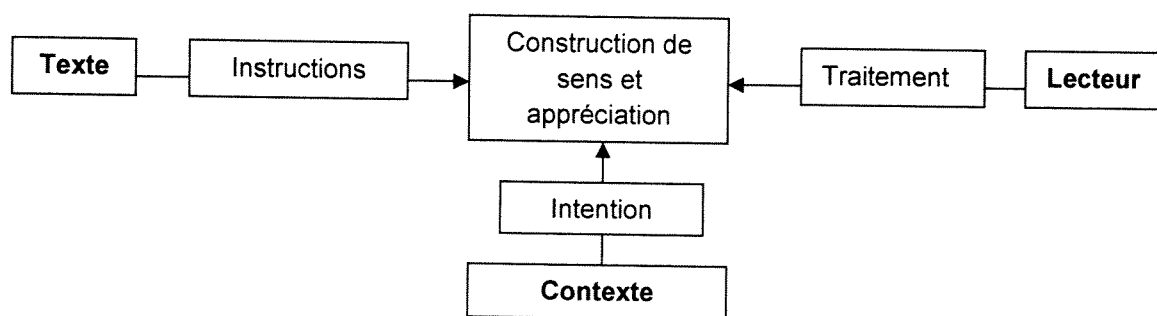


Figure 1: Le déroulement de la lecture

Enfin, selon Ghany (2009, p.17), «la lecture est une activité complexe et multidimensionnelle, son apprentissage exige le développement de plusieurs compétences. Parmi ces compétences à développer, nous trouvons que le décodage et la compréhension sont les compétences majeures à prendre en considération dans l'acte de l'apprentissage de la lecture».

À partir des définitions précédentes, nous pouvons rejoindre l'idée que «comprendre les textes que l'on lit est, selon les chercheurs américains P.B. Gough, W.A. Hoover, C.L. Peterson et W.E. Tunmer (1986, 1992, cité par Bert, 2007) le résultat de deux sous-compétences distinctes: le décodage et la compréhension».

4.1.1. Les Caractéristiques de la lecture

L'acte de lire, «c'est être capable d'appréhender et d'affronter des situations de lecture de types très différents qui, chacune, exigent un comportement de lecteur spécifique» (Bentolila et al., 1991, p.10).

Il est donc possible de déduire que, «La lecture présuppose non seulement la compréhension des informations fournies par le document écrit mais aussi leur interprétation, leur interaction avec le lecteur» (Ilinca, 2007, p.157). Cela revient à dire que la lecture est une activité complexe. S'il nous faut développer cette caractéristique de la lecture, nous renverrons à Adams,

Davister et Denyer (1998, cité par Ghany, 2009, p.28), qui «précisent que la lecture est un acte compliqué qui comprend les processus suivants:

- **Prélever l'information:** Lire, c'est fixer l'œil sur une petite portion de texte et percevoir, en même temps, un certain nombre d'autres données, englobant ainsi une partie plus ou moins grande de texte.
- **Traiter de l'information:** Lire, c'est, à partir des données identifiées, construire du sens. Le lecteur utilise l'ensemble des mécanismes et des processus neuraux, de perception, d'organisation, de mémorisation, de catégorisation, de signification et de planification pour traiter les informations pendant la lecture.
- **Stocker de l'information:** Lire, c'est mémoriser pendant un moment très bref (mémoire à court terme) le petit nombre d'informations que l'on prélève, avant de l'envoyer former un tout en mémoire à long terme et pour un temps illimité.
- **Intégrer l'information:** Lire, c'est donc, réorganiser l'ensemble des informations nouvelles et des informations stockées en mémoire à long terme en un tout. Lire, c'est se construire une représentation mentale et personnelle d'un texte.
- **Réagir au sens construit:** Lire, c'est enfin réagir, intellectuellement et affectivement, à la représentation mentale construite par l'esprit à partir des informations textuelles, voire la forme du texte.»

On peut donc affirmer que, pour lire, «il faut visuellement prendre de l'information sur le texte, il faut reconnaître les mots, traiter les phrases et les textes. Ces processus mobilisent en partie des capacités qui se sont développées pendant l'apprentissage de la lecture (perception, mémoire, catégorisation, traitements linguistiques, compréhension)» (www.fle.ucoz.com/questcequelalecture.pdf).

4.2. La Compréhension Écrite en Langue Étrangère

La compréhension écrite est l'une des quatre compétences langagières visées par tout l'enseignement du FLE.

L'importance de la compréhension écrite est désormais bien soulignée : «Aujourd'hui, la compréhension écrite ne doit pas être méprisée d'abord parce que dans les examens officiels (le DELF) il y a des modules consacrés à évaluer cette compétence et aussi les apprenants sont conscients de l'importance de savoir lire en langue étrangère pour mieux se communiquer (l'Internet, les médias)» (Benito, 2001, p.607).

Certes, la lecture a toujours préoccupé les concepteurs de l'enseignement des langues, mais son approche est aujourd'hui bien différente : «Une des différences les plus marquées entre l'ancienne et la nouvelle conception de la lecture réside dans le rôle du lecteur dans la compréhension. On croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le "pêcher". Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture» (Giasson, 2004, p.5).

L'un des aspects mis en relief dans cette conception, à savoir, l'importance des connaissances déjà acquises, se trouve souligné par Vigner (1983, p.38), depuis bien longtemps: «toute activité de compréhension implique donc un savoir, une somme d'expériences préalables intégrés par le récepteur sous forme de représentations abstraites à un niveau profond, ce qui pourrait constituer la mémoire à long terme, dispositif d'accueil pour les informations nouvelles recueillies par le lecteur au moment de la lecture du message».

Mais il faut remonter encore plus dans le temps pour voir comment la conception de la lecture s'est développée : «Depuis les années 70, les théories sur la lecture en LE (langue étrangère) ont été influencées par les études qui portaient sur la LM (langue maternelle). Goodman (1967) dans son article expose son hypothèse du fonctionnement de la lecture. On a choisi de signaler les points de lecture de Goodman parce que ses hypothèses peuvent être

valables pour LE et pour LM et aussi le développement schématique qu'il propose confirme le savoir intuitif que nous avons sur la lecture. D'après lui, il y a dix moments dans le processus de lecture:

1. Le lecteur fixe les yeux sur un point.
2. Il choisit des clés graphiques selon ses priorités, sa compétence linguistique et les stratégies de lecture qu'il a acquises.
3. Dans son cerveau il forme une image. Cette image est constituée de ce qu'il a vu et de ce qu'il attend voir.
4. Il cherche dans sa mémoire des clés syntaxiques, morphologiques et sémantiques. Ceci peut mener à sélectionner plus de clés ou bien à transformer l'image aperçue.
5. Il formule une hypothèse avec les clés qu'il a. L'analyse sémantique le mène à un décodage partiel. Ce décodage est stocké dans la mémoire à court terme.
6. S'il ne peut pas trouver aucune hypothèse il essaie à nouveau en cherchant plus d'informations dans le texte.
7. S'il a décodé le texte il vérifie l'acceptabilité sémantique et grammaticale dans le contexte.
8. Si la décodification n'est pas acceptable du point de vue sémantique et syntaxique on recommence à nouveau en cherchant le point qui empêche la compréhension. Quand il le retrouve il recommence du point n°6.
9. Si le choix est acceptable les hypothèses sont vérifiées. On recommence et le cycle continu (Ibid., p.607-608)».

Cependant, la tâche est loin d'être facile pour l'apprenant de langue étrangère. En effet, lors du processus mentionné ci-dessus, «l'apprenant de LE aura certaines difficultés à établir des relations entre les différentes unités du texte» (Cicurel, 1991, p.11). Toujours selon Cicurel (Ibid., p.11), il bute sur:

- **«des obstacles lexicaux:** il s'arrête sur un mot inconnu, en cherche l'explication et oublie le fil du texte.

- **des obstacles liés à l'organisation textuelle:** parce qu'il connaît mal la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels les phrases sont articulées entre elles.
- **des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thèmes abordés, allusions):** le lecteur ne peut effectuer un va-et-vient entre ce qui est déjà dans sa mémoire et les nouvelles données textuelles».

Une méthodologie de l'apprentissage de la lecture convenable aura donc à faire face à ces difficultés.

Consciente de ces difficultés, Cicurel (Ibid., p.43), nous propose «l'approche interactive qui est une méthodologie dans laquelle le lecteur va comprendre le texte en le reliant à ce qu'il connaît déjà, en découvrant dans le texte des éléments qui lui permettent de confirmer ses hypothèses et d'atteindre une compréhension parfois partielle».

Les étapes d'une approche interactive ont été mentionnées par Cicurel (Ibid., p.43) comme suit:

Étape 1 - orienter/ activer les connaissances: Permettre à l'apprenant de mobiliser des connaissances déjà acquises pour faciliter sa lecture. Cette étape se fait généralement avant la distribution du texte.

Étape 2 – observation-prise d'indices: Faire prélever des indices afin de familiariser le lecteur avec le texte et le faire anticiper sur le sens et la fonction du texte. Cette étape se caractérise par une lecture-balayage, un regard rapide sur la page.

Étape 3 – lire avec un objectif: Sélectionner une ou plusieurs entrées que l'on considère comme le plus favorable à l'accès au sens. La lecture est une lecture-recherche guidée par les consignes données par le professeur. L'issue de cette étape est la compréhension du texte ou d'une partie du texte.

Étape 4 – réagir/ relier les connaissances: Favoriser une interaction entre les nouvelles informations recueillies dans le texte lu et les "anciennes

connaissances". On encourage le lecteur à réagir au contenu du texte en lui demandant de donner son opinion par exemple. C'est une étape d'enrichissement des connaissances et d'approfondissement de la compréhension du texte».

Cette approche rejoint en grande partie celle qui recommande l'enseignement des stratégies de lecture : «selon l'objectif que l'enseignant souhaite faire acquérir aux apprenants, il peut choisir de faire travailler aussi certaines stratégies de lecture qu'on en répertorie généralement cinq: le repérage, l'écramage, le survol, l'approfondissement et la lecture de loisir» (Tagliante, 1994, p.124).

Et l'accent est judicieusement mis sur l'apprenant-lecteur : «ce qui différencie les apprentissages de la lecture ce sont peut-être moins les textes que le lecteur et son équipement linguistique et cognitif, dans un environnement culturel particulier. Les apprenants venus de différentes cultures n'abordent pas le même texte de façon identique. Le lecteur, dans ses caractéristiques propres, doit aussi être pris en considération» (Vigner, 2001, p. 49).

Alors, dans les cours de compréhension écrite, il nous faut une méthode qui va combiner ces différences provenant des caractéristiques linguistiques et cognitifs propres aux apprenants. «L'apprentissage coopératif peut aider à réduire ses grandes différences concernant le rendement scolaire des apprenants» (Messier, 2006, p.6).

4.3. L'Apprentissage Coopératif et la Compréhension Écrite en Langue Étrangère

Pour établir le lien entre l'apprentissage coopératif et l'acquisition des langues, on souligne avant toute autre chose la nécessité de l'interaction dans la classe :

«Beaucoup d'éducateurs pensent que dans les salles de classe où l'on fait un enseignement traditionnel, il n'y a pas d'interaction entre les apprenants parce

qu'ils ne travaillent pas ensemble. Et cela provoque les salles de classe ennuyeuses et les apprenants inactifs dans la plupart du temps. Comme on considère que 'la langue est la parole et la parole est la communication', les apprenants doivent communiquer les uns avec les autres pour acquérir la langue» (Alharbi, 2008, p.33).

De nos jours, l'enseignement des langues se faisant de plus en plus sur la base des méthodes communicatives, l'apprentissage coopératif y trouve facilement sa place :

«L'enseignement communicatif des langues via l'apprentissage coopératif n'est pas nouvel. Les activités coopératives ont été souvent utilisées dans l'enseignement communicatif des langues. Donc, il y a une liaison naturelle entre l'enseignement communicatif des langues et l'apprentissage coopératif. Les deux principaux composants de l'enseignement communicatif des langues sont les cours socialement orientés (socially oriented lessons) et l'interaction en petit groupe, et ce sont aussi les deux caractéristiques de l'apprentissage coopératif» (Liang, 2002, p.17).

Ce qui est dit au sujet de l'acquisition des langues en général doit s'avérer tout aussi valable pour l'enseignement / apprentissage de la lecture en particulier. Un rapide survol des affirmations sur ce sujet nous permettra de mieux considérer l'apport de l'apprentissage coopératif.

4.3.1. Les Considérations Générales

«La lecture est perçue comme un acte de communication complexe dans lequel on trouve un certain nombre de variable textuelle, contextuelle, et des variables liées au lecteur. La reconnaissance des mots, le vocabulaire, la difficulté des phrases, et la sensibilisation à la structure du texte sont les déterminants importants de la compréhension. En outre, la compréhension écrite est influencée par les schémas du lecteur, sa capacité sensorielle et perceptuelle, ses habiletés de la pensée, ses stratégies de lecture et par l'aspect affectif comme la motivation» (Shaaban, 2006, p.377).

Dans une classe de langue, si la lecture est perçue comme un acte de communication et «si l'objectif est, pour les étudiants, d'acquérir la compétence

de communication, on croit que l'enseignement lui-même doit être communicatif, c'est-à-dire, qu'il doit le plus possible donner aux étudiants la possibilité de communiquer» (Stenlev, 2003, p.37). Considérant cette dimension communicative de l'enseignement,

«plusieurs chercheurs ont affirmé que l'apprentissage coopératif est une théorie empirique, pertinente et efficace dans l'apprentissage de la langue seconde/ langue étrangère. C'est parce que l'apprentissage coopératif fournit le maximum d'opportunités pour une interaction et une communication dans la classe qu'il améliore la réussite des apprenants, la motivation à apprendre et l'adaptation psychosociale» (Shaaban, 2006, p.378).

D'après Yang (2008, p.11), «le processus d'acquisition de la langue étrangère doit être réalisé dans un environnement langagier et par des entrées linguistiques (language input). La création de cet environnement et de ces entrées est devenue extrêmement importante pour l'acquisition de la langue seconde. Donc, les apprenants apprennent plus vite et mieux quand ils sont dans l'environnement de l'apprentissage coopératif». Encore selon Yang (Ibid., p.14), «les chercheurs acceptent que les techniques de l'apprentissage coopératif sont bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue seconde, parce qu'ils fournissent l'opportunité pour plus de productions langagières et permettent aux apprenants de travailler dans un environnement naturel et avec peu d'anxiété». Or, dans les classes où l'enseignement se fait de façon traditionnel, les productions (les sorties) des apprenants sont limitées en raison de la prédominance des enseignant(e)s. Avec l'apprentissage coopératif, la production langagière des apprenants pourrait être améliorée tout en diminuant la quantité du discours des enseignant(e)s.

Dans cette perspective, l'apprentissage coopératif est identifié à une approche non-traditionnelle de la lecture :

«L'approche traditionnelle, ne renforcera pas les compétences de lecture des apprenants, car ils écrivent ce que leur enseignant(e) demande. Mais dans une classe non-traditionnelle, les apprenants doivent se déplacer et acquérir de l'expérience tandis que l'enseignant agit davantage comme un guide et moins comme la seule autorité. Ainsi, les apprenants auront la possibilité d'échanger

des opinions et de communiquer avec les autres. De cette façon, ils auront une meilleure compréhension des matériels de lecture et ils acquerront plus de compétences en lecture après avoir surmonté plusieurs difficultés et problèmes lors de la lecture» (Britney, 2009, p.12).

Il va sans dire que l'apprentissage coopératif est conseillé pour l'ensemble des compétences langagières : «Avec l'utilisation de l'apprentissage coopératif, les apprenants améliorent leur habiletés d'expression orale, de la compréhension écrite et d'expression écrite. L'apprentissage coopératif joue un rôle important dans l'acquisition de la langue seconde» (Yang, 2008, p.16).

Mais pour ce qui nous intéresse particulièrement, c'est à dire, pour l'acquisition d'une compétence en lecture, les apports de l'apprentissage coopératif ne sont pas négligeables. Britney (2009, p.13) énumère ces avantages comme suit:

1. Dans un environnement coopératif, les apprenants peuvent influencer les uns les autres avec l'enthousiasme pour la lecture. Les paires qui lisent peuvent motiver leurs camarades à lire. Il ne fait aucun doute que les apprenants qui sont motivés à apprendre travailleront beaucoup mieux et plus efficacement que les apprenants démotivés.
2. Depuis que la méthode de l'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement "centrée sur l'apprenant", les apprenants se sentiront beaucoup plus détendus quand ils expriment leurs idées et font des erreurs. Les pairs dans un groupe coopératif fournissent l'assistance et l'interlocution, et les apprenants peuvent partager ce qu'ils ont lu.
3. Après avoir lu quelques documents intéressants, les apprenants veulent partager ce qu'ils ont lu.

Selon Alharbi aussi (2008, p.43), «l'apprentissage coopératif peut améliorer le rendement en compréhension écrite des apprenants en mettant l'accent sur les partenaires coopératifs, les activités de groupe, les objectifs d'apprentissage bien précis et l'évaluation individuelle».

Mais dans les classes de langue, on n'a pas encore distingué les travaux de l'apprentissage coopératif d'autres types de travaux de groupe. Dörnyei (1997, p.483) souligne que «tous les travaux de groupe n'engagent pas les apprenants dans l'apprentissage coopératif».

Or, l'essentielle distinction à faire, c'est celle qui oppose l'apprentissage coopératif à un enseignement traditionnel et Zhang (2010, p.82) nous en propose les principes:

Tableau 2: Comparaison de l'apprentissage coopératif de la langue et l'enseignement traditionnel de la langue.

	L'enseignement traditionnel de la langue	L'apprentissage coopératif de la langue
Indépendance	Aucune ou négative	Positive
Rôle de l'apprenant	Le récepteur et l'interprète passif	Le participant actif et l'apprenant autonome
Rôle de l'enseignant	Le centre de l'enseignement, le contrôleur du rythme et de l'orientation de l'enseignement, le juge, la principale source d'aide, d'informations, du renforcement et du soutien.	L'organisateur et le conseiller de travail de groupe, le facilitateur des tâches communicatives, l'intervenant pour enseigner des habiletés coopératives.
Matériels	Un ensemble complet de matériel pour chaque apprenant.	Les matériels sont disposés en fonction du but de la leçon. Habituellement, un groupe partage l'ensemble complet des matériels.
Types des activités	Le rappel des connaissances et l'examen, la pratique des expressions ou des phrases, le jeu de rôle, la traduction, l'écoute ...etc.	Toutes les activités d'enseignement, le travail de groupe engage principalement les apprenants à la communication impliquant les processus tels que le partage d'information, la négociation du sens et de l'interaction.
Interaction	Très peu d'interaction apprenant-apprenant. Principalement l'interaction enseignant-apprenant.	Une interaction intense entre les apprenants. Très peu d'interaction enseignant-apprenant.
Arrangement de la salle de classe	Les pupitres séparés ou les étudiants placés par paires.	Les petits groupes coopératifs.
Attentes des apprenants	Les apprenants prennent un rôle majeur dans l'évaluation des progrès et de la qualité des efforts en matière d'apprentissage. Ils deviennent un gagnant ou un perdant.	Tous les membres contribuent d'une certaine manière à la réussite du groupe. Celui qui fait le progrès est le gagnant.
Relations enseignant-apprenant	Supérieur-inférieur ou égale.	Coopérative ou égale.

Si l'apprentissage coopératif des langues est largement accepté, c'est principalement parce qu'il contribue à l'amélioration de la productivité, du rendement et offre plus de possibilité de communication (Ibid., p.82). Nous reprenons ci-dessous les avantages potentiels de l'utilisation de l'apprentissage coopératif en classe de langue étrangère tels qu'ils sont énumérés par Zhang (Ibid., p. 82):

«1. Fournir des chances d'entrées et de sorties langagières (Providing the chances of input and output): L'apprentissage coopératif des langues offre beaucoup de possibilités en ce qui concerne les entrées et les sorties compréhensibles en termes de connaissances langagières, et aussi le processus de négociation. L'apprentissage efficace de la langue dépend de l'organisation des interactions sociales afin de maximiser les besoins communicatifs en langue cible. Les interactions de groupe, à travers les négociations, aident les apprenants à rendre l'entrée plus compréhensible et aussi à modifier leur production afin de la rendre plus compréhensible pour les autres. Dans les groupes coopératifs les apprenants parlent sur un même sujet mais de manière différente ; ils s'assurent que les autres les écoutent et comprennent la langue; ils donnent la rétroaction à leurs pairs.

2. Créer un climat efficace (Creating Effective Climate): Si la classe de langue est censée être un lieu où les individus peuvent pratiquer la langue étrangère, il est essentiel d'établir un climat social et affectif dans lequel les apprenants ne s'abstiennent pas et ne craignent pas l'échec. L'apprentissage coopératif offre un climat détendu dans la salle de classe et aussi augmente la motivation des apprenants. La motivation conduit à une plus grande utilisation de la langue et au développement des compétences linguistiques. Dans les groupes coopératifs, l'interaction en face-à-face, la récompense, l'interdépendance peuvent être les supports et les encouragements pour les apprenants faibles.

3. Augmenter la diversité des fonctions du langage (Increasing a Variety of Language Functions): L'apprentissage coopératif permet aux apprenants d'utiliser le langage d'une manière fonctionnelle. Dans la salle de

classe traditionnelle, le discours est généralement initié par l'enseignant dans un cadre artificiel, mais l'apprentissage coopératif peut être utilisé pour créer un environnement de la vie réelle dans lequel la langue est utilisée dans ses fonctions habituelles. Et aussi, les groupes coopératifs peuvent être utiles pour les apprenants à développer leurs habiletés sociales. Travailler dans un groupe coopératif favorisera le contrôle du discours et assurera les possibilités d'apprentissage de la langue.

4. Favoriser la responsabilité et l'indépendance chez l'apprenant (Fostering Learner Responsibility and Independence): L'objectif définitif de l'apprentissage coopératif est de rendre chaque apprenant plus fort. L'apprentissage coopératif met l'accent sur la responsabilité individuelle. Assumer un rôle positif et créer une interdépendance liée aux objectifs aident les apprenants à devenir plus autonome.

L'objectif de l'enseignement des langues n'est pas seulement d'enseigner aux apprenants les règles de grammaire et de vocabulaire, mais aussi la façon d'utiliser les connaissances afin d'exprimer ou de raconter les pensées et les idées au moment où l'on pratique la langue étrangère».

Les avantages de l'apprentissage coopératif sont affirmés par bien d'autres chercheurs aussi. Parmi ceux-ci, citons Jacobs & Hannah (2004, p.101) qui avancent de leur côté d'autres hypothèses et perspectives sur la pédagogie des langues en fonction de leur croisement avec l'apprentissage coopératif:

«1. L'Hypothèse d'Interaction (The Interaction Hypothesis): Selon cette hypothèse, les apprenants augmentent la qualité des entrées compréhensibles en interagissant avec leurs interlocuteurs. Cette interaction est appelée "la négociation du sens" qui a été définie comme "la modification et la restructuration de l'interaction qui se produit lorsque les apprenants et leurs interlocuteurs anticipent, perçoivent ou éprouvent des difficultés en ce qui concerne la compréhensibilité des messages. Dans l'apprentissage coopératif, il existe 2 façons d'augmenter l'interaction:

- a) les activités de groupe conduisent les membres à se sentir positivement interdépendants et individuellement responsables.
- b) les activités de groupe peuvent encourager les apprenants à interagir l'un avec l'autre d'une manière qui favorise la concentration sur la forme de la langue.

2. La Théorie Socioculturelle (Sociocultural Theory): D'après la théorie socioculturelle de Vygotsky, l'homme n'est pas isolé, mais il est situé culturellement et historiquement dans un environnement. Nous aidons les uns les autres à apprendre. Dans l'apprentissage coopératif aussi les membres du groupe acquièrent les compétences nécessaires pour aider les uns les autres à apprendre et ils sont impliqués dans les tâches qu'ils trouvent utiles. Avec l'utilisation de l'apprentissage coopératif, on crée un environnement qui encourage une aide mutuelle.

3. L'Enseignement Basé Sur le Contenu (Content-based Instruction): La langue est mieux apprise quand on se concentre sur le sens plutôt que sur la forme. D'où un autre avantage de l'apprentissage coopératif qui privilégie l'enseignement basé sur le contenu:

- a) les recherches suggèrent que l'apprentissage coopératif favorise l'apprentissage quel que soit le domaine.
- b) l'apprentissage coopératif fournit du contenu qui peut améliorer la sensibilité des apprenants en ce qui concerne les avantages de la coopération.

4. Les Différences Individuelles (Individual Differences): De nos jours, on accepte qu'il existe de nombreuses différences entre les apprenants et le système éducatif doit tenir compte de ces différences. Cette perspective correspond exactement à l'esprit de l'apprentissage coopératif:

- a) les activités de groupe fournissent des modèles d'apprentissage plus variés qu'un enseignement centré sur l'enseignant(e).
- b) au sein des groupes, les apprenants peuvent améliorer davantage leur capacité en prenant différents rôles.

- c) le regroupement hétérogène encourage les apprenants à interagir avec différents pairs.
- d) lorsque les groupes travaillent, l'enseignant(e) a plus de temps à consacrer aux apprenants qui ont besoin d'une attention individuelle.

5. L'Autonomie de l'Apprenant (Learner Autonomy): Dans cette perspective, les apprenants doivent jouer un rôle important dans le choix de « quoi apprendre » et « comment apprendre », et aussi, peuvent observer leur propre apprentissage. Donc, l'apprentissage doit être vu comme un processus autonome et qui dure tout au long de la vie. L'autonomie de l'apprenant ne signifie pas nécessairement que les apprenants apprennent seuls ; il s'agit plutôt d'une question de s'éloigner d'une situation contrôlée essentiellement ou seulement par l'enseignant(e). Travailler avec d'autres apprenants joue un rôle important dans le contexte d'apprentissage. Cette idée d'autonomie de l'apprenant aussi correspond bien à l'apprentissage coopératif:

- a) les coéquipiers peuvent apprendre en se complétant et en dépendant les uns des autres plutôt qu'en restant toujours dépendants de l'enseignant(e).
- b) l'enseignant(e) joue un rôle de guide et il/elle délègue son autorité à des groupes.
- c) fournir une rétroaction aux apprenants et recevoir leurs commentaires, renforceront la capacité d'évaluation de l'enseignant(e).

6. Les Facteurs Affectifs (Affective Factors): La réussite dans l'apprentissage dépend non seulement des facteurs cognitifs mais aussi de l'environnement dans lequel l'apprentissage a eu lieu. Les facteurs affectifs tels que l'anxiété et la motivation exigent l'attention dans toutes les approches pédagogiques. Voici deux exemples pour comprendre comment l'apprentissage coopératif améliore le climat affectif et favorise l'apprentissage des langues:

- a) quand on travaille dans les groupes coopératifs, les apprenants peuvent se sentir moins anxieux et très engagés à prendre des risques.
- b) lorsque les apprenants estiment que leurs coéquipiers comptent sur eux, ils peuvent se sentir plus motivés à faire l'effort nécessaire pour maximiser l'apprentissage.

4.3.2. Les Recherches Effectuées

Dans les paragraphes suivants, nous allons mentionner certaines recherches montrant l'efficacité de l'apprentissage coopératif en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère et de la compréhension écrite:

- Grabe (1991, p.396) affirme que «l'utilisation régulière des activités coopératives dans l'enseignement de la lecture augmente la discussion sur la lecture et la possibilité de travailler avec des informations liées à la lecture, en explorant des solutions différentes pour des activités complexes».
- Jacob et al. (1996) ont découvert que «la technique "Apprenons Ensemble" de l'apprentissage coopératif permet aux étudiants de poser des questions l'un à l'autre, de discuter des réponses pour comprendre le langage soutenu dans les textes. En conséquence, les activités coopératives encouragent les apprenants à comprendre l'information dans les textes lorsqu'ils étudiaient les termes et les concepts difficiles rencontrés dans les textes».
- Une recherche expérimentale réalisée par Ghaith (2003) «auprès de 56 apprenants d'un lycée libanais montre que la technique "Apprenons Ensemble" de l'apprentissage coopératif améliore le rendement en lecture des apprenants d'anglais langue étrangère. Lorsque les résultats

des examens ont été comparés on a vu qu'il y a eu une différence significative en faveur du groupe expérimental».

- Une autre recherche réalisée par Coelho (1992, p.137) avec l'utilisation de la technique de Découpage, montre que «le Découpage constitue un excellent environnement d'apprentissage pour les apprenants grâce à des tâches utiles tout en développant des compétences académiques. Et aussi, l'utilisation de Découpage dans des activités de lecture développe certaines compétences cognitives comme faire l'analyse, la comparaison, l'évaluation et la synthèse des informations».
- La recherche réalisée par Bejerano (1987) auprès de 665 apprenants d'anglais langue étrangère prouve que l'utilisation des techniques "Discussion de Groupe" et "La Méthode des Travaux d'Équipe/Examen Individuel" de l'apprentissage coopératif dans le cours de lecture améliore la compréhension écrite des apprenants, et on constate une amélioration significative chez les apprenants. Les résultats de cette recherche confirment aussi le lien entre l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères et l'apprentissage coopératif en petit groupe. Cette étude montre aussi comment on peut créer un lien entre le contenu et le processus d'enseignement.
- Une étude réalisée par Gaith & Abd El-Malak (2004, p.113) auprès de 48 étudiants d'anglais langue étrangère prouve que l'utilisation de Découpage-II est plus efficace qu'un enseignement traditionnel en ce qui concerne la compréhension des textes. Les interactions comme résumer, élaborer et communiquer des informations à leurs pairs a augmenté la compréhension interprétative et critiquable. Grâce au Découpage-II, les apprenants ont bénéficié des compétences linguistiques de leurs pairs comme parler, écouter et lire d'une manière intégrée.

- Mattingly & VanSickle (1991, p.12), dans leur recherche, ont comparé deux groupes: l'un travaillant avec le Découpage-II et l'autre d'une manière traditionnelle. On a constaté une réussite scolaire plus élevée chez les apprenants qui ont travaillé en utilisant la technique de Découpage-II dans le cours de science sociale.
- Gömleksiz (2007) a utilisé la technique de Découpage-II dans une recherche réalisée auprès des étudiants de 2^{ème} année du département d'ingénieur. Il a comparé les effets du Découpage-II et de l'enseignement traditionnel en ce qui concerne le rendement et les attitudes des étudiants dans le cours d'anglais. L'analyse des données effectuées dans cette étude révèle que les étudiants du groupe expérimental ont fait plus de progrès concernant l'amélioration du vocabulaire en anglais. Les résultats montrent aussi que le Découpage-II a aidé les étudiants à apprendre l'anglais de façon plus efficace. Les étudiants avaient des opinions positives sur l'apprentissage de l'anglais et sur le climat de l'environnement.
- Ghaith & Yaghi (1998) indiquent que l'apprentissage coopératif est plus efficace que l'enseignement traditionnel dans l'amélioration de l'acquisition de L2. En outre, Ghaith (2002) a confirmé dans son étude sur les élèves d'ALS (Anglais Langue Seconde) au Liban que l'apprentissage coopératif montre des effets positifs sur l'importance du climat de la classe de L2 et les sentiments des apprenants de la L2 concernant la notation et la réussite scolaire.
- Mc Groarty (1998, cité par Alharbi, 2008, p.34) «cite de nombreuses recherches relatives à l'apprentissage coopératif et l'acquisition de la langue seconde et a constaté que le travail de groupe coopératif renforce à la fois l'acquisition et la maîtrise de la langue seconde».
- Sharan & Sharan (1992) ont précisé la valeur de l'activité en petits groupes en ce qui concerne la tendance accrue des étudiants vers une

nouvelle langue. Ils ont également approuvé l'importance de l'activité en petits groupes concernant la pratique naturelle de la langue contrairement aux petits groupes traditionnels.

- Selon Kagan (1995), l'acquisition du langage est déterminée par une interaction complexe d'un certain nombre d'entrées, de sorties et des variables de contexte. Il a montré comment ces variables facilitent l'acquisition du langage. Par conséquent, pour les apprenants d'ALS (Anglais Langue Seconde) en particulier, l'apprentissage coopératif favorise l'acquisition du langage en fournissant des données compréhensibles de façon appropriée au développement et dans un environnement favorable et motivant.
- Swain (1985, cité par Alharbi, 2008, p.35) affirme que la meilleure façon d'acquérir une langue est non seulement de la comprendre mais aussi de la produire d'une manière compréhensible en négociant sur le sens. L'apprentissage coopératif permet aux apprenants de demander la clarification, la répétition, l'élaboration et la compréhension jusqu'à ce qu'ils comprennent la matière.
- Puma et ses collègues (1993, cité par Alharbi, 2008, p.41) ont révélé que 74% des enseignants ont utilisé l'apprentissage coopératif pour l'enseignement de la lecture aux étudiants de troisième année. Son étude a approuvé que l'utilisation de l'apprentissage coopératif fût plus efficace que toutes les autres techniques d'enseignement.
- O'Donnell (1999) précise que dans les salles de classes où l'on utilise l'apprentissage coopératif, les étudiants s'entraident pour traduire les mots et les reconnaître précisément et rapidement. Ils peuvent utiliser leur mémoire à accomplir des tâches cognitives et leur capacité pour comprendre bien la tâche donnée.

- Klinger & Vaughn (2000) confirment que le travail en groupe aide les élèves à appliquer les stratégies de compréhension et de co-construction lors de la lecture. Selon leur recherche réalisée auprès d'un groupe d'étudiants bilingues espagnol/anglais, ils ont essayé de montrer comment ces étudiants ont coopéré afin de construire leur propre compréhension en lecture et d'augmenter leurs compétences limitées en anglais. Il y avait 37 participants qui ont appris quatre stratégies de lecture pour renforcer leur compréhension des textes. Le texte donné aux élèves était en anglais mais ils ont discuté le contenu du texte en anglais et en espagnol. Le pré-test et le post-test ont montré que les élèves ont eu une amélioration significative dans leur apprentissage de la langue.
- Selon Alhaidari (2006), l'apprentissage coopératif peut être un moyen efficace dans une classe avec des enseignants et des étudiants arabes. Dans son étude sur les élèves de quatrième et de cinquième année d'une école en Arabie Saoudite, il a constaté que l'apprentissage coopératif a un effet positif sur le rendement en lecture des élèves et en particulier sur la fluidité de lecture et l'acquisition du vocabulaire. Mais, son étude n'a pas eu des effets positifs sur la compréhension des écrits des élèves. Il pense que les effets positifs sur le vocabulaire et la fluidité peuvent améliorer la compréhension des élèves au fil du temps.
- Un autre chercheur, Almanza (1997, cité par Alharbi, 2008, p.43), a comparé l'efficacité de l'apprentissage coopératif en petits groupes avec le groupe-classe en utilisant les activités de lecture et de réflexion pendant la lecture. Les participants étaient les élèves de sixième année à New York. Pendant 8 semaines, on leur a donné des textes ayant le même niveau de langue. Après chaque texte, l'enseignant a donné à chaque enfant un test de compréhension et a fait des commentaires sur le sujet des textes. Puis, tous les groupes coopératifs se sont réunis pour discuter le sujet du texte et ils ont travaillé ensemble pendant 4 semaines. Ensuite, ils ont continué à lire les textes en utilisant la

stratégie 'Activités Dirigées de Lecture et de Reflexion' (Directed Reading Thinking Activity - DRTA). Par la suite, les élèves ont terminé la lecture et ont répondu aux questions de façon indépendante. Les résultats indiquent que les enfants des groupes coopératifs ont obtenu scores plus élevés au test de compréhension en lecture quand ils ont utilisé la stratégie d'Activités Dirigées de Lecture et de Reflexion.

- Slavin & Madden (1995), ont mené une étude visant à évaluer l'effet de la technique CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) de l'apprentissage coopératif sur la compréhension en lecture des élèves de troisième et de quatrième année. Dans cette étude, les apprenants ayant utilisé CIRC ont obtenu des résultats plus élevés que les apprenants du groupe de contrôle.
- Rojas-Dummond et al. (1998, cité par Alharbi, 2008, p.44), ont comparé les groupes d'apprentissage coopératif avec les groupes de contrôle. Ils ont essayé de découvrir le développement de l'approche auto-régulation (self-regulatory) pour la compréhension et l'apprentissage à partir des textes narratifs et explicatifs. Les participants étaient 97 élèves de la quatrième année de deux écoles primaires. Les résultats indiquent que les groupes expérimentaux ont montré des résultats très significatifs sur l'utilisation des stratégies pour comprendre des textes narratifs et explicatifs. Le plan comprenait un résumé, des questions explicites et implicites et l'inférence à partir d'un texte.
- La recherche réalisée par Law (2010), vise à étudier la relation entre la motivation et la performance de lecture des apprenants chinois, et les effets de l'apprentissage coopératif via l'orientation explicite des enseignant(e)s sur la compréhension en lecture. Les résultats indiquent que les performances en lecture des apprenants pourraient être renforcées par les activités coopératives bien planifiées par leur enseignant(e)s. Les apprenants qui ont utilisé la technique de Découpage étaient plus performants et motivés que les apprenants ayant suivi un enseignement traditionnel.

- La recherche de Rahvard (2010), montre l'effet de l'apprentissage coopératif sur la performance de compréhension écrite dans les classes d'ALE (Anglais Langue Étrangère) des apprenants iraniens âgés de 14-18 ans, et ayant le même niveau de langue. Le résultat de cette expérience confirme l'efficacité de l'apprentissage coopératif sur la compréhension écrite. D'après l'auteur, l'apprentissage coopératif peut être utilisé comme une stratégie d'enseignement avec laquelle les apprenants peuvent améliorer leur compréhension écrite.
- Par Slavin et al. (1991), une étude expérimentale a été menée pour montrer l'effet de l'enseignement direct des stratégies de lecture et constater dans quelle mesure l'apprentissage coopératif améliore l'apprentissage des stratégies. Les élèves ont subi des traitements d'enseignement à propos des stratégies permettant de trouver l'idée principale des passages. Les traitements comprenaient l'apprentissage coopératif via l'enseignement direct et l'enseignement traditionnel. Les étudiants des deux traitements d'enseignement qui intègrent l'enseignement direct dans les stratégies permettant de trouver l'idée principale, étaient meilleurs que les étudiants du groupe de contrôle.
- Meng (2010) a réalisé son expérience auprès de 146 étudiants ayant utilisé la technique de Découpage dans le cours de lecture. Le chercheur a essayé de découvrir les effets positifs de l'utilisation de Découpage sur l'amélioration des compétences de lecture des apprenants et aussi les effets positifs des travaux de groupe sur la motivation, l'attitude, l'intérêt et la confiance des apprenants. D'après les résultats obtenus, l'intérêt, la motivation et les compétences de lecture des étudiants ont été développés avec l'utilisation du Découpage. Meng précise que le Découpage est l'une des techniques les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture en anglais aux apprenants de secondaire.
- Dans sa recherche, Morris (2009) a essayé de planifier et de développer la compétence en lecture, l'apprentissage autonome en utilisant un matériel authentique. Les participants étaient en deuxième année du

Département de Recherche Asiatique. L'expérience a été réalisée dans le cours de la langue japonaise. Selon les résultats obtenus, l'utilisation de Découpage a permis d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus. Les étudiants ont travaillé de façon autonome, ont discuté le contenu d'une manière coopérative, ont vu leur performance tout en améliorant leurs compétences en lecture.

- Jalilifar (2010) a examiné l'effet des deux techniques de l'apprentissage coopératif STAD et GI (groupe investigation) sur le rendement des élèves en termes de la lecture en anglais langue étrangère. On a formé un groupe de contrôle et un groupe expérimental au hasard. Avec le groupe expérimental, on a travaillé en utilisant les STAD et GI. Dans le groupe de contrôle, on a utilisé l'approche pédagogique individualiste. Les résultats montrent que la technique de STAD était plus efficace pour améliorer le rendement en lecture des apprenants d'anglais langue étrangère.

D'après toutes ces recherches réalisées, s'il nous faut énumérer les apports de l'utilisation de l'apprentissage coopératif dans le cours de compréhension écrite, nous dirons qu'il :

1. augmente la discussion sur la lecture,
2. encourage les apprenants à comprendre les informations qui se trouvent dans les textes,
3. améliore le rendement en lecture,
4. développe certaines compétences cognitives (faire l'analyse, la comparaison, l'évaluation, et la synthèse des informations),
5. améliore la compréhension écrite des apprenants,
6. augmente la compréhension interprétative et critiquable / critique,
7. améliore l'acquisition du vocabulaire chez l'apprenant,
8. développe un environnement favorable et motivant,
9. permet la coopération entre les apprenants,
10. rend un effet positif sur la fluidité de la lecture,
11. favorise l'utilisation des stratégies de lecture,

- 12. augmente la motivation et la performance chez l'apprenant,
- 13. augmente l'intérêt et la confiance des apprenants,
- 14. favorise le travail autonome.

5. METHODE

Dans cette partie nous allons parler du modèle de la recherche, de l'univers de la recherche, des moyens utilisés pour collecter les données, de l'expérience et du mode d'analyse des données.

5.1. Le Modèle de la Recherche

Dans cette recherche pour voir l'apport et les effets de l'utilisation de la technique de Découpage-II en compréhension écrite et pour voir les résultats des étudiants en compréhension des textes, nous avons appliqué le modèle de recherche "les séries temporelles" (equivalent time series design).

D'après Cresswell (2005, p.302), le plan proposé pour les séries temporelles est comme suivant:

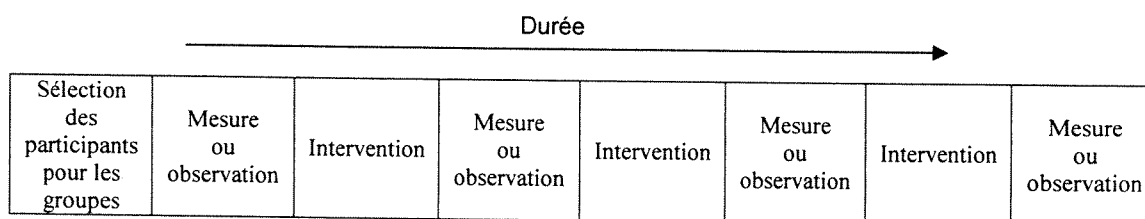


Figure 2: Schéma proposé par Cresswell pour les Séries Temporelles

Le modèle de recherche "les séries temporelles" est la méthode expérimentale la plus convenable quand les chercheurs travaillent avec un seul groupe dans une certaine durée et avec plusieurs pré-test et post-test ou observations (Ibid., p.301).

Dans ce cadre, le schéma de la démarche suivie dans cette recherche se présente comme suit:

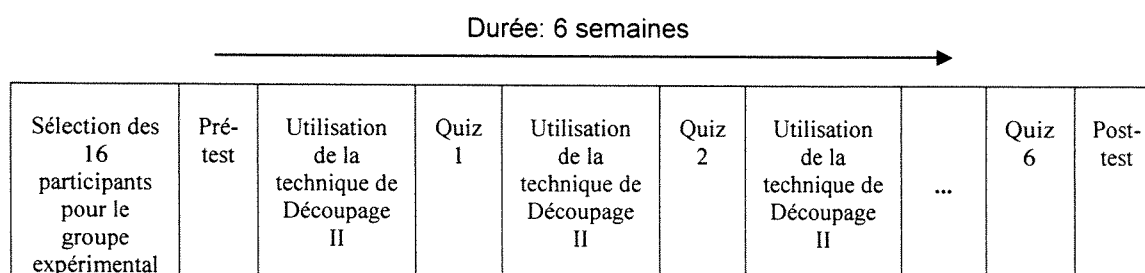


Figure 3: Schéma représentant l'expérimentation de cette recherche

Dans notre recherche, nous avons eu recours à la méthode quantitative mais aussi à la méthode qualitative. Pour connaître les habiletés sociales, la motivation et la satisfaction des apprenants concernant le cours de compréhension écrite, nous avons utilisé la méthode quantitative. Dans cette optique, nous avons demandé aux apprenants du groupe expérimental de répondre à un questionnaire qui comprend des items concernant les habiletés sociales, la motivation et la satisfaction.

Quant à la méthode qualitative, elle a été utilisée afin de connaître les opinions des apprenants qui ont travaillé avec la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite. Pour cette raison, nous avons réalisé à la fin de l'expérimentation un entretien semi-dirigé avec les apprenants du groupe expérimental. Dans cet entretien les thèmes principaux étaient:

- Les effets de la technique de Découpage-II sur le cours de compréhension écrite et les travaux de groupe.
- L'évaluation générale concernant la technique de Découpage-II.

Comme nous avons réalisé une recherche empirique basée sur l'utilisation du modèle de recherche "les séries temporelles", les apprenants qui ont participé à ce travail étaient tous des volontaires.

D'après le tableau suivant (Neuman, 2003, p.247), nous pouvons dire que le modèle de recherche "les séries temporelles" n'exige pas une sélection au hasard des apprenants.

Tableau 3: La comparaison du modèle de recherche expérimental classique avec d'autres modèles importants

Le modèle de recherche	La répartition (sélection) au hasard	Pré-test	Post-test	Groupe de contrôle	Groupe expérimental
Classic	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
One-Shot Case Study	Non	Non	Oui	Non	Oui
One-Group Pretest Posttest	Non	Oui	Oui	Non	Oui
Static Group Comparison	Non	Non	Oui	Oui	Oui
Two-Group Posttest Only	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Time Series Designs (Les Séries Temporelles)	Non	Oui	Oui	Non	Oui

5.2. L'Univers de la Recherche

Les étudiants de la première année du Département de Français Langue Étrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu constituent l'univers de cette recherche qui s'est déroulée pendant 6 semaines lors de l'année scolaire 2009-2010, session printemps.

Nous avons eu un seul groupe expérimental de 16 apprenants volontaires (14 filles et 2 garçons) pendant l'expérimentation. La langue maternelle de tous les étudiants est le turc, ils apprennent le français langue étrangère depuis 1 an et demi (la classe préparatoire + le premier semestre de la première année de la licence), donc nous considérons qu'ils sont au niveau B1.

5.3. Les Moyens Utilisés Pour Collecter Les Données

Pour collecter les données de cette recherche nous avons utilisé :

- un texte qui nous a servi à la fois de pré-test et de post-test,
- des textes de compréhension écrite de niveau B1,
- un questionnaire pour découvrir les opinions des apprenants en ce qui concerne leurs habiletés sociales, leur motivation et leur satisfaction concernant le cours de compréhension écrite et la technique de Découpage-II,
- un entretien-semi dirigé afin de voir les effets de la technique de Découpage-II et aussi pour constater les opinions des apprenants à propos de l'évaluation générale concernant la technique de Découpage-II.

5.3.1. Le Pré-test et le Post-test

Au début et à la fin de notre recherche, nous avons utilisé le même test comme pré-test et post-test (annexe 1). En choisissant ce questionnaire nous avons surtout pris soin à ce qu'il soit un instrument de mesure élaboré par des spécialistes, que les textes du questionnaire aient un sujet actuel et qu'ils conviennent au niveau de langue des apprenants.

Ainsi, le test que nous avons utilisé comme pré-test et post-test était préparé pour les épreuves de DELF B1 (Diplôme d'études en langue française) par la Commission Nationale de CIEP (Centre International d'Études Pédagogique) d'après les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues et a été tiré d'un site Internet accessible à tous les publics et dont l'adresse est http://www.ciep.fr/delfdalf/documents/DELF_B1.pdf.

Nous voudrions préciser que le CIEP est un établissement public des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et il est reconnu en France et à l'étranger pour ses compétences en matière

d'expertise, de formation et d'évaluation dans le domaine éducatif (www.ciep.fr).

Le test se compose de 2 documents écrits:

- le premier document a pour but de faire dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée,
- le deuxième permet de faire une analyse du contenu d'un document d'intérêt général.

Le système de notation utilisé pendant la correction des copies était celui du système fournit avec le test, donc nous n'avons pas utilisé une autre notation. L'épreuve de compréhension des écrits est évaluée sur 25 points, puis noté sur 100.

Pour assurer une bonne participation des apprenants, nous leur avons déclaré que les notes obtenues de ces tests compteraient en tant que notes pour les examens partiels 1 et 2.

5.3.2. Les Textes Utilisés Dans le Cours de Compréhension Écrite

Nous avons utilisé des textes de différents genres (textes informatifs, narratifs, explicatifs...etc.) en prenant en considération le niveau de langue des apprenants du groupe expérimental (niveau B1). Tous les textes (annexe 2) ont été tirés des deux livres ci-dessous:

- Parizet, M.L. & Grandet, E. & Corsain, M. *Activités Pour le Cadre Européen Commun de Référence – Collection activité pour le cadre commun (Niveau B1)*. Paris: Clé International, 2006.
- Poisson-Quinton, S. & Mimran, R. *Compréhension Écrite – Compétences B1, B1+*. Paris: Clé International, 2007.

En choisissant les textes nous avons aussi pris en considération les sujets des textes qui nous semblent susceptibles d'attirer l'intérêt et la curiosité des apprenants pendant la lecture et les travaux dans la salle de classe. Comme nous avons utilisé la technique de Découpage-II, les textes choisis sont divisés en 4 parties autant que possible égales pour chaque membre du groupe de départ. Pour chaque partie du texte, il y avait 3 ou 4 questions auxquelles il fallait répondre et des exercices de vocabulaire. Ces questions et chacune des 4 parties du texte constituent «la feuille de travail» des apprenants.

5.3.3. Le Questionnaire (Enquête)

Le questionnaire (enquête) utilisé pour notre recherche se compose de 30 items et de 5 parties (annexe 3) et a été préparé par le chercheur en s'inspirant du questionnaire préparé par Bayat (2004, p.75) et a été appliqué en Turc (annexe 4). Les deux premières parties du questionnaire ont pour but de découvrir les opinions des apprenants à propos du cours de compréhension écrite et des textes utilisés pendant les cours (en termes de motivation). Les troisième et quatrième parties ont été préparées pour observer la satisfaction ressentie concernant l'utilisation de la technique de Découpage-II et des travaux de groupe pendant le cours de compréhension écrite (en termes de satisfaction). Et dans la dernière partie du questionnaire, il y a des items pour découvrir si les apprenants ont développé leurs habiletés sociales, ces habiletés étant indispensables dans un travail de groupe qui vise l'apprentissage coopératif.

Nous avons utilisé avec le groupe expérimental un questionnaire traduit en turc afin d'éviter toutes difficultés de compréhension. Pour nous assurer de la fiabilité et de la validité du questionnaire, nous avons eu recours aux points de vue de 3 experts en ce domaine et le questionnaire a été réorganisé selon leurs directives.

5.3.4. L'Entretien semi-dirigé

Nous avons réalisé cet entretien auprès de 16 apprenants du groupe expérimental afin de connaître leurs opinions concernant les effets et l'utilisation de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite. Les questions sont préparées de façon à recevoir des réponses qui nous aideront à comprendre les effets et les apports de cette technique, ainsi que les difficultés relatives à son utilisation. Cet entretien nous permettra également de soutenir et de vérifier les données obtenues par le questionnaire.

L'entretien se compose de trois parties. Dans la première partie qui concerne «les effets et les apports de la technique de Découpage-II sur le cours de compréhension écrite et les travaux de groupe» nous avons posé deux questions:

1. Quels étaient les apports de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite ?
 - a. Les apports de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite.
 - b. Les apports concernant le travail de groupe.

La deuxième partie comprenait les questions en ce qui concerne «les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II et de travail de groupe» :

2. Quelles difficultés avez-vous rencontré pendant l'utilisation de la technique de Découpage-II ?
 - a. Les difficultés concernant le cours de compréhension écrite.
 - b. Les difficultés concernant le travail de groupe.

La troisième partie, «l'évaluation générale en ce qui concerne la technique de Découpage-II», comporte aussi deux questions:

1. Que pensez-vous à propos d'apprendre de la part d'un apprenant ?
Préfériez-vous apprendre de la part d'un enseignant ou d'un apprenant ?
Pourquoi ?

- a. Apprendre de la part d'un enseignant.
- b. Apprendre de la part d'un apprenant.

2. Préfériez-vous que l'on utilise, de temps en temps, la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite ? Pourquoi ?

Les réponses données à cet entretien nous ont servi à comprendre les opinions des apprenants en ce qui concerne les apports et les effets de la technique de Découpage-II en compréhension générale des textes. Elles nous ont aussi servi à comparer et soutenir les résultats obtenus du questionnaire et de l'entretien.

Nous avons administré cet entretien au second semestre et chaque interview a été enregistrée sur magnétophone. Il a été traduit en français (annexe 5) et en turc (annexe 6), mais il a été administré à nos apprenants dans leur langue maternelle afin d'éviter toutes confusions. La transcription de cet entretien a été réalisée en turc (annexe 7), nous avons préparé aussi la grille d'analyse des entretiens élaborée pour chaque étudiants (annexe 8).

5.3.5. Les Quiz

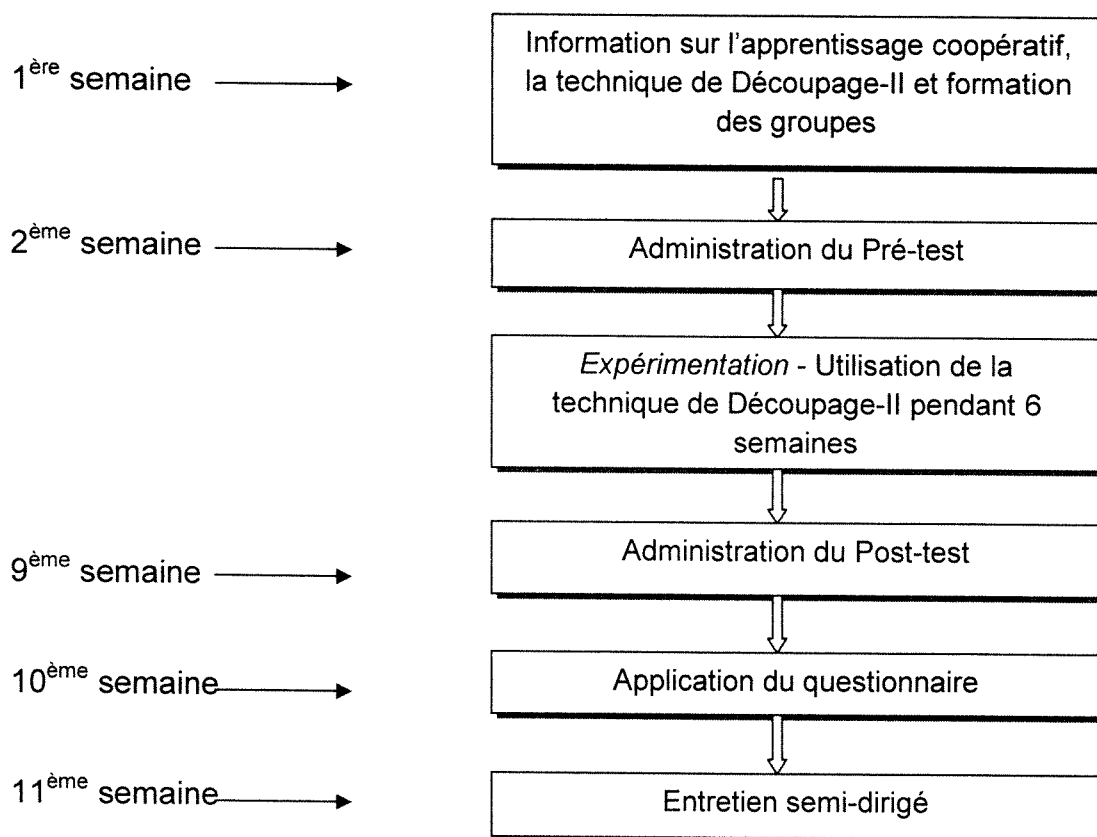
Les quiz que nous avons faits à la fin de chaque cours sont intégrés dans la structure de la technique de Découpage-II et donc pendant 6 semaines les apprenants du groupe expérimental ont dû passé obligatoirement 6 quiz (voir annexe 2). À partir de ces quiz composés de 20 questions à choix multiple nous avons eu la possibilité de voir la progression des apprenants du groupe expérimental pendant l'expérimentation même.

Les quiz reprennent aussi quelques-unes des questions qui figuraient sur les « feuilles de travail » des apprenants, donc déjà étudiées pendant les cours. Les notes obtenues de ces quiz aussi ont été ajoutées aux notes des examens partiels 1 et 2.

5.4. L'Expérience

L'expérimentation s'est déroulée pendant le second semestre de l'année universitaire 2009-2010, à raison de 3 heures (135 minutes) de cours de compréhension écrite pendant 6 semaines avec des étudiants de FLE en 1^{ère} année de licence. Rappelons que, d'après les chercheurs, la durée des groupes peut varier, mais il serait idéal qu'elle soit de 5 ou 6 semaines (Jacobs et al., 2002, p.114). Durant cette recherche nous avons travaillé avec un seul groupe appelé «groupe expérimental», composé de 16 étudiants volontaires.

Le schéma du déroulement de l'expérience se présente comme suit:



La première semaine, avant de commencer à travailler avec les apprenants, nous leur avons donné des informations sur l'apprentissage coopératif et expliqué le déroulement du cours de compréhension écrite qui allait se réaliser en utilisant la technique de Découpage-II. Et par la suite, nous avons formé 4 sous-groupes de 4 étudiants. Ce sont les groupes de départ de notre recherche. Nous avons préféré former des groupes de 4 personnes car c'est le nombre idéal (Jolliffe, 2007, p.50).

La formation des groupes de départ s'est faite par la répartition des apprenants au hasard. Pour cela, nous avons utilisé l'une des techniques de répartition proposée par Abrami et al. (1996, p. 67): il s'agissait de faire compter les apprenants. Dans notre classe de 16 apprenants où l'on voulait former 4 groupes de 4, nous avons fait compter les apprenants de 1 à 4 quatre. Les apprenants qui ont dit le même chiffre ont formé un groupe hétérogène. Dans ces groupes il n'y avait pas de leader ; tous les apprenants étaient sur un pied d'égalité et ainsi, ils se sont aidés mutuellement à travailler les textes.

La deuxième semaine, nous avons administré un pré-test aux apprenants. Les notes obtenues de ce test constituent les notes de base pour le calcul des points d'amélioration et des points du groupe qui travaille avec le Découpage-II ainsi que pour les observations du modèle de recherche «les séries temporelles».

À partir de la troisième semaine, la démarche suivie pendant 6 semaines à raison de trois heures de cours (135 minutes) se présente comme suit:

1. Nous avons divisé le texte en quatre (A, B, C et D) et avons donné à chaque membre du groupe de départ une partie du texte accompagnée des feuilles de travail.
2. Les membres du groupe de départ ont lu leur texte pendant 10 minutes.
3. Les apprenants qui étudiaient la même partie du texte, se sont réunis pendant 40 minutes pour en discuter en se servant de la feuille de travail. Nous appelons ces groupes "les groupes d'exploration".

4. La classe a fait 5 minutes de pause avant que chaque participant ne retourne à son groupe de départ.

5. De retour dans leur groupe de départ, pendant 40 minutes, les apprenants ont enseigné à leurs partenaires le texte qu'ils ont étudié. Ils ont résumé la matière avec leurs propres mots et avec la contribution de tous les membres de l'équipe. Ils ont revu ensuite le texte ensemble et vérifié les réponses afin de s'assurer qu'ils comprennent tous et sont prêts pour le quiz.

6. Avant le quiz nous leur avons donné encore une fois 5 minutes de pause.

7. Tous les apprenants ont subi un examen individuel pendant 15 minutes. Les copies ont été corrigées par le professeur lors de la troisième pause (15 minutes).

8. Après la pause, pendant 15 minutes, nous avons fait une révision de la matière avec tous les étudiants. En tant que professeur, nous avons posé des questions pour voir si les apprenants ont bien travaillé et compris le texte.

À la fin du cours, les groupes qui ont obtenu les meilleurs résultats ont été récompensés par le professeur qui leur a offert de petits cadeaux et des certificats (annexe 9).

Pour obtenir la note d'équipe, nous avons calculé les points d'amélioration de chaque étudiant en utilisant la méthode décrite dans le tableau ci-dessous:

Tableau 4: Points d'amélioration individuelle

Note de l'interrogation par rapport à la note de base	Points d'amélioration
Plus de 10 points de moins	0
De 1 à 10 points de moins	10
De 0 à 10 points de plus	20
Plus de 10 points de plus	30
Note parfaite	30

Durant le cours, en tant que professeur nous avons circulé parmi les équipes afin de nous assurer que chaque étudiant apporte sa contribution. Face à une difficulté, nous avons aidé les étudiants à trouver une solution à leur problème.

À la fin des 6 semaines d'expérimentation, nous avons administré le même questionnaire de compréhension des écrits comme post-test.

La semaine suivante, nous avons appliqué aux apprenants un questionnaire (enquête) pour connaître leurs opinions en ce qui concerne le cours de compréhension écrite et les textes étudiés (en termes de motivation), leurs attitudes concernant l'utilisation, l'effet et l'apport de la technique de Découpage-II et leurs opinions sur les habiletés sociales.

Et finalement, la dernière semaine, nous leur avons administré l'entretien semi-dirigé. Pendant cet entretien, nous avons fait des enregistrements audio. Avant de réaliser l'entretien nous avons demandé aux étudiants du groupe expérimental de lire et de signer un formulaire de consentement préparé en turc (annexe 10).

5.5. Le Mode d'Analyse des Données

Pour analyser les données obtenues du questionnaire (enquête) et de l'entretien, en raison du nombre limité d'étudiant (16 étudiants), nous avons eu recours à la fréquence. Quant aux données recueillies à partir de pré-test/ post-test et des quiz nous avons utilisé le programme statistique SPSS 15.0.

6. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous allons analyser les données recueillies de l'expérimentation réalisée dans le cours de FRÖ112 Compréhension Écrite en Français-II lors de la session de printemps de l'année universitaire 2009-2010 dans le Département du FLE de l'Université Anadolu.

Pour ce faire, nous analyserons premièrement les résultats obtenues du questionnaire (enquête) et du pré-test et du post-test. Deuxièmement, nous analyserons les données obtenues à partir de l'entretien mené auprès du groupe expérimental.

6.1. Les Résultats du Pré-test et du Post-test

Dans cette recherche, nous avons mené le cours de compréhension écrite en y utilisant la technique de Découpage-II. Avant et après l'expérimentation, nous avons administré aux apprenants du groupe expérimental un Pré-test et un Post-test.

Pendant l'expérimentation, après chaque cours, les apprenants ont passé un quiz individuel pendant 6 semaines (donc 6 quiz).

Les notes obtenues aux Pré-tests/ Post-tests et aux quiz ont été illustrées dans le tableau suivant:

Tableau 5: Les notes obtenues aux Pré-tests/Post-tests et aux quiz par les apprenants du groupe expérimental

Code de l'apprenant	Pré-test	Quiz 1	Quiz 2	Quiz 3	Quiz 4	Quiz 5	Quiz 6	Post-test	Pourcentage d'augmentation %
N1	36	95	95	95	90	90	90	84	133,33
N2	64	80	100	95	85	95	95	76	18,75
N3	60	85	80	100	85	90	95	84	40
N4	56	85	95	90	90	90	95	68	21,43
N5	56	70	80	85	70	85	95	84	50
N6	52	60	75	80	80	85	90	68	30,77
N7	40	80	85	85	85	85	90	64	60
N8	44	65	75	85	90	90	95	68	54,55
N9	56	100	90	90	80	95	95	84	50
N10	44	75	80	80	85	90	90	72	63,64
N11	60	80	80	95	80	85	90	72	20
N12	52	80	85	100	75	95	95	76	46,15
N13	48	80	85	90	75	80	85	76	58,33
N14	48	95	75	80	90	90	90	68	41,67
N15	60	85	95	90	75	95	100	84	40
N16	44	90	80	80	75	95	95	68	54,55

Premièrement, nous avons analysé les résultats obtenus au Pré-test et au Post-test. Pour ce faire, nous avons calculé la moyenne arithmétique des notes obtenues au Pré-test et au Post-test. Et la différence entre les moyennes de ces deux tests a été mesurée au T-test. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 6: Les résultats obtenus au Pré-test et au Post-test

	Paired Differences					t	df	Sig.(2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
PRE-TEST POST-TEST	-23,50	8,748	2,187	-28,16	-18,84	-10,745	15	,000

La moyenne arithmétique des notes obtenues au Pré-test et au Post-test est comme suivante:

Tableau 7: La moyenne arithmétique des notes obtenues au Pré-test et au Post-test

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
PRE-TEST	51,25	16	8,161	2,040
POST-TEST	74,75	16	7,262	1,815

D'après le Tableau 5 et les résultats du T-test concernant les notes obtenues au Pré-test et au Post-test, une différence significative se montre entre les notes obtenues au Pré-test et au Post-test puisque $p = 0,000 < \alpha = 0,05$.

Ainsi, nous pouvons dire que les travaux de groupe et la technique de Découpage-II ont influé les apprenants et les ont rendus plus conscients pendant la lecture des textes que pourrait le faire un travail individuel.

Deuxièmement, nous avons fait des comparaisons multiples. Comme nous avons utilisé la technique de Découpage-II pendant 6 semaines et comme les apprenants ont passé des quiz après chaque cours, pour voir si l'utilisation de Découpage-II a influencé les résultats des apprenants, c'est-à-dire s'il y a eu une progression entre les notes du Pré-test et des quiz nous avons comparé les notes obtenues au Pré-test avec les notes obtenues aux 6 quiz (les comparaisons multiples).

Le tableau ci-dessous montre qu'il y a une différence significative entre les notes du Pré-test et les notes des 6 quiz, du Post-test car, $p = 0,000 < \alpha = 0,05$.

