BENEMERITA UNIVERSIDAD
AUTONOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE LENGUAS

Les pratiques traditionnelles entravant l'apprentissage coopératif du F.L.E.

TESIS PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN LENGUAS MODERNAS

PRESENTADA POR:

MARÍA GUADALUPE MELCHOR SÁNCHEZ

BAJO LA DIRECCION DE:

Mtra. María Eugenia Olivos Pérez

PUEBLA, PUE. AGOSTO 2016

Les pratiques traditionnelles entravant l'apprentissage coopératif du F.L.E.

Après avoir lu ce travail de recherche réalisé par:

MARÍA GUADALUPE MELCHOR SÁNCHEZ

Les membres du jury de mémoire ont considéré qu'il méritait d 'être accepté en tant qu' il réunit les conditions exigées pour obtenir le diplôme de la

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

_____

Mtra. María Eugenia Olivos Pérez
Directrice du mémoire

_____

Mtra. Stéphanie Voisin
Membre du jury

_____

Mtra. Patricia Oaxaca Ramírez
Membre du jury

FACULTAD DE LENGUAS

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Puebla de Zaragoza, agosto de 2016

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION _____ *4*

JUSTIFICATION DU THÈME _____ *4*

PROBLÉMATIQUE. _____ *6*

HYPOTHÈSE _____ *7*

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE _____ *7*

OBJECTIF GÉNÉRAL _____ *7*

OBJECTIFS PARTICULIERS _____ *8*

QUESTIONS DE RECHERCHE _____ *8*

CADRE THÉORIQUE _____ *9*

LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE _____ *17*

LA PÉDAGOGIE CONSTRUCTIVISTE _____ *20*

MÉTHODOLOGIE _____ *23*

ANALYSE ET RÉSULTATS _____ *34*

DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES ENTRE LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS ET CELLES DES ÉTUDIANTS. _____ *64*

CONCLUSION _____ *66*

BIBLIOGRAPHIE _____ *70*

ANNEXES _____ *71*

INTRODUCTION

Le thème de cette recherche est l'apprentissage coopératif et la pratique professionnelle à Puebla, thème essentiel selon nous qui a généré bien des problèmes dans le domaine de l'enseignement-apprentissage.

Il faut en outre mettre en évidence les méthodes employées par la pédagogie moderne qui se voient reflétées dans une classe active, caractérisée par une grande participation des apprenants et, en parallèle, il est indispensable de centrer notre analyse sur la pédagogie traditionnelle. Il est temps de dépasser l'enseignement traditionnel qui a régné pendant tant d'années et qui, d'ailleurs, perdure dans nos écoles et nos facultés. En effet, nous partageons avec la majorité des pays latino-américains le poids de la méthode discursive ou magistrale comme véhicule privilégié de transmission des connaissances aux apprenants qui, du fait de lacunes dans la formation élémentaire et secondaire - sauf exception – adoptent une attitude totalement passive qui perdure en tant que perspective histórico-culturelle.

Par ailleurs, il s'agit de faire une comparaison entre les deux courants pédagogiques mentionnés sur la base d'aspects fondamentaux tels que la relation professeur-étudiant, la méthodologie d'enseignement employée, l'évaluation de l'apprentissage mise en place ainsi que les répercussions sociales de chacun de ces courants.

JUSTIFICATION DU THÈME

Notre société a vécu différents changements selon l'époque et l'espace. En ce qui concerne l'éducation, nous pouvons mettre en évidence divers événements historiques, sociologiques, politiques et économiques qui ont modifié la philosophie de l'éducation et qui se trouvent reflétés dans les plans et les programmes d'études dont le curriculum occulte demeure implicite.

Il en est ainsi des différentes théories de l'enseignement-apprentissage qui ont évolué grâce à l'apparition d'autres théories ayant permis d'identifier leurs réussites et leurs limites, comme dans le cas des pratiques traditionnelles qui ont

permis de mettre en évidence qu'il n'existe pas de théorie absolue mais bien des théories possédant un certain degré de validité.

Le travail en équipe est cependant reflété dans la majorité des cas mais son applicabilité n'est pas parvenue à son optimisation du fait de l'inégalité des tâches, du manque de coopération des membres du groupe ou encore de l'individualisation régnant dans la salle de classe.

Par ailleurs, les institutions immergées dans le modèle constructiviste adoptent un apprentissage coopératif comme alternative éducative intégrale pouvant être utile pour générer une dialectique entre les apprenants ou encore pour améliorer leur capacité d'expression en F.L.E. Cela favoriserait la transversalité en relation avec d'autres domaines de connaissances en évitant que l'enseignement soit atomisé et en fortifiant les capacités et les stratégies à l'oeuvre dans la résolution de problèmes sociaux par le biais d'une éducation consciente, critique et réflexive.

Bien entendu, les équipes de travail doivent coopérer ce qui revient à dire que chaque membre devra participer pour assurer une authentique coopération. L'intégration est totale, non seulement dans l'espace académique, sinon dans toute relation sociale pour que celle-ci s'enrichisse de la collaboration avec les autres, apprenants ou enseignants, dans leur pratique quotidienne.

Cette coopération peut être obtenue si on atteint un paradigme de recherche dialectique et critique et par la résolution des problèmes de la vie en société, de manière critique et réflexive. Cette conception est issue des travaux d'auteurs tels que Stenhouse, Giroux, Carr Kermis ou encore Freire qui diffusent l'intérêt pour la coopération et soutiennent la théorie dialectique de Vigotsky.

L'apprentissage coopératif promeut l'association d'individus pour former des alliances conscientes d'elles-mêmes et de leur environnement, capables de s'émanciper des informations qui démentent la rationalité, et qui créent des conditions au moyen desquelles les relations sociales distorsionnées qui existent peuvent être transformées en actions organisées, coopératives de lutte politique commune où les personnes dépassent l'irrationnalité et l'injustice qui empoisonnent leur vie.

Évidemment, l'éducation traditionnelle s'est transformée en transmission des connaissances sans création des conditions nécessaires à ce que l'apprenant ait l'envie et la volonté d'apprendre. D'autre part, l'enseignant informe mais ne forme pas et l'apprenant est un sujet passif qui accumule les informations sans être capable d'être réflexif ni critique, et encore moins capable de penser par lui-même.

On ne l'aide pas à grandir intellectuellement ni émotionnellement et cela a pour conséquence que, lorsqu'il doit affronter un problème de la vie réelle, il est dans l'incapacité de trouver des solutions car il est habitué à être un sujet réceptif dénué de toute intention de transformer sa réalité.

Il est absolument nécessaire d'inciter à l'apprentissage coopératif afin de former des êtres capables de transformer leur environnement et d'être créatifs dans une culture du bien commun.

PROBLÉMATIQUE.

La recherche est constituée d'un vaste processus qui contient des abstractions accompagnées de l'identification du problème de recherche formulé de la façon suivante:

Dans quelle mesure les pratiques traditionnelles font-elles obstacle à l'apprentissage coopératif du Français Langue Étrangère (dorénavant F.L.E) dans le cadre du quatrième quadrimestre de la Licence en Langues Modernes de l'UAP?

La logique de cette délimitation permet son efficacité ainsi que son effectivité suivant l'objectif que cherche à atteindre notre recherche.

Bien que soient apparues un certain nombre de réponses à cette question, du moins dans les études les plus récentes, les doutes n'ont pu être éclaircis dans leur totalité. Cela est dû au fait que les nouvelles pédagogies n'ont pas encore été mises en pratique dans les institutions scolaires, par manque de conviction des enseignants formés aux sciences de l'éducation ou à d'autres branches des connaissances. Cependant, d'autres qui pratiquent l'art d'enseigner assument

avec fermeté les changements et la transformation des pratiques professionnelles.

Il s'avère donc nécessaire de formuler une série d'hypothèses permettant d'expliquer et de prédire, dans la mesure du possible, les phénomènes, au cas où la relation établie serait prouvée.

HYPOTHÈSE

1.- Plus est présente la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement du F.L.E durant le premier semestre de la Licence en Langues Modernes de la BUAP, moins on trouve de trace de l'apprentissage coopératif.

2.- Plus est présent l'apprentissage coopératif, plus grande est l'interaction sociale en F.L.E durant le quatrième semestre de la Licence en Enseignement du Français de la BUAP

3.- Plus grande est la socialisation des connaissances, plus grand est l'apprentissage coopératif en F.L.E durant le quatrième semestre de la Licence en Enseignement du Français à la BUAP.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Il est à présent nécessaire de proposer une formulation adéquate des objectifs qui contribueront à atteindre le but visé par cette recherche et, pour ce faire, il faut partir de notre objectif de recherche concrétisé dans le dialogue, le débat, la socialisation des connaissances, la participation et la communication. A partir de cet objectif peut être formulé l'objectif général.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Analyser dans quelle mesure les pratiques traditionnelles entravent l'apprentissage coopératif du F.L.E durant le quatrième quadrimestre de la Licence en Enseignement du Français.

De ce qui vient d'être présenté découlent les objectifs particuliers.

OBJECTIFS PARTICULIERS

Identifier si la méthodologie d'enseignement favorise l'apprentissage coopératif.

Vérifier si l'apprentissage coopératif est efficace pour l'enseignement du F.L.E.

Éviter las pratiques professionnelles traditionnelles qui font obstacle à l'apprentissage coopératif.

Appliquer la théorie constructiviste.

QUESTIONS DE RECHERCHE

1.- Quel type de modèle éducatif prédomine dans la Licence en Enseignement du Français?

2.- Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement du français correspondant au quatrième semestre de la Licence en Enseignement du Français?

3.- Quelles différences peut-on observer entre la mise en pratique du modèle en place et l'éducation traditionnelle?

CADRE THÉORIQUE

Pour le développement de cette recherche, nous débuterons par une présentation des origines de l'apprentissage coopératif mises en évidence par des auteurs reconnus et nous nous centrerons sur ses particularités avant d'expliquer les courants pédagogiques à la base de cette étude.

Pour expliquer le concept d'apprentissage coopératif, il est nécessaire de remonter à ses antécédents historiques. Durant de nombreuses années en Israel, l'un des libres ayant eu une influence historique de grande valeur pour notre recherche est le livre dit sacré des Hébreux aussi nommé Talmud.

Pour comprendre leTalmud, l'aide d'une autre personne était requise. Or, selon Piaget (1980:78), "le travail d'équipe a de multiples bénéfices aussi bien du point de vue de la formation intelectuelle que de la formation morale et sociale des élèves en relation avec la coopération (le petit groupe est un microcosme social dans lequel se construit l'apprentissage de la solidarité."i[1]

Il ressort de ce qui précède comment, dans une équipe de 2 personnes ou plus, on obtient un degré supérieur d'efficacité et d'efficience dans la mise en oeuvre des tâches. Nous avons aussi un autre antécédent historique remontant à 400 avant avant Jésus-Christ, lorsque Socrates enseignait à ses disciples réunis en petits groupes au moyen de dialogues, son reconnu art du discours.

A la fin du XVIIIè siècle, Joseph Lancaster et Andrew Bell fondèrent l'école de Lancaster, en Angleterre et en Inde, où l'on enseignait à des groupes suivant un mode d'apprentissage coopératif dans le but d'éduquer les masses. En effet, Lancaster imagina un système très élaboré de punitions pour que les élèves aient une conscience très claire de la honte.

Alors même que toutes ses idées de coopérativité s'interpénétraient, on continuait à enseigner de manière traditionnelle en légitimant les punitions pour atteindre l'ordre.

[1] [1] Piaget (1980:78), <<el trabajo en equipo se encuentran múltiples beneficios tanto desde el punto de vista de la formación intelectual que da la formación moral y social de los alumnos tanto en referencia a la cooperación (el pequeño grupo es un microcosmos social en el cual se hace el aprendizaje de la solidaridad>>

Ce type d'enseignement fut très populaire durant le XIXème siècle dans de nombreux pays du monde, dont les Etats-Unis.

Cependant, grâce au philosophe et pédagogue américain Dewey (1948:150), en 1910 l'apprentissage coopératif est vanté comme élément de sa reconnue méthode de projets. S'il est très difficile de faire des commentaires sur ces tendances du fait de la passion traditionnelle liée à un certain élitisme, il est certain qu'aucune d'entre elles n'est absolue ni exclusive, ce qui explique qu'elles aient servi d'antécédents historiques à notre recherche.

Dewey soutient une conception complètement dynamique de la personne et il propose la reconstruction des pratiques morales et sociales ainsi que des croyances.

Il maintient une position critique forte en ce qui concerne la société industrielle et une énorme distance vis-à-vis du marxisme.

Nous devons à présent opposer l'éducation progressive et la conception éducative traditionnelle. Dewey (1948:151) rejette un ensemble de doctrines pédagogiques telles que:

L'éducation comme préparation.

L'éducation comme développement.

L'éducation comme entraînement de la faculté.

L'éducation comme formation.

L'école, pour Dewey (1952:149), est à concevoir comme reconstruction de l'ordre social, l'éducateur étant un guide, un orienteur des élèves, d'où la proposition méthodologique que Dewey a développée comme méthode fondée sur la résolution de problèmes.

Ce grand pédagogue se proposait de formuler sur des bases nouvelles une proposition pédagogique en opposition avec l'école traditionnelle et antique. Il pensait que l'éducation nouvelle devait dépasser la tradition en ce qui concernait les fondements de son discours mais aussi la pratique elle-même.

Dewey (1952:153) estimait que "la pratique éducative (la réalité) implique un maniement intelligent des questions générales, ce qui suppose une ouverture de l'éducateur à la délibération en relation avec la situation éducative concrète et avec les conséquences qui peuvent dériver des différents types d'actions"[2]

Nous sommes consciente que la proposition théorique de notre auteur prend sa place au sein de l'école fonctionnaliste, cependant, dans le contexte actuel de l'éducation marqué par l'arrivée d'autres théories telles que l'apprentissage significatif lié à la perspective constructiviste, il expose sous un nouveau jour le problème de la mise en place de l'apprentissage coopératif.

Il faut préciser que l'apprentissage coopératif remonte au début du XXème siècle en Amérique du nord et qu'il a été adopté par le Mexique durant la dernière décennie, temps et espace de référence concernant l'apprentissage coopératif. A l'heure actuelle, l'apprentissage coopératif connait un essor considérable.

Revenons à John Dewey qui critiquait l'usage de la compétition dans l'éducation et encourageait les éducateurs à édifier les écoles comme des communautés démocratiques d'apprentissage. Selon Gutiérrez Pantoja (1997:245) "si on observe une communauté, on y reconnait l'existence d'une structure sociale: les êtres humains sont connectés par un ensemble défini de relations sociales à l'intérieur d'un ensemble constitué"[3].

La structure se maintient donc à travers le processus de la vie sociale qui consiste en activités et interactions des êtres humains en tant qu'individus et des groupes organisés et unis. Pour comprendre les idées des différents penseurs, il a fallu analyser le contexte socioculturel qui a influé sur leurs contributions. En ce qui concerne Dewey, il a vécu le processus accéléré de l'industrialisation et de la croissance des Etats-Unis à la fin du XIXème siècle et au début du XXème.

Ce qui précède explique en quelque sorte l'énorme distance prise par Dewey quant au marxisme qui critique la société industrielle réduisant les personnes à des sujets passifs pris dans des routines externes. Les personnes doivent

[2] Dewey (1952:153) "la praxis educativa (la realidad) implica un manejo inteligente de los asuntos, y esto supone una apertura a la deliberación del educador en relación con su concreta situación educativa y con las consecuencias que se pueden derivar de los diferentes cursos de acción".

[3] Gutiérrez Pantoja (1997:245) "si examinamos una comunidad se reconoce la existencia de una estructura social: los seres humanos están conectados por un conjunto definido de relaciones sociales dentro de un todo integrado".

pouvoir déterminer intelligemment leurs objectifs et participer librement à la réalisation d'un projet commun.