Tableau 8: Les comparaisons multiples des notes obtenues au Pré-test aux notes des 6 quiz et au Post-test

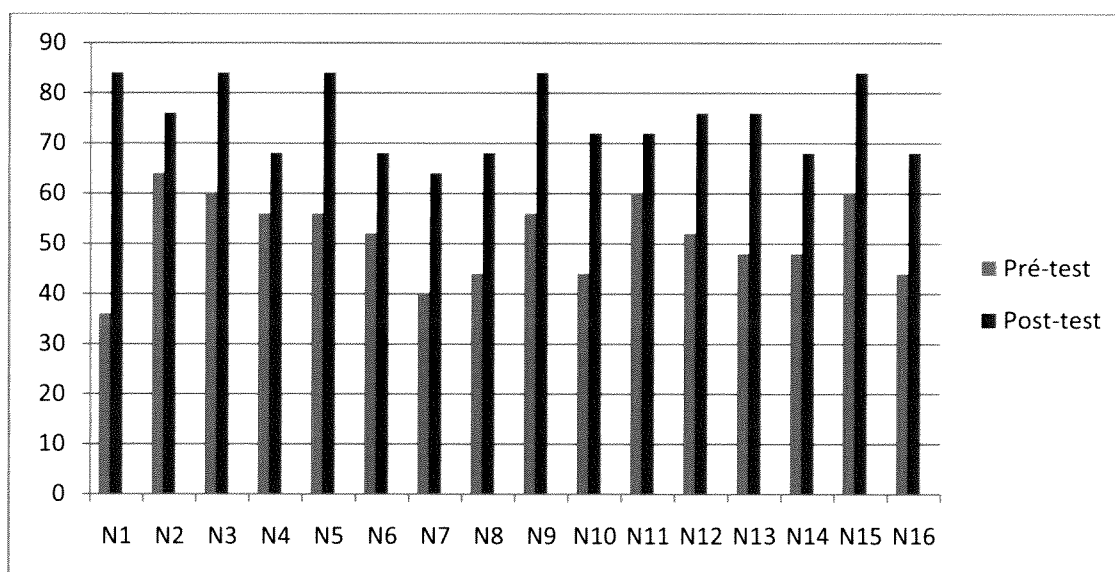
	(I) TEST	(J) TEST	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
PRE-TEST		Quiz 1	-30,31	2,315	,000	-37,47	-23,15
		Quiz 2	-33,44	2,315	,000	-40,60	-26,28
		Quiz 3	-38,12	2,315	,000	-45,29	-30,96
		Quiz 4	-30,63	2,315	,000	-37,79	-23,46
		Quiz 5	-38,44	2,315	,000	-45,60	-31,28
		Quiz 6	-41,56	2,315	,000	-48,72	-34,40
		POST-TEST	-23,50	2,315	,000	-30,66	-16,34

6.1.1. Les Diagrammes Illustrant les Progressions Collectives des Apprenants Par Rapport au Modèle de Recherche "Séries Temporelles"

Dans cette partie, sur la base du modèle de recherche "les series temporelles" et de la technique de Découpage-II, il a été présenté les progressions individuelles des apprenants du groupe expérimental dans le cours de compréhension écrite. Avant de parler des progressions individuelles des apprenants nous avons illustré d'abord leur résultat collectif.

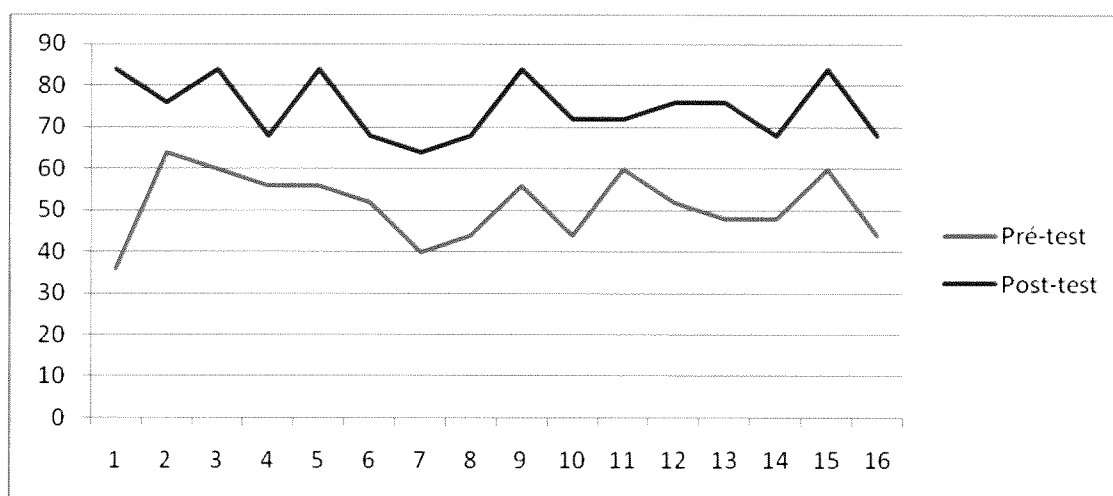
Pour une observation descriptive plus détaillée, la répartition des notes obtenues au Pré-test et au Post-test a été illustrée ci-dessous par un diagramme à barres verticale et un diagramme linéaire:

Figure 4: Le diagramme à barres verticales illustrant les progressions collectives des apprenants avant et après l'expérimentation



Après l'observation du diagramme ci-dessus nous pouvons dire qu'il y a eu une augmentation significative des notes obtenues au Post-test par rapport au Pré-test. Les lignes rouges représentent les notes du Post-test qui sont plus élevées que celles du Pré-test. D'après le Tableau 6, nous voyons que l'utilisation de Découpage-II et du travail de groupe a maintenu une augmentation définitive dans les notes des individus (N1, N2...N16). Les pourcentages d'augmentation des notes de chaque apprenant sont présentés séparément dans les pages suivantes.

Figure 5: Le diagramme linéaire illustrant les progressions collectives des apprenants pendant l'expérimentation



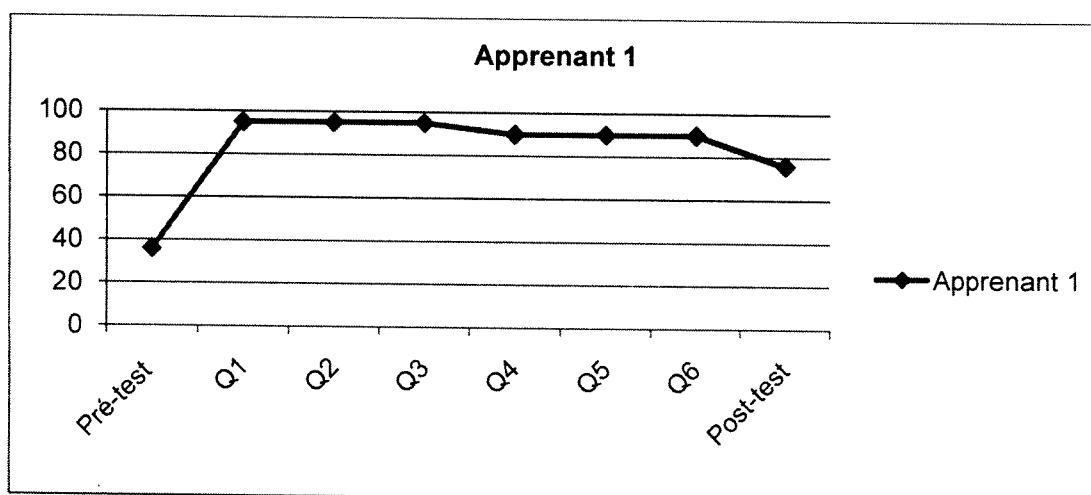
Dans ce diagramme aussi nous voyons que les notes du Post-test représentées en rouge sont plus élevées que celles du Pré-test représentées en bleu. La ligne rouge oscille entre 64 et 84. Ces chiffres sont définitivement plus élevés que ceux de la ligne bleue qui oscillent entre 36 et 64.

6.1.2. Les Diagrammes Linéaires Illustrant les Progressions Individuelles des Apprenants Par Rapport au Modèle de Recherche "Séries Temporelles"

Dans cette partie, nous allons illustrer les progressions individuelles des apprenants du groupe expérimental par les diagrammes linéaires pour faire une observation descriptive plus détaillée. Pour le pourcentage d'augmentation des notes obtenues des Pré-tests/Post-tests nous l'avons calculé en prenant deux chiffres après la virgule.

Dans les tableaux suivants, les "Q" représentent les 6 quiz administrés aux apprenants après chaque cours de compréhension écrite lors des 6 semaines de l'expérimentation.

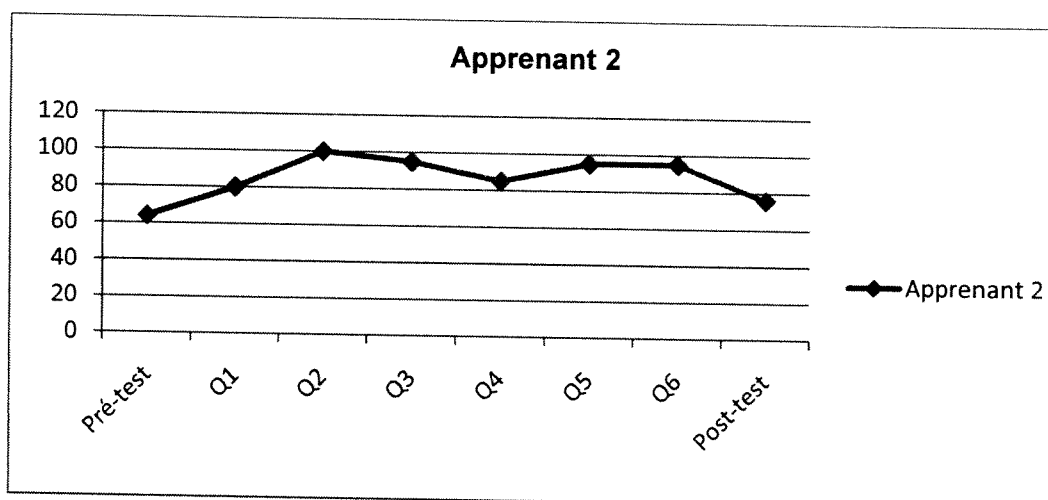
Figure 6 : Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 1 lors des 6 semaines d'expérimentation



Dans la figure 6, nous constatons une augmentation durant l'expérimentation. Lors de l'expérimentation, les notes de l'apprenant oscillent entre 90 et 95. À la fin des 6 semaines, nous constatons une baisse au Post-test. Malgré cette baisse, la note obtenue du Post-test de l'apprenant reste toujours beaucoup plus élevée par rapport à la note du Pré-test. Donc, nous pouvons dire que l'utilisation de la technique de Découpage-II et du travail de groupe a été efficace dans le cours de compréhension écrite.

Nous observons une augmentation de 133,33% entre les notes du Pré-test et du Post-test. Ce chiffre nous montre aussi qu'il y a eu une progression et une augmentation des notes chez l'Apprenant 1 grâce à l'utilisation de la technique de Découpage-II.

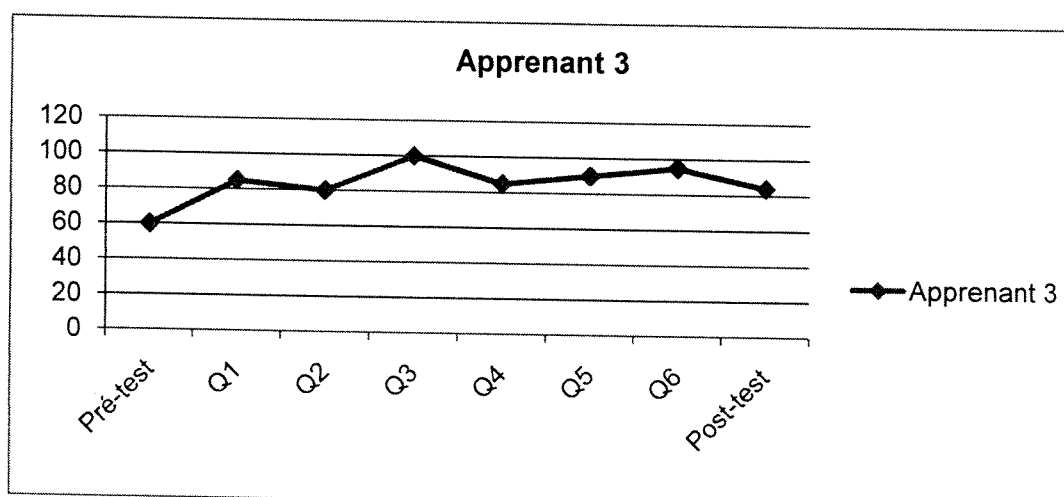
Figure 7 : Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 2 lors des 6 semaines d'expérimentation



D'après la figure 7 , nous pouvons dire qu'il y a une augmentation des notes chez l'Apprenant 2. Pendant l'expérimentation ses notes oscillent entre 80 et 100. Ces notes sont beaucoup plus élevées que la note obtenue au Pré-test.

Alors, il y a une augmentation de 18,75% entre les notes du Pré-test et du Post-test chez l'Apprenant 2. Cela représente la plus petite augmentation entre la note du Pré-test et du Post-test parmi les 16 apprenants. Pour cet apprenant aussi, le Découpage-II et le travail de groupe a assuré une évolution dans le cours de compréhension écrite.

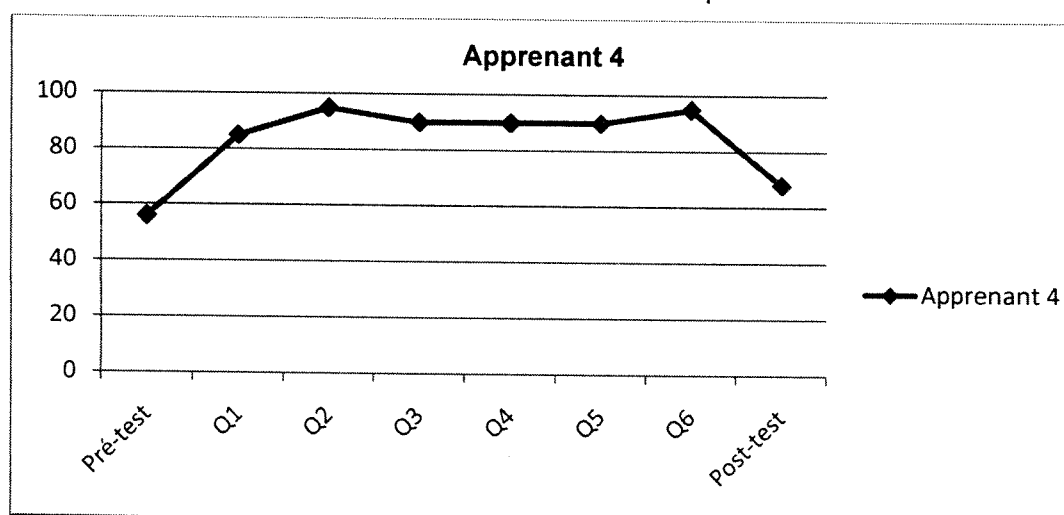
Figure 8: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 3 lors des 6 semaines d'expérimentation



Comme les deux premiers individus, chez l'Apprenant 3 aussi il y a eu une progression définitive durant l'expérimentation de 6 semaines. Les notes lors de l'expérimentation oscillent entre 80 et 100. Nous pouvons affirmer que les notes obtenues durant l'expérimentation sont beaucoup plus élevées que la note du Pré-test. Malgré la baisse observée lors du Post-test, nous pouvons dire que cet apprenant a montré une progression en lecture par l'utilisation de la technique de Découpage-II.

Nous voyons qu'il y a eu une augmentation de 40% entre les notes du Pré-test et du Post-test. Alors, il est constaté une différence significative pour l'utilisation de Découpage-II.

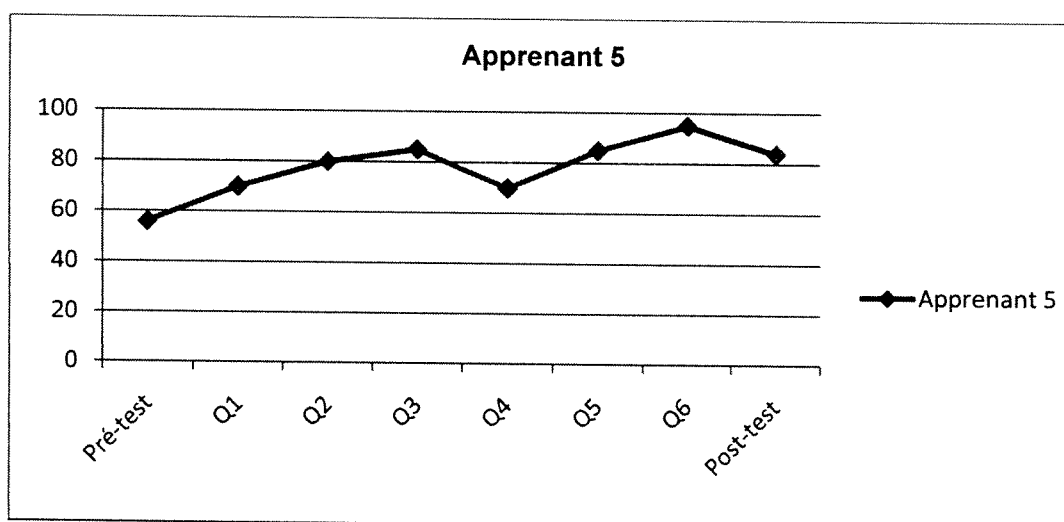
Figure 9: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 4 lors des 6 semaines d'expérimentation



Selon les résultats de la figure ci-dessus, l'Apprenant 4 a obtenu 56 points au Pré-test avant de commencer l'expérimentation. Pendant l'expérimentation, il est constaté une augmentation significative même s'il y a eu une baisse au Post-test.

Une augmentation de 21,43% pour les notes chez l'Apprenant 4 après l'expérimentation a été confirmée. L'Apprenant 4 est l'un des trois qui, parmi les 16 apprenants, a montré les plus petites augmentations.

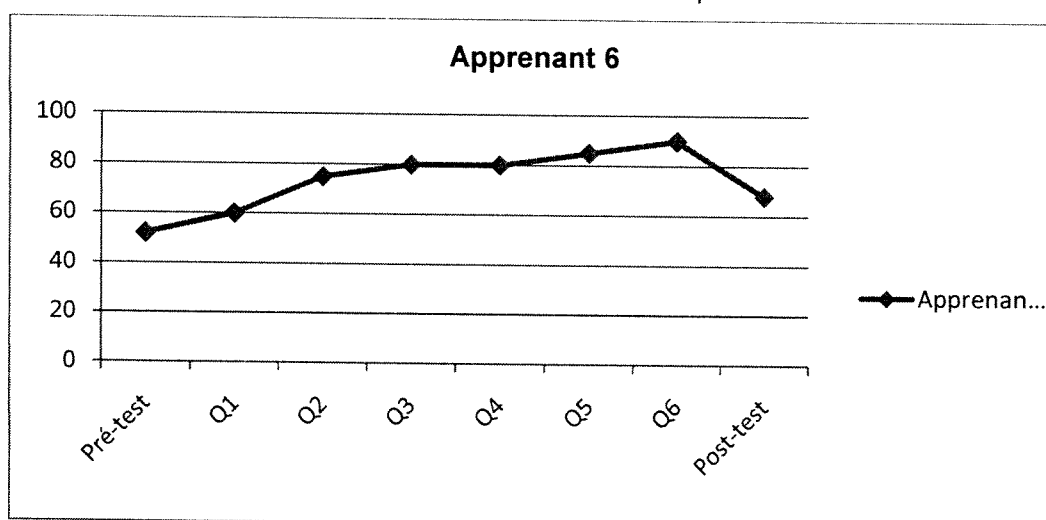
Figure 10: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 5 lors des 6 semaines d'expérimentation



D'après la figure 10, les notes de l'Apprenant 5 oscillent entre 70 et 95, notes qui sont plus élevées que la note obtenue au Pré-test. Nous pouvons affirmer que l'expérimentation a été efficace pour cet apprenant malgré la baisse au Post-test.

Donc, le Découpage-II et le travail de groupe ont contribué à la compétence de compréhension écrite de l'Apprenant 5. Il y a eu une augmentation de 50% chez l'Apprenant 5 après l'expérimentation.

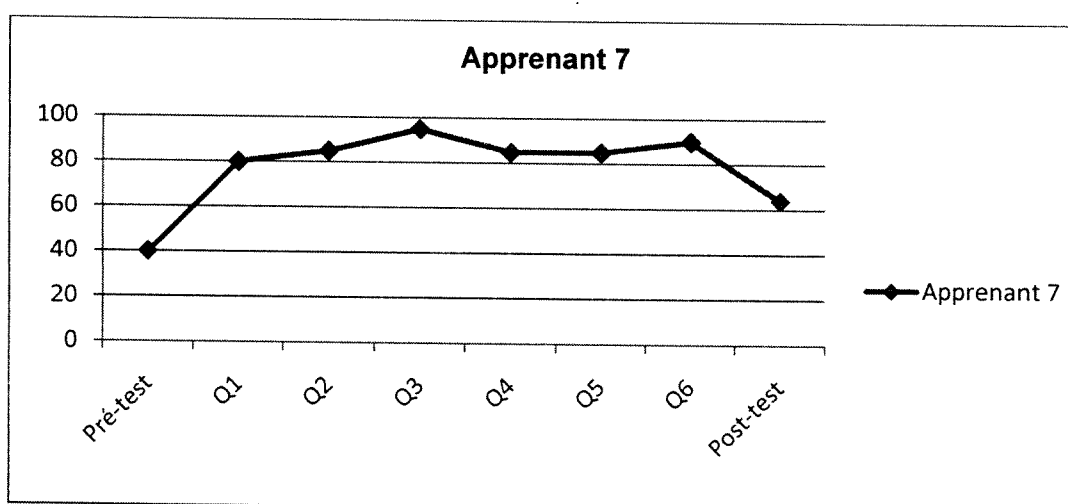
Figure 11: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 6 lors des 6 semaines d'expérimentation



Dans cette figure (figure 11), nous voyons qu'il y a une augmentation progressive chez l'Apprenant 6 à partir de début de l'expérimentation. Lors du Post-test nous constatons une baisse chez cet apprenant tout comme chez les autres. Mais, malgré cette baisse, la note obtenue au Post-test est plus élevée que celle du Pré-test.

Nous observons une augmentation de 30,77% entre les notes du Pré-test et celles du Post-test. Et nous pouvons dire d'après le T-test que cette augmentation est significative. Donc, le Découpage-II et le travail de groupe ont influencé positivement les habiletés de lecture chez l'Apprenant 6.

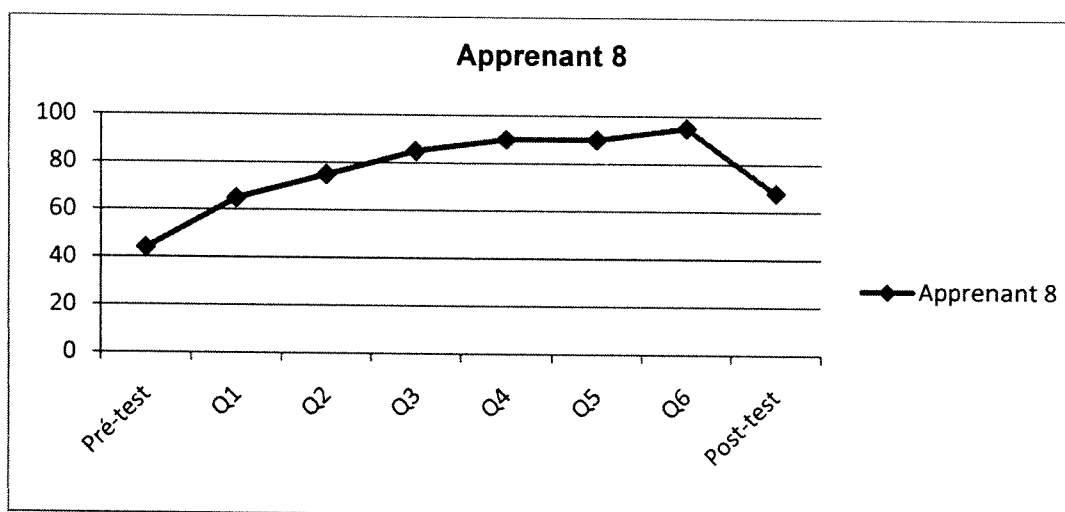
Figure 12: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 7 lors des 6 semaines d'expérimentation



D'après la figure ci-dessus, nous observons des augmentations et des baisses durant l'expérimentation. Les notes de l'Apprenant 7 oscillent entre 80 et 95 et sont beaucoup plus élevées par rapport à la note obtenue au Pré-test.

Il est constaté une augmentation de 60% chez l'apprenant après l'utilisation de la technique de Découpage-II. Malgré la baisse observée lors du Post-test, nous pouvons dire qu'il y a eu une progression concernant les résultats et les habiletés de lecture chez l'Apprenant 7.

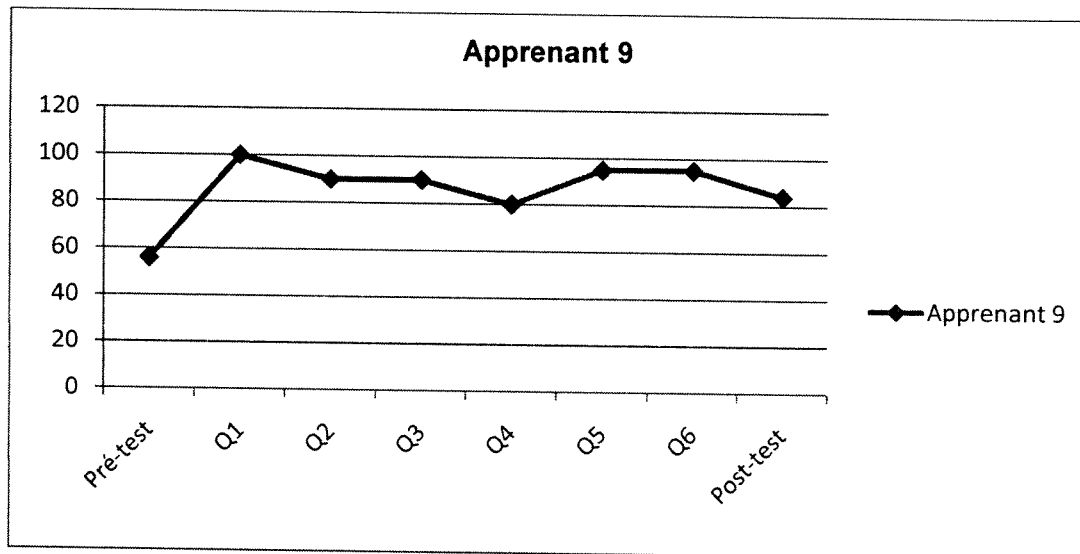
Figure 13: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 8 lors des 6 semaines d'expérimentation



Selon la figure 13, il est constaté une augmentation progressive pendant l'expérimentation chez l'Apprenant 8. Les notes obtenues durant les 6 semaines oscillent entre 65 et 95. D'après le T-test, pour cet apprenant aussi il y a une augmentation significative grâce à l'utilisation de Découpage-II malgré la baisse constatée au Post-test.

Nous observons une augmentation de 54,55% entre les notes du Pré-test et du Post-test de l'Apprenant 8. Le tableau confirme l'effet de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite.

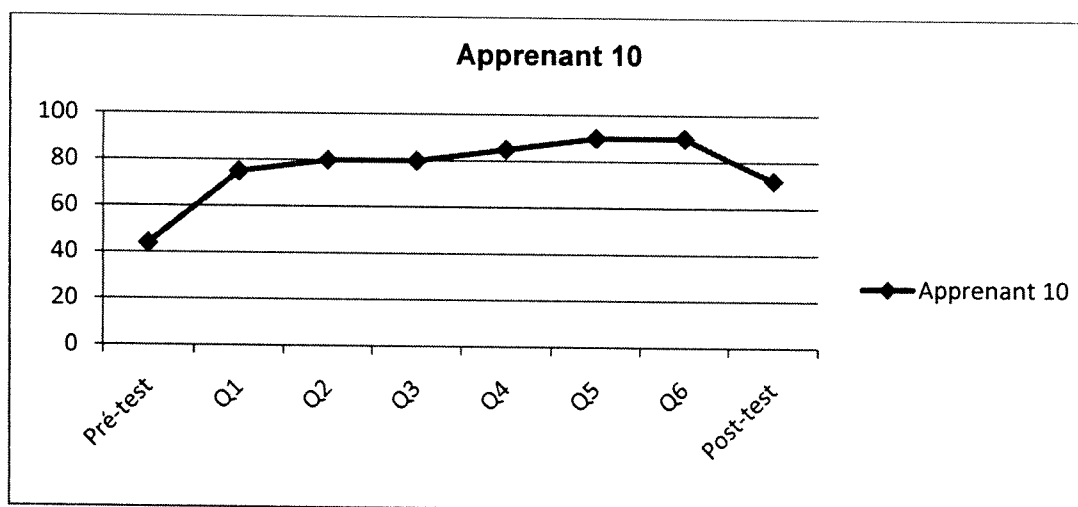
Figure 14: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 9 lors des 6 semaines d'expérimentation



Les notes obtenues aux quiz par l'Apprenant 9 oscillent entre 80 et 100. Il y a des augmentations et des baisses, mais elles sont toujours plus élevées que celle du Pré-test. La note du Post-test montre une augmentation significative, et cela, malgré la baisse par rapport aux quiz.

Il y a eu une augmentation de 50% entre la note du Pré-test et celle du Post-test. Nous pouvons dire que chez l'Apprenant 9 aussi il y a eu une progression définitive lors de l'expérimentation.

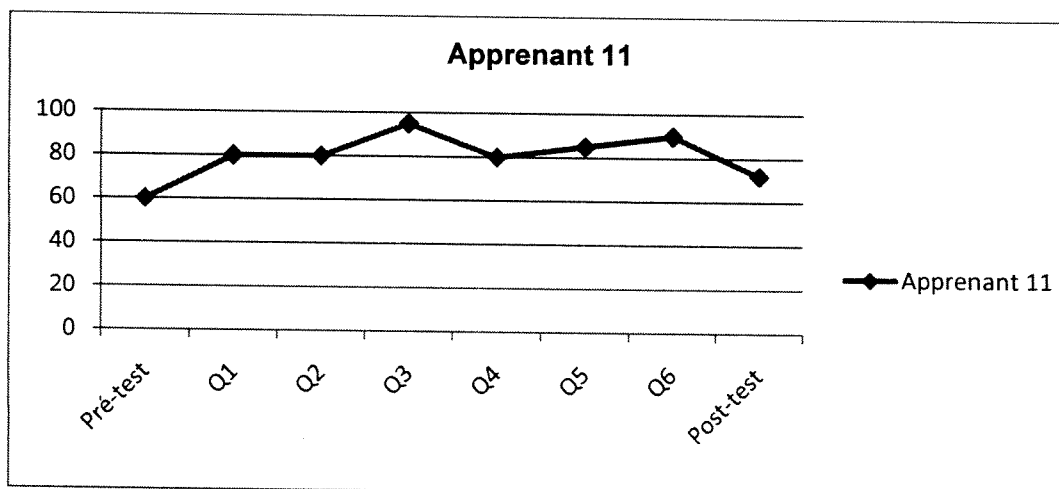
Figure 15: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 10 lors des 6 semaines d'expérimentation



Quant à la figure 15, nous voyons une augmentation progressive pendant l'expérimentation. Les notes obtenues aux quiz n'ont pas diminué durant 6 semaines, sauf celle du Post-test. Mais, celle-ci aussi reste plus élevée que la note du Pré-test. Les notes lors de l'expérimentation oscillent entre 75 et 90.

Quand on compare les notes du Pré-test et du Post-test, une augmentation de 63,64% est confirmée. Selon le T-test, cela signifie une augmentation significative. Donc, nous pouvons affirmer que la technique de Découpage-II a été utile concernant la lecture des textes ainsi que le cours de compréhension écrite.

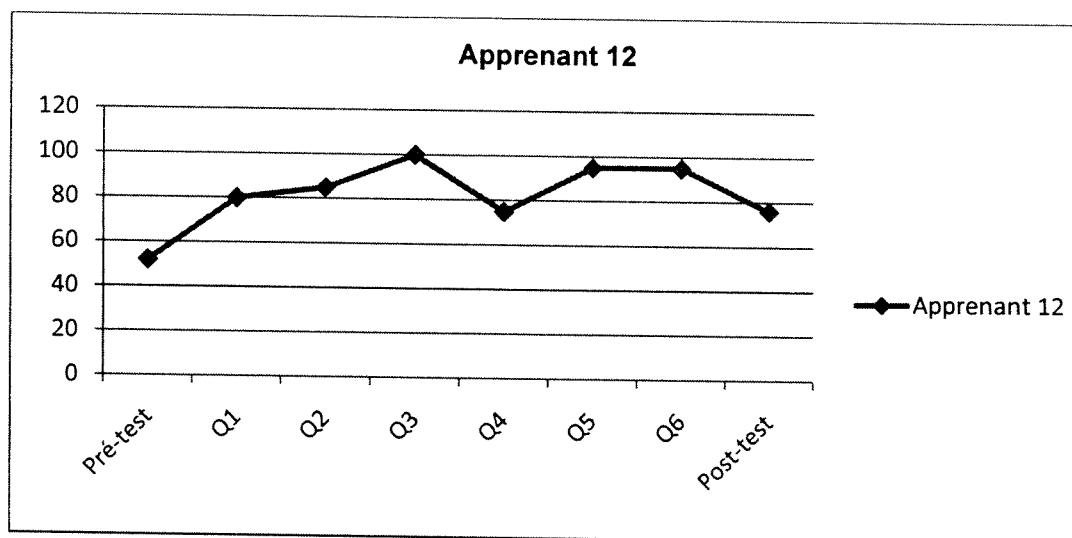
Figure 16: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 11 lors des 6 semaines d'expérimentation



La figure 16 confirme une augmentation des notes mais elle n'est pas très progressive. Il y a des hausses mais aussi des baisses. Les notes oscillent entre 80 et 95 durant l'expérimentation. Malgré la baisse finale due à la note obtenue au Post-test, nous pouvons remarquer qu'il y a eu une augmentation à la fin de l'expérimentation par rapport à la note du Pré-test.

L'Apprenant 11 est l'un des 3 individus qui ont marqué les plus petites augmentations entre la note du Pré-test et du Post-test. Malgré cela, nous observons une augmentation de 20%. Selon le T-test, cela indique une augmentation significative.

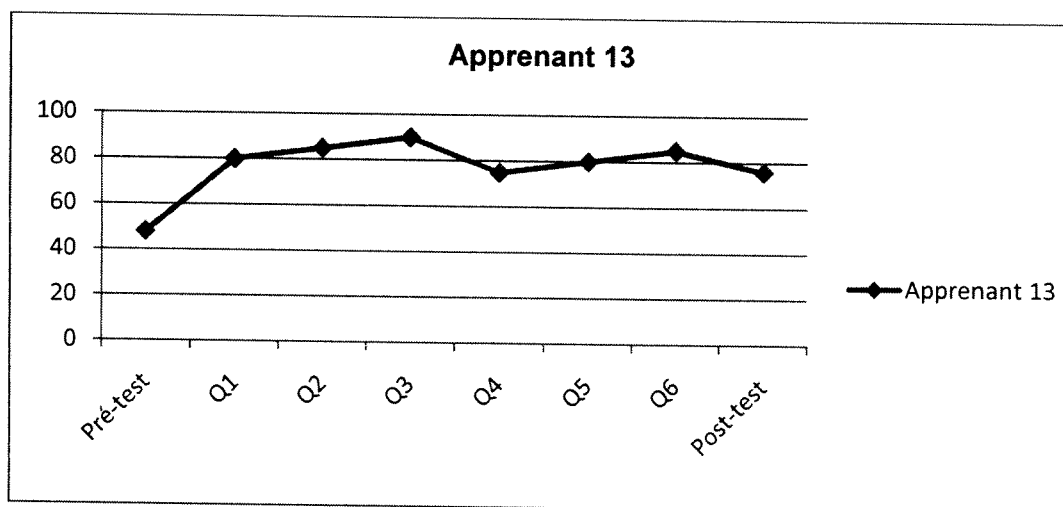
Figure 17: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 12 lors des 6 semaines d'expérimentation



Les notes de l'Apprenant 12 oscillent entre 75 et 100. Nous remarquons une baisse lors au 4^{ème} quiz et au Post-test. Mais en regardant l'ensemble, nous pouvons dire que le Découpage-II a assuré une augmentation pendant 6 semaines.

Il est constaté une augmentation de 46,15% dans les notes de l'Apprenant 12. Cela est définitivement significatif d'après le T-test. Nous sommes en mesure de dire que le Découpage-II et le travail de groupe a eu un effet positif chez l'Apprenant 12.

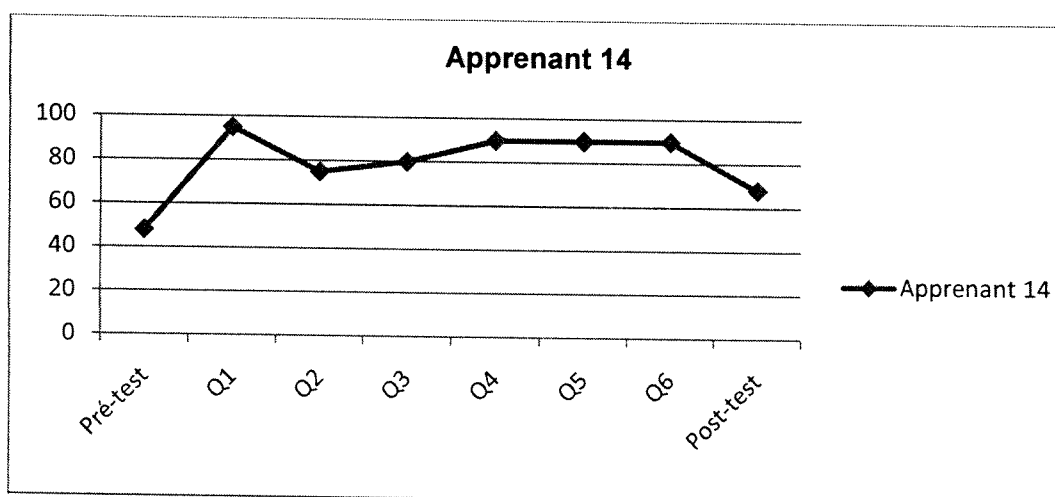
Figure 18: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 13 lors des 6 semaines d'expérimentation



Malgré une baisse lors au 4^{ème} quiz, les notes de cet apprenant oscillent entre 75 et 90. Cela nous montre qu'il y a eu une augmentation significative par rapport à la note du Pré-test.

La note du Pré-test a augmenté de 58,33% et d'après le T-test, cette augmentation est significative. Cet apprenant a réalisé l'une des plus grandes augmentations constatées dans le groupe.

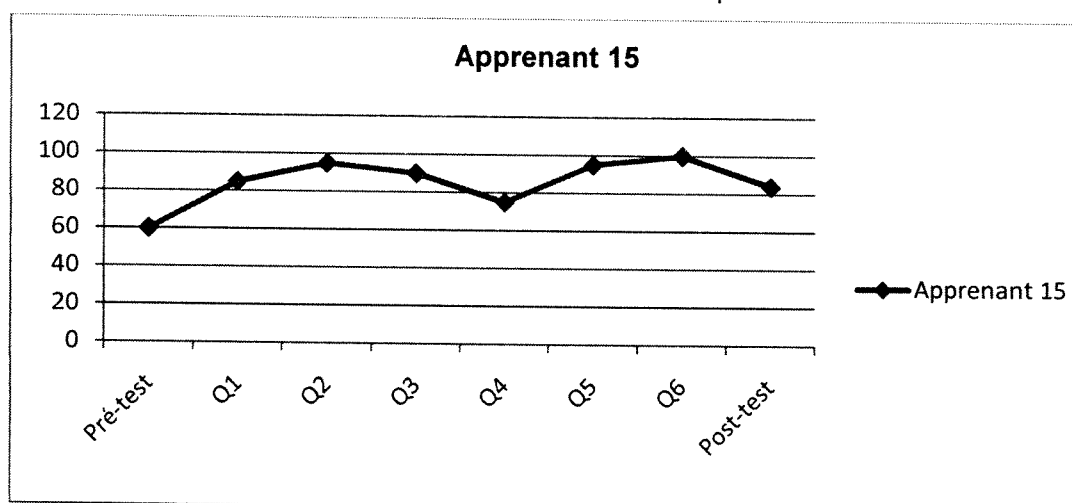
Figure 19: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 14 lors des 6 semaines d'expérimentation



À partir du 2^{ème} quiz, il est constaté une augmentation progressive chez l'Apprenant 14. Nous voyons une baisse lors du 2^{ème} quiz et au Post-test. Mais nous pouvons dire que malgré la baisse au Post-test, on observe une augmentation progressive. La note obtenue au Post-test est toujours plus élevée que celle du Pré-test, qui est 48. Les notes de cet apprenant oscillent entre 75 et 95 durant l'expérimentation.

Nous constatons une augmentation de 41,67% à la fin de l'expérimentation. Cette augmentation aussi est significative selon le T-test. Nous pouvons affirmer que le Découpage-II a influé positivement l'Apprenant 14.

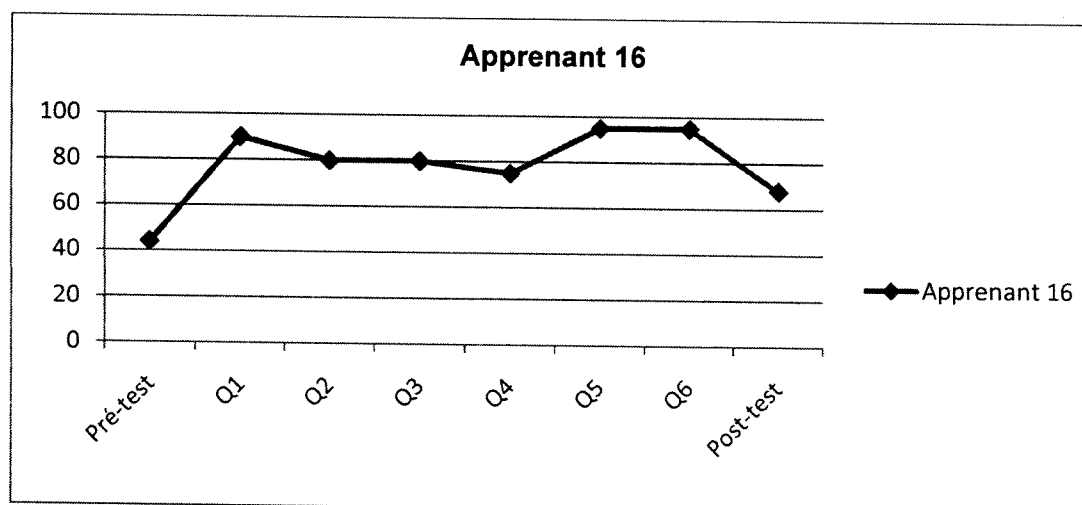
Figure 20: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 15 lors des 6 semaines d'expérimentation



À partir du 4^{ème} quiz, il y a toujours eu une augmentation pendant l'expérimentation. Les notes de l'Apprenant 15 oscillent entre 74 et 100. Donc, nous pouvons dire que l'utilisation de la technique de Découpage-II et du travail de groupe dans le cours de compréhension écrite a été efficace pour cet apprenant.

Il est constaté une augmentation de 40% chez l'Apprenant 15. Nous pouvons dire que cette augmentation est définitivement significative selon le T-test.

Figure 21: Le diagramme linéaire illustrant la progression individuelle de l'Apprenant 16 lors des 6 semaines d'expérimentation



D'après la figure ci-dessus, nous constatons des baisses et des augmentations. Les augmentations ne sont pas progressives. Cependant, nous pouvons dire qu'il y a eu une progression lors de l'expérimentation chez l'Apprenant 16. Les notes de 6 semaines oscillent entre 75 et 95.

L'Apprenant 16 est l'un des individus qui ont réalisé les plus grandes augmentations. Il est certain que cette augmentation de 54,55% est significative.

Pour conclure, il semble que l'utilisation de la technique de Découpage-II et le travail de groupe dans le cadre de l'apprentissage coopératif a procuré une augmentation des notes chez les apprenants du groupe expérimental. D'après les résultats obtenus aux quiz administrés lors des 6 semaines et les analyses de T-test, nous observons une grande augmentation des notes chez les individus.

Pendant l'expérimentation, il y a eu seulement 2 baisses de notes. La première s'est produite lors du 4^{ème} quiz et l'autre lors du Post-test. Pour tous les textes, le niveau de langue était B1. Néanmoins, pour expliquer la baisse au 4^{ème} quiz, nous pouvons dire que cela peut être dû à l'abondance des mots ou des expressions inconnus dans le texte travaillé. Car, les apprenants se lassent

facilement quand ils rencontrent plusieurs mots ou expressions nouveaux. L'insuffisance de la durée donnée pour l'interprétation d'un texte long pourrait être un autre facteur expliquant la baisse des notes lors du 4^{ème} quiz.

Une autre baisse des notes est survenue au Post-test. Cela pourrait s'expliquer par la nature de l'examen: les apprenants ont travaillé en groupe durant l'expérimentation et à la fin de l'expérimentation ont passé le Post-test qui est une épreuve individuelle. D'une certaine manière, la baisse des notes au Post-test chez tous les individus nous montre que la technique de Découpage-II et le travail de groupe ont facilité la tâche des apprenants concernant la lecture des textes pendant l'expérimentation. Nous pouvons supposer que quand les apprenants travaillent dans un groupe, ils comprennent les textes plus facilement. Parce que pour l'interprétation d'un texte ils bénéficient des connaissances lexicales et grammaticales de leurs camarades. En plus, ils ont passé les quiz après un travail détaillé qui a duré 135 minutes (3 heures de cours). Toutes ces raisons pourraient produire une baisse de note au Post-test.

6.2. L'Analyse du Questionnaire (Enquête)

Le questionnaire de cette recherche était composé de 5 parties: les items de 1 à 11, réunis sous les titres «Les opinions à propos du cours de compréhension écrite» et «Les opinions concernant les textes utilisés durant les cours», se réfèrent à la motivation. Les items de 12 à 23 ont pour but de collecter les données sur «La satisfaction ressentie concernant l'utilisation de la technique de Découpage-II» et «La satisfaction ressentie concernant les travaux de groupe». Les derniers items, de 24 à 30, se réfèrent au titre «Les opinions à propos des habiletés sociales».

Le questionnaire (enquête) a été préparé selon une échelle de réponses à 4 points de type Likert: «Pas du tout d'accord – Pas d'accord – D'accord – Tout à fait d'accord». En raison du nombre réduit du groupe expérimental (16 apprenants), nous avons interprété les données obtenues relativement à la fréquence d'apparition de chaque réponse. Nous avons présenté ces chiffres

liés à la fréquence d'apparition avec leur pourcentage dans les tableaux numérotés de 9 à 38.

6.2.1. L'Interprétation du Questionnaire (Enquête)

Le groupe expérimental est composé de 14 filles et de 2 garçons âgés de 20 - 23 ans. Ils ont répondu au questionnaire composé de 5 parties et de 30 items.

Les tableaux 9 à 19 nous informent des fréquences et des pourcentages concernant la rubrique «opinions sur le cours de Compréhension Écrite en Français-II et sur les textes étudiés en classe» (items 1 à 11 du questionnaire).

Tableau 9: Réponses données à l'item 1

Item 1 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	7
Tout à fait d'accord	9
TOTAL	16

Pour l'item 1: «J'ai participé avec plaisir au cours de compréhension écrite», il n'y a aucune réponse négative. 7 apprenants sont d'accord et 9 apprenants sont tout à fait d'accord. Donc, ce premier tableau nous montre que tous les apprenants ayant assisté à la recherche sont d'accord sur le fait qu'ils ont participé avec plaisir au cours de compréhension écrite.

Tableau 10: Réponses données à l'item 2

Item 2 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	3
Tout à fait d'accord	13
TOTAL	16

Pour l'item 2: «J'ai fait de mon mieux pour réussir dans le cours de compréhension écrite», 3 personnes ont répondu qu'ils étaient d'accord et 13 personnes ont affirmé qu'ils étaient tout à fait d'accord. Et il n'existe aucune réponse négative. Alors, nous pensons que tous les étudiants ont des idées positives sur l'effort exigé par leur travail. C'est-à-dire, tous les apprenants pensent qu'ils ont bien travaillé durant le cours et sont conscients de leur responsabilité.

Tableau 11: Réponses données à l'item 3

Item 3 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	6
Tout à fait d'accord	10
TOTAL	16

À l'item 3: «Je pense que mon vocabulaire s'est enrichi dans ce cours», 6 personnes ont répondu qu'ils étaient d'accord et 10 personnes ont affirmé qu'ils étaient tout à fait d'accord. Et il n'existe aucune réponse négative. Alors, nous pouvons penser que tous les apprenants ont des idées positives et sont d'accord sur le fait que leur bagage lexical s'est enrichi dans le cours de compréhension écrite réalisé selon la technique de Découpage-II.

Tableau 12: Réponses données à l'item 4

Item 4 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	6
Tout à fait d'accord	10
TOTAL	16

Pour l'item 4: «Le cours de compréhension écrite m'a aidé(e) à améliorer mes habiletés de lecture», il n'y a pas de réponse négative. 6 apprenants expriment qu'ils sont d'accord et 10 sont tout à fait d'accord. Encore une fois, tous les apprenants ont des réponses positives. Ce résultat nous permet de résumer que les apprenants sont satisfaits de cette fonction du cours de compréhension écrite.

Tableau 13: Réponses données à l'item 5

Item 5 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	10
Tout à fait d'accord	6
TOTAL	16

À l'item 5: «Je pense que tout ce que j'ai appris en cours de compréhension écrite va m'aider à enrichir ma langue étrangère», 10 apprenants se sont exprimés d'accord et 6 tout à fait d'accord. Il n'existe aucune réponse négative pour cet item. Au total, les participants semblent satisfaits du cours de compréhension écrite et ils pensent que ce cours peut apporter une contribution à leur apprentissage langagière.

Tableau 14: Réponses données à l'item 6

Item 6 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	1
D'accord	8
Tout à fait d'accord	7
TOTAL	16

À l'item 6: «Les textes utilisés en classe étaient intéressants», 7 personnes ont répondu qu'ils étaient tout à fait d'accord, 8 personnes d'accord et 1 personne a affirmé qu'elle n'était pas d'accord. Même s'il y a une réponse négative, dans l'ensemble, les apprenants semblent être contents des textes utilisés en salle de classe et ils les trouvent intéressants.

Tableau 15: Réponses données à l'item 7

Item 7 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	1
D'accord	11
Tout à fait d'accord	4
TOTAL	16

Pour l'item 7, «Le niveau de difficulté des textes étudiés étaient convenables à notre niveau de langue», il est exprimé une opinion négative (pas d'accord). 11 personnes sont d'accord, 4 personnes sont tout à fait d'accord avec l'item 7. On peut donc noter que, même s'il y a une réponse négative, presque tous les participants ont des opinions positives concernant le niveau de difficulté des textes par rapport à leur bagage linguistique.

Tableau 16: Réponses données à l'item 8

Item 8 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	2
D'accord	8
Tout à fait d'accord	6
TOTAL	16

À l'item 8: «Les textes étaient préparés d'une façon claire et compréhensible», 2 apprenants ont des réponses négatives (pas d'accord), 8 apprenants sont d'accord et 6 apprenants sont tout à fait d'accord. Alors, plus de la moitié des apprenants déclarent avoir une opinion positive à propos de la compréhensibilité et la clarté des textes étudiés en classe.

Tableau 17: Réponses données à l'item 9

Item 9 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	7
D'accord	6
Tout à fait d'accord	3
TOTAL	16

D'après le tableau 17, pour l'item 9: «Dans les textes, il y avait des images et de différents caractères d'imprimerie stimulants», 7 participants ne sont pas d'accord contrairement à 9 autres qui sont d'accord. Donc, 9 étudiants (plus de la moitié des participants) trouvent que les textes étudiés contiennent des supports iconiques qui stimulent la lecture.

Tableau 18: Réponses données à l'item 10

Item 10 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	9
Tout à fait d'accord	7
TOTAL	16

Pour l'item 10: «Les activités réalisées pendant le cours m'ont plu», il n'y a aucune réponse négative. 9 apprenants sont d'accord et 7 sont tout à fait d'accord avec cet item. Devant cette observation, nous pouvons affirmer que, tous les étudiants sont satisfaits des activités effectuées en classe.

Tableau 19: Réponses données à l'item 11

Item 11 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	1
D'accord	9
Tout à fait d'accord	6
TOTAL	16

Pour l'item 11, «Mener à bien les exercices pendant le cours m'a donné le sentiment de satisfaction dû à la réussite», même s'il y a une réponse négative, nous pouvons dire que, la grande majorité des apprenants ont des opinions positives. 6 apprenants affirment être tout à fait d'accord et 9 sont d'accord. Alors, les apprenants semblent être satisfaits d'avoir réussi en cours de compréhension écrite.

Ainsi, d'après les réponses données aux deux premières parties du questionnaire, il est possible d'affirmer que les apprenants qui y ont répondu ont des opinions positives en ce qui concerne le cours de compréhension écrite et les textes étudiés en classe. Cela dit, il semble qu'avec l'utilisation de la technique du Découpage-II, le cours de compréhension écrite et les textes ont motivé les apprenants. D'ailleurs, «plusieurs auteurs affirment que des matériaux

authentiques motivent les apprenants parce qu'ils sont intrinsèquement plus intéressants ou plus stimulants que des matériaux artificiels» (Peacock, 1997, p.144). En résumé, la plupart des apprenants du groupe expérimental acceptent:

- qu'ils ont participé avec plaisir au cours,
- que leur bagage lexical s'est enrichi,
- que le cours de compréhension écrite les a aidés à améliorer leurs habiletés de lecture,
- que le cours de compréhension écrite était amusant,
- que les textes utilisés en classe étaient intéressants,
- qu'ils ont fait de leur mieux pour réussir dans le cours,
- que tout ce qu'ils ont appris en cours de compréhension écrite va les aider à enrichir leur langue étrangère,
- que le niveau de difficulté des textes étudiés était convenable à leur niveau de langue,
- que les textes étaient préparés d'une façon claire et compréhensible,
- qu'ils ont aimé les activités réalisées dans le cours.

Les tableaux 20 à 31, c'est-à-dire la troisième et la quatrième partie du questionnaire, présente les fréquences en ce qui concerne la satisfaction liée à l'utilisation de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite et au travail de groupe.

Tableau 20: Réponses données à l'item 12

Item 12 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	1
D'accord	7
Tout à fait d'accord	8
TOTAL	16

Pour l'item 12: «À l'aide de la technique de Découpage-II utilisée en cours de compréhension écrite, je me suis rappelé(e) plus facilement tout ce que j'ai

appris», à part une seule personne, tous les apprenants déclarent avoir une opinion positive au sujet de l'efficacité de la technique de Découpage-II concernant le rappel des connaissances pendant le cours.

Tableau 21: Réponses données à l'item 13

Item 13 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	2
D'accord	6
Tout à fait d'accord	8
TOTAL	16

Pour l'item 13: «J'ai eu l'impression de contrôler le processus d'apprentissage lorsque j'ai travaillé avec la technique de Découpage-II», 6 personnes sont d'accord, 9 tout à fait d'accord. Presque la totalité des apprenants y ont répondu positivement, sauf 2 personnes qui ont eu des opinions négatives. Premièrement, nous pouvons dire que grâce à la technique de Découpage-II les apprenants sont satisfaits d'être actifs pendant les cours et qu'ils préfèrent contrôler le processus d'apprentissage, c'est-à-dire être au centre du cours au lieu de travailler de manière traditionnelle. Deuxièmement, nous pouvons confirmer qu'avec l'utilisation du Découpage-II, « il a été constaté une amélioration dans la prise de conscience métacognitive chez les apprenants en ce qui concerne la compréhension en lecture quand ils travaillent avec la méthode d'apprentissage coopératif » (Bejerano, 1999, p.203). Ainsi, nous dirons qu'ils ont conscience de leurs connaissances et de leurs habiletés, et ils les appliquent pour mieux pénétrer le texte.

Tableau 22: Réponses données à l'item 14

Item 14 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	6
Tout à fait d'accord	10
TOTAL	16

Selon le tableau 22: on constate que, tous les apprenants ont des opinions positives face à l'item 14: «Lorsque je travaille avec la technique de Découpage-II, je me concentre davantage sur les textes», 6 personnes sont d'accord, 10 tout à fait d'accord. Par conséquent, il nous est possible de dire que l'utilisation de la technique de Découpage-II assure la concentration de l'apprenant au travail.

Tableau 23: Réponses données à l'item 15

Item 15 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	3
Tout à fait d'accord	13
TOTAL	16

Selon le tableau 15, personne n'a donné une réponse négative à l'item 15 et tous les apprenants sont d'accord pour son contenu : «Obtenir une récompense à la fin du cours m'a plu». Nous pouvons donc admettre que tous sont contents d'avoir une récompense à la fin du cours et qu'être récompensé augmente la satisfaction ressentie au sujet du cours.

Tableau 24: Réponses données à l'item 16

Item 16 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	4
Tout à fait d'accord	12
TOTAL	16

Dans le tableau 24 non plus, il n'y a pas de réponse négative, et tous les apprenants sont tout à fait d'accord avec l'item 16: «Il était très important pour moi d'obtenir une bonne note à l'examen réalisé à la fin du cours». Par conséquent, nous pouvons penser que les apprenants donnent de l'importance à l'examen et qu'ils veulent réussir et avoir de bonnes notes.

Tableau 25: Réponses données à l'item 17

Item 17 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	3
D'accord	6
Tout à fait d'accord	7
TOTAL	16

À l'item 17: «J'ai pris tant de plaisir dans ce cours que je souhaiterais que les autres cours puissent aussi être élaborés de cette façon de temps en temps», 3 personnes ont répondu 'pas d'accord', 6 personnes 'd'accord' et 7 personnes 'tout à fait d'accord'. Au total, les apprenants semblent satisfaits de l'usage de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite et souhaiteraient son utilisation dans d'autres cours aussi. Ainsi, on conclura qu'ils pensent que l'utilisation de cette technique peut augmenter leur motivation et diminuer la monotonie.

Tableau 26: Réponses données à l'item 18

Item 18 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	8
Tout à fait d'accord	8
TOTAL	16

Pour l'item 18: «Le travail de groupe en compréhension écrite m'a plu», il n'y a aucune réponse négative. 8 personnes sont d'accord, 8 tout à fait d'accord avec l'item 18. Alors, nous pouvons dire que tous les apprenants ont des opinions positives sur le travail de groupe.

Tableau 27: Réponses données à l'item 19

Item 19 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	2
D'accord	5
Tout à fait d'accord	9
TOTAL	16

À l'item 19: «Je pense que j'utilise mieux mes compétences lorsque je travaille en groupe», 2 personnes ont donné des réponses négatives. 5 apprenants sont d'accord, 9 sont tout à fait d'accord avec l'item 19. Cela nous permet de dire que les capacités des apprenants sont beaucoup plus activées par le travail de groupe que le travail individuel.

Tableau 28: Réponses données à l'item 20

Item 20 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	6
Tout à fait d'accord	10
TOTAL	16

Selon le tableau 28, à l'item 20: «Le fait de transmettre mes connaissances et d'étudier la leçon avec mes pairs m'a permis de me concentrer davantage au cours», il n'y a pas de réponse négative. Tous les étudiants ont des opinions positives. 6 apprenants sont d'accord et 10 tout à fait d'accord avec cet item. Nous sommes donc en droit d'affirmer que la concentration au travail se réalise plus facilement quand on est au milieu des amis. Les apprenants se sentent plus tranquilles quand ils travaillent avec leurs amis.

Tableau 29: Réponses données à l'item 21

Item 21 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	2
D'accord	5
Tout à fait d'accord	9
TOTAL	16

D'après le tableau 29, l'item 21: «Enseigner la leçon à mes amis de groupe a augmenté ma confiance en moi», a trouvé un bon écho chez les apprenants. Malgré la réponse négative de 2 personnes, 5 personnes sont d'accord et 9 tout à fait d'accord. Il serait juste de dire que presque tous les apprenants ont des opinions positives sur cet item.

Tableau 30: Réponses données à l'item 22

Item 22 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	5
Tout à fait d'accord	11
TOTAL	16

À l'item 22: «Travailler avec des apprenants de différents niveaux de langue m'a aidé à m'évaluer», il n'y a pas de réponse négative. 5 personnes sont d'accord, 11 tout à fait d'accord. Alors, nous pouvons conclure que tous les apprenants préfèrent travailler avec des amis de différents niveaux de langues et cela leur

permet de connaître différentes techniques d'apprentissage utilisées par leurs amis.

Tableau 31: Réponses données à l'item 23

Item 23 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	7
Tout à fait d'accord	9
TOTAL	16

D'après le tableau 31, à l'item 23: «Etre en coopération avec mes amis de groupe était bien», il n'y a pas non plus de réponse négative. 7 personnes sont d'accord, 9 tout à fait d'accord. Donc, tous les apprenants acceptent l'utilité de la coopération et de l'entre-aide pendant les cours.

En somme, à partir des réponses données à la troisième et à la quatrième partie du questionnaire, nous pouvons confirmer que la technique de Découpage-II a suscité chez les apprenants le goût d'apprendre et de travailler en groupe. Et il semble que la technique de Découpage-II a augmenté leur motivation puisqu'ils ont donné fréquemment des réponses positives à cette partie du questionnaire.

La grande majorité accepte:

- que la manière d'élaboration du cours leur a plu,
- qu'obtenir une récompense était intéressant,
- qu'ils voulaient obtenir de bonnes notes à l'examen,
- qu'ils se rappellent ainsi plus facilement tous ce qu'ils ont appris,
- qu'ils veulent contrôler le processus d'apprentissage et être au centre du cours,
- que leur concentration augmente avec l'utilisation de cette technique,
- qu'ils ont aimé le travail de groupe,
- que cette technique renforce leur confiance en eux,

- que la coopération avec d'autres apprenants était bien.

La suite de notre travail contient les réponses données à la cinquième partie du questionnaire intitulée: «les opinions concernant les habiletés sociales» (items 24 à 30). Les tableaux 32 à 38 montreront les fréquences et les réponses obtenues de cette partie du questionnaire.

Tableau 32: Réponses données à l'item 24

Item 24 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	11
Tout à fait d'accord	5
TOTAL	16

À l'item 24: «Je suis entré(e) plus facilement en interaction avec d'autres étudiants quand on travaillait en groupe», personne n'a répondu négativement. 11 apprenants sont d'accord et 5 sont tout à fait d'accord avec cet item. Il nous est donc permis de conclure que, par rapport à un travail de groupe traditionnel, le travail de groupe dans le cadre de la technique de Découpage-II est plus propice à susciter l'interaction entre les apprenants.

Tableau 33: Réponses données à l'item 25

Item 25 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	8
Tout à fait d'accord	8
TOTAL	16

Le tableau 33 montre que tous les apprenants ont des opinions positives au sujet de l'item 25: «Grâce aux travaux de groupe, j'ai partagé l'espace et les matériels avec mes amis». 8 apprenants sont d'accord et 8 tout à fait d'accord.

Les réponses positives nous permettent d'affirmer que le Découpage-II et les travaux de groupe ont suscité le partage, donc les habiletés sociales entre les apprenants.

Tableau 34: Réponses données à l'item 26

Item 26 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	1
D'accord	9
Tout à fait d'accord	6
TOTAL	16

Malgré une réponse négative pour l'item 26: «J'ai encouragé mes coéquipiers à participer au cours», 9 apprenants sont d'accord et 6 sont tout à fait d'accord avec cet item. Alors, nous pouvons dire que presque tous les étudiants ont travaillé en solidarité avec leurs co-équipiers.

Tableau 35: Réponses données à l'item 27

Item 27 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	9
Tout à fait d'accord	7
TOTAL	16

9 étudiants affirment qu'ils sont d'accord et 7 sont tout à fait d'accord avec l'item 27: «Pendant les travaux de groupe, j'étais plus respectueux (euse) des idées des autres». Ce résultat nous conduit à soutenir que le Découpage II et le travail de groupe dans le cadre de l'apprentissage coopératif ont aidé à développer l'écoute des autres.

Tableau 36: Réponses données à l'item 28

Item 28 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	1
Pas d'accord	2
D'accord	8
Tout à fait d'accord	5
TOTAL	16

Pour l'item 28: «J'ai utilisé très souvent les formules de politesse comme "merci" et "s'il te plaît" quand on travaille en groupe», il y a 3 réponses négatives contre 13 réponses positives. Plus de la moitié des apprenants ont affirmé qu'ils étaient gentils envers leurs coéquipiers pendant les travaux de groupe. Nous pouvons dire que l'utilisation du travail de groupe dans le cadre de la technique de Découpage-II a amené les apprenants à utiliser davantage les formules de politesse.

Tableau 37: Réponses données à l'item 29

Item 29 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	2
D'accord	7
Tout à fait d'accord	7
TOTAL	16

À l'item 29: «Je me suis exprimé(e) facilement durant les travaux de groupe», il y a 2 opinions négatives contre 14 réponses positives. Ainsi, relativement à l'item 29, presque tous les apprenants pensent qu'ils se sentent plus tranquilles quand ils pratiquent le travail coopératif que quand ils travaillent individuellement.

Tableau 38: Réponses données à l'item 30

Item 30 – Réponses données	Fréquence
Pas du tout d'accord	0
Pas d'accord	0
D'accord	7
Tout à fait d'accord	9
TOTAL	16

Pour l'item 30: «J'ai appris à écouter les autres, à échanger des idées, à communiquer et à coopérer pendant les travaux de groupe», 7 apprenants sont d'accord et 9 sont tout à fait d'accord. Il n'y a aucune réponse négative pour cet item. Vu que tous les apprenants sont d'accord avec l'item 30, nous pouvons affirmer que la technique de Découpage-II amène les apprenants à développer les habiletés sociales durant les travaux de groupe.

L'analyse de la dernière partie du questionnaire, c'est-à-dire les tableaux 32 à 38 représentent les opinions positives des apprenants à propos de l'utilisation des habiletés sociales pendant les travaux de groupe dans le cadre de l'apprentissage coopératif. Parmi les 16 apprenants, presque tous acceptent:

- qu'ils entrent plus facilement en interaction avec leurs coéquipiers durant les travaux de groupe,
- que le travail de groupe les engage à partager l'espace et les matériels,
- qu'ils encouragent leurs coéquipiers à la participation au cours,
- qu'ils écoutent leurs coéquipiers et qu'ils sont plus respectueux face aux idées de leurs amis,
- qu'ils sont plus gentils envers leurs amis pendant les travaux de groupe,
- qu'ils s'expriment plus facilement quand ils travaillent en groupe,
- que l'utilisation de la technique de Découpage-II les amène à écouter les autres, à échanger des idées, à communiquer et à coopérer dans les travaux de groupe.

Finalement, à partir des réponses données au questionnaire, nous pouvons soutenir que les matériels choisis ont suscité l'intérêt et la motivation des apprenants du groupe expérimental envers la lecture des textes et le cours de compréhension écrite. Comme le disait Mori (2002, p.92), « [...] les matériels pédagogiques et les attitudes ont une grande influence sur la motivation qui à son tour peut influencer la décision à lire dans une langue seconde ». Sweeney (1993, p.18) aussi pense que « [...] les textes de lecture soigneusement sélectionnés contribuent à la motivation et le processus d'apprentissage des langues sera grandement facilité ».

La récompense aussi était un facteur important pour que les apprenants travaillent sérieusement pendant le cours, participent aux activités et veuillent avoir de bonnes notes aux examens. À ce sujet, nous croyons que, comme le précise d'ailleurs Zhang (2010, p.82), « dans les groupes coopératifs, les interactions en face-à-face, les ressources pédagogiques, la récompense et l'interdépendance peuvent jouer un rôle important pour les apprenants faibles ». D'après les réponses données par les apprenants, nous sommes d'avis que pendant l'expérimentation ils ont été motivés extrinsèquement grâce à la récompense. Certes, plusieurs chercheurs pensent d'autre part que la motivation intrinsèque est l'outil le plus puissant dans la salle de classe (Arnason, 2006). Néanmoins, selon les recherches réalisées dans le domaine éducatif, « la récompense et le renforcement extrinsèque n'ont aucun effet nuisible sur la motivation intrinsèque » (Cameron & Pierce, 1994 cité par Létourneau, 2005).