Dewey fut cependant un grand théoricien de l'éducation (1952:157) qui souhaitait mettre en place de nouvelles propositions pédagogiques prenant le contre-pied de l'école traditionnelle. Pour mener à bien cette tâche, il disait que l'école nouvelle devait dépasser la précédente. Son oeuvre ne propose malheureusement aucune orientation fondamentalement didactique et méthodologique. Il n'existe aucune méthode Dewey à appliquer car il parlait de méthode à un niveau abstrait, convaincu qu'il n'existe pas de méthodes "fermées et emballées" pouvant être appliquées à la pratique scolaire.

En ce qui concerne Freinet (1966:150), il fut un pédagogue produit par son époque assumant una vision optimiste y vitaliste de l'éducation et de la vie. Ses apports sont postérieurs à ceux des autres auteurs de la dénommée *École nouvelle ou active.* Grâce à sa pédagogie active, la participation combine la théorie et la pratique à travers un processus continu de réflexion au cours duquel on peut confronter des opinions tout en adoptant comme principe la coopération qui va orienter le travail pédagogique de l'enseignant.

Il faut également mentionner la théorie de Freire (1978:78) qui a apporté "une conception critique et réflexive en pédagogie quand il ajoute que la condition élémentaire pour la prise de conscience est que l'agent soit un sujet (c'est-à-dire un être conscient).

Il ajouta à ces idées la vision des intellectuels brésiliens centrés sur l'expression *prise de conscience* qui marquait le passage de la conscience intransitive (magique, ingénue) à la conscience critique.

Durant ses dernières années (1967-1969), il a écrit l'essentiel de sa Pédagogie de l'opprimé qui donnait naissance à la pédagogie de la libération qui est une tentative de redéfinition et de théorisation de l'éducation et des conditions de la lutte pour la liberté.

Freire s'est inspiré des travaux de Freinet et de John Dewey et a mis en évidence l'importance de connaitre la vie de la communauté ainsi que l'idée d'apprendre

en faisant. Il s'est intéressé aux travaux pédagogiques de Macareno, Carl Rogers et Vigostky, entre autres.

Les idées de Freire se sont fait connaitre et ont contribué à tisser des liens entre la société et l'éducation tout en mettant en place une analyse critique des intérêts de l'État. Il a établi une conception de la profession comme source d'auto-critique de la théorie et de la pratique curriculaires.

Selon Habermas (1989:99) "un intérêt constitutif de la connaissance émancipatrice est un intérêt pour l'autonomie et la liberté rationnelles qui affranchissent les personnes des idées fausses, des formes de communication distorsionnées et des formes coercitives de relation sociale contraignant l'action humaine et sociale".[4]

La science sociale émancipatrice tente de mettre en exergue la façon dont les processus sociaux sont distorsionnés par le pouvoir dans les relations sociales de domination et de coercition par le biais de l'idéologie la plus discrète. Non seulement il faut interpréter ce qui advient autour de nous mais aussi créer des conditions pour que les relations sociales distorsionnées puis sont être transformées en action organisée et coopérative

Les éducateurs ont tendance à se scandaliser de l'insistance de Freinet sur ce point (1978:80) et pourtant il est évident que tout acte éducatif possède une dimension politique. Les théories de la reproduction rendent d'ailleurs compte de la dimension politique conservatrice de l'éducation. Tout processus éducatif induit des attitudes et des valeurs chez les éduqués qui déterminent leur passivité ou leur caractère critique.

Freire (1978:81) pensait que "le fatalisme implicite dans les théories de la reproduction pouvait et devait être combattu par une éducation explicitement au service de la réflexion critique". [5]

[4] Habermas (1989:99) "un interés constitutivo del conocimiento emancipador, se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social".

[5] Freire (1978:81) pensaba que "el fatalismo implícito en las teorías de la reproducción podía y debía ser combatido con una intencionalidad explícita de la educación puesta al servicio de la criticidad".

Il mentionnait également que la connaissance est le produit d'une pratique, raison pour laquelle les pratiques sociales ne peuvent être saisies sans une théorie, les modifications théoriques supposant des modifications pratiques et viceversa.

Selon Freire (1978:81), "on établit une pratique transformatrice ou on met en mouvement une pratique révolutionnaire".[6] Il faut dire que l'éducation bancaire, l'éducation dialogique et la théorie de l'apprentissage constituaient le noyau de sa pensée critique et de sa proposition de transformation.

Précisons que l'adjectif bancaire renvoie au fait que l'éducation considère les enfants comme une banque où l'on dépose les connaissances. L'adjectif vertical qui accompagne souvent cette vision bancaire de l'éducation connote la relation hiérarchique de l'acte d'enseigner pour faire apprendre.

Ces deux adjectifs font donc référence à la pratique comme transfert de connaissances entre l'éducateur et l'apprenti. La théorie de Freire fait référence à l'importance du dialogue pour l'acquisition des connaissances, établissant ainsi une ligne de partage entre deux façons de comprendre et de pratiquer l'éducation. Dans le premier mode, dit dialectique, le raisonnement dialectique utilisé par la théorie critique de l'éducation tente de mettre en lumière les processus sociaux et éducatifs en montrant comment les processus dynamiques d'interaction entre les idées opposées constituent les structures et les conséquences de l'interaction que nous observons sur la scène éducative et sociale.

Pour Roger (1995:190), "La coopération consiste à travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs. Dans une situation coopérative, les individus cherchent à obtenir des résultats positifs pour eux et pour les autres membres du groupe"[7]. L'apprentissage est l'emploi didactique de groupes réduits dans lesquels les apprenants travaillent ensemble pour optimiser leur apprentissage et celui des autres. De cette manière, l'école acti ve observe le travail des petits groupes, moyen privilégié pour réaliser son projet libérateur.

[6] Freire (1978:81) argumentó "se hace una práctica transformadora, o se hace una práctica revolucionaria".

[7] Para Roger (1995:190) "La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo".

Selon Rivière (1983:229), “on parle de l’apprentissage coopératif comme d’un tout à l’intérieur duquel chacun applique une technique différente en essayant de faire que les apprenants décident de leurs devoirs ainsi que de leur organisation”[8]. Le fonctionnement de l’apprentissage coopératif est ainsi limité à rendre manifeste la manière de procéder.

Quant à Johnson (1967:145), il enrichit de manière remarquable le concept d’apprentissage coopératif et nous allons l’expliquer en nous référant à l’apprentissage compétitif dans lequel chaque élève travail contre les autres pour atteindre des objectifs scolaires tels que l’obtention d’une note élevée, ainsi qu’à l’apprentissage individualiste dans lequel les élèves travaillent pour leur compte afin d’atteindre des objectifs d’apprentissage sans relation avec ceux des autres élèves.

Paulo Freire (1978:82) affirmait que “l’action culturelle comme la révolution culturelle favorisent la communion entre les leaders et le peuple au point que les sujets qui transforment la réalité consolident un état de conscience critique en agissant en même temps dans le sens du bien commun et élaborent les connaissances dans la salle de classe dans le sens de la coopération”.[9]

Lorsque se produit la communion entre les membres du groupe, ceux-ci atteignent leurs objectifs du fait que l’enseignement coopératif modifie les relations interpersonnelles en quantité et en qualité.

Pour le Père Pujolas (2001:96) “l’apprentissage coopératif s’obtient à travers les relations interpersonnelles qui s’établissent entre les élèves ordinaires et bien intégrés. Dans toutes les modalités coopératives, on est arrivé à la conclusion que les groupes hétérogènes qui coopèrent pour atteindre un objectif commun et en sont ainsi renforcés entrainent une augmentation des contacts entre élèves ainsi que des changements substantiels dans le contenu des interactions

[8] De acuerdo con Rivière (1983:229) “hablan del aprendizaje cooperativo como un todo en el cual cada uno aplica una técnica diferente, tratan de accionar donde los alumnos deciden sus tareas así como su organización”.

[9] Paulo Freire (1978:82) mencionó que “la acción cultural como la revolución cultural aporta la comunión entre los líderes de manera que los sujetos que transforman la realidad consolidan un estado de conciencia crítica al mismo tiempo aplicando una ejecución hacia el bien común y elaboran los conocimientos en la sala de clase hacia una mirada a la cooperación”.

devenues plus positives, de soutien, motivantes, stimulantes et générant l'implication des compagnons dans le travail du groupe".[10]

Certaines recherches récentes ont mis en évidence que le rapprochement ou le contact physique entre élèves n'était pas suffisant pour produire un changement d'attitude des élèves. Les recherches centrées sur les groupes coopératifs comme stratégies d'apprentissage apportent une réponse à ce problème. Tout semble indiquer que l'interaction entre groupes homogènes assujettis au principe d'égalité favorise le sentiment d'appartenance à un groupe coopératif et réduit les préjugés à l'intérieur du groupe.

Rogers (1995:89) affirme que "l'apprentissage coopératif est intrinsèqu ement lié à l'acceptation qui permet d'identifier une personne indépendante jouissant de ses droits".[11]

Ce qui précède nous amène à dire que l'être humain est reconnu pour être imparfait, doté de sentiments, de capacités, de croyances, de valeurs, d'attitudes, etc. Vigotsky (1896:100) considère que "l'apprentissage coopératif hace al llamado de la dialéctica intercambió de puntos de vista constituye la concepción de la verdad, la confrontación con diferentes puntos divergentes permite un conflicto socio-cognitivo que gracias a la interacción social el lenguaje oral se desarrolla de una mejor manera, la afectividad de los alumnos puede contribuir a la formación del individuo."[12]

On peut donc comprendre comment la participation du professeur est indispensable pour une application effective de l'apprentissage coopératif, du fait qu'il doit veiller à maintenir une ambiance agréable dans la classe pour favoriser l'efficacité de l'apprentissage coopératif. Le groupe et l'enseignant facilitent l'exercice de la démocratie, de la coopération, de la solidarité, de l'équité et de la

[10] Père Pujolas (2001:96) "el aprendizaje cooperativo se logra a través de las relaciones interpersonales que se establecen entre alumnos ordinarios e integrados, en cualquiera de las modalidades cooperativas han llevado a la conclusión de que los grupos heterogéneos que cooperan en un objetivo en común y que son reforzados por ello, llevan a un incremento en los contactos entre alumnos ,así como a cambios sustanciales, en el contenido de las interacciones positivas, de apoyo ,motivación, estimulación e implicación de los compañeros en el trabajo en grupo".
[11] Rogers (1995:89) afirmó "el aprendizaje cooperativo está intrínsecamente vinculado a la aceptación cuya actitud permite reconocer a una persona independiente con derechos propios".
[12] Vigotsky (1896:100) considera que "el aprendizaje cooperativo hace al llamado de la dialéctica intercambió de puntos de vista constituye la concepción de la verdad, la confrontación con diferentes puntos divergentes permite un conflicto socio-cognitivo que gracias a la interacción social el lenguaje oral se desarrolla de una mejor manera, la afectividad de los alumnos puede contribuir a la formación del individuo."

justice. Par ailleurs, grâce à sa participation active l'individu peut vivre de nouvelles expériences et se familiariser avec les attitudes des autres.

En résumé, le concept d'apprentissage coopératif n'a pas encore été complètement défini, cependant les sources citées ont permis d'avoir une idée plus précise des contributions qui lui ont donné une identité.

LA PÉDAGOGIE TRADITIONNELLE

La réalité éducative considérée comme prédominante au Mexique est communément appelée éducation traditionnelle, connue également comme méthode dogmatique. Sa caractéristique fondamentale est que l'enseignant fait figure d'autorité maximale en classe du fait qu'il possède et impose la vérité à ses élèves. Cette autorité dote l'enseignant d'une supériorité fondée sur son âge, son expérience, ses connaissances et son statut, et maintient l'élève à un niveau d'infériorité et de subordination total.

Par ailleurs, la fonction de l'enseignant est d'enseigner, d'évaluer selon ses critères et son jugement, d'établir des normes et d'indiquer les étapes à franchir, les devoirs et les obligations.

C'est ainsi que l'enseignant décide de ce que l'élève doit apprendre, le corrige et doute, en général, des capacités de l'élève à prendre des décisions adéquates pour réussir son apprentissage.

Le rôle de l'élève est donc réduit à recevoir des indications et des informations, à les mémoriser, à les répéter, à faire des devoirs, à écouter sans intervenir, à obéir aux normes établies, même s'il ne comprend pas ou ne saisit pas le caractère significatif des informations. Il n'a pas le droit de participer à son développement en mettant en pratique ses connaissances pour lui ou pour la société dont il fait partie.

Porfirio Moran Oviedo (2003:126) critique "l'éducation vue comme la transmission des connaissances, sans créer les conditions nécessaires à ce que l'élève ait l'envie et la volonté d'apprendre, le professeur informant l'élève sans le former et sans l'aider à grandir intellectuellement, émotionnellement, socialement et quand celui-ci doit affronter un problème réel, il ne peut pas le

résoudre car il est habitué à être un récepteur sans intention de transformer sa réalité".[13]

Parmi les apports de la pédagogie, nous pouvons mettre en exergue quelques faiblesses repérées par divers auteurs.

Pour Freire (1978: 85), cette méthode éducative est "un phénomène où l'inégalité et le déséquilibre sociaux sont favorisés. Quelle que soit la situation dans laquelle quelques hommes interdisent à d'autres d'être sujets de leur propre recherche, on instaure une situation de violence. Quelles que soient les méthodes utilisées pour mettre en place cette interdiction, soumettre les apprenants c'est les priver de leur pouvoir de décision qui est transféré à quelqu'un d'autre. Plus on leur impose la passivité, plus ils devront s'adapter ingénuement au monde au lieu de le transformer".[14]

L'éducation traditionnelle provoque l'inégalité dans la mesure où les individus qui n'ont pas pu obtenir de connaissances par le biais d'instances reconnues ne sont pas valorisés et sont en outre limités par la société qu'ils servent.

Selon Rogers (1995:98) "l'éducation traditionnelle est destinée à produire des élèves qui puissent reproduire de l'information, aient des capacités pour mener les opérations intelectuelles prescrites et puissent reproduire la pensée de leurs maîtres".[15]

Le problème des pratiques traditionnelles tourne autour de ces critères incapables de favoriser un bon apprentissage.

Krishnamurti (1895:200) affirmait que "la véritable éducation educación ne peut être massive, elle exige un esprit flexible et rapide, sans préjugés et sans les

[13] Porfirio Morán Oviedo (2003:126) critica "la educación que se torna en la concepción de transmitir conocimientos , sin crear las condiciones necesarias para que el alumno tenga gusto y la voluntad de aprender , por lo que el profesor informa no forma por lo tanto al alumno no se le ayuda a crecer intelectualmente, emocionalmente así también como socialmente y cuando tiene que enfrentar un problema de la vida real no puede solucionarlo, porque está habituado a ser receptivo sin tener el mínimo sentido de transformar su realidad".

[14] Para Freire (1978;85) este método educativo es "un fenómeno en que la desigualdad y el desequilibrio sociales se fomentan, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros ser sujetos de su propia búsqueda, se instaura como una situación violenta, no importan los métodos utilizados para esta prohibición, hacerlos sujetos a los educandos es enajenarlos de sus decisiones que son transferidas a otros u otro, cuando más se les imponga pasividad tanto más ingenuamente tendrán que adaptarse al mundo en lugar de transformarlo".

[15] De acuerdo con Rogers (1995:98) "la educación tradicional esta orientada a producir alumnos que puedan reproducir un material informativo, tengan habilidad para realizar operaciones intelectuales prescritas y puedan reproducir el pensamiento de sus maestros".

entraves de tout système imposé. L'esprit de la liberté individuelle et l'intelligence doivent prévaloir à tout moment à l'école".[16]

L'éducation centrée sur la personne est un processus dynamique au cours duquel l'apprenant participe activement à son processus d'apprentissage et de développement intégral. Il s'agit d'avoir confiance en l'être humain et en sa capacité innée de se développer et de s'épanouir. Bien entendu, l'apprenant qui participe à ce développement possède une faculté créatrice, il se découvre en tant qu'être libre et comprend son environnement pour pouvoir s'engager vis-à-vis de lui.