Dans ce questionnaire, presque tous les apprenants ont donné des réponses positives aux items concernant l'utilisation de la technique de Découpage-II et le travail de groupe. Cela nous permet de soutenir l'idée que la technique de Découpage qui exige un travail de groupe « est un moyen efficace pour apprendre le contenu du cours [...], et elle encourage l'écoute, l'empathie et l'engagement en donnant à chaque membre du groupe un rôle essentiel à jouer dans l'activité » (Schreyer Institute, 2007). Cela nous amène aussi à citer

Hänze & Berger (2007, p.38) qui affirment que le Découpage II «révèle une plus forte motivation intrinsèque chez l'apprenant».

D'après les résultats de notre recherche, nous pouvons affirmer que l'utilisation de la technique de Découpage-II et du travail de groupe dans le cours de compréhension écrite a favorisé l'utilisation des habiletés sociales comme le sentiment de partage, l'écoute des autres, l'échange des idées ainsi que la communication et la coopération chez les apprenants. D'ailleurs, comme le disait Yang (2008, p.16), «L'apprentissage coopératif crée souvent dans la classe un climat d'apprentissage centré sur l'apprenant. Les apprenants dans la classe se sentiront plus détendus et ils peuvent réaliser plus facilement l'apprentissage et la conversation». Pour rappeler une autre opinion qui soutient la nôtre, citons aussi Britney (2009, p.12) qui déclare que dans une classe coopératif «les apprenants partagent les ressources, les expériences et les connaissances [...], ils apprennent à communiquer avec les autres qui les aident à maintenir des relations stables, d'amitiés et d'une carrière réussie».

6.3. L'Analyse de l'Entretien

Dans cet entretien semi-dirigé, nous avons préparé un certain nombre de questions pour révéler les effets de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite. Et, nous les avons administré aux 16 apprenants du groupe expérimental ayant suivi le cours de compréhension écrite.

L'entretien se compose de 31 items et a été réalisé en langue turque. Chaque interview a duré entre 17 et 33 minutes. Nous les avons enregistré sur magnétophone et fait leur transcription une par une en langue turque. Pour faciliter l'analyse des données obtenues à l'entretien nous avons préparé des grilles (voir annexe 8) qui contiennent les réponses des apprenants.

6.3.1. Les Résultats de l'Entretien

L'analyse de cet entretien nous montre les effets de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite et les opinions des apprenants à propos d'un cours de compréhension écrite enseigné avec la technique de Découpage-II.

Nous avons procédé à notre analyse à partir de 3 catégories thématiques (voir annexe 5 ou 6):

A. Les apports de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite.

B. Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II.

C. L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II.

Selon les réponses données par les apprenants, pour chaque catégorie thématique, nous avons formé des sous-thèmes. Les fréquences d'apparition et les énoncés les plus prononcées par les apprenants sont montrées dans les tableaux suivants et nous avons préparé aussi la distribution des énoncés prononcés par les apprenants lors de l'entretien pour mieux montrer la fréquence des réponses (annexe 11):

Tableau 39: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique A (Les apports de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite)

A1 - Les apports concernant le cours de compréhension écrite	N/ 16
A1.1 - La technique de Découpage-II assure l'enrichissement lexical	16
A1.2 - La technique de Découpage-II facilite le rappel des mots	16
A1.3 - La technique de Découpage-II aide à la réussite des apprenants (augmentation des notes)	16
A1.4 - La technique de Découpage-II aide à la motivation des apprenants	15
A1.5 - Le Découpage-II développe l'habitude d'utilisation du dictionnaire dans le cours de compréhension écrite	16
A1.6 - L'utilisation du Découpage-II incite la présence aux cours	14
A1.7 - Le Découpage-II permet à l'apprenant d'être actif lors du cours	13

Pendant l'entretien, tous les apprenants ont affirmé que la technique de Découpage-II a eu une contribution sur l'enrichissement de leur bagage lexical. Ce qui confirme d'ailleurs l'item 3 du questionnaire (enquête) : là aussi tous les apprenants avaient des opinions positives sur ce sujet. Quelques affirmations des apprenants ayant participé à l'entretien sont comme suit:

[N02 - L.5-6: *"J'ai appris à trouver facilement les mots dans le dictionnaire, j'ai gardé leur sens en mémoire. Mon vocabulaire s'est développé."*] - ("Sözcükleri sözlükten kolay bulabilmeyi öğrendim, onların anlamları aklımda kaldı. Sözcük dağarcığım gelişti.")

[N04 - L.11-12: *"Du moins ceci a bien élargi mon vocabulaire."*] - ("En azından benim dağarcığıma bayağı kelime kattı.")

[N05 - L.26: *"Lorsque je travaillais (en groupe) ce qui s'est fait davantage c'est le développement du vocabulaire et le développement de l'habitude de lire."*] - ("Yaparken daha çok kelime haznem, okuma alışkanlığım gelişti.")

[N12 - L.4: *"Mon vocabulaire s'est développé."*] - ("Kelime haznem gelişti.")

Comme le montre le tableau 39, toujours 16 apprenants sur 16 ont affirmé que la technique de Découpage-II facilite le rappel des mots nouveaux. Ce qui confirme l'item 12 du questionnaire (enquête) où la grande majorité avait affirmé qu'ils étaient d'accord avec cette contribution de la technique de Découpage-II. Les propos tenus par les apprenants à ce sujet sont ci-dessous:

[N01 - L.25: *"Bien sûr que je m'en rappellerai. Et je me rappellerai de tout d'ailleurs."*] - ("Tabi ki de, hatırlarım. Hepsini hatırlarım hem de.")

[N16 - L.7-8: *"Dans certains cours, lorsque des mots vus dans ce cours ont apparus, il y a eu des mots dont je me suis rappelé."*] - ("Bazı derslerde bu derste kullandığımız kelimeler çıktığında hatırladıklarım oldu.")

[N13 - L.5-7: *"Par exemple, je ne suis pas une personne qui apprend par cœur des mots mais maintenant tous les mots me sont restés en mémoire."*] -

("Mesela ben oturup kelime ezberleyen bir insan da değilim, ama şimdi o kelimeler hep aklımda kaldı.")

[N11 - L.5-6: *"Lorsque je travaillais seul, les phrases ne me restaient pas trop en mémoire; nous avons appris à les faire rester en mémoire plus longtemps."*] - ("..kelime ararken kendi başıma çalıştığım da cümleler fazla aklımda kalmazdı, bunları daha fazla aklımızda tutmayı öğrendik.")

Selon le tableau 39, tous les apprenants (16 sur 16) pensent que la technique de Découpage-II les a aidés à obtenir de bonnes notes lors des examens, autrement dit, elle a été efficace pour la réussite des apprenants. Cela confirme donc l'item 16 du questionnaire. Tous les apprenants étaient d'accord pour cet item du questionnaire. Certains des énoncés des apprenants se rapportant à ce sujet sont repris ci-dessous:

[N01 - L.4-5: *"Tout d'abord nous avons vu que nos notes avaient haussé lors du premier examen et des autres examens."*] - ("Zaten yaptığımız birinci sınavla da, diğer sınavlarda da notlarımızın çok yükseldiğini gördük bir kere.")

[N05 - L.21: *"Mes notes ont beaucoup haussé."*] - ("Notlarım çok yükseldi.")

[N10 – L.21-24: *"Le premier semestre nos notes étaient un peu basses mais ce semestre nos notes on mieux haussé. Et bien sûr ceci a permis une hausse de notre moyenne (semestriel)."*] - ("Birinci dönem notlarım biraz daha düşüktü ama bu dönem daha iyi yükseldi. Bu da ortalamamızın yükselmesine neden oldu tabi ki.")

[N03 - L.25-27: *"Bien sûr, mes notes ont haussé. De toute manière ceci se voit de nos notes. C'est pareil pour les autres. Nos notes ont bel et bien haussé."*] - ("Notlarım tabi daha yükseldi. Zaten notlarımızdan belli. Diğer arkadaşlarımızın da öyle. Kesinlikle notlarımızda bir yükselme oldu.")

Encore selon le tableau 39, presque tous les apprenants (15 sur 16) ont affirmé que la technique de Découpage-II a augmenté la motivation dans le

cours de compréhension écrite. D'où la confirmation de l'item 1 du questionnaire où tous les apprenants avaient affirmé qu'ils ont participé avec plaisir au cours de compréhension écrite. Et cela nous montre que le Découpage-II a motivé les apprenants et a suscité l'envie de participer volontairement au cours. Voici quelques-uns de leurs propos:

[N10 – L.25-30: *“Oui, parce que nous nous sommes sentis motivés par la présence de nos amis. Comme nous étions en groupe il y avait une volonté, un effort. Tout le monde devait avoir une bonne note. Et pour ceci, nous devons bien comprendre l'extrait, nous devons nous le faire bien comprendre. Pour être franc, c'est pour ceci que nous étions très volontaires et enthousiastes.”*] - (Evet, çünkü arkadaşlarımızla kendimizi çok motive ettik. Topluca olduğumuz için bir istek vardı, bir uğraş vardı. Hepimizin iyi not alması gerekiyordu. Onun için de parçayı çok iyi anlamamız, birbirimize çok iyi anlatmamız gerekiyordu. Yani o yüzden çok istekli ve heyecanlıydık açıkçası..”)

[N11 - L.109-110: *“Nous nous motivions entre nous à propos de ne pas avoir une note basse. (On se disait) “Nous le ferons, nous réussirons”...C'est-à-dire que nous nous motivions entre nous.”*] - (“Düşük not almamak hususunda birbirimizi ateşliyorduk. *“yaparız, beceririz”*... Yani birbirimizi motive ediyorduk.”)

[N12 - L. 21-22: *“Bien sûr que notre attention s'est accrue. Tout d'abord le cours n'était plus ennuyant...Je peux dire que le cours se passait bien.”*] - (“Tabi ki ilgimiz arttı. Dersi sıkıcı olmaktan çıkarmıştı bir kere... Çok güzel geçiyordu diyebilirim.”)

[N14 - L.382-383: *“Moi, j'ai participé à ce travail en groupes du premier jour au dernier sans m'ennuyer.”*] - (“Ben çalışmanın tamamından, ilk gününden son gününe kadar, sıkılmadan derse geldim, katıldım.”)

D'après les 16 apprenants sur 16, la technique de Découpage-II a développé l'habitude d'utilisation du dictionnaire, surtout d'un dictionnaire monolingue (Français/Français) mais aussi bilingue (Français/Turc) dans le cours de compréhension écrite. Les mêmes apprenants ont affirmé aussi

qu'avant, quand ils travaillaient leur leçon, ils n'utilisaient pas de dictionnaire monolingue ni d'ailleurs bilingue. Voici quelques-uns de leurs témoignages :

[N14 - L. 35-42: "Finalement, personne n'utilise de dictionnaire depuis l'année dernière; même que nous l'apportons plus [en classe]. Nous n'avons plus nos dictionnaires avec nous. De cette façon [grâce au travail en groupe], un dictionnaire dans le sac de chacun... Nous avons profité des dictionnaires de la classe. Généralement, nous utilisons des dictionnaires bilingues turc-français ou français-turc parce que c'est plus facile. Désormais nous avons appris à utiliser le dictionnaire français-français... Et nous avons appris aussi à utiliser le dictionnaire. Avant nous ne savions pas utiliser un dictionnaire; nous avons appris la place des lettres, des mots de cette façon."]

- ("Sonuçta geçen yıldan beri hiç kimse sözlük kullanmıyor, getirmiyorduk hatta. Aldığımız sözlükleri yanımızda taşıymıyorduk. Bu sayede herkesin çantasında sözlük... Sınıftaki sözlüklerden faydalandık. Biz genelde kolayca kaçıp Türkçe-Fransızca, Fransızca-Türkçe bakıyorduk. Artık Fransızca-Fransızca bakmayı öğrendik... Ve artık bir de sözlük kullanmayı da öğrendik. Daha önce sözlük kullanımı bilmediğimiz için ve harflerin, kelimelerin yerini de bu şekilde öğrendik.")

[N01 – L.53-56: "Bien sûr que oui. Franchement avant je n'utilisais pas trop le dictionnaire. Là (avec ce cours), je pense avoir acquis l'habitude d'utiliser le dictionnaire...J'ai vraiment acquis cette habitude. Parce que j'ai remarqué, depuis ce cours, que j'utilisais davantage le dictionnaire lorsque je faisais les devoirs des autres cours."] - (Tabi ki de. Açıkçası önceden çok fazla sözlük kullanmıyordum. Burada sözlük kullanma alışkanlığımın olduğunu düşünüyorum... bu alışkanlığı gerçekten edindim. Çünkü diğer derslerimde de evde ödevlerimi yaparken bu dersten sonra sözlük kullandığımı fark ettim.")

[N02 - L.50-52: "En tant qu'apprenant de langues, je n'aime pas trop utiliser le dictionnaire ; mais vraiment pour ce cours, je n'ai jamais oublié mon dictionnaire, je l'ai tout le temps emmené avec moi. En réalité c'est le cours dans lequel j'ai utilisé le plus le dictionnaire."] - ("Dil öğrencisi olarak sözlük

kullanmayı sevmeyen bir insanım ama bu derste gerçekten sözlüğü hiç unutmadım hep yanımda getirdim. Aslında en çok sözlük kullandığım ders buydu.”)

[N06 – L. 59-62: *“Je n'utilisais jamais Micro Robert, c'est une réalité. Au plus j'utilisais Tahsin Saraç (dictionnaire bilingue Français-Turc) pour voir le premier sens ou au plus le second sens d'un mot puis je le fermes. Mais dans ce cours, j'ai été obligé de regarder au moins les dix sens d'un mot.”*] - (“Micro Robert'e hiç bakmıyordum, bu bir gerçek, sadece Tahsin Saraç'ta kelimenin birinci anlamına veya en fazla ikinci anlamına bakıp kapatıyordum. Ama bunda en az on anlamına birden bakmak zorunda kaldım.”)

Selon le même tableau, la grande majorité (14 sur 16) a affirmé que l'utilisation du Découpage-II a incité la présence aux cours ; d'ailleurs, pendant 6 semaines d'expérimentation, ils ne se sont pas absentés. Cette affirmation confirme l'item 1 du questionnaire (enquête) puisqu'en répondant à cet item tous les apprenants avaient déclaré qu'ils participaient avec plaisir au cours. Nous pouvons donc en conclure que cette participation volontaire a influé positivement la présence aux cours de compréhension écrite. Voici quelques propos recueillis des apprenants lors de l'entretien:

[N16 – L.38-40: *“Comme nous devons être plus responsables, comme ne pas venir au cours nuisait à nos camarades de classe, on était obligés de venir en cours bien sûr.”*] - (“Sorumluluğumuz arttığı için biz bir hafta gelmediğimizde diğer arkadaşlarımıza zararlı olacağı için derse gelmek zorunda oluyorduk tabi ki de.”)

[N15 – L. 45-47: *“Bien sûr que oui. C'est-à-dire qu'il y a eu de l'assiduité. Tout le monde était conscient de ses responsabilités et tout le monde est venu à temps.”*] - (“Kesinlikle oldu. Yani hiç devamsızlık olmadı. Herkes sorumluluğunu bildi ve herkes tam zamanında geldi.”)

[N14 – L.44-46 : “*Nous n’avions pas droit de manquer les cours. De toute façon comme il y a eu une hausse dans nos notes, personne n’a voulu manquer les cours. Tous les camarades de classes sont venus avec une grande volonté.*”] - (“Devamsızlık yapma hakkımız yoktu. Zaten kimse de devamsızlık yapmayı istemedi notlarımızda büyük bir yükselme olduğu için. Hevesle geldi bütün arkadaşlar.”)

[N13 – L.42: “*Nous n’avons pas manqué les cours..*”] - (“Derse karşı bir devamsızlığımız olmadı..”)

Toujours selon le tableau 38, 13 apprenants sur 16 ont affirmé qu’ils étaient actifs et qu’ils ont bien travaillé lors du cours. Les quelques propos ci-dessous en témoignent:

[N02 – L.79-80: “*Oui nous étions actifs en classe. Le fait que ce soit nous qui racontions a été très utile. Moi je crois à cela.*”] - (“Evet derste aktiftik. Bizim anlatmamız gerçekten çok yararlı oldu. Ben buna inanıyorum.”)

[N03 – L.50-52: “*c’est nous qui menions le cours. Nous avons nous-mêmes analysés les extraits de textes. Nous en avons conté le contenu aux amis et eux ont fait de même. C’est-à-dire que nous avons travaillé nous-mêmes. C’est nous qui menions le cours.*”] - (“Derse hakîm olan bizdik. Parçaları kendimiz inceledik. Arkadaşlara anlattık, onlar bize anlattı. Yani kendimiz çalıştık. Derse hakîm olan bizdik.”)

[N04 – L.66-67: “*Parce que nous sommes acteurs, actifs lors de l’activité,..*”] - (“Çünkü etkinlikte faaliz, aktifiz,..”)

[N12 – L.42: “*Bien sûr que la partie active était le groupe apprenants..*”] - (“Tabi ki aktif olan taraf öğrencilerdi.”)

Tableau 40: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique A (Les apports de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite)

A2 - Les apports concernant le travail de groupe	N/ 16
A2.1 - Le Découpage-II assure l'interaction entre les apprenants	16
A2.2 - Le Découpage-II excite le sens de responsabilité individuel chez l'apprenant	16
A2.3 - Le Découpage-II développe l'interdépendance positive entre les apprenants	16
A2.4 - Le Découpage-II développe chez l'apprenant les habiletés sociales	16
A2.5 - Le Découpage-II rend l'apprenant plus actif dans le cours	13
A2.6 - Le Découpage-II permet aux apprenants de comprendre plus facilement le sujet étudié	16
A2.7 - Le Découpage-II permet aux apprenants d'utiliser le temps de façon efficace	16

D'après le tableau 40, tous les apprenants pensent que le Découpage-II assure l'interaction entre eux pendant les travaux de groupe. Ce qui confirme les items 21 et 24 du questionnaire (enquête) où presque tous les apprenants ont affirmé qu'ils ont enseigné à leurs partenaires et que cela a augmenté leur confiance en soi. La contribution à l'apprentissage des partenaires (poser des questions, échanger des idées, parler aux partenaires, résumer, reformuler, critiquer...etc.) nous montre qu'il y a eu de l'interaction dans le cours. Voilà ce qu'en disent les apprenants:

[N01 – L.110-113: *“Par exemple si j'avais omis des points lors de ma lecture, mes autres amis me prévenaient. Et c'est pourquoi je pense que nous nous complétions.”*] - (“Mesela, ben okuyup bir yerleri gözden kaçırdıysam diğer arkadaşlarım beni uyarabiliyordu. Yani o yüzden de bu konuda birbirimizi tamamladığımızı düşünüyorum.”)

[N02 – L.320: *“C'est-à-dire que c'est bien, on lui pose des questions.”*] - (“Yani güzel oluyor, ona sorular yöneltiyorsun.”)

[N03 – L.171-174: *“Lorsque nous n'avons pas pu comprendre un extrait de texte, nous avons vécu des moments anxieux. On s'est dit: “Il aurait fallu regarder dans le dictionnaire”. Et dans ces moments, c'est en nous entraînant*

que nous avons tenté de faire ces choses (les activités).”] - (“Biz o parçayı anlayamayınca gerilimli anlar yaşadık. “Sözlüğe bakmalıydın” filan dedik. İşte böyle durumlarda da yine birbirimize yardım ederek beraber o şeyleri yapmaya çalıştık.”)

[N04 – L.148-150: “Parfois même si l’on comprenait bien notre partie de texte, il s’est pu que l’on n’est pas réussi à en expliquer certaines parties. Dans ces cas tout le monde est intervenu (pour faciliter l’explication).”] - (“Bazen kendi bölümümüzü tam anlasak da açıklayamadığımız yerler oldu. O yerlerde hemen birbirimize müdahale ettik.”)

Encore selon le tableau 40, tous les apprenants ont affirmé que le Découpage-II a développé leur responsabilité individuelle et que tous étaient conscients de leur responsabilité. À ce sujet, Sharan&Sharan (1992, p.49) soutiennent que «les travaux coopératifs donnent aux apprenants l’occasion d’exercer la responsabilité et l’autonomie dans leur apprentissage». Les participants ont fait de leur mieux pour que leurs camarades réussissent et obtiennent de bonnes notes lors du travail de groupe. Ce fait confirme l’item 2 du questionnaire (enquête) où tous les apprenants ont affirmé qu’ils ont fait de leur mieux pour réussir dans le cours. Nous citons ci-dessous quelques énoncés des apprenants concernant ce sujet:

[N01 – L.170-172: “Lors du travail en groupe, on sait que nous avons des responsabilités. Et nous savons que si nous ne prenons pas en main nos responsabilités, les autres seront influencés négativement. C’est pourquoi, on se sent obligé, que l’on le veuille ou non, d’accomplir nos responsabilités. Bien sûr ça n’était pas une chose contraignante, je me suis vraiment amusé. Parce que je vois que je fourni des choses [des informations] à mes amis.”] - (“Orada bir şeylerin bizim sorumluluğumuzda olduğunu biliyoruz. Ve biz sorumluluğumuzu yerine getirmezsek başka insanları etkileyeceğini de biliyoruz. O yüzden o sorumluluğu ister istemez yerine getirmek zorundasın. Ki

zaten zoraki bir şey değildi, geçekten çok eğlendim. Çünkü arkadaşlarıma bir şeyler veriyorum ve bunu görüyorum.”)

[N03 – L.75-79: “*Nous avons des responsabilités... En dehors de ma note [mon résultat scolaire], j’étais aussi responsable des résultats de trois autres personnes. C’est pourquoi j’ai fait beaucoup plus d’efforts pour comprendre l’extrait. Avoir la responsabilité de trois personnes est chose difficile et c’est pourquoi j’ai ressenti plus de difficultés, j’ai ressenti le besoin de travailler davantage. Je me suis senti responsable.*”] - (“Sorumluyduk... Kendi notumdan başka üç kişinin notundan da sorumluydum. O yüzden parçayı anlamak için daha çok çaba sarf ettim. Üç kişinin sorumluluğunu almak da zor bir şey, o yüzden daha çok zorlandım, daha çok çalışma gereksinimi duydum. O yüzden kendimi sorumlu hissettim.”)

[N07 - L.204-205: “*Tout le monde a fait ce qu’il a pu. Tout le monde a accompli sa responsabilité.*”] - (“Ama herkes elinden geleni yaptı. Üstüne düşen sorumluluğu yerine getirdi.”)

[N14 - L.361-362: “*Au sein du groupe, le sentiment de responsabilité était élevé. Tout le monde savait ce qu’il devait faire.*”] - (“Grupta sorumluluk bilinci çok fazlaydı. Herkes yapması gerekenleri biliyordu.”)

Selon le tableau 40, 16 apprenants sur 16 ont dit que le Découpage-II développe chez eux l’interdépendance positive et que, quand ils travaillent en groupe, pour réussir les examens, chacun avait besoin de l’aide de l’autre. Voici quelques témoignages des apprenants:

[N01 – L.186: “*Tout le monde avait besoin de l’un l’autre parce qu’il était question d’un travail de groupe.*”] - (“Herkesin birbirine ihtiyacı vardı, çünkü bu grup çalışması.”)

[N02 – L.138-141: “*Nous avons tous un objectif commun. Ce qui est important c’est de comprendre le thème mais l’idée de pouvoir gagner un prix nous a beaucoup motivés... Réussir à l’examen est le meilleur...Avoir des notes*

élevées... ”] - (“Ortak bir amacımız vardı. Önemli olan konuyu anlamamız ve hani böyle güzel bir birincilik ödülü almak bizi daha bir şevklendirdi... Sınavda başarılı olmak en güzeli... Yüksek not almak... ”)

[N03 – L.116-17: “Parce que nous avons besoin de l’un l’autre pour comprendre l’extrait. Nous nous sommes beaucoup venus en aide.”] - (Çünkü o parçayı anlamak için birbirimize muhtacız. Birbirimize çok yardımlarımız oldu.”)

[N04 – L.123-130: “Notre objectif principal était d’augmenter Notre note individuelle. Tout le monde essayait de comprendre le mieux possible sa partie pour lui-même, pour que sa note hausse. Par la suite comme la parti que nous avons travaillé nous-mêmes allait influencer la note de notre ami, nous devons lui raconter le mieux possible...être premier en tant que groupe...Bien sûr. Nous avons travaillé en accord et en interdépendance.”] - (“Amacımız hepsinden önce bireysel notumuzu yükseltmekti. Herkes önce kendi için bölümünü en iyi şekilde anlamaya çalışıyordu, notunu yükseltsin diye. Daha sonra da bizim çalıştığımız bölümler arkadaşımızın notunu da etkileyeceği için, onlara en iyi şekilde anlatmak...Grup olarak birinci olmak... Tabi ki de. Hep bağımlı olarak anlaşmalı şekilde çalıştık.”)

Encore selon le tableau 40, et d’après la majorité (16 sur 16), le Découpage-II était efficace sur les habiletés sociales. Ce qui vient à compléter les items 24, 25, 26, 27, 29 et 30 du questionnaire (enquête). Presque tous les apprenants ont affirmé qu’ils étaient d’accord pour ces items. Les affirmations suivantes nous montrent que l’utilisation des habiletés sociales s’avère nécessaire lors du travail de groupe dans le cours de compréhension écrite. «Avec l’utilisation de l’apprentissage coopératif, les apprenants apprennent à être respectueux des idées des autres, à être tolérants et à discuter» (Senemoğlu, 1997, p.501). Nous reprenons ci-dessous les propos les plus souvent répétés lors de l’entretien:

[N05 – L.77-79: “Il y avait une répartition, une répartition de la tâche...Par la suite, lorsque nous retournions dans notre groupe, c’était celui qui avait bien

compris le sujet qui racontait, expliquait. Le partage s'est développé.”] - (“İş paylaşımı vardı, görev paylaşımı... Daha sonra kendi grubumuza döndüğümüzde de konuyu daha iyi anlayan birbirine anlatıyordu, açıklıyordu. Paylaşım arttı.”)

[N06 – L.181-183: “...tout le monde était très respectueux envers les idées de l'autre. Personne n'a jamais coupé la parole de l'autre sous prétexte qu'il pensait faux.”] - (“...herkes karşısındakinin fikirlerine son derece saygılıydı. Hiçbir zaman sen yanlış düşünüyorsun diye kestirip atmadı.”)

[N08 – L.186-187: “Oui, tout-à-fait. Nous avons dit “Merci”. Nous avons utilisés ce type de termes.”] - (“Evet kesinlikle. Sağol veya teşekkür ederim dedik. Kullandık.”)

[N10 – L.118: “Oui, nous avons collaboré. Parce que c'est une activité qui demande de la coopération.”] - (“Evet, işbirliği yaptık. Çünkü işbirliği olması gereken bir uygulama.”)

Presque tous les apprenants (13 sur 16) ont témoigné que le Découpage-II les rend plus actifs dans le travail de groupe. Les propositions des apprenants à propos de ce sujet sont comme suit:

[N12 – L.134-137: “Nous étions tout-à-fait actifs. Ceci n'était pas valable seulement pour votre cours. Je pense qu'il [votre cours] a aussi été utile pour le cours d'expression écrite. Parce que nous avons appris beaucoup de mots et de structures, nous avons appris des structures que nous ne connaissions pas. C'est-à-dire que je pense que nous étions actifs dans tous les cours.”] - (“Gayet aktiftik. Bu sadece sizin dersinizde geçerli değildi. Hatta bir yazılı anlatımda bile bence çok etkisi oldu. Çünkü birçok kelime öğrendik ve yapı öğrendik, bilmediğimiz yapıları öğrendik. Yani bütün derslerde aktiftik diye düşünüyorum.”)

[N15 – L.129-130: *“Nous étions totalement beaucoup plus actifs. Avant nous ne faisons qu’écouter, mais là c’était nous qui expliquions.”*] - (“Kesinlikle çok daha aktiftik. Biz daha önceleri sadece dinlerdik ama burada anlatan bizdik.”)

[N04 – L.206: *“Ça n’était pas monotone. Parce que nous étions sans cesse au sein d’une activité.”*] - (“Monotonluk olmadı. Çünkü hep bir aktivite içindeydik.”)

[N01 – L.280-281: *“Nous étions actifs en cours. Nous étions obligés d’être actifs car c’était notre cours, nous étions l’enseignant du cours. Et c’est pourquoi nous étions beaucoup plus actifs.”*] - (“Derste aktiftik. Aktif olmak zorundaydık çünkü ders bizim dersimiz, dersin hocası da biziz. O yüzden de fazlasıyla aktiftik.”)

Les 16 apprenants sur 16 ont affirmé que quand ils travaillent en groupe ils comprennent plus facilement le sujet étudié. Voici certaines de leurs réponses:

[N02 – L.215-216: *“Comme le montre la première séance, je comprends mieux lorsqu’on travaille en groupe.”*] - (“İlk çalışmadan da anlaşıldığı gibi, grup çalışmasında daha iyi anlıyorum.”)

[N16 – L.145-148: *“...lorsque je ne pouvais pas expliquer une partie ou lorsque je ne comprenais pas, je pouvais dire à mes amis, “je n’ai pas compris cette partie, quelqu’un peut-il me l’expliquer?”. De ce point de vue aussi, le travail effectué a permis qu’on comprenne mieux.”*] - (“..bir yeri açıklayamadığım zaman ya da anlamadığım zaman diğer arkadaşlarıma dönüp “ben burayı anlamadım, anlayan biri bana açıklayabilir mi?” falan gibi ricalarda bulunabiliyordum. Bu açıdan da anlamama katkısı oluyordu.”)

[N15 – L.144-148: *“Nous pouvons comprendre mieux de cette façon. Nous analysons le texte minutieusement. Il y a différents points de vue et c’est-à-dire que la façon de comprendre de chacun est différente. Tout le monde comprend une chose de manière différente et nous interprétons ces différentes compréhension.”*] - (“Daha iyi anlayabiliyoruz bu şekilde. En ince ayrıntısına

kadar o metni inceliyorduk. Farklı farklı görüşler var ve herkesin anlama şekli de farklıdır yani. Herkes farklı şekilde kavıyor ve biz bunu yorumluyorduk.”)

[N05 – L.115-116: “*Au lieu de donner la responsabilité à une seule personne, nous avons travaillé plus facilement en groupe, nous avons compris plus facilement.*”] - (“Bir sorumluluğu bir kişiye yüklemektense toplu bir şekilde grup olarak daha kolay çalışabildik, daha kolay anlayabildik.”)

Toujours selon le tableau 40, tous les apprenants ont affirmé qu’ils ont utilisé efficacement leurs temps. Les réponses concernant ce sujet sont comme suit:

[N01 – L.303-304: “*Au sein de mon groupe nous avons fait usage du temps de manière rentable. Nous avons eu assez de temps, nous en avons fait usage de façon rentable.*”] - (“Kendi grubum içinde zamanı verimli kullandık. Zamanımız yeterli oldu, verimli kullandık.”)

[N04 – L.6-78: “*Oui de ce point de vue ceci a eu un effet positif parce que lors des examens notre temps est toujours limité. Comme nous n’avions pas largement de temps, nous avons appris à valoriser le temps, à le contrôler.*”] - (“Evet, bu açıdan da katkısı oldu, çünkü sınavlarda hep sürelerimiz kısıtlı. Geniş sürelerimiz olmadığı için zamanı değerlendirmeyi, kontrol etmeyi öğrendik.”)

[N07 – L.145-149: “*Oui. Par exemple en lisant le texte, en y trouvant les mots on écrivait leur sens à côté. Comme le temps était limité on essayait de faire tout en même temps.*”] - (“Evet. Mesela metni okurken, oradan kelimeleri bulurken hemen anlamlarını yanına yazıyorduk. Süre kısıtlı olduğu için hepsini bir arada yapmaya çalışıyorduk.”)

[N08 – L.207-210: “*Ceci est vraiment indiscutable. Ça a commencé à être plus vite, c’est-à-dire que ça a pris de la vitesse. De toute façon, le plus grand profit que cela (du travail en groupe) m’a apporté est: la lecture rapide, la réflexion rapide, répondre rapidement. Bref, la déduction rapide du sens des mots.*”] - (“Kesinlikle tartışılmaz bu. Daha çabuk olmaya başladı, hızlandı yani. Zaten

banası en büyük getirisi hızlı okuma, hızlı düşünme, hızlı cevaplama. İşte kelimelerin anlamlarını hızlı çıkarım yapma.”)

Dans les tableaux 41 et 42, se présentent les sous-thèmes à propos des difficultés rencontrées dans le cours de compréhension écrite et dans les travaux de groupes. Dans chaque tableau, figurent les propositions les plus mentionnées par les apprenants.

Tableau 41: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique B (Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II)

B1 - Les difficultés rencontrées dans le cours de compréhension écrite	N/ 16
B1.1 - La longueur des textes suscitent la difficulté de compréhension chez l'apprenant	5
B1.2 - L'insuffisance de la durée donnée pour répondre aux questions dans les feuilles de travail	4
B1.4 - La difficulté de compréhension à cause de l'abondance des mots inconnus dans les textes	11
B1.5 - La difficulté de compréhension causée par le niveau de langue des textes	10

Selon le tableau 41, 5 apprenants sur 16 ont affirmé qu'ils ont eu une difficulté de compréhension à cause de la longueur des textes. Certaines propositions recueillies de l'entretien sont reprises ci-dessous:

[N01 – L.350-351: “Des extraits de textes, je crois que j'ai vécu des difficultés pour un seul.”] - (“Okuma parçalarından sanırım ben sadece bir tanesinde zorluk çektim.”)

[N04 – L.249-251: “Seulement, je crois, je ne me rappelle pas très bien mais un texte était trop long. Je crois que je n'avais pas réussi à le terminer pour des raisons de temps.”] - (“Sadece sanırım, tam hatırlayamıyorum, ama bir parça uzundu. Vakit açısından yetiştiremedik diye hatırlıyorum.”)

[N07 – L.167: “J'ai vécu quand même parfois des difficultés.”] - (“Yine de zorluk bazen yarattı.”)

[N10 – L.155-159: “Oui, ça a profité. Au début, lorsque je prenais un texte long dans les mains, je me demandais comment j’allais le comprendre...Je pensais que je n’allais pas le comprendre.”] - (“Evet sağladı. Uzun bir metni elime aldığımda açıkçası ben bunu nasıl anlıycam diye çok şey yapmışım ilk başlarda... Anlayamam diye düşünmüştüm.”)

Comme le montre le tableau 41, lors de l’entretien, 4 apprenants sur 16 ont affirmé que la durée donnée pour répondre aux questions dans les feuilles de travail n’était pas suffisante. Les propos tenus par les apprenants sont mentionnés ci-dessous:

[N11 – L.189: “Certaines fois... Nous avons ressenti quelques difficultés lorsque nous devons donner les réponses.”] - (“Bazı durumlarda işte... Bazı cevaplamalarda sıkıntılar yaşadık.”)

[N15 – L.174-175: “Seulement dans un texte, si je m’en rappelle bien, ça m’était arrivé. Nous n’avons sérieusement pas compris du tout.”] - (“Sadece bir parçada, yanlış hatırlamıyorsam, bir olmuştu. O da ciddi şekilde anlayamamıştık.”)

N06 – L. 306-308: “Est-ce que la durée donnée pour répondre aux questions vous avez suffi?”, - “Non.”] - (“Çalışma yapraklarındaki soruları cevaplamada verilen süre yeterli geldi mi?”, - “Gelmedi.”)

Lors de l’entretien, la grande majorité (11 sur 16) a affirmé qu’ils ont eu une difficulté de compréhension à cause de l’abondance des mots inconnus. Quelques-uns de leurs propos se trouvent ci-dessous:

[N03 – L.179-180: “Il y avait beaucoup de mots que nous ne connaissions pas le sens. Nous n’avons pas réussi à déduire le sens.”] - (“Çok bilmediğimiz kelimeler vardı. Anlamını çıkartamadık.”)

[N05 – L.152-153: “J’avais vécu une difficulté seulement à cause des structures que nous ne connaissions pas.”] - (“Sadece bazı bilmediğimiz kalıplardan dolayı o şekilde bir zorlanma yaşadım.”)

[N08 – L.215-217: “Mais parfois les mots m’ont rendu les choses difficiles. Il y a eu des mots dont je ne connaissais pas du tout le sens. J’ai beaucoup de difficultés dans ces moments là. Lorsque nous ne connaissons pas le sens des mots, on ne réussit pas à comprendre le texte, à comprendre les questions.”] - (“Ama bazen kelimeler çok zorladı. Hiç bilmediğimiz kelimeler çok oldu. Onlarda çok zorlandım. Kelime bilmeyince parçayı anlayamıyoruz, soruları anlayamıyoruz.”)

[N10 – L.159-160: “Parce qu’il y avait beaucoup de mots dont je ne connaissais pas le sens. Il y avait des sens difficiles à comprendre. Et au début j’ai ressenti beaucoup de difficultés.”] - (“Çünkü çok bilmedik kelimeler vardı. Anlaşılması zor anlamlar vardı. Ve ilk başlarda çok zorluk çektim.”)

Bien que les textes utilisés dans le cours de compréhension écrite convenaient au niveau des apprenants (B1), toujours selon le tableau 41, une autre difficulté prononcée par les apprenants (10 sur 16) est celle due au niveau de langue des textes étudiés. Or, tous les apprenants étaient par contre d’accord avec l’item 7 du questionnaire (enquête) où ils trouvaient que le niveau de difficulté des textes étudiés était convenable à leur niveau de langue. On trouvera ci-dessous quelques énoncés prononcés à ce sujet lors de l’entretien :

[N13 – L.260: “Le niveau B1 était bien difficile.”] - (“B1 düzeyi biraz ağırdı.”)

[N03 – L.184-185: “...nous avons eu des difficultés à comprendre l’extrait.”] - (“...parçayı anlamada çok zorluk çektik.”)

[N04 – L.277-279: “...il y avait parfois des phrases complexes. Mais c’est vrai qu’il y en avait un ou deux dans un paragraphe. Nous avons un peu ressenti des difficultés avec ces phrases...”] - (“...bazen çok karmaşık ve birleşik cümleler vardı. O da yani paragrafta bir tane belki de iki taneydi. Bir tek onlarda birazcık zorlandık...”)

[N06 – L.302-303: “...L'extrait où nous n'avions pas réussi à devenir premier groupe m'avait un peu forcé.”] - (“...bizim grup birinciliğini kaybettikimiz sınavdaki parça beni biraz zorladı.”)

Tableau 42: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique B (Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II)

B2 - Les difficultés rencontrées lors du travail de groupe	N/ 16
B2.1 - La contribution insuffisante des coéquipiers	8
B2.2 - L'échec survenu à cause des explications incorrectes des coéquipiers	8

D'après le tableau 42, la moitié des apprenants ont affirmé la contribution insuffisante de certains individus au travail de groupe. Voici quelques exemples des propos retenus lors de l'entretien:

[N01 – L.85-390: “Il y en a eu qui ont tenté de le faire mais lorsqu'on leur a fait la remarque, ils n'ont pas montré de mauvaises réactions. De toute manière, c'est ce qu'il fallait faire. Il est question d'un travail de groupe et nous lui avons dit gentiment qu'il devait apporter autant que nous. Après cela, cet ami a compris.”] - (“Olmaya çalışanlar oldu, ama uyarınca da tepki göstermediler. Ki yapılması gereken de buydu. Sonuçta bu bir grup çalışması ve biz ne kadar katkıda bulunuyorsak sen de buna katkıda bulunmalısın diye hoş bir dille uyardıktan sonra zaten arkadaş da anladı.”)

[N03 – L.170-171: “Il y a eu parfois des personnes qui n'ont pas travaillé sur le texte du fait qu'elles n'avaient pas le moral.”] - (“...morali bozuk olup da parçayı çalışmama gibi durumları oldu.”)

[N07 – L.203-204: “Parfois, il n'y avait pas un support égal de la part des autres mais cela ne se produisait pas à chaque fois... Ceci est arrivé dans quelques travaux.”] - (“Eşit bir katkı olmuyordu ama her çalışmada değil bu... Bazı çalışmalarda oldu.”)

[N15 – L.207-208: “ Nous, on écrivait aussi leur sens en français en regargant le Micro Robert, certains amis ne faisaient pas cela. Il n'y a eu que ça.”] - (“Biz

Fransızcalarını da yazıyorduk, Micro Robert' den bakıp, bazı arkadaşların yapmadığı falan oldu. Sadece o vardı.”)

Comme le montre le tableau 42, toujours la moitié des apprenants ont affirmé qu'ils n'ont pas réussi dans les travaux de groupe à cause des explications incorrectes de leurs coéquipiers. Voici les propos retenus à l'entretien:

[N13 – L.279-282: “*Seulement en raison d'un de nos camrade qui avait mal compris le sujet cette semaine-là, il n'avait que des fautes de mots, comme il nous avait enseigné des mots incorrects, on avait mal répondu à deux questions concernant ces mots.*”] - (“Sadece bir grup arkadaşımızın o hafta konuyu yanlış anlamasından dolayı, sadece kelime yanlışları vardı, bize yanlış kelime öğretmesinden dolayı onunla ilgili çıkan iki soruyu yanlış yapmıştık.”)

[N14 – L.269-271: “*Oui, ceci est beaucoup arrivé. J'ai eu beaucoup de difficultés à ce propos. C'est trop arrivé. Un ami, les deux premières semaines, vraiment, avec sa mauvaise explication...*”] - (“Evet, o çok fazla oldu. Bu konuda gerçekten muzdaribim. Çok fazla oldu. Bir arkadaşımız ilk iki hafta gerçekten çok yanlış anlatımıyla...”)

[N09 – L.313-318: “*Oui, nous avons beaucoup vécu cela... Les premiers temps, lorsque nous donnions des explications il y a eu de mauvais transferts d'informations. Parce que ce que je comprenais de la phrase était différent de ce qu'il me disait.*”] - (“Evet, onu çok yaşadık... İlk zamanlar açıklama falan yaparken yanlış aktarımları oluyordu. Kafam karışıyordu. Çünkü benim o cümleden anladığım şey farklı onların bana söylediği şey farklı oluyordu.”)

[N03 – L. 207: “*Bien sûr parfois il y a eu de mauvais transferts d'informations.*”] - (“Yeri geldiğinde tabi yanlış aktarımlar oldu.”)

Les tableaux suivants nous présentent les opinions des apprenants concernant l'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II.

Tableau 43: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique C (L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II)

C1 - Apprendre de l'apprenant	N/ 16
C1.1 – Se sentir plus calme quand on apprend de l'apprenant	14
C1.2 – Ne pas hésiter à poser des questions quand on travaille avec des apprenants	11
C1.3 – L'explication faite par un(e) camarade est plus permanente	12

Lors de l'entretien, 14 apprenants sur 16 ont affirmé qu'ils se sentent plus calmes quand ils apprennent d'un autre apprenant. Voici les propos de certains apprenants:

[N03 – L.241-242: *“Mais de cette façon je me sens plus à l'aise avec mon ami. Je peux tout lui demander.”*] - (“Ama arkadaşım ile da daha böyle rahatımdır. Her şeyi sorabilirim.”)

[N05 – L.197-198: *“C'est pour cela que je pense que l'on peut mieux apprendre par l'intermédiaire de ses amis.”*] - (“O yüzden arkadaşlarımızdan daha rahat öğrenebildiğimizi düşünüyorum.”)

[N07 – L.211: *“Comme il est comme moi, je n'ai pas à avoir honte de lui.”*] - (“Çünkü o da benim gibi olduğu için ondan bir utanma çekinme olmazdı.”)

[N13 – L.163-165: *“Lorsque nous allions auprès d'un enseignant, nous ressentions de la gêne. Mais avec un ami je n'ai pas été comme ça. J'étais plus tranquille.”*] - (“Bir hocanın yanına gittiğimizde ne kadar da olsa bir heyecan oluyor. Ama arkadaşlarımla bu o kadar olmadı. Daha rahattım..”)

Selon le tableau 43, 11 apprenants sur 16, ont affirmé qu'ils n'hésitent pas à poser des questions quand ils travaillent avec d'autres apprenants. Les propos tenus par les apprenants sont donnés ci-dessous:

[N03 – L.221-222: “*Nous pouvions demander tout ce qui nous venait à l’esprit.*”]
- (“Aklımıza gelen her şeyi sorabildik.”)

[N10 – L.206-208: “*Je ne me gêne pas parce que nos camarades de classe sont désormais des amis avec qui nous sommes proches. Nous pouvons désormais avoir un meilleur dialogue avec eux, un dialogue facile. Nous ne ressentons pas de difficultés à ce propos.*”] - (“Çekinmiyorum çünkü sınıf arkadaşlarımız bizim samimi olduğumuz arkadaşlarımız artık. Onlarla daha iyi bir diyalog, kolay bir diyalog kurabiliyoruz artık. Öyle bir zorluk çekmiyoruz.”)

[N11 – L.248-250: “*Lorsque je ne comprends pas une chose je me sens obligé de poser des questions car je risque d’influencer le point de groupe de mes amis. C’est-à-dire qu’il n’y a pas eu de problèmes à ce propos.*”] - (“Anlamadığım bir hususta soru sormazsam diğer arkadaşlarımdan grup puanına da etki edeceği için zaten kendimi soru sormaya zorunlu hissediyordum. Yani bir sıkıntı olmadı.”)

[N14 – L.312-313: “*Je ne me suis pas du tout senti gêné. Aucun de mes amis ne s’est senti gêné. Nous nous sommes même fait réexpliquer une phrase ou une question dix fois.*”] - (“Hiç çekinmedim. Hiçbir arkadaşım da yoktu. Hepimiz birbirimize bir cümleyi ya da bir soruyu on defa bile anlattığımız oldu yani.”)

Toujours selon le tableau 43, presque la totalité a affirmé que l’explication faite par un(e) camarade est plus permanente. Les propos retenus sont ci-dessous:

[N01 – L.411-413: “*Je retiens davantage les explications que font mes amis. Parce que par exemple il donne une explication et sur ceci je fais une interprétation. On s’amuse, on fait des blagues et je retiens mieux.*”] - (“Arkadaşımdan yaptığı açıklamalar daha çok aklımda kalır. Çünkü mesela o bir açıklama yapıyor ben onun üstüne bir yorum yapıyorum. Şaka oluyor, gırgır oluyor ve o daha iyi aklımda kalıyor..”)

[N04 – L.337-340: “Oui, on retient plus. Parce qu’il n’y a pas de formalité. Il n’y a pas une atmosphère de cours. C’est comme si on faisait une discussion normale, comme si on trouvait une solution ensemble; alors on se dit “et lui il avait dit ça” et de cette façon je retiens mieux.”] - (“Evet, daha kalıcı oluyor. Çünkü hani böyle bir resmiyet yok. Bir ders havası yok. Normal sohbet eder gibi, birlikte bir şey çözümlüyormuş gibi olduğu için “o da bunu demişti?” gibi direkt kafamda benim öyle kalıyor.”)

[N05 – L. 192-194: “Oui. Parce qu’on pense aux mêmes choses.”] - (“Evet. Çünkü aynı şeyleri düşünebiliyoruz.”)

[N07 – L. 220-224: “Oui, parce que lui aussi parle de façon à ce que je le comprenne; alors je comprends mieux ce qu’il explique...”] - (“Evet, çünkü o da benim anlayacağım tarzda konuştuğu için onun anlattığını daha rahat anlayabiliyorum...”)

Tableau 44: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique C (L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II)

C2 - Apprendre du professeur	N/ 16
C2.1 – Compter seulement sur le professeur à propos des explications correctes	12
C2.2 – Ne pas compter sur les explications données par les apprenants	8

Selon le tableau 44, 12 apprenants sur 16 ont affirmé qu'ils comptent seulement sur leur professeur à propos des explications correctes. Les propos illustrant cette opinion sont ci-dessous:

[N01 – L.422-423: “...mon enseignante sait plus de choses à ce sujet. Et je peux faire confiance davantage à son savoir.”] - (“...öğretmenim bu konuda daha donanımlı olacaktır. Ve bilgisine daha da güvenebilirim.”)

[N02 – L.336-337: “En fin de compte, l'enseignante est une personne qui a fait des études, qui a beaucoup d'expériences. C'est-à-dire que bien sûr que je voudrais apprendre par son intermédiaire. Je pense que c'est l'enseignante qui

connait, sait le mieux.”] - (“Sonuçta öğretmen bu kadar yıl okumuş, deneyimleri çok fazla olan insan. Yani ondan öğrenmeyi de isterdim elbette. En iyisini öğretmen bilir diye düşünüyorum.”)

[N03 – L.234-235: “Mais lorsqu’on apprend par l’intermédiaire de l’enseignante, on apprend plus facilement car on sait que ce qu’elle dit “est tout à fait exact”.] - (“Ama öğretmenden öğrenince “bu tam böyle” diye daha kolay öğreniyoruz.”)

[N09 – L.335-341: “En fin de compte les enseignants ont plus de savoirs, plus d’expériences. Nous, tout ce qu’on fait c’est que nous prenons ce qui est écrit dans le dictionnaire, nous essayons de donner un sens à une structure quelle qu’elle soit mais les enseignants nous fournissent plus de savoirs, nous entraînent à différentes façons de réfléchir ou de déduire à partir de plus de structures et de mots de vocabulaire.”] - (“Sonuçta öğretmenlerin daha fazla bilgileri daha fazla tecrübeleri var. Biz sadece kendi başımıza sözlükte ne yazıyorsa, kalıp nasılsa kendi başımıza bir şeyler çıkarmaya çalışıyoruz, ama öğretmenler daha fazla bilgi önümüze sunuyorlar, daha fazla kalıpları sözcük dağarcığıyla birlikte, yeni anlamlar, farklı düşünme ya da farklı mantıklar sunuyor.”)

Toujours selon le tableau 44, la moitié des apprenants a affirmé qu’ils ne comptent pas sur les explications données par les apprenants. Les propos de quelques-uns de ces apprenants sont comme suit:

[N09 – L.329-332: “Je ne voudrais pas car il y a parfois des mauvaises compréhensions, des mauvais transferts. Des mots incorrects, des structures incorrectes. Euh...Si je leur fait confiance et prend route à partir de leurs informations, il est certain alors qu’il y aura des effets négatifs.”] - (“İstemem, şu bakımdan, çünkü bazı yanlış anlaşılmalarda oluyor. Yanlış aktarımlar oluyor. Yanlış kelimeler, yanlış söz kalıpları. İhh... Onlara güvenip o şekilde yola çıkarsam, o zaman da tabi olumsuz etkileri olacaktır.”)

[N12 – L.213-214: “...lorsque ton ami explique tu te dis et si c’est faux.”] - (“..arkadaşın söylediğinde ya yanlışsa falan diye düşünebiliyorsun.”)

[N16 – L.220-222: *“Oui, certes, on étudie dans le domaine de la formation d’enseignants mais on n’a pas encore terminé nos études et on n’a pas d’expériences.”*] - (*“Tamam, öğretmenlik okuyoruz, eğitimi alıyoruz ama daha tam olarak eğitimimizi bitirmedik ve deneyimimiz yok.”*)

[N01- L.418-421: *“En fin de compte l’enseignante a plus de savoirs. Même si mon ami a très bien lu le texte, je peux lui poser une question à propos du texte mais dont l’explication n’y figure pas, une chose générale, mais mon ami peut ne pas savoir me répondre.”*] - (*“Öğretmen sonuçta daha fazla bilgiye sahip olacaktır. Arkadaşım o metni ne kadar iyi biliyor olursa olsun ben o metinle alakalı orada olmayan başka bir soru sorabilirim, genel bir şey, ama onu arkadaşım bilemeyebilir.”*)

Tableau 45: Distribution des sous-thèmes de la catégorie thématique C (L’évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II)

C3 - La raison de l’utilisation de la technique de Découpage-II, de temps en temps, dans le cours de compréhension écrite	N/ 16
C3.1 – Le Découpage-II augmente la motivation pour les cours	9
C3.2 – Le Découpage-II supprime la monotonie du cours et le rend amusant	15
C3.3 - Le Découpage-II rend l’apprenant plus actif dans le cours	5
C3.4 – Le Découpage-II augmente la confiance en soi chez l’apprenant	8
C3.5 – Le Découpage-II permet aux apprenants de travailler avec d’autres apprenants	5

D’après le tableau 45, 9 apprenants sur 16 pensent que le Découpage-II augmente leur motivation pour les cours. Ce qui vient à compléter l’item 1 du questionnaire (enquête) où tous les apprenants ont déclaré qu’ils ont participé aux cours avec plaisir lorsqu’ils travaillaient avec le Découpage-II. Cela nous permet de rejoindre l’idée que, «pour les apprenants, apprendre d’un pair est plus intéressant et stimulant» (Doymuş & Şimşek, 2007, p.233) et nous pouvons penser que le Découpage-II augmente la motivation chez l’apprenant envers le cours de compréhension écrite. Les propos de quelques-uns des apprenants sont cités ci-dessous:

[N03 – L.253-254: *“Par rapport au premier semestre notre attention portée au cours a augmenté.”*] - (“İlk döneme nazaran derslere ilgimiz çok arttı.”)

[N06 – L.56: *“...et je suis venu au cours avec enthousiasme.”*] - (“...ve severek geldim derslere.”)

[N15 – L.247-249: *“Par ailleurs les textes et les thèmes étaient attirants. Comme les thèmes étaient intéressants, nous avons lu les textes avec plus d'intérêts.”*] - (“Ayrıca okuma parçaları ve konuları da ilginçti. Konuların ilginç olmasından dolayı da böyle bir daha da ilgiyle okuduk.”)

[N16 – L.226: *“Parce que notre intérêt au cours augmentait et on était encore plus actifs en cours.”*] - (“Çünkü derse olan ilgimizi ve dersteki aktifliğimizi arttırıyordu.”)

Selon le tableau 45, presque tous les apprenants (15 sur 16) ont approuvé que le Découpage-II supprime la monotonie du cours et le rend amusant. Sarıtaş (2002, p.190) aussi affirme que «lors de l'utilisation de l'apprentissage coopératif, les apprenants ont du plaisir à interagir avec leurs pairs et le milieu d'enseignement / d'apprentissage devient amusant pour eux». Voici certains des propos des apprenants qui confirment cette observation:

[N10 – L.114-115: *“C'est pourquoi le cours s'est déroulé de façon plus amusante et plaisante. C'était bien.”*] - (“O yüzden ders daha zevkli ve eğlenceli geçti. Güzeldi.”)

[N12 – L.218-219: *“Le cours n'est plus monotone. Il faut des choses différentes quoi...”*] - (“Ders monotonluktan çıkar. Farklılık gerekiyor yani..”)

[N14 – L.354-357 : *“Les cours deviennent ennuyants après un certain temps. Nous, dans ce travail, on ne s'est jamais ennuyés bien qu'on n'ait jamais donné de pauses. On donnait des pauses de 5-10 minutes et malgré cela il n'y a eu personne qui se soit ennuyé.”*] - (“Dersler bir süre sonra çok sıkıcı oluyor. Biz bu

çalışmada ara vermediğimiz halde hiç sıkılmadık. 5-10 dakikalık ara veriyorduk, ona rağmen hiç sıkılıp oflayan arkadaş olmadı.”)

[N15 – L.267-268: “Et puis c’était amusant, les prix, l’atmosphère en classe. C’est très bien selon moi. Finalement moi j’ai beaucoup aimé.”] - (“Bir de çok eğlenceliydi, ödüller, sınıftaki ortam. Çok güzeldi bence. Sonuç olarak ben çok sevdim.”)

Lors de l’entretien, 5 apprenants sur 16 ont affirmé que le Découpage-II rend l’apprenant plus actif dans le cours. Leurs propos sont présentés ci-dessous:

[N02 – L.351-353: “Lorsqu’on va dans ce cours, ce n’est plus l’enseignant qui parle ou ceux qui ont fait leurs devoirs. Ceux qui sont malades ou qui ont des ennuis ne restent plus dans leur coin. Ceux qui manquent de sommeil ne vont pas s’endormir.”] - (“Bu derse gittiğimizde sadece hoca konuşmayacak, ya da sadece ödev yapanlar konuşmayacak. Hasta olanlar, ya da canı sıkın olanlar bir köşede oturmayacak. Uykusuz olanlar uyumayacak.”)

[N04 – L.371-372: “Parce que selon moi c’est une méthode qui rend l’apprenant actif et qui incite à participer au cours.”] - (“Çünkü öğrenciyi aktifleştiren derse katılmasını teşvik eden bir yöntem bence.”)

[N07 – L.246: “Elle (la méthode) permet dès le début d’être actifs en cours.”] - (“Hepimizin ilk başta derste aktif olmasını sağlıyor.”)

[N13 – L.326-328: “De l’autre manière, l’apprenant devient passif et seul l’enseignant reste actif. C’est-à-dire qu’il [l’apprenant] finit par ne pas participer au cours. Mais désormais elle [la méthode] permet aussi d’intégrer l’apprenant au cours...”] - (“Öbür türlü öğrenci pasifleşiyor sadece aktif olan öğretmen oluyor. Yani derse katılamaz oluyor. Ama şu anda hem öğrenciyi de derse katmaya teşvik ediyor..”)

D'après le tableau 45, 8 apprenants sur 16 ont affirmé que le Découpage-II augmente la confiance en soi de l'apprenant. Ce qui vient à compléter l'item 21 du questionnaire (enquête) où la grande majorité a affirmé qu'enseigner à ses camarades augmente la confiance en soi. En voici quelques témoignages:

[N02 – L.379: *“Comme je l'ai dit, ma confiance en moi a beaucoup augmenté.”*]
- (*“Dediğim gibi kendime güvenim çok arttı.”*)

[N03 – L.54-55: *“Moi, comme je veux devenir enseignant, lorsque j'ai donné des explications à mes amis, ma confiance en moi a augmenté.”*] - (*“Ben zaten öğretmen olmayı çok istediğim için diğer arkadaşlarıma da anlattığımda kendime olan güvenim arttı.”*)

[N14 – L.53-55: *“...notre confiance en nous a augmenté. On peut nous aussi donner des explications et donc on sent que nous aussi on peut réussir même en dehors des explications de l'enseignante. Je pense que j'ai bel et bien réussi.”*] - (*“..kendimize güvenimiz arttı. Anlatabiliyoruz demek ki, sadece hocanın yapmasıyla olmuyor, biz de başarırız gibi bir hisse kapıldık. Gayet de başarılı olduğumu düşünüyorum.”*)

[N15 – L.255-257: *“Tout à fait. Parce que j'ai sans cesse donné des explications à mes amis. Lorsqu'ils comprenaient j'étais davantage réjouie. Ma confiance en moi a bien augmenté.”*] - (*“Kesinlikle. Çünkü sürekli arkadaşlarıma anlattım. Onlar anlayınca daha da mutlu oldum. Daha da güvenimi arttırdı, kesinlikle.”*)

Toujours selon le tableau 45, 5 apprenants sur 16 ont affirmé que le Découpage-II leur permet de travailler avec d'autres apprenants. Dans leurs réponses à l'item 22 aussi, tous les enquêtés avaient déclaré que travailler avec des apprenants de différents niveaux de langue les a aidés à s'évaluer, à acquérir de nouveaux styles d'apprentissage. Voici les propos de quelques-uns:

[N07 – L.250-253: *“On travaille avec différentes personnes. Normalement on travaille toujours avec les personnes qu'on connaît, qu'on côtoie mais avec*

cette technique on travaille, on se rassemble et parle avec des personnes qu'on connaît moins, des personnes avec qui on parle peu, qu'on côtoie moins.”] - (“Farklı kişilerle çalışıyoruz. Normalde hep bildiğimiz, en yakınımızda olan kişiyle çalışıyoruz ama bu teknikle hiç bilmediğimiz kişilerle, daha az konuşup görüştüğümüz kişilerle bir araya gelip birbirimizle konuşuyoruz.”)

[N08 – L.69-71: *“J’ai observé la façon dont mes amis travaillaient. J’ai regardé ce qu’ils faisaient. Comment ils déduisent, comment ils travaillent, comment ils apprennent par cœur; j’ai appris beaucoup de choses par leur intermédiaire.”]* - (Arkadaşlarımın nasıl çalıştığını gözlemledim. Onların neler yaptığına baktım. Nasıl çıkarımlar yapıyorlar, nasıl çalışıyorlar, nasıl ezberliyorlar, onlardan ben de çok şey öğrendim.)

[N16 – L.237-239: *“Bien sûr, même que je l’ai dit tout à l’heure: nous travaillions en cours avec nos amis avec qui nous ne communiquions pas en classe. C’était une bonne chose.”]* - (“Tabi ki, az önce demiştim zaten, sınıf içi iletişim kuramadığımız arkadaşlarımızla ders esnasında bir arada çalışıyorduk. İyi oluyordu.”)

7. CONCLUSION

De nos jours, suivant les besoins des apprenants, et sous la lumière de nouvelles approches pédagogiques, l'enseignement de la langue étrangère ne cesse de s'enrichir de méthodes et techniques d'apprentissage déjà expérimentées dans d'autres domaines. Le recours à l'apprentissage coopératif dans la classe de langue étrangère en constitue un bel exemple.

Un apprenant débutant en langue étrangère aura certaines difficultés telles que la faiblesse de sa capacité langagière, l'utilisation insuffisante de ses compétences de lecture, la compréhension insuffisante de ce qu'il a lu, son manque de motivation. Et tous ces inconvénients provoquent l'échec en ce qui concerne la compréhension écrite. En général, la plupart des apprenants dans les salles de classe préfèrent rester passifs et se contentent d'écouter seulement leur professeur au lieu de participer activement à cette tâche complexe qu'est la lecture. Dans ces conditions, il est irréaliste de s'attendre à la réussite des apprenants timides.

Pour rendre efficace le processus de lecture qui est plein de difficultés pour les apprenants de langue, pour augmenter la motivation et la compréhension de ces derniers, il faut adopter une méthode d'enseignement dont l'une des caractéristiques intrinsèques est d'être bien planifiée : d'où l'intérêt à faire appel à l'apprentissage coopératif.

Dans les travaux de groupe coopératif, chaque apprenant deviendra un rôle-modèle pour un autre apprenant. En prenant la responsabilité individuelle de faire fonctionner le groupe, en entrant en interaction avec leurs coéquipiers, en développant leurs habiletés sociales, en utilisant le temps d'une façon efficace, les apprenants réussiront dans le cours, et deviendront plus conscients du processus de leur propre apprentissage. Cela est surtout valable pour les apprenants faibles qui, en prenant pour modèle les apprenants travailleurs, peuvent faire les premiers pas nécessaires en voie de réussite.

En travaillant dans le système de l'apprentissage coopératif, les apprenants pourront plus facilement franchir les obstacles qui les préoccupent.

Si, pour la plupart des apprenants, l'un de ces obstacles est bien le décodage du sens des mots inconnus, dans une classe coopérative, les apprenants essayeront certes de deviner le sens des mots inconnus en se servant d'abord du contexte, mais ils auront aussi la chance de le demander à leurs coéquipiers ou encore de consulter le dictionnaire. Dans ce dernier cas, l'apprentissage coopératif favorisera aussi l'utilisation du dictionnaire dans le cours de compréhension écrite.

Toujours face à l'abondance des mots inconnus et à la difficulté de compréhension, le pire est que les apprenants préfèrent souvent arrêter leur lecture. Ils peuvent également surmonter cet obstacle à l'aide de leurs amis et de l'apprentissage coopératif.

Faire les cours de compréhension écrite en langue étrangère dans une atmosphère où l'on profite des avantages de l'apprentissage coopératif sera aussi bénéfique pour le développement des compétences de communication et surtout des compétences d'expression orale.

L'apprentissage coopératif offrira aux apprenants un environnement d'apprentissage dans lequel tous les apprenants pourront participer eux-mêmes au processus d'évaluation et l'enseignant ne sera qu'un guide à qui on va s'adresser lorsqu'il est nécessaire.

En fonction de toutes ces raisons, on considère que l'apprentissage coopératif pourra développer la qualité langagière, les compétences de lecture, les compétences d'expression orale, les compétences des habiletés sociales des apprenants, et qu'il y a intérêt à l'utiliser plus souvent dans les cours de la langue étrangère. Les apprenants pourront plus facilement atteindre les compétences mentionnées ci-dessus avec l'aide de l'apprentissage coopératif dans leur cours qu'en restant dans les limites d'un enseignement traditionnel.

Partant de cette perspective, l'objectif principal de notre recherche a été de développer la compétence de lecture chez les étudiants du FLE en nous basant sur l'utilisation de la technique de Découpage-II de l'apprentissage coopératif dans le cours de compréhension écrite. En effet, les effets souhaités

du recours à cette technique étaient d'augmenter les résultats en termes de notes ainsi que la motivation et la satisfaction et de développer les habiletés sociales des apprenants. C'est dans cette optique que nous avons voulu mesurer l'efficacité de l'utilisation du Découpage-II dans le cours de compréhension écrite.

Le modèle de recherche, c'est "les séries temporelles". En utilisant ce modèle, nous avons travaillé avec un seul groupe pendant une certaine durée.

Pour collecter les données nous avons utilisé un texte qui nous a servi à la fois de pré-test et de post-test; des textes de compréhension écrite au niveau B1; un questionnaire (enquête) pour découvrir les opinions des apprenants concernant leurs habiletés sociales, leur motivation et leur satisfaction à propos du cours de compréhension écrite et de la technique de Découpage-II; un entretien semi-dirigé pour constater les effets de la technique de Découpage-II à travers les opinions des apprenants qui ont été ainsi invités à faire une évaluation générale de la technique de Découpage-II.

L'expérimentation s'est déroulée pendant le second semestre de l'année universitaire 2009-2010, à raison de 3 heures (135 minutes) de cours de compréhension écrite pendant 6 semaines. Durant cette expérimentation nous avons travaillé avec un seul groupe appelé "groupe expérimental" composé de 16 étudiants (14 filles et 2 garçons) du niveau B1 qui apprennent le français comme langue étrangère.

Le déroulement de l'expérimentation se présente comme suit:

- Avant de commencer l'expérimentation, la première semaine, nous avons donné des informations sur l'apprentissage coopératif et expliqué le déroulement du cours de compréhension écrite qu'on réaliserait en utilisant la technique de Découpage-II. Puis, nous avons formé 4 sous-groupes de 4 étudiants. La formation des groupes s'est faite par la répartition des apprenants au hasard.

- La deuxième semaine, nous avons administré un pré-test aux apprenants. Les résultats obtenus de ce test constituent les notes de base pour le calcul des points d'amélioration et des points du groupe ainsi que pour les observations du modèle de recherche "les séries temporelles".
- À partir de la troisième semaine, nous avons travaillé pendant 6 semaines en utilisant la technique de Découpage-II.
- La neuvième semaine, nous avons administré le même test comme post-test au groupe expérimental afin de voir si la technique de Découpage-II a été efficace et a favorisé une augmentation des notes chez les apprenants après 6 semaines d'expérience. L'augmentation des notes signifierait pour nous qu'il y a eu une certaine amélioration en compréhension écrite des apprenants et que le modèle de recherche "les séries temporelles" a aussi été efficace pendant cette expérimentation.
- La dixième semaine, nous avons appliqué aux apprenants un questionnaire (enquête) pour connaître leurs opinions en ce qui concerne le cours de compréhension écrite et des textes étudiés (en termes de motivation), leurs attitudes concernant l'utilisation, l'effet et l'apport de la technique de Découpage-II et leurs opinions sur leurs habiletés sociales.
- Et enfin, la dernière semaine, nous avons administré l'entretien semi-dirigé au groupe expérimental afin de connaître leurs opinions concernant les effets et l'utilisation de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite. Les réponses données à cet entretien nous aideraient aussi à comprendre les effets et les apports de cette technique, ainsi que les difficultés relatives à son utilisation. L'entretien visait également à confirmer les résultats obtenus par le questionnaire (enquête).

Les résultats que nous avons obtenus au moyen des outils de collecte mentionnés se présentent comme suit:

1. La comparaison des scores obtenus au pré-test et au post-test nous montre que tous les étudiants ont augmenté leurs notes. En effet, la moyenne arithmétique du post-test (74.75) est beaucoup plus élevée que celle du pré-test (51.25). Cette différence entre les moyennes des deux tests (pré-test & post-test) est statistiquement significative.

À partir de cette constatation, nous pouvons conclure que l'utilisation de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite a assuré une augmentation des notes chez les apprenants et nous pouvons supposer que cette technique, en rendant les apprenants plus conscients pendant la lecture, a favorisé le développement de leur compréhension en lecture par rapport à un travail individuel.

2. Comme nous avons utilisé le Découpage-II pendant 6 semaines et comme les apprenants ont passé des quiz après chaque cours, pour voir si l'utilisation de Découpage-II a favorisé une progression pendant l'expérimentation, nous avons comparé les notes obtenues au pré-test avec les notes obtenues aux 6 quiz. Le résultat de cette comparaison est aussi statistiquement significatif. Les notes obtenues des 6 quiz sont encore beaucoup plus élevées que celle du pré-test. Cela confirme aussi les résultats de la comparaison entre le pré-test et le post-test. L'une de nos attentes s'est ainsi réalisée : pendant l'expérience les notes des apprenants ont augmenté et cette augmentation s'est maintenue jusqu'à la fin de l'expérience.

3. L'analyse du questionnaire (enquête), qui a été administré après l'expérience de 6 semaines, révèle aussi des résultats positifs en ce qui concerne les opinions favorables des apprenants sur le cours de compréhension écrite et les textes étudiés en classe (en termes de motivation), leur satisfaction liée à l'utilisation de Découpage-II ainsi qu'au travail de groupe, et leurs témoignages au sujet de l'amélioration de leurs habiletés sociales.

S'il nous faut reprendre ici l'essentiel des résultats fournis par l'enquête, nous dirons que :

- les apprenants ont participé avec plaisir au cours,
- leur bagage lexical s'est enrichi,
- le cours de compréhension écrite les a aidés à améliorer leurs habiletés de lecture,
- le cours de compréhension écrite était amusant,
- les textes utilisés en classe étaient intéressants,
- les apprenants ont fait de leur mieux pour réussir dans le cours,
- le niveau de difficulté des textes étudiés était convenable au niveau des apprenants,
- les textes étaient préparés d'une façon claire et compréhensible,
- les apprenants ont aimé les activités réalisées dans le cours,
- la manière d'élaboration du cours leur a plu,
- les apprenants ont aimé obtenir une récompense à la fin du cours,
- l'obtention de bonnes notes à l'examen était importante pour les apprenants,
- avec l'utilisation de Découpage-II, les apprenants se rappelaient plus facilement tout ce qu'ils avaient appris.
- les apprenants voulaient contrôler le processus d'apprentissage et être au centre du cours,
- le Découpage-II a augmenté leur concentration,
- les apprenants ont aimé le travail de groupe,
- le Découpage-II a renforcé leur confiance en eux,
- la coopération avec d'autres apprenants était bien,
- les apprenants sont entrés plus facilement en interaction avec leurs coéquipiers durant les travaux de groupe,
- le travail de groupe a engagé les apprenants à partager l'espace et les matériels,
- les apprenants ont encouragé leurs coéquipiers à la participation au cours,

- les apprenants ont écouté leurs coéquipiers et ils étaient plus respectueux des idées de leurs amis,
- les apprenants étaient plus gentils envers leurs amis pendant les travaux de groupe,
- les apprenants se sont exprimés plus facilement quand ils travaillaient en groupe,
- l'utilisation de Découpage-II a amené les apprenants à écouter les autres, à échanger des idées, à communiquer et à coopérer pendant les travaux de groupe.

Ces témoignages nous montrent que, la technique de Découpage II utilisée dans le cadre d'un apprentissage coopératif a favorisé chez les apprenants la motivation, et cela tant dans sa dimension intrinsèque (les étudiants ont pris plaisir aux activités qu'ils ont fait et en ont ressenti de la satisfaction) que dans sa dimension extrinsèque (les étudiants ont tenu à développer leur compétence de compréhension écrite et à améliorer leurs notes).

4. L'analyse de l'entretien semi-dirigé administré la dernière semaine au groupe expérimental nous a donné l'occasion de regrouper les propos des apprenants dans 3 catégories thématiques:
 - A. Les apports de la technique de Découpage-II concernant le cours de compréhension écrite,
 - B. Les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II,
 - C. L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II.

Pour un résumé complet, nous diviserons ces catégories en plusieurs sous-catégories :

A1. Les apports concernant le cours de compréhension écrite: les affirmations des apprenants nous montrent que l'utilisation du Découpage-II a assuré l'enrichissement lexical, a facilité le rappel des

mots, a aidé à la motivation, a développé l'habitude d'utilisation du dictionnaire dans le cours de compréhension écrite, a incité la présence au cours et a permis à l'apprenant d'être actif lors du cours.

A2. Les apports concernant le travail de groupe: d'après les propos recueillis, dans les travaux de groupe, le Découpage-II a assuré l'interaction entre les apprenants, a excité le sens de responsabilité individuel chez l'apprenant, a développé les habiletés sociales, a rendu les apprenants plus actifs dans le cours, a permis aux apprenants de comprendre plus facilement les textes étudiés, leur a permis aussi d'utiliser le temps de façon efficace.

B1. Les difficultés rencontrées dans le cours de compréhension écrite: d'après les affirmations données, nous pouvons dire que lors de l'utilisation du Découpage-II les apprenants ont eu certaines difficultés. La longueur des textes ont suscité la difficulté de compréhension chez certains apprenants, la durée donnée pour répondre aux questions se trouvant sur les feuilles de travail étaient insuffisante pour ceux-ci, ces apprenants ont eu des difficultés de compréhension à cause de l'abondance des mots inconnus dans les textes et le niveau de langue des textes leur a causé aussi une difficulté de compréhension. Mais, encore selon les propos des apprenants, ils ont surmonté toutes ces difficultés grâce à l'apprentissage coopératif.

B2. Les difficultés rencontrées lors du travail de groupe: les apprenants pensent que certains coéquipiers n'ont pas participé suffisamment aux travaux et l'échec est survenu à cause d'explications incorrectes faites par ces coéquipiers.

C1. Apprendre de l'apprenant: selon les affirmations données, nous pouvons dire que les apprenants préfèrent apprendre d'un apprenant parce que dans cette situation ils se sentent plus calmes, n'hésitent pas à poser des questions et l'explication faite par un(e) camarade est plus permanente pour eux.

C2. Apprendre du professeur: les apprenants préfèrent aussi apprendre d'un professeur parce qu'ils comptent seulement sur le professeur à propos des explications correctes et ils ne comptent pas autant sur les explications données par les apprenants.

C3. Pourquoi utiliser de temps en temps la technique de Découpage-II, dans le cours de compréhension écrite ? Selon les réponses données, nous pouvons dire que les apprenants veulent utiliser la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite, parce que cette technique augmente la motivation pour le cours, supprime la monotonie du cours et le rend amusant, rend l'apprenant plus actif dans le cours, nourrit la confiance en soi et permet de travailler avec d'autres apprenants.

En somme, malgré certaines difficultés rencontrées lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II ainsi que le travail de groupe, nous pouvons affirmer que, dans la perspective de l'apprentissage coopératif, le Découpage-II et le travail de groupe ont contribué à la réussite des apprenants en leur fournissant certains apports primordiales dans le cours de compréhension écrite tels que la motivation, la confiance en soi, l'estime de soi, la satisfaction envers le cours, la responsabilité individuelle, l'interaction apprenant-apprenant, l'interdépendance positive, les habiletés sociales, l'enrichissement lexical, l'augmentation des notes et enfin, l'amélioration de la compréhension écrite.

Pour conclure, nous voudrions suggérer ici quelques pistes de travail qui compléteraient le nôtre en intéresseraient d'autres chercheurs :

On peut utiliser d'autres techniques comme Apprenons Ensemble, CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) ou Découpage pour vérifier leur efficacité dans la compréhension écrite en français langue étrangère.

Il serait aussi intéressant de travailler avec deux groupes (le groupe de contrôle et le groupe expérimental). Dans le groupe de contrôle, les apprenants

peuvent travailler d'une façon traditionnelle et les apprenants du groupe expérimental peuvent utiliser le Découpage-II ou l'une des techniques de l'apprentissage coopératif.

En utilisant le modèle de recherche de Pré-test et Post-test sur deux groupe, on peut aussi comparer les résultats des filles et des garçons ayant utilisé la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite.

Pour voir les effets et les apports de la technique de Découpage-II sur les compétences écrites et orales des apprenants, on peut utiliser cette technique dans d'autres matières comme expression écrite ou expression orale.

Si l'on veut mettre en application ou faire maîtriser un comportement, une stratégie d'apprentissage ou une stratégie de coopération, la recherche qu'on va réaliser peut s'étaler sur une plus longue durée afin que les étudiants puissent en profiter pleinement. Parce que l'apprentissage de certains comportements ou stratégies exige une plus longue durée.

ANNEXE 1

Les textes utilisés comme le Pré-test et le Post-test

Nom : _____ Prénom : _____

Code candidat : _____ - _____

DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

DEL F B1



Niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100

Note minimale requise par épreuve : 5/25

Durée totale des épreuves collectives: 1 heure 45 minutes

Nature des épreuves	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). <i>Durée maximale des documents : 6 minutes</i>	25 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée ; - analyser le contenu d'un document d'intérêt général.	35 min	/25
Production écrite Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article...).	45 min	/25
Production orale Épreuve en trois parties : - entretien dirigé ; - exercice en interaction ; - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	15 min environ <i>Préparation : 10 min pour la 3^e partie de l'épreuve.</i>	/25

Note totale :

/ 100

**DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES**

Partie 2

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■ Exercice 1

10 points

Avec un(e) ami(e), vous souhaitez suivre un cours de français langue étrangère en France pendant 4 semaines dans le but de vous préparer à l'examen du DALF.

Vous voulez un cours intensif et vous préférez que le cours ne dépasse pas 15 étudiants par classe. Par ailleurs, vous désirez loger en famille, faire des excursions dans des lieux connus, goûter aux spécialités gastronomiques locales, rencontrer des habitants de la région et surtout multiplier les occasions de parler français. Vous hésitez entre les deux organismes suivants :

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence	Centre de Linguistique de Carnac
Programme pédagogique	Français général : 15, 21, 23 ou 30 heures de cours par semaine. 13 niveaux au minimum, garantis toute l'année. Nombre moyen d'étudiants par classe : 8 à 12. Préparation au DELF, au DALF et au diplôme de langue de l'Alliance Française. Tous les examens, sauf le DALF se passent au Centre.	Pratique de la langue : -cours Intensifs mensuels (4 semaines et plus) ; -cours semi intensifs semestriels (13 semaines) ; -cours collectifs sur mesure. Préparation au DELF et au DALF Effectifs par classe inférieurs à 13.
Hébergement	Au choix, en internat sur le campus (demi-pension ou pension complète) ou en externat (studio meublé).	Plusieurs formules : dans une famille française ; en résidence universitaire ; en studio indépendant ; dans un centre de séjour ; dans un foyer de jeunes travailleurs (de 16 à 25 ans) ; en hôtels de tourisme.
Activités culturelles	Dégustation de produits locaux dans les restaurants des environs et les fermes provençales. Visite de villages provençaux. Sur le campus : bibliothèque, « cyberdrome » (salle Internet), cinémathèque, gymnase, terrains de sport, foyer-bar.	Rencontres et sorties sportives ; excursions à Paris et dans les châteaux de la Loire ; spectacles ; ateliers hebdomadaires : musique, théâtre, danse, chant, vidéoclub, etc. Le célèbre « Tour du monde en 80 plats » ; découverte des cuisines du monde préparées par les stagiaires.
Vivre avec les Français	Club « échange-langue » (échange d'heures de conversation avec des Français), « Points Accueil Plus » dans les boutiques et les restaurants, possibilité de rejoindre des clubs sportifs de la région.	Stages spécifiques orientés sur l'interculturel ; des activités extra-pédagogiques très variées permettant d'aller à la rencontre des habitants de la ville et de la région : soirées, sorties et week-ends en village, échanges, participation à des projets.

Pour chacun des centres de langue, et pour chacun des critères proposés, mettez une croix (X) dans la case « convient » ou « ne convient pas ».

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence		Centre de Linguistique de Carnac	
	Convient	Ne convient pas	Convient	Ne convient pas
Cours intensif / Nombre d'étudiants				
Préparation au DALF				
Hébergement				
Spécialités gastronomiques locales				
Rencontres avec des habitants				

DOCUMENT DU CANDIDAT ÉPREUVES COLLECTIVES

■ Exercice 2

15 points

Lisez le texte ci-dessous, puis répondez aux questions, en cochant (s) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

Une lueur d'espoir

Sauver les enfants

S'appuyant sur divers traités et textes internationaux, dont la Convention relative aux droits de l'enfant, de nombreuses associations et ONG se mobilisent tous les jours dans le monde pour que diminue le nombre d'enfants enrôlés* dans des groupes armés. C'est le cas de la « Coalition pour interdire l'utilisation d'enfants-soldats », association mondiale créée en 1998 et animée par le HRW (Human Rights Watch). C'est le cas également de nombreuses ONG qui, dans des dizaines de pays, viennent en aide aux enfants-soldats, assurant leur protection et leur garantissant, quand c'est possible, un suivi médical et une scolarisation. C'est le cas surtout du Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef). Pression auprès des États, campagnes de sensibilisation. Grâce aux actions concertées de ces organisations, des milliers d'enfants sont chaque année tirés des griffes* de la violence et de la guerre. En février 2001, l'Unicef a ainsi coordonné la démobilisation de plus de 2500 enfants âgés de 8 à 18 ans qui servaient dans les rangs de l'Armée de libération des peuples du Soudan (SPLA) dans le sud de ce pays, en les acheminant dans des camps de transit. Les responsables de l'Unicef ont assuré que cette action serait poursuivie en 2002 afin de soustraire tous les enfants-soldats du SPLA (environ 10 000) à l'enfer des conflits. Entre mai et novembre 2001, une campagne analogue* menée au Sierra Leone, a permis de libérer quelque 2900 enfants. De la même façon, le gouvernement de la République du Congo (RDC) s'est engagé, en mai 2002, à démobiliser des milliers d'enfants servant dans son armée. En juillet 2001, des équipes issues de diverses associations ont donc pu organiser des tournées dans les casernes de ce pays pour répertorier le nombre des enfants-soldats et préparer leur réintégration dans la société.

Textes et traités

Jusqu'ici, les traités internationaux sur les droits des enfants stipulaient qu'un mineur de moins de 15 ans ne pouvait être enrôlé dans un groupe armé étatique. Certains pays occidentaux mobilisent toujours dans leurs armées, et en toute légalité, des jeunes volontaires de moins de 18 ans. Certains d'entre eux sont morts dans des guerres récentes. Mais de nombreuses voix se sont élevées depuis 10 ans pour ramener l'âge minimum de cet enrôlement à 18 ans. En mai 2000, un « Protocole facultatif » à la Convention relative aux droits de l'enfant a été adopté par l'Assemblée générale des Nations unies. Ce texte invite les États à prendre « toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les membres de leurs forces armées qui n'ont pas atteint l'âge de 18 ans ne participent pas directement aux hostilités » (Art.1). Fin 2001, 87 pays avaient signé ce protocole et 10 l'avaient ratifié*, ratification qui a permis à ce texte d'entrer en vigueur le 12 février 2002 (...).

Dossier écrit par Olivier Piot, Les Clés, n°485, 9/15 mai 2002.

* enrôlé : engagé

* analogue : identique

* tiré des griffes de : arraché à

* ratifié : accepté officiellement

> À lire :

Rapport mondial sur les droits de l'enfant. HRW, 2002. *La situation des enfants dans le monde*, Unicef, rapport 2002. *Allah n'est pas obligé*, de Kourouma Ahmadou, éditions Le Seuil.

La guerre, enfants admis. collection GRIP, éditions Complexe.

> Sur le Web : Human Rights Watch : www.hrw.org
Unicef : www.unicef.asso.fr

> Lexique :

ONG (organisation non gouvernementale) :

association privée à but non lucratif, engagée dans des actions de défense de la société civile ou de la nature au niveau national et/ou international.

ONI (organisation des Nations unies) : créée en 1945, elle compte 189 États membres. Son but est de maintenir la paix et la sécurité internationales, de coopérer au développement économique et social de tous les peuples et de veiller au respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Démobilisation : action de rendre à la vie civile (des troupes mobilisées).

**DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES**

1. Ce document a pour but de :

- ☐ dénoncer les horreurs de la guerre.
- ☐ informer sur les actions pour les droits de l'enfant.
- ☐ faire signer un texte pour les droits de l'enfant.

1 point

2. Citez :

6 points

a) le nom d'une structure qui lutte pour la disparition des enfants soldats.

b) trois formes de soutien proposées aux enfants soldats par les ONG.

- _____
- _____
- _____

c) deux moyens d'action utilisés par les associations auprès des pays et des gouvernements.

- _____
- _____

Cochez la bonne réponse :

3 points

• La mission de juillet 2001 au Congo avait pour objectif :

- ☐ d'identifier et compter les enfants soldats.
- ☐ d'organiser le retour des enfants soldats à la vie civile.
- ☐ les deux.

• Dans certains pays occidentaux, l'enrôlement des moins de 18 ans est :

- ☐ possible.
- ☐ obligatoire.
- ☐ interdit.

• Le « Protocole facultatif » propose :

- ☐ d'interdire l'enrôlement avant 18 ans.
- ☐ d'interdire la participation aux combats avant 18 ans.
- ☐ les deux.

4. Écrivez l'information demandée : 2 points

a) Combien d'enfants sont membres du SPLA ? _____

b) Quel livre A. Kourouma a-t-il écrit sur le sujet ? _____

5. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez les passages du texte qui justifient votre choix.

3 points

Par la coopération, les ONG obtiennent des résultats positifs.

☐ Vrai

☐ Faux

Justification : _____

La majorité des pays membres de l'ONU ont signé le protocole facultatif.

☐ Vrai

☐ Faux

Justification : _____

ANNEXE 2

Les textes utilisés dans le cours de compréhension écrite (deux exemples)

PLAN DE COURS - 3

COURS	: FRÖ 112 Compréhension Écrite en Français-II
TITRE	: " <i>Chrysanthème, la fleur d'or des morts.</i> "
DURÉE	: 3x45 minutes
OBJECTIFS	: - Comprendre un texte informatif. - Apprendre des mots nouveaux concernant le sujet. - Dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée. - Analyser le contenu d'un document d'intérêt général.

SÉQUENCES:

- **Lecture (10 minutes)** : Les étudiants vont lire une première fois le texte.
- **Discussion de groupe d'experts (40 minutes)** : Ils vont assimiler une partie de la matière. Ils vont discuter de la façon d'enseigner leur partie de la matière aux partenaires et aussi vont répondre aux questions posées.
- **Pause (5 minutes)**
- **Rapport d'équipe (40 minutes)** : Chaque apprenant retourne ensuite à son groupe de Découpage et enseigne aux autres membres la partie de la matière qu'il avait étudié. Ils vérifient les réponses. Ils résume la matière avec leur propres mots et avec la contribution de tous les membres de l'équipe.
- **Examen Individuel (15 minutes)** : Tous les étudiants subissent un examen individuel. Les copies seront corrigées par le professeur pendant la deuxième pause.
- **Pause (10 minutes)**
- **Révision (20 minutes)** : La révision de la matière se fera avec tous les étudiants. Le professeur va poser des questions pour voir si les étudiants ont bien travaillé et compris la matière.
- **Récompense (5 minutes)** : Les groupes qui obtiennent les meilleurs résultats seront récompensés par le professeur.

Chrysanthème, la fleur d'or des morts*

En France, son sort et son essor sont liés à la Toussaint. Ailleurs, ce n'est pas le cas.

Son nom ne fait pas rêver. Il est, pour les Français, le symbole des cimetières. Une plante des jours d'automne. Et pourtant, s'il jouit d'une bien triste réputation, le chrysanthème est une fleur extraordinaire, gaie, aux couleurs subtiles et délicates. Loin des clichés vieillots qui lui collent au pot, des passionnés luttent pour sa « réhabilitation ». Sur 23,6 millions vendus l'an passé dans un marché évalué à 1 77 millions d'€, 97,4 % des *dendran-thema* (son nom savant) l'ont été à la Toussaint. Curieux pour une plante mal aimée. « Certes, la connotation est tenace mais les choses commencent à évoluer. Il revient fort dans les jardins », lance Marie-Hélène Durand, responsable du Conservatoire national du chrysanthème à Saint-Jean-de-Braye, près d'Orléans.

« Chrysanthème est issu des mots grecs *Khrusos* qui signifie or et *anthémōn*, fleur. Parler de fleur d'or, c'est tout de même plus joli. » Selon l'Oniflor, (Office national interprofessionnel des fruits, des légumes et de l'horticulture), c'est la plante fleurie la plus achetée avec près de 28 % des volumes. Elle doit son essor aux heurts de l'Histoire. « À la fin de la Première Guerre mondiale, il fallait bien fleurir les tombes. Cette plante est la seule à être en fleurs en cette période. Elle résiste au froid et au gel. Elle était toute trouvée pour assumer son rôle. » Ce lien chrysanthème-pierre tombale n'existe nulle part ailleurs en Europe même si l'Italie lui voue aussi un intérêt particulier. Il orne de plus en plus les gazons anglais. Aux Pays-Bas, on le met dans les bouquets

de mariage. Il est de toutes les fêtes au même titre que la rose.

Chez nous, qui oserait offrir un bouquet de chrysanthèmes? Plante originaire de Corée, cultivée 900 ans avant Jésus-Christ, elle est arrivée en Chine puis au Japon. La légende veut qu'elle prolonge la vie. « Le chrysanthème devient alors la fleur impériale, symbole de prospérité. » Importé en France par le capitaine Pierre-Louis Blancard, le premier pied débarque à Marseille en 1789. C'est un pourpre magnifique envoyé aux jardiniers du Roi. Le chrysanthème traverse alors le siècle des Lumières en portant toute la magie de l'Orient. Nobles et bourgeois, épris de botanique, le copient à l'envi. Des centaines de variétés voient le jour. « On est aujourd'hui à plus de 10 000 créées par la main de l'homme. »

Depuis des décennies, les horticulteurs Français retravaillent ses couleurs et ses formes. Comme la maison Challet-Hérault dans le Maine-et-Loire, haut lieu de production avec l'Ille-et-Vilaine et plus largement la Bretagne. Quelle tête aura le chrysanthème de demain? « Diversité et originalité sont les axes majeurs de nos recherches, souligne Jean-Pierre Challet, le directeur. On développe aujourd'hui des assortiments de variétés mixées dans le même pot. À l'avenir, on ira aussi vers des teintes bi ou tricolores. » Du bleu-blanc-rouge, un jour? « Non, le bleu est très difficile à obtenir et je ne suis pas sûr que ce serait joli. »

Pierre CAVRET, *Ouest-France*, 30/10/05.

* M.L. Parizet & É. Grandet & Martine Corsain. Activité Pour Le Cadre Européen Commun de Référence - Niveau B1 (Collection Activités Pour Le Cadre Commun) Paris: Clé International, 2006.

FEUILLE DE TRAVAIL

(A)

COURS : Compréhension Ecrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "Chrysanthème, la fleur d'or des morts."
GROUPE : Groupe d'exploration

Chrysanthème, la fleur d'or des morts

En France, son sort et son essor sont liés à la Toussaint. Ailleurs, ce n'est pas le cas.

Son nom ne fait pas rêver. Il est, pour les Français, le symbole des cimetières. Une plante des jours d'automne. Et pourtant, s'il jouit d'une bien triste réputation, le chrysanthème est une fleur extraordinaire, gaie, aux couleurs subtiles et délicates. Loin des clichés vieillots qui lui collent au pot, des passionnés luttent pour sa « réhabilitation ». Sur 23,6 millions vendus l'an passé dans un marché évalué à 1 77 millions d'€, 97,4 % des *dendran-thema* (son nom savant) l'ont été à la Toussaint. Curieux pour une plante mal aimée. « Certes, la connotation est tenace mais les choses commencent à évoluer. Il revient fort dans les jardins », lance Marie-Hélène Durand, responsable du Conservatoire national du chrysanthème à Saint-Jean-de-Braye, près d'Orléans.

[...]

FEUILLE DE TRAVAIL

(A)

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “Chrysanthème, la fleur d’or des morts.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. Qu’est-ce que la Toussaint ?
2. Pourquoi le chrysanthème a une mauvaise réputation ?
3. Comment comprenez-vous la phrase:
 “Loin des clichés vieillots qui lui collent au pot, des passionnés luttent pour sa réhabilitation”.

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. Lisez le chapeau. Quel nouvel élément d’information apporte-t-il sur le contenu de l’article ?
2. À quoi correspondent les phrases notées en caractères gras dans le texte ?
3. Lisez la phrase ci-dessous. De quelle connotation s’agit-il ?
 “Certes, la connotation est tenace mais les choses commencent à évoluer ...”.
4. Expliquez le sens des mots suivants à vos amis et utilisez-les dans des phrases:
 - JOUIR (de)
 - SUBTILE
 - VIEILLOT
 - TENACE

FEUILLE DE TRAVAIL

(B)

COURS : Compréhension Ecrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "Chrysanthème, la fleur d'or des morts. "
GROUPE : Groupe d'exploration

Chrysanthème, la fleur d'or des morts

En France, son sort et son essor sont liés à la Toussaint. Ailleurs, ce n'est pas le cas.

[...]

« Chrysanthème est issu des mots grecs *Khrusos* qui signifie or et *anthémon*, fleur. Parler de fleur d'or, c'est tout de même plus joli. »

Selon l'Oniflor, (Office national interprofessionnel des fruits, des légumes et de l'horticulture), c'est la plante fleurie la plus achetée avec près de 28 % des volumes. Elle doit son essor aux heurts de l'Histoire.

« À la fin de la Première Guerre mondiale, il fallait bien fleurir les milliers de nouvelles tombes.

Cette plante est la seule à être en fleurs en cette période.

Elle résiste au froid et au gel. Elle était toute trouvée pour assumer son rôle. »

Ce lien chrysanthème-pierre tombale n'existe nulle part ailleurs en Europe même si l'Italie lui voue aussi un intérêt particulier.

[...]

Pierre CAVRET,
Ouest-France, 30/10/05.

FEUILLE DE TRAVAIL**(B)**

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “Chrysanthème, la fleur d’or des morts.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. Pourquoi on appelle le chrysanthème “la fleur d’or” ?
2. Comment le chrysanthème a fait son succès ?
3. Pourquoi le chrysanthème était une fleur préférée durant la Première Guerre mondiale?

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. Reformulez par vos propres mots la phrase suivante:

“Ce lien chrysanthème-pierre tombale n’existe nulle par ailleurs en Europe même si l’Italie lui voue aussi un intérêt particulier”.

2. Expliquez le sens des mots suivants à vos amis et utilisez-les dans des phrases:

- ISSU (de)
- ANTHÉMON
- HORTICULTURE
- VOUER

3. À quoi correspondent les phrases notées en caractères gras dans le texte ?
4. Trouvez un autre titre pour le texte.

FEUILLE DE TRAVAIL

(C)

COURS : Compréhension Ecrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "Chrysanthème, la fleur d'or des morts. "
GROUPE : Groupe d'exploration

Chrysanthème, la fleur d'or des morts

En France, son sort et son essor sont liés à la Toussaint. Ailleurs, ce n'est pas le cas.

[...]

Il orne de plus en plus les gazons anglais. Aux Pays-Bas, on le met dans les bouquets de mariage. Il est de toutes les fêtes au même titre que la rose.

Chez nous, qui oserait offrir un bouquet de chrysanthèmes ? Plante originaire de Corée, cultivée 900 ans avant Jésus-Christ, elle est arrivée en Chine puis au Japon. La légende veut qu'elle prolonge la vie. « Le chrysanthème devient alors la fleur impériale, symbole de prospérité. » Importé en France par le capitaine Pierre-Louis Blancard, le premier pied débarque à Marseille en 1789. C'est un pourpre magnifique envoyé aux jardiniers du Roi. Le chrysanthème traverse alors le siècle des Lumières en portant toute la magie de l'Orient. Nobles et bourgeois, épris de botanique, le copient à l'envi.

Pierre CAVRET,
 Ouest-France, 30/10/05.

[.]

FEUILLE DE TRAVAIL**(C)**

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “Chrysanthème, la fleur d’or des morts.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. Quels autres pays utilisent le chrysanthème et dans quels buts ?
2. Est-ce que les français préfèrent offrir un bouquet de chrysanthème ? Pourquoi ?
3. D’après la légende, que signifie le chrysanthème ?

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. Qui est Pierre-Louis Blancard ? Qu’est-ce qu’il a fait ?
2. Qu’est-ce que “le siècle des Lumières” ?
3. Expliquez le sens des mots suivants à vos amis et utilisez-les dans des phrases:
 - GAZON
 - PROSPÉRITÉ
 - DÉBARQUER (à)
 - ÉPRIS (de)
4. Quel est le sens du mot “alors” dans cette phrase ? :

“Le chrysanthème devient alors la fleur impériale, symbole de prospérité”.

FEUILLE DE TRAVAIL

(D)

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "Chrysanthème, la fleur d'or des morts."
GROUPE : Groupe d'exploration

Chrysanthème, la fleur d'or des morts

En France, son sort et son essor sont liés à la Toussaint. Ailleurs, ce n'est pas le cas.

Des centaines de variétés voient le jour. « On est au- jourd'hui à plus de 10 000 créées par la main de l'homme. » Depuis des décennies, les horticulteurs Français retravaillent ses couleurs et ses formes. Comme la maison Challet-Hérault dans le Maine-et-Loire, haut lieu de production avec l'Ille-et-Vilaine et plus largement la Bretagne. Quelle tête aura le chrysanthème de demain? « Diversité et originalité sont les axes majeurs de nos recherches, souligne Jean-Pierre Challet, le directeur. On développe aujourd'hui des assortiments de variétés mixées dans le même pot. À l'avenir, on ira aussi vers des teintes bi ou tricolores. » Du bleu-blanc-rouge, un jour? « Non, le bleu est très difficile à obtenir et je ne suis pas sûr que ce serait joli. »

FEUILLE DE TRAVAIL

(D)

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “Chrysanthème, la fleur d’or des morts.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. À quoi réfère “on” dans la phrase suivante:

“On est aujourd’hui à plus de 10.000 créées par la main de l’homme”.

2. Que fait la maison Challet-Hérault ?
3. Pourquoi le bleu-blanc-rouge pour le chrysanthème ?

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. À quoi correspondent les phrases notées en caractères gras ?
2. Expliquez le sens des mots suivants à vos amis et utilisez-les dans des phrases ?

- ASSORTIMENT
- TEINTE
- DÉCENNIE
- SOULIGNER

3. Comment comprenez-vous cette phrase ?:

“Quelle tête aura le chrysanthème de demain ?”.

4. Comment comprenez-vous cette phrase ?:

“Des centaines de variétés voient le jour”.

QUIZ – 3

TITRE : *Chrysanthème, la fleur d'or des morts.*

Nom : _____

Prénom : _____

Répondez aux questions d'après le texte:

1. Qu'évoque la Toussaint pour la France ?

- a. une réunion familiale
- b. un jour ouvrable
- c. la fête des Rois
- d. la fête des morts

2. Le chrysanthème a une mauvaise réputation, parce que:

- a. il est trop cher.
- b. il est difficile de l'élever.
- c. on l'utilise pour fleurir les tombes.
- d. il pousse en automne.

3. Le chrysanthème est "la fleur d'or", parce que:

- a. le chrysanthème a une seule couleur: la jaune.
- b. le chrysanthème signifie or en grec.
- c. le chrysanthème jaune est très populaire en France.
- d. sa forme évoque le soleil.

4. Le chrysanthème est devenu très connu en France:

- a. grâce à la Première Guerre mondiale.
- b. grâce à ses couleurs vives.
- c. grâce à sa forme.
- d. grâce à son coût.

5. D'après la légende le chrysanthème signifie:
- a. la mauvaise chance
 - b. la richesse et le bonheur
 - c. la guerre
 - d. une vie longue
6. L'un des pays qui consacre un intérêt particulier au chrysanthème est:
- a. le Pays-Bas
 - b. la Turquie
 - c. la Grèce
 - d. l'Inde
7. Les gens qui travaillent dans le domaine du culture des légumes et des plantes d'ornement s'appellent:
- a. Agriculteurs
 - b. Éleveurs
 - c. Horticulteurs
 - d. Viticulteurs
8. À propos du chrysanthème, que signifie la phrase suivante? :
- “On est aujourd’hui à plus de 10 000 créées par la main de l’hommes.”
- a. Plus de 10 000 hommes cultivent des chrisanthèmes.
 - b. L’homme a crée plus de 10 000 variétés de chrysanthème.
 - c. On a cultivé jusqu’aujourd’hui plus de 10 000 chrysanthèmes.
 - d. De nos jours, on a crée exactement 10 000 chrysanthèmes.
9. “Vieillot” signifie:
- a. Démodé
 - b. Élevé
 - c. Valide
 - d. Généreux

10. “Jouer” signifie:

- a. produire un effet.
- b. se dérouler dans le temps.
- c. tirer un grand plaisir de quelque chose.
- d. Posséder, avoir.

11. “Vouer” signifie:

- a. Alerter
- b. Consacrer
- c. Annoncer
- d. Enseigner

12. “Issu (de)” signifie:

- a. Au pied de
- b. Long de
- c. Lors de
- d. Originaire de

13. “Gazon” signifie:

- a. L’animal d’une taille impressionnante.
- b. L’oiseau noir et blanc à queue longue.
- c. L’herbe courte, pelouse.
- d. La partie antérieure du cou.

14. “Débarquer” signifie:

- a. Dépassez une limite
- b. Tuer sauvagement et en grand nombre des personnes.
- c. Produire un bruit venant de la gorge pendant le sommeil.
- d. Quitter un navire pour descendre à terre.

15. “Assortiment” signifie:

- a. Moment où se termine quelque chose.
- b. Série de choses, variété.
- c. Personne qui émet un message.
- d. Ensemble des croyances.

16. "Souligner" signifie:
- a. Faire remarquer avec insistance.
 - b. Réduire des coûts.
 - c. Fixer une image dans sa mémoire.
 - d. Faire une chute.
17. À quoi correspondent les phrases notées en caractères gras dans le texte ?
- a. Aux phrases qui parlent de la variété des fleurs en France.
 - b. Aux citations qui expliquent le sens du mot chrysanthème.
 - c. Aux citations qui soulignent les étapes importantes de l'histoire du chrysanthème.
 - d. Aux phrases qui parlent de la couleur des chrysanthème.
18. Quel titre correspond au texte ?
- a. Le chrysanthème: la fleur préférée des français pour la Toussaint.
 - b. La disparition brusque du chrysanthème en France.
 - c. L'utilisation fréquente du chrysanthème aux Pays-Bas au cours d'un mariage.
 - d. Le chrysanthème est pour toutes les fêtes !
19. Trouvez le sens du mot "alors" dans la phrase suivante.
- "Le chrysanthème devient alors la fleur impériale, symbole de prospérité."
- a. Aussi
 - b. Fréquemment
 - c. À ce moment-là
 - d. Contrairement
20. Comment comprenez-vous la phrase suivante ?
- "Quelle tête aura le chrysanthème de demain ?"
- a. Combien de chrysanthème vont-ils vendre les français ?
 - b. Combien de couleur ont-ils les chrysanthèmes ?
 - c. Quelle couleur aiment-ils les français ?
 - d. De quelle couleur sera le chrysanthème à l'avenir ?

PLAN DE COURS - 4

- COURS** : FRÖ112 Compréhension Écrite en Français-II
- TITRE** : “L’école se mobilise contre l’absentéisme.”
- DURÉE** : 3x45 minutes
- OBJECTIFS** : - Comprendre un texte informatif.
- Apprendre des mots nouveaux concernant le sujet.
 - Dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée.
 - Analyser le contenu d’un document d’intérêt général.

SÉQUENCES:

- **Lecture (10 minutes):** Les étudiants vont lire une première fois le texte.
- **Discussion de groupe d’experts (40 minutes):** Ils vont assimiler une partie de la matière. Ils vont discuter de la façon d’enseigner leur partie de la matière aux partenaires et aussi vont répondre aux questions posées.
- **Pause (5 minutes)**
- **Rapport d’équipe (40 minutes):** Chaque apprenant retourne ensuite à son groupe de Découpage et enseigne aux autres membres la partie de la matière qu’il avait étudié. Ils vérifient les réponses. Ils résume la matière avec leur propres mots et avec la contribution de tous les membres de l’équipe.
- **Examen Individuel (15 minutes):** Tous les étudiants subissent un examen individuel. Les copies seront corrigées par le professeur pendant la deuxième pause.
- **Pause (10 minutes)**
- **Révision (20 minutes) :** La révision de la matière se fera avec tous les étudiants. Le professeur va poser des questions pour voir si les étudiants ont bien travaillé et compris la matière.
- **Récompense (5 minutes) :** Les groupes qui obtiennent les meilleurs résultats seront récompensés par le professeur.

L'école se mobilise contre l'absentéisme

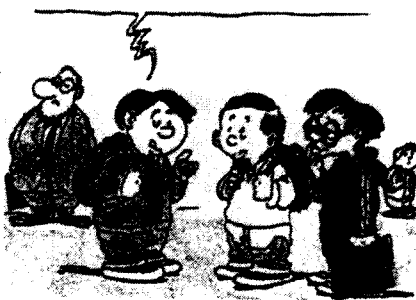
ÉDUCATION. La Seine-Saint-Denis lance ce matin un « Guide pour l'assiduité scolaire », une initiative inédite. Un peu partout en France, la mobilisation est décrétée contre le fléau de l'absentéisme: 275 000 élèves sèchent régulièrement...

C'est à partir d'aujourd'hui qu'un « Guide mode d'emploi pour l'assiduité scolaire », inédit en France, est diffusé à plus de 10000 exemplaires dans tous les établissements scolaires et les administrations de Seine-Saint-Denis. Destiné à tous - parents, élèves, profs... - ce livret d'une vingtaine de pages dit tout sur les textes de loi en vigueur et la meilleure façon de combattre l'absentéisme au quotidien. Des élèves, « sécheurs » repentis, vont même toute cette semaine porter la bonne parole dans un collège de Sevran.

Dans ce département ce n'est pas une mince affaire puisque 7 % des élèves du second degré sont concernés. Dans certaines filières professionnelles, on trouve des classes carrément exsangues avec 30 % d'élèves manquant à l'appel! Le neuf-trois n'est pas le seul touché. Selon une récente étude du ministère de l'Éducation nationale - première véritable évaluation statistique du phénomène -, 5 % des collégiens et lycéens du secteur public sèchent régulièrement les cours sans autre excuse valable que la simple paresse ou - surtout - le désœuvrement. Soit quelque 275000 élèves. Jamais l'institution n'avait, auparavant, admis un tel chiffre. « L'absentéisme est d'abord un symptôme de grandes souffrances, mais aussi parfois une première étape vers la violence ou la délinquance », analyse Dominique Raynaud, chef de bureau à la direction de l'enseignement scolaire.

Histoire d'alerter les jeunes consciences, une affiche trône désormais en majesté sur les murs de tous les collèges et lycées du 93, avec un slogan qui claque: « Si tu ne veux pas voir ta vie gâchée... arrête de sécher ! » Il faudra évidemment bien plus que ce type d'action pour espérer endiguer le fléau. Une mobilisation générale, alors? C'est ce que décrètera ce matin Jean-Charles Ringard, l'inspecteur d'académie du

FAUT PAS MANQUER L'ÉCOLE, SINON TU NE POURRAS JAMAIS APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE ET TU NE SAURAS JAMAIS IMITER L'ÉCRITURE DE TES PARENTS POUR RÉDIGER LES MOTS D'ABSENCE!



neuf-trois, qui présentera le guide à Livry-Gargan, avant de signer le 7 avril prochain une convention de lutte contre l'absentéisme, la première du genre en France.

« On prend le problème à bras-le-corps »

Présidée par le préfet, elle réunira une fois par mois autour d'une même table les représentants de tous les services de l'État (école, police, justice, action sociale), des collectivités locales et d'associations familiales. Pour les cas les plus lourds, elle mettra en route un contrat éducatif individuel signé par l'adolescent et sa famille. « Pour la première fois, on prend le problème à bras-le-corps en reconnaissant que l'absentéisme a de multiples causes. L'école seule ne peut pas tout: la preuve, on ne s'en sortait pas. Maintenant on a les moyens pour s'en sortir. » Depuis un an jour pour jour en effet, un décret précise les modalités de lutte contre l'école buissonnière. Le texte manie la carotte et le bâton. D'un côté, des sanctions pénales avec des amendes pouvant aller jusqu'à 750€ pour les familles les plus récalcitrantes. De l'autre, une véritable aide aux parents

qui ne savent plus comment faire: dès qu'un élève déserte la classe, les chefs d'établissements doivent les avertir par tous les moyens: téléphone, SMS, courriers, et même à pied s'il le faut», détaille Dominique Raynaud. En Seine-Saint-Denis, là encore, une demi-douzaine de familles ont bénéficié de ces stages qui dispensent un accompagnement psychologique et social. « On a testé deux fois ce dispositif avec un certain succès puisque les enfants ont depuis repris le chemin de l'école », poursuit Jean-Charles Ringard, qui espère faire tomber de 7 à 4 % la moyenne des jeunes « déserteurs » d'ici à deux ans. « D'abord on cherche à comprendre, à faire prendre conscience aux familles de la gravité de la situation. Après, s'il faut jouer au Père Fouettard*, on le fera. » Ceux qui sèchent sont prévenus.

Charles de SAINT-SAUVEUR, *Aujourd'hui en France*, 30 mars 2005.

*Le Père Fouettant accompagne Saint Nicolas dans tous ses voyages. Il est chargé de punir les enfants qui ne sont pas sages.

FEUILLE DE TRAVAIL

(A)

COURS : Compréhension Ecrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "L'école se mobilise contre l'absentéisme. "
GROUPE : Groupe d'exploration

L'école se mobilise contre l'absentéisme

EDUCATION. La Seine-Saint-Denis lance ce matin un « Guide pour l'assiduité scolaire », une initiative inédite. Un peu partout en France, la mobilisation est décrétée contre le fléau de l'absentéisme: 275 000 élèves sèchent régulièrement...

C'est à partir d'aujourd'hui qu'un «Guide mode d'emploi pour l'assiduité scolaire», inédit en France, est diffusé à plus de 10 000 exemplaires dans tous les établissements scolaires et les administrations de Seine-Saint-Denis. Destiné à tous - parents, élèves, profs... - ce livret d'une vingtaine de pages dit tout sur les textes de loi en vigueur et la meilleure façon de combattre l'absentéisme au quotidien. Des élèves, « sécheurs » repentis, vont même toute cette semaine porter la bonne parole dans un collège de Sevran. Dans ce département ce n'est pas une mince affaire puisque 7 % des élèves du second degré sont concernés. Dans certaines filières professionnelles, on trouve des classes carrément exsangues avec 30 % d'élèves manquant à l'appel ! Le neuf-trois n'est pas le seul touché. Selon une récente étude du ministère de l'Education nationale - première véritable évaluation statistique du phénomène -, 5 % des collégiens et lycéens du secteur public sèchent régulièrement les cours sans autre excuse valable que la simple paresse ou - surtout - le désœuvrement.

[...]

FAUT PAS MANQUER L'ÉCOLE, SINON
 TU NE POURRAS JAMAIS APPRENDRE À
 LIRE ET À ÉCRIRE ET TU NE SAURAS
 JAMAIS IMITER L'ÉCRITURE DE TES
 PARENTS POUR RÉDIGER LES MOTS
 D'ABSENCE !



Charles de SAINT-SAUVEUR, *Aujourd'hui en France*, 30 mars 2005.

* Le Père Fouettard accompagne Saint Nicolas dans tous ses voyages. Il est chargé de punir les enfants qui ne sont pas sages.

FEUILLE DE TRAVAIL

(A)

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “L’école se mobilise contre l’absentéisme.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. Comment comprenez-vous le titre ? Cochez la phrase qui convient.
 - a. L’école n’est pas assez présente dans le monde actuel.
 - b. Les enseignants se plaignent des absences des élèves.
 - c. Quelques enseignants luttent contre les absences des élèves.
 - d. Le monde éducatif s’unit pour combattre les absences des élèves.
2. Dans le texte, quelle tranche de la population scolaire est concernée par le fléau de l’absentéisme ?
3. Où est-ce qu’on a lancé une nouvelle formule de la lutte contre l’absentéisme ?
4. Quel est, dans le texte, le sens de l’expression “sécher régulièrement” ?

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. Cherchez dans le dictionnaire le sens des mots suivants, expliquez leurs sens à vos amis.
 - EN VIGUEUR
 - REPENTIS
 - CARRÉMENT
 - EXSANGUE

FEUILLE DE TRAVAIL

(B)

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "L'école se mobilise contre l'absentéisme."
GROUPE : Groupe d'exploration

L'école se mobilise contre l'absentéisme

ÉDUCATION. La Seine-Saint-Denis lance ce matin un « Guide pour l'assiduité scolaire », une initiative inédite. Un peu partout en France, la mobilisation est décrétée contre le fléau de l'absentéisme: 275 000 élèves sèchent régulièrement...



[...]

Soit quelque 275 000 élèves. Jamais l'institution n'avait, auparavant, admis un tel chiffre. « L'absentéisme est d'abord un symptôme de grandes souffrances, mais aussi parfois une première étape vers la violence ou la délinquance », analyse Dominique Raynaud, chef de bureau à la direction de l'enseignement scolaire. Histoire d'alerter les jeunes consciences, une affiche trône désormais en majesté sur les murs de tous les collèges et lycées du 93, avec un slogan qui claque: « Si tu ne veux pas voir ta vie gâchée... arrête de sécher! » Il faudra évidemment bien plus que ce type d'action pour espérer endiguer le fléau. Une mobilisation générale, alors? C'est ce que décrètera ce matin Jean-Charles Ringard, l'inspecteur d'académie du neuf-trois, qui présentera le guide à Livry-Gargan, avant de signer le 7 avril prochain une convention de lutte contre l'absentéisme, la première du genre en France.

[...]

Charles de SAINT-SAUVEUR, *Aujourd'hui en France*, 30 mars 2005.

*Le Père Fouettard accompagne Saint Nicolas dans tous ses voyages. Il est chargé de punir les enfants qui ne sont pas sages.

FEUILLE DE TRAVAIL**(B)**

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “L’école se mobilise contre l’absentéisme.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. Comment comprenez-vous le titre ? Cochez la phrase qui convient.
 - a. L’école n’est pas assez présente dans le monde actuel.
 - b. Les enseignants se plaignent des absences des élèves.
 - c. Quelques enseignants luttent contre les absences des élèves.
 - d. Le monde éducatif s’unit pour combattre les absences des élèves.
2. Repérez les citations du texte. Qui sont les auteurs ? Quelle est la fonction de chacun ?
3. Quels sont les deux mauvais résultats de l’absentéisme ?
4. Quels sont les moyens employés contre l’absentéisme ?

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. Cherchez dans le dictionnaire le sens des mots suivants, expliquez leurs sens à vos amis.
 - ABSENTÉISME
 - GÂCHÉ
 - ENDIGUER
 - FLÉAU

FEUILLE DE TRAVAIL

(C)

COURS : Compréhension Ecrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "L'école se mobilise contre l'absentéisme."
GROUPE : Groupe d'exploration

L'école se mobilise contre l'absentéisme

ÉDUCATION. La Seine-Saint-Denis lance ce matin un « Guide pour l'assiduité scolaire », une initiative inédite. Un peu partout en France, la mobilisation est décrétée contre le fléau de l'absentéisme: 275 000 élèves sèchent régulièrement...

[...]

« On prend le problème à bras-le-corps »

Présidée par le préfet, elle réunira une fois par mois autour d'une même table les représentants de tous les services de l'Etat (école, police, justice, action sociale), des collectivités locales et d'associations familiales. Pour les cas les plus lourds, elle mettra en route un contrat éducatif individuel signé par l'adolescent et sa famille. « Pour la première fois, on prend le problème à bras-le-corps en reconnaissant que l'absentéisme a de multiples causes. L'école seule ne peut pas tout: la preuve, on ne s'en sortait pas. Maintenant on a les moyens pour s'en sortir. » Depuis un an jour pour jour en effet, un décret précise les modalités de lutte contre l'école buissonnière. Le texte manie la carotte et le bâton.

[...]

FAUT PAS MANQUER L'ÉCOLE,
SINON TU NE POURRAS JAMAIS
APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE ET
TU NE SAURAS JAMAIS IMITER
L'ÉCRITURE DE TES PARENTS POUR
RÉDIGER LES MOTS D'ABSENCE !



Charles de SAINT-SAUVEUR, *Aujourd'hui en France*, 30 mars 2005.

* Le Père Riuettard accompagne Saint Nicolas dans tous ses voyages. Il est chargé de punir les enfants qui ne sont pas sages.

FEUILLE DE TRAVAIL

(C)

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “L’école se mobilise contre l’absentéisme.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. Comment comprenez-vous le titre ? Cochez la phrase qui convient.
 - a. L’école n’est pas assez présente dans le monde actuel.
 - b. Les enseignants se plaignent des absences des élèves.
 - c. Quelques enseignants luttent contre les absences des élèves.
 - d. Le monde éducatif s’unit pour combattre les absences des élèves.
2. Qui est-ce qui participera aux réunions mensuelles organisées pour la lutte contre l’absentéisme ?
3. Pourquoi on ne réussissait pas à combattre l’absentéisme ? Qu’est-ce qui a changé depuis un an ?
4. Quel sens donnez-vous aux expressions:

“Manier la carotte et le bâton”:

“Faire l’école buissonnière”:

“Prendre le problème à bras le corps”:

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. Cherchez dans le dictionnaire le sens des mots suivants, expliquez leurs sens à vos amis.
 - PRÉSIDIÉ
 - DÉCRET
 - METTRE EN ROUTE
 - PRÉCISER

FEUILLE DE TRAVAIL

(D)

COURS : Compréhension Ecrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : "L'école se mobilise contre l'absentéisme. "
GROUPE : Groupe d'exploration

L'école se mobilise contre l'absentéisme

ÉDUCATION. La Seine-Saint-Denis lance ce matin un « Guide pour l'assiduité scolaire », une initiative inédite. Un peu partout en France, la mobilisation est décrétée contre le fléau de l'absentéisme: 275 000 élèves sèchent régulièrement...

[...]



D'un côté, des sanctions pénales avec des amendes pouvant aller jusqu'à 750€ pour les familles les plus récalcitrantes. De l'autre, une véritable aide aux parents qui ne savent plus comment faire: dès qu'un élève déserte la classe, les chefs d'établissements doivent les avertir par tous les moyens: téléphone, SMS, courriers, et même à pied s'il le faut », détaille Dominique Raynaud.

En Seine-Saint-Denis, là encore, une demi-douzaine de familles ont bénéficié de ces stages qui dispensent un accompagnement psychologique et social. «On a testé deux fois ce dispositif avec un certain succès puisque les enfants ont depuis repris le chemin de l'école», poursuit Jean-Charles Ringard, qui espère faire tomber de 7 à 4 % la moyenne des jeunes « déserteurs » d'ici à deux ans. « D'abord on cherche à comprendre, à faire prendre conscience aux familles de la gravité de la situation. Après, s'il faut jouer au Père Fouettard*, on le fera. » Ceux qui sèchent sont prévenus.

Charles de SAINT-SAUVEUR, *Aujourd'hui en France*, 30 mars 2005.

* Le Père Fouettard accompagne Saint Nicolas dans tous ses voyages. Il est chargé de punir les enfants qui ne sont pas sages.

FEUILLE DE TRAVAIL

(D)

COURS : Compréhension Écrite
DURÉE : 40 minutes
TITRE : “L’école se mobilise contre l’absentéisme.”
GROUPE : Groupe d’exploration

QUESTIONS:

1. Comment comprenez-vous le titre ? Cochez la phrase qui convient.
 - a. L’école n’est pas assez présente dans le monde actuel.
 - b. Les enseignants se plaignent des absences des élèves.
 - c. Quelques enseignants luttent contre les absences des élèves.
 - d. Le monde éducatif s’unit pour combattre les absences des élèves.

2. À quoi correspondent ces éléments d’information chiffrés ?

750 € =
 7 % à 4% =

3. Comment envisage-t-on d’aider les parents des élèves “déserteurs” ?
4. Quel était le but des stages organisés pour les familles ? Quel en a été le résultat?

TRAVAIL À FAIRE AU SEIN DU GROUPE DE BASE:

1. Cherchez dans le dictionnaire le sens des mots suivants, expliquez leurs sens à vos amis.
 - SANCTION PÉNALE
 - RÉCALCITRANT
 - BÉNÉFICIER (DE)
 - GRAVITÉ

QUIZ – 4

TITRE : *“L’école se mobilise contre l’absentéisme.”*

Nom : _____

Prénom : _____

Répondez aux questions d’après le texte:

1. Qui est-ce qui touche le phénomène de l’absentéisme ?
 - a. Les étudiants du neuf-trois.
 - b. Les professeurs d l’université.
 - c. Les élèves du premier degré (de la maternelle à la 5ème).
 - d. Les élèves du second degré (collégiens et lycéens).

2. Où est-ce que la nouvelle initiative de lutte contre a été lancée ?
 À/en _____ .

3. Que peuvent-être les résultats de l’absentéisme ?
 - a. La peur et la timidité
 - b. Le courage et la mobilisation.
 - c. La violence et la délinquance.
 - d. La lutte et le mécontente

4. “L’école se mobilise contre l’absentéisme” veut dire :
 - a. Certains enseignants discutent sur l’absentéisme.
 - b. Les directeurs de l’école essaient d’unir les élèves.
 - c. Les élèves acceptent de participer aux cours.
 - d. Le monde éducatif se réunissent pour lutter contre l’absentéisme.

5. “L’absentéisme” signifie:
 - a. Le fait d’être trop souvent absent.
 - b. Le fait de ne pas connaître les règles.
 - c. Le fait d’échouer aux examens.
 - d. Le fait de manquer de l’intelligence.

6. Quel est le sens de l'expression: "Faire l'école buissonnière" ?
 - a. Commencer à faire des études.
 - b. Ne pas aller à l'école pendant les heures de cours.
 - c. Assister aux cours dans une école française.
 - d. Disputer avec les enseignants sur le monde éducatif.

7. À Seine-Saint-Denis, les réunions de travail contre l'absentéisme seront présidées par:
 - a. L'inspecteur d'académie.
 - b. Le maire.
 - c. Le préfet.
 - d. Les chefs d'établissement scolaire.

8. Comment les modalités de lutte contre l'absentéisme ont été précisées ?
 - a. Par un décret.
 - b. Par l'auteur de l'article.
 - c. Sur la demande des parents d'élèves.
 - d. Selon un contrat signé par l'adolescent et sa famille.

Complétez par les mots qui conviennent.

9. Il ne faut pas oublier le rôle initiatique des premières cigarettes, souligne le docteur Roux, fumeur _____ depuis de nombreuses années.
 - a. Accusé
 - b. Répent
 - c. Soupçonné
 - d. Coupable

10. En prenant cette route vous gagnez _____ une heure.
 - a. Indirectement
 - b. Généreusement
 - c. Hypocritement
 - d. Carrément

11. J'ai vingt-cinq ans. Je travaille comme serveuse dans un petit restaurant, mais je mérite mieux que ça... Je ne veux pas _____ ma vie !
- a. Concerner
 - b. Gâcher
 - c. Alerter
 - d. Poursuivre
12. Je ne veux pas me rappeler le _____ de la guerre.
- a. Fléau
 - b. Bonheur
 - c. Ivresse
 - d. Joie
13. Depuis un mois, j'essaie de _____ une affaire difficile.
- a. Mettre en colère
 - b. Mettre au point
 - c. Mettre à la porte
 - d. Mettre en route
14. _____ le lieu et l'heure où s'est produit l'accident.
- a. Réduisez
 - b. Bénéficiez
 - c. Précisez
 - d. Lancez
15. Le docteur nous a parlé de la _____ de la maladie.
- a. Gravité
 - b. Gaïeté
 - c. Collectivité
 - d. Sanction
16. Mon oncle a un caractère _____, il n'accepte jamais nos propositions.
- a. Récalcitrant
 - b. Obéissant
 - c. Souple
 - d. Timide

17. Quels mots s'opposent dans le chapeau ?

“ÉDUCATION. La Seine-Saint-Denis lance ce matin un « Guide pour l'assiduité scolaire », une initiative inédite. Un peu partout en France, la mobilisation est décrétée contre le fléau de l'absentéisme: 275 000 élèves sèchent régulièrement...”

- a. Mobilisation – assiduité
- b. Absentéisme - mobilisation
- c. Régulièrement - mobilisation
- d. Absentéisme – assiduité

18. À quoi correspond-il dans le texte le chiffre suivant ?

“ 93 = ...? ”

- a. Le numéro des élèves sécheurs.
- b. Le numéro de la loi concernant la lutte contre l'absentéisme.
- c. Le code du département de la Seine-Saint-Denis.
- d. Le nombre des professeurs qui travaillent dans les établissements de Seine-Saint-Denis.

Cochez les propositions exactes.

19. Ce texte comporte:

- a. Un titre – un chapeau – un schéma
- b. Des chiffres – sa source – un surtitre
- c. Différents types de caractères - des citations – un intertitre
- d. Le nom de son auteur – des paragraphes – un surtitre

20. Que signifie “prendre le problème à bras-le-corps” ?

- a. Avoir de l'influence.
- b. S'en occuper énergiquement.
- c. Renoncer, abandonner qqch., qqn.
- d. Faire un excellent travail d'équipe.

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE (ENQUÊTE)

Avec ce questionnaire, nous avons voulu déterminer vos opinions positives ou négatives en ce qui concerne l'utilisation d'une technique de l'Apprentissage Coopératif, appelé "Le Découpage-II". Dans le questionnaire il y a **30** items au total. Cochez la réponse qui vous convient le mieux après avoir lu attentivement chaque phrase.

Vos réponses contribueront à la recherche. Merci pour votre participation.

Öğr.Grv. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

Cochez la case qui vous convient le mieux par (X).

I – Les opinions concernant le cours de Compréhension Écrite en Français

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout-à-fait d'accord
1. J'ai participé avec plaisir au cours de compréhension écrite.				
2. J'ai fait de mon mieux pour réussir dans le cours de compréhension écrite.				
3. Je pense que mon vocabulaire s'est enrichi dans ce cours.				
4. Le cours de compréhension écrite m'a aidé(e) à améliorer mes habiletés de lecture.				
5. Je pense que tout ce que j'ai appris en cours de compréhension écrite va m'aider à enrichir ma langue étrangère.				

II – Les opinions concernant les matériaux utilisés dans le cours.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout-à-fait d'accord
6. Les textes utilisés en classe étaient intéressants.				
7. Le niveau de difficulté des textes étudiés étaient convenables à notre niveau de langue.				
8. Les textes étaient préparés d'une façon claire et compréhensible.				
9. Dans les textes, il y avait des images et de différents caractères d'imprimerie stimulants.				
10. Les activités réalisées pendant le cours m'ont plu.				
11. Mener à bien les exercices pendant le cours m'a donné le sentiment de satisfaction dû à la réussite.				

III – La satisfaction liée à l'utilisation de la technique de Découpage-II

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout-à-fait d'accord
12. À l'aide de la technique de Découpage-II utilisée en cours de compréhension écrite, je me suis rappelé(e) plus facilement tout ce que j'ai appris.				
13. J'ai eu l'impression de contrôler le processus d'apprentissage lorsque j'ai travaillé avec la technique de Découpage-II.				
14. Lorsque je travaille avec la technique de Découpage-II, je me concentre davantage sur les textes.				
15. Obtenir une récompense à la fin du cours m'a plu.				
16. Il était très important pour moi d'obtenir une bonne note à l'examen réalisé à la fin du cours.				
17. J'ai pris tant de plaisir dans ce cours que je souhaiterais que les autres cours puissent aussi être élaborés de cette façon de temps en temps.				

IV- La satisfaction liée au travail de groupe

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout-à-fait d'accord
18. Le travail de groupe en compréhension écrite m'a plu.				
19. Je pense que j'utilise mieux mes compétences lorsque je travaille en groupe.				
20. Le fait de transmettre mes connaissances et d'étudier la leçon avec mes pairs m'a permis de me concentrer davantage au cours.				
21. Enseigner la leçon à mes amis de groupe a augmenté ma confiance en moi.				
22. Travailler avec des apprenants de différents niveaux de langue m'a aidé à m'évaluer.				
23. Etre en coopération avec mes amis de groupe était bien.				

V – Les opinions concernant les habiletés sociales

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout-à-fait d'accord
24. Je suis entré(e) plus facilement en interaction avec d'autres étudiants quand on travaillait en groupe.				
25. Grâce aux travaux de groupe, j'ai partagé l'espace et les matériels avec mes amis.				
26. J'ai encouragé mes coéquipiers à participer au cours.				
27. Pendant les travaux de groupe, j'étais plus respectueux (euse) des idées des autres.				
28. J'ai utilisé très souvent les formules de politesse comme "merci" et "s'il te plaît" quand on travaille en groupe.				
29. Je me suis exprimé(e) facilement durant les travaux de groupe.				
30. J'ai appris à écouter les autres, à échanger des idées, à communiquer et à coopérer pendant les travaux de groupe.				

ANNEXE 4

ANKET

Bu anket çalışmasında, Fransızca Okuma dersine ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin bir tekniği olan Birleştirme-II tekniğine yönelik olumlu ya da olumsuz düşüncelerinizi belirlemek amaçlanmıştır. Ankette toplam **30** madde vardır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Cevaplarınız araştırmaya katkıda bulunacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Öğr.Grv. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

Sizin için uygun olan kutucuğu “ X “ ile işaretleyiniz.

I - Fransızca Okuma Dersine İlişkin Görüşler

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okuma dersine seyerek katıldım.				
2. Okuma dersinde başarılı olmak için elimden geleni yaptım.				
3. Bu derste sözcük dağarcığımın arttığını düşünüyorum.				
4. Okuma dersi Fransızca okuma-anlama becerimi geliştirmeye yardımcı oldu.				
5. Okuma dersinde öğrendiklerimin yabancı dilime katkıda bulunacağını düşünüyorum.				

II – Ders Materyaline İlişkin Görüşler

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
6. Derste kullanılan okuma parçaları ilginçti.				
7. Ders materyallerinin güçlük düzeyi yabancı dil seviyemize uygundu.				
8. Ders materyalleri açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmişti.				
9. Ders materyallerinde merakımı uyandıran resimler ve farklı yazı karakterleri vardı.				
10. Derste yaptığımız alıştırmalar hoşuma gitti.				
11. Derste ki alıştırmaları tamamlamak bana başarı duygusunun sağladığı doyumunu verdi.				

III – Birleştirme-II Tekniğinden Duyulan Memnuniyet

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
12. Okuma dersinde Birleştirme-II tekniğinin kullanılmasıyla öğrendiklerimi daha kolay hatırlayabildim.				
13. Birleştirme-II tekniğini kullanarak ders işlediğimizde, öğrenme sürecinin kendi kontrolümde olduğunu hissettim.				
14. Birleştirme-II tekniği ile çalışırken çalıştığım konuya odaklandım.				
15. Ders sonunda ödüllendirilmek hoşuma gitti.				
16. Ders sonunda yapılan sınavdan yüksek not almak benim için önemliydi.				
17. Bu dersten öyle keyif aldım ki, diğer derslerinde zaman zaman bu şekilde işlenmesini isterim.				

IV- Grup Çalışmasından Duyulan Memnuniyet

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
18. Okuma dersinde grup çalışması yaparak öğrenmek hoşuma gitti.				
19. Grup çalışması yaparken yeteneklerimi daha verimli kullandığımı düşünüyorum.				
20. Konuyu birbirimize öğretmemiz derste dikkatimi toplamama yardımcı oldu.				
21. Grup arkadaşlarıma konuyu anlatmak kendime olan güvenimi arttırdı.				
22. Farklı başarı düzeyine sahip öğrencilerle aynı grupta çalışmak kendimi değerlendirmeme yardımcı oldu.				
23. Derste grup arkadaşlarımızla dayanışma içinde olmak güzeldi.				

V – Sosyal Becerilere İlişkin Görüşler

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
24. Grupla çalışırken diğer öğrencilerle daha kolay etkileşime girdim.				
25. Grup çalışması sayesinde mekânı ve materyalleri grup arkadaşlarımla paylaştım.				
26. Grup arkadaşlarımı derse katılmaları için teşvik ettim.				
27. Grup çalışması sırasında başkalarının görüşlerine daha saygılı oldum.				
28. Grupla çalışırken, “teşekkürler” ve “lütfen” gibi kibarlık ifade eden sözcükleri çok sık kullandım.				
29. Grup çalışması boyunca kendimi daha kolay ifade ettim.				
30. Grup çalışması boyunca başkalarını dinlemeyi, fikir alışverişinde bulunmayı, iletişim kurmayı ve işbirliği yapmayı öğrendim.				

ANNEXE 5

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Quelles étaient les apports de l'utilisation de la technique de Découpage-II dans le cours de compréhension écrite?

A – Les effets de la technique de Découpage-II sur la réussite:

A1 – Les apports concernant le cours de compréhension écrite:

- A1.1 – L'enrichissement lexical.**
- A1.2 – Le rappel facile des mots nouveaux.**
- A1.3 – La réussite des apprenants (augmentation des notes).**
- A1.4 – L'augmentation de la motivation des apprenants.**
- A1.5 – Le développement de l'habitude d'utilisation du dictionnaire dans le cours.**
- A1.6 – L'augmentation de la présence aux cours.**
- A1.7 – Être actif lors du cours**

A2 – Les apports concernant le travail de groupe:

- A2.1 – L'augmentation de l'interaction entre les apprenants.**
- A2.2 – L'augmentation de la responsabilité individuelle chez l'apprenant.**
- A2.3 – Le développement de l'interdépendance positive entre les apprenants**
- A2.4 – Le développement des habiletés sociales.**
- A2.5 – Être plus actif dans le cours.**
- A2.6 – La compréhension facile des sujets étudiés.**
- A2.7 – L'utiliser du temps de façon efficace.**

Quelles difficultés avez-vous vécu lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II?