Quand on attribue une grande importance à la valeur personnelle, au caractère unique et précieux de l'expérience de la vie, on apprend comme individu à donner de la valeur aux autres pour ce qu'ils sont et non pour ce qu'ils possèdent ou paraissent être. L'apprentissage coopératif contribue à tout ce qui vient d'être mentionné.

Liés à ce qui précède apparaissent le processus de socialisation, l'égalité contre la discrimination, la communauté contre l'isolement de la compétitivité, la conscience que tout être humain, indépendamment de son niveau socioéconomique et culturel, est une personne digne de confiance et précieuse de qui on obtient par la coopération et le partage, un enrichissement mutuel.

La force et le pouvoir que ce système éducatif crée dans l'étudiant rendent celui-ci capable d'un véritable engagement empreint de liberté et de créativité qui l'amène à la recherche de nouvelles formes de justice et d'humanité.

Selon Erich Fromm (1972:117) "Le réveil de l'humanisme s'exprime aujourd'hui dans la protestation contre la guerre, contre les tortures en vigueur dans de nombreuses régions du monde, contre la prolifération des armes nucléaires, contre l'aveuglement face au risque que le déséquilibre écologique détruise la vie, contre l'inégalité raciale, contre la destruction de la pensée libre et inconformiste, contre l'accroissement de la misère matérielle et l'exploitation des

[16] Krishnamurti (1895:200) afirma que "la educación verdadera no es posible en masa, exige una mente flexible y rápida libre de prejuicios y de las trabas de cualquier sistema impuesto. El espíritu de la libertad individual y la inteligencia deben prevalecer a toda hora en la escuela".

pauvres par les riches, contre l'esprit déshumanisant que la productivité impose à l'homme en le réifiant. Il se manifeste également dans l'exigence que la vie domine les choses et l'homme les machines, que toute mesure sociale ait pour finalité de promouvoir le développement de l'homme dans tout son potentiel, et dans l'affirmation de la vie sous toutes ses formes, contre la mort, la mécanisation et l'aliénation"[17].

Il est manifeste comment, dans le système capitaliste, l'homme ressemble à une machine qui octroie une plus-value, sans que le capitaliste ait conscience qu'il fait un mauvais usage de ses forces qui entraine des problèmes de santé, voire une réduction de son espérance de vie.

En ce qui concerne la théorie constructiviste, nous allons à présent nous pencher sur les arguments théorico-méthodologiques qui la sous-tendent.

LA PÉDAGOGIE CONSTRUCTIVISTE

Quand on parle de Constructivisme on fait référence à des théories, des conceptions, des interprétations et des pratiques qui, ensemble, possèdent une certaine cohérence mais qui, accompagnées d'un réseau de perspectives, d'interprétations et de pratiques, sont si diverses qu'il est difficile de les considérer comme un tout.

Le point commun des approches constructivistes réside dans l'affirmation que la connaissance n'est pas le résultat d'une copie de la réalité pré-existante, sinon un processus dynamique et interactif à travers lequel l'information extérieure est interprétée par l'esprit qui construit progressivement des modèles explicatifs de plus en plus complexes et puissants.

[17] De acuerdo a Erich Fromm (1972:117) "El despertar del humanismo se expresa hoy en la protesta contra la guerra, contra las torturas vigentes en muchas partes del mundo, contra la proliferación de las armas nucleares, contra la ceguera hacia el peligro de destruir la vida a la causa del desequilibrio ecológico , contra la desigualdad racial, contra la aniquilación del pensamiento libre e inconforme, contra el acrecentamiento de la miseria material de los pobres y la explotación de éstos por los ricos, contra el espíritu deshumanizante que el aparato de la producción impone al hombre transformándolo en cosa . y se manifiesta también en la demanda de que la vida debe regir sobre las cosa y el hombre sobre las maquinas, de que toda medida social que se toma debe tener la finalidad de promover el desarrollo del hombre con todas sus potencialidades y la afirmación de la vida en todas sus formas, en contra de la muerte como de la mecanización y de la enajenación".

Cela signifie que nous connaissons la réalité à travers les modèles que nous construisons pour l'expliquer et que ces modèles sont toujours susceptibles d'être améliorés ou changés.

Le Constructivisme est une philosophie de l'apprentissage fondée sur la prémisse que nous construisons une compréhension personnelle du monde dans lequel nous vivons sur la base de nos expériences. Chacun d'entre nous élabore ses propres règles et ses modèles mentaux qu'il utilise pour donner du sens à ses expériences.

L'apprentissage est donc simplement le processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour affronter de nouvelles expériences.

Selon certains auteurs, le Constructivisme est considéré comme une théorie concernant la formation de la connaissance, non comme une théorie de l'apprentissage et encore moins comme une théorie de l'éducation. Il s'agit alors d'une théorie épistémologique qui traite donc des problèmes relatifs à la connaissance. Le Constructivismo, dans le sens qui vient d'être mentionné, a été établi et développé par Jean Piaget (1896:98) et repris par de nombreux auteurs. Il faut préciser que cette théorie n'est pas née du seul travail de Piaget mais que les sources du Constructivisme remontent aux philosophes du XVIIIème siècle, comme l'italien Vico, et se retrouvent aussi dans les oeuvres de Kant, Marx ou Darwin, entre autres.

Par ailleurs, certains auteurs font des apports de base au Constructivisme, tels que Piaget (1986), Vigotsky (1924), Ausubel (1970) et ceux qui se centrent sur le traitement de l'information. Ces théories comportent cependant des éléments

qui sont incompatibles entre eux du fait qu'ils partent de présupposés très distincts qui visent parfois à expliquer des choses différentes.

Il ressort de ce qui précède que le résultat de ce mélange ne peut donner lieu à une théorie cohérente, raison pour laquelle le Constructivisme n'est pas, stricto sensu, une théorie mais plutôt un cadre de référence explicatif.

On tend en général à confondre les points de vue épistémologiques avec les points de vue pédagogiques lorsqu'on soutient que le Constructivisme affirme

que le sujet doit tout construire par lui-même et que l'apprentissage se donne par la découverte. C'est un point de vue erroné car le processus de base adopté par le sujet pour élaborer ses connaissances consiste à activer ses systèmes de connaissance et à agir sur la réalité matériellement ou mentalement, à examiner les résultats et à modifier ses connaissances si cela s'avère nécessaire. Le sujet peut aussi opérer des restructurations internes si ses connaissances préalables entrent en conflit avec les connaissances nouvelles.

Apprendre signifie chercher du sens, c'est pourquoi on doit commencer par les événements à propos desquels les apprenants essaient activement de construire du sens.

Coll disait que "la signification exige la compréhension du tout et des différentes parties, et les parties doivent être comprises dans le contexte de ces "tout". C'est pourquoi le processus d'apprentissage se centre sur les concepts de base, non sur des faits isolés"[18].

Pour bien enseigner il faut donc comprendre les modèles mentaux utilisés par les apprenants pour percevoir le monde et les fondements qu'ils assument pour justifier ces modèles.

Le but de l'apprentissage est de construire individuellement ses propres significations, il ne s'agit pas de mémoriser des réponses correctes ou de répéter des informations. L'éducation étant intrinsèquement interdisciplinaire, l'unique manière pertinente de mesurer l'apprentissage est de convertir l'évaluation en une partie du processus d'apprentissage en s'assurant qu'elle dote les apprenants d'informations sur la qualité de leur apprentissage, surtout en ce qui concerne l'apprentissage coopératif qui doit amener à atteindre les objectifs visés.

[18] Coll dijo "El significado requiere de la comprensión del todo así como de las partes. Y las partes deben ser entendidas en el contexto de esos "todos". Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se centra en los conceptos primarios, no en hechos aislados".

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche action a été menée aussi bien qualitativement que quantitativement et nous nous centrerons à continuation sur les instruments qualitatifs de collecte de données que sont les questionnaires et l'observation participante. Selon Roberto Hernández Sampieri, "les méthodes qualitatives ont pour fonction de qualifier la relation entre des variables". "los métodos cualitativos tiene la función de cualificar la relación entre variables"[19]. Notre recherche traite de l'apprentissage coopératif chez les étudiants de la Licence en Enseignement du Français de l'Université Autonome de Puebla.

Bien entendu, le type de méthodologie à appliquer dans une recherche varie selon les étapes de la recherche. Voici à continuation les types de méthodologies que nous avons utilisées.

a) Recherche de terrain. Ce type de recherche sera utilisé du fait que la documentation concernant le thème de la recherche est réduite et parce que, s'agissant d'une recherche portant sur les pratiques des étudiants, il faut nous immerger dans l'espace éducatif institutionnel pour y étudier l'apprentissage coopératif en nous appuyant sur des questionnaires visant à recueillir l'information nécessaire.

b) Exploratoire: car il s'agit de la première occurrence d'un travail de ce type dans ce contexte institutionnel de l'enseignement des langues étrangères.

c) Documentaire: pour la construction du cadre théorique de ce travail.

Corpus

Notre échantillon était constitué de 18 étudiants de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la BUAP et de 4 professeurs de l'académie de français, en 2015. Les étudiants ont entre 20 et 22 ans et ils ont un niveau intermédiaire d'étude du français appris dans un contexte institutionnel marqué par le "constructivisme social" qui caractérise le Modèle Universitaire Minerva. En principe, ils sont habitués à travailler de manière collaborative, ce

[19] Hernández, Sampieri Roberto. *Metodología de la investigación*. Mexico, Mc Graw Hill, 2006, p 34.

mode de travail correspondant à l'un des axes du modèle éducatif mentionné ci-dessus.

Tous les professeurs ont été formés en enseignement du français comme langue étrangère, que ce soit en licence ou en master. Comme les étudiants, ils ont été formés au modèle constructiviste lorsque le nouveau modèle philosophico-éducatif a commencé à être mis en oeuvre, en 2009. Les professeurs ont donc une certaine expérience de son application.

Instrument

Concernant cet instrument, nous avons déjà mentionné qu'il s'agit d'un questionnaire que nous décrivons à continuation.

Questionnaire pour les enseignants:

1. De quelle manière améliorez-vous la relation groupale?

Réponses posssibles:

1.- Au moyen de cours.

2.- Avec des jeux de rôles.

3.- En incitant au dialogue entre étudiants pour générer la réflexion critique.

4.- En promouvant des espaces d'échange d'idées, de préoccupations et de doutes concernant différents aspects de la vie quotidienne.

5.- En éveillant au sens de la responsabilité individuelle et groupale.

6.- En améliorant l'empathie en classe.

2. Quelles activités utilisez-vous en classe?

Réponses possibles:

1.- Dictée.

2.- Lecture de textes photocopiés.

3.- Exercices de répétition groupale.

4.- Listes de mots.

5.- Mémorisation de textes.

6.-Autre.

3. Que travaillez-vous le plus avec les apprenants?

Réponses possibles:

1.- Valeurs.

2.- Croyances.

3.- Sentiments.

4.- Expériences.

5.- Emotions.

6.- Attitudes.

7.- Culture.

8.- Autre.

4. Vous arrive-t-il de travailler en collaboration avec un collègue pour la préparation de vos cours?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

5. Aimez-vous travailler seul pour la préparation de vos cours?

Réponses possibles:

1.- Toujours

2.- Jamais.

3.- Parfois.

6. Aimez-vous travailler de manière organisée en classe?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

7. Votre méthodologie d'enseignement favorise-t-elle l'apprentissage coopératif?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

8. Instaurez-vous un climat motivationnel de coopération dans lequel chaque élève construit son apprentissage avec le reste du groupe?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

9. Construisez-vous des objectifs didactiques utiles dans le monde réel de l'apprenant?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

10. Sélectionnez-vous des matériels pour que l'apprenant développe sa créativité et sa capacité d'innovation durant le processus d'enseignement-apprentissage?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

11. Favorisez-vous l'apprentissage coopératif dans votre méthodologie d'enseignement?

Réponses possibles:

1.- Oui.

2.- Non.

12.- Comment sont vos cours?

Réponses possibles:

1.- participatifs

2.- doctrinaux

Nombres de réponses:

13. Déterminez-vous des rôles dans le groupe pour l'élaboration d'une tâche?

Réponses possibles:

1.- Oui.

2.- Non.

14.- Comment réussissez-vous l'interaction dans les groupes?

Réponses possibles:

1.- Atteindre un objectif commun.

2.- Atteindre un objectif entre d'autres.

3.- Atteindre un objectif individuel.

15.- De quelle manière motivez-vous vos élèves pour qu'ils aient de meilleures attitudes?

Réponses possibles:

1.- avec des récompenses.

2.- avec des points extras.

3.- par la reconnaissance.

4.- autre.

Synthèse des questions posées aux enseignants.

QUESTIONS FERMÉES	**QUESTIONS OUVERTES**
Questions fermées: 14 quatorze.	Questions ouvertes: 1 une.
SPÉCIFICATION: De la question un **(1)** à quatorze **(14),** il n'y a que des questions fermées.	**SPÉCIFICATION:** La question **15** permet de donner une option extra.

Méthodes et techniques utilisées en classe.

Questions faisant référence aux méthodes.	**Questions faisant référence aux techniques.**
9 neuf questions	6 questions
SPÉCIFICATION: Les questions (1), (7), (8), (9), (10), (11), (12), (13) et (15) sont en relation avec la méthodologie utilisée par l'enseignant.	**SPÉCIFICATION:** Les questions (2), (3), (4), (5), (6) et (14), sont en rela"tion avec les techniques utilisées par l'enseignant.

Questionnaire pour les apprenants:

1. De quelle manière tes professeurs améliorent-ils la relation groupale?

Réponses possibles:

1.- Au moyen de cours.

2.- Avec des jeux de rôles.

3.- En incitant au dialogue entre étudiants pour générer la réflexion critique.

4.- En promouvant des espaces d'échange d'idées, de préoccupations et de doutes concernant différents aspects de la vie quotidienne.

5.- En éveillant au sens de la responsabilité individuelle et groupale.

6.- En améliorant l'empathie en classe.

2. Quelles activités les enseignants utilisent-ils en classe?

Réponses possibles:

1.- Dictée.

2.- Lecture de textes photocopiés.

3.- Exercices de répétition groupale.

4.- Listes de mots.

5.- Mémorisation de textes.

6.-Autre.

3. Que travaillent-ils le plus dans les cours?

Réponses possibles:

1.- Valeurs.

2.- Croyances.

3.- Sentiments.

4.- Expériences.

5.- Emotions.

6.- Attitudes.

7.- Culture.

8.- Autre.

4. Tu aimes travailler avec un camarade en classe?

Réponses possibles:

- 1.- Toujours.
- 2.- Jamais.
- 3.- Parfois.

5. Tu aimes travailler seul en classe?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

6. Tu aimes travailler de manière organisée en classe?

Réponses posssibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

7. Tes professeurs favorisent-ils l'apprentissage coopératif dans leur méthodologie d'enseignement?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

8. Tes professeurs promeuvent-ils un climat motivationnel de coopération dans lequel chaque élève construit son apprentissage avec le reste du groupe?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

9. Tes professeurs construisent-ils des objectifs didactiques utiles dans le monde réel?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

10. Tes professeurs sélectionnent-ils des matériels pour que tu développes ta créativité et ta capacité d'innovation?

Réponses possibles:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

3.- Parfois.

11. Déterminent-ils des rôles dans le groupe pour l'élaboration d'une tâche?

Réponses possibles:

1.- Oui.

2.- Non.

12. Comment réussissent-ils l'interaction dans les groupes?

Réponses possibles:

1.- Atteindre un objectif commun.

2.- Atteindre un objectif entre d'autres.

3.- Atteindre un objectif individuel.

13. De quelle manière tes professeurs te motivent-ils pour que tu aies de meilleures attitudes?

Réponses possibles:

1.- avec des récompenses.

2.- avec des points extras.

3.- par la reconnaissance.