B – Les difficultés rencontrés lors de l'utilisation de la technique de Découpage-II:

B1 – Les difficultés rencontrées dans le cours de compréhension écrite:

- B1.1 – La difficulté de compréhension à cause de la longueur des textes.**
- B1.2 – L'insuffisance de la durée donnée pour répondre aux questions dans les feuilles de travail.**
- B1.3 – La difficulté de compréhension à cause des complexités des questions qui se trouvent sur les feuilles de travail.**

B1.4 – La difficulté de compréhension à cause de l'abondance des mots inconnus dans les textes.

B1.5 – La difficulté de compréhension causée par le niveau de langue des textes.

B2 – Les difficultés rencontrés lors du travail de groupe

B2.1 – La contribution insuffisante des coéquipiers

B2.2 – L'échec survenu à cause de fausses explications des coéquipiers

Qu'est-ce que vous pensez à propos de l'apprentissage d'un apprenant? Préférez-vous apprendre d'un apprenant ou d'un professeur? Pourquoi?

C – L'évaluation générale à propos de la technique de Découpage-II:

C1 – Apprendre de l'apprenant:

C1.1 – Se sentir plus calme quand on apprend de l'apprenant.

C1.2 – Ne pas hésiter à poser des questions quand on travaille avec des apprenants.

C1.3 – L'explication faite par un(e) camarade est plus permanente.

C2 – Apprendre du professeur:

C2.1 – Compter seulement sur le professeur à propos des explications correctes.

C2.2 – Ne pas compter sur les explications données par les apprenants.

Préférez-vous utiliser, de temps en temps, la technique de Découpage-II dans les cours de compréhension écrite? Pourquoi?

C3 – La raison de l'utilisation de la technique de Découpage-II, de temps en temps, dans le cours de compréhension écrite:

C3.1 – L'augmentation de la motivation pour les cours.

C3.2 – L'effacement de la monotonie du cours et le rendre amusant.

C3.3 – Rendre l'apprenant plus actif.

C3.4 – L'augmentation de la confiance en soi chez l'apprenant.

C3.5 – La possibilité de travailler avec d'autres apprenants.

ANNEXE 6

YARI- YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

Birleştirme-II tekniğinin Fransızca Okuma dersine ilişkin getirileri neler oldu?

A – Birleştirme-II Tekniğinin Başarıya Etkileri:

A1 – Okuma dersine ilişkin getirileri:

- A1.1 –** Sözcük dağarcığının artması.
- A1.2 –** Yeni öğrenilen sözcüklerin daha kolay hatırd tutulması.
- A1.3 –** Öğrenci başarısı (notların yükselmesi).
- A1.4 –** Öğrenci motivasyonunun artması.
- A1.5 –** Derste sözlük kullanma (F/T – T/F) alışkanlığının artması.
- A1.6 –** Derse devamı sağlama.
- A1.7 –** Öğrenciyi derste aktif kılma.

A2 – Grup çalışmasına ilişkin getirileri:

- A2.1 –** Öğrenciler arası etkileşimi arttırma.
- A2.2 –** Bireysel sorumluluk duygusunu arttırma.
- A2.3 –** Öğrenciler arası olumlu bağımlılığı arttırma.
- A2.4 –** Öğrencide sosyal becerileri arttırma.
- A2.5 –** Derste öğrenciyi aktif kılma.
- A2.6 –** Okuma parçasındaki konunun daha kolay kavranması.
- A2.7 –** Dersteki zamanı daha verimli kullanma.

Birleştirme-II tekniğinin kullanımı sırasında ne gibi güçlükler yaşadınız?

B – Birleştirme-II tekniğinin kullanımı sırasında yaşanan güçlükler:

B1 – Okuma dersinde yaşanan güçlükler:

- B1.1 –** Okuma parçalarının uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğü.
- B1.2 –** Çalışma yapraklarındaki soruları cevaplamada verilen sürenin yetersizliği.
- B1.3 –** Çalışma yapraklarındaki soruların güçlüğünden kaynaklanan anlama güçlüğü.
- B1.4 –** Metinlerdeki bilinmeyen sözcüklerden kaynaklanan anlama güçlüğü.

B1.5 – Metinlerin dil düzeyinden kaynaklanan anlama güçlüğü.

B2 – Grup çalışması sırasında yaşanan güçlükler:

B2.1 – Grup üyelerinin eşit katkı sağlamaması.

B2.2 – Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan başarısızlık.

Bir öğrenciden öğrenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Öğrenciden mi/ öğretmenden mi öğrenmeyi tercih edersiniz? Neden?

C – Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme:

C1 – Öğrenciden öğrenmek:

C1.1 – Kendini daha rahat hissetmek.

C1.2 – Soru sormaktan çekinmemek.

C1.3 – Arkadaş tarafından yapılan açıklamanın daha kalıcı olması.

C2 – Öğretmenden öğrenmek:

C2.1 – Doğru bilgi konusunda sadece öğretmene güvenmek.

C2.2 – Öğrenciler tarafından yapılan açıklamalara güvenmemek.

Okuma dersinde zaman zaman Birleştirme-II tekniğini kullanmayı tercih eder misiniz? Neden?

C3 – Okuma derslerinde zaman zaman Birleştirme-II tekniğini kullanmayı tercih etme nedeni:

C3.1 – Derse olan ilgiyi arttırması.

C3.2 – Dersin monotonluğunu yok edip eğlenceli hale dönüştürmesi.

C3.3 - Öğrenciyi derste daha aktif hale getirmesi.

C3.4 – Öğrencinin kendine olan güvenini arttırması.

C3.5 – Farklı öğrencilerle çalışma imkanı yaratması.

ANNEXE 7**La transcription des entretiens (6 exemples)**

ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N02

Kimlik bilgileri

Cinsiyet : Kadın

Yaş : 20

1 – Birleştirme-II tekniğinin başarıya etkileri:

1. Bu dönem Birleştirme-II tekniğini kullanarak okuma dersi yaptık. Bu tekniğin senin okuma dersine getirileri neler oldu?

- Öncelikle grup çalışmasını öğrendim. Arkadaşlarımızla bilgileri birbirimize anlatmayı öğrendim. Sözcükleri sözcüklerden kolay bulabilmeyi öğrendim, onların anlamları aklımda kaldı. Sözcük dağarcığım gelişti.

Peki, derste sözcük dağarcığını geliştirmek için özel bir şey yaptın mı?

- Yani arkadaşlarımıza kendi konumuzu anlatmak için araştırdığımız sözcükler aklımda kaldı. Sonra o sözcüklerin sınavlarda çıkmasıyla aklımda kalıyordu. Arkadaşların söylemesiyle de sözcük dağarcığım arttı.

O sözcükleri başka metinlerde görsen hatırlar mısın?

- Evet... Mesela bir metinde gördüğümüz kelime... Bir sonraki hafta çıkan metinde aynı kelime çıkmıştı. Direk o kelimeyi öğrenmiştik diye aklıma geldi.

Peki, sözcükleri aklında tutmanı sağlayan ne oldu? Kendi başına okurken sözcükler hemen aklında kalıyor muydu? Ya da bu teknik sayesinde bir takım yöntemler geliştirdin mi? Bu sözcükler senin aklında nasıl kaldı?

- Dersin sonunda bir sınav olması bizi konuyu anlamamız gerektirdiğine inandırdı. O yüzden arkadaşlarımızı çok dikkatli dinledik ve onlara daha iyi anlatabilmek için çalıştık. Öyle de sözcükleri aklımızda tutabildik.

Birbirinize anlatmanız hatırdaki tutmanızı mı sağladı diyorsun?

- Evet, birbirimize anlatmamız.

Bu tekniğin size akademik başarı açısından bir getirisi oldu mu?

- Başarı açısından benim için çok getirisi oldu. İlk notlarım aslında çok yüksek değildi ama giderek yükselmesi benim için çok ilham kaynağı oldu diyebilirim. Yani, demek ki yapabiliyordum. Normalde önüme Fransızca bir metin verildiğinde önce bilmediğim birçok kelime

31 olduğundan korkarak bakıyordum, ama sonra metni aldığımda ona bir
32 bütün olarak bakıyordum ve yapabileceğime inandım. Artık
33 inanıyorum, başaracağıma inanıyorum.

34 **Bu yöntem derse olan ilgini arttırdı mı? Daha öncesiyle kıyaslarsan..**

35 ▪ **Yani evet, bir yerde başarıya doğru gidebilmek insanın motivasyonunu**
36 **artırıyor. Mesela bir metinde 80 almak diğer metinde daha çok**
37 **hüslenip, "demek ki 80 alıp yapabiliyorsam, 100 de alabilirim" dedirtti.**
38 **Bu bende motivasyonumu artırdı.**

39 **Başka neler ilgini çekip motivasyonunu arttırdı?**

40 ▪ Mesela Fransa'daki bazı konuları öğrenmek, onlar hakkında bir şeyler
41 söyleyebilmek... Mesela devamsızlıkla ilgili bir konu olduğunda ne gibi
42 sorunlar olmuş, ya da işte bir tane çiçekle ilgili bilgiler öğrenmiştik.
43 **Türkçesini bile zor söyleyeceğim bir çiçek isminin Fransızcasını**
44 **öğrenmek gerçekten motivasyonumuzu artırdı.** Yani gerçekten bir
45 şeyler öğrendik.

46 **Yani metinlerin konusu ilgini mi çekti? Bunu mu demek istiyorsun?**

47 ▪ **Evet. Metinlerin konusu gerçekten ilgimi çekti.**

48 **Derste sözlük kullandın mı? Önceki derslerle kıyaslarsan...**

49 ▪ **Dil öğrencisi olarak sözlük kullanmayı sevmeyen bir insanım ama bu**
50 **derste gerçekten sözlüğü hiç unutmadım hep yanımda getirdim.**
51 **Aslında en çok sözlük kullandığım ders buydu.**

52 **Hangi tür sözlükler kullandın?**

53 ▪ **Fransızca-Türkçe, eğer sözcüğün anlamını bulamadıysak Fransızca-**
54 **Fransızca sözlüğü tercih ettik. Ama genelde Fransızca-Türkçe**
55 **kullandım.**

56 **Daha önce diğer derslerde kullanıyor muydun?**

57 ▪ **Yani bu kadar çok kullanmıyordum. Bu kadar çok anlamaya**
58 **çalışmıyordum.**

59 **Bu tekniğin derse devam etme konusunda bir getirisi oldu mu?**

60 ▪ **Yani, devamsızlığımız hiç yok.** İlk başta söylediğinizde korkmuştum.
61 **İşte hastalanıp gelemesem diye. Notlarıma yansır, arkadaşlardan**
62 **geri kalırım diye... Ama sonra derste anladım ki benim geri kalmamın**
63 **zararı sadece bana değil, arkadaşlarıma da olacaktı. Sonuçta grup 4**
64 **kişiydi, onlara da zor olacağını düşündüm ve gelme konusunda hem**
65 **arkadaşlarımı teşvik ettim hem de ben gelmeye çalıştım.**

66 **Peki, derste aktif miydiniz?**

- 67 ▪ **Önceki okuma derslerine göre ders çok güzeldi. Yani, gerçekten 1,5**
 68 **yıl boyunca okuma dersi gördüm ama bu ders gerçekten çok aktif**
 69 **geçti.**

70 **Farkı neydi peki?**

- 71 ▪ **Önceki okuma derslerinde hoca anlatıyordu.** Mesela siz
 72 anlatıyordunuz ama biz hani böyle... **Yani bizim anlamaya çalışmamız**
 73 **ve birilerine anlatmak bizi şevklendiriyordu.** Sonuçta Fransızca bir
 74 metni anlayıp karşındakine anlatmak, onun sorularını kelimelerini
 75 anlamak, karşındakinin başarısına sebep olmak güzel bir şey olsa
 76 gerek.

77 **Yani derste aktif miydiniz?**

- 78 ▪ **Evet derste aktiflik. Bizim anlamamız gerçekten çok yararlı oldu. Ben**
 79 **buna inanıyorum. Benim iki tane ayrı dersten sunularım vardı, bu ders**
 80 **sayesinde daha çok kendime güvenim geldi.** Çünkü grup arkadaşlarım
 81 tarafından dinlendiğim için, önemsendiğim için sınıfa karşı, bir
 82 topluluğa karşı yapacağım konuşmada kendime güvenim geldi.
 83 Başkaları stres yaparken ben gayet rahat bir konuşma yaptım.

84 **Zaman açısından bir getirisi oldu mu? Daha kısa sürede okuyup anlama**
 85 **sağladı mı?**

- 86 ▪ Zaman iyiydi... Hani daha önce parçalar verildiğinde bitmeyecek,
 87 yetiştiremeyeceğiz, anlatamıycam, anlayamıycam diye korktum. Hani
 88 dediğiniz gibi, zamanla yarıştığımızda beyin ona göre odaklanıyor.
 89 Anlamaya çalışıyoruz, dinliyoruz, kendimizi ona göre ayarlıyoruz.
 90 Hatta önceden bitirdiğimiz de oldu. Normal deneme sınavları gibi...
 91 İşte önce 3 saatte yaparken sonra yarım saat önce bıraktığımız gibi...

92 **Daha çabuk okuyup-anlamaya katkısı oldu mu?**

- 93 ▪ Evet... Normalde benim önüme bir sayfa metin verildiğinde ben çok
 94 fazla irdelemeye çalışırım, anlamaya çalışırım. Ama ilk metin
 95 verildiğinde, önce metnin konusunun ne olduğunu anlamayı öğrendim.
 96 Türkçedeki gibi... Mesela Türkçe paragraflarda neden bahsedildiğini
 97 bir baktığımızda anlayabiliyoruz. Bunu Fransızcada da yapabilmeyi
 98 öğrendim.

99 **Grup çalışmasına ilişkin getiriler neler oldu? Daha önceki grup**
 100 **çalışmalarını da düşünecek olursan, mesela arkadaşlarınla aranda**
 101 **iletişim oluştu mu?**

102 • Mesela ikisi çok sık görüştüğüm arkadaşımdaydı ama bir arkadaşla çok
103 sık görüşmüyorduk. Hatta birbirimize zor selam veriyorduk ama şu
104 anda güzel bir samimiyetimiz oluştu. Hatta sık sık birinci olduğumuzda
105 birbirimizi tebrik etmeler, bu dersin dışında grubumuza yönelik “biz bir
106 grubuz” diye birbirimizi desteklemeler oldu. Diğer uzmanlık
107 grubumuzla da birbirimizi anlamayı, onların anlatış tarzını öğrendik...
108 Onların ne düşündüklerini öğrendik.

109 **Grup içinde sorumluluk duygusu var mıydı? Grup çalışmasının**
110 **sorumluluk açısından bir getirisi oldu mu?**

111 • Evet, tabi ki de oluyor. Çünkü karşıdakine anlatmak zorundasın.
112 Dolayısıyla çok iyi anlamak zorundasın. Sonuçta onun sınavı olacak,
113 karşıdakinin bir şeyler anlaması lazım. Bu konu elimize verilmiş ve
114 birinci olmak bize çok hoş geliyordu. Birbirimizi teşvik ediyorduk, “çok
115 teşekkür ederiz, çok güzel anlaftın” ya da işte “şurayı bir daha alabilir
116 miyim?” gibi ondan birebir bekliyorduk ve onun parçası olduğu için
117 onun en iyi şekilde anlatmasını istiyorduk.

118 **Yani üzerinize düşen görevi yerine getirmeye çalıştığınızı mı**
119 **düşünmeliyim?**

120 • Evet.

121 **Peki, yapmazsanız ne olurdu ki?**

122 • Yapmazsak, tabi onlara karşı sorumluluklarımız vardı. Sonuçta ben
123 yapmasaydım konunun bütünlüğü sağlanamayacaktı. Sorular düzgün
124 cevaplanamayacaktı. Yani konu anlaşılamayacaktı. Sonra yapılacak
125 sınavda birçok soruyla karşı karşıya gelinecekti. Onların
126 başarısızlıklarını tetiklemiş olacaktı.

127 **Ortak bir amaç doğrultusunda birbirinize bağımlı mıydınız?**

128 • Öncelikle birbirimize bağımlıydık. Bir arkadaşımızın anlamadığı
129 noktada onu bekliyorduk. Üçümüz birden ona anlatıyorduk. Ya da
130 takıldığı kelime olduğunda hep birlikte sözlüğü açıp şu anlama
131 geldiğini söylüyorduk. Kimse kafasına göre takılmıyordu. Hepimizin
132 işiydi. Hani şöyle bir amacımız vardı. birinci olmak çok hoşumuza gitti
133 açıkçası.

134

135

136 **Yani ortak bir amacınız vardı...**

137 ■ Ortak bir amacımız vardı. Önemli olan konuyu anlamamız ve hari
138 böyle güzel bir birincilik ödülü almak bizi daha bir şevklendirdi.

139 **Başka?**

140 ■ Sınavda başarılı olmak en güzeli... Yüksek not almak...

141 **Peki, grup çalışmasının sosyal beceriler açısından ne gibi getirileri oldu**
142 **sence?**

143 ■ Sosyal açıdan birbirimizi dinleme konusunda çok geliştik. Bir insan ilk
144 başta anlatamıyorsa bile onun anlatabileceğine inandık. Ve bunu da
145 ona gösterdik. Hep birlikte onun anlatmasını sağladık. Mesela birimiz
146 gelmediğinde ya da geç kaldığında, bizim bir grup olduğumuzu
147 gelmemiz gerektiğini... Yani sürekli birbirimizle iletişim halinde olduk.
148 Bugün dersimiz ya unutulmayalım... Bu çalışmada birlikte birbirimizle
149 çok güzel samimiyetler oluştu.

150 **Birbirinizi derse katılmaya teşvik ettiniz mi?**

151 ■ Evet, mesela hasta olan ya da işte başka şeylerden dolayı canı
152 sıkılan, morali bozuk olan arkadaşlarımız vardı ama onları teşvik
153 etmeye çalıştık. Sonuçta bunun yararlı olacağına inandık. İlk başta
154 notlarımız düşüktü sonradan yükselmesinde çok büyük faydası oldu.
155 Bu çalışmanın başarımızı sağlaması bizi çok şevklendirdi. Gelmemiz
156 gerektiğine inandırdık birbirimizi.

157 **Peki, grup çalışması yaparken performansı düşen arkadaşlarınız oldu**
158 **mu? Onları teşvik etme konusunda bir şeyler yaptınız mı?**

159 ■ Psikolojik açıdan canı sıkılan, moral bozukluğu yaşayan
160 arkadaşlarımız vardı ama onlara destek olduk. "Nasılsa bitecek, bak
161 ne kadar ilerlemeler kaydettik, notlarında çok güzelleşti" diyerekten
162 onu şevklendirdik.

163 **Grup çalışmasında kendini daha rahat ifade edebildin mi? Yoksa**
164 **bireysel çalışmada mı daha rahatsın?**

165 ■ Grup çalışmasında daha rahat ifade ettim. Çünkü karşında seni
166 dinlemek zorunda olan üç tane arkadaşım vardı.

167 **Ama öğretmen de seni dinler.**

168 ■ Ama onların konuyu anlamaları gerek. Ben anlatmasaydım konu belki
169 de anlaşılmayacaktı. Onlar da beni içtenlikle dinleyince, insana ilham
170 geliyor anlatmak istiyorsun. Daha iyi anlatmak istiyorsun. Her ders "ne
171 desem de daha iyi anlarlar" diye kendime soruyordum.

Kendini daha rahat ifade etme derken soru sormada ya da grup çalışmasında bir çekingenlik oldu mu?

- Anladım... Evet, kendimi rahat ifade edebildim. Mesela sınav öncesi şöyle bir tekrar yaptığımda anlamadığım bir konu ya da hatırlamadığım bir kelime olduğunda arkadaşlarıma gayet açık bir şekilde ben burayı anlamadım, ya da işte tam çeviremedim gibisinden ifade ettim. Çekingenlik sorunu olmadı.

Peki, birbirinizin fikrine önem verip dinlediniz mi?

- Evet, zaten onun olması gerekiyordu. Birbirimize gayet saygılı davranıyorduk. Mesela bir arkadaşımız düşüncesini tam olarak ifade edemese de onu dinliyorduk. Onu bekliyorduk. Onun bir şey söyleyeceğine, ondan bir şeyler alacağımıza onu inandırıyorlardık. Hep birbirimizi dinledik. Herkes kendine göre "ben böyle yapayım, onlar beni ilgilendirmez" şeklinde bir ortam olmadı grubumuzda.

Grup çalışması sırasında kibarlık ifade eden bir takım sözcükler kullandınız mı?

- Evet, mesela parçalarımızı anlattıktan sonra birbirimize "teşekkür edersiz, çok güzeldi, çok sağol" şeklinde onu sevkliendirecek şeyler söyledik. "evet, seni dinliyoruz, seni dinlemek için can alıyoruz, ne kadar güzel anlattın, iyi anlamışsın, çok teşekkür edersiz" gibi sözcükler söyledik birbirimize. Yani, "neden geç kaldın? geç kalmaman lazım bizim için, bizi düşünmüyor musun?". Onun bizi düşünmesini sağlayacak, ama kibar bir şekilde onu ifade ettik tabi.

Grup çalışması sırasında aktif oldunuz mu?

- Yani hep birlikte aktiftik aslında. Mesela bir arkadaşımız anlatırken hep birlikte o parçaya, cümleye karşı yöneliyorduk. Onun unuttuğu kelime şuydu, şunu şu şekilde tamamlayabiliriz. Ya aslında onun parçası olsa bile, hepimizin parçası gibiydi. Mesela o anlatırken kimse bir kenarda oturmuyordu.

Grup çalışmasının okuma parçasını kavramada bir etkisi oldu mu sence?

- Kesinlikle, grup çalışması yararlı oldu. Bundan önce de önüme parça verildiğinde, özellikle sınavlarda, çok fazla kolay anlayamıyorum. Ya da zaman sınırlı olunca stres yapıyorum, anlayamıyorum. Konuyu bir bütün olarak bile düşünemiyordum. Ama bu grup çalışmasında arkadaşlarımla dinlemek, onların farklı şekilde ifade etmesi, konuların da çekici olması, güncel olması...

209 **Metinlerin konusu hoşuna gitti yani...**

210 ▪ **Konusu çok hoşuma gitti. Yani güncel konulardı, ilgimizi çekti.**
 211 **Gerçekten benim çok ilgimi çekti. Hepsi akıcıydı. O yüzden aktiflik**
 212 **yani...** Hani böyle bir şey hoşuma gitti. Kesinlikle bunda **(grup**
 213 **çalışmasını kastediyor)** daha kolay anladım. Bireysel olarak
 214 verilseydi ilk sınavdan **(ön-test'i kastediyor), ilk çalışmadan da**
 215 **anlaşıldığı gibi, grup çalışmasında daha iyi anlıyorum.**

216 **Grup çalışmasının dersteki zamanı daha verimli kullanma konusunda**
 217 **katkısı oldu mu?**

218 ▪ **Evet, iyi kullanabildik. Bireysel olarak olsaydı parçaya, alıştırma**
 219 **bilinmeyen kelimelere karşı büyük bir stres oluyordu.** Hepsini nasıl
 220 bulucam, ya da teker teker nasıl çeviricem gibisinden... Konuyu
 221 paylaşmamız ve birbirimize anlatmamız gerçekten etkili oldu. Yani,
 222 birbirimizi dinledik, **bulunmayan bir kelimeyi hep birlikte araştırmamız**
 223 **hem sözlük dağarcığımızı hem de sözlük kullanımını artırdı.** Bireysel
 224 açıdan olsaydı, ben bireysel olarak yapılan sınavlardan çok düşük
 225 notlar alan bir insanım. Yani anlama okuma açısından anlama
 226 problemi olan bir insanım. Ama bunda bir şeyler yapabileceğim
 227 inancını kazandım. Meğer gerçekten yapabilirmişim düşüncesini
 228 kazandım.

229 **2. Peki, Birleştirme-II tekniğinin kullanımı sırasında yaşadığınız**
 230 **güçlükler neler oldu? Mesela okuma parçalarının uzunluğu seni rahatsız**
 231 **ettim mi?**

232 ▪ Aslında ilk başta bundan sonraki daha zor parçalar olacak, olursa
 233 nasıl olur, ya anlayamazsam... İlk sınavım **(ön-test'i kastediyor)**
 234 düşük olduğu için böyle düşüncelere kapıldım. Ama parçalar gayet
 235 kolaydı, öyle uzun bir parça olmadı. Hatta zor olan parçalarda daha
 236 yüksek notlar almak bana ilham verdi. Demek ki yapabilirmişim diye
 237 düşündürdü. O yüzden öyle bir problem olmadı. İlk verilen parçada
 238 hep birlikte bir şeyler yapmaya çalıştık. Öncelikle zamanımız bayağı
 239 arttı. Sonra sınavımız çok iyi geçmedi, ama demek ki başka şeyler
 240 denemeliyiz diye düşündük. İlk sınavda biraz stres olduk. Ne
 241 yapacağımızı bilememek... Devam zorunluluğunun olması, içimizde
 242 korku yarattı. Ama sonra yapabileceğimizi anladık.

243 **Çalışma yapraklarındaki soruları cevaplamada süre ile ilgili biri sıkıntı**
 244 **yaşadınız mı?**

245 ▪ Hayır, öyle bir sıkıntı yaşamadık. Sonuçta zaten her şeyi anladıktan
 246 sonra o soruları hep birlikte cevapladık.

247 **Çalışma yapraklarındaki soruların güçlüğünden kaynaklanan bir**
248 **sıkıntınız oldu mu?**

249 ▪ Hayır, öyle olmadı aslında. Ben bunu bireysel çalışmada çok sık
250 yaşıyordum. Parçayı anlasam da verilen sorulara kendi düşüncemle
251 cevap veremiyordum. Ama bu parçalarda cevabı parçadan almak
252 yerine kendi cümlelerimle ifade etmeye çalıştım. Yani bu çalışmayla
253 bunu da öğrendim.

254 **Peki, parçalardaki bilinmeyen sözcükler okuma-anlamada bir güçlük**
255 **yarattı mı?**

256 ▪ Parçalarda bilinmeyen sözcükler çok fazla değildi. Arada vardı tabi
257 ama onu öğrenmek, o parçayı öğrenmek... Bilmiyorum... Ben bu
258 derste kelime öğrenmekten çok büyük bir zevk aldım. Yeni kelimeler
259 öğrenmek, ya da işte bir kelimenin başka anlamlarını öğrenmek
260 hoşuma gitti. Yani öyle zorluk çekmedik ki sözcük dağarcığımız arttı.
261 Başka metinlerde karşılaştığımızda "Aaa bunu öğrenmiştik, hatta
262 bunun böyle bir anlamı da vardı" gibisinden yorumlar yapabilir hale
263 geldim.

264 **Metinlerin dil düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Zor muydu? Anlamayı**
265 **güçleştirdi mi?**

266 ▪ Ya dediğim gibi, sadece ilk metinde böyle bir şeyle karşılaştım, o da
267 çalışmaya ilk başlarken bir stres vardı. "Acaba yapabilecek miyim?
268 Arkadaşlarıma anlatmaya alışabilecek miyim?" gibi... Ama öyle bir şey
269 olmadı. Metinler zorlaştıkça sanki ben daha iyi anlamaya başladım.

270 **Metinlerin dil düzeyi sizin dil seviyenize uygun muydu?**

271 ▪ Yani evet uygundu. Mesela kullanılan zamanlar olsun, kelimeler olsun,
272 cümleler olsun... Yani mesela çok uzun cümleler bile anlaşılırdı. Ya da
273 ben anlayabiliyordum. O büyük bir sorun olmuyordu.

274 **Peki, grup çalışması sırasında ne gibi güçlükler yaşadınız? Ya da**
275 **yaşadınız mı?**

276 ▪ Yani birkaç sıkıntımız oldu elbette. Arkadaşlarımızın moral
277 bozuklukları ya da işte stresli olmaları, bizim açımızdan bir korku ifade
278 etti. Ben stresli bir insanın yanında durmayı sevmeyen bir insanım. O
279 stres oldukça ben daha bir streslenirim. Bu bana zarar verir. O yüzden
280 onu rahatlatmak açısından, onun öyle oluşu... Belki bizi birkaç defa
281 rahatsız etti ama... Ya da onun gelmeme gibi, devamsızlığını
282 kullanması, ya gelmezse düşüncesi...

283 **Grup çalışması yaparken sıkıntılar yaşadınız mı? Mesela herkes üzerine**
 284 **düşen görevi yerine getirdi mi?**

285 ▪ Evet, bizim grupta öyleydi. Yani hiç öyle bir sıkıntı yaşamadık.
 286 Gerçekten hepsine çok teşekkür ederim. Hatta ben sınavda soruları
 287 çözerken, arkadaşımın bölümüyle ilgili soru geldiğinde o şöyle demişti
 288 diye hatırlayıp öyle çözdüm. Hepsi üzerine düşen görevi yaptı.

289 **Grup üyelerinin kendi okuma parçalarıyla ilgili yanlış aktarımlarından**
 290 **kaynaklanan bir takım güçlükler yaşadınız mı?**

291 ▪ Öyle bir şey olmadı. Zaten bizim yanımıza gelmeden önce
 292 arkadaşlarıyla aralarında anlaşamadıysalar hocaya gidip soruyorlardı.

293

294 **II – Birleştirme-II tekniği hakkında genel değerlendirme:**

295 **3. Peki, bir öğrenciden öğrenme konusunda ne düşünüyorsun?**

296 ▪ Yani, ihh... Aslında daha iyi öğrenilebilirmiş. Ben normalde okuma
 297 dersinde çok aktif bir insan değildim. Belki ödevlerini çok fazla yapan
 298 ya da işte hocayı anlamaya çalışan ama... Bu grup çalışmasında
 299 insan daha bir aktif... Öğrenciden dinlemek, onun yeteneklerini fark
 300 etmek, mesela o güzel konuşuyorsa güzel telaffüz ediyorsa bizim de
 301 yapabileceğimize inanmayı sağlıyor. Onu örnek almamız... Ya da
 302 anlatım tarzı... Her zaman birbirimizi destekledik, birbirimizi örnek
 303 aldık.

304 **Öğretmenden mi, yoksa öğrenciden mi öğrenmeyi tercih edersin?,**
 305 **niçin?**

306 ▪ Aslında şu ana kadar hep öğretmenden öğrendiğimiz için biraz can
 307 sıkıntılığı olabilir. Her derse girdiğimizde yine öğretmen anlatacak, ya
 308 da işte insanın ödev yapmamak gibi bazı bahaneleri olabiliyor ama
 309 öğrenciden öğrenmek zevkli oluyor. Mesela ben kendi sunumlarımdan
 310 yola çıkarak şunu söyleyebilirim: birilerine anlatmak heyecanlı bir
 311 anlatım bile olsa bana gerçekten mutluluk veriyordu. Karşındaki
 312 insanın dinlemesi... Aynı şeyleri sunum yapan arkadaşlarıma da
 313 yaptım. Onları heyecanla dinlediğimi, dinlemek istediğimi onlara
 314 gösterdiğimde gerçekten güzel oluyor yani. Şu ana kadar iki
 315 arkadaşımız sunum yaptı, bu benim hoşuma gidiyor. Bir öğrenciden
 316 dinlemek değişik olduğu için hoşuma gidiyor.

317 **Kendini daha rahat mı hissediyorsun?**

318 ▪ Evet. Kendimi daha rahat hissediyorum. Gerçekten böyle arkadaşını
 319 dinliyorsun ve farklı şekilde anlatıyor, farklı konuları sana anlatmaya

320 **çalışıyor.** Yani güzel oluyor, ona sorular yöneltiyorsun. Karşındaki bir
321 öğrenci ama güzel oluyor.

322 **Arkadaşının yaptığı açıklamalar öğretmenin yaptığı açıklamalara göre**
323 **sana daha mı kalıcı geliyor?**

324 **▪** **Yani sürekli öğretmene alıştığımız için değişik bir şey... o da**
325 **arkadaşımız olduğundan belki daha çekici geliyor.** Zaten öğretmen
326 konuya hakîm olan insan, ama arkadaşımızın bilmediğimiz kelimeyi
327 söylemesi bir şeyler kazandırıyor.

328 **Peki, arkadaşına soru sormaya çekinir misin?**

329 **▪** **Bu konuda çekinmem,** ama tabi o sırada onun cevap
330 veremeyeceğinden korkarım. Belki cevap vermeye hazır değildir. Ama
331 **bu çalışmada hiç çekinmedim.** Çünkü arkadaşlar konuya gayet
332 hakîmdi. Yani bizim konularımızda bile sorduğumuz sorulara gayet net
333 cevaplar verdiler.

334 **Öğretmenden öğrenmeyi tercih edecek olsan, niçin öğretmen?**

335 **▪** **Sonuçta öğretmen bu kadar yıl okumuş, deneyimleri çok fazla olan**
336 **insan. Yani ondan öğrenmeyi de isterdim elbette. En iyisini öğretmen**
337 **bilir diye düşünüyorum.** Birbirimize yaptığımız sunumlarda da “*önce bir*
338 *hocaya sorsam, bu cümleyi doğru mu anlatmışım, en doğrusu bu mu*”
339 diye öğretmenden öğrenmeyi isterdim. Ama öğrenciden öğrenmek
340 değişik bir yöntem olduğu için bize çekici geldi.

341 **Kendini belki de daha rahat mı hissediyorsun?**

342 **▪** Bazı öğretmenlere çok fazla yaklaşımadığımız, hatta yani selam bile
343 veremediğimiz çekindiğimiz öğretmenler oluyor. Ama neden böyle
344 samimi olduğumuz bir öğretmen anlatmasın. Onu da içtenlikle dinleriz.

345 **Sence okuma derslerinde zaman zaman bu teknik kullanılsın mı?**
346 **Neden?**

347 **▪** Bence zaman zaman ve de sık sık kullanılmalı. Sadece okuma
348 derslerinde de değil. Bir yazma ya da sözlü iletişim derslerinde de
349 kullanılmalı. **Çünkü öğrenciler derse karşı... bir kere ders ilgilerini**
350 **çekiyor.** Bu derse gittiğimizde sadece hoca konuşmayacak, ya da
351 sadece ödev yapanlar konuşmayacak. Hasta olanlar, ya da canı sıkkin
352 olanlar bir köşede oturmayacak. Uykusuz olanlar uyumayacak.

353 **Yani sizler de aktif olacaksınız.**

354 **▪** **Derste aktif olacak.**

355

356 **Peki, aktif olduğunda kendine olan güvenin daha mı artıyor?**

- 357 ▪ Evet, ben derse ders dışındaki konuları getirmemeyi öğrendim. Çünkü
358 her şeyi unutmam gerektiğini, şu an buradayım, bu konu elimde, bunu
359 başarmam gerektiğini öğrendim. Morali de bozuk olsa, o gün
360 uykusuz da olsam bunu yapabileceğime inandım.

361 **Ders daha eğlenceli bir hale gelecek diye mi düşünüyorsun?**

- 362 ▪ Ders daha sıkıcı olamayacak. Ben sadece öğretmenin anlatmasından
363 sıkılıyordum. Bir tarafta birileri uyurken, ya da işte canı sıkılanlar
364 otururken ben çok fazla zevk almıyordum. Bazen ödev yapamadığım
365 günler oluyordu. Parmak kaldıramamak, sorulara cevap verememek...
366 Bu beni üzüyordu ama o derste aktif olmak, hocanın seni dinlemesi,
367 arkadaşlarının seni dinlemesi gerçekten güzel oldu. Ben çok büyük
368 zevk aldım. Cuma günü ders var dediklerinde "hemen geçer"... İlk
369 başta üç saat dediklerinde "nasıl geçecek, koşturarak geçecek"
370 derdim, ama gayet canlı ve hareketli geçti, güzel geçti, ben çok zevk
371 aldım.

372 **Peki, son olarak eklemek istediğin bir şeyler var mı?**

- 373 ▪ Öncelikle teşekkür ederim, böyle güzel çalışmalar yaptığınız için.
374 Gerçekten kendime özgüvenim arttı. Birilerine bir şey anlatabilmek,
375 konuyu anlamak, elimize Fransızca bir metin verildiğinde anlatabilmeyi
376 öğrendim. Bu derste çok güzel başarılar kat ettim. Notlarımızın
377 yükselmesi, sizin bize birinci olduğumuzda hediyeler vermeniz, çok
378 güzel duygular yaşattı. Dedğim gibi kendime güvenim çok arttı.
379 Demek ki yapabilirmişim. Çünkü ilk okuma parçalarında çok
380 zorlandım. Çok büyük önyargım vardı. Bu kelimeyi bilmiyorsan
381 yapamazsın gibisinden... Kendime stres yapıyordum ama demek ki
382 yapabilirmişim. Herkes yapabilirmiş. Bu derste aktif olmak çok güzeldi.
383 Teşekkür ederim.

384 **Katıldığınız için ben teşekkür ederim.**

ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N05

Kimlik bilgileri

Cinsiyet : Kadın

Yaş : 21

1 – Birleştirme-II tekniğinin başarıya etkileri:

1. Bu dönem Birleştirme-II tekniğini kullanarak okuma dersi yaptık. Bu tekniğin senin okuma dersine getirileri neler oldu?

- Uygulamaya başlamadan önce daha düşük yapıyordum. Daha sonra daha kolay anlamaya başladım. Okumam gelişti. Kelime bilgilerim arttı.

Peki, ders esnasında kelime bilgini geliştirmek için özel bir şey yaptın mı?

- Sözlük çok kullandık. Sözlük kullanmak daha çok geliştimemize yardımcı oldu.

Ne tür sözlükler kullandınız?

- Micro Robert, Fransızca-Fransızca, işte Tahsin Saraç'ın Fransızca-Türkçe, o şekilde geliştirdik.

Birleştirme-II tekniği öğrendiğin sözcükleri hatırlama kolaylaştırdı mı?

- Evet, çünkü hem daha çok kullandım, hem de sözlükten daha ziyade kelimelerin anlamını cümleden ya da anlamdan çıkarmaya çalıştık. Sözlüğü git gide daha az kullanmaya başladık.

Başka ne gibi katkıları oldu? Mesela, akademik başarı açısından katkıları oldu mu?

- Notlarım çok yükseldi. Ne bileyim... Bu dersten çok memnun kaldım. İlk başladığımızda okuduğumu anlayamıyordum. Soruları çözerken yanlış yorumluyordum. Bunları düzeltmeme yardımcı oldu.

Derse olan ilgin arttı mı?

- Benim için oyun gibi bir dersti. Gerçekten çok güzeldi. Ne bileyim... Yaparken daha çok kelime haznem, okuma alışkanlığım gelişti... Çok eğlenceli oldu. Arkadaşlarla bir şey paylaştık. Grup çalışması yaptık. Küçük bir rekabet oldu. Karşılığında ödüllendirme filan... İyice şevklendirdi.

Derse devam konusunda bir katkısı oldu mu?

30 ▪ Zaten çok devamsızlık yapan bir öğrenci değildim ama böyle daha bir
31 sorumluluğumuz arttı. Sürekli gelme zorunluluğu hissettik. Zaten
32 gelirken hiçbir zorlanma olmadı. O günü bekliyorduk. Bu hafta hangi
33 metni işliyecez, ne yapıcaz gibi...

34 **Bu tekniğin okuma-anlamana zaman açısından bir katkısı oldu mu? Örneğin,**
35 **daha kısa sürede daha çabuk okuma-anlama gelişti mi?**

36 ▪ Evet. İlk zamanlar daha geç anlayabiliyorduk. Parçayı çözümlerken...
37 Daha sonra git gide hem sözlük kullanmamız azaldı, okuduğumuzu
38 daha çabuk anlayabildik. Yani bu daha da kolaylaştı.

39 **Grup çalışmasına ilişkin getirileri neler oldu? Grup arkadaşlarınızla önceden**
40 **görüyorsunuz muydun?**

41 ▪ Zaten sınıfın geneliyle görüşüyordum. İyiydik ama bu sefer daha da
42 kenetlendik. İçimizde grup çalışması, grup duygusu oldu. Onun için de
43 hep beraber bir şeyleri paylaştık. Aynı hedef için çalıştık. İletişimimiz
44 daha güzel arttı. Bir parçayı paylaşarak daha da kolay çözümledik.

45 **Peki, bu yöntem sizde sorumluluk duygusunu arttırdı mı?**

46 ▪ Tabi ki. Sorumluluklarımız arttı.

47 **Sorumluklarınızı yerine getirdiniz mi?**

48 ▪ Gruptan dolayı hani... Bir grup etkisi vardı. Sadece kendimiz için değil,
49 grup üyeleri için de daha iyi yapmamız lazımdı. Kendimizin dışında
50 grubumuzu da düşünmek zorundaydık. O yüzden anlatırken daha
51 dikkatli anlaftık. Onlarında anlayabilmesi için... Bu şekilde sadece
52 kendimizi düşünmedik.

53 **Sorumluklarınızın farkında olmayıp çalışmasaydınız ne olurdu?**

54 ▪ Hem kendim hiçbir şey öğrenemeyecektim, ilerleyemeyecektim, hem
55 de arkadaşlarım açısından... Onları da olumsuz etkileyecektim. Bunun
56 için, bunun bilincinde olup daha güzel şekilde anlatmamız dinlememiz
57 gerekiyordu. Bizim de buna uydüğümüzü düşünüyorum.

58 **Birbirinize karşı bağımlı mıydınız? Ortak bir amacınız var mıydı?**

59 ▪ Bizim kendi esas grubumuzda anlatırken karşılıklı birbirimizi
60 dinliyorduk. Daha sonra birlikte çalışmalar yapıyorduk. Kelime
61 çalışmaları ne bileyim... Konu anlatımı bittiğinde soruları tekrar
62 soruyorduk.

63

64 **Başka ne gibi ortak amaçlarınız vardı?**

65 Yüksek not almak konuyu tamamen anlayabilmek, kendimizi
66 geliştirebilmek. Bunu her zaman her hafta daha da fazla geliştirip
67 anlayabilmektir. Bizimde bunu git gide geliştirdiğimizi düşünüyorum.

68 **Peki, ödül sizin için ortak bir amaç mıydı?**

69 ▪ Tabi ki. Ya ödülün ziyade... Yani o gün birinci olmak... Ne bileyim
70 arkadaşlarımız açısından kendimizi çok mutlu ediyordu. Bir rekabet
71 ortamı yaratıyordu. Bu da bizi daha da hırslandırıyordu.

72 **Grup çalışmasının sosyal beceriler açısından getirileri neler oldu? Örneğin**
73 **ders materyallerini paylaşıyor muydunuz?**

74 ▪ Tabi ki. Zaten diğer grupta (uzmanlık grubunu kastediyor), sözlükleri
75 birlikte araştırıyorduk. İş paylaşımı vardı, görev paylaşımı... Daha
76 sonra kendi grubumuza döndüğümüzde de konuyu daha iyi anlayan
77 birbirine anlatıyordu, açıklıyordu. Paylaşım arttı.

78 **Arkadaşlarının fikirlerine saygılı mıydın? Onlar da senin fikirlerine**
79 **önemsediler mi?**

80 ▪ Tabi ki, çünkü birbirimizden sorumlu olduğumuz için daha doğru bir
81 şekilde anlatabilmek anlayabilmek önemliydi. Anlayamadığımız
82 yerlerde bunu açıkça ifade ediyorduk. Onlar da bize yardım ediyordu.
83 Biz onlara yardım ediyorduk. Hani önemli olan parçayı en iyi şekilde
84 anlayabilmektir.

85 **Birbirinizi derse katılmaya teşvik ettiniz mi?**

86 ▪ Birbirimizi... Ödülün dolayı ya da bu rekabetten dolayı kazanmamız
87 gerekiyordu. Bu şekilde bu pekiştireçlerle kendimizi hırslandırırdık.
88 Daha çok çalışmamız için birbirimize destek olduk. Anlamadığımız
89 yerlerde birbirimize anlattık. En iyi şekilde yapmaya çalıştık.

90 **Grup çalışması sırasında kendini daha rahat ifade edebildin mi?**

91 ▪ Grup çalışması benim için daha önemliydi.

92 **Soru somada ve cevaplamada çekindin mi?**

93 ▪ Daha rahat ifade edebildim. Çünkü karşımdaki öğretmenim değildi,
94 arkadaşım. Onun için zaten ondan dolayı bir rahatlık vardı. Bir de biz
95 bunu dinlemek zorundaydık. Rekabet, hırsın dolayı anlamamız
96 gerekiyordu. O yüzden daha dikkatli dinliyorduk. Karşılıklı etkileşim,
97 iletişim içindeydik.

98

99 **Fikir alış-verişinde bulundunuz mu? İşbirliği yaptınız mı?**

100 ▪ Her iki grubumuzda da birbirimizi karşılıklı dinlememiz gerekiyordu.
 101 Bundan dolayı da, hem dinlerken anlamadığımız yerleri sorarak fikir
 102 alış-verişinde bulunduk. Böyle... Karşılıklı konuşma, etkinlik,
 103 paylaşımımız mutlaka oluyordu. Soru çözerken, sözlük kullanırken,
 104 parçayı okurken karşılıklı bir işbirliği içindeydik.

105 **Peki, birbirinize karşı kibar mıydınız? Kibarlık ifade eden sözcükler**
 106 **kullandınız mı?**

107 ▪ Tabii ki. Zaten bunlar bir konuşmada, bir şey paylaşırken olması
 108 gereken şeyler. Onun için normal konuşmadan daha kibarlık. Saygı
 109 çerçevesinde konuşmamız gerekiyordu. Birbirimizi kırmadan, saygı
 110 sevgi çerçevesinde bir çalışma sürdürdük.

111 **Grup çalışmasında daha aktif miydiniz?**

112 ▪ Bana göre grup çalışması daha aktif, daha eğlenceli bir çalışmaydı.
 113 Gerçekten... Bir sorumluluğu bir kişiye yüklemektense toplu bir şekilde
 114 grup olarak daha kolay çalışabildik, daha kolay anlayabildik.
 115 Gelişmemize gerçekten çok yardımcı oldu.

116 **Grup çalışması okuduğunuz parçayı daha kolay kavramanızı sağladı mı?**

117 ▪ Yani bu sonuçlardan da belli zaten... İlk başladığımda bir parçayı
 118 okurken anlayamıyordum, ya da yanlış yorumluyordum. Bu daha
 119 sonra zamanla gittikçe düzeldi. Hem bu sadece benim bildiklerimden
 120 dolayı olmadı. Ben diğer grup arkadaşlarımla birlikte biliyordum.
 121 Herkesin bildiğini birbirine ekleyerek daha da geliştirmemize yardımcı
 122 oldu. Daha kolay anlayabildik. Öğretmen anlatırken kendi bildiğini bir
 123 şekilde anlatabiliyordu. Biz konuyu farklı bakış açılarıyla ele aldık. O
 124 şekilde daha da geliştiğine inanıyorum.

125 **Grup çalışması dersteki zamanı daha verimli kullanmanızı sağladı mı? Daha**
 126 **çabuk okuma-anlama gibi...**

127 ▪ Okuduğumuzu, ilk başta, tekrar tekrar okurdum ben. Daha sonra
 128 sadece yüzeysel bile okusam belli kelimelerden dolayı cümlenin
 129 anlatmak istediğini daha çabuk anlamayı öğrendim. Sadece kendim
 130 okurken değil, arkadaşlarım da nasıl okuduğunu anlattı. Bu şekilde
 131 birbirimizden artılarımızı da alarak daha da geliştirdik.

132 **2. Birleştirme-II tekniğini kullanırken ne gibi güçlükler yaşadınız?**

133 ▪ Kesinlikle ben bir zorluk çekmedim. Zaten normalde parçayı dörde
 134 böldüğümüz için parça daha bir kısa geldi. Önce kendi parçamı
 135 anladım sonra arkadaşlar anlatırken onlarınkini anladım. Parça
 136 gözüme çok basit göründü. Onu tek başına kendim ele almış olsaydım

137 zorlanacağımı düşünüyordum. Ama konuyu parça parça ele aldığımda
138 daha da kolay öğrendim, daha kolay anlayabildim. Yani ben bir zorluk
139 çekmedim parçayı okurken.

140 **Çalışma yapraklarındaki soruları cevaplarken verilen süre yeterli miydi? Bu**
141 **konuda sıkıntı yaşadınız mı?**

142 ▪ Bizde kesinlikle yaratmadı. Biz soruları cevapladıktan sonra gözden
143 geçirme süremiz bile oluyordu. Tekrar yeniden cevaplıyorduk.
144 Cevapladıktan sonra birbirimize aklımızda kalmış mı diye soracak
145 zamanımız bile oluyordu.

146 **Soruların güçlüğü konusunda ne düşünüyorsun? Cevaplarken bir sorun**
147 **yarattı mı?**

148 ▪ Çok fazla bir sıkıntı olmadı, çünkü herkes ayrı ayrı incelediği için
149 parçanın bütün detayını öğrenmiştik. **Sadece bazı bilmediğimiz**
150 **kalıplardan dolayı o şekilde bir zorlanma yaşadım.** Başka şekilde
151 yoktu.

152 **Bilinmeyen sözcükler fazla mıydı? Bunlar anlama güçlüğü yarattı mı?**

153 ▪ Çok fazla değildi ama yine de bilmediğimiz kelimeler, hiç görmediğimiz
154 kelimeler vardı. Bunları da sözlük aracılığıyla ya da cümleden
155 çıkartarak bunu atlattığımı düşünüyorum. Kelimelerde pek sıkıntı
156 çekmedim. Öğrenirken de ben zaten çağrışım yöntemi kullanıyordum.
157 O yüzden kelimelerde pek sıkıntı çekmedim.

158 **Peki, metinlerin dil düzeyi senin dil seviyene uygun muydu? Bu konuda**
159 **sıkıntı yaşadınız mı?**

160 ▪ Görmediğim pek bir zaman yoktu. Ya da ne bileyim... Bunu tahmin
161 edebiliyordum. Hiç görmesek bile okurken cümleden ya da diğer
162 anlamlardan çıkartarak ben hiç zorlanmadım.

163 **Grup çalışması sırasında ne gibi güçlükler yaşadınız?**

164 ▪ Pek bir şey yok...

165 **Mesela bütün arkadaşların eşit katkı sağladı mı?**

166 ▪ Ben her iki grubumdan da gerçekten memnundum. İlk grubumuzda
167 zaten sözlük işini genelde ben yapıyordum. **Ama hep birlikte**
168 **araştırıyorduk. Ben hızlı baktığım için sözlük bakmayı tercih ettim.**
169 **Ama bir parça çevirirken bile hep birlikte çeviriyorduk. Beraber karar**
170 **alıyorduk. Bir kişinin görüşünde kalmıyordu. Diğer grubumda da**
171 **anlatırken birbirimizi saygı sevgi çerçevesinde dinledik, anlattık.** Ya iki
172 grubumdan da ben memnundum.

173 **Yani arkadaşlarımız üzerlerine düşen görevi yaptılar mı diyorsun?**

174 **Evet**

175 **Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan sorunlar yaşadınız mı?**

176 **1-2 defa olmuştu.** Bunu da sizin aracılığınızla düzelttik. Ya da tam
177 sorulara geçerken diğer grup arkadaşlarımız doğrusunu öğreterek
178 düzeltmemize yardımcı oldu. Bu şekilde... Ufak tefek şeyler...
179

180 **II – Birleştime-II tekniği hakkında genel değerlendirme:**

181 **3. Bu tekniği kullanırken sınıfta öğretmen sizlerdiniz. Bir öğrenciden öğrenme**
182 **konusunda ne düşünüyorsun?**

183 **Öğretmenden öğrenmede utanma, çekinme gibi bazı duygular oluyor.**
184 **Ama kendi arkadaşlarımızdan öğrendiğimizde sıkıntı ya da utanma**
185 **gibi sorunlarımız olmuyor. Kendimizi daha rahat hissediyoruz. Daha**
186 **rahat sorular sorabiliyoruz. O da zaten bizim bildiğimiz kadar biliyor.**
187 **Sorun olmuyor. Daha kolay öğreniyoruz. Birlikte öğreniyoruz.**

188 **Peki, arkadaşının yaptığı açıklama öğretmenin yaptığı açıklamadan daha mı**
189 **kalıcı oluyor?**

190 **Evet. Çünkü aynı şeyleri düşünebiliyoruz.** Öğretmen bazen çok detaylı
191 düşünebiliyor, ya da bizim anlayabileceğimiz kadar düşünemiyor. O
192 yüzden biraz zorlanma oluyor. Bir de öğretmene söylerken bütün
193 duygularımızı ifade edemiyoruz. **O yüzden arkadaşlarımızdan daha**
194 **rahat öğrenebildiğimizi düşünüyorum.**

195 **Öğretmenden öğrenme konusunda ne düşünüyorsun?**

196 **Öğretmenden...** Bazen dinlemiyoruz, sıkılabiliyoruz. Ya da ne
197 bileyim... İhh... Bir şey sorarken çekiniyoruz. *"Acaba bunu sorsak çok*
198 *mu basit bir soru olur?"* dediğimiz zamanlar oluyor, sormuyoruz,
199 geçiştiriyoruz. Bu da oradaki eksikliğimizin o şekilde kalmasına neden
200 oluyor. Kendimizi tamamlamıyoruz, ama burada **en ufak hatamızı**
201 **direk söyleyebildiğimiz için arkadaşlardan öğrenme daha iyi bence.**

202 **Peki, sen arkadaştan mı yoksa öğretmenden mi öğrenmeyi tercih edersin?**

203 **Ben aldığım notlardan ya da parçayı daha rahat anlayabildiğim için**
204 **bundan sonra arkadaşlarla grup çalışması halinde olmayı tercih**
205 **ederim. Öğretmenden öğrenmede kendimizi kastığımızı ya da ne**
206 **bileyim biraz daha çekindiğimizi düşünüyorum. Onun için arkadaştan**
207 **öğrenme diyorum ben.**

208 **Okuma derslerinde zaman zaman bu teknik kullanılsın mı sence? Neden?**

- 209 ▪ Bence kullanılmalı. Hem öğrencinin dikkatini toplaması için, konuya
210 kendini vermesi için. Normalde öğretmenle anlatıldığında konuyu
211 dinlemiyorduk ya da tam dinlemiyorduk. Geçtiirdiğimiz yerler oluyor ama
212 kendimiz bir şeyler paylaşıp kendimiz de verdiğimizde, hem anlatırken
213 hem dinlerken konuyu anlamamıza, öğrenmemize daha kolay
214 yardımcı oluyor.

215 **Bu konuda son olarak eklemek istediğin şeyler var mı?**

- 216 ▪ Ben size öncelikle böyle bir uygulamayı bize tanıttığınız için teşekkür
217 ederim. Gerçekten benim için çok büyük katkısı oldu. İlk başlarda hiç
218 anlamazken, yapamazken şu an gerçekten bir şeyler yaptığımı fark
219 edebiliyorum.

220 **Ben teşekkür ederim.**

- 221 ▪ Önemli değil hocam.

ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N08

Kimlik bilgileri

Cinsiyet : Kadın

Yaş : 21

1 – Birleştirme-II tekniğinin başarıya etkileri:

1. Bu dönem Birleştirme-II tekniğini kullanarak okuma dersi yaptık. Bu tekniğin senin okuma dersine katkıları neler oldu?

- Kesinlikle her yönden, ayırt edemem, her yönden çok yararını gördüm. Benim okuma konusundaki en büyük problemim zamanı yetiştiremiyordum, ayarlayamıyordum. Evde okurken bir rahatlık vardı, uzun zamana yaydığım için. Sınavlarda zamanı yetiştiremiyordum. Onun için çok yararlı oldu gerçekten, 3 saatte bu uygulamayı bitiriyorduk.

Yani zamanı iyi kullanmayı öğrendik mi demek istiyorsun?

- Kesinlikle. Kelime yine aynı şekilde... Çok farklı kelimeler öğrendik. Aynı şekilde, onların Fransızcalarını da çevirirken, öğrenirken yine onların benzerlerini eş anlamlılarını öğrendik.

Peki, öğrendiğin kelimeler hatırında kaldı mı? Öğrendin mi? Başka bir yerde görsen hatırlar mısın?

- Evet hatırlıyorum. Hatta geçende "devamsızlık" konusu geçti. Herkes zaten Zühre Hoca'nın dersinde görmüştük dedi. Hemen aklımıza geliyor yani.

Hatırınızda kalmasının sebebi ne sence?

- Bir kere çok farklı çalışma. Herhalde bundan kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Çünkü hiç alışık olmadığımız, tamamen kendi başımıza sözlük karıştırarak, işte "*Fransızcalarını bulayım da zorlanmayayım*" diye devamlı grup içinde birbirimize tekrar ederek... Bir de quiz olucak şeyiyle de onları ezberliyorduk.

Akademik başarınızda artma oldu mu? Yani notlarınızda yükselme oldu mu?

- Evet, kesinlikle oldu (gülme).

Bu tekniği kullanırken derse olan ilginiz arttı mı?

- Aslında biraz yorucu olmasından dolayı gelirken zorlanıyorduk. Bir de 3 saatlik yazma dersinden çıkıp ara vermeden girmek yorucu

31 oluyordu. Ama derse girdikten sonra o yorgunluk kalmıyordu. O
32 çalışma akışına girdik mi unutuluyorduk.

33 **Yani isteyerek mi geliyordunuz demek istiyorsun?**

34 ■ İlk başta gelirken böyle bir isteksizlik oluyordu. Ama derse girdiğimde,
35 ders başladığında, biz çalışmaya başladığımızda hiç kalmıyordu.

36 **Yani derse ilginiz artıyor muydu?**

37 ■ Evet kesinlikle.

38 **Derste sözlük kullanma alışkanlığınız gelişti mi? Daha önceki derslere**
39 **göre bu derste daha fazla sözlük kullandınız mı?**

40 ■ Evet. Her kelimeyi acaba farklı bir anlamı var mıdır, biz mi yanlış
41 anlıyoruz diye neredeyse her kelimeye bakıyorduk. Eskiden sadece ilk
42 gördüğümüz anlama bakıyorduk ki zaten Fransızcasına pek
43 bakmıyorduk. İlk gördüğümüz anlama bakıyorduk, direkt onu
44 düşünüyorduk. Şimdi isim mi, fiil mi kullanmış, acaba hangi anlamda
45 kullanmış, kaçınca anlamı filan bayagi kullanmayı öğrendik yani. Bu
46 sayede sözlük kullanmayı da öğrendim.

47 **Ne tür sözlükler kullandınız?**

48 ■ Fransızca-Fransızca sözlükler kullandık. Hatta eskiden ben öyle
49 sözlükler kullanıyordum da anlayamıyordum, çok zorlanıyordum. Ama
50 şimdi çok kolay anlayabiliyorum sözlükten ki zaten sözlük kullanmaya
51 da gerek kalmadan anlamı daha önceden tahmin edebiliyorduk,
52 cümleden çıkartıyorduk.

53 **Yani önce sözcüğü tahmin etmeye çalışıyoruz ve gerektiğinde sözlük**
54 **kullandık diyorsun.**

55 ■ Evet, gerektiğinde Fransızca-Fransızcasını kullandık, ki sonlarda
56 Fransızca-Türkçe sözlük kullanmamaya başlamıştık.

57 **Peki, bu tekniğin okuma dersine devam etme konusunda size bir katkısı**
58 **oldu mu?**

59 ■ Yani...

60 **Örneğin kaç saat devamsızlık yaptın?**

61 ■ Hiç devamsızlık yapmadım.

62

63

64 **Bu tekniğin grup çalışmasına ilişkin getirileri neler oldu? Grupta**
65 **çalışırken mesela arkadaşlarınızla iletişim sağladın mı?**

66 ▪ Daha önceden ben açıkçası grup çalışmasını pek sevmiyordum.
67 Sınavlara birkaç kişi oturur çalışır, şimdiye kadar hiç öyle çalışmadım
68 diyebilirim. Ama böyle çalışınca cidden çok faydalı olduğunu gördüm.
69 Arkadaşlarımın nasıl çalıştığını gözlemledim. Onların neler yaptığına
70 baktım. Nasıl çıkarımlar yapıyorlar, nasıl çalışıyorlar, nasıl
71 ezberliyorlar, onlardan ben de çok şey öğrendim. Gerçekten şimdi
72 sınavlara da grup çalışmayı düşünüyorum.

73 **İletişim açısından aranızda bir diyalog oluştu mu?**

74 ▪ Evet. Yani pek muhabbetimin olmadığı insanlarla bile konuştuk.
75 Mesela S... arkadaşımızla benim hiç muhabbetim yoktu. Şimdi bayağı
76 yakın olduk yani (gülme).

77 **Bu yöntemin sizin bireysel sorumluluğunuza katkısı oldu mu? Yani sen**
78 **ne yapman gerektiğinin farkında olup, uygulama boyunca bunları yaptın**
79 **mı?**

80 ▪ Evet, arkadaşlarımın da grup puanının yüksek olması için kendi
81 bölümümü çok iyi anlatmam gerekiyordu. Kelimeleri çok iyi bilmem
82 gerekiyordu, anlamını çıkarmam gerekiyordu. Soruları doğru
83 cevaplamam gerekiyordu. Bu yüzden grup içerisinde hiçbir şeyi
84 kaçırmadan bayağı çalıştık. Arkadaşlarıma anlatmam gerektiğini
85 düşünerek böyle bayağı bilgimi deniyordum. Arkadaşlara anlatırken
86 aynı şekilde...

87 **Ortak hedefleriniz var mıydı? Bu hedefler doğrultusunda birbirinize**
88 **olumlu açıdan bağımlı mıydınız?**

89 ▪ Bazı arkadaşlarımızın grup puanı benim için önemli değil dediğini
90 duydum ben. Daha sonra bizim azmimizi görüp onlar için de önemli
91 olmaya başladı. Biz de onları etkiledik, "Tamam sizin için önemli
92 olmayabilir ama biz birincilik istiyoruz" dedik.

93 **Yani ortak hedeflerinizden bir tanesi birinci grup olmak mıydı?**

94 ▪ Evet, birinci olma.

95 **Başka?**

96 ▪ Ondan sonra... iyi anlatamayan arkadaşımızın anlatmasını sağlamak.
97 Onun daha çok etkin olmasını sağlamak. Mesela S... ilk başlarda pek
98 anlatamıyordu. Acaba diğer grubundan (uzmanlık grubunu
99 kastediyor) mı alamıyor, onlarda mı sorun var diyorduk ama diğer

100 grubundaki arkadaşları gayet iyi anlatıyor, notları da yüksek. Herhalde
101 S... anlatamıyor dedik. Onun üstüne gittik (gülme).

102 **Onu ders anlatması için teşvik mi ettiniz?**

103 ▪ **Evet, teşvik ettik.** Daha sonra onun da anlatımı düzeldi, notları da
104 yükseldi.

105 **Peki, başka ne gibi ortak amaçlarınız vardı? Mesela ödül almak**
106 **amaçlarınız arasında var mıydı?**

107 ▪ Evet, zaten birinci grup olmak ödül almayı gerektiriyor.

108 **Örneğin ders materyallerindeki soruları cevaplandırmak... Bütün bunlar**
109 **açısından birbirinize bağımlı olduğunuzu hissediyor muydun?**

110 ▪ **Evet hissediyordum. Mesela benim cevapladığım soruları diğer**
111 **arkadaşlar acaba doğru mu cevapladım diye kontrol ediyorlardı. Ben**
112 **de aynı şekilde onları acaba doğru mu cevapladılar diye kontrol**
113 **ediyordum.**

114 **Yani birbirinizin bilgisine ihtiyacınız var mıydı?**

115 ▪ **Evet, kesinlikle.**

116 **Peki, bu teknik size sosyal beceriler açısından bir takım kazanımlar**
117 **sağladı mı? Örneğin ders materyallerini, araç-gereçleri paylaştınız mı?**
118 **Birbirinizin fikirlerine saygı duydunuz mu?**

119 ▪ **İlk başta birbirimize çok kızıyorduk, "anlatamadın" diyorduk, işte "bu**
120 **soruyu ben hiç görmedim ama onun parçasında geçiyordu" diyorduk.**
121 **Daha sonra birbirimize daha anlayışlı olmaya başladık. Çünkü aynı**
122 **hataları biz de yapıyormuşuz. Bunlar zamanla düzelmeye başladı.**
123 **Öyle yani...**

124 **Ders malzemelerini paylaştınız mı?**

125 ▪ **Evet.**

126 **Neler mesela?**

127 ▪ **Mesela, sözlük. Önceleri hiç sözlük taşıyamıyorduk. Küçük bir**
128 **Fransızca-Türkçe sözlükle geliyorduk. Sonra hepimiz büyük**
129 **Fransızca-Fransızca sözlükleri, Micro Robert'leri alıp gelmeye**
130 **başladık. Paylaşmaya başladık. İlk başlarda gruplar birbirlerine**
131 **sözlükleri vermiyorlardı. Ama daha sonra bu da ortadan kalktı.**

132

Grup arkadaşlarınızı derse katılmaya, yapılan çalışmaya katılmaya teşvik ettiniz mi? O an çalışmama gibi bir durumu olan arkadaşlarınızı teşvik ettiniz mi?

- Evet ettik. "Biz niye birinci olamıyoruz? Birinci olmamız gerek, üç grup birinci oluyor niye biz birinci olamıyoruz?" falan dedik. İşte "Biz de hediye alalım, onlar alıyorlar biz de alalım" dedik. İşte "onlar alırken biz bakıyoruz dedik" (gülme). Öncelikle bunlar notlarımızı etkileyecek dedik. Sonuçta buraya 3 saat ilginizi verirse, 3 saat sabredersek, çalışırsak bunlar vize notlarımız gayet etkileyecek diye teşvik ettik.

Grup çalışması sırasında stres yaşadın mı? Grup çalışması kendini daha rahat ifade etmeni sağladı mı?

- Evet kesinlikle daha rahattım. Çünkü karşımdaki arkadaşım olunca mesela "dur anlamadım ben orasını, tekrar anlat!" diyordum. İşte üç defa "anlamadım, anlamadım, anlamadım" diyebiliyordum. İşte hocaya öyle söyleyemiyorsun. "Hocam burasını anlamadım" diyemiyorsun. Hocanın açıklamasını anlamasan bile anladım deyip geçiyorsun. Ama arkadaşşıma diyebiliyordum. "Anlamadım tekrar anlat". Mesela, "daha da açar mısın?" diyordum. Öyle yani...

Grup çalışması sırasında birbirinizi dinlediniz mi?, Birbirinizin fikrine saygı gösterdiniz mi?

- Evet, evet kesinlikle...

Mesela?