4.- autre.

SYNTHÈSE DES QUESTIONS POSÉES AUX ÉTUDIANTS

QUESTIONS FERMÉES	**QUESTIONS OUVERTES**
Questions fermées: 12 douze.	Questions ouvertes: 1 une.
SPÉCIFICATION: Des questions une **(1)** à douze **(12),** il n'y a que des questions fermées.	**SPÉCIFICATION:** La question **13** permet de donner une option extra.

Méthodes et techniques utilisées en classe.

Questions faisant référence aux méthodes.	**Questions faisant référence aux techniques.**
7 sept questions	5 cinq questions
SPÉCIFICATION: Les questions (1), (7), (8), (9), (10), (11), (12) et (13) sont en relation avec la méthodologie utilisée par l'enseignant.	**SPÉCIFICATION:** Les questions (2), (3), (4), (5) et (6) sont en relation avec les techniques utilisées par l'enseignant.

Procédé

Les questionnaires ont été appliqués à la faculté après autorisation du professeur titulaire de la matière de Langue Cible. Etant donné que la majorité des questions étaient des questions à choix multiples, le temps consacré à cette activité a été inférieur à 15 minutes. Les professeurs ayant reçu le questionnaire y ont immédiatement répondu.

Par la suite, nous avons élaboré les graphiques correspondant aux résultats et nous avons fait les commentaires dont le lecteur pourra avoir connaissance en lisant les chapitres suivants. Enfin, nous avons tiré nos conclusions.

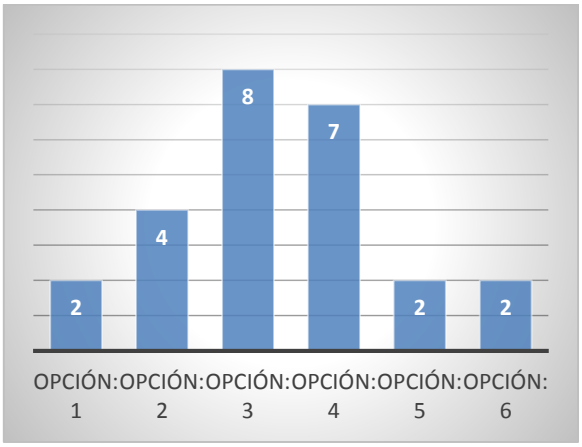
ANALYSE ET RÉSULTATS

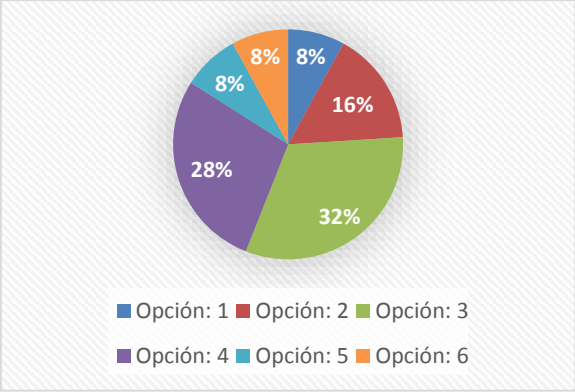
Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus des questionnaires appliqués aux étudiants et aux professeurs, suivant une perspective quantitative. Les enquêtés ont parfois choisi plusieurs réponses, parfois aucune, raison pour laquelle les résultats peuvent présenter certaines variations quant au nombre d'enquêtés.

Dans le premier graphique apparait le nombre de réponses et dans le deuxième le pourcentage correspondant à chaque catégorie. Nous proposons notre interprétation des réponses données au-dessous des graphiques.

Graphiques correspondant au questionnaire appliqué aux étudiants

Question 1: **De quelle manière tes professeurs améliorent-ils la relation groupale?**





Description des Options:

1.- Au moyen de cours.

2.- Avec des jeux de rôles.

3.- En incitant au dialogue entre étudiants pour générer la réflexion critique.

4.- En promouvant des espaces d'échange d'idées, de préoccupations et de doutes concernant différents aspects de la vie quotidienne.

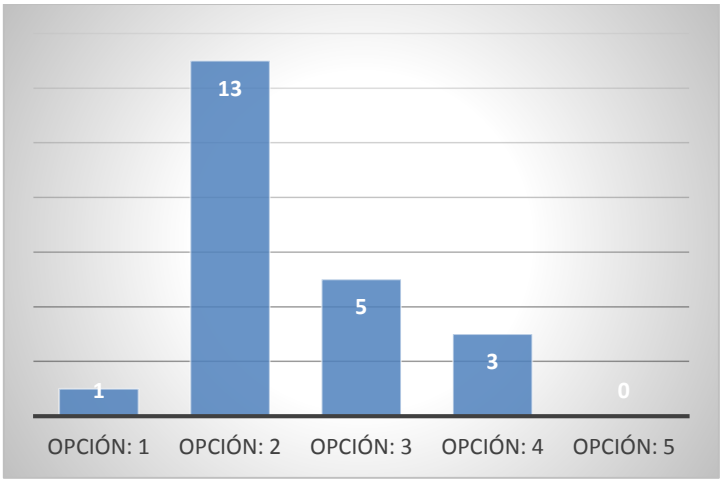
5.- En éveillant au sens de la responsabilité individuelle et groupale.

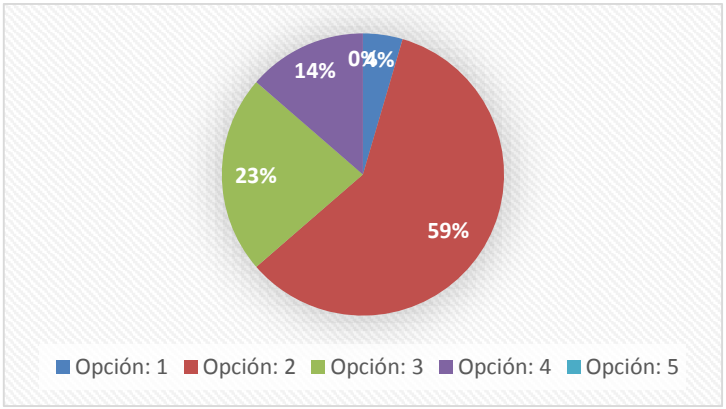
6.- En améliorant l'empathie en classe.

Selon les résultats obtenus des réponses des 18 étudiants, il apparait que 32% préfèrent les dialogues avec les compagnons pour que soit généré une réflexion critique, rendant possible la mise en place d'une relation groupale optimale. En outre, 28% de l'ensemble des apprenants interrogés préfèrent la promotion d'un espace d'échange d'idées et de préoccupations pour parler de leurs doutes concernant la vie quotidienne.

Par ailleurs, 18% optent pour les jeux de rôles, une minorité de 8% de l'échantillon reconnait qu'il y a des incitations à la responsabilisation groupale et individuelle, et un engagement à améliorer l'empathie dans la classe par l'usage de certaines ressources.

Question 2: **Quelles activités les enseignants utilisent-ils en classe?**





Description des options:

1.- Dictée.

2.- Lecture de textes photocopiés.

3.- Exercices de répétition groupale.

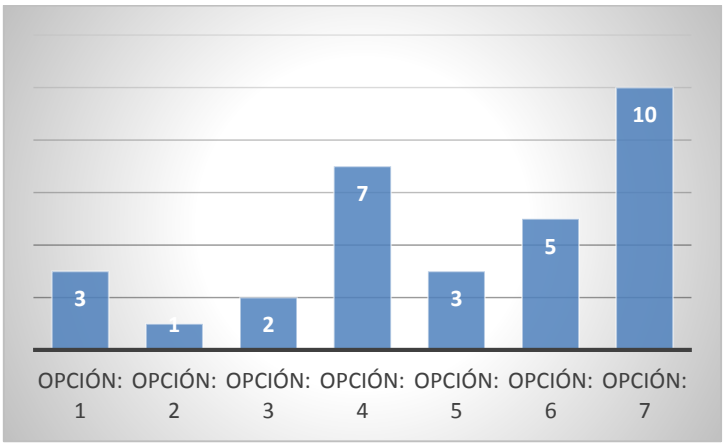
4.- Listes de mots.

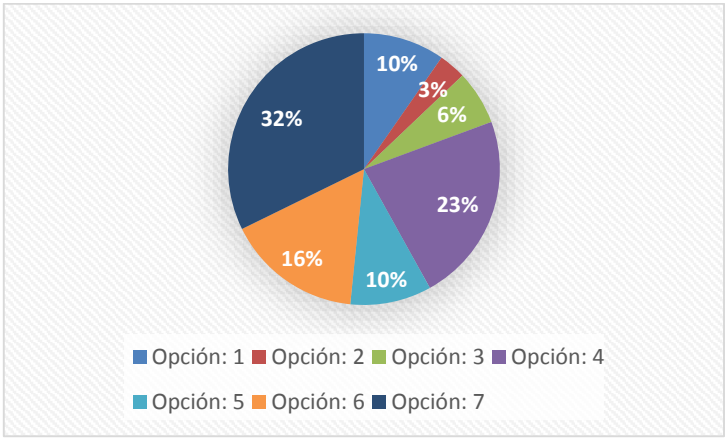
5.- Mémorisation de textes.

6.- Autre.

Les réponses obtenues mettent en évidence que 59% des professeurs utilisent comme activité d'apprentissage la lecture et l'interaction avec le contenu de textes photocopiés. 23% disent que leurs enseignants utilisent des exercices de répétition groupale,14% mentionnent les listes de mots et une minorité de 4% a choisi la dictée. Nous considérons que la méthodologie identifiée est favorable à l'apprentissage du fait qu'elle s'appuie sur des processus de réflexion (la répétition groupale ne possède pas cette caractéristique, par exemple). Ceci favorise donc non seulement la pratique de la langue cible, sinon la mise en oeuvre d'autres processus cognitifs plus complexes.

***Question 3:* Que travaillent-ils le plus dans les cours?**





Description des options:

1.- Valeurs.

2.- Croyances.

3.- Sentiments.

4.- Expériences.

5.- Emotions.

6.- Attitudes.

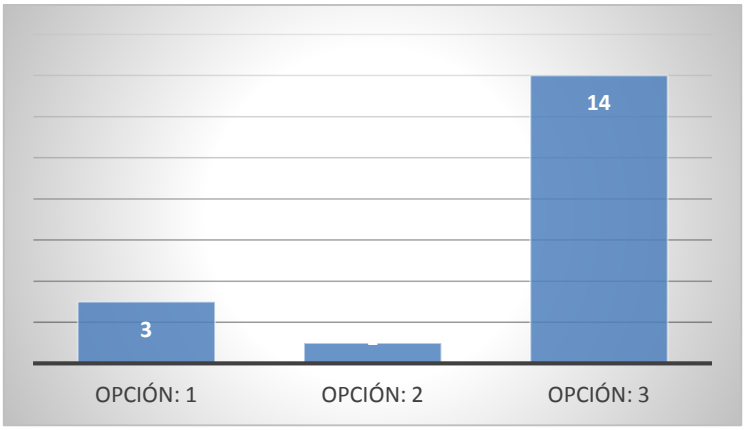
7.- Culture.

8.- Autre.

Le graphique ci-dessus met en évidence que, selon 32% des étudiants interrogés, sont avant tout travaillés des aspects culturels. Pour 23%, l'enseignement est axé sur les expériences des étudiants. Par ailleurs, 16% citent les attitudes et 10% los valeurs et les émotions. y emociones. Les pourcentages les plus faibles de l'échantillon, respectivement 6% et 3%, font mention des sentiments et des croyances personnelles.

S'agissant d'un cours de langue cible, nous considérons très important l'axe culturel qui est nécessairement lié à l'apprentissage linguistique. Par contre, que des éléments comme les croyances personnelles ne soient pas renforcés nous semble tout à fait normal.

Question 4: **Tu aimes travailler avec un camarade en classe?**

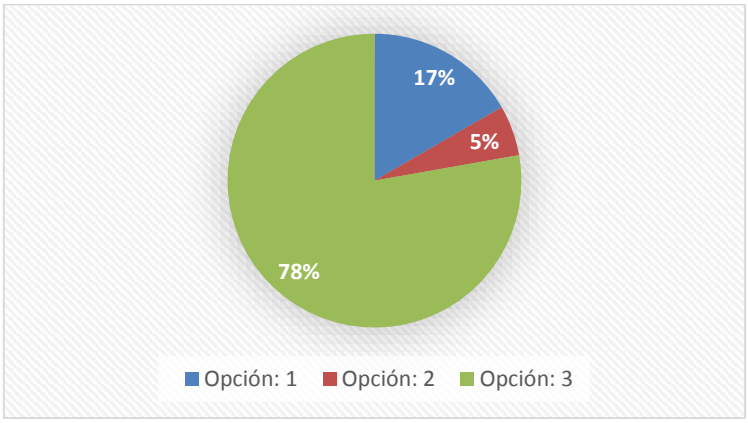


Description des options:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

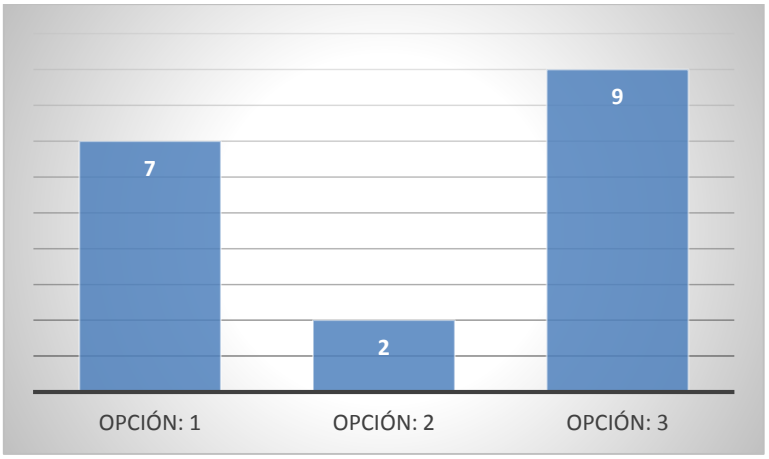
3.- Parfois.

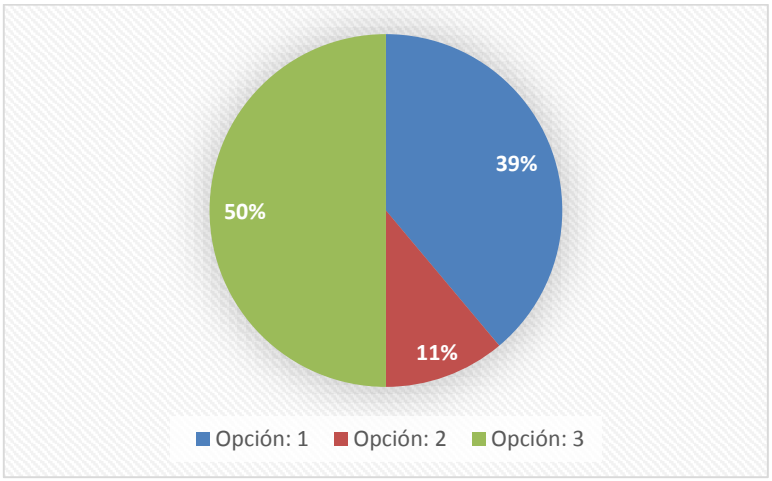


Il ressort des réponses données que 78% de l'échantillon voit positivement le fait de travailler parfois avec ses compagnons, alors que 17% préfèrent travailler en permanence avec un camarade. Seuls 5% des enquêtés ont une préférence pour le travail individuel.

Le travail avec des compagnons est donc accepté du fait qu'il facilite et rend plus léger le travail. Cependant, l'apprentissage de la langue cible correspondant à des rythmes personnels, le travail personnel est aussi requis.

Question 5: **Tu aimes travailler seul en classe?**





Description des options:

1.- Toujours.