- Mesela ben kendi bölümü anlatırken bazen bir yanlışım oluyor, arkadaşlar çok dikkatli dinleyip hemen müdahale edebiliyorlar. Aynı şekilde soruları cevaplarken de bazen yanlış oluyor. Arkadaşlar sorguluyorlar, acaba doğru mu diye sorguluyorlar. Aynı şeyi ben de yapıyordum. Yanlış olmasını istemiyorduk. Notlar yüksek gelsin, birinci olalım istiyorduk. Her yaptığımızı sorguluyorduk. Mesela çıkardığı kelimenin bir tane Fransızcasını bulmuş, işte "bu sözlükte sadece bir tane mi yazıyordu? Birkaç tane daha bulsaydın" diyorduk, öyle...

Peki, işbirliği yaptınız mı?

- Yani evet, yaptık. Mesela kimi arkadaşımız sözcük bakarken, kimisi Türkçesini ararken kimi arkadaşımız Fransızcasını arıyor. Bazen bir arkadaşımız hocaya danışıyor.

169 **Yani böyle kendinizce rol dağılımı da mı yaptınız?**

170 **Evet yaptık. Daha çok şey oldu... Ama görev dağılımı da vardı. Mesela**
 171 **bir arkadaşım elinde sözlük bulunduyordu işte diğerleri okuyordu. İlk**
 172 **başta şey yapıyorduk. İlk önce içimizden okuyorduk, acaba herkes**
 173 **kendi ne anladı diye. Daha sonra kelimeleri çıkartıyorduk. Elimizde**
 174 **farklı sözlükler vardı, bazen hepsinde farklı anlamlar olabiliyor. Ondan**
 175 **sonra sırayla birbirimize çeviriyorduk. Öyle...**

176 **Grup çalışması sırasında birbirinize karşı kaba davranışlar sergilediniz**
 177 **mi? Ya da kibarlık ifade eden sözler kullandınız mı?**

178 **Yani aramızda yakınlık olduğu için, arkadaş olduğumuz için bazen**
 179 **birbirimize bağırıyorduk. Ben de zaten ne kadar sinirli olduğumu**
 180 **anladım yani... (gülme). Çok zor öğretmen olabileceğimi anladım**
 181 **(gülme).**

182 **Ama bu bağırımlar tartışma boyutunda değildi sanırım.**

183 **Yok, hayır, o an ki stresle... Birbirimize takılma zaten çok oluyordu.**
 184 **Çok takılıyordum. Ben de takılmayı seviyorum zaten. Çok**
 185 **takılıyordum.**

186 **"Teşekkür ederim, lütfen" gibi sözcükler kullandınız mı?**

187 **Evet kesinlikle. Sağol veya teşekkür ederim dedik. Kullandık.**

188 **Peki, grup çalışması sayesinde okuduğun parçayı bireysel çalışmaya**
 189 **göre daha rahat anladığını düşünüyor musun?**

190 **Evet, kesinlikle.**

191 **Nasıl oldu? Anlatır mısın?**

192 **Bireysel çalışmada mesela benim bilmediğim bir kelime oluyor. Onu**
 193 **arıyorum. Arkadaşım o kelimeyi biliyor, hemen orada o kelimenin**
 194 **anlamını hepimiz öğreniyoruz. Sözlük karıştırmada vakit**
 195 **kaybetmiyoruz. Ondan sonra aynı şekilde, cümleleri çözümlerken de**
 196 **bazen ben anlamıyorum, arkadaşım yardımcı oluyor. Daha hızlı**
 197 **sürede yapmayı öğrendim işte. Onun nasıl çıkarım yaptığını öğrendim.**
 198 **Kendim de şu an tek okurken devamlı onlardan kaptıklarımı**
 199 **kullanıyorum. Yani... Öyle...**

200 **Dersteki zamanı grup çalışması yaparak daha verimli kullandığına**
 201 **inanıyor musun?**

202 **Evet.**

203

204 **Daha çabuk düşünme, daha çabuk karar verme, soruları daha çabuk**
 205 **cevaplandırma, daha çabuk okuma-anlama, organize olma... gibi.**

206 **Bu konularda neler düşünüyorsun?**

207 **▪ Evet, daha çabuk yani... Kesinlikle tartışılmaz bu. Daha çabuk olmaya**
 208 **başladı, hızlandı yani. Zaten bana en büyük getirisi hızlı okuma, hızlı**
 209 **düşünme, hızlı cevaplama. İşte kelimelerin anlamlarını hızlı çıkarım**
 210 **yapma... Aynen böyle...**

211 **2. Buraya kadar hep katkılarından bahsettik. Okuma dersinde**
 212 **Birleştirme-II tekniğini kullanırken ne gibi güçlükler yaşadın?**

213 **Mesela okuma parçalarının uzunluğu seni rahatsız etti mi? Okuma-**
 214 **anlamada güçlük yarattı mı?**

215 **▪ Uzunluk değil aslında. Ama bazen kelimeler çok zorladı. Hiç**
 216 **bilmediğimiz kelimeler çok oldu. Onlarda çok zorlandım. Kelime**
 217 **bilmeyince parçayı anlayamıyoruz, soruları anlayamıyoruz. Aynen**
 218 **böyle...**

219 **Çalışma yapraklarındaki soruları cevaplandırırken verilen süre**
 220 **açısından bir sıkıntı yaşadın mı?**

221 **▪ Yok hayır. Zaten parçayı anladıktan sonra soruları cevaplamak kolay**
 222 **oluyor.**

223 **Süre problem yaratmadı mı diyorsun?**

224 **▪ Hayır, süre problem yaratmıyor.**

225 **Çalışma yapraklarındaki sorular zor muydu? Bu konuda güçlük**
 226 **yaşadınız mı?**

227 **▪ Yok, bence sorular zor değildi. Ya da herhalde parçayı anladıktan**
 228 **sonra bize kolay geldi diye düşünüyorum. Çünkü parçayı tamamen**
 229 **anlıyoruz, anlamadığımız bir noktası kalmadığı için herhalde bize çok**
 230 **kolay geliyor. Yani bireysel olsam belki o kadar kolay gelmezdi.**

231 **Metinlerdeki bilinmeyen sözcüklerin sayısı bir güçlük yarattı mı?**

232 **▪ Evet, ben bireysel olarak çok zorlanıyorum. Mesela bir kelime**
 233 **bilmediğimde oraya takılıyorum. Onu bırakıp devam edemiyorum.**
 234 **Aklım hep orada kalıyor, "ne acaba bu?" diyorum. Çıkarım yapsam**
 235 **bile "acaba öyle mi?" diye düşünüyorum. Öyle yani... Bilmediğim**
 236 **kelime beni çok rahatsız ediyor.**

237

238 **Güçlük yarattı diyorsun..**

239 ▪ **Hih**... Ama sözlük kullanma olasılığımız olduğu için hemen öğrenip
240 geçebildik.

241 **Peki, metinlerin dil düzeyi hakkında ne düşünüyorsun? Sizin dil**
242 **seviyenize uygun muydu?**

243 ▪ Uygundu, evet.

244 **Yani metinlerin dil düzeyi okuma-anlamada bir güçlük yarattı mı?**

245 ▪ Yok, hayır. Uygundu bence. Gayet uygundu.

246 **Grup çalışması yaparken yaşadığınız güçlükler oldu mu?**

247 ▪ **Ihh...** Grup çalışması yaparken, işte **bazı arkadaşlarımızın**
248 **sorumsuzluğu, "grup çalışması benim için önemli değil, ben bireysel**
249 **notuma bakarım" demesi, o sorun yarattı biraz** **Ihh...** Ondan sonra,
250 mesela diğer grup içinde çalışırken diğer arkadaşlarından yeterince
251 alamamış. İşte **"onlar yüksek not alıyor, arkadaş niye bize**
252 **anlatamıyor? Niye onun parçasını anlayamıyoruz?"...** Öyle yani...
253 **Mesela kelimelerin Fransızcasını çıkarmıyor, sadece Türkçesini**
254 **çıkartıyor. O kadar... Diğer arkadaşları çıkarmış onları alıp getirmemiş.**
255 **Zamanla tembihleye tembihleye onları da getirmeye başladı.**

256 **Grup üyelerinin kendi parçalarıyla ilgili yanlış aktarımlarından**
257 **kaynaklanan güçlükler yaşadınız mı?**

258 ▪ **Ihh...** Sınavlarda sıkıntı olmadı, ama anlatırken zaten çok dikkatli
259 dinliyoruz, yanlış olmasın diye. Aynı şekilde arkadaş anlatırken
260 okuyoruz. **Bazen işte yanlış olabiliyor, o zaman müdahale ediyoruz**
261 **yani.**

262

263 **II – Birleştirme-II tekniği hakkında genel değerlendirme:**

264 **3. Birleştirme-II tekniğini kullanırken öğretmen sizdiniz. Bir öğrenciden**
265 **öğrenme konusunda ne düşünüyorsun? Hoşunuza gitti mi? Neden?**

266 ▪ **Gitti.** Çünkü her zaman ön yargılı yaklaşıyorsun. Ben bunu yapamam,
267 edemem, bütün parçayı tamamıyla anlayamam diye düşünüyorsun.
268 Ama arkadaşlarından öğrenince aslında kendi kendimize de çalışarak
269 çok iyi şeyler yapabiliriz. Öyle bir cesaret geldi yani.

270 **Arkadaşınla çalışırken gergin miydin yoksa kendini rahat mı hissettin?**

271 ▪ **Yoo, çok rahattım.**

272 **Peki, soru sormaya çekindin mi?**

273 ▪ Yok hayır. Kesinlikle çok rahattım yani.

274 **Arkadaşının yaptığı açıklama öğretmenin yaptığı açıklamaya göre sence**
275 **daha mı kalıcıydı? Daha mı yüzeyseldi?**

276 ▪ Galiba daha yüzeyseldi.

277 **Yani öğretmenimin yaptığı açıklamalar daha mı kalıcı oluyor diyorsun?**

278 ▪ **Evet. Nedense bir güven meselesi.**

279 **Peki, öğretmenden öğrenme konusunda ne düşünüyorsun?**

280 ▪ **Daha bir güvende oluyor sanki. Kesin doğrudur oluyor.** Çünkü
281 **arkadaşa her sorduğumda kafam takılıyor. "Burayı hocaya sordunuz**
282 **mu? Böyle olduğundan emin misiniz?" diyorum.** Hatta S...
283 arkadaşımıza o kadar çok sormuşum ki her kelimesinden sonra böyle
284 demeye başladı: "hoca öyle dedi, hoca öyle dedi" (gülme). Öyle
285 yani... **Tabi hocanın anlatması güven veriyor.**

286 **4. Okuma derslerinde zaman zaman Birleştirme-II tekniğini kullanmayı**
287 **ister misin? İstiyorsan neden?**

288 ▪ **Evet, kesinlikle isterim. Çünkü hoca karşıda anlatırken bazen yorgun**
289 **oluyoruz, derse katılmak istemiyoruz. İhh... Dalıp gidiyoruz,**
290 **sıkılıyoruz.** Yani sorular sorarken... ya o katılım olmuyor yani... Çünkü
291 metin okuma cidden hoca anlattığında öğrenci karşısında bazen
292 dalıyor gidiyor. Onun dikkatini toplamak da çok zor. Öyle yani... **Eğer**
293 **bu çalışma olursa 3 saat boyunca derste gayet aktif oluruz ki bu da**
294 **kelime olsun, anlama olsun, okuma olsun cidden çok yardımı olur**
295 **yani.** Hatta bence çoğu derse de arada bir uygulanması gerekir.

296 **Başka ne gibi sebepleri olabilir? Örneğin, farklı arkadaşlarla çalışmak**
297 **senin için önemli mi?**

298 ▪ **Evet. Mesela ben diğer gruptaki arkadaşların da çalışmalarını çok**
299 **merak ediyorum. Mesela düşük alan arkadaşlar acaba niye düşük aldı**
300 **diyorum. Acaba gruplarında anlatamama mı vardı, yoksa arkadaş mı**
301 **anlamada zorluk çekti diyorum. İşte yüksek not alanları da çok merak**
302 **ediyorum. Hepsiyle çalışmak isterdim.** Kendi grubumdaki arkadaşların
303 tekniklerini gördükten sonra diğer arkadaşlarını da gerçekten çok
304 merak etmeye başladım. Çünkü çok şey öğreniyorsun. Teknik olsun,
305 onların bilgileri olsun... Öyle...

306

307

308 **Peki, son olarak eklemek istediğin bir şeyler var mı?**

309 ▪ Bu çalışmayı ciddiye çok beğendim. Çok güzelmiş. Hatta ben bunu
310 sınavlara çalışırken de uygulamayı düşünüyorum. **Eskiden**
311 **arkadaşlarla toplanıp hiç çalışmazdım. Şimdi 3-5 arkadaş toplanıp**
312 **sınava çalışmayı ciddiye düşünüyorum.** Aynı şekilde diğer derslerde
313 de arada bir uygulansın istiyorum bu. Öyle... Kesinlikle çok olumlu bir
314 etkinlik yani...

315 **Katıldığın için teşekkür ediyorum.**

316 ▪ Ben teşekkür ederim hocam. Grupta iyi ki bu grubu **(deney grubunu**
317 **kastediyor)** seçmişim yani. Geçen yılki arkadaşlarıma sordum,
318 “hangisi?” dedim. Şunu dediler: “uygulama grubunda olursan biraz
319 zorlanırsın ama çok şey öğrenirsin, çok getirisi olur” dediler. “Diğer
320 grupta hiçbir şey değişmez” dediler. Ben de onları dinledim bu gruba
321 geldim, çok memnunum gerçekten.

322 **Teşekkür ederim.**

323 ▪ Ben teşekkür ederim.

ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N11

Kimlik bilgileri

Cinsiyet : Erkek

Yaş : 24

1 – Birleştirme-II tekniğinin başarıya etkileri:

1. Bu dönem Birleştirme-II tekniğini kullanarak okuma dersi yaptık. Bu tekniğin senin okuma dersine getirileri neler oldu?

- Arkadaşlarla beraber çalışarak daha disiplinli hareket etmeyi öğrendik. Ondan sonra, kelime ararken kendi başıma çalıştığımda cümleler fazla aklımda kalmazdı, bunları daha fazla aklımızda tutmayı öğrendik.

7 Akılda tutmak için neler yaptınız? Özel teknikler kullandınız mı?

- Mesela bir parça olduğu zaman arkadaşlar arasında kendimiz o paragrafı da parçalara bölerdik. Ondan sonra o parçadaki sözcükleri arardık. Ondan sonra birbirimize söyleyerek daha fazla aklımızda kalmasını sağlardık. Yani aynı anda aramazdık herkes kendisine göre ayırırdı, ona göre çalışırdık, ona göre sözcükleri bulup öyle hazırlanırdık.

14 Peki, sözcük dağarcığınızda artma oldu mu sence?

- Elbette oldu, çünkü kendimiz normal derse geldiğimiz zaman belki o kadar dikkatli olmuyoruz, ama en azından arkadaşla beraber çalışırken sorumluluk bilincini de üstümüze alarak o kelimeleri en azından sınava girmeden önce çalışıyoruz ama sonradan da aklımızda kalması daha kalıcı oluyor tabii.

20 O kelimeleri başka yerde görsen tekrar hatırlar mısın?

- Sanırım hatırlarım, çünkü arkadaşlarla beraber çalışarak, kendi üstümüze bir sorumluluk düştüğü için aklımızda kalması daha uzun süre oluyor. Daha kalıcı oluyor.

24 Bu tekniğin okuma dersine akademik başarı açısından katkısı oldu mu?

- Bence oldu.

26 Mesela notlar açısından ne düşünüyorsun?

- Normalde ben diğer sistemde çalışmış olsaydım bu kadar yüksek not alamazdım tahminimce. Arkadaşlar için de aynısını düşünüyorum, çünkü herkes karşısındaki arkadaşlarına da bir şeyler adına elinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştı. Bir de üstelik grup başarısı için

31 herkes en iyisini yapmayı istediği için alabileceği notun en iyisini aldı
32 bütün arkadaşlar

33 Bu tekniğin kullanımıyla derse olan ilginiz arttı mı? İsteyerek mi
34 geldiniz?

35 ▪ Başlarda çalışma stiline nasıl olacağını bilemediğimiz için birazcık
36 tedirginlik vardı üzerimizde tabi, ama sonra zamanla alıştıkça hiç de
37 öyle zorlanılacak yöntem olmadığını anladık. Yani çoğu zaman da
38 eğlenceliydi. Konular ne kadar ilgi çekerse bizim de ilginiz o derece
39 arttığı için daha da başarılı oluyorduk yene göre. Bazı durumlarda
40 ruhsal halimiz olsun, hasta olmamız durumlarında başarımız
41 değişiyordu ama çok güzeldi... Sorduğum arkadaşlardan herkes
42 memnundu.

43 Yani metinlerin konusu ilginizi mi çekti?

44 ▪ Çalıştığımız metinlerin çoğu eğlenceliydi. Bir kısmı anlaşılabilir gibi
45 görünüyordu ama çoğu eğlenceliydi yani. Çoğu zaman zorlanmadık.

46 Diğer derslere göre bu derste sözlük kullanma durumunuz arttı mı?

47 ▪ Evet arttı. Hem de çok arttı, çünkü bir konuya, bir kelimeye baktığımız
48 zaman ilk anlamıyla yetinmeyip diğer anlamlarına da bakarak sadece
49 Türkçe-Fransızca değil, ayrıca Fransızca anlamlarına da bakarak
50 gerçek anlamını en iyi şekilde öğrenmeye çalıştık.

51 Yani Fransızca-Fransızca ve Fransızca-Türkçe sözlükler mi kullandınız?

52 ▪ Evet, her zaman yanımda bulunduruyordum zaten. Yanımdan
53 ayırmadım, faydasını gördüm yani.

54 Peki, daha önce bu kadar sözlük kullanıyor muydunuz?

55 ▪ Sanırım kullanmıyorduk.

56 Bu uygulamanın derse devam etme konusunda bir katkısı oldu mu?

57 ▪ Açıkçası ben zaten fazla devamsızlık yapmadığım için benim için pek
58 sorun olmadı ama tabi faydası oldu. Herkes en azından dersin ne
59 kadar önemli olduğunu bildiği için devamsızlık yapmamaya
60 çalışıyordu. Diğer derslere de bence faydası oldu, çünkü herkes
61 devamsızlık yapmayarak neler kaçırdığının farkında değil. Açıkçası
62 benim için pek bir şey değişmedi. Çünkü ben fazla devamsızlık
63 yapmadığım için benim için de iyi oldu tabi ki.

64

65 **Bu uygulama sence öğretmen merkezli miydi yoksa öğrenci merkezli**
66 **miydi? Yani derste aktif olan taraf kimdi?**

67 ▪ Burada yerine göre sizden yardım aldık, ama çoğu zaman tabi ki bir
68 şeyler öğrenmek adına kendi aramızda çalıştığımız arkadaşlar bize
69 daha faydalı oldu. Bir parçayı anlamamız gerekiyorsa kendi aramızda
70 birbirimize en iyi şekilde anlatmaya çalışıyorduk ama bir yere
71 takıldığımız zaman tabi sizden de yardım aldık.

72 **Çoğunlukla siz mi aktıftınız? Bunu mu anlamam gerekiyor?**

73 ▪ Evet, tabi ki...

74 **Peki, bu durum senin hoşuna gitti mi?**

75 ▪ Şimdi... Kendi adıma gitti tabi ki. Diğer arkadaşlar da uğraştığı için
76 eğlenceliydi, güzeldi. Ben en azından üzerime düşen sorumluluğu
77 yerine getirmeye çalıştım. En iyisini yapmaya çalıştım.

78 **Bu yöntemin daha kısa sürede daha çabuk düşünüp, daha kısa sürede**
79 **karar vermeye, okuma-anlamaya etkisi oldu mu? Yani zaman açısından**
80 **katkıları oldu mu?**

81 ▪ İlk başlarda konuya bakarak ve zamanla kıyaslayarak baştan bize
82 kısıtlı gibi görünüyordu ama sonradan anlama kapasitemiz de geliştiği
83 için sonradan vakit yetmeye başladı. Sonradan artmaya bile başladı.
84 Yani iyiydi. Vakit açısından hiçbir sıkıntı çekmedik. İlk başlarda az çok
85 zorlansak da sonradan hiçbir sıkıntı çekmedik.

86 **Yani daha kısa sürede okuyup anlamaya alıştınız mı demek istiyorsun?**

87 ▪ Evet, evet.

88 **Grup çalışmasına ilişkin getiriler açısından bakacak olursak, mesela**
89 **arkadaşlarıyla aranda iletişim oluştu mu? Daha önceki derslerde bu**
90 **arkadaşlarıyla bir araya gelmiş miydiniz?**

91 ▪ Şimdi normal oturma sırasında herkes birbirinden ayrı bulunduğu için
92 kendi arasında işbirliği olmazdı. Şu anda grup çalışması olduğu için
93 çoğu zaman yan yana gelemediğimiz arkadaşlarla çalışma imkânı
94 bulduk. Yani birbirimize yardımcı olmaya çalıştık. Normal sınıf
95 ortamında olsa yan yana gelip birbirimize bir şey soramayız ama bu
96 grup çalışmalarının faydası oldu tabi ki.

97 **Bireysel sorumluluğunuz arttı mı? Bu konuda bir katkısı oldu mu?**

98 ▪ Şimdi karşı gruptaki arkadaşlara bir şey öğretmek adına uzmanlık
99 grubunda çalıştığımız arkadaşlarla ne öğrendiysek en iyisini kendi
100 grubumuzdaki arkadaşlara da öğretmeye çalıştık. Biz nasıl anlatırsak

101 diğer arkadaşlarımız da ona göre not alacağı için elimizden gelenin en
102 iyisini yapmaya çalıştık. Ben de öyle yapmaya çalıştım.

103 **Birbirinize bağımlılığınız var mıydı? Ortak bir amaç doğrultusunda mı**
104 **çalıştınız?**

105 ▪ Tabi ki grubun başarılı olması için hepimiz ortak hareket etmeye
106 çalıştık. Birimiz bir konuyu anlamadığı zaman, diğer arkadaşlar o
107 anlamayan arkadaşla anlaması konusunda yardımcı oldular.

108 **Başka ne gibi ortak amaçlarınız vardı?**

109 ▪ Mesela... Düşük not almamak hususunda birbirimizi ateşliyorduk.
110 "yaparsın, becerirsin"... Yani birbirimizi motive ediyorduk.

111 **Peki ödül bu konuda bir etken miydi?**

112 ▪ Aslında kendi bireysel başarılarımız açısından ödül pek o kadar önemli
113 yeri yok aslında (gülme). Ne yaparsak kendimiz için yapcaz. Zaten
114 ödül için yapmış olsak... Artık belli bir seviyeye ulaştığımız için ödülün
115 pek bir önemi yok. Yani en azından benim için yok.

116 **Yani "ödül beni hiç teşvik etmedi" mi diyorsun?**

117 ▪ Tabi, etmedi yani... Sonuçta ödül olsa da olmasa da ben elimden
118 gelenin en iyisini yapmaya çalışacaktım zaten.

119 **Sosyal beceriler açısından düşünecek olursan, kendi aranızda ders**
120 **materyallerini paylaştınız mı?**

121 ▪ Mesela uzmanlık grubunda çalıştığımız zaman sözlükleri paylaşmanın
122 yanı sıra diğer arkadaşlarda da öyle bir materyal eksik olduğu zaman
123 onlarla da paylaştık. Onlardan da biz materyal aldık. Yani aramızda
124 paylaşım çok fazla oldu. Aşırı fazla oldu.

125 **Uygulama sırasında birbirinizin görüşlerine saygı duydunuz mu? Ya da**
126 **önemsemediniz mi?**

127 ▪ Mesela bir arkadaş konuyu anlatırken bazı durumlarda tatlı sert
128 anlamında gergin durumlar oldu ama sonuçta bir kimse anlatamadığı
129 zaman ya da eksik kaldığı durumlarda diğer arkadaş da ona destek
130 çıkıyordu. Bir yerde eksik yanlış bir şey olduğu zaman orada
131 arkadaşına destek olarak birbirinin eksikliklerini kapatmaya çalışıyordu
132 bütün arkadaşlar.

133

134

Grup çalışması sırasında derse katılmaya birbirinizi teşvik ettiniz mi?

- Tabi ki ettik. Mesela grup birinciliği elbette önemliydi. Mesela benim çalıştığım arkadaşlar başarılı arkadaşlardı. Hiç olmazsa başarı notumuzu grupta da en iyi duruma getirerek bizi teşvik etti.

Grup çalışması sırasında kendini daha rahat ifade ettiğini düşünüyor musun?

- Normalde siz kaldırırsanız belki birazcık tutuk hareket edebilirim (gülme) ama arkadaşlarla aramda pek statü farkı olmadığı için anlatmamda pek sıkıntı olmadı yani. Daha da rahat hareket ettim açıkçası.

Grup çalışması sırasında birbirinizi dinlediniz mi?, fikir alışverişinde bulundunuz mu?, işbirliği yaptınız mı?

- Sadece kendi grubum arasında değil, uzmanlık grubundaki arkadaşlarla da kendi grubumuza döndüğümüz zaman son anda yanlış anladığımız konuyu düzelttiğimiz zaman birbirimize yardımcı olduğumuz hususlar oldu. Mesela, hiç anlamadığımız bir konu farklı çıktığı zaman (yanlış anladığımızda demek istiyor) en son grubumuza döndükten sonra (ana gruba döndükten sonra demek istiyor) birbirimizden fikir alışverişinde bulunduk.

Grup çalışması sırasında birbirinize saygılı mıydınız? Mesela, "lütfen, teşekkür ederim arkadaşım" gibi bir takım kelimeler kullandınız mı?

- Tabi ki oldu. Mesela kendi aramızda samimiyet olduğu için belki bazı durumlarda ihtiyaç bile duymasak, çoğu zaman kibarlık ifade eden kelimeleri kullandık yerine göre.

Peki, grup çalışması sizin derste aktif olmanızı sağladı mı?

- Bu grup çalışmaları sırasında kendi bireysel becerilerimizi kullanarak hareket ettiğimiz için diğer çalışmalara haliyle faydası oldu. Mesela, burada öğrendiğimiz kelimeler bile çoğu zaman diğer derslerde de çıktığı için, bazı kalıplar da çıktığı için diğer derslere de faydası oldu açıkçası.

Grup çalışması yaparak mı okuma parçasındaki konuyu daha kolay kavradığını düşünüyorsun yoksa bireysel çalışmada mı?

- Grup çalışmasında parça bölümlere ayrıldığı için, bu kadar uzun bir parçayı kendi başıma okumaya çalışsam açıkçası o kadar net anlayamazdım. Ama diğer arkadaşlar da bizzat benim yaptığım gibi, kendi üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirdikleri için herkes çok da iyi anladı. Kendi çalışsa bu kadar iyi anlayamazdı belki de.

Grup çalışması sırasında dersteki zamanı daha verimli kullandığını düşünüyor musun? Daha çabuk düşünme, karar verme, okuma-anlama, daha çabuk organize olma... vs.

- **Zamana göre hareket ettiğimiz için, zaten zamana karşı yarıştığımız için daha iyi anlamaya kendimizi geliştirdik. Zaten haftalar geçtikçe daha da bize olumlu yansıdığını düşünüyorum açıkçası.**

2. Bu zamana kadar getirilerden bahsettik. Bu tekniğin kullanımı sırasında karşılaştığın güçlükler neler oldu? Örneğin, okuma parçalarının uzunluğu okuma-anlamayı güçleştirdi mi?

- Şimdi bazı durumlarda uzun parçalar kolay oluyordu, bazı durumlarda kısa parçalar kolay oluyordu. Mesela bizim ilgi alanımıza göre konular... Aslında konunun uzunluğundan ve kısalığından çok konu ne anlatıyor o daha önemliydi hepimiz açısından.

İçerik mi daha önemliydi?

- İçerik bence daha önemliydi.

Çalışma yapraklarındaki soruları cevaplama verilen süre açısından bir güçlük yaşadınız mı?

- **Bazı durumlarda işte... Bazı cevaplamalarda sıkıntılar yaşadık.** Ama yine de vakti yetiştirmeye çalıştık. En iyi şekilde kullanmaya çalıştık.

Çalışma yapraklarındaki sorular sence zor muydu? Bunlar anlama güçlüğü yarattı mı?

- Aslında ilk başlarda soruya baktığımız zaman zor gibi görünüyor ama üzerine düştükçe... Mesela ilk başlarda bazı cevaplayamadığımız soruları atlıyorduk, ondan sonra kelimelere baktıktan sonra sorulara dönüyorduk. Kelime çalışmaları yaptığımız zaman o sorunun cevabı çıkıyordu, o zaman bize faydası oluyordu. O sorunun cevabını da buluyorduk.

Metinlerdeki bilinmeyen sözcükler fazla mıydı? Bunlar güçlük yarattı mı?

- Konulara alışkın olduğumuz durumlarda mesela internet alanında olsun, trafik alanında olsun bu hususlarda bildiğimiz kelimeler fazlaydı ama **bazen bizi ilgilendirmeyen uzak olduğumuz konular da vardı. Onlardaki kelimeler biraz farklıydı tabi, yabancıydı.**

207 **Peki, metinlerin dil düzeyinden kaynaklanan bir okuma-anlama güçlüğü**
 208 **oldu mu? Metinlerin dil düzeyi senin dil seviyene uygun muydu?**

209 ▪ Bazı virgülle ayrılmış cümleler vardı, uzun cümleler, onları bağlamakta
 210 bazen sıkıntı çektik. Hatta bazı durumlarda sizden de yardım almıştık.
 211 Ama yine de sonunda en nihayetinde anladık yani parçaları (gülme).

212 **Yani metnin dil düzeyi...**

213 ▪ Bize uygundu. Ama cümleler virgülle ayrıldığı uzun olduğu için bazen
 214 zorluk çekiyorduk ama nihayetinde anlıyorduk.

215 **Grup çalışması sırasında yaşadığınız güçlükler nelerdi? Bütün**
 216 **arkadaşların çalışmaya eşit miktarda katkı sağladı mı sence? Hazırcılar**
 217 **var mıydı?**

218 ▪ Açıkçası herkes elinden gelenin en iyisini yapmaya çalıştı yani. Bir
 219 kimse o alanda bir kelimeyi bulamazsa da hiç olmazsa diğer
 220 arkadaşıyla sözlük paylaşmada yardımcı olduğu için bence bir şey
 221 söyleyen kadar bir sözlük paylaşan arkadaşın da faydası oldu. Yani
 222 hiç kimse öyle boş durmadı.

223 **Grup üyelerinin kendi konularını yanlış aktarımlarından kaynaklanan bir**
 224 **güçlük yaşadınız mı?**

225 ▪ Açıkçası şimdi her arkadaş bazı durumlarda... Öyle tabi herkes
 226 konusunu dört dörtlük anlatamaz. Elinden geldiğince anlatmaya
 227 çalıştılar ama şimdi notlara baktığımızda da yani öyle kötü bir durum
 228 yoktu. Gayet iyi anlamışız.

229

230 **II – Birleştirme-II tekniği hakkında genel değerlendirme:**

231 **3. Bu uygulamada siz öğretmen konumundaydınız. Bir öğrenciden**
 232 **öğrenme konusunda ne düşünüyorsun?**

233 ▪ Arkadaşlarla eşit olduğumuz için herkes birbirine güveniyordu. En
 234 iyisini anlatır düşüncesiyle yaklaşıyordu. Zaten anlatan arkadaş da bu
 235 üstündeki sorumluluk büyük olduğu için konuyu en iyi şekilde öğrenip
 236 konuyu arkadaşlarına aktarmaya çalışıyordu. Onun da notlarda
 237 faydası oldu tabi ki. Yani beklediğimizin üstünde oldu.

238 **Peki, öğrenciden öğrenmeyi tercih eder misin? Ediyorsan neden?**

239 ▪ Grup çalışmaları aramızdaki iletişimi daha da sıklaştırdı. Bundan
 240 sonra hiçbir arkadaş öyle gidip de boşlamadı. Anlatacağı konuyu en iyi
 241 şekilde anlatmaya çalıştığı için herkes de bu durumdan gayet
 242 memnundu.

243 **Yani sen öğrenciden öğrenmeyi tercih ederim mi diyorsun?**

244 **▪ Evet.**

245 **Grup çalışmasında daha kolay öğreniyorum diyorsun..**

246 **▪ Evet**

247 **Arkadaşlarına soru sormaktan çekindin mi?**

248 **▪ Anlamadığım bir hususta soru sormazsam diğer arkadaşlarımın grup**
 249 **puanına da etki edeceği için zaten kendimi soru sormaya zorunlu**
 250 **hissediyordum. Yani bir sıkıntı olmadı. Anlamadığım yerlerde ben de**
 251 **sordum yani. Başlarda mesela konunun aksamaması için ilk başlarda**
 252 **sormasam da sonradan muhakkak sormuşumdur, anlamadığım bir**
 253 **hususla arkadaştan fikir almışımdır.**

254 **Arkadaşının yaptığı açıklama mı daha kalıcı, öğretmenin yaptığı mı?**

255 **▪ Yani şimdi ikisinin arasında bir kıyaslama yapmak pek doğru olmaz**
 256 **ama...**

257 **Grup çalışması açısından düşün.**

258 **▪ Şimdi bazı durumlarda arkadaşlar anlatıyor ama bazen bir arkadaş**
 259 **diğer arkadaşlarına anlatırken kavram karışıklığı oluyor. Bazı**
 260 **durumlarda siz yardımcı oldunuz. Bazı durumlarda sizin anlattığınız**
 261 **etkili oldu. Ama öyle pek bir sıkıntıya düşmedik. Çoğu zaman**
 262 **birbirimize anlattıklarımızı anladık. Hiç kötü olmadı o açıdan.**

263 **Yani özet olarak arkadaşımın yaptığı açıklama daha kalıcı oldu mu**
 264 **demek istiyorsun?**

265 **▪ Şimdi kendi aramızdaki iletişim belki daha yakın olduğu için, öğrenciler**
 266 **birbirinin dilinden anladığı için yerine göre, notlarımızda da**
 267 **beklediğimizin ötesinde yükselme olduğu için tabi ki bunun da hoşuma**
 268 **gittiğini söyleyebilirim.**

269 **Öğretmenden öğrenmeyi mi tercih edersin, arkadaştan mı? Eğer**
 270 **öğretmenden öğrenmeyi tercih ediyorsan nedenini söyle lütfen.**

271 **▪ Bir konuyu bir öğretmenden öğrenmek daha iyidir. Muhakkak daha**
 272 **iyidir yani. Bir arkadaş konuya baksa da, anlatsa da bu bir**
 273 **öğretmenimizin anlattığı kadar kalıcı olmaz. Ama arkadaşlar**
 274 **arasındaki konu anlatımı da belki biraz daha eğlenceli geçiyor, ortam**
 275 **daha iyi geçiyor. Zamanı kullanma açısından olsun, bir konuyu**
 276 **anlatma açısından olsun aramızdaki iletişim daha iyi olduğu için... İlk**
 277 **başta da söylediğim gibi ikisinin arasında kıyaslama yapmak doğru**
 278 **olmasa da... Durumlar farklı tabi... Zor bir konu olduğu zaman**

279 hocasından öğrenmek, dinlemek daha mantıklı... Kendi aramızda
280 anladığımız bir konuyu anlatmak yerine göre daha mantıklı oluyor.

281 **4. Birleştirme-II tekniğinin zaman zaman okuma dersinde kullanılmasını**
282 **ister misin? Neden?**

283 ▪ İlk başta, netumuz açısından çok faydalı oldu. Ben kendim bizzat
284 normal düzeyde çalışmış olsaydım belki bu kadar yüksek not
285 alamayabilirdim. Neden olmasın ya... Çalışırız. Arkadaşlar birbirlerine
286 faydalı olmak için elinden geleni yaptığı için bence iyi olur.

287 **Diğer öğrencilere başka ne gibi getirileri olur sence?**

288 ▪ Açıkçası şu an öğrendiğimiz Fransız dilini daha iyi şekilde olsun, daha
289 kalıcı şekilde olsun muhakkak katkısı olacaktır.

290 **Peki, kendine olan güvenini artırır mı sence?**

291 ▪ Tabi ki, üzerimizdeki sorumluluktan ötürü, anlattığımız için,
292 karşımızdaki arkadaş da muhakkak tatmin olduğu için, üzerimizdeki
293 özgüvenimize de muhakkak faydası oluyor. Yani bir sıkıntı olmaz.
294 Hatta daha da iyi olur açıkçası.

295 **Dersin monotonluğuna bir etkisi olur mu?**

296 ▪ Aramızdaki bu çalışma zaten... Bazı durumlarda normal ders
297 düzeyinde bazen öğrenci konudan kopabiliyor, ama arkadaşlar kendi
298 arasında "Beni dinle!" filan... Aramızdaki samimiyetten de "Beni dinle!
299 Başka yere bakma!" diyoruz. Arkadaşını en iyi şekilde dinlemeye
300 çalışıyor. Karşı tarafın anlattığı kadar da dinleyen insan da elinden
301 gelenin en iyisini yapmaya çalışıyor.

302 **Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması açısından da etkili olur**
303 **mu sence?**

304 ▪ Muhakkak olur. Şu anda farklı öğrenci... Kendi sınıfımız... Muhakkak
305 çalışırız yani. Hangi öğrencinin olduğu önemli değil. Sonuçta
306 birbirimize elimizden gelenin en iyisini verdiğimiz için, vermeye
307 çalıştığımız için hiçbir sakıncası olmaz açıkçası.

308 **Peki, son olarak eklemek istediğin bir şeyler var mı?**

309 ▪ Yani grup çalışmalarında biz ilk başta belki biraz sıkıntı yaşarız diye
310 düşünüyorduk ama sonradan 6 hafta boyunca, bu çalışma boyunca
311 konunun durumuna göre olsun, bize çoğu zaman eğlenceli geldi
312 açıkçası. Notlarımızda da çok iyi olumlu faydaları oldu. Grup çalışması
313 gayet zevkli geçti. Kendi aramızda arkadaşlarla konuştuğumuzda da
314 olumlu geçtiğine dair fikirler edindim yani. Benim açımdan da iyi geçti.

315 **Peki, katıldığın için teşekkür ederim.**

316 ▪ Ben de teşekkür ederim.

ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N14

Kimlik bilgileri

Cinsiyet : Kadın

Yaş : 22

1 – Birleştirme-II tekniğinin başarıya etkileri:

1. Bu dönem okuma dersinde Birleştirme-II tekniğini kullandık. Bu tekniğin okuma dersine ilişkin getirileri neler oldu sence?

- Okuduğumuz parçayı kısa süre içerisinde daha iyi anlamayı öğrendik. İhh... Verilen o süre zarfında okuduklarımızı daha fazla anlamayı öğrendik. Okuduğumuz parçalardan da sonuç çıkarmayı... Hani önceki dersler gibi değil de sonuç çıkararak soruları o şekilde çözmeyi öğrendik.

Peki, sözcük dağarcığınızda bir artma oldu mu?

- Çok fazla artış oldu. Bilmediğimiz sözcük okuma parçalarında çok fazla çıktığı için sürekli araştırarak, sözlükten bakarak özellikle de Fransızcadan Fransızcaya sözlüklere bakarak çok fazla kelime öğrendik. Bilgi dağarcığımız, kelime dağarcığımızın da geliştiğini düşünüyorum.

Bu teknik öğrendiğiniz bu sözcükleri aklınızda tutmayı kolaylaştırdı mı?

- Parçalarla birleştirdiğimde aklımda kaldı. Birçok kelime aklımda kaldı. Birkaç kelimeyi unuttuğumu düşünüyorum ama parçayla beraber düşündüğümde çoğu kelime aklımda şu anda.

Yani başka bir yerde görsen hatırlar mısın?

- Hatırlarım, evet. Kesinlikle hatırlarım.

Bu tekniğin size akademik başarı açısından bir faydası oldu mu?

- Çok büyük faydası oldu. Çalışmaya başlamadan önce bu kadar faydalı bir çalışma olacağını düşünmeden başladım. Bizim de çaba sarf etmemizle iyi sonuçlar aldık. Hem notlarımızı etkiledi hem de okuduğumuzu anlama oranımız yükseldi. Bütün arkadaşların da grup çalışmalarında birbirine faydalı olduğunu düşünüyorum.

Derse olan ilginiz arttırdı mı sence? Derse isteyerek mi geldiniz?

- İlk çalışmada biraz önyargılıydım. Çok sıkıcı geçecek, kasarsız falan diye düşünüyordum ama hiç o şekilde olmadı. Grup çalışmasının şöyle bir faydası var daha önce hiç birlikte olmadığımız

31 arkadaşlarımızla aynı grupta olduk ve birbirimizin fikirlerine önem
32 veriyoruz, onun anlattığını da dinliyoruz, kendi bilgilerimizle
33 özdeşleştiriyoruz falan, çok büyük faydası oldu yani.

34 **Derste sözlük kullanımınızda artış gözlemledin mi?**

35 ■ Sonuçta geçen yıldan beri hiç kimse sözlük kullanmıyor, getirmiyorduk
36 hafta. Aldığımız sözlükleri yanımızda taşıyamıyorduk. Bu sayede
37 herkesin çantasında sözlük... Sınıftaki sözlüklerden faydalandık. Biz
38 genelde kolaya kaçıp Türkçe-Fransızca, Fransızca-Türkçe bakıyorduk.
39 Artık Fransızca-Fransızca bakmayı öğrendik. O da tabi bir bilgi. Ve
40 artık bir de sözlük kullanmayı da öğrendik. Daha önce sözlük
41 kullanımı bilmediğimiz için ve harflerin, kelimelerin yerini de bu şekilde
42 öğrendik.

43 **Bu tekniğin derse devam etme konusunda bir katkısı oldu mu?**

44 ■ Devamsızlık yapma hakkımız yoktu. Zaten kimse de devamsızlık
45 yapmayı istemedi notlarımızda büyük bir yükselme olduğu için.
46 Hevesle geldi bütün arkadaşlar.

47 **Bu çalışmada öğretmen mi daha ön plandaydı, yoksa öğrenciler mi? bu**
48 **konuda ne düşünüyorsun?**

49 ■ Öğrenciler daha ön plandaydı. Bu bize yönelik ilk çalışmaydı. Daha
50 önceki yıllarda da, ilk dönemde de hiç... Bize söz hakkı veriliyordu
51 ama çok kısa, soru cevap şeklinde. Şu anda bu işlediğimiz teknikte
52 birlikte öğrencilere daha fazla söz hakkı tanındı, daha fazla söz
53 hakkımız vardı ve kendimize güvenimiz arttı. Anlatabiliyoruz demek ki,
54 sadece hocanın yapmasıyla olmuyor, biz de başarırız gibi bir hisse
55 kapıldık. Gayet de başarılı olduğumu düşünüyorum.

56 **Yani bu sende olumlu düşünceler uyandırdı...**

57 ■ Evet, evet çok fazla...

58 **Peki, bu tekniğin okuma-anlamana zaman açısından katkıları oldu mu?**
59 **Örneğin, daha kısa sürede daha çabuk okuma-anlama...**

60 ■ Bu dersin haricindeki sınavlarda benim zaman problemin çoktu.
61 Özellikle metin okumada, okuyorum anlıyorum ama sorulara
62 geldiğimde çok kısa zaman zarfında onları yetiştirmem gerekiyordu.
63 Çok panikliyordum, bitirebilecek miyim diye... Şu anda sizin verdiğiniz
64 zamanlarda 40 dakikalık süre işte... 10 dakika göz atma süresi falan...
65 Bunların çok büyük faydası oldu, çünkü artık zamanlamayı
66 öğreniyoruz. Başladığımızda 40 dakika anlayabiliyoruz. Çok büyük
67 katkısı oldu yani.

68 **Grup çalışmasına ilişkin getirileri neler oldu? Mesela, arkadaşlarıyla**
69 **olan ilişkilerin açısından düşünecek olursan...**

- 70 ▪ Evet, genelde sınıfta herkesin yakın birkaç arkadaşı oluyor. Diğer
71 arkadaşlarla daha az diyalog kurabiliyoruz. Bir de geçen yıldan sonra
72 iki sınıf birleşimiyle de kopukluklar uzaklıklar oluyordu ama sizin de
73 grupları iki iki... Mesela iki diğer sınıftan iki bizim sınıftan... o şekilde
74 daha çok kaynaştık ve herkesin birbiriyle şu anda diyalogu var. Ders
75 haricinde de konuşuyoruz. Daha iyi oldu.

76 **Ne güzel..**

77 **Bu uygulama boyunca bireysel sorumluluğunuzun arttığını düşünüyor**
78 **musun?**

- 79 ▪ **Kesinlikle...** Bireysel sorumluluk artmasının haricinde kimse de yoktu
80 aslında, çünkü hep birlikte çalışıyoruz. Sınıfta da mesela bir kişi
81 soruyu cevaplıyor. Diğerleri yazıyor veya dinliyoruz. Şu anda herkes
82 kendinden sorumluydu. Hem grup arkadaşlarına yardımcı oluyorsun
83 hem kendi anladığın sana kalıyor. Herkese yani çok faydalı oldu bu
84 çalışma. Yani hepimiz çok faydalı oldu bence.

85 **Yani herkes üzerine düşen görevi yerine getirdi mi sence?**

- 86 ▪ Genelde bir problem olmadığı sürece arkadaşlar çok büyük katkı
87 sağladı gruba. Herkes elinden geleni yaptı anlatmak için.
88 Anlamadığımız yerlerde siz de sorduk. Herkes yani elinden gelen
89 katkıyı sağladı gruba.

90 **Birbirinize karşı olumlu açıdan bağımlılığınız var mıydı? Ortak**
91 **amaçlarınız doğrultusunda... Mesela ortak amaçlarınız neydi?**

- 92 ▪ **Evet, kesinlikle öyle...** Çünkü bir de birinci olma hırsı vardı hepimizde.
93 İlk hafta olmadık falan, iyice hırs yaptık. İkinci hafta biraz notlar
94 yükselince daha iyi hissettik kendimizi. O notun altına düşmemeye
95 çalıştık. Her konuya başlamadan önce **"bu hafta kesin birinci olmalıyız,**
96 **kesin konuyu en iyi biz anlatmalıyız"** bu şekilde birbirimizi de
97 destekledik. Herkesin birbirine desteği oldu yani.

98 **Başka ne gibi ortak amaçlarınız vardı?**

- 99 ▪ Aslın temel olarak hepimizin amacı not yükseltmeydi. Çünkü
100 okuduğumuzu anlamıyorduk. İlk dönemde sınıfın genelinde notlarımız
101 düşüktü. Sorun demek ki bizdeymiş yani. Demek ki istediğimiz zaman,
102 bu çalışma olmasa da, okuduğumuzu anlayabilecekmiştik, ama yani bu
103 sayede anlamış olduk. **Şu anda bütün sınıfta aynı tepki... Bu**
104 **çalışmadan sonra notunu yükseltti.** Çalışmayla alakalı elbette ama biz

105 de kendimizdeki yeteneği keşfettik. Anlattığımız zaman anlayabiliyoruz
106 demek ki.

107 **Peki, ödül ortak bir amaç mıydı? Sizi birbirinize kenetledi mi?**

108 ■ Yok, ödül aslında pek kenetlemedi. Ödül çok sevimli bir şey, güzel
109 oldu. Mutlu etti bizi, ama özellikle bizim oradaki amacımız, yani bizim
110 grubumuz olarak konuşayım, diğer arkadaşları bilmiyorum, kesinlikle
111 biz okuduğumuzu tam anlamıyla anlamayı, birbirimize anlatmayı
112 amaçlamıştık. İlk konuştuğumuzda onu söylemiştik. Yani hepimiz de o
113 şekilde davrandık. Herkes birbirine elinden geleni yaptı.
114 Anlamadığımız yerde, mesela benim konum anlaşılmadığında, iki kere
115 üç kere hani defalarca anlattım ki sorular çıktığında grubun
116 sorumluluğunu almamayım. Elimden geleni yaptım. Herkesin de
117 yaptığını düşünüyordum.

118 **Sosyal beceriler açısından düşünecek olursak, sınıfta ders**
119 **materyallerini, bir takım araç gereçleri paylaşabildiniz mi?**

120 ■ Evet, genelde işte sözlükleri evden getiriyorduk. Bazen
121 getirmedeğimizde arkadaşlarımızdan alıyorduk. Herkeste de aynı tür
122 sözlük yok. Bu şekilde yani... Olmayan şeyleri birbirimizden
123 karşılamaya çalıştık. Sadece bunları sözlükte kullandık.

124 **Grup çalışmasında birbirinizin görüşlerine saygı duydunuz mu?**

125 ■ Grup arkadaşlarımdan hepsinden çok memnundum. Çünkü herkes,
126 saçma bir şey düşünsem bile, cümleleri bazen açıklayamıyordum,
127 saçma da düşünsem, herkes dinleyim "böyle olması daha uygun, bu
128 böyle anlaşılır" gibi, önümüzde zaten metinler de var, herkes birbirine
129 yorum getiriyordu. Sonra oturup o cümlelerin üzerinde düşünüyorduk.
130 Ortak bir karar alıyorduk "tamam bu daha uygun, bu cevap daha
131 güzel" diye ki kimse saygısızlık yapmadı. Herkes birbirine saygı
132 çerçevesinde... Güzel geçti.

133 **Grup çalışması yaparken, daha dalgın, daha ağır çalışan arkadaşlarınızı**
134 **derse katılmaya teşvik ettiniz mi?**

135 ■ Uzun bir çalışma olduğu için bazı haftalarda halsizdik. Hava
136 değişiminden kaynaklanan... bazı arkadaşlarımız hasta oldular, ben
137 de dahil. Anlattıktan sonra tekrar bir kere daha biz de üstünde
138 düşünüyorduk o parçanın. Mesela, C bölümündeki arkadaş parçayı
139 çok iyi anlatamadı, üçümüz düşünüyorduk, "bu şekilde daha iyi" diye...
140 sonra tekrar anlatıyordu, o şekilde tamamen parçayı çözümlüyorduk.
141 Hiçbir şekilde soru işareti kalmayana kadar parçayı analiz ediyorduk.
142 Ondaki sonra cümlelere başlıyorduk, tekrar sorulara dönüyorduk.

143 **Yani birbirinizi teşvik ettiniz mi?**

- 144 ▪ **Evet, tabi, aynen...** Hiçbir şekilde saygısızlık yapmadık ama “böyle
145 *anlatılsa*” falan diyerek teşvik etme tabi ki oldu.

146 **Grup çalışması esnasında kendini rahat hissettin mi? daha rahat ifade**
147 **edebildin mi?**

- 148 ▪ **Çok rahat hissettim. Derstekinden daha rahat hissettim, çünkü kendimi**
149 **istediğim gibi ifade edebilme özgürlüğüm var. Hocayla konuşurken**
150 **daha böyle insan çekingen oluyor. Hani söylemek istediğini de**
151 **söyleyemiyorsun cevaplarken, ama arkadaş çevremde herkes aynı**
152 **bilgilere sahip, o yüzden hiç tedirgin olmadım yani. İstedğim her şeyi**
153 **anlattım. Parçanın dışına çıkıp “böyle daha mantıklı” dediğim bile oldu**
154 **yani. Faydasını da gördük.**

155 **Grup çalışması sırasında, grup arkadaşlarınızı dinleme, fikir**
156 **alışverişinde bulunma, işbirliği yapma gibi durumlar oldu mu?**

- 157 ▪ **İşbirliği yapma zaten grup çalışmasının amacıydı. Fikirlerine saygı**
158 **duyma... Evet, daha ağırlık kazandı, çünkü sınıfta biz arkadaşlarımızı**
159 **dinlerken bazen duymazdan geliyorduk, ya da ne bileyim... “söylediği**
160 **saçma, bu daha doğru” diyorduk. Ama grup çalışmasında öyle bir şey**
161 **ki herkesin birbirine saygı duyup onun cevabını kabul etmesi**
162 **gerekliyor. Hepiniz birbirimizden sorumlusunuz. Herkes birbirine destek**
163 **olmalı, bu yüzden herkesin fikrine, en saçma şeye de olsa, değer verip**
164 **üzerinde düşünüyorduk “doğru mu, yanlış mı?”. Bu şekilde saygı**
165 **duymayı da öğrendik.**

166 **Grup çalışması yaparken kibarlık ifade eden sözcükler kullandınız mı?**
167 **Örneğin, “lütfen, teşekkür ederim” gibi...**

- 168 ▪ **Aslında şu anda düşündüğümde çok fazla olmadı. Çünkü sürekli**
169 **birlikte olduğumuz arkadaşlar olduğu için rahattık yani. Hocayla**
170 **konuşurken tabi ki konuşmalarında “lütfen” şeklinde naziklik yaparsın**
171 **ama o ortamda pek olmadı yani. Tabi ki kaba da konuşmadık ama bu**
172 **şekilde saygı sözcükleri... Bilmiyorum... Pek kullanmadık galiba.**

173 **Grup çalışması sizin derste aktif olmanızı sağladı mı? Bu konuda ne**
174 **düşünüyorsun?**

- 175 ▪ **Tabi ki, şu an derste daha çok kendimize güveniyoruz. Ben daha önce**
176 **sizin dersinizde yine çok katılıyordum falan, ama diğer derslerde çok**
177 **çekimser kalıyordum. Cevaplasam nasıl olur falan diye... Şu anda**
178 **bütün arkadaşlarımda aynı, herkes fikrini söylemeye yönelik... Doğru**
179 **da olsa yanlış da olsa hoca düzeltebilir görüşünderiz. Eskiden biraz**

180 daha çekingenlik vardı. Tamamen yani. Bütün sınıfta şu anda herkes
181 katılımcı. Bu sayede de iyi oldu yani.

182 **Grup çalışmasıyla okuma parçasındaki konunun daha kolay**
183 **anlaşıldığını düşünüyor musun? Bireysel çalışsaydın daha mı kolay**
184 **anlardın?**

185 ▪ Ben zaten bireysel çalışarak hiçbir konuda anlayamıyorum. Gramer
186 olsun, metin okuma, yazılı anlatım, hiçbir şekilde... Mutlaka ya bir
187 hocadan ya daha iyi bilen birine sormam gerekiyor ki emin olayım, tam
188 otursun. Bu sayede de grup çalışması çok hoşuma gitti, çünkü ben
189 parçayı okuyorum, anladığımı zannediyorum ama diğer arkadaşım
190 anlatıldığında ben "ha tamam" diyebiliyorum. Dönüp baktığımda "evet
191 yanlış anlamışım" diyorum ama o an öyle anlıyorum. Bu şekilde çok iyi
192 oldu yani. İkinci bir kişinin fikrini aldığı zaman çok daha faydalı
193 oluyor.

194 **Bireysel çalışmaya göre grup çalışması derste ki zamanı daha verimli**
195 **kullanmanızı sağladı mı? Mesela daha çabuk organize olabildiniz mi,**
196 **daha çabuk okuma-anlama geliştirdiniz mi, daha çabuk düşünebildiniz**
197 **mi?**

198 ▪ Evet, okuduğumu anlama daha kısa sürede gerçekleşiyor artık. Çünkü
199 ben direkt metni elime aldığımda anlamaya çalışıyordum, hatamda
200 buymuş, anladım. Direkt ilk cümleden başlayarak sonuna kadar
201 çevirerek çalışıyordum. Şu anda derste yaptığımız gibi parçayı
202 alıyorum, kelimelerine hiç takılmadan bir göz atıyorum. Çünkü okurken
203 takılıyorum, bir yerde kalıyorum, yarım saat geçiyor. Zamanım
204 yetmiyor. O şekilde yapmadım. Artık bakıyorum... Son çalışmalarda
205 zaten notlar bu şekilde yükseldi... İlk çalışmada hiç takılmadan sadece
206 konunun temel konusunu anlamaya çalışıyorum. "Neyle ilgili bu
207 konu?", mesela bitkiyle ilgili... O konuyla ilgili kafamda bir şeyler
208 belirliyor. Daha sonraki okuduğumda, kelimeleri çıkardığımda
209 anlayabiliyorum. Bu sayede de zamandan tasarruf etmiş oluyorum.
210 Hiçbir şekilde zaman konusunda problem yaşamadım.

211 **2. Bu tekniğin sence yarattığı güçlükler var mıydı? Okuma dersi**
212 **açısından düşünecek olursa, örneğin metinlerin uzunluğu okuma-**
213 **anlamayı güçleştirdi mi?**

214 ▪ Şu anda konuyu hatırlamıyorum ama verilen metinlerden sadece bir
215 konuda çok zorlanmışım. Diğer parçalar gayet basitti. Bende zorluk
216 yarattığını düşünmüyorum. Sadece arkadaşlarımız hırs yapıp, birinci
217 olucam amacıyla başladılarsa, o şekilde zorluk olabilir ama tamamıyla
218 faydalıydı ve hiçbir zorluğunu ya da... Fayda sağlamayacak bir şey
219 olamaz yani mümkün değil. Güzel, başarılı bir çalışmaydı.

220 **Çalışma yapılarındaki soruları cevaplamada süre güçlük yarattı mı?**

- 221 ■ Süre güçlük yaratmadı. Süre gayet yeterliydi ama biz soruları
222 cevaplamada çok zorlandık. Birkaç kere yanlış cevaplandığımız için
223 grup arkadaşlarımız da düşük not almış, o da çok üzdü. Sadece
224 soruyla, parçadan bulmada zorlanıyoruz. Ama sürede hiçbir sıkıntı
225 yaşamadık yani..

226 **Peki, sorular zor mu gelmişti? O yüzden mi güçlük yaşadınız?**

- 227 ■ Sorular zor gelmedi de biz yanlış anladığımız için, yani parçada biz
228 onu başka bir şeyle birleştirdik. O şekilde düşündük. Ama farklı bir
229 cümlemiş. O şekilde... Yani tamamen bizim hatamızdı.

230 **Metinlerdeki bilinmeyen sözcükler okuma-anlamada güçlük yarattı mı?**

- 231 ■ Bakmadan önce, ilk başladığımda çok büyük problem yaratıyordu.
232 Ben kişilik olarak ufak ayrıntılara takılıyorum. Bir kelime mesela
233 anlamayayım sonuna kadar o kelime üç kere çıksın mümkün değil o
234 parçayı anlayamayacağım. Sanki hiç çözmiycem, o soruları
235 yapamıycam, öyle geliyor. O kelmeyi çözsem sanki hepsi
236 çözümlenecek. O yüzden biraz sıkıntı yaşadım. İlk başladığımızda çok
237 bilmediğim kelime var. "Ben bunları yapamam, bu çalışmada başarılı
238 olamıycam" dedim ama umduğum gibi olmadı yani. Kelimeler çok
239 aklımda kaldı. Kelime dağarcığının çok fazla geliştiğini düşünüyorum.

240 **Metinlerin dil düzeyi senin dil düzeyine uygun muydu? Bu konuda**
241 **güçlük yaşadın mı?**

- 242 ■ Uygundu. Bizim dil düzeyimize uygundu. Sonlara doğru daha iyi
243 anladık ama ilk başladığımızda tamamen bizim hatamız, hiç kitap
244 okumadığımız ve üstüne düşmediğimiz için zor gibi geldi. Hani bizim
245 düzeyimizden farklı bir düzey gibi geldi ama gayet anlaşılır ve açıktı.
246 Hiç parçalarda zorluk yaşamadık yani. Çok açık parçalardı ve çok
247 netti. Anlaşılır düzeyde... Gayet bizim düzeyimize uygundu.

248 **Grup çalışması yaparken ne gibi güçlükler yaşadınız?**

- 249 ■ Grup çalışması yaparken... Aslında pek fazla sıkıntı yaşamadık. Parça
250 zor olduğu zaman, herkes tedirgin oluyordu. O yüzden de parçaya
251 odaklanamıyorlardı. Bazı arkadaşlar... Gruptaki arkadaşlarda da vardı
252 diğerlerinde de... "anlayamadım, yapamadım" şeklinde çok üzülen,
253 takan arkadaşlar oldu. İnsan geriliyor ama direkt parçanın temeline
254 indiğinde anlaşılmayacak bir şey yok. Sıkıntı yaşamadık çok fazla.
255 Sadece birkaç parçada zorlandık. Ama anlamadığımız yerleri birkaç
256 kere tekrar ettik. Güçlük yaşamadık yani.

257 **Peki, grup çalışmasına bütün grup üyeleri eşit miktarda katkı sağladı**
 258 **mı? Hazıra konmaya çalışanlar oldu mu?**

259 ▪ **Birkaç hafta oldu aslında. Devamlı olmadı ama birkaç hafta yapan**
 260 **arkadaşlar oldu.** Tamamen kişiseldir, bilemem, sorunu vardır ama
 261 daha böyle isteksi, “*anlatayım geçeyim*” gibi bir şeyler oldu, ama
 262 dediğim gibi biz diğer üç arkadaş anlatmayan arkadaşı telafi
 263 ediyorduk. Elimizde metin oluyordu. Oradan bakarak “*burayı biz*
 264 *anlamadık, sorularını da anlamadık*” şeklinde tekrar biz anlatıyorduk.
 265 Dördümüz de faydalanıyorduk. O yüzden de pek zorluk yaşanmadı
 266 yani.

267 **Grup üyelerinin kendi parçalarıyla ilgili yanlış aktarımlarından**
 268 **kaynaklanan güçlükler oldu mu?**

269 ▪ **Evet, o çok fazla oldu. Bu konuda gerçekten muzdarımdım (gülme). Çok**
 270 **fazla oldu. Bir arkadaşımız ilk iki hafta gerçekten çok yanlış**
 271 **anlatımıyla...** Benim notumda muhteşem bir düşünüş... sonra S...
 272 kontrol etmiş işte “*yanlış var falan*”. Benim de sorumda bir yanlış vardı.
 273 Bu şekilde yanlış aktardığımızı anladık. Sonraki haftalarda ben de çok
 274 kötü oldum. Sonuçta benim yüzümden bir arkadaşım yanlış bir soru
 275 yapmış. Tamamen benim hatam yani, onun hatası değil. O yüzden
 276 ondan sonraki parçalarda direkt benim parçam anlaşılmadıysa tekrar
 277 anlatıp diğerlerine de “*anlamadığınız yerler var mı?*” diye sordum. O
 278 açığı bu şekilde kapattık. İlk haftalarda çok sıkıntı yaşamıştık ama

279

280 **II – Birleştirme-II tekniği hakkında genel değerlendirme:**

281 **3. Bu uygulama boyunca sınıfta öğretmen sizsiniz. Öğrenciden**
 282 **öğrenme konusunda ne düşünüyorsun? Öğrenciden öğrenmeyi tercih**
 283 **eder misin? Neden?**

284 ▪ İlk duyduğumda gerçekten ön yargıyla çok saçma geldi. Benim
 285 seviyemde, benimle aynı koşullarda okuyan bir insanın bana bir şey
 286 anlatması ya da benim ona anlatmam, bana da ona da bir şey
 287 sağlamaz. İkimize de katkı sağlamaz. Olduğumuz yerde sayarız
 288 dedim, ama umduğum gibi olmadı. Ben bütün derslerde, sadece metin
 289 okumada değil, bu şekilde derslerin işlenmesi daha faydalı olur diye
 290 düşünüyorum. Bu benim kişisel düşüncem. Güvenden, her şeyden öte
 291 yani kendimiz anlamayı anlatmayı öğrendik. Ben kalkıp da bir sınıfta
 292 öğretmen olacağımı düşünemezdim. O konuyu anlatacım, herkes
 293 anlayacak ve sorularını çıkarıcım. Ama o şekilde değildi. İlk haftanın
 294 dışında herkes bir şeyler anlatıp anlamaya çalıştı ve herkesin de
 295 başarılı olduğunu düşünüyorum. Gerçekten çok büyük fayda sağladı.

296 Bütün derslerde bu şekilde anlatıldığı takdirde kimsenin “anlamadım,
297 yapamam” gibi düşüncelere kapılacağını düşünmüyorum. Bu ankette
298 de bir soruydu. Gerçekten olursa yani... Her sınavda değil ama böyle
299 iki aylık dönemlerde en azından zayıf olduğumuz konularda birbirimize
300 anlatırsak gerçekten çok büyük bir gelişme sağlar.

301 **Yani dersi arkadaşının anlatmasıyla öğrenirken kendini daha rahat mı**
302 **hissettin?**

303 ▪ Daha rahat hissettim. Çünkü söylemek istediklerimi daha rahat dile
304 getiriyorum. Sınıfta bir şeyleri söylerken sonuçta benden daha üst
305 seviyede olan insanlar var, hoca benden kat kat üstün. Ve diyorum ki,
306 “ben bunu söylersem gerçekten çok saçma olabilir”. Kendi fikrimi çok
307 açık bir şekilde beyan edemiyorum. Ama arkadaşlarıma diyorum ki,
308 saçmalasam bile onlar da bir şekilde düzeltir. Kırılacak, üzülecek hiçbir
309 şey yok. Bu şekilde daha faydalı olur. Yani bütün derslerde, sadece bu
310 derste değil, gerçekten çok büyük bir faydası oluyor.

311 **Arkadaşına soru sorarken çekindin mi?**

312 ▪ Hiç çekinmedim. Hiçbir arkadaşında yoktu. Hepimiz birbirimize bir
313 cümleyi ya da bir soruyu on defa bile anlattığımız oldu yani. Kalkıp da
314 “ya onuncuyu anlatıyorum, artık tamam yeter !” kimse birbirine
315 demedi. Anlamıyorsak başka bir yönden o parçayı açıklayarak, giriş
316 cümlesinden itibaren anlatarak, bu şekilde, bu sorunun da cevabı
317 buna dayanıyor diyerek anlatmaya çalıştık. Kimse de sıkılmadı. Tekrar
318 tekrar anlattı yani.

319 **Yani arkadaşının yaptığı açıklama öğretmeninkine göre sence daha mı**
320 **kalıcı oldu?**

321 ▪ Yok, o şekilde diyemem, ama öğretmen anlattığında üstü kapalı
322 geçmek zorunda, detaya inemez çünkü 3 saatlik bir zaman dilimi var.
323 O konuyu bitirmek zorunda. Biz derine inemiyoruz. Ya da
324 arkadaşlarımıza bir şey sordüğümüzda, anlamadığımızda tekrar tekrar
325 anlattırabiliyoruz. Mesela hocaya ikinciye soramam. Bir şeyi
326 anlamadım, ikincisine “hocam ben anlamdım, kusura bakmayın, tekrar
327 anlatır mısınız?” diyemem. O sorunun olmadı. O yüzden daha kalıcı
328 olabilir. Yoksa hocaların anlattığını da anlıyoruz ama çok detaya
329 inemiyoruz. Sorun oradan kaynaklanıyor.

330 **Bir öğretmenden öğrenme konusunda ne düşünüyorsun? Öğretmenden**
331 **öğrenmeyi mi tercih edersin, yoksa arkadaştan mı?**

332 ▪ Ben arkadaştan öğrenmeyi tercih ederim. Üstüne öğretmenin de
333 pekiştirmesini isterim. İkisi birden aslında çok faydalı olur. Çünkü
334 arkadaşlarla en detaya kadar en temele kadar inersin, bütün kafanda

335 kalan soru işaretlerini sorarsın, emin olmak için de hocadan bilgi
336 alırsın. O şekilde oturur yani...