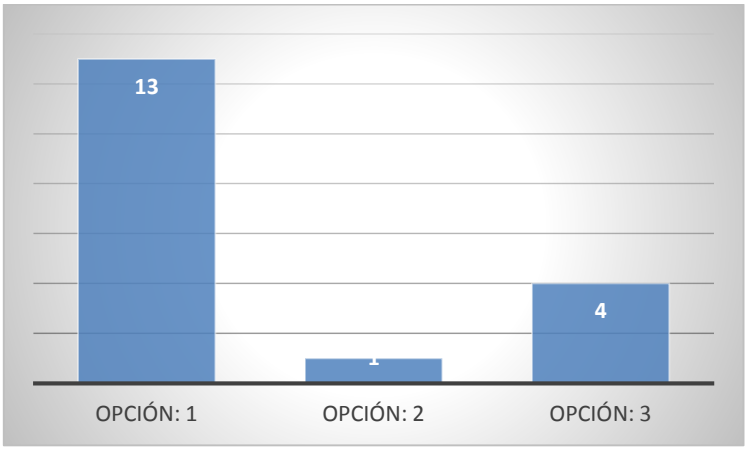
2.- Jamais.

3.- Parfois.

Selon les données recueillies, 50% de l'échantillon aiment parfois travailler individuellement, 39% préfèrent travailler individuellement en permanence et seulement 11% des étudiants interrogés disent ne pas apprécier de travailler de manière isolée.

Ces réponses sont en contradiction avec ce qui était ressorti de la question précédente et nous pensons que cette contradiction pourrait être en relation avec le type de tâche que les étudiants doivent mener.

Question 6: **Tu aimes travailler de manière organisée en classe?**

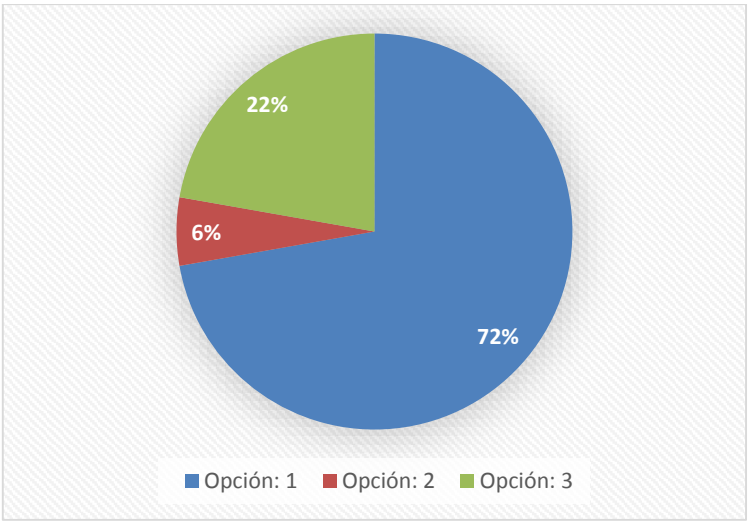


Description des options:

1.- Toujours.

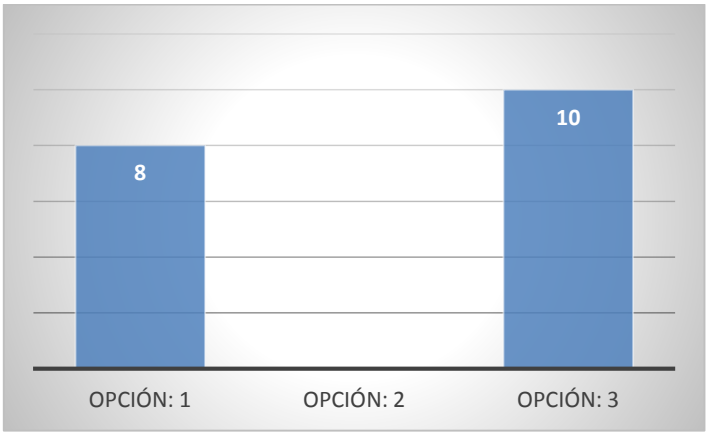
2.- Jamais.

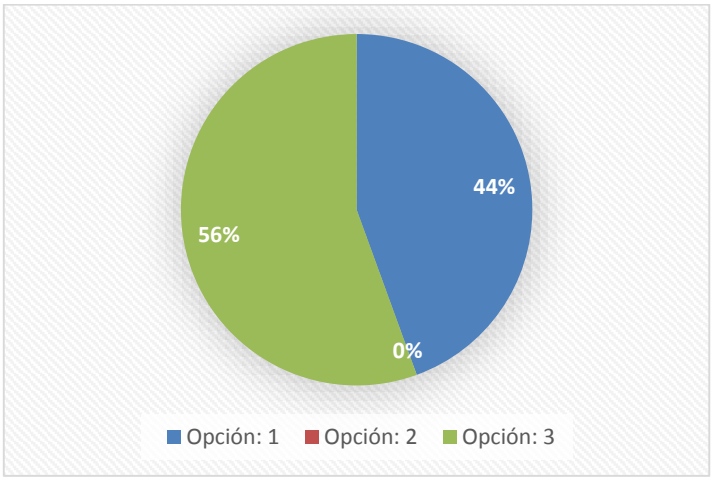
3.- Parfois.



72% des étudiants interrogés aiment travailler de manière organisée, alors que 22% disent apprécier parfois l'organisation en classe. Quant aux 6% restants, ils avouent ne pas avoir d'ordre. Nous pouvons donc supposer que c'est le professeur qui doit organiser les activités de classe. Cependant, parfois l'organisation qu'il a adoptée ne semble pas être évidente pour les étudiants qui mettent en exergue une certaine complication. Or, le travail de classe requiert de l'organisation car l'apprentissage est un processus systématique.

Question *7:* Tes professeurs favorisent-ils l'apprentissage coopératif dans leur méthodologie d'enseignement?





Description des options:

1.- Toujours.

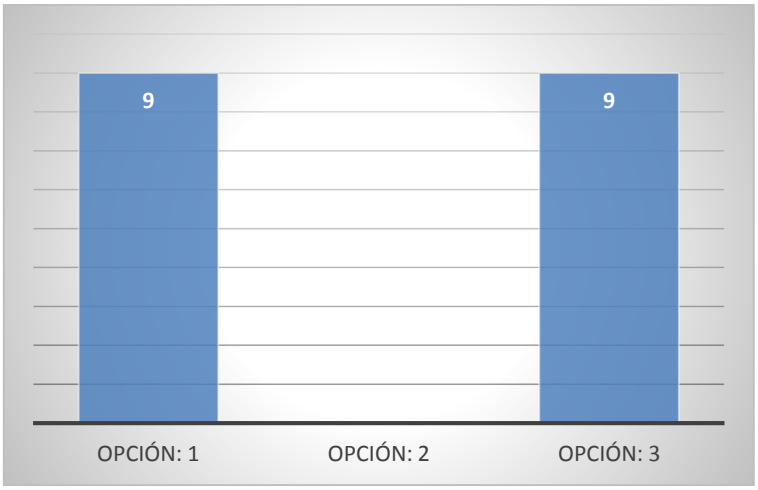
2.- Jamais.

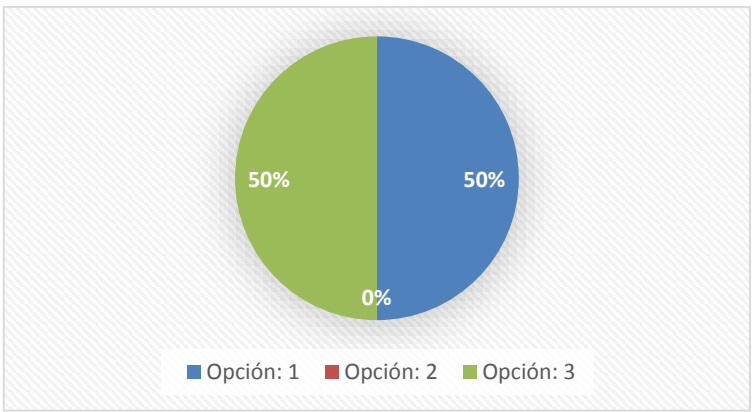
3.- Parfois.

La majorité de l'échantillon, 56%, coincide sur le fait que les enseignants ne promeuvent pas de manière régulière le travail collaboratif dans leur méthodologie d'enseignement. Nous pourrions donc dire que l'individualisme prédomine dans la salle de cours. Cependant, 44% des étudiants interrogés affirment que l'enseignant promeut constamment cette modalité de travail, ce que nous pourrions rapprocher de la question 5 où une majorité d'enquêtés avaient opté pour le travail en binôme.

Nous pouvons déduire de ce qui précède qu'il existe encore des obstacles au développement du travail en équipe mais que la population universitaire – professeurs et étudiants - est favorable au travail collaboratif.

Question 8: **Tes professeurs promeuvent-ils un climat motivationnel de coopération dans lequel chaque élève construit son apprentissage avec le reste du groupe?**





Description des options:

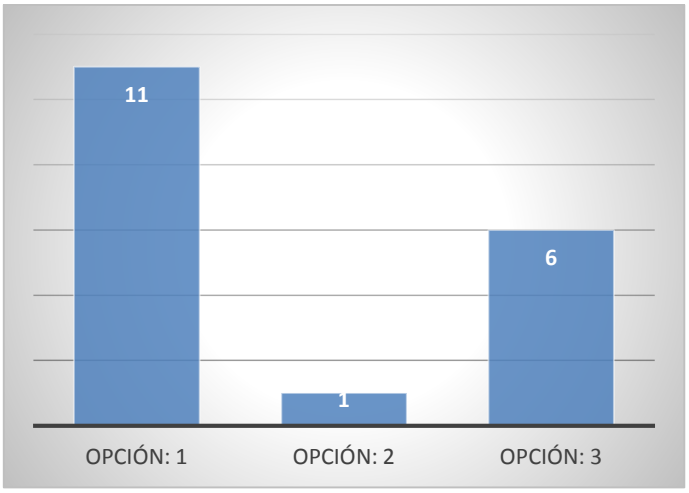
1.- Toujours.

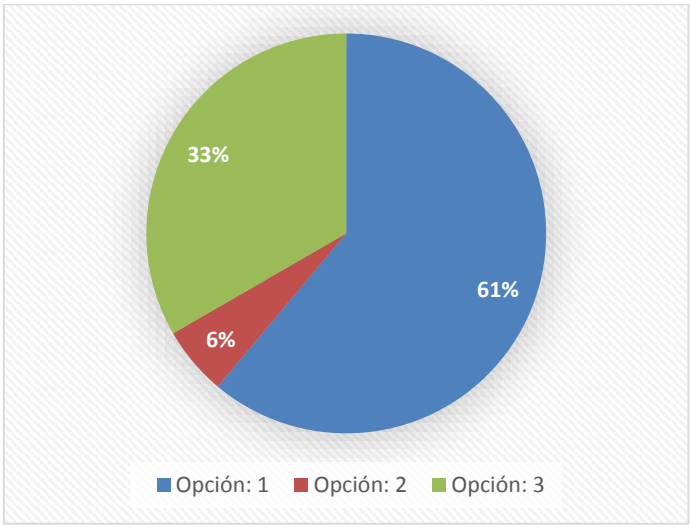
2.- Jamais.

3.- Parfois.

50% des étudiants interrogés affirment que les enseignants promeuvent un climat de motivation et de coopération permettant que chaque étudiant construise son apprentissage conjointement au reste du groupe. Quant aux autres 50%, ils estiment que les enseignants mettent occasionnellement en oeuvre cette dynamique. Ces éléments de réponse coincident avec les réponses données aux questions 5 et 7 concernant le travail coopératif. Comme nous pouvons le constater, cette dynamique doit encore faire l'objet d'un travail de fond car les étudiants sont disposés à travailler de manière coopérative (question 5) et cela pourrrait être exploité comme une stratégie favorable à l'apprentissage.

Question 9: **Tes professeurs construisent-ils des objectifs didactiques utiles dans le monde réel?**





Description des options:

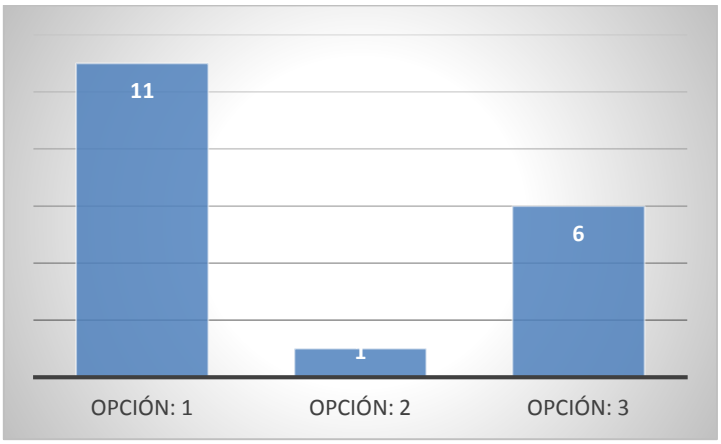
1.- Toujours.

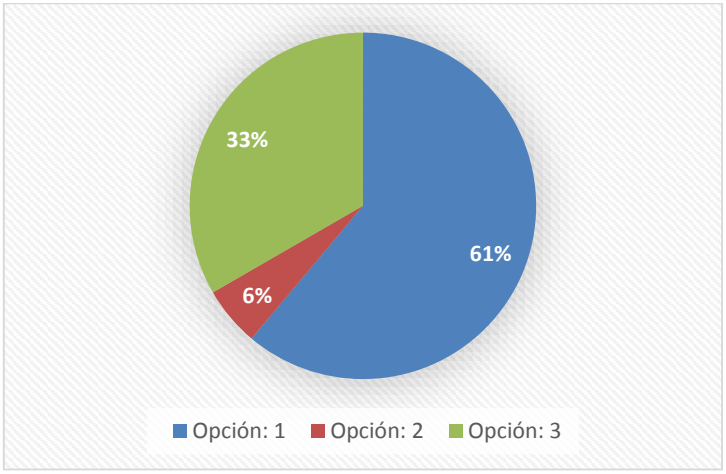
2.- Jamais.

3.- Parfois.

Pour 61% des enquêtés, les enseignants construisent de manière constante dans leurs matières des objectifs didactiques applicables au monde réel. Au contraire, 33% des étudiants interrogés pensent que les enseignants le font rarement et 6% qu'ils ne le font jamais. S'agissant d'un apprentissage de langue étrangère en milieu exolingue, il est compréhensible que les connaissances acquises ne soient pas directement applicables en dehors des cours, même si l'usage de sites internet, par exemple, permet une application limitée mais relativement authentique des acquis. Cependant, la "réalité" des étudiants comprend les autres matières de la formation dans lesquelles il est évident que les connaissances acquises en langue cible sont sollicitées et mises en application.

Question 10: **Tes professeurs sélectionnent-ils des matériels pour que tu développes ta créativité et ta capacité d'innovation?**





Description des options:

1.- Toujours.

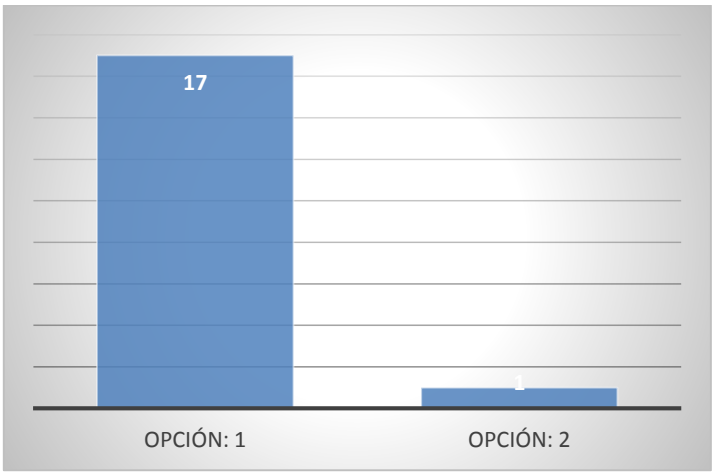
2.- Jamais.

3.- Parfois.

Il ressort du graphique ci-dessus que 61% de l'échantillon des étudiants enquêtés affirment que les enseignants choisissent toujours des matériels permettant de développer la créativité et la capacité d'innovation des étudiants durant le processus d'enseignement-apprentissage. Par contre, 33% des enquêtés considèrent que les enseignants le font rarement et 6% disent que les professeurs ne travaillent jamais suivant cette perspective cognitive.

Concernant ce point, il faut reconnaitre que la créativité n'est pas une compétence susceptible d'être acquise car elle dépend dans une grande mesure de la personnalité de l'étudiant et bien qu'il y ait des enseignants très créatifs, il est donc possible que les techniques qu'ils utilisent pour inciter à la créativité ne soient pas eficaces.

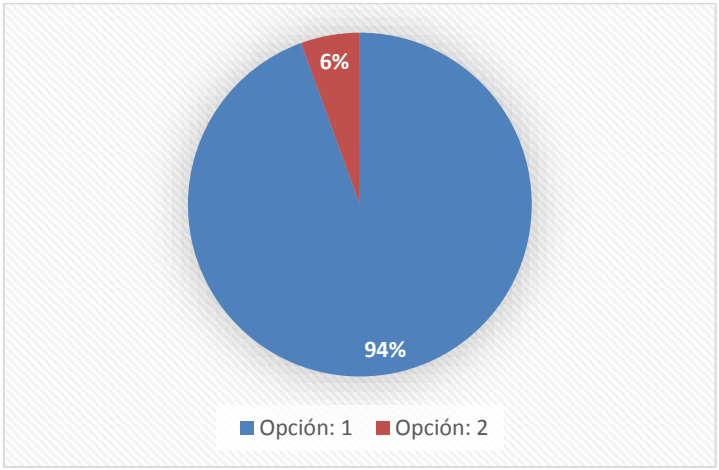
Question 11: **Déterminent-ils des rôles dans le groupe pour l'élaboration d'une tâche?**



Description des options:

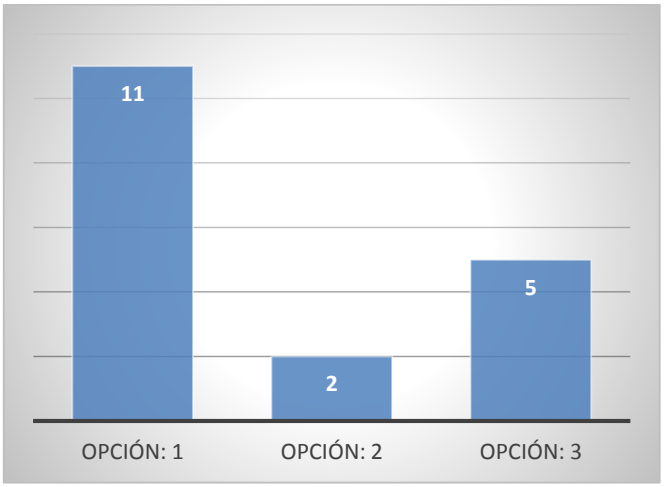
1.- Oui.

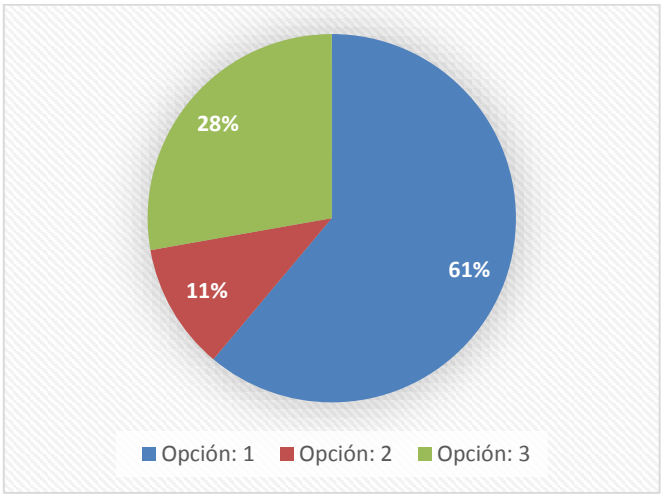
2.- Non.



94% des enquêtés disent que les enseignants déterminent des rôles pour l'élaboration d'une tâche, tandis que 6% estiment que les enseignants ne le font pas. Ce résultat est en contradiction avec les réponses données à la question 5 selon lesquelles la majorité disait préférer ne pas travailler en équipe.

Question 12: **Comment réussissent-ils l'interaction dans les groupes?**





Description des options:

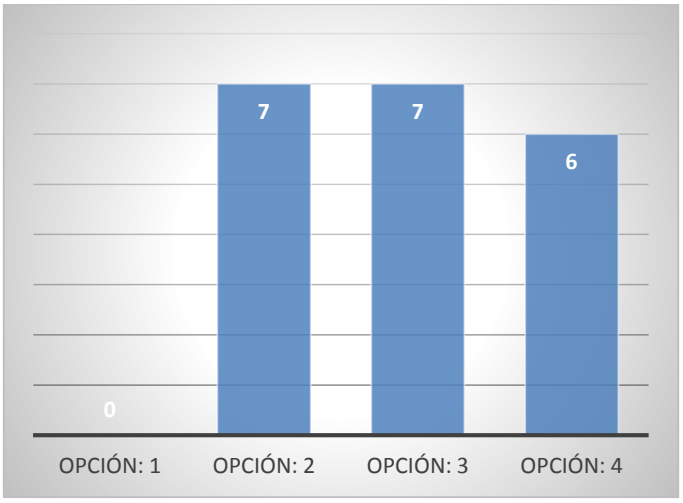
1.- Atteindre un objectif commun.

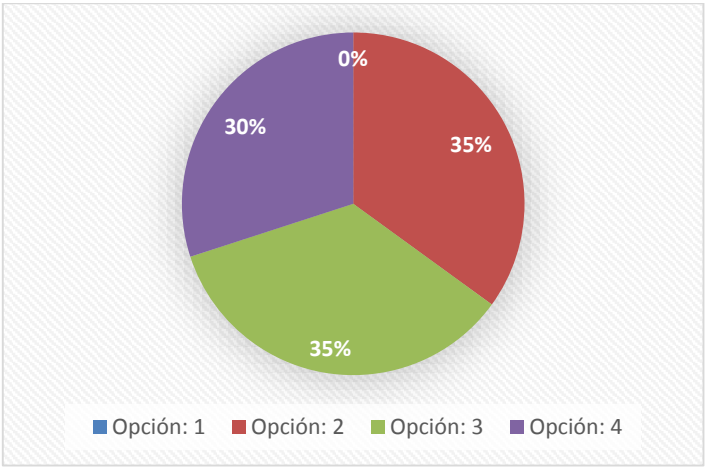
2.- Atteindre un objectif entre d'autres.

3.- Atteindre un objectif individuel.

Selon le graphique ci-dessus, 61% des enquêtés considèrent que l'interaction à l'intérieur du groupe est favorisée par l'établissement d'un objectif commun. 28% donnent la préférence à un objectif individuel et seuls 11% des étudiants interrogés pensent que l'enseignant relie des objectifs variés pour améliorer l'interaction. Il est courant que l'objectif commun prenne la forme de l'obtention d'une note, l'apprentissage par la co-construction des connaissances étant souvent laissé de côté.

Question 13: **De quelle manière tes professeurs te motivent-ils pour que tu aies de meilleures attitudes?**





Description des options:

1.- avec des récompenses.

2.- avec des points extras.

3.- par la reconnaissance.

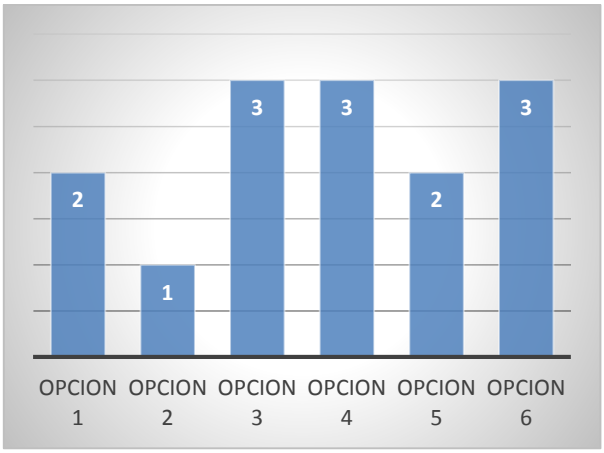
4.- autre.

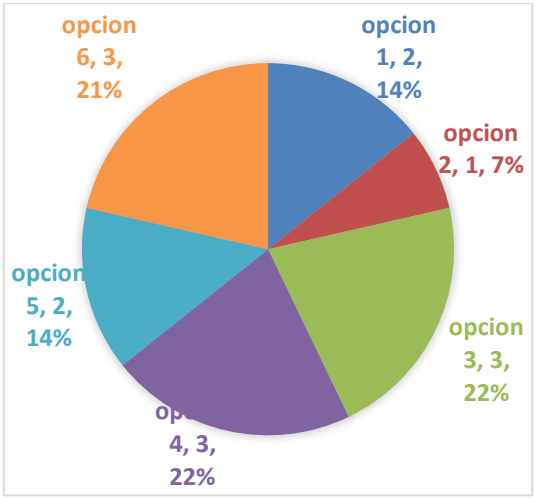
La majorité des étudiants interrogés pensent que les professeurs cherchent à motiver leurs étudiants en leur octroyant une certaine reconnaissance et des points extras. Cela nous indique que l'étudiant valorise l'éloge que lui vaut l'attribution d'une reconnaissance, de même que la possibilité d'obtenir de meilleures notes. Cependant, 30% des enquêtés disent que leurs enseignants utilisent d'autres moyens pour favoriser la motivation, mais nous ignorons de quels moyens il s'agit.

Quoi qu'il en soit, les options qui motivent les étudiants relèvent d'une vision traditionnelle et non constructiviste de la motivation: la poursuite du stimulant est plus motivante que l'obtention éventuelle de connaissances.

Graphiques correspondant au questionnaire appliqué aux enseignants

Question 1: De quelle manière améliorez-vous la relation groupale?





Description des Options:

1.- Au moyen de cours.

2.- Avec des jeux de rôles.

3.- En incitant au dialogue entre étudiants pour générer la réflexion critique.

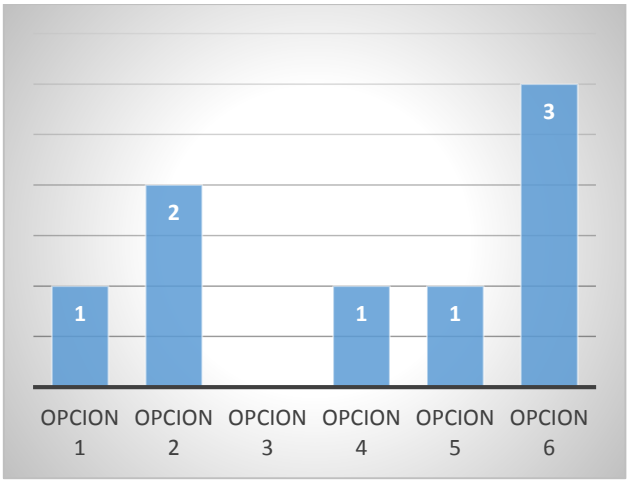
4.- En promouvant des espaces d'échange d'idées, de préoccupations et de doutes concernant différents aspects de la vie quotidienne.

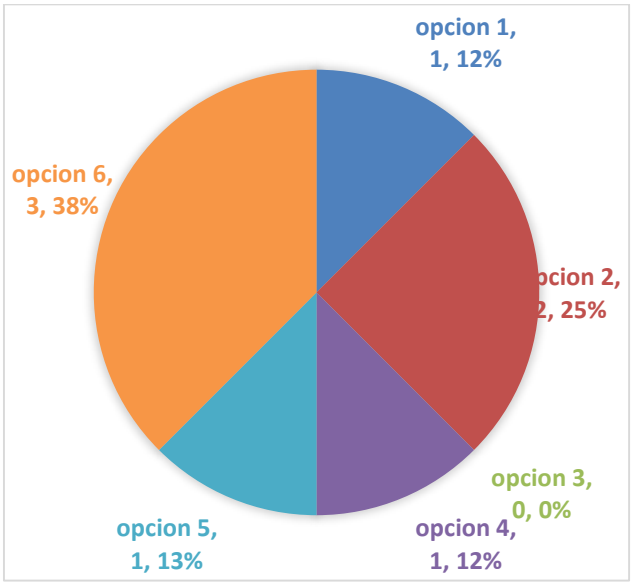
5.- En éveillant au sens de la responsabilité individuelle et groupale.

6.- En améliorant l'empathie en classe.

Selon l'information recueillie de notre échantillon de quatre professeurs, il ressort que 22% des enquêtés disent que pour améliorer la relation groupale ils incitent au dialogue en binome. Celui-ci facilite en même temps le jugement critique, ouvre des espaces d'échange d'idées, de préoccupations ou de doutes portant sur la vie quotidienne. Enfin, cela favorise l'empathie. On peut ici ajouter l'opinion des 14% qui ont opté pour l'apprentissage au moyen de cours générant le sens des responsabilités aussi bien de manière groupale qu'individuelle. Seuls 7% des enquêtés utilisent des jeux.

2.- Quelles activités utilisez-vous en classe?





Description des options:

1.- Dictée.

2.- Lecture de textes photocopiés.

3.- Exercices de répétition groupale.

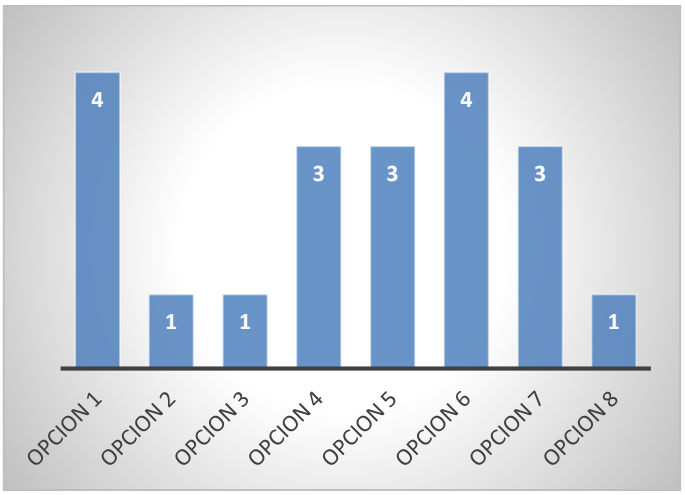
4.- Listes de mots.

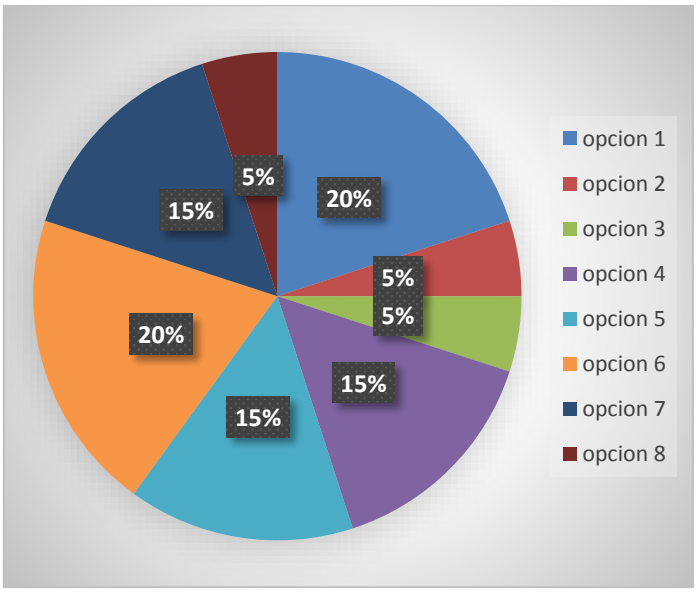
5.- Mémorisation de textes.

6.-Autre.

25% des enseignants de l'échantillon affirment utiliser des documents photocopiés dans les activités d'enseignement-apprentissage tandis que 13% se situent dans un type d'enseignement traditionnel caractérisé par la mémorisation de textes censée permettre l'acquisition des connaissances. D'autre part, 24% font usage de la dictée ou de la liste de mots. Les enquêtés qui ne se sont identifiés avec aucune de ces activités ont opté pour la réponse "autre".

3.- Que travaillez-vous le plus avec les apprenants?





Description des options:

1.- Valeurs.

2.- Croyances.

3.- Sentiments.

4.- Expériences.

5.- Emotions.

6.- Attitudes.

7.- Culture.

8.- Autre.

20% des enquêtés affirment centrer leur processus d'enseignement sur le développement des valeurs et 20% sur le développement des attitudes. Nous pouvons interpréter ces résultats dans le sens d'une recherche générale d'amélioration du comportement des étudiants. Par ailleurs, trois résultats de 15% chacun mettent en évidence l'intérêt des enseignants pour la prise en compte des émotions, des expériences des apprenants ainsi que la place de la culture.

Enfin, 10% ont opté pour le développement des sentiments et des croyances de l'étudiant et les 5% restants ont dit se centrer sur d'autres aspects.

Du fait qu'il se trouve régi par le constructivisme social, l'enseignement du français au sein de la Faculté de Langues suit une orientation transversale correspondant au développement axiologique. Il n'est donc pas surprenant que les aspects culturels soient mentionnés par 15% des enquêtés puisqu'il s'agit également d'un axe devant être développé.

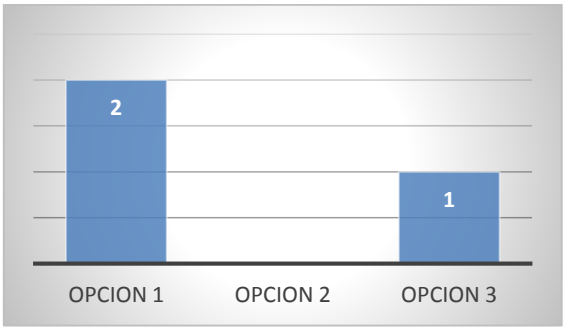
4.- Vous arrive-t-il de travailler en collaboration avec un collègue pour la préparation de vos cours?

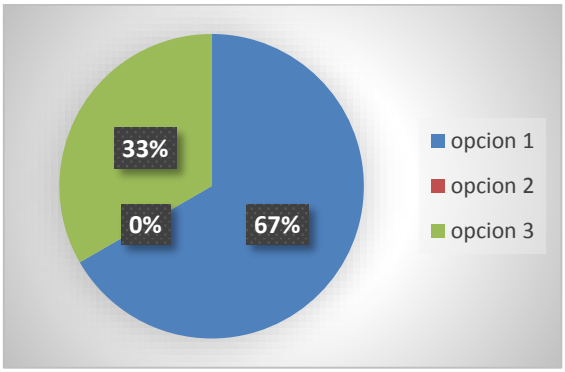
Description des options:

1.- Toujours.

2.- Jamais.

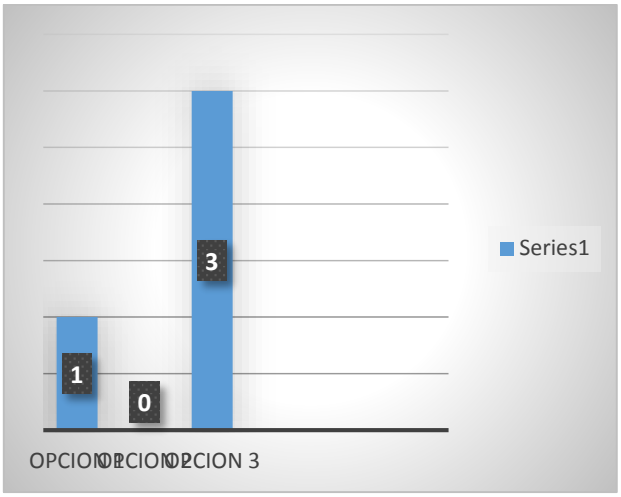
3.- Parfois.

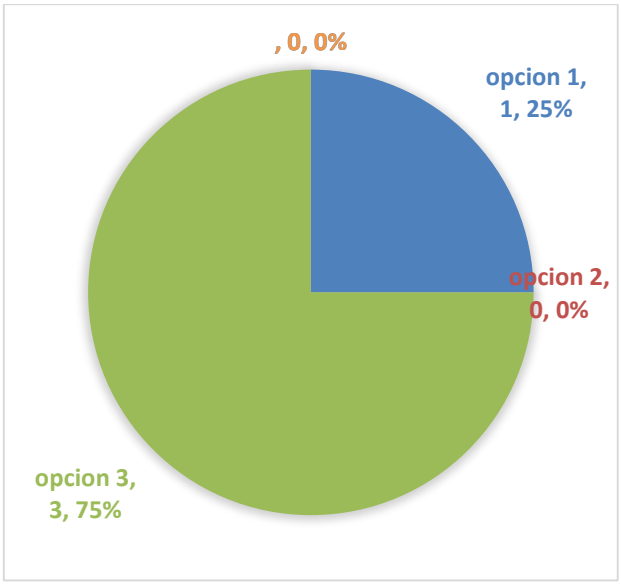




Sur un échantillon de 4 professeurs, 67% affirment être favorables au travail avec un collègue tandis que 33% ne l'envisagent que partiellement, de manière ponctuelle. Autrement dit, un tiers des enseignants n'est pas réellement disposé à travailler de manière collaborative avec ses collègues.

***5.*- Aimez-vous travailler seul pour la préparation de vos cours?**





Description des options:

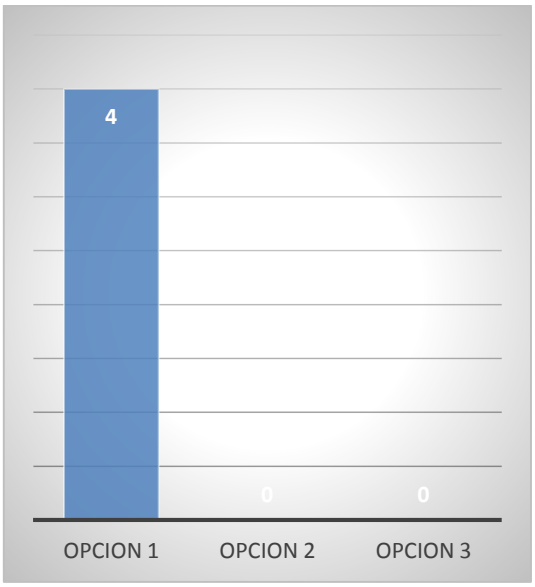
1.- Toujours.

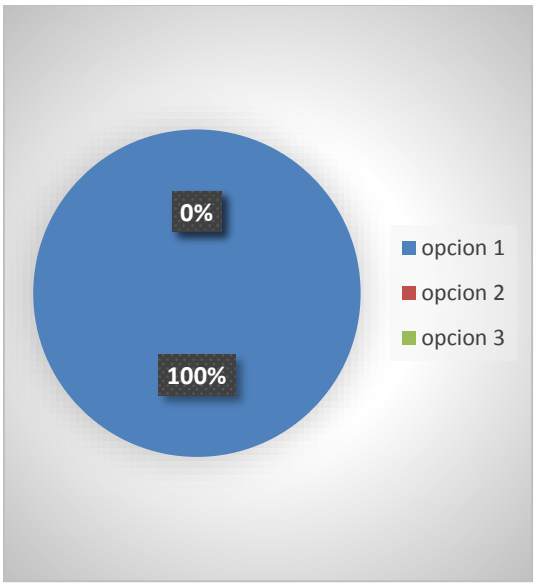
2.- Jamais.

3.- Parfois.

Il est intéressant de remarquer que 75% des enseignants interrogés envisagent le travail collaboratif, probablement avec un collègue ou, plus probablement encore, avec un futur collègue. En effet, il est courant que les étudiants se destinant à l'enseignement du FLE fassent leurs premières armes dans les cours dont les enseignants interrogés sont titulaires. 25% affirment au contraire préférer préparer seuls leurs cours.

6.- Aimez-vous travailler de manière organisée en classe?





Description des options:

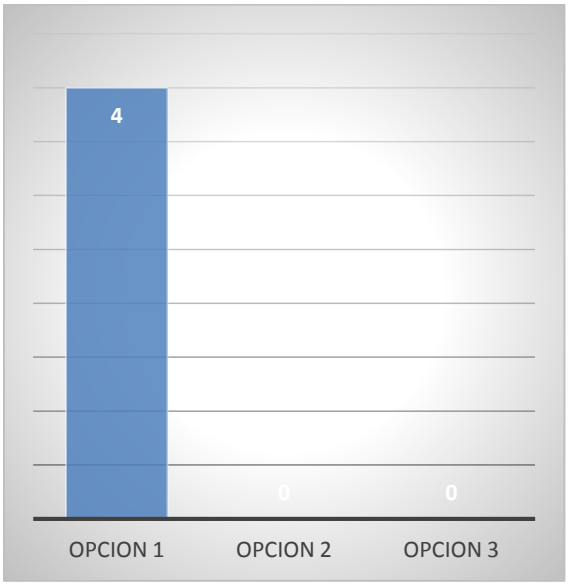
1.- Toujours.

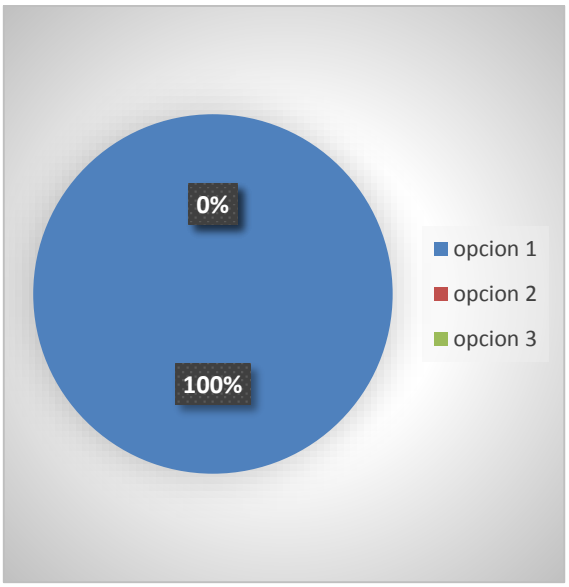
2.- Jamais.

3.- Parfois.

Le résultat est ici très clair: 100% des enseignants de notre échantillon préfèrent travailler de manière organisée en classe, ce qui n'est pas étonnant car l'enseignement requiert l'organisation et la planification des activités à l'intérieur de la salle de cours.

7.- Votre méthodologie d'enseignement favorise-t-elle l'apprentissage coopératif?





Description des options:

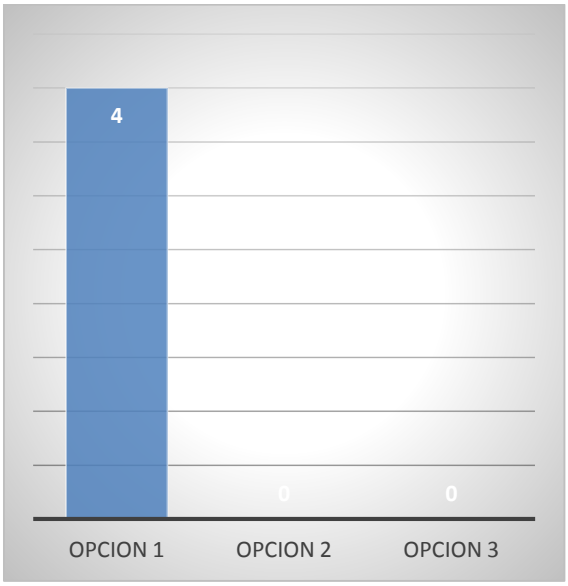
1.- Toujours.

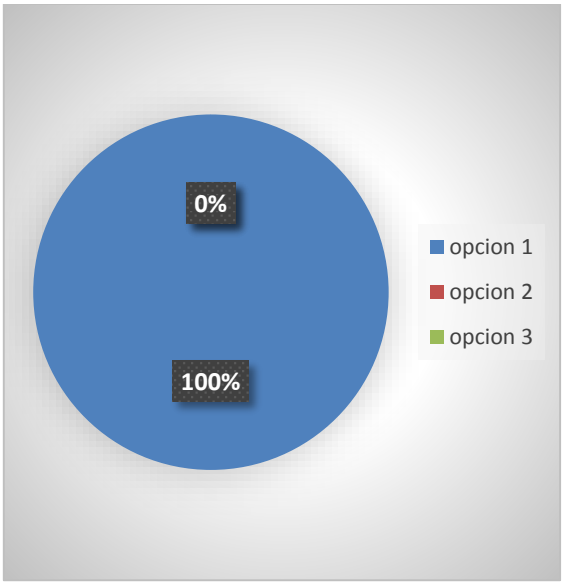
2.- Jamais.

3.- Parfois.

De nouveau, les 100% des enseignants interrogés disent favoriser le travail collaboratif. Cela nous suggère qu'ils font usage de cette stratégie, respectant en cela les paramètres relatifs au processus d'enseignement-apprentissage caractéristiques de la Licence en Enseignement du Français. En effet, il s'agit d'une stratégie hautement recommandée dans le Modèle Universitaire Minerva.

***8.*- Instaurez-vous un climat motivationnel de coopération dans lequel chaque élève construit son apprentissage avec le reste du groupe**?





Description des options:

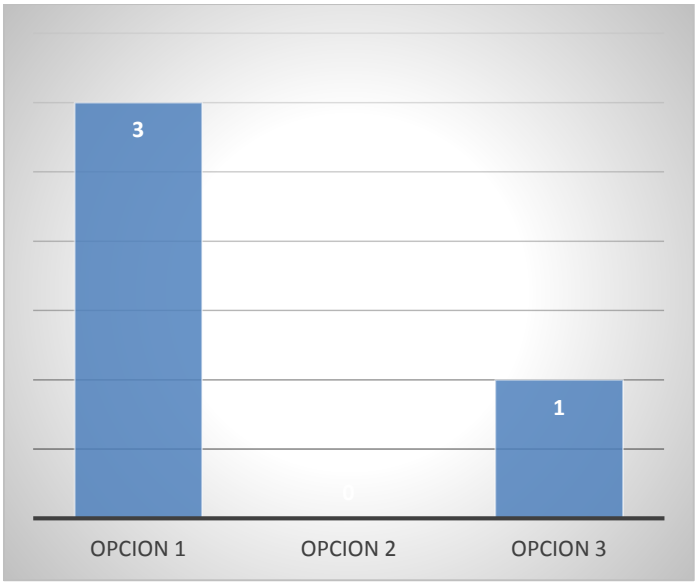
1.- Toujours.

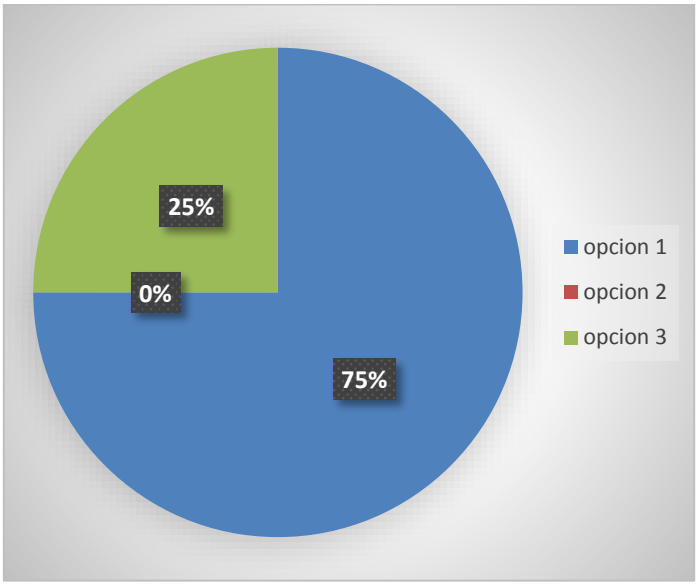
2.- Jamais.

3.- Parfois.

La totalité des enseignants de notre échantillon affirment promouvoir un climat de motivation et de coopération El 100% de los informantes dice promover el clima motivacional de cooperación, pues al parecer no hay mejor opción que aquella donde aprendo enseñando y enseñando aprendo, una interacción alumno-alumno, alumno maestro, maestro-alumno, alumnos-maestro y maestro-alumnos.

***9.*- Tes professeurs construisent-ils des objectifs didactiques utiles dans le monde réel?**





Description des options:

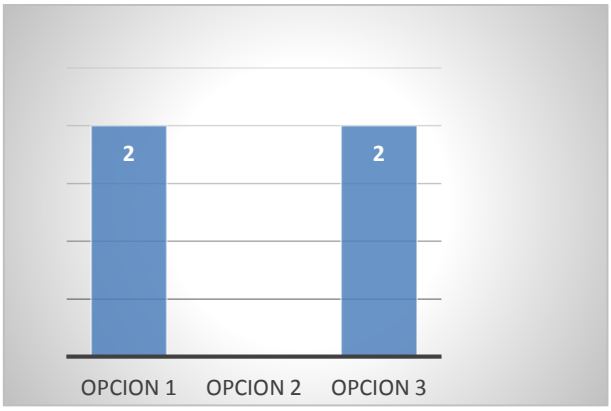
1.- Toujours.

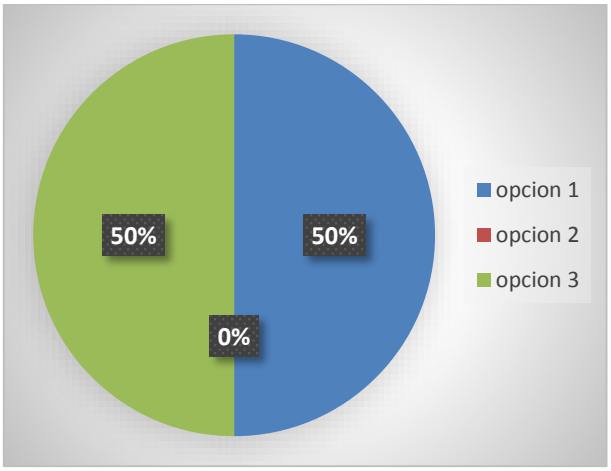
2.- Jamais.

3.- Parfois.

75% des professeurs interrogés disent concevoir de manière permanente des objectifs didactiques permettant que les étudiants appliquent les connaissances acquises en cours, tandis que 25% disent ne le faire que de manière ponctuelle. Il est vrai que la mise en oeuvre des connaissances n'est pas chose aisée dans un contexte exolingue où la vie quotidienne ne requiert pas l'usage de ces acquis. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans l'analyse du questionnaire appliqué aux étudiants, les compétences qui sont travaillées dans la salle de cours, telles que les stratégies de compréhension de textes, d'analyse ou de synthèse, peuvent être applicables dans divers contextes de la vie quotidienne.

***10.*- Sélectionnez-vous des matériels pour que l'apprenant développe sa créativité et sa capacité d'innovation durant le processus d'enseignement-apprentissage?**





Description des options:

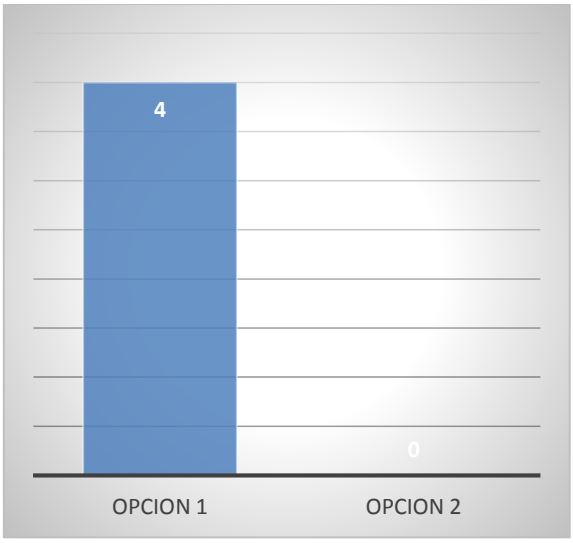
1.- Toujours.

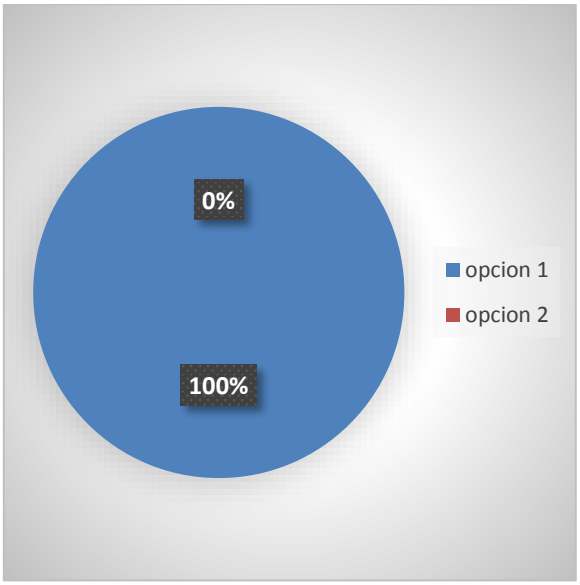
2.- Jamais.

3.- Parfois.

Selon les données recollectées, 50% des enseignants affirment sélectionner des matériels favorisant le développement de la créativité et des capacités d'innovation durant le processus d'enseignement-apprentissage. Les 50% restants disent le faire occasionnellement. Il est clair que la créativité est un trait personnel qui peut, ou non, être renforcé par des agents externes ou par une décision personnelle.

11.- **Favorisez-vous l'apprentissage coopératif dans votre méthodologie d'enseignement?**





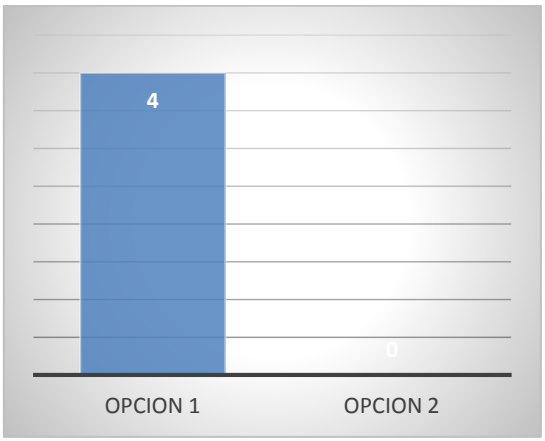
Description des options

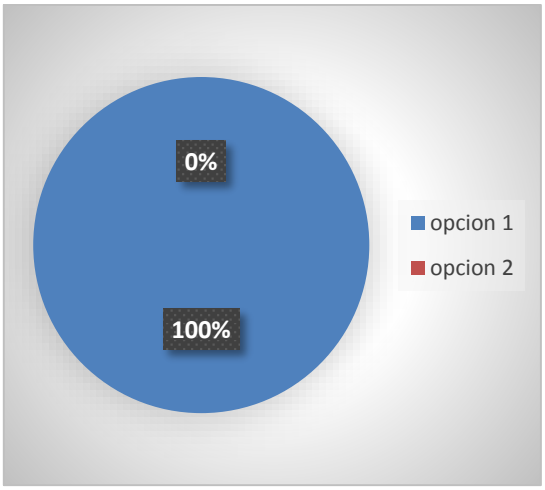
1.- Oui.

2.- Non.

La totalité de l'échantillon d'enseignants dit favoriser l'apprentissage coopératif. Ce consensus nous semble très satisfaisant mais, si nous comparons ce résultat avec les réponses obtenues aux questions 14 et 5, nous pouvons remarquer qu'il existe une contradiction. En effet, on peut interpréter de ces réponses que, en réalité, les activités d'équipe ne sont pas la modalité de travail dominante et que certains enseignants considèrent tout à fait pertinent le travail individuel.

12.- Comment sont vos cours?





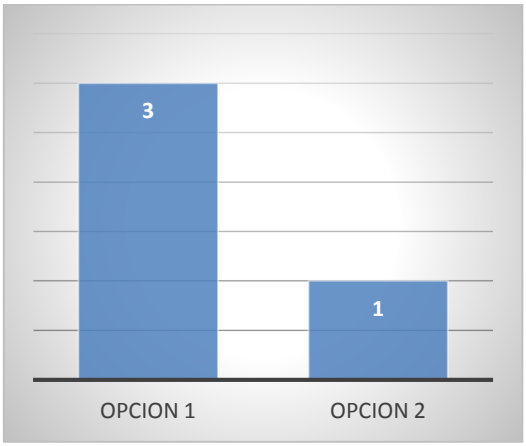
Description des options

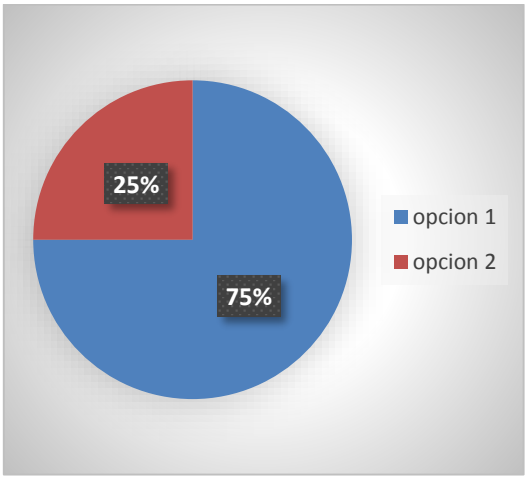
1.- participatifs.

2.- doctrinaux.

Là encore, la totalité des enseignants interrogés décrivent leurs classes comme participatives et non doctrinales. Si nous rapprochons cette opinion des réponses antérieures, nous pouvons observer que la méthodologie dominante dans certains cours repose sur des activités comme la dictée et la mémorisation. Il est donc légitime de se demander s'il s'agit réellement de classes participatives car si les enseignants ne les considèrent pas comme doctrinales, il n'en reste pas moins que la participation en classe n'est pas un élément central du processus d'enseignement-apprentissage.

13.- **Déterminez-vous des rôles dans le groupe pour l'élaboration d'une tâche?**

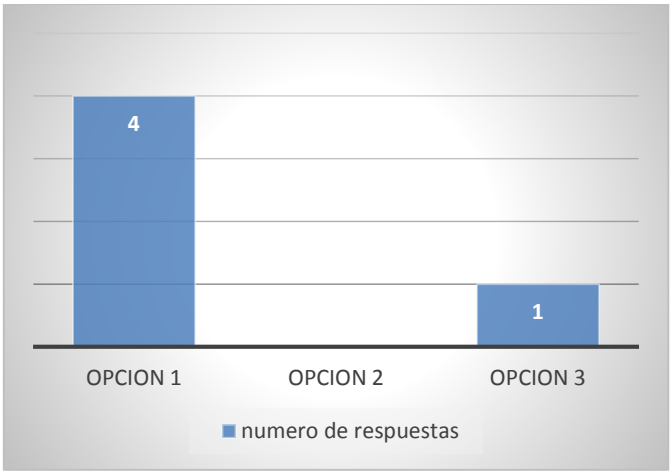


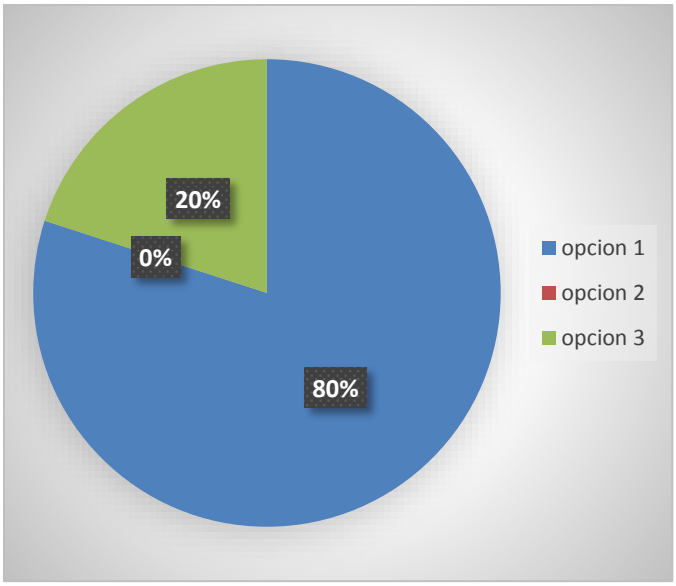


Description des options
1.- Oui.
2.- Non.

75% des enseignants de notre échantillon assurent attribuer les rôles lors de l'élaboration d'une tâche, alors que 25% préfèrent ne pas utiliser ce mécanisme, ce qui suggère qu'ils laissent aux étudiants le libre choix de leur rôle. Cette position méthodologique est légitime si on adopte une perspective selon laquelle ce sont les apprenants et non l'enseignant qui doivent déterminer le rôle de chacun, dans un contexte où la communication et la capacité à négocier sont fondamentales et valorisées.

14.- Comment réussissez-vous l'interaction dans les groupes?





Description des options

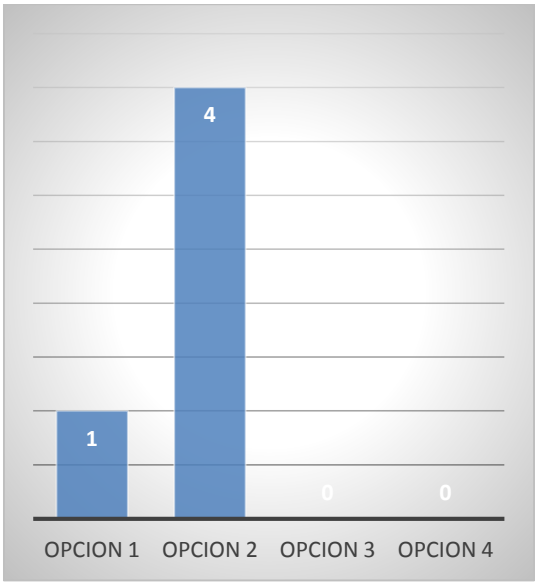
1.- Atteindre un objectif commun.

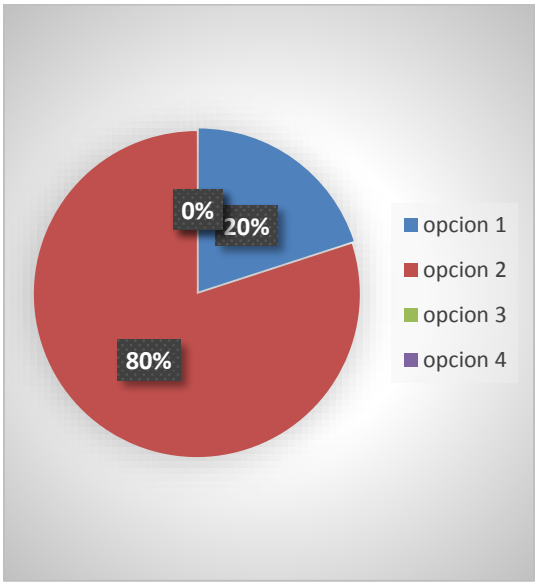
2.- Atteindre un objectif entre d'autres.

3.- Atteindre un objectif individuel.

80% des enseignants enquêtés disent fixer aux étudiants un objectif commun pour permettre l'interaction du groupe mais 20% semblent avoir des réserves sur l'utilité de cette solution et optent pour un objectif individuel.

***15.*- De quelle manière motivez-vous vos élèves