337 4. Okuma dersinde zaman zaman bu teknik kullanılsın mı? Neden?

338 ▪ Evet, kesinlikle kullanılsın. Ya ben bunun devamlı olmasını istiyorum.
339 Çünkü tamamen bizimle bütünleşsin bu. Okuduğumuzu her zaman
340 anlayalım. Bu iki aylık sürenin dışında kötüye gitmesin yani. Bu şekilde
341 gelişerek devam etsin. Çünkü unutulacağını düşünüyorum. Şimdi
342 zamandan faydalaniyoruz falan... *"Üstünden vakit geçtiğinde biz yine
343 savaşıyor muyuz? Tekrar böyle zamanı kullanmada problem yaşıyor
344 muyuz?"* diyorum. Bunun tedirginliği var. Ve kısa sürelerde, iki aylık
345 dönemlerde yapılsa kalıcı olur yani.

346 Başka niçin kullanılmalı?

347 ▪ Aslında tamamen bizimle alakalı bir şey... Bir **bizim özgüvenimizi**
348 **yükseltti**, ikincisi, okuduğumuz çok detaya kadar, ayrıntılarına kadar
349 çözümlemeyi öğrendik. Okuyup soruları yapayım diye başlamadık.
350 Çünkü sınavda sorunun ne çıkacağını bilmiyorsun. Siz parçayı
351 verdiniz ama soru ne şekilde olacak. En ince ayrıntısına kadar biz onu
352 anlamaya çalıştık ki sorularda takılmayalım diye... Bu yönden çok
353 faydası oldu. Yani resmen bir metni analiz ediyorsun. Bu çok güzel bir
354 şey... Diğer arkadaşlarımla bunu paylaşmak... **Dersler bir süre sonra**
355 **çok sıkıcı oluyor. Biz bu çalışmada ara vermediğimiz halde hiç**
356 **sıkılmadık. 5-10 dakikalık ara veriyorduk, ona rağmen hiç sıkılıp**
357 **oflayan arkadaş olmadı.** Ve sürekli *"tamam notumuzu görelim, sınava*
358 *girelim"* bu düşüncede iddik. Çok güzel bir şey yani... **Daha önce hiçbir**
359 **sınavda hiçbir derste bunu yaşamadık. Hep 45 dakika gelince herkes**
360 **"çıkalım" falan... Biz parçayı bitirip, soruları yapıp, o şekilde**
361 **çıkıyorduk. Grupta sorumluluk bilinci çok fazlaydı. Herkes yapması**
362 **gerekenleri biliyordu.** Bu şekilde başarılı olundu bence.

363 Farklı farklı öğrencilerle de çalışma açısından olumlu bir etkisi olmuş 364 olabilir mi?

365 ▪ Şöyle bir şey var, yanındaki arkadaşın da bilgilerine ihtiyaç yok, çünkü
366 aynı ortamda çalışıyorsunuz, okuldan çıkıyoruz, birlikteyiz, sonra
367 akşam oturuyoruz. Yine aynı ortamlardayız. Sürekli bildiğimiz aşağı
368 yukarı aynıdır. Notlarımız da ki bütün arkadaşların da öyle... Yakın
369 arkadaşların tamamının notları birbirine yakındır. Çünkü sürekli aynı
370 ortamdalar. Bu şekilde kendimizden daha çok bilen insanlardan
371 faydalanmış olduk.

372

373

374 **Belki senden daha az bilen biri faydalanmış oldu.**

375 ▪ Evet, aynı şekilde... Yani herkes bir üstündekinden bir şeyle kapmış
376 oldu. Ya bu zekâ anlamında değil. Bilgi dağıtıcı olabilir, daha iyi
377 çözümlüyordur, anlatımı olabilir. Herkese bir şeyler kattı yani.
378 Hepimizin birbirine bir desteği oldu ve bütün arkadaşların diyalogu
379 güçlendi yani ki karşılıklı bilgi alışverişi güzeldi, çok güzel bir çalışma
380 oldu.

381 **Son olarak ilave etmek istediğin bir şeyler var mı?**

382 ▪ Ben çalışmanın tamamından, ilk gününden son gününe kadar,
383 sıkılmadan derse geldim, katıldım. Elimden gelen her şeyi bütün
384 arkadaşlarım gibi yaptım. Ve notlarımın yükselişinden, aldığım
385 bilgilerden, kelimelerden çok memnunum. Gayet güzel bir çalışmaydı.
386 Teşekkür ediyorum.

387 **Ben teşekkür ederim.**

ÖĞRENCİNİN KOD NUMARASI: N16

Kimlik bilgileri

Cinsiyet : Kadın

Yaş : 22

1 – Birleştirme-II tekniğinin başarıya etkileri:

1. Bu dönem okuma dersinde Birleştirme-II tekniğini kullandık. Bu tekniğin okuma dersine ilişkin getirileri neler oldu sence?

- Parçaları okurken kelimelere daha çok dikkat etmeye başladım. Daha düzgün çevirmeye ve okuyup anlamaya başladım.

Bu yöntemin sözcük dağarcığının artmasında bir katkısı oldu mu?

- Evet. Bazı derslerde bu derste kullandığımız kelimeler çıktığında hatırladıklarım oldu.

Bu sözcükler hafızanda kaldı mı? Bunu söyleyebilir miyiz?

- Evet. Geçen gün sözlü anlatım dersinde “absenteisme” kelimesi çıktı (gülme). Öyle yani...

Peki, bu öğrendiğin sözcükleri farklı yerlerde görsen hatırlar mısın?

- Evet. Hatırlayabildiğimiz kadarıyla hatırlarım yani...

Bu tekniğin akademik başarı açısından bir katkısı oldu mu? Örneğin notlarınızda bir yükselme oldu mu?

- Evet, benim notlarımda bir yükselme oldu. Kendi adıma...

Derse olan ilginiz arttırdı mı? Bu konuda bir katkısı oldu mu?

- Okuma derslerinde ben genelde dalıp gidiyordum. Ya da işte bazen dikkatim dağılabiliyordu. Ama bu derste uygulama grubunda tamamen her şeyi kendimiz yapabildiğimiz için, yaptığımız için ve sorumluluk tamamen bize ait olduğu için, sonuçta diğer arkadaşlarımıza da anlatacaz, onlar da bizim anlattığımız şeylerden not alacaklar. Onun sorumluluğu da var. Tamamen derse katılımımızı sağladı.

Yani derse isteyerek mi geldin?

- Evet. Sabahları sabah ki dersimden çıktığımda yorgun oluyordum. Ya da işte uykum geliyordu, yorgun oluyordum ama bu derse girdiğim zaman birden bire koşuşturmayla filan uykum açılıyordu, derse olan ilgim artıyordu.

29 **Bu yöntemin sözlük kullanımı açısından bir katkısı oldu mu? Daha**
 30 **önceki derslerde sözlük kullanıyor muydun? Ne sıklıkla kullanıyordun?**

31 ▪ Evde kendim çalışırken sözlük çok karıştırıyordum. Bu yöntemin
 32 sözlük karıştırma açısından da faydası oldu. Şöyle, Fransızca-
 33 Fransızca sözlüğü hiç bakmıyordum. Türkçe-Fransızca ya da
 34 Fransızca-Türkçe sözlüklerden yararlanıyordum evde kendim
 35 çalışırken. Fransızca-Fransızca sözlük kullanımı açısından da faydası
 36 oldu.

37 **Derse devam etme konusunda bir getirisi oldu mu?**

38 ▪ Sorumluluğumuz arttığı için biz bir hafta gelmediğimizde diğer
 39 arkadaşlarımıza zararlı olacağı için derse gelmek zorunda oluyorduk
 40 tabi ki de (gülme).

41 **Bu derste sence sizle mi daha aktiftiniz yoksa öğretmen mi?**

42 ▪ Bizler daha baskındık (aktif olmayı kastediyor) diye düşünüyorum.

43 **Peki, bu sana ne hissettirdi? Hoşuna gitti mi?**

44 ▪ Açıkçası bir derste sorumluluk almak hoşuma gitti. Çünkü diğer
 45 derslerde hocalarımız anlatıyordu biz dinliyorduk. Sözlü anlatım dersi
 46 de dahil... Çok fazla konuşamıyoruz yani, konuşmuyoruz. Ya da ben
 47 mesela bir cümle söylerken yandan başka bir arkadaşım hemen onu
 48 tamamlıyordu. Ama bu derste benim bölümünle alakalı tamamen
 49 sorumluluk bana ait olduğu için faydası oldu (gülme).

50 **Bu tekniğin kullanımı zaman açısından okuma-anlamaya bir katkıda**
 51 **bulundu mu? Örneğin daha kısa sürede okuma-anlama gibi bir durum**
 52 **gelişti mi?**

53 ▪ Okuyup anlamamıza faydası oldu ama zaman açısından çok da böyle
 54 zamanla yarışarak... Zamanla çok da problemimiz olmadı,
 55 yetiştiriyorduk. O açıdan pek problem yaşamadık. Hani zamana
 56 uyamama gibi...

57 **Hayır, ben daha kısa sürede okuyup anlama açısından soruyorum.**
 58 **Tekniğin bu konuda katkısı oldu mu?**

59 ▪ Evet, evet. Mesela kendi uzmanlık gruplarımızda da işbölümü yaparak
 60 çalışıyorduk. Ana gruplarımızda zaten işbölümü vardı. Ama uzmanlık
 61 gruplarımızda da şey yapıyorduk, işte "Sen Fransızca anlamlarını bul",
 62 işte "Ben şuradan şuraya kadar olan bütün kelimelerin anlamlarını
 63 bulayım" gibi... O şekilde zamanı daha uygun kullanmayı
 64 öğrenebiliyorduk.

65 **Peki, bu tekniğin grup çalışmasına ilişkin getirileri neler oldu? Mesela,**
 66 **arkadaşlarıyla aranda bir iletişim oluştu mu?**

67 **▪** Evet, normalde diğer derslerde çok fazla etkileşim içinde olmadığım
 68 arkadaşlarımla bu derste beraber çalıştığımız için doğal olarak,
 69 dediğim gibi, uzmanlık grubumuzda işbirliği de yapıyorduk. Faydası
 70 oldu bu açıdan da...

71 **Bireysel sorumluluk açısından düşünecek olursan, sorumluluk**
 72 **duygunuzun gelişmesine neden oldu mu? Üzerinize düşen görevleri**
 73 **gerçekleştirme açısından.**

74 **▪** **Tabii ki,** ben bir hafta bir arkadaşıma şey diye sorduğumu hatırlıyorum,
 75 işte *"Benim yaptığım çalışmalarda ya da bulduğum kelimelerde*
 76 *herhangi bir eksik görüyor musunuz?"*. **Sonuçta o arkadaşlarımla da**
 77 **iyi not alıp alamaması benim elimde. Doğal olarak bu açıdan faydası**
 78 **oluyordu.**

79 **Birbirinize olumlu açıdan bağımlı mıydınız? Ortak birtakım hedefleriniz**
 80 **var mıydı? Bu hedefleri gerçekleştirmek için aranızda bir bağımlılık**
 81 **oluşturdu mu?**

82 **▪** **Evet. Özellikle bizim grubumuzda çok az birinci olduğumuz için**
 83 **(gülme), "Bu hafta birincilik bizim olsun!" diye yarıştığımız oluyordu.**

84 **Başka?**

85 **▪** **Kelimelerin anlamlarını daha sonra, ders sonunda olacağımız quiz'de**
 86 **çıkacağı için daha etkili bir şekilde ya da daha ayrıntılı bir biçimde**
 87 **bulmaya, doğru bir şekilde bulmaya özen gösteriyordum ben. Diğer**
 88 **arkadaşlarımla da aynı şekilde. Bu açıdan da faydası oldu.**

89 **Ders materyalindeki soruları cevaplandırmak olsun, yüksek not almak**
 90 **olsun, bunlar da amaçlarınız arasında olabilir mi?**

91 **▪** Evet.

92 **Bunları gerçekleştirmek de sizleri birbirinize bağımlı kılmış olabilir mi?**

93 **▪** Evet. Zaten o doğal bir sonuç (gülme).

94 **Peki, sosyal beceriler açısından düşünecek olursak. Birtakım şeyleri**
 95 **örneğin ders materyallerini sınıfta birbirinizle paylaştınız mı?**

96 **▪** **Evet. Sadece kendi grubumuz içinde değil, diğer gruplar arasında da**
 97 **sözlük paylaşımı vs. oluyordu.**

98

99 **Grup çalışması sırasında arkadaşlarınızın görüşlerine saygılı mıydınız?**
100 **Önemsiyor muydunuz?**

- 101 ▪ Birimizin dikkatini çekmeyen bir cümledeki bir kelime ya da herhangi
102 başka bir şey başka birimizin gözünden kaçmıyordu. *"Hayır, burada da*
103 *bu var, bence şöyle demek istiyor"* diye birbirimize açıklıyorduk. Bu
104 açıdan da faydalı oluyordu... Parçayı daha iyi anlama konusunda...

105 **Grup çalışması sırasında birbirinizi derse katılmaya teşvik ediyor**
106 **muydunuz?**

- 107 ▪ Evet, dediğim gibi kendi uzmanlık gruplarımızda zaten işbirliği
108 yapıyorduk. Mesela, *"ilk önce sen kelimelerin Fransızca anlamlarını*
109 *bul, ben şuradan şuraya kadar olan kısmı devralıyorum"*, ya da işte
110 *"Ee... sen şuradaki kelimelerin anlamlarını bul, daha çabuk ilerlesin"*
111 *falan diye...*

112 **Mesela ağır çalışan veya o an yorgun olan arkadaşlarınızı "*hadi şunu***
113 ***yapmalıyız !*" diye derse katılmaya teşvik ettiniz mi?**

- 114 ▪ İhh... Daha çok birbirimize yardımcı olmaya çalışıyorduk. Mesela,
115 birimiz o sırada kelimeleri bulmayı yetiştiremiyordu. Hemen başka
116 birimiz devralıp o arkadaşımız o an için dinlendirebiliyorduk. Ya da
117 dinlendirmek de değil de, birimizin yetişemediği yerlerde başka birimiz
118 devreye giriyordu.

119 **Grup çalışması sırasında kendini daha rahat ifade ettiğini düşünüyor**
120 **musun?**

- 121 ▪ Rahattım.

122 **Fikirlerini daha rahat açıklayabildin mi? Arkadaşlarına anlatabildin mi?**
123 **Çekinmeden soru sorabildin mi?**

- 124 ▪ Ben grup çalışması esnasında rahattım. Ama iş kendimi ifade etmeye
125 geldiğinde, arkadaşlarıma anlatmaya geldiğinde cümleleri toparlayıp
126 söylemekte zorluk çekiyordum. Çünkü normal hayatımda da kendimi
127 ifade etmede sorunlarım vardır benim (gülme).

128 **Ama grup çalışması sırasında çekingenlik var mıydı?**

- 129 ▪ Hayır, çekingenlik yoktu.

130 **Grup çalışması sırasında birbirinizi dinleyip fikir alışverişinde**
131 **bulundunuz mu? İşbirliği yaptınız mı?**

- 132 ▪ Evet, az önce de dediğim gibi birimizin gözden kaçırdığı bir yeri başka
133 birimiz söyleyebiliyordu.

134 Peki, grup çalışması sırasında birbirinize karşı saygılı mıydınız?
 135 **"teşekkür ederim, lütfen" gibi kibarlık ifade eden sözcükler kullandınız**
 136 **mı?**

137 ▪ Kaba bir tavır içine giren bir arkadaşımız olmadı. Ben de dahil..
 138 Birbirimizi kırdığımızı sanmıyorum.

139 **Yaptığınız bu grup çalışması sizin derste aktif olmanızı sağladı mı?**

140 ▪ Tabi ki, çünkü zaten bütün sorumluluk bizdeydi.

141 **Grup çalışması yapmak okuduğunuz parçayı daha kolay anlamanızı**
 142 **sagladı mı? Yoksa bireysel çalışsam daha iyi anlardım mı diyorsun?**

143 ▪ Ihh... **Katkısı oldu, katkısı olduğunu düşünüyorum (gülme).**

144 **Ne açıdan?**

145 ▪ Ya... ihh... Dediğim gibi, **bir yeri açıklayamadığım zaman ya da**
 146 **anlamadığım zaman diğer arkadaşlarıma dönüp "ben burayı**
 147 **anlamadım, anlayan bir bana açıklayabilir mi?" falan gibi ricalarda**
 148 **bulunabiliyordum. Bu açıdan da anlamama katkısı oluyordu.**

149 **Grup çalışması dersteki zamanı verimli kullanmanızı sağladı mı? Yani,**
 150 **grupla çalışırken daha çabuk organize olabildin mi?, daha çabuk**
 151 **düşünüp karar verme oldu mu?**

152 ▪ **Evet. Verimli oldu. Şöyle, zaten az önce de demiştim, uzmanlık**
 153 **gruplarımızda bile herkes aynı işi yapmıyordu. Onda bile işbölümlü**
 154 **olarak çalışıyorduk. Bu açıdan da zamanı daha hızlı kullandığımızı**
 155 **düşünüyorum.**

156 **2. Birleştirme-II tekniğinin kullanımına ilişkin güçlükler neler oldu?**
 157 **Uygularken ne gibi sıkıntılarla karşılaştınız? Önce okuma dersiyle ilgili**
 158 **söylersen...**

159 ▪ Ihh...

160 **Mesela okuma parçaları çok uzun muydu? Bunlar okuma-anlamanızda**
 161 **güçlük yarattı mı?**

162 ▪ Okuma parçaları normaldi. Dört kişiye böldüğümüzde, gruplarımızı
 163 düşündüğümüzde, herkesin kendi bölümü oluyor. Bu açıdan okuma
 164 parçalarının uzunluğu normaldi. Ihh... Unuttum (gülme)...

165

166

Mesela, çalışma yapraklarınızda sorular vardı. Bu soruları cevaplamada verilen süre yeterli miydi? Süre bir güçlük yarattı mı?

- Bazen... Bazen soruları yetiştiremediğimiz ya da kelimelerin anlamlarını bulmada zaman sıkıntısı çektiğimiz oluyordu. İhh... şey açısından da zorluğumuz olmuş olabilir, mesela başka bir arkadaşım kendi bölümünü açıklarken ben kendi kağıdımdan takip etmekte, nereyi açıklıyor diye anlamada zorluk çekiyordum. Çünkü o arkadaşımız Türkçeye çevirirken kendi anladığı şekilde çeviriyor. Ama ben Fransızcadan takip ederken kaçırabiliyordum.

Peki, çalışma sayfalarındaki sorular zor muydu? Bunlar anlama güçlüğü yarattı mı?

- Hayır, daha çok parçayı anlamamıza ve özünü kavramamıza yardım ediyordu diye düşünüyorum.

Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan bir okuma-anlama güçlüğü yaşadınız mı?

- Evet, genelde... (gülme).

Sence bilinmeyen sözcükler çok muydu?

- Bilinmeyen sözcükler çok muydu? Zaten bilemediğimiz sözcükleri ya da bilememe ihtimali olan sözcükleri bize veriyordunuz. Biz onların anlamlarını bularak parçayı okuyorduk. Bu açıdan bir sıkıntı yoktu, ama ben kendi adıma kelime ezberlemem gerektiğini düşünüyorum. Sizin bir eksikliğiniz olarak değil de kendi eksikliğim olarak gördüm.

Metinlerin dil düzeyi sizin dil seviyenize uygun muydu? Bu açıdan bir güçlük yaşadınız mı?

- Uygundu... Yani böyle anlayamadığımız ya da tam olarak ifade edemediğimiz cümlelere çok az rastladım. Ama genel olarak okuyup anlayabiliyorduk. Aradan 1-2 cümle seçmezsek.

Peki, bu teknik grup çalışması sırasında ne gibi sıkıntılar yarattı?

- Grup çalışması açısından şöyle oluyordu: grupta kendini çok fazla ifade edemeyen arkadaşımız olduğu zaman bize anlatmada da doğal olarak güçlük çekiyordu. Biz de anlamakta güçlük çekiyorduk. Bu açıdan sıkıntısı oluyordu.

Grup üyelerinin grup çalışmasına eşit katkı sağlamamasından kaynaklanan bir güçlük yaşadınız mı?

- Yok, hayır. Yani genelde biraz daha eksik de olsa, biraz daha fazla da olsa herkes görevini yerine getiriyordu. Ama dediğim gibi mesela,

203 kendini ifade etmekte güçlük çeken arkadaşlarımızın parçalarını
204 anlamakta zorlanıyorduk. Çünkü karşıdaki kişi anlatamayınca ya da
205 düzgün cümlelerle ifade edemeyince doğal olarak anlama zorluğu
206 yaşıyorduk.

207 **Yani, arkadaşların tarafından kendi parçalarıyla ilgili eksik aktarımlar mı**
208 **oluyordu demek istiyorsun?**

209 ▪ Şöyle diyeyim: eksik aktarım değil, aslında arkadaşımız parçasının her
210 kısmına çalışıyor fakat ifade etmekte güçlük çekiyor. Bu da anlama
211 zorluğu yaratıyor. Hani bir sorumsuzluk falan söz konusu değildi. Ama
212 ihh... İfade zorluğu vardı.

213

214 **II – Birleştirme-II tekniği hakkında genel değerlendirme:**

215 **3. Peki, bu Birleştirme-II tekniğini kullanırken öğretmen sizlerdiniz.**
216 **Sizler birbirinize öğrettiniz.**

217 **Bir öğrenciden öğrenme konusunda ne düşünüyorsunuz? Bir öğrenciden**
218 **öğrenmeyi ister misin? Neden? Ya da istemez misin? Neden?**

219 ▪ Her zaman için bir hocanın daha profesyonelce öğrettiğini ve
220 anlattığını düşünüyorum. Tamam, öğretmenlik okuyoruz, eğitimi
221 alıyoruz ama daha tam olarak eğitimimizi bitirmedik ve deneyimimiz
222 yok. O yüzden bence öğretmenlerimiz bence daha profesyonel bir
223 şekilde hakim olup daha profesyonel bir biçimde anlatabiliyorlar.

224 **4. Okuma derslerinde zaman zaman bu tekniğin kullanılmasını ister**
225 **misin? Neden? Ya da başka derslerde de olabilir...**

226 ▪ Çünkü derse olan ilginizi ve derste aktifliğimizi arttırıyordu.

227 **Başka?**

228 ▪ Derse daha iyi odaklanmamızı sağlıyordu. Sorumluluk almamızı
229 sağlıyordu. Bu açıdan da çok faydası oldu. Ve sırf kendi çıkarımız için
230 değil, ben kendi adıma konuşayım, diğer arkadaşlarım için de
231 çalışıyordum, onlara daha iyi aktarabilmek için ya da onların daha iyi
232 anlamalarını sağlamak için çaba gösteriyorduk.

233 **Peki, ders monoton mu geçiyordu?**

234 ▪ Yok, hayır. Parçalar zevkliydi.

235

236

- 237 **Farklı bireylerle çalışma imkânı bulmak da artı bir özellik olabilir mi?**
- 238 **▪ Tabi ki, az önce demiştim zaten, sınıf içi iletişim kuramadığımız**
- 239 **arkadaşlarımızla ders esnasında bir arada çalışıyorduk. İyi oluyordu.**
- 240 **Son olarak eklemek istediğin şeyler var mı?**
- 241 **▪ Hayır, teşekkür ederim.**
- 242 **Ben teşekkür ederim.**

ANNEXE 8**La grille d'analyse des entretiens (6 exemples)**

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (1)
A1 - Okuma Dersine İlişkin Getiriler

A1.1 - Sözcük dağarcığının artması	A1.2 - Yeni sözcükleri daha kolay hatırlama	A1.3 - Öğrenci Başarısı (notların yükselmesi)	A1.4 - Öğrenci motivasyonu	A1.5 - Derste sözlük kullanma alışkanlığı	A1.6 - Derse devam etme	A1.7 - Derse hakîm/ aktif olma
S. 5-6 : "Sözcükleri sözlükten kolay bulabilmeyi öğrendim, onların anlamları aklımda kaldı. Sözcük dağarcığım gelişti."	S. 9-11 : "Arkadaşlarımıza kendi konumuzu anlatmak için araştırdığım sözcükler aklımda kaldı. Sonra o sözcüklerin sınavlarda çıkmasıyla aklımda kalıyordu."	S. 28-30 : "Başarı açısından benim için çok getirisini oldu. İlk notlarım aslında çok yüksek değildi ama giderek yükselmesi benim için çok ilham kaynağı oldu diyebilirim."	S. 36-39 : "Yani evet, bir yerde başarıya doğru gidebilmek insanın motivasyonunu artırıyor. Mesela bir metinde 80 almak, diğer metinde daha çok hırslanıp, <i>'demek ki 80 alıp yapabiliyorsam, 100 de alabilirim'</i> dedirtti. Bu bende motivasyonumu artırdı."	S. 50-52 : "Dil öğrencisi olarak sözlük kullanmayı sevmeyen bir insanım ama bu derste gerçekten sözlüğü hiç unutmamış hep yanımda getirdim. Aslında en çok sözlük kullandığım ders buydu."	S. 61 : "Yani, devamsızlığımız hiç yok."	S. 68-69 : "Önceki okuma derslerine göre ders çok güzeldi. Yani, gerçekten 1,5 yıl boyunca okuma dersi gördüm ama bu ders gerçekten çok aktif geçti."
S. 11-12 : "Arkadaşların söylemesiyle de sözcük dağarcığım arttı."	S. 14-16 : "Mesela bir metinde gördüğümüz kelime... Bir sonraki hafta çıkan metinde aynı kelime çıkmıştı. Direk o kelimeyi öğrenmiştik diye aklıma geldi."	S. 377-379 : "Bu derste çok güzel başarılar kat ettim. Notlarımızın yükselmesi, sizin bize birinci olduğunuzda hediyeler vermeniz, çok güzel duygular yaşattı."	S. 44-45 : "Türkçesini bile zor söyleyeceğim bir çıkık isminin Fransızcasını öğrenmek gerçekten motivasyonumuzu artırdı."	S. 54-55 : "Hangi tür sözlükler kullandım? - Fransızca-Türkçe, eğer sözcüğün anlamını bulamadıysak Fransızca-Fransızca sözlüğü tercih ettik. Ama genelde Fransızca-Türkçe kullandım."	S. 65-66 : "...gelme konusunda hem arkadaşlarımı teşvik ettim hem de ben gelmeye çalıştım."	S. 72-74 : "Önceki okuma derslerinde hoca anlatıyordu... Yani bizim anlatmaya çalışmamız ve birilerine anlatmak bizi şevklendiriyordu."
S. 258-261 : "Ben bu derste kelime öğrenmekten çok büyük bir zevk aldım. Yeni kelimeler öğrenmek, ya da işte bir kelimenin başka anlamlarını öğrenmek hoşuma gitti. Yani öyle zorluk çekmedik ki sözcük dağarcığımız arttı."	S. 22-24 : "...arkadaşlarımıza çok dikkatli dinledik ve onlara daha iyi anlatabilmek için çalıştık. Öyle de sözcükleri aklımızda tutabildik."		S. 47-48 : "Yani metinlerin konusunu ilginç mi çekti? Bunu mu demek istiyorsun? - Evet. Metinlerin konusu gerçekten ilginçti çekti."	S. 57-59 : "Daha önce diğer derslerde kullanıyor muydun? - Yani bu kadar çok kullanmıyordum. Bu kadar çok anlamaya çalışmıyordum."		S. 79-80 : "Evet derste aktiflik. Bizim anlatmamız gerçekten çok yararlı oldu. Ben buna inanıyorum."
S. 223-224 : "bulunmayan bir kelimeyi hep birlikte araştırmamız hem sözcük dağarcığımızı hem de sözlük kullanımını artırdı."	S. 25-26 : "Birbirinize anlatmanızı hatırladığınız mı sağladı diyorsun? - Evet, birbirimize anlatmamız."		S. 156 : "Bu çalışmanın başarmızı sağlanması bizi çok şevklendirdi."			

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (2)
A2 – Grup Çalışmasına İlişkin Getiriler

A2.1 - Öğrenci-öğrenci etkileşimi	A2.2 - Bireysel sorumluluk	A2.3 - Ortak bir amaç doğrultusunda olumlu bağlılık	A2.4 - Sosyal beceriler (1)	Sosyal beceriler (2)	A2.5 - Öğrencinin derste aktif olması	A2.6 - Çalışılan konunun daha kolay kavranması	A2.7 - Zamanı verimli kullanma
S.4-5: “Arkadaşlarımızla bilgileri birbirimize anlatmayı öğrendim.”	S. 110-111 : “Grup içinde sorumluluk duygusu var mıydı? Grup çalışmasının sorumluluk açısından bir getirisi oldu mu?” - Evet, tabi ki de oluyor. Çünkü karşındakine anlatmak zorundasın. Dolayısıyla çok iyi anlamak zorundasın. Sonuçta onun sinavı olacak, karşındakinin bir şeyler anlaması lazım.”	S. 129-134 : Ortak bir amaç doğrultusunda birbirinize bağlı mıydınız? - “Öncelikle birbirimize bağlanıyorduk. Bir arkadaşımızın anlamadığı noktada onu bekliyorduk. Üçümüz birden ona anlatıyorduk. Ya da takıldığı kelime olduğunda hep birlikte sözlüğü açıp şu anlama geldiğini söylüyorduk. Kimse kafasına göre takılmıyordu. Hepimizin işiydi. Hani şöyle bir anacımız vardı: birinci olmak çok hoşunuza gitti açığçası.”	S. 144-146 : “Sosyal açıdan birbirimizi dinleme konusunda çok geliştik. Bir insan ilk başta anlatamıyorsa bile onun anlatabileceğine inandık. Ve bunu da ona gösterdik. Hep birlikte onun anlatmasını sağladık.”	S. 180-185 : “Peki, bir-birinizin fikrine önem verip dinlediniz mi?” - “Evet, zaten onun olması gerekiyordu. Birbirimize gayet saygılı davranıyorduk. Mesela bir arkadaşımız düşüncesini tam olarak ifade edemese de onu dinliyorduk. Onu bekliyorduk. Onun bir şey söyleyeceğine, ondan bir şeyler alacağımıza onu inandırıyorlardık. Hep birbirimizi dinledik.”	S. 197-201 : “Yani hep birlikte aktiflik aslında. Mesela bir arkadaşımız anlatırken hep birlikte o parçaya, cümleye karşı yöneliyorduk... Mesela o anlatırken kimse bir kenarda oturmuyordu.”	S.204-208 : “Kesinlikle, grup çalışması yararlı oldu. Bundan önce de ödüne parça verildiğinde, çok fazla kolay anlamıyordum. Ya da zaman sınırlı olunca stres yapıyordum, anılamıyordum. Konuyu bir bütün olarak bile düşünemiyordum. Ama bu grup çalışmasında arkadaşlarımı dinlemek, onların farklı şekilde ifade etmesi.”	S. 219- 220 : “Evet, iyi kullanabildik. Bireysel olarak olsaydı parçaya, alıştırma, bilimeyen kelimelere karşı büyük bir stres oluyordu.”
S.80-81: “...Çünkü grup arkadaşlarım tarafından dinlendiğim için, önemsendiğim için..”	S. 123-125 : “... onlara karşı sorumluluklarımız vardı. Sonuçta ben yapmasaydım konunun bütünlüğü sağlanamayacaktı. Sorular düzgün cevaplanamayacaktı. Yani konu anlaşılacaklardı.”	S. 138-141 : “Ortak bir amacımız vardı. Önemli olan konuyu anlamamız ve hani böyle güzel bir birincilik ödülü almak bizi daha bir şevklendirdi... Sınavda başarılı olmak en güzeli... Yüksek not almak...”	S. 152-154 : “Mesela hasta olan ya da işte başka şeylerden dolayı canı sıkılan, morali bozuk olan arkadaşlarımız vardı ama onları teşvik etmeye çalıştık. Sonuçta bunun yararlı olacağına inandık.”	S. 187-195 : “Grup çalışması sırasında kibarlık ifade eden bir takım sözcükler kullandınız mı?” - “Evet, mesela parçalarımızı anlatıktan sonra birbirimize ‘teşekkür ederiz, çok güzeldi, çok sağol’ şeklinde onu şevklendirecek şeyler söyledik. ‘evet, seni dinliyoruz, seni dinlemek için can atıyoruz, ne kadar güzel anlatırsın, iyi anlamıyorsun, çok teşekkür ederiz’ gibi sözcükler söyledik birbirimize. Yani, ‘neden geç kaldın? geç kalmaman lazım bizim için, bizi düşünmüyor musun?’ Onun bizi düşünmesini sağlayacak, ama kibar bir şekilde onu ifade ettik tabi.”	S. 210: “Metinlerin konusu hoşuna gitti yani.” - “Konusu çok hoşuma gitti. Yani güncel konulardı, ilginizi çekti. Gerçekten benim çok ilginizi çekti. Hepsini akıcıydı. O yüzden aktiflik yani.”	S. 215-216 : “İlk çalışmadan da tanıştığımız gibi, grup çalışmasında daha iyi anlıyorum.”	

S.320: "Yani güzel oluyor, ona sorular yöneltiyorsun."				S. 166-167 : Grup çalışmasında daha rahat ifade ettim. Çünkü karşında seni dinlemek zorunda olan üç tane arkadaşım vardı.	S. 170-172: Onlar da beni içtenlikle dinleyince, insana ilham geliyor anlatmak istiyorsun. Daha iyi anlatmak istiyorsun. Her ders " <i>ne desem de daha iyi anlatlar</i> " diye kendime soruyordum.			
S.332-333: "Yani bizim konularımızda bile sordüğümüz sorulara gayet net cevaplar verdiler."				S. 160: "Psikolojik açıdan canı sıkılan, moral bozukluğu yaşayan arkadaşlarımız vardı ama onlara destek olduk."	S. 146-149 : "Mesela bizim gelmediğinde ya da geç kaldığında, bizim bir grup olduğumuzu gelmemiz gerektiğini... Yani sürekli birbirimizle iletişim halinde olduk. Bugün dersimiz var unutmayalım."			
S.374-375: "Birilerine bir şey anlatabilmek, konuyu anlamak,..."				S. 149 : "Bu çalışmayla birlikte birbirimizle çok güzel samimiyetler oluştu."	S.114-116: "Birbirimizi teşvik ediyorduk, " <i>çok teşekkür ederiz, çok güzel anlatın</i> " ya da işte " <i>şurayı bir daha alabilir miyim?</i> " gibi."			

B - Birleştirme-II Tekniğinin Kullanımı Sırasında Yaşanan Güçlükler					
B1 - Okuma dersine ilişkin güçlükler				B2 - Grup çalışması sırasında yaşanan güçlükler	
B1.1 - Metnin uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.2 - Soruları cevaplamada verilen sürenin yetersizliği	B1.3 - Soruların güçlüğünden kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.4 - Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.5 - Metnin dil düzeyinden kaynaklanan anlama güçlüğü	B2.1 - Grup üyelerinin eşit katkı sağlamaması
					B2.2 - Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan başarısızlık
N02				S. 265-267: "Metinlerin dil düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Zor muydu? Anlamayı güçleştirdi mi?" - "... sadece ilk metinde böyle bir şeyle karşılaştım."	

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (1)					
C1 - Öğrenciden öğrenmek			C2 - Öğretmenden öğrenmek		
C1.1 - Kendini daha rahat hissetmek	C1.2 - Soru sormaktan çekinmemek	C1.3 - Arkadaş tarafından yapılan açıklamaları daha kalıcı olması	C2.1 - Doğru bilgi konusunda sadece öğretmene güvenmek	C2.2 - Öğrencilerin verdiği bilgilere güvenmemek	
S. 319-321 : “Evet. Kendimi daha rahat hissediyorum. Gerçekten böyle arkadaşımı dinliyorsun ve farklı şekilde anlatıyor, farklı konuları sana anlatmaya çalışıyor.”	S. 329-332 : “Peki, arkadaşına soru sormaya çekinir misin?” - “Bu konuda çekinmem,... bu çalışmada hiç çekinmedim.”	S. 300-303: “Öğrenciden dinlemek, onun yeteneklerini fark etmek, mesela o güzel konuşuyorsa güzel telaffuz ediyorsa bizim de yapabileceğimize inanmayı sağlıyor. Onu örnek almamız... Ya da anlatım tarzı...”	S. 336-337 : “Sonuçta öğretmen bu kadar yıl okumuş, deneyimleri çok fazla olan insan. Yani ondan öğrenmeyi de isterdim elbette. En iyisini öğretmen bilir diye düşünüyorum.”		
		S. 323-326 : “Arkadaşının yaptığı açıklamalar öğretmenin yaptığı açıklamalara göre sana daha mı kalıcı geliyor?” - “Yani sürekli öğretmene alıştığımız için değişik bir şey ... o da arkadaşımız olduğundan belki daha çekici geliyor.”			

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (2)					
C3 - Okuma derslerinde ara sıra Birleştirme-II tekniği kullanmayı tercih etme nedeni					
C3.1 - Derse olan ilgiyi arttırması (motivasyon)	C3.2 - Dersin monotonluğunu yok edip eğlenceli hale dönüştürmesi	C3.3 - Öğrencinin derste aktif olmasını sağlaması	C3.4 - Öğrencinin kendine olan güvenini arttırması	C3.5 - Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması	
S. 350-351 : “Çünkü öğrenciler derse karşı... bir kere ders ilgilerini çekiyor.”	S. 363-364 : “Ders daha sıkıcı olamayacak. Ben sadece öğretmenin anlatmasından sıkılıyordum.”	S. 355 : “Derste aktif olacağ.”	S. 375 : “Gerçekten kendime özgüvenim arttı.”		
	S. 371-372 : “...gayet canlı ve hareketli geçti, güzel geçti, ben çok zevk aldım.”	S. 351-353 : “Bu derse gittiğimizde sadece hoca konuşmayacak, ya da sadece ödev yapanlar konuşmayacak. Hasta olanlar, ya da canı sıkkin olanlar bir köşede oturmayacak. Uykusuz olanlar uyumayacak.” S. 367-369 : “..o derste aktif olmak, hocanın seni dinlemesi, arkadaşlarının seni dinlemesi gerçekten güzel oldu. Ben çok büyük zevk aldım.” S. 383 : Bu derste aktif olmak çok güzeldi.	S. 379 : “Dediğim gibi kendime güvenim çok arttı.”		
			S. 79-80: Benim iki tane ayrı dersten sunularım vardı, bu ders sayesinde daha çok kendime güvenim geldi.		

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (1)							
A1 - Okuma Dersine İlişkin Getiriler							
A1.1 - Sözcük dağarcığının artması	A1.2 - Yeni sözcükleri daha kolay hatırlama	A1.3 - Öğrenci Başarısı (notların yükselmesi)	A1.4 - Öğrenci motivasyonu	A1.5 - Derste sözlük kullanma alışkanlığı	A1.6 - Dersle devam etme	A1.7 - Dersle hakîm/ aktif olma	
S. 5-6: "Kelime bilgilerim arttı."	S. 14-16: "Birleştirme-II tekniği öğrendiğin sözcükleri hatırlama tutmanı kolaylaştırdı mı?" - "Evet."	S. 21: "Notların çok yükseldi."		S. 9-10 : "Sözlük çok kullandık. Sözlük kullanmak daha çok geliştirmemize yardımcı oldu."	S. 32-33: "Zaten çok devamsızlık yapan bir öğrenci değildim ama böyle daha bir sorumluluğumuz arttı. Sürekli gelme zorunluluğu hissettik."		
S. 26: "Yaparken daha çok kelime haznem, okuma alışkanlığım gelişti."				S. 11-13: Ne tür sözlükler kullandınız? - "Micro Robert, Fransızca-Fransızca, işte Tahsin Saraç'ın Fransızca-Türkçe."			

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (2)
A2 - Grup Çalışmasına İlişkin Getiriler

A2.1 - Öğrenci-öğrenci etkileşimi	A2.2 - Bireysel sorumluluk	A2.3 - Ortak bir amaç doğrultusunda olumlu bağlılık	A2.4 - Sosyal beceriler (1)	Sosyal beceriler (2)	A2.5 - Öğrencinin derste aktif olması	A2.6 - Çalışılan konunun daha kolay kavranması	A2.7 - Zamanı verimli kullanma
S.61-62: "...kendisi grubumuzda anlatırken karşılıklı birbirimizi dinliyorduk. Daha sonra birlikte çalışmaları yapıyorduk."	S.32-33: "...böyle daha bir sorumluluğumuz arttı."	S.67-69: "Yüksek not almak, konuyu tamamen anlayabilmek, kendimizi geliştirebilmek... Bunu her zaman her hafta daha da fazla geliştirip anlayabilmektir. Bizimde bunu git gide geliştirdiğimizi düşünüyorum."	S.77-79: "İş paylaşımı vardı, görev paylaşımı... Daha sonra kendi grubumuza döndüğümüzde de konuyu daha iyi anlatan birbirine anlatıyordu, açıklıyordu. Paylaşım arttı."	S.95-96: "Daha rahat ifade edebildim. Çünkü karşımdaki öğretmenin değildi, arkadaşım idi."	S.114: "Bana göre grup çalışması daha aktif, daha eğlenceli bir çalışmaydı."	S.115-116: "Bir sorumluluğu bir kişiye yüklemektense toplu bir şekilde grup olarak daha kolay çalışabildik, daha kolay anlayabildik."	S.128-132: "Grup çalışması derste ki zamanı daha verimli kullanmamızı sağladı mı? Daha çabuk okuma-anlama gibi" - "Okuduğumuzu, ilk başta, tekrar tekrar okurdum ben. Daha sonra sadece yüzeysel bile okusam belli kelimelerden dolayı cümlelerin anlatmak istediğini daha çabuk anlamayı öğrendim."
S.63-64: Konu anlatımı bittiğinde soruları tekrar soruyorduk.	S.48: "Tabi ki. Sorumluluklarımız arttı."	S.71-73: "Yani o gün birinci olmak... Ne bileyim arkadaşlarımız açısından kendimizi çok mutlu ediyordu. Bir rekabet ortamı yaratıyordu. Bu da bizi daha da hırslandırıyordu."	S.82-85: "Arkadaşlarının fikirlerine saygılı mıydın?" - "Tabi ki, çünkü birbirimizden sorumlu olduğumuz için daha doğru bir şekilde anlatabilmek anlayabilmek önemliydi... Onlar da bize yardım ediyordu. Biz onlara yardım ediyorduk."	S.102-106: "Her iki grubumuzda da birbirimizi karşılıklı dinlememiz gerekiyordu. Bundan dolayı da, hem dinlerken anlamadığımız yerleri sorarak fikir alış-verişinde bulunduk... Karşılıklı konuşma, etkinlik, paylaşımımız mutlaka oluyordu. Soru çözerken, sözlük kullanırken, parçayı okurken karşılıklı bir işbirliği içindeydik."	S.173-174: "Diğer grubumda da anlatırken birbirimizi saygı sevgi çerçevesinde dinledik, anlattık."	S.120-122: "İlk başladığımda bir parçayı okurken anlayamıyordum, ya da yanlış yorumluyordum. Bu daha sonra zamanla git gide düzeldi."	

S. 98-99: "Karşılıklı etkileşim, iletişim içindeydik."	S. 50-53: "Bir grup etkisi vardı. Sadece kendimiz için değil, grup üyeleri için de daha iyi yapmamız lazımdı. Kendimizin dışında grubumuzu da düşünmek zorundaydık. O yüzden anlatırken daha dikkatli anlattık."	S. 170-173: "Ama hep birlikte araştırıyorduk. Ben hızlı baktığım için sözlük bakmayı tercih ettim. Ama bir parça çevirirken bile hep birlikte çeviriyorduk. Beraber karar alıyorduk. Bir kişinin gördüğünde kalmıyordu."	S. 88-90: "Ödülden dolayı ya da bu rekabetten dolayı kazanmamız gerekiyordu. Bu şekilde bu pekiştirmeyle kendimizi hırslandırdık. Daha çok çalışmamız için birbirimize destek olduk."	S. 109-112: "Tabi ki. Zaten bunlar bir konuşmada, bir şey paylaşırken olması gereken şeyler. Onun için normal konuşmadan daha kibarlık. Saygı çerçevesinde konuşmamız gerekiyordu. Birbirimizi kırmadan, saygı sevgi çerçevesinde bir çalışma sürdürdük."	S. 124-125: "Herkesin bildiğini birbirine ekleyerek daha da geliştirmemize yardımcı oldu. Daha kolay anlayabildik."	
S. 90-91: Anlamadığımız yerlerde birbirimize anlattuk.	S. 57-59: "Bunun için, bunun (sorumluluk) bilincinde olup daha güzel şekilde anlatmamız dinlememiz gerekiyordu. Bizim de buna uyduğumuzu düşünüyorum."					
S. 132-134: "Sadece kendim okurken değil, arkadaşlarım da nasıl okuduğunu anlattı. Bu şekilde birbirimizden artılarımızı da alarak daha da geliştirdik."	S. 176-177: "Yani arkadaşlarım üzerlerine düşen görevi yaptılar mı diyorsun?" - "Evet."					

B - Birleştirme-II Tekniğinin Kullanımı Sırasında Yaşanan Güçlükler						
B1 - Okuma dersine ilişkin güçlükler				B2 - Grup çalışması sırasında yaşanan güçlükler		
N05	B1.1 - Metnin uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.2 - Soruları cevaplamada verilen sürenin yetersizliği	B1.3 - Soruların güçlüğünden kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.4 - Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.5 - Metnin dil düzeyinden kaynaklanan anlama güçlüğü	B2.1 - Grup üyelerinin eşit katkı sağlamaması
				S. 152-153: "Sadece bazı bilmediğimiz kalıplardan dolayı o şekilde bir zorlanma yaşadım."		B2.2 - Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan başarısızlık
						S. 178-180: "Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan sorunlar yaşadınız mı?" - "1-2 defa olmuştu."

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (1)				
C1 - Öğrenciden öğrenmek			C2 - Öğretmenden öğrenmek	
C1.1 - Kendini daha rahat hissetmek	C1.2 - Soru sormaktan çekinmemek	C1.3 - Arkadaş tarafından yapılan açıklamanın daha kalıcı olması	C2.1 - Doğru bilgi konusunda sadece öğretmene güvenmek	C2.2 - Öğrencilerin verdiği bilgilere güvenmemek
S. 95-96: "Çünkü karşımdaki öğretmenim değildi, arkadaşım. Onun için zaten ondan dolayı bir rahatlık vardı."	S. 189 : "Daha rahat sorular sorabiliyoruz."	S. 192-194: "Peki, arkadaşımın yaptığı açıklama öğretmenin yaptığı açıklamadan daha mı kalıcı oluyor?" - "Evet. Çünkü aynı şeyleri düşünebiliyoruz."		
S. 188-189: "Ama kendi arkadaşlarımızdan öğrendiğimizde sıkıntı ya da utanma gibi sorunlarımız olmuyor. Kendimizi daha rahat hissediyoruz."		S. 208-210 : "Ben aldığım notlardan ya da parçayı daha rahat anlayabildiğim için bundan sonra arkadaşlarla grup çalışması halinde olmayı tercih ederim."		
S. 197-198 : "O yüzden arkadaşlarımızdan daha rahat öğrenebildiğimizi düşünüyorum."				
S. 210-212 : "Öğretmenden öğrenmede kendimizi kastığımızı ya da ne bileyim biraz daha çekindiğimizi düşünüyorum. Onun için arkadaştan öğrenme diyorum ben."				
S. 204-205 : "...en ufak hatamızı direk söyleyebildiğimiz için arkadaşlardan öğrenme daha iyi bence."				

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (2)

C3 - Okuma derslerinde ara sıra Birleştirme-II tekniği kullanmayı tercih etme nedeni

C3.1 - Derse olan ilgiyi arttırması (motivasyon)	C3.2 - Dersin monotonluğunu yok edip eğlenceli hale dönüştürmesi	C3.3 - Öğrencinin derste aktif olmasını sağlaması	C3.4 - Öğrencinin kendine olan güvenini arttırması	C3.5 - Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması
S. 27-29: "Grup çalışması yaptık. Küçük bir rekabet oldu. Karşılığında ödüllendirme filan... İyice şevklendirdi."	S. 25-27: "Benim için oyun gibi bir dersi. Gerçekten çok güzeldi. Çok eğlenceli oldu.""			S. 216-220 : "Normalde öğretmenle anlatıldığında konuyu dinlemiyoruz ya da tam dinlemiyoruz... ama kendimiz bir şeyler paylaşıp kendimiz de verdiğimizde, hem anlatırken hem dinlerken konuyu anlamamıza, öğrenmemize daha kolay yardımcı oluyor."
S. 215-216 : "Hem öğrencinin dikkatini toplaması için, konuya kendini vermesi için."	S. 114: "Bana göre grup çalışması daha aktif, daha eğlenceli bir çalışmaydı."			

N05

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (1)
A1 - Okuma Dersine İlişkin Getiriler

A1.1 - Sözcük dağarcığının artması	A1.2 - Yeni sözcükleri daha kolay hatırlama	A1.3 - Öğrenci Başarısı (notların yükselmesi)	A1.4 - Öğrenci motivasyonu	A1.5 - Derste sözlük kullanma alışkanlığı	A1.6 - Derse devam etme	A1.7 - Derse hakim/ aktif olma
S. 11-13 : Çok farklı kelimeler öğrendik. Aynı şekilde, onların Fransızcalarını da çevirirken, öğrenirken yine onların benzerlerini eş anlamlılarını öğrendik.	S. 16-18 : Evet hatırlıyorum. Hatta geçende “devamsızlık” konusu geçti. Herkes zaten Zühre Hoca’nın dersinde görmüştük dedi. Hemen aklımıza geliyor yani.	S. 25-26 : “Akademik başarılarınızda artma oldu mu?” - “Evet, kesinlikle oldu.”	S. 36-37 : “Yani derse ilginiz artıyor muydu?” - “Evet kesinlikle.”	S. 38-46 : “Derste sözlük kullanma alışkanlığınız gelişti mi?” - “Evet. Her kelimeyi acaba farklı bir anlamı var mıdır, biz mi yanlış anlıyoruz diye neredeyse her kelimeye bakıyorduk. Eskiden sadece ilk gördüğümüz anlama bakıyorduk ki zaten Fransızcasına pek bakmıyorduk. İlk gördüğümüz anlama bakıyorduk, direkt onu düşünüyorduk. Şimdi, isim mi, fil mi kullanılmış, acaba hangi anlamda kullanılmış, kaçınıcı anlamı filan bayağı kullanmayı öğrendik yani. Bu sayede sözlük kullanmayı da öğrendim.”	S. 61 : “Hiç devamsızlık yapmadım.”	
				S. 48-50 : “Fransızca-Fransızca sözlükler kullandık. Hatta eskiden ben öyle sözlükler kullanıyordum da anlayamıyordum, çok zorlanıyordum. Ama şimdi çok kolay anlayabiliyorum.”		

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (2)
A2 - Grup Çalışmasına İlişkin Getiriler

A2.1 - Öğrenci-öğrenci etkileşimi	A2.2 - Bireysel sorumluluk	A2.3 - Ortak bir amaç doğrultusunda olumlu bağlılık	A2.4 - Sosyal beceriler (1)	Sosyal beceriler (2)	A2.5 - Öğrencinin derste aktif olması	A2.6 - Çalışılan konunun daha kolay kavranması	A2.7 - Zamanı verimli kullanma
S.9-71: “Arkadaşlarının nasıl çalıştığını gözlemledim. Onların neler yaptığına baktım. Nasıl çıkarımlar yapıyorlar, nasıl çalışıyorlar, nasıl ezberliyorlar, onlardan ben de çok şey öğrendim.”	S. 77-85 : “Bu yöntemin sizin bireysel sorumluluğunuza katkısı oldu mu?” - “Evet, arkadaşlarının da grup puanının yüksek olması için kendi bölümümü çok iyi anlatmam gerekiyordu. Kelimeleri çok iyi bilmem gerekiyordu, anlamını çıkarmam gerekiyordu. Soruları doğru cevaplanam gerekiyordu. Bu yüzden grup içerisinde hiçbir şeyi kaçırmadan bayağı çalıştık. Arkadaşlarıma anlatmam gerektiğini düşünerek böyle bayağı bilgimi deniyordum.”	S. 109-113 : “..birbirimize bağımlı olduğunuzu hissediyor muydun?” - “Evet hissediyordum. Mesela benim cevapladığım soruları diğer arkadaşlar acaba doğru mu cevapladım diye kontrol ediyorlardı. Ben de aynı şekilde onları acaba doğru mu cevapladılar diye kontrol ediyordum.”	S. 119-122 : “İlk başta birbirimize çok kızıyorduk, “ <i>anlatamadın</i> ” diyorduk, işte “ <i>bu soruyu ben hiç görmedim ama onun parçasında geçiyordu</i> ” diyorduk. Daha sonra birbirimize daha anlayışlı olmaya başladık. Çünkü aynı hataları biz de yapıyormuşuz. Bunlar zamanla düzelmeye başladı.”	S. 127-131 : “Mesela, sözlük. Önceleri hiç sözlük taşıyamıyorduk. Küçük bir Fransızca-Türkçe sözlükle geliyorduk. Sonra hepimiz büyük Fransızca-Fransızca sözlükleri, Micro Robert’leri alıp gelmeye başladık. Paylaşmaya başladık. İlk başlarda gruplar birbirlerine sözlükleri vermiyorlardı. Ama daha sonra bu da ortadan kalktı.”	S. 188-190 : “Peki, grup çalışması sayesinde okuduğun parçayı bireysel çalışmaya göre daha rahat anladığını düşünüyor musun?” - “Evet, kesinlikle.”	S. 5-9 : “Benim okuma konusundaki en büyük problemim zamanı yetiştiremiyordum, ayarlayamıyordum. Evde okurken bir rahatlık vardı, uzun zamana yaydığım için. Sınavlarda zamanı yetiştiremiyordum. Onun için çok yararlı oldu gerçekten, 3 saatte bu uygulamayı bitiriyorduk.”	
S.155-159: “Mesela ben kendi bölümü anlatırken bazen bir yanlışım oluyor, arkadaşlar çok dikkatli dinleyip hemen müdahale edebiliyorlar. Aynı şekilde soruları cevaplarken de bazen yanlış oluyor.”	S. 114-115 : “Yani birbirinizin bilgisine ihtiyacınız var mıydı?” - “Evet, kesinlikle.”	S. 103 : “Evet, teşvik ettik.”	S. 133-138 : “Grup arkadaşlarınızı derse katılmaya, yapılan çalışmaya katılmaya teşvik ettiniz mi?” - Evet ettik. “ <i>Biz niye birinci olamıyoruz? Birinci olmamız gerek, üç grup birinci oluyor niye biz birinci olamıyoruz?</i> ” falan dedik. İşte “ <i>Biz de hediye alalım, onlar alıyorlar biz de alalım</i> ” dedik.	S. 192-197 : “Bireysel çalışmada mesela benim bilmediğim bir kelime oluyor. Onu arıyorum. Arkadaşım o kelimeyi biliyor, hemen orada o kelimenin	S. 10-11 : “Yani zamanı iyi kullanmayı öğrendik mi demek istiyorsun?” - “Kesinlikle.”		

N08

Arkadaşlar sorguluyorlar, acaba doğru mu diye sorguluyorlar. Aynı şeyi ben de yapıyordum."						anlamını hepimiz öğreniyoruz. Ondan sonra aynı şekilde, cümleleri çözümlerken de bazen ben anlamıyorum, arkadaşım yardımcı oluyor. Daha hızlı sürede yapmayı öğrendim işte. Onun nasıl çıkarım yaptığını öğrendim."	
S.178-179: "Yani aramızda yakınlık olduğu için, arkadaş olduğumuz için bazen birbirimize bağırıyorduk."			S. 124-125 : "Ders malzemelerini paylaştınız mı?" - "Evet."	S. 140-141 : "Sonuçta buraya 3 saat ilginizi verirsek, 3 saat sabredersek, çalışırsak bunlar vize notlarımız gayet etkileyecek diye teşvik ettik."		S. 200-202 : "Derste ki zamanı grup çalışması yaparak daha verimli kullandığına inanıyor musun?" - "Evet."	
S.302-304: "Kendi grubumdaki arkadaşların tekniklerini gördükten sonra diğer arkadaşlarımınkini de gerçekten çok merak etmeye başladım. Çünkü çok şey öğreniyorsun."			S. 144-150 : "Evet kesinlikle daha rahattım. Çünkü karşımdaki arkadaşım olunca mesela - <i>dur anlamadım ben orasını, tekrar anlat !-</i> diyordum. İşte üç defa - <i>anlamadım, anlamadım, anlamadım-</i> diyebiliyordum. Hocanın açıklamasını anlamasan bile anlamam deyip geçiyorsun. Ama arkadaşına diyebiliyordum, " <i>Anlamadım tekrar anlat</i> ". Mesela, " <i>daha da açar mısın?</i> " diyordum."	S. 151-153 : "Birbirinizin fikrine saygı gösterdiniz mi?" "Evet, evet kesinlikle."		S. 207-210: "Kesinlikle tartışılmaz bu. Daha çabuk olmaya başladı, hızlandı yani. Zaten bana en büyük getirisi hızlı okuma, hızlı düşünme, hızlı cevaplama. İşte kelimelerin anlamlarını hızlı çıkarım yapma."	

B - Birleştirme-II Tekniğinin Kullanımı Sırasında Yaşanan Güçlükler						
B1 - Okuma dersine ilişkin güçlükler				B2 - Grup çalışması sırasında yaşanan güçlükler		
B1.1 - Metnin uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.2 - Soruları cevaplamada verilen sürenin yetersizliği	B1.3 - Soruların güçlüğünden kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.4 - Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.5 - Metnin dil düzeyinden kaynaklanan anlama güçlüğü	B2.1 - Grup üyelerinin eşit katkı sağlamaması	B2.2 - Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan başarısızlık
			S. 215-217 : “Ama bazen kelimeler çok zorladı. Hiç bilmediğimiz kelimeler çok oldu. Onlarda çok zorlandım. Kelime bilmeyince parçayı anlayamıyoruz, soruları anlayamıyoruz.”		S. 247-249 : “..bazı arkadaşlarımızın sorumsuzluğu, -grup çalışması benim için önemli değil, ben bireysel notuma bakarım- demesi, o sorun yarattı biraz.”	S. 260 : “Bazen işte yanlış olabiliyor, o zaman müdahale ediyoruz yani.”
			S. 231-236 : “Metinlerdeki bilinmeyen sözcüklerin sayısı bir güçlük yarattı mı?” “Evet, ben bireysel olarak çok zorlanıyorum. Mesela bir kelime bilmediğimde oraya takılıyorum. Onu bırakıp devam edemiyorum. Aklım hep orada kalıyor, “ne acaba bu?” diyorum. Çıkarım yapsam bile “acaba öyle mi?” diye düşünüyorum. Öyle yani... Bilmediğim kelime beni çok rahatsız ediyor.”		S. 253-254 : “Mesela kelimelerin Fransızcasını çıkarmıyor, sadece Türkçesini çıkartıyor. O kadar... Diğer arkadaşları çıkarmış onları alıp getirmemiş.”	
			S. 238-239 : “Güçlük yarattı diyorsun..” “Hhı...”			

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (1)					
C1 - Öğrenciden öğrenmek			C2 - Öğretmenden öğrenmek		
C1.1 - Kendini daha rahat hissetmek	C1.2 - Soru sormaktan çekinmemek	C1.3 - Arkadaş tarafından yapılan açıklamaların daha kalıcı olması	C2.1 - Doğru bilgi konusunda sadece öğretmene güvenmek	C2.2 - Öğrencilerin verdiği bilgilere güvenmemek	
S. 148-150 : “Hocanın açıklamasını anlamasan bile anladım deyip geçiyorsun. Ama arkadaşşıma diyebiliyordum, “ <i>Anlamadım tekrar anlat</i> ”. Mesela, “ <i>daha da açar mısın?</i> ” diyordum.”			S. 277-278 : “Yani öğretmenin yaptığı açıklamalar daha mı kalıcı oluyor diyorsun?” - “Evet. Nedense bir güven meselesi.”	S. 281-282 : “..arkadaşa her sorduğumda kafam takılıyor. “ <i>Burayı hocaya sordunuz mu? Böyle olduğundan emin misiniz?</i> ” diyorum.”	
S. 271 : “Yoo, çok rahattım.”			S. 280 : “Daha bir güvende oluyor sanki. Kesin doğrudur oluyor.”		
			S. 285 : “Tabi hocanın anlatması güven veriyor.”		

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (2)					
C3 - Okuma derslerinde ara sıra Birleştirme-II tekniği kullanmayı tercih etme nedeni					
C3.1 - Derse olan ilgiyi arttırması (motivasyon)	C3.2 - Dersin monotonluğunu yok edip eğlenceli hale dönüştürmesi	C3.3 - ğrencinin derste aktif olmasını sağlaması	C3.4 - ğrencinin kendine olan güvenini arttırması	C3.5 - Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması	
S. 292-295 : "Eğer bu çalışma olursa 3 saat boyunca derste gayet aktif oluruz ki bu da kelime olsun, anlama olsun, okuma olsun cidden çok yardımı olur yani."				S. 296-302 : "farklı arkadaşlarla çalışmak senin için önemli mi?" - "Evet. Mesela ben diğer gruptaki arkadaşların da çalışmalarını çok merak ediyorum. Mesela düştük alan arkadaşlar acaba niye düştük aldı diyorum. Acaba gruplarında anlatamama mı vardı, yoksa arkadaş mı anlamada zorluk çekti diyorum. İşte yüksek not alanları da çok merak ediyorum. Hepsiyile çalışmak isterdim."	
S. 288-290 : "Evet, kesinlikle isterim. Çünkü hoca karşıda anlatırken bazen yorgun oluyoruz, derse katılmak istemiyoruz. lhh... Dalıp gidiyoruz, sıkılıyoruz."				S. 310-312 : "Eskiden arkadaşlarla toplanıp hiç alışmazdım. şimdi 3-5 arkadaş toplanıp sınava çalışmayı cidden düşünüyorum."	

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (1)

A1 - Okuma Dersine İlişkin Getiriler

A1.1 - Sözcük dağarcığının artması	A1.2 - Yeni sözcükleri daha kolay hatırlama	A1.3 - Öğrenci Başarısı (notların yükselmesi)	A1.4 - Öğrenci motivasyonu	A1.5 - Derste sözlük kullanma alışkanlığı	A1.6 - Derse devam etme	A1.7 - Derse hakîm/ aktif olma
S. 14-19 : “Sözcük dağarcığınızda artma mı sence?” - “Elbette oldu, çünkü kendimiz normal derse geldik zaman belki o kadar dikkatli olmuyoruz, ama en azından arkadaşla beraber çalışırken sorumluluk bilincini de üstümüze alarak o kelimeleri en azından sınava girmeden evvel çalışıyoruz ama sonradan da aklımızda kalması daha kalıcı oluyor tabi.”	S. 5-6 : “..kelime ararken kendi başıma çalıştığım da cümleler fazla aklımda kalmazdı, bunları daha fazla aklımızda tutmayı öğrendik.”	S. 24-25 : “Bu tekniğin okuma dersine akademik başarı açısından katkısı oldu mu?” - “Bence oldu.”	S. 38-39 : “Konular ne kadar ilgi çekerse bizim de ilgimiz o derece arttı için daha da başarılı oluyorduk yerine göre.”	S. 46-50 : “Diğer derslere göre bu derste sözlük kullanma durumunuz arttı mı?” “Evet arttı. Hem de çok arttı, çünkü bir konuya, bir kelimeye baktığımız zaman ilk anlamıyla yetinmeyip diğer anlamlarına da bakarak sadece Türkçe-Fransızca değil, ayrıca Fransızca anlamlarına da bakarak gerçek anlamını en iyi şekilde öğrenmeye çalıştık.”	S. 58-60 : “Herkes en azından dersin ne kadar önemli olduğunu bildiği için devamsızlık yapmamaya çalışıyordu. Diğer derslere de bence faydası oldu.”	S. 72-73: “Çoğunlukla siz mi aktıftınız? Bunu mu anlamam gerekiyor?” - “Evet, tabi ki...”
S. 8-11 : “Mesela bir parça olduğu zaman arkadaşlar arasında kendimiz o paragrafı da parçalara bölerdik. Ondan sonra o parçadaki sözcükleri arardık. Ondan sonra birbirimize söyleyerek daha fazla aklımızda kalmasını sağlardık.”	S. 27-28 : “Normalde ben diğer sistemde çalışmış olsaydım bu kadar yüksek not alamazdım tahminimce.”	S. 109-110 : “Düşük not almak hususunda birbirimizi ateşliyoruz. ‘yaparız, beceririz’... Yani birbirimizi motive ediyorduk.”	S. 51-53 : “Yani Fransızca-Fransızca ve Fransızca-Türkçe sözlükler mi kullandınız?” - “Evet, her zaman yanımda bulunduruyordum zaten. Yanımdan ayırmadım, faydasını gördüm yani.”	S. 54-55 : “daha önce bu kadar sözlük kullanıyor muydunuz?” “Sanırım kullanmıyorduk.”		

	üstümüze alarak o kelimeleri en azından sinava girmeden evvel çalışıyoruz ama sonradan da aklımızda kalması daha kalıcı oluyor tabi.”	S. 266-268 : “..notlarımızda da beklediğimizizin ötesinde yükselme olduğu için tabi ki bunun da hoşuma gittiğini söyleyebilirim.”				
	S. 20-23 : “O kelimeleri başka yerde görsen tekrar hatırlar mısın?” - Sanırım hatırlarım, çünkü arkadaşlarla beraber çalışarak, kendi üstümüze bir sorumluluk düştüğü için aklımızda kalması daha uzun süre oluyor. Daha kalıcı oluyor.”	S. 283- 285 : “İlk başta, notumuz açısından çok faydalı oldu. Ben kendim bizzat normal düzeyse çalışmış olsaydım belki bu kadar yitksek not alamayabilirdim.”				
	S. 161-164 : “Mesela, burada öğrendiğimiz kelimeler bile çoğu zaman diğer derslerde de çıktığı için, bazı kalıplar da çıktığı için diğer derslere de faydası oldu açıkçası.”	S. 312 : “Notlarımızda da çok iyi olumlu faydaları oldu.”				

A - Birleşirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (2)
A2 - Grup Çalışmasına İlişkin Getiriler

A2.1 - Öğrenci-öğrenci etkileşimi	A2.2 - Bireysel sorumluluk	A2.3 - Ortak bir amaç doğrultusunda olumlu bağlılık	A2.4 - Sosyal beceriler (1)	Sosyal beceriler (2)	A2.5 - Öğrencinin derste aktif olması	A2.6 - Çalışılan konunun daha kolay kavranması	A2.7 - Zamanı verimli kullanma
S. 250-253: “Anlamadığım yerlerde ben de sordum yani. Başlarda mesela konunun aksamaması için ilk başlarda sormasam da sonradan muhakkak sormuşumdur, anlamadığım bir hususta arkadaştan fikir almışumdır.”	S. 76-77 : “Ben en azından üzerime düşen sorumluluğu yerine getirmeye çalıştım. En iyisini yapmaya çalıştım.”	S. 105-107 : “Tabi ki grubun başarılı olması için hepimiz ortak hareket etmeye çalıştık. Birimiz bir konuyu anlamadığı zaman, diğer arkadaşlar o anlamayan arkadaşla anlaması konusunda yardımcı oldular.”	S. 121-124 : “Mesela uzmanlık grubunda çalıştığımız zaman sözlükleri paylaştığımız yani sıra diğer arkadaşlarda da öyle bir materyal eksik olduğu zaman onlarla da paylaştık. Onlardan da biz materyal aldık. Yani aramızda paylaşım çok fazla oldu. Aşırı fazla oldu.”	S. 135-136 : “Grup çalışması sırasında derse katılmaya birbirinizi teşvik ettiniz mi?” -“Tabi ki ettik.”		S. 167-171 : “Grup çalışmasında parça bölümlere ayrıldığı için, bu kadar uzun bir parçayı kendi başıma okumaya çalışsam açıkçası o kadar net anlayamazdım. Ama diğer arkadaşlar da bizzat benim yaptığım gibi, kendi üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirdikleri için herkes çok da iyi anladı. Kendi çalışsa bu kadar iyi anlayamazdı belki de.”	S. 81-84 : “İlk başlarda konuya bakarak ve zamanla kıyaslayarak baştan bize kısıtlı gibi görünüyordu ama sonradan anlama kapasitemiz de geliştiği için sonradan vakit yetmeye başladı. Sonradan artmaya bile başladı. Yani iyiydi.”
S.147-150: “..uzmanlık grubundaki arkadaşlarla da kendi grubumuza döndüğümüz zaman son anda yanlış anlamadığımız konuyu düzelttiğimiz zaman birbirimize yardımcı olduğumuz hususlar oldu.”	S. 98-102 : “Şimdi karşı gruptaki arkadaşlara bir şey öğretmek adına uzmanlık grubunda çalıştığımız arkadaşlarla ne öğrendiysek en iyisini kendi grubumuzdaki arkadaşlara da öğretmeye çalıştık. Biz nasıl anlatsak diğer arkadaşlarımız da ona göre not alacağı için elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalıştık.”	S. 128-132 : “..bir kimse anlatmadığı zaman ya da eksik kaldığı durumlarda diğer arkadaş da ona destek çıkıyordu. Bir yerde eksik yanlış bir şey olduğu zaman orada arkadaşına destek olarak birbirinin eksikliklerini kapatmaya çalışıyordu bütün arkadaşlar.”	S. 141-144 : “Normalde siz kaldırsanız belki birazcık tutuk hareket edebilirim (gülme) ama arkadaşlarla aramda pek statü farkı olmadığı için anlatmamda pek sıkıntı olmadı yani. Daha da rahat hareket ettim açıkçası.”	S. 150-153 : “Mesela, hiç anlamadığımız bir konu farklı çıktığı zaman (yanlış anlamadığımızda demek istiyor) en son grubumuza döndükten sonra (ana gruba döndükten sonra demek istiyor) birbirimizden fikir alışverişinde bulunduk.”		S. 245-246 : “Grup çalışmasında daha kolay öğreniyorum diyorsun.” - “Evet.”	S. 86-87 : “Yani daha kısa sürede okuyup anlamaya alıştınız mı demek istiyorsun?” - “Evet, evet.”

S.69-70: “..Bir parçayı anlamamız gerekiyorsa kendi aramızda birbirimize en iyi şekilde anlatmaya çalışıyorduk”	S. 234-236 : “Zaten anlatan arkadaş da bu üstündeki sorumluluk büyük olduğu için konuyu en iyi şekilde öğrenip konuyu arkadaşlarına aktarmaya çalışıyordu.”			S. 154-158 : “.. lütfen, teşekkür ederim arkadaşım- gibi bir takım kelimeler kullandınız mı?” “Tabi ki oldu. Mesela kendi aramızda samimiyet olduğu için belki bazı durumlarda ihtiyaç bile duymasak, çoğu zaman kibarlık ifade eden kelimeleri kullandık yerine göre.”				S. 175-177 : “Zamana göre hareket ettiğimiz için, zaten zamana karşı yarıştığımız için daha iyi anlamaya kendimizi geliştirdik. Zaten haftalar geçtikçe daha da bize olumlu yansıdığını düşünüyorum açıkçası.”	
S.261-262: “Çoğu zaman birbirimize anlatıklarımızı anladık.”									
S. 298-300: “Aramızdaki samimiyetten de <i>“Beni dinle! Başka yere bakma!”</i> diyoruz. Arkadaşını en iyi şekilde dinlemeye çalışıyor.”									

B - Birleştirme-II Tekniğinin Kullanımı Sırasında Yaşanan Güçlükler						
B1 - Okuma dersine ilişkin güçlükler				B2 - Grup çalışması sırasında yaşanan güçlükler		
B1.1 - Metnin uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.2 - Soruları cevaplamada verilen sürenin yetersizliği	B1.3 - Soruların güçlüğünden kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.4 - Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.5 - Metnin dil düzeyinden kaynaklanan anlama güçlüğü	B2.1 - Grup üyelerinin eşit katkı sağlamaması	B2.2 - Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan başarısızlık
	S. 189 : “Bazı durumlarda işte... Bazı cevaplanılmalarda sıkıntılar yaşadık.”		S. 199 : “Metinlerdeki bilinmeyen sözcükler fazla mıydı? Bunlar güçlük yarattı mı?” S. 203-204 : - “..bazen bizi ilgilendirmeyen uzak olduğumuz konular da vardı. Onlardaki kelimeler biraz farklıydı tabi, yabancıydı.”	S. 209-210 : “Bazı virgülle ayrılmış cümleler vardı, uzun cümleler, onları bağlamakta bazen sıkıntı çektik.”		

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (1)				
C1 - Öğrenciden öğrenmek			C2 - Öğretmenden öğrenmek	
C1.1 - Kendini daha rahat hissetmek	C1.2 - Soru sormaktan çekinmemek	C1.3 - Arkadaş tarafından yapılan açıklamaların daha kalıcı olması	C2.1 - Doğru bilgi konusunda sadece öğretmene güvenmek	C2.2 - Öğrencilerin verdiği bilgilere güvenmemek
S. 233 : “Arkadaşlarla eşit olduğumuz için herkes birbirine güveniyordu.”	S. 248-250 : “Anlamadığım bir hususta soru sormazsam diğer arkadaşlarımın grup puanına da etki edeceği için zaten kendimi soru sormaya zorunlu hissediyordum. Yani bir sıkıntı olmadı.”	S. 265-266 : “..kendini aramızdaki iletişim belki daha yakın olduğu için, öğrenciler birbirinin dilinden anladığı için yerine göre..”	S. 278-279 : “Zor bir konu olduğu zaman hocasından öğrenmek, dinlemek daha mantıklı...”	

C - Birleştirme-II Tekniği Hakında Genel Değerlendirme (2)					
C3 - Okuma derslerinde ara sıra Birleştirme-II tekniği kullanmayı tercih etme nedeni					
C3.1 - Derse olan ilgiyi arttırması (motivasyon)	C3.2 - Dersin monotonluğunu yok edip eğlenceli hale dnştirmesi	C3.3 - ğrencinin derste aktif olmasını sağlaması	C3.4 - ğrencinin kendine olan güvenini arttırması	C3.5 - Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması	
	S. 37-38 : “Yani çoğu zaman da eğlenceliydi.”		S. 291-293 : “Tabi ki, üzerimizdeki sorumluluktan ötürü, anlattığımız için, karşımızdaki arkadaş da muhakkak tatmin olduğu için, üzerimizdeki zgvenimize de muhakkak faydası oluyor.”	S. 302-305 : “Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması açısından da etkili olur mu sence?” - “Muhakkak olur... Muhakkak çalışırız yani. Hangi ğrencinin olduğu önemli değil...”	
	S. 75-76 : “Diğer arkadaşlar da uğraştığı için eğlenceliydi, güzeldi.”				
	S. 309-312 : “Yani grup çalışmalarında biz ilk başta belki biraz sıkıntı yaşarız diye düşünüyorduk ama sonradan 6 hafta boyunca, bu çalışma boyunca konunun durumuna göre olsun, bize çoğu zaman eğlenceli geldi açıkçası.”				

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (1)
A1 - Okuma Dersine İlişkin Getiriler

A1.1 - Sözcük dağarcığının artması	A1.2 - Yeni sözcükleri daha kolay hatırlama	A1.3 - Öğrenci Başarısı (notların yükselmesi)	A1.4 - Öğrenci motivasyonu	A1.5 - Derste sözlük kullanma alışkanlığı	A1.6 - Derse devam etme	A1.7 - Derse hakâm/ aktif olma
S. 9-14 : “Sözcük dağarcığımızda bir artma oldu mu?” - “Çok fazla artış oldu. Bilmediğimiz sözcük okuma parçalarında çok fazla çıktığı için sürekli araştırarak, özellikle sözlükten bakarak Fransızcaya sözlüklere bakarak çok fazla kelime öğrendik. Bilgi dağarcığımız, kelime dağarcığımızın da geliştiğini düşünüyorum.”	S. 16-18 : “Parçalarla birleştirdiğimizde aklında kaldı. Birçok kelime aklında kaldı. Birkaç kelimeyi unuttuğumu düşünüyorum ama parçayla beraber düşündüğümde çoğu kelime aklında şu anda.”	S. 22-25 : “Çok büyük faydası oldu. Çalışmaya başlamadan önce bu kadar faydalı bir çalışma olacağını düşünmeden başladım. Bizim de çaba sarf etmemizle iyi sonuçlar aldık. Hem notlarımızı ekiledi hem de okuduğumuzu anlama oranımız yükseldi.”	S. 28-29 : “İlk çalışmada biraz önyargılıydım. Çok sıkıcı geçecek, kasarız falan diye düşünüyordum ama hiç o şekilde olmadı.”	S. 35-42 : “Sonuçta geçen yıldan beri hiç kimse sözlük kullanmıyor, getirmiyorduk hatta. Aldığımız sözlükleri yanımızda taşıyorduk. Bu sayede herkesin çantasında sözlük... Sınıftaki sözlüklerden faydalandık. Biz genelde kolayca kaçıp Türkçe Fransızca, Fransızca-Türkçe bakıyorduk. Artık Fransızca-Fransızca bakmayı öğrendik... Ve artık bir de sözlük kullanmayı da öğrendik. Daha önce sözlük kullanımı bilmediğimiz için ve harflerin, kelimelerin yerini de bu şekilde öğrendik.”	S. 44-46 : “Devamsızlık yapma hakkımız yoktu. Zaten kimse de devamsızlık yapmayı istemedi notlarımızda büyük bir yükselme olduğu için. Hevesle geldi bütün arkadaşlar.”	S. 49-53 : “Öğrenciler daha ön plandaydı. Bu bize yönelik ilk çalışmaydı. Daha önceki yıllarda da, ilk dönemde de hiç... Bize söz hakkı veriliyordu ama çok kısa, soru cevap şeklinde. Şu anda bu işlediğimiz teknikte birlikte öğrencilere daha fazla söz hakkı tanındı, daha fazla söz hakkımız vardı...”
S. 239 : “Kelime dağarcığının çok fazla geliştiğini düşünüyorum.”	S. 19-20 : “Yani başka bir yerde görsen hatırlar mısın?” - Hatırlarım, evet. Kesinlikle hatırlarım. S. 238-239 : “Kelimeler çok aklında kaldı.”	S. 103-104 : “Şu anda bütün sınıfta aynı tepki... Bu çalışmadan sonra notunu yükseltti.” S. 384-385 : “Ve notlarımız yükselişinden, aldığım bilgilerden, kelimelerden çok memnunum.”	S. 382-383 : “Ben çalışmanın tamamından, ilk gününden son gününe kadar, sıkılmadan derse geldim, katıldım.”			

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (2)
A2 - Grup Çalışmasına İlişkin Getiriler

A2.1 - Öğrenci-öğrenci etkileşimi	A2.2 - Bireysel sorumluluk	A2.3 - Ortak bir amaç doğrultusunda olumlu bağlılık	A2.4 - Sosyal beceriler (1)	Sosyal beceriler (2)	A2.5 - Öğrencinin derste aktif olması	A2.6 - Çalışılan konunun daha kolay kavranması	A2.7 - Zamanı verimli kullanma
S.125-129: “Çünkü herkes, saçma bir şey düşünsem bile, cümleleri bazen açıklayamıyordum, saçma da düşünsem, herkes dinleyim “ <i>böyle olması daha uygun, bu böyle anlaşılır</i> ” gibi, önümüzde zaten metinler de var, herkes birbirine yorum getiriyordu.”	“Bu uygulama boyunca bireysel sorumluluğunuzun arttığını düşünüyor musun?” - “Kesinlikle...”	S. 90-97 : “Birbirinize karşı olumlu açıdan bağlılığınız var mıydı?” - “Evet, kesinlikle öyle... Çünkü bir de birinci olma hırsı vardı hepimizde. İlk hafta olmadık falan, iyice hırs yaptık. İkinci hafta biraz notlar yükselince daha iyi hissettik kendimizi. O notun altına düşmemeye çalıştık. Her konuya başlamadan önce ‘ <i>bu hafta kesin birinci olmalıyız, kesin konuyu en iyi biz anlatmalıyız</i> ’ bu şekilde birbirimizi de destekledik. Herkesin birbirine desteği oldu yani.”	S. 31-33 : “...birbirimizin fikirlerine önem veriyoruz, onun anlattığını da dinliyoruz, kendi bilgilerimizle özdeşleştiriyoruz falan, çok büyük faydası oldu yani.”	S. 120-123 : “Evet, genelde işte sözlükleri evden getiriyorduk. Bazen getirmediğimizde arkadaşlarımızdan alıyorduk. Herkeste de aynı tür sözlük yok. Bu şekilde yani... Olmayan şeyleri birbirimizden karıştılamaya çalıştık. Sadece bunları sözlükte kullandık.”		S. 185-193 : “Ben zaten bireysel çalışarak hiçbir konuda anlayamıyordum. Gramer olsun, metin okuma, yazılı anlatım, hiçbir şekilde... Mutlaka ya bir hocadan ya daha iyi bilen birine sormam gerekiyor ki emin olayım, tam otursun. Bu sayede de grup çalışması çok hoşuma gitti, çünkü ben parçayı okuyorum, anladığımı zannediyorum ama diğer arkadaşım anlattığında ben “ <i>ha tamam</i> ” diyebiliyorum. Dönüp baktığımda “ <i>evet yanlış anlamışım</i> ” diyorum ama o an öyle anlıyorum. Bu şekilde çok iyi oldu yani. İkinci bir kişinin fikrini aldığın zaman çok daha faydalı oluyor.”	S. 4-6 : “Okuduğumuz parçayı kısa süre içerisinde daha iyi anlamayı öğrendik. İhh... Verilen o süre zarfında okuduklarımızı daha fazla anlamayı öğrendik.”

S.138-140: “Mesela, C bölümündeki arkadaş parçayı çok iyi anlatamadı, üçümüz düşünüyorduk, “<i>bu şekilde daha iyi</i>” diye... sonra tekrar anlatıyordu, o şekilde tamamen parçayı çözümlüyorduk.”	S. 361-362 : “Grupla sorumluluk bilinci çok fazlaydı. Herkes yapması gerekenleri biliyordu.”	S. 110-117 : “...kesinlikle biz okuduğumuzu tam anlamıyla anlamayı birbirimize anlatmayı amaçlamıştık. İlk konuştuğumuzda onu söylemiştik. Yani hepimiz de o şekilde davrandık. Herkes birbirine elinden geleni yaptı. Anladığımız yerde, mesela benim konum anlaşılmadığında, iki kere üç kere hani defalarca anlattım ki sorular çıktığında grubun sorumluluğunu almamayım. Elinden geleni yaptım. Herkesin de yaptığını düşünüyorum.”	S. 130-132 : “Ortak bir karar alıyorduk “<i>tamam bu daha uygun, bu cevap daha güzel!</i>” diye ki kimse saygısızlık yapmadı. Herkes birbirine saygı çerçevesinde... Güzel geçti.”	S. 148-154 : “Çok rahat hissettim. Derstekinden daha rahat hissettim, çünkü kendimi istediğim gibi ifade edebilme özgürlüğüm var. Hocayla konuşurken daha böyle insan çekingen oluyor. Hani söylemek istediğini de söyleyemiyorsun cevaplarken, ama arkadaş çevremde herkes aynı bilgilere sahip, o yüzden hiç tedirgin olmadım yani. İstedikim her şeyi anlattım. Parçanın dışına çıkıp “<i>böyle daha mantıklı</i>” dediğim bile oldu yani.”		S. 60-67 : “Bu dersin haricindeki sınavlarda benim zaman problemin çoktu. Özellikle metin okumada, okuyorum anlıyorum ama sorulara geldiğimde çok kısa zaman zarfında onları yetiştirmem gerekiyordu. Çok panikliyordum, bitirebilecek miyim diye... Şu anda sizin verdiğiniz zamanlarda 40 dakikalık süre işte... 10 dakika göz atma süresi falan... Bunların çok büyük faydası oldu, çünkü artık zamanlamayı öğreniyoruz. Başladığımızda 40 dakika anlayabiliyoruz. Çok büyük katkısı oldu yani.”	S.144-145: “Hiçbir şekilde saygısızlık yapmadık ama “<i>böyle anlatılsa</i>” falan diyerek teşvik etme tabi ki oldu.”	S. 383-384 : “Elimden gelen her şeyi bütün arkadaşlarım gibi yaptım.”		S. 157 : “İşbirliği yapma zaten grup çalışmasının amacıydı.”	S. 143-144 : “Yani birbirinizi teşvik ettiniz mi?” - “Evet, tabi, aynen...”		S. 198-204 : “Evet, okuduğumu anlama daha kısa sürede gerçekleştirecektim. Çünkü ben direkt metni elime aldığımdaya anlamaya çalışıyordum, hatamda buymuş, anladım. Direkt ilk
---	--	--	--	--	--	---	---	---	--	--	---	--	--

S.353-354: “Yani resmen bir metni analiz ediyorsun. Bu çok güzel bir şey... Diğer arkadaşlarımla bunu paylaşmak...”							cümleden başlayarak sonuna kadar çevirerek çalışıyordum. Şu anda derste yaptığımız gibi parçayı alıyorum, kelimelerine hiç takılmadan bir göz atıyorum. Çünkü okurken takılıyorum, bir yerde kalıyorum, yarım saat geçiyor. Zamanım yetmiyor. O şekilde yapmadım.”
S.370-371: “Bu şekilde kendimizden daha çok bilen insanlardan faydalanmış olduk.”			S. 157-162 : “Fikirlerine saygı duyma... Evet, daha ağırlık kazandı, çünkü sınıfta biz arkadaşlarımızı dinlerken bazen duymazdık geliyorduk, ya da ne bileyim... <i>“söylediği saçma, bu daha doğru”</i> diyorduk. Ama grup çalışmasında öyle bir şey ki herkesin birbirine saygı duyup onun cevabını kabul etmesi gerekiyor. Hepiniz birbirinizden sorumlusunuz. Herkes birbirine destek olmalı, bu yüzden herkesin fikrine, en saçma şeye de olsa, değer verip üzerinde düşünüyorduk <i>“doğru mu, yanlış mı?”</i>. Bu şekilde saygı duymayı da öğrendik.”				

B - Birleştirme-II Tekniğinin Kullanımı Sırasında Yaşanan Güçlükler						
B1 - Okuma dersine ilişkin güçlükler				B2 - Grup çalışması sırasında yaşanan güçlükler		
B1.1 - Metnin uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.2 - Soruları cevaplamada verilen sürenin yetersizliği	B1.3 - Soruların güçlüğünden kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.4 - Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.5 - Metnin dil düzeyinden kaynaklanan anlama güçlüğü	B2.1 - Grup üyelerinin eşit katkı sağlamaması	B2.2 - Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan başarısızlık
N14			S. 230-237 : “Metinlerdeki bilinmeyen sözcükler okuma-anlamada güçlük yarattı mı?” - “İlk başladığımda çok büyük problem yaratıyordu. Ben kişilik olarak ufak ayrıntılara takılıyorum. Bir kelime mesela anlamayayım sonuna kadar o kelime üç kere çıksın mümkün değil o parçayı anlayamayacağım. Sanki hiç çözmiycem, o soruları yapamıycam, öyle geliyor... O kelimeyi çözsem sanki hepsi çözümlenecek. O yüzden biraz sıkıntı yaşadım. İlk başladığımızda çok bilmediğim kelime var.”	S214-215 : “Şu anda konuyu hatırlamıyorum ama verilen metinlerden sadece bir konuda çok zorlanmışım.”	S. 257-260 : “Peki, grup çalışmasına bütün grup üyeleri eşit miktarda katkı sağladı mı? Hazıra konmaya çalışanlar oldu mu?” - “Birkaç hafta oldu aslında. Devamlı olmadı ama birkaç hafta yapan arkadaşlar oldu.”	S. 272-278 : “Benim de sorunda bir yanlış vardı. Bu şekilde yanlış aktardığımızı anladık. Sonraki haftalarda ben de çok kötü oldum. Sonuçta benim yüzümden bir arkadaşım yanlış bir soru yapmış. Tamamen benim hatam yani, onun hatası değil. O yüzden ondan sonraki parçalarda direkt benim parçam anlaşılmadıysa tekrar anlatıp diğerlerine de “anladığınız yerler var mı?” diye sordum. O açığı bu şekilde kapattık. İlk haftalarda çok sıkıntı yaşamıştık ama.”
						S. 269-271 : “Evet, o çok fazla oldu. Bu konuda gerçekten muzdaribim (gülme). Çok fazla oldu. Bir arkadaşımız ilk iki hafta gerçekten çok yanlış anlatıyordu...”

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (1)				
C1 - Öğrenciden öğrenmek			C2 - Öğretmenden öğrenmek	
C1.1 - Kendini daha rahat hissetmek	C1.2 - Soru sormaktan çekinmemek	C1.3 - Arkadaş tarafından yapılan açıklamanın daha kalıcı olması	C2.1 - Doğru bilgi konusunda sadece öğretmene güvenmek	C2.2 - Öğrencilerin verdiği bilgilere güvenmemek
S. 303-304 : "Daha rahat hissettim. Çünkü söylemek istediklerimi daha rahat dile getiriyorum."	S. 312-313 : "Hiç çekinmedim. Hiçbir arkadaşım da yoktu. Hepimiz birbirimize bir cümleyi ya da bir soruyu on defa bile anlattığımız oldu yani."	S. 291-293 : "Ben kâkıp da bir sınıfta öğretmen olacağımı düşünemedim. O konuyu anlattım, herkes anlayacak ve sorularını çıkarıcam..."		
S. 307-309 : Ama arkadaşlarıma diyorum ki, sa"çmalasam bile onlar da bir şekilde düzeltir. Kırılacak, üzülecek hiçbir şey yok."	S. 333-335 : "Çünkü arkadaşlarla en detaya kadar en temele kadar inersin, bütün kafanda kalan soru işaretlerini sorarsın..."	S. 296-297 : "Bütün derslerde bu şekilde anlatıldığı takdirde kimsenin "anlamadım, yapamadım" gibi düşüncelere kapılacağımı düşünmüyorum."		
		S. 324-328 : "...arkadaşlarınıza bir şey sorduğumuzda, anlamadığımızda tekrar tekrar anlatılabiliyoruz. Mesela hocaya ikinciye soramam. Bir şeyi anlamadım, ikincisine "hocam ben anlamadım, kusura bakmayın, tekrar anlatır mısınız?" diyemem. O sorunun olmadi. O yüzden daha kalıcı olabilir."		

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (2)					
C3 - Okuma derslerinde ara sıra Birleştirme-II tekniği kullanmayı tercih etme nedeni					
C3.1 - Derse olan ilgiyi arttırması (motivasyon)	C3.2 - Dersin monotonluğunu yok edip eğlenceli hale dönuştürmesi	C3.3 - Öğrencinin derste aktif olmasını sağlaması	C3.4 - Öğrencinin kendine olan güvenini arttırması	C3.5 - Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması	
	S. 354-357 : “Dersler bir süre sonra çok sıkıcı oluyor. Biz bu çalışmada ara vermediğimiz halde hiç sıkılmadık. 5-10 dakikalık ara veriyorduk, ona rağmen hiç sıkılıp oflayan arkadaş olmadı.”		S. 53-55 : “..kendimize güvenimiz arttı. Anlatabiliyoruz demek ki, sadece hocanın yapmasıyla olmuyor, biz de başarınız gibi bir hisse kapıldık. Gayet de başarılı olduğumu düşünüyorum.”		
	S. 358-361 : “Daha önce hiçbir sınavda hiçbir derste bunu yaşamadık. Hep 45 dakika gelince herkes “çıkalım” falan... Biz parçayı bitirip, soruları yapıp, o şekilde çıkıyorduk.”		S. 175-181 : “Tabi ki, şu an derste daha çok kendimize güveniyoruz. Ben daha önce sizin dersinizde yine çok katılıyordum falan, ama diğer derslerde çok çekimser kalıyordum. Cevaplasam nasıl olur falan diye... şu anda bütün arkadaşlarımda aynı, herkes fikrini söylemeye yönelik... Doğru da olsa yanlış da olsa hoca düzeltebilir görüşündeyiz. Eskiden biraz daha çekingenlik vardı. Tanamen yani... Bütün sınıfta şu anda herkes katılımcı. Bu sayede de iyi oldu yani.”		
			S. 347-348 : “..bizim özgüvenimizi yükseltti.”		

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (1)
A1 - Okuma Dersine İlişkin Getiriler

A1.1 - Sözcük dağarcığının artması	A1.2 - Yeni sözcükleri daha kolay hatırlama	A1.3 - Öğrenci Başarısı (notların yükselmesi)	A1.4 - Öğrenci motivasyonu	A1.5 - Derste sözlük kullanma alışkanlığı	A1.6 - Derse devam etme	A1.7 - Derse hakim/ aktif olma
S. 6-7 : “Bu yöntemin sözcük dağarcığının artmasında bir katkısı oldu mu?” - “Evet.”	S. 7-8 : “Bazı derslerde bu derste kullandığımız kelimeler çıktığında hatırladıklarım oldu.”	S. 14-16 : “Bu tekniğin akademik başarı açısından bir katkısı oldu mu?” - “Evet, benim notlarımda bir yükselme oldu.”	S. 18-23 : “Okuma derslerinde ben genelde dalgıncıydım. Ya da işte bazen dikkatim dağılıbiliyordu. Ama bu derste uygulama grubunda tamamen her şeyi kendimiz yapabildik için, yaptığımız için ve sorumluluk tamamen bize ait olduğu için, sonuçta diğer arkadaşlarımızla da anlatıcaz, onlar da bizim anlatığımız şeylerden not alacaklar. Onun sorumluluğu da var. Tamamen derse katılımımızı sağladı.”	S. 31-36 : “Bu yöntemin sözlük kullanma açısından da faydası oldu. Şöyle, Fransızca-Fransızca sözlüğe hiç bakmıyordum. Türkçe-Fransızca ya da Fransızca-Türkçe sözlüklerden yararlanıyordum evde kendim çalışırken. Fransızca-Fransızca sözlük kullanımı açısından da faydası oldu.”	S. 38-40 : “Sorumluluğumuz arttığı için biz bir hafta gelmediğimizde diğer arkadaşlarımıza zararlı olacağı için derse gelmek zorunda oluyorduk tabi ki de.”	S. 42 : “Bizler daha baskındık (aktif olmayı kastediyor) diye düşünüyorum.”
S. 9-10 : “Bu sözcükler hafızanda kaldı mı?” - “Evet. Geçen gün sözlü anlatım dersinde “absenteisme” kelimesi çıktı...”	S. 13 : “Evet. Hatırlayabildiğimiz kadıyla hatırlarım yani...”		S. 24-28 : “Yani derse isteyerek mi geldin?” - “Evet. Sabahları sabah ki dersinden çıktığımda yorgun oluyordum. Ya da işte uykum geliyordu, yorgun oluyordum ama bu derse girdiğim zaman birden bire koşuşturmayla filan uykum açılıyordu, derse olan ilim artıyordu.”			

A - Birleştirme-II Tekniğinin Fransızca Okuma Dersine İlişkin Getirileri (2)
A2 - Grup Çalışmasına İlişkin Getiriler

A2.1 - Öğrenci-öğrenci etkileşimi	A2.2 - Bireysel sorumluluk	A2.3 - Ortak bir amaç doğrultusunda olumlu bağlılık	A2.4 - Sosyal beceriler (1)	Sosyal beceriler (2)	A2.5 - Öğrencinin derste aktif olması	A2.6 - Çalışılan konunun daha kolay kavranması	A2.7 - Zamanı verimli kullanımı:
S.74-76: “.ben bir hafta bir arkadaşına şey diye sordumu hatırlıyorum, işte “Benim yaptığım çalışmalarda ya da bulduğum kelimelerde herhangi bir eksik görüyor musunuz?”.	S. 44-49 : “Açıkçası bir derste sorumluluk almak hoşuma gitti. Çünkü diğer derslerde hocalarımız anlatıyordu biz dinliyorduk. Sözlü anlatım dersi de dahil... Çok fazla konuşmıyoruz yani, konuşmuyoruz. Ya da ben mesela bir cümle söylerken yandan başka bir arkadaşım hemen onu tamamlıyordu. Ama bu derste benim bölümünle alakalı tamamen sorumluluk bana ait olduğu için faydası oldu.”	S. 82-83 : “Evet. Özellikle bizim grubumuzda çok az birinci olduğumuz için (gülme), “Bu hafta birincilik bizim olsun!” diye yarıştığımız oluyordu.”	S. 135-138 : “- <i>teşekkür ederim, lütfen-</i> gibi kibarlık ifade eden sözcükler kullandınız mı?” - “Kaba bir tavır içine giren bir arkadaşımız olmadı. Ben de dahil... Birbirimizi kıldığımızı sanmıyorum.”		S. 139-140 : “Yaptığınız bu grup çalışması sizin derste aktif olmanızı sağladı mı?” - “Tabi ki, çünkü zaten bütün sorumluluk bizdeydi.”	S. 141-143 : “Grup çalışması yapmak okuduğunuz parçayı daha kolay anlamanızı sağladı mı?” - “Katkısı oldu, katkısı olduğunu düşünüyorum.”	S. 59-64 : “Mesel kendi uzmanlık gruplarımızda da işbölümü yaparak çalışıyorduk. Anı gruplarımızda zaten işbölümü vardı. Ama uzmanlık gruplarımızda da şey yapıyorduk, işte “ <i>Sen Fransızca anlamlarını bul</i> ”; işte “ <i>Ben şuradar şuraya kadar olan bütün kelimelerin anlamlarını bulayım</i> ” gibi... C şekilde zamanı daha uygun kullanmayı öğrenebiliyorduk.”
S.102-103: “Hayır, burada da bu var, bence şöyle demek istiyor” diye birbirimize açıklıyorduk.”	S. 71-78 : “sorumluluk duygunuzun gelişmesine neden oldu mu?” - “Tabi ki... Sonuçta o arkadaşlarımın da iyi not alıp alamaması benim elimde. Doğal olarak bu açıdan faydası oluyordu.”	S. 85-88 : “Kelimelerin anlamlarını daha sonra, ders sonunda olacağımız quiz’de çıkacağı için daha etkili bir şekilde ya da daha ayrıntılı bir biçimde bulmaya, doğru bir şekilde bulmaya özen gösteriyordum ben. Diğer arkadaşlarım da aynı şekilde.”	S. 96-97 : “Evet. Sadece kendi grubumuz içinde değil, diğer gruplar arasında da sözlük paylaşımı vs. oluyordu.”	S. 119-121 : “Grup çalışması sırasında kendini daha rahat ifade ettiğini düşünüyor musun?” - “Rahattım.”		S. 145-148 : “.bir yeri açıklayamadığım zaman ya da anlamadığım zaman diğer arkadaşlarıma dönüp “ <i>ben burayı anlamadım, anlatıyın biri bana açıklayabilir mi?</i> ” falan gibi ricalarda bulunabiliyordum. Bu açıdan da anlamama katkısı oluyordu.”	S. 152-155 : “Evet Verimli oldu. Şöyle, zaten az önce de demişim, uzmanlık gruplarımızda bile herkes aynı işi yapıyordu. Onda bile işbölümü olarak çalışıyorduk Bu açıdan da zamanı daha hızlı kullanıldığımızı düşünüyorum.”

	S.108-109: “Mesela, “ilk önce sen kelimelerin Fransızca anlamlarını bul, ben şuradan şuraya kadar olan kısmı devralıyorum” ,..”	S. 228-232 : “Sorumluluk almamızı sağlıyordu. Bu açıdan da çok faydası oldu. Ve sırf kendi çıkarımız için değil, ben kendi adıma konuşayım, diğer arkadaşlarım için de çalışıyordum, onlara daha iyi aktarabilmek için ya da onların daha iyi anlamlarını sağlamak için çaba gösteriyorduk.”		S. 128-129 : “Ama grup çalışması sırasında çekingenlik var mıydı?” - Hayır, çekingenlik yoktu.	S. 130-133 : “Grup çalışması sırasında birbirinizi dinleyip fikir alışverişinde bulundunuz mu?” - “Evet, az önce de dediğim gibi birimizin gözden kaçırdığı bir yeri başka birimiz söyleyebiliyordu.”			
--	---	---	--	---	--	--	--	--

B - Birleştirme-II Tekniğinin Kullanımı Sırasında Yaşanan Güçlükler						
B1 - Okuma dersine ilişkin güçlükler				B 2- Grup çalışması sırasında yaşanan güçlükler		
B1.1 - Metnin uzunluğundan kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.2 - Soruları cevaplamada verilen sürenin yetersizliği	B1.3 - Soruların güçlüğünden kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.4 - Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan anlama güçlüğü	B1.5 - Metnin dil düzeyinden kaynaklanan anlama güçlüğü	B2.1 - Grup üyelerinin eşit katkı sağlamaması	B2.2 - Grup üyelerinin yanlış aktarımlarından kaynaklanan başarısızlık
N16		S. 169-170 : “Bazen... Bazen soruları yetiştiremediğimiz ya da kelimelerin anlamlarını bulmada zaman sıkıntısı çektiğimiz oluyordu.”		S. 180-182 : “Bilinmeyen sözcüklerin fazlalığından kaynaklanan bir okuma-anlama güçlüğü yaşadınız mı?” - “Evet, genelde... (gülme).”		
				S. 191-192 : “Yani böyle anlayamadığımız ya da tam olarak ifade edemediğimiz cümlelere çok az rastladım.”		

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (1)				
C1 - Öğrenciden öğrenmek		C2 - Öğretmenden öğrenmek		
C1.1 - Kendini daha rahat hissetmek	C1.2 - Soru sormaktan çekinmemek	C1.3 - Arkadaş tarafından yapılan açıklamaların daha kalıcı olması	C2.1 - Doğru bilgi konusunda sadece öğretmene güvenmek	C2.2 - Öğrencilerin verdiği bilgilere güvenmemek
S. 124 : “Ben grup çalışması esnasında rahattım.”			S. 219-220 : “Her zaman için bir hocanın daha profesyonelce öğrettiğini ve anlattığını düşünüyorum.”	S. 220-222 : “Tamam, öğretmenlik okuyoruz, eğitimini alıyoruz ama daha tam olarak eğitimimizi bitirmedik ve deneyimimiz yok.”
			S. 222-223 : “..bence öğretmenlerimiz bence daha profesyonel bir şekilde hakım olup daha profesyonel bir biçimde anlatabiliyorlar.”	

C - Birleştirme-II Tekniği Hakkında Genel Değerlendirme (2)					
C3 - Okuma derslerinde ara sıra Birleştirme-II tekniği kullanmayı tercih etme nedeni					
C3.1 - Derse olan ilgiyi arttırması (motivasyon)	C3.2 - Dersin monotonluğunu yok edip eğlenceli hale dönüştürmesi	C3.3 - Öğrencinin derste aktif olmasını sağlaması	C3.4 - Öğrencinin kendine olan güvenini arttırması	C3.5 - Farklı öğrencilerle çalışma imkânını yaratması	
S. 226 : "Çünkü derse olan ilgimizi ve derste ki aktifliğimizi arttırıyordu."	S. 233-234 : "..ders monoton mu geçiyordu?" - "Yok, hayır. Parçalar zevkliydi."			S. 237-239 : "Farklı bireylerle çalışma imkânı bulmak da artı bir özellik olabilir mi?" "Tabi ki, az önce demişim zaten, sınıf içi iletişim kuramadığımız arkadaşlarımızla ders esnasında bir arada çalışıyorduk. İyi oluyordu."	
S. 228 : "Derse daha iyi odaklanmamızı sağlıyordu."					

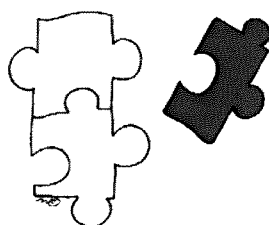
ANNEXE 9

Les Certificats Donnés aux Apprenants

Bravo!  Tu as réussi!	<u>Les membres de l'équipe</u>
---	---

	 <i>Les membres de l'équipe</i>
---	---

Bravo !



Vous avez réussi !

félicitation



.....

.....

.....

.....

Les membres de l'équipe

ANNEXE 10

Le Formulaire de Consentement

İZİN FORMU

Sayın..... ,

Öncelikle bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim. Bu form, sizi araştırma sürecinden haberdar etmek ve araştırmaya katılmanızla ilgili izin almak amacıyla hazırlanmıştır.

Ben Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı Bölümü'nde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktayım. FRÖ112 Fransızca Okuma-II dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi'nin bir tekniği olan Birleştirme-II Tekniği'nin öğrencilerin okuma-anlama becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini araştıran bir doktora tezi kapsamında öğrenci görüşleriyle ilgileniyorum. Bunun için sizlerle resmî/resmî olmayan görüşmeler yapmayı, sesli kayıtlar tutmayı planlıyorum.

Okulda yapılacak ses kayıtları sizlere uygun olan gün ve saatlerde gerçekleştirilecektir. Resmi görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleme hakkınız vardır. Kayıtlar sizin yazılı izniniz olmadan araştırmayı yöneten Öğretim Üyeleri Prof.Dr. Gülnihâl GÜLMEZ, Yrd.Doç.Dr. Cihan AYDOĞDU ve Yrd.Doç.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL ve ilerde tez izleme ve tez bitirme sınavlarına katılabilecek öğretim elemanları/ üyeleri hariç olmak üzere hiçbir şekilde başkalarına gösterilmeyecektir. Kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacaktır.

Ses kayıtlarının diğer akademik çalışmalarda, üniversite derslerinde ve/veya profesyonel toplantılarda (seminer, sempozyum, v.b.) kullanılma olasılığı bulunmaktadır.

Sonuç olarak, bu formu okuyup araştırmaya katılmaya zaman ayırdığınız için tekrar teşekkür ederim.

Öğr.Grv. Zühre YILMAZ GÜNGÖR

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili ve Eğitimi A.B.D. 26470 ESKİŞEHİR. Tel: (0222) 335 05 80 (3541).

Aşağıda imzası olan ben, yukarıdaki **açıklamaları** anlamış ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı bildirmiş bulunmaktayım.

Tarih:

İmza:

ANNEXE 11

La distribution des énoncés prononcées par les apprenants lors de l'entretien

Code de l'apprenant	A																B						C																													
	A1																A2																B1						B2		C1				C2		C3					
	A 1.1	A 1.2	A 1.3	A 1.4	A 1.5	A 1.6	A 1.7	A 2.1	A 2.2	A 2.3	A 2.4	A 2.5	A 2.6	A 2.7	B 1.1	B 1.2	B 1.3	B 1.4	B 1.5	B 2.1	B 2.2	C 1.1	C 1.2	C 1.3	C 2.1	C 2.2	C 3.1	C 3.2	C 3.3	C 3.4	C 3.5																					
N01	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X			X	X																										
N02	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					X			X	X	X	X	X	X																									
N03	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																								
N04	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X			X	X	X	X	X	X	X																								
N05	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X			X	X	X				X	X																								
N06	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X				X	X																								
N07	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X				X	X																							
N08	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X				X		X	X	X				X	X																									
N09	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X				X	X																								
N10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X								X	X																								
N11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X				X	X								X	X																								
N12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X								X	X																								
N13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X								X	X																								
N14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X				X	X																								
N15	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X				X	X																								
N16	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X								X	X																								
Total	16	16	16	15	16	14	13	16	16	16	16	13	16	16	5	4	1	11	10	8	8	14	11	12	12	8	9	15	5	8	5	5																				

ANNEXE 12

Öğrencilerin görüşmede verdikleri yanıtların dağılımı

Öğrenci Kodu	A																B						C																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
	A1								A2								B1						B2		C1			C2			C3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, Philip.C. et al. **L'Apprentissage Coopératif: Théories, Méthodes, Activités.** Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 1996.
- Açıkgöz, Kamile Ü. **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2003.
- Açıkgöz, Kamile Ü. **İşbirlikli Öğrenme: Kuram- Araştırma- Uygulama.** Malatya: Uğurel Matbaası, 1992.
- Arcand, Diane. "Apprentissage Coopératif",
www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm, 1996,
 (Page consulté le 15.09.2008).
- Alhaidari, M.S. **"The Effectiveness of Using Cooperative Learning to Promote Reading Comprehension, Vocabulary, and Fluency Achievement Scores of Male Fourth and Fifth-Grade Students in a Saudi Arabian School"**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2006.
- Alharbi, Latifah A. **"The Effectiveness of Using Cooperative Learning Method on ESL Reading Comprehension Performance, Students' attitudes toward CL, and Students' Motivation toward Reading of Secondary Stage in Saudi Public Girls' Schools"**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2008.
- Altınok, Hülya. "İşbirlikli ve Bireysel Kavram Haritalamanın Başarı Düzeyine Göre Fen Başarısı ve Günü Üzerindeki Etkileri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı.40, Güz 2004, ss.484-503.

Arnason, Amy Elizabeth. "Encouraging Intrinsic Motivation In The Middle School Reading Classroom",

<http://skemman.is/bitstream/1946/544/1/encouraging.pdf>, (Page consulté le 25.09.2009).

Arnaud, Christine. "Mieux gérer l'affectivité en classe de langue", **Le Français Dans Le Monde**, No.357, Mai-Juin 2008, pp.27-29.

Aronso, E. **The Jigsaw Classroom: Building cooperation in the classroom.** USA: Longman, 1997.

Arslan, O. & Bora, N.D. & Samancı, N.K. "İşbirliğine dayalı Öğrenme Tekniklerinin Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Sinir Sistemi Konusunu Öğrenmelerine Etkisi", **Eğitim Araştırmaları**, Sayı.23, Bahar 2006, ss.1-9.

Aslan, O. & Afyon, A. "İlköğretim Feb Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi", **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı.19, 2005, ss.137-155.

Avcı, Süleyman & Fer, Seval. "Birleştirme-II Tekniği ile Oluşturulan İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi", **Eğitim ve Bilim**, Sayı.134, Cilt.29, 2004, ss.61-74.

Aylwin, Ulric. "Le Travail En Équipe: Pourquoi et Comment?", **Pédagogie Collégiale**, Vol.7, No.3, Mars 1994, pp.28-32.

Baloche, Lynda. A. **The Cooperative Classroom: Empowering Learning.** USA: Prentice Hall, 1998.

- Barber, T.L. **"Cooperative Versus Competitive Lessons: A Comparison With An Emotionally Disturbed Child Sample"**, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- Barratier, Alain. "Motivation Intrinsèque et Extrinsèque", <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19>, 2009, (Page consulté le 21.09.2010).
- Bayat, Özlem. **"The Effect Of Cooperative Learning Activities On Student Attitude Towards English Reading Courses And Cooperative Learning"**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2004.
- Bejerano, Yael. "A Cooperative Small-Group Methodology in The Language Classroom", **TESOL Quarterly**, Vol.21, No.3, September 1987, pp.483-501.
- Bejerano, Yael. "An Integrated Groupwork Model For The Second-Language Classroom", **Handbook of Cooperative Learning Methods**. USA: Praeger Publishers, 1994.
- Benito, José Arévalo. "La Lecture et Le Document Authentique en Classe de FLE", http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1011623, 2001, pp.607-616, (Page consulté le 09.08.2009).
- Bentolila, Alain & Chevalier, Brigitte & Falcoz, Vigne Danièle. **La Lecture: Apprentissage, Évaluation, Perfectionnement**. Paris: Nathan Pédagogie, 1991.
- Bert, Claudie. "Bon Découreur = Bon Lecteur?", http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_article=15541, 2007.

Bilgin, İbrahim & Geban, Ömer. "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi-I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı.26, 2004, ss.9-18.

Black, Catherine. "Internet et le Travail Coopératif: Impact Sur l'Attitude Envers la Langue et la Culture-Cible", **Revue Canadienne de Linguistique Appliquée**, Vol.6, No.1, 2003, pp.5-30.

Boydak, Alp. **Öğrenme Stilleri**. İstanbul: Beyaz Yayınları, 2001.

Britney, Jin Wang. "The Relationship Between Cooperative Learning and English Reading Comprehension", **A Seminar Research Paper**, 2009, pp.1-22.

C.A.F.I. – Centre d'Accompagnement de Formation et d'Insertion (2006), www.cybercafi.org (Page consulté le 01.06.2010).

Cauterman, Marie- Michèle. "Le Travail De Groupe, Comment Faire?", http://tice.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=78, 2003 (Page consulté le 17.07.2006).

Chiu, Ming Ming. "Adapting Teacher Interventions To Student Needs During Cooperative Learning: How To Improve Student Problem Solving And Time On-Task", **American Educational Research Journal**, Vol.41, No.2, Summer 2004, pp.365-399.

Cicurel, Francine. **Lectures Interactives en Langue Étrangère**. Paris: Hachette, 1991.

CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogique), www.ciep.fr, 2010, (Page consulté le 20.05.2010).

Clarke, J. & Wideman, R. & Eadie, S. **L'Apprentissage Coopératif en Groupes Restreints: Apprenons Ensemble**. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 1992.

Coelho, Elizabeth. "Cooperative Learning: Foundation For a Communicative Curriculum", **Cooperative Language Learning**, USA: Prentice Hall Regents, 1992, pp.31-50.

Cohen, Elizabeth G. **Le Travail De Groupe: Stratégies d'Enseignement Pour la Classe Hétérogène**. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 1994.

Cohen, Isdey & Mauffrey, Annick. **Vers Une Nouvelle Pédagogie De La Lecture**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1983.

???. "Compréhension Écrite",
www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/ccom07.html, 2002
 (Page consulté le 11.11.2007).

Crepin, F. & Blondin, C. & Mattar, C. "Profiter des Différences Grâce à la Coopération: L'Apprentissage Coopératif – Un Outil au Service des Cours de Langue en 5^e et 6^e années primaires",
www.enseignement.be/index.php?page=25286&navi=2479, 2006
 (Page consulté le 23.05.2008).

Creswell, John W. **Educational Research: planning, conducting and evaluating quantitative et qualitative research**. USA: Pearson Education International, 2005.

Çalışkan, Hasan. **"Bilgisayar Destekli Kubaşık Öğrenmede Geribildirim Türü ve Öğrenme Bağlamının Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi"**, Anadolu Üniversitesi, SBE, 1999.

Çaycı, Barış & Ünal, Emre. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Üniversite ve Toplum – Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt.7, Sayı.3, Eylül 2007, www.universite-toplum.org/text.php3?id=328, (Erişim tarihi: 08.07.2010).

Demircioğlu, İ.H. "Öğretim Stratejileri", **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003, ss.135-226.

Demirel, Özcan. "Eğitimde Nitelik Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenme ile Tam Öğrenmenin Yeri ve Önemi", **Eğitim ve Bilim**, Sayı.82, Cilt.15, Ekim 1991, ss.3-10.

Doymuş, K. & Şimşek, Ü. "Kimyasal Bağların Öğretilmesinde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Görüşleri", **Milli Eğitim**, Sayı.173, Kış 2007, ss.231-244.

Dörnyei, Zoltan. "Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation", **The Modern Language Journal**, Vol.81, 1997, pp.482-493.

Dubois, Laurent & Dagau, Pierre-Charles. "L'Apprentissage Coopératif", <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/cooperation.htm>, 1999, (Page consulté le 11.04.2007).

Ekici, Gülay. **Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri**. Ankara: Gazi Kitabevi, 2003.

Erdem, Levent. "İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Yükseköğretimdeki Başarıya Etkisi", **Eğitim ve Bilim**, Cilt:18, Ekim 1994, ss.41-47.

Ghaith, Ghazi. "Cooperative Learning",
<http://members.fortunecity.com/nadabs/lessoncooplearn.doc>, 1998,
 (Page consulté le 21.03.2008).

Ghaith, G.M. & Yaghi, H.M. "Effect of Cooperative Learning on The Acquisition of Second Language Rules and Mechanics", **System**, Vol.26, 1998, pp.223-234.

Ghaith, G.M. "The Relationship Between Cooperative Learning, Perception of Social Support, and Academic Achievement", **System**, Vol.30, 2002, pp.263-273.

Gaith, Ghazi. "Effects of The Learning Together Model of Cooperative Learning on English as Foreign Language Reading Achievement, Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alineation", **Bilingual Research Journal**, Vol.27, No.3, Fall 2003, pp.451-474.

Gaith, Ghazi & Abd El Malak, Mirna. "Effect of Jigsaw-II on Literal and Higher Order EFL Reading Comprehension", **Educational Research and Evaluation**, Vol.10, No.2, 2004, pp.105-115.

Gaudet, Denise et al. **La Coopération En Classe: guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien**. Montréal: Chenelière/ McGraw-Hill, 1998.

Ghany, Shaaban Abdel. "La Lecture Entre Le Décodage Et La Compréhension", **Cahier du CRISCO**, N.28, Octobre 2009, pp.16-30.

Giasson, Jocelyne. **La Compréhension En Lecture**. Montréal: De Boeck Université (Pratiques Pédagogiques), 2004.

- Giasson, Jocelyne. **La Lecture: De La Théorie à La Pratique**. Québec: Gaëtan Morin Éditeur, 2003.
- Gillies, Robyn M. & Ashman, Adrian F. **Co-operative Learning: The Social And Intellectual Outcomes Of Learning In Groups**. UK: Routledge, 2003.
- Gömlüksiz, M. "Kubaşık Öğrenme", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.1, Sayı.10, 1994, ss.42-56.
- Gömlüksiz, M.N. "Effectiveness of Cooperative Learning (Jigsaw II) Method in Teaching English as a Foreign Language to Engineering Students (Case of Firat University, Turkey)", **European Journal of Engineering Education**, Vol.32, No.5, October 2007, pp.613-625.
- Gömlüksiz, Mehmet N. & Onur, Ece. "İngilizce Öğreniminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi", **Milli Eğitim**, Sayı.166, Bahar 2005.
- Grabe, William. "Current Developments in Second Language Reading Research", **TESOL Quarterly**, Vol.25, No.3, Autumn 1991, pp.375-406.
- Guité, François. "Étude Sur l'Efficacité de l'Apprentissage Dans l'Action", <http://www.francoisguite.com/2006/08/etudes-sur-lefficacite-de-lapprentissage-dans-laction/>, 2006, (Page consulté le 14.07.2008).
- Gümüş, Oğuzhan & Buluç, Bekir. "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı.49, Kış 2007, ss.7-30.

- Hänze, Martin & Berger, Roland. "Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes", **Learning and Instruction**, Vol.17, 2007, pp. 29-41.
- Hevedanlı, M & Oral, B & Akbayın, H. "Biyoloji Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Tam Öğrenme Yöntemleri ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi", **Milli Eğitim**, Sayı.166, Bahar 2005, ss.234-246.
- Holt, Daniel D. **Cooperative Learning: A response to linguistic and cultural diversity**. USA: CAL, 1995.
- Howden, Jim. & Kopiec, Marguerite. **Cultiver la Collaboration: Un Outil Pour les Leaders Pédagogiques**. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- Howden, Jim. & Martin, Hugette. **La Coopération Au Fil Des Jours: Des outils pour apprendre à coopérer**. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- Ilinca, Cristina. "La Lecture Comme Technique d'Apprentissage d'Une Langu Étrangère", www.uab.ro/reviste_recunoscute/philologica/philologica_2007_tom3/ilinca_cristina.doc, 2007, (Page consulté le 18.01.2008).
- Im, Kravong. "L'Initiation à l'Apprentissage Coopératif et Son Impact Sur la Coopération Entre Pairs, l'Engagement Par Rapport à la Matière et le Développement de la Compétence Langagière en Français Langue Étrangère (FLE) Chez des Étudiants de Première Année en Études Médicales à l'Université des Sciences de la Santé (USS) du Cambodge", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.

- Jacob, E. & Rottenberg, L. & Patrick, S. & Wheeler, E. "Cooperative Learning: Context and Opportunities for Academic English", **TESOL Quarterly**, Vol.30, No.2, Summer 1996, pp. 253-280.
- Jacobs, George M. et al. **The Teacher's Sourcebook For Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles And Frequently Asked Questions**. USA: Corwin Press, 2002.
- Jacobs, George & Hannah, Dan. "Combining Cooperative Learning With Reading Aloud By Teachers", **International Journal of English Studies**, Vol.4(1), 2004, pp.97-118.
- Jalilifar, Alireza. "The Effect of Coopérative Learning Techniques on College Students' Reading Comprehension", **System**, Vol.38, 2010, pp.96-108.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. & Smith, Karl A. **Active Learning: Cooperation In The College Classroom**. Minnesota: Interaction Book Company, 1994.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. "What Makes Cooperative Learning Work", **Jalt Applied Materials: Cooperative Learning**, 1999, pp.23-36.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. **Learning Together And Alone: Cooperative, Competitive And Individualistic Learning**. USA: Allyn and Bacon, 1994.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. "Student Motivation in Co-operative Groups: Social Interdependence Theory", **Co-operative Learning – The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups**, 2003, pp.136-176.

Johnson, David W & Johnson, Roger T. "Cooperative Learning and Social Interdependence Theory", **Theory and Research on Small Groups**. USA: Kluwer Academic Publishers, 1998, pp.9-33.

Jolliffe, Wendy. **Cooperative Learning In The Classroom**. UK: Paul Chapman Publishing, 2007.

Jordan, D.W & Le Métais, J. "Social Skilling Through Coopérative Learning", **Educational Research**, Vol.39,No.1, Spring 1997, pp.3-21.

Kagan, Spencer. **Cooperative Larning**. San Juan Capistrano: Resources For Teachers, Inc.,1992.

Kagan, Spencer. "We Can Talk: Cooperative Learning in The Elementary ESL Classroom", <http://www.cal.org/resources/digest/kagan001.html>, 1995, (Page consulté le 28.05.2008).

Kagan, Spencer. "New Cooperative Learning, Multiple Intelligences, and Inclusion", **Cooperative Learning and Strategies For Inclusion**, 1998, pp.105-136.

Kagan, Miguel & Kagan, Spencer. **Advanced Cooperative Learning: Playing With Elements**. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning, 1992.

Kılıç, Arzu G. "İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi EBE, 2004.

- Klein, James D. & Schnackenberg, Heidi L. "Effects Of Informal Cooperative Learning And The Affiliation Motive On Achievement, Attitude And Student Interactions", **Contemporary Educational Psychology**, Vol.25, 2000, pp.332-341.
- Klinger, J.K. & Vaugh, S. "The Helping Behaviors Fifth Graders While Using Collaborative Strategic Reading During ESL Content Classes", **TESOL Quarterly**, Vol.34, No.1, Spring 2000, pp.69-98.
- Kocabaş, İbrahim & Gökbaş, Mehmet. "Eğitimde Takım Çalışması", **Eğitim ve Bilim**, Sayı.130, Cilt.28, 2003, ss.8-15.
- Kozanitis, Anastassis. "Activités Pour Encourager l'Apprentissage Actif Durant les Cours", Bureau d'Appui Pédagogique École Polytechnique Montréal, www.polymtl.ca/livreeuap/docs/documents/apprentissage_actif-p83.pdf, ???, (Page consulté le 08.06.2009).
- Larosse, Yvon. "Êtes-vous motivé intrinsèque ou extrinsèque dans vos études?", **Au Fil des Événements**, 10 Février 2005.
- Lazarowitz, Rachel H. & Miller, Norman. **Interaction In Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy Of Group Learning**. USA: Cambridge University Press, 1992.
- Law, Yin-Kum. "The Effects of Cooperative Learning on Enhancing Hong Kong Fifth-Graders' Achievement Goals, Autonomous Motivation and Reading Proficiency", **Journal of Research in Reading**, 2010, pp.1-24.
- Létourneau, Jacques. "Renforcement, Récompense et Motivation Intrinsèque: Où en sont les recherches?", <http://www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/08/08-02-05.htm>, ???, (Page consulté le 11.04.2008).

- Liang, Tsailing. **"Implementing Cooperative Learning in EFL Teaching: Process and Effects"**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2002.
- Lopriore, Lucilla. "Apprentissage Coopératif: Un Défi Pour Les Professeurs de Langue", **Le Français Dans Le Monde – Apprendre Les Langues Étrangères Autrement**, 1999, pp.134-140.
- Mallard, ?. "Apprentissage Coopératif",
www.mallard.ep.profweb.qc.ca/Apprentissagecooperatif.doc, 2003,
 (Page consulté le 12.05.2008).
- Marr, Mary Beth. "Cooperative Learning: A Brief Review", **Reading and Writing Quarterly**, Vol.13, No.1, Jan-Mar 1997, pp.7-20.
- Marzano, R.J. & Pickering, D.J. & Pollock, J.E. "Cooperative Learning", **Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies For Increasing Student Achievement**. USA: Association For Supervision & Curriculum Development, 2001, pp.84-91.
- McLeod, Joyse & Ficher, Jan & Hoover, Ginny. "Small-Group Strategies", **Key Elements Of Classroom Management: Managing Time And Space, Student Behaviour And Instructional Strategies**. USA: Association For Supervision & Curriculum Development, 2003, pp.146-152.
- Meirieu, Philippe. **Itinéraire Des Pédagogies De Groupe: Apprendre en Groupe-1**. Lyon: Chronique Sociale, 2000.
- Meng, Jin. "Jigsaw Cooperative Learning in English Reading", **Journal of Language Teaching and Research**, Vol.1, No.4, July 2010, pp.501-504.

Messier, William P. "The Influence of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Chinese Middle School Students", <http://www.netwebelitesolutions.com/Whitepapers/netwebcoopchinese.pdf>, 2006, (Page consulté le 15.09.2009).

Millis, Barbara J. & Cattel, Philip G. **Cooperative Learning For Higher Education Faculty**. USA: American Council On Education Oryx Press, 1998.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports de Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/16-24/facteurs/3120.html>, ???, (Page consulté le 12.07.2009).

Mori, Setsuko. "Redefining Motivation to Read in a Foreign Language", **Reading in a Foreign Language**, Vol.14, No.2, October 2002, pp.91-110.

Morris, Midori Yonezawa. "Jigsaw Reading to Promote Autonomous Learning", www.wfu.edu/eal/SEATJ2009/SEATJ09%20Yonezawa.pdf, 2009, (Page consulté le 25.05.2010).

???. "La Motivation", www.reunion.iufm.fr/dep/listeDep/exposes/motivation2.pdf, ??? (Page consulté le 11.09.2008).

Mucchielli, Arlette Bourcier. **Apprendre à Coopérer – Collection Formation Permanente**. Paris: ESF Éditeur, 1999.

Murray, F.B. "La Compréhension des Principes de Base de l'Apprentissage Coopératif Favorise Un Meilleur Enseignement", **La Créativité L'Apprentissage Coopératif**. Paris: Les Éditions Logiques, 1998, pp. 43-61.

- Neuman, W. Lawrence. **Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches**. USA: A&B, 2003.
- Nevin, A.I. & Smith, K.A. & Solner, A.U. "L'Apprentissage en Groupe Coopératif et l'Enseignement Supérieur", **La Créativité L'Apprentissage Coopératif**. Paris: Les Éditions Logiques, 1998, pp. 293-319.
- O'Donnell, A.M. "Structuring Dyadic Interaction Through Scripted Cooperation", **Cognitive Perspective on Peer Learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999, pp.179-196.
- Onur, Ece. "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin İlköğretim Okulları 7. Sınıf İngilizce Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2003.
- Oortwijn, M & Boekaerts, M & Vedder, P. "The Impact of The Teacher's Role and Pupils' Ethnicity and Prior Knowledge On Pupils' Performance and Motivation to Cooperate". **Instructional Science**. Vol.36, 2008, pp.251-268.
- Oxford, Rebecca L. "Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom", **The Modern Language Journal**, Vol.81, 1997, pp. 443-456.
- Peacock, M. "The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners", **ELT Journal**, Vol.51/2, April 1997, pp.144-156.
- Pirtle, Sarah. "Cooperative Learning: Making the Transition", **Promising Practices in Teaching Social Responsibility**. New York: State University of New York Press, 1993, pp.50-72.

Putnam, Joanne W. "The Process Of Cooperative Learning", **Cooperative Learning And Strategies For Inclusion: Celebrating Diversity In The Classroom**. USA: Paul H. Brookes Publishing Co., 1998, pp.17-47.

???. "Qu'est-ce que la lecture",
www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/SPLIRE .pdf,
 ???, (Page consulté le 25.06.2010).

Rahvard, Ziba J. "Cooperative Learning Strategies and Reading Comprehension", **California Linguistic Notes**, Vol.35, No.2, Spring 2010, pp.1-15.

Robert, P. **Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire de la Langue Française**. Québec: Dicorobert, 1996.

Sabrina, Li Na. "The Influence of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety", **A Seminar Paper**, 2009.

Sachs, G.T. et all. "Developing Cooperative Learning in The EFL/ ESL Secondary Classroom", **RELC Journal**, 2003, pp.338-369.

Sala, N. "Cooperative Learning and ICT", **Teaching in The Knowledge Society: New Skills and Instruments For Teachers**. USA: IGI Global, 2006, pp.187-191.

???. Schreyer Institute For Teaching Excellence,
www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/alex/jigsaw.pdf, 2007 (Page consulté le 12.03.2008).

Senemoğlu, Nuray. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık, 1997.

- Shaaban, Kassim. "An Initial Study of The Effects of Cooperative Learning on Reading Compréhension, Vocabulary Acquisition and Motivation to Read", **Reading Psychology**, Vol.27, 2006, pp.377-403.
- Sharan, Sholomo. **Handbook Of Cooperative Learning Methods**. USA: Praeger Publishers, 1999.
- Sharan, Y. & Sharan, S. **Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation**, USA: Teachers College Press, 1992.
- Shevin, M.S. et al. "L'Apprentissage Coopératif et l'Inclusion", **La Créativité et l'Apprentissage Coopératif**. Montréal: Éditions Logiques, 1998, pp.135-165.
- Slavin, Robert E. **Student Team Learning: A Practical Guide To Cooperative Learning**. USA: National Education Association, 1991.
- Slavin, Robert E. **Cooperative Learning: Theory, Research and Practice**. USA: Allyn and Bacon, 1994.
- Slavin, R. E. & Famish, A.M. & Stevens, R.J. "The Effects of Cooperative Learning and Direct Instruction in Reading Comprehension Strategies on Main Idea Identification", **Journal of Educational Psychology**, Vol.83, Issue.1, March 1999, pp.8-16.
- Slavin, Robert E. & Madden, Nancy A. "Effects of Success for All on The Achievement of English Language Learners",
<http://www.successforall.net/images/pdfs/englanlearn.htm>, 1995,
 (Page consulté le 06.12.2009).

- Soylu, B. Aslandağ, “İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- Snow, David R. “Small Groups”, **Classroom Strategies For Helping At-Risk Students**. USA: Association For Supervision & Curriculum Development, 2005, pp. 33-44.
- Stockdale, S.L. & Williams, R.L. “Cooperative Learning Groups at the College Level: Differential Effects on High, Average, and Low Exam Performers”, **Journal of Behavioral Education**, Vol.13, No.1, March 2004, pp. 37-50.
- Stenlev, Jette. “Cooperative Learning in Foreign Language Teaching”, **Sprogforum**, No.25, 2003, pp.33-42.
- Swango, C.J. & Steward, S.B. “Cooperative Learning And Assessment”, **Help I’m Teaching Middle School Science**. USA: National Science Teachers Association, 2003, pp.27-36.
- Sweeney, Simone. “The Importance of Reading in Foreign Language Teaching”, **Authentically English**, No.2, 1993, p.18.
- Şimşek, Ü. & Doymuş, K. & Bayrakçeken, S. “İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Kırsal Alanda Eğitim Gören Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersi Başlısına ve Tutumuna Etkisi”, **Eğitim ve Bilim**, Sayı.140, Cilt.31, Nisan 2006, ss.3-10.
- Tagliante, Christine. **La Classe De Langue**. Paris: Clé International, 1994.
- Tardif, Claudette. “Pratiques pédagogiques facilitant l’autonomie de l’apprenant en français langue seconde”, **Cahier Franco-Canadiens de l’Ouest**, Vol.4, No.1, Printemps 1992, pp. 89-102.

- Thousand, J.S. & Nevin, A.I. "L'Apprentissage En Groupe Coopératif Et L'Enseignement Supérieur", **La Créativité Et L'Apprentissage Coopératif**. Montréal: Éditions Logiques, 1998.
- Uysal, M. E. "İşbirlikli Öğrenmenin İngilizce Öğretiminde Sürekli ve Durumluk Kaygı ile Erişi Üzerindeki Etkileri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2003.
- Ünsal, Yasin & Moğol, Selma. "İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Fizik Dersi Akademik Başarısına Etkisi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 40, Güz 2004, ss. 616-627.
- Yang, Yang. "The Relationship Between Cooperative Learning and Second Language Acquisition". **A Seminar Research Paper**, 2008, pp.1-19.
- Yılmaz, Ali. "İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Etkili Ancak İhmal Edilen Yada Yanlış Kullanılan Bir Metot", **Milli Eğitim**, Sayı.150, Nisan-Mayıs-Haziran 2001, ss.46-50.
- Yıldız, Vesile. "İşbirlikli Öğrenme İle Geleneksel Öğrenme Grupları Arasındaki Farklar", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı.16-17, 1999, ss.155-163.
- Vecchi, Gérard De. **Enseigner Le Travail De Groupe**. Paris: Delagrave, 2006.
- Van Der Maren, J.-M. **La Recherche Appliquée En Pédagogie: Des Modèles Pour l'Enseignement**. Bruxelles: Éditions De Boeck, 2007.
- Vigner, Gérard. **Enseigner Le Français Comme Langue Seconde**. Paris: Clé International, 2001.
- Vigner, Gérard. **Lire: Du Texte Au Sens**. Paris: Clé International, 1983.

Vité, A.P. & Vité, L. "Nouvelle Formes de Pratiques Enseignantes à Genève: Une Étude de Cas", **Coordonner, Collaborer, Coopérer: De Nouvelles Pratiques Enseignantes**, 2007, pp.103-115.

Walters, L. S. "Putting Cooperative Learning to The Test", **Harvard Education Letter**, 2000.

Zhang, Yan. "Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching", **Journal of Language Teaching and Research**, Vol.1, No.1, January 2010, pp.81-83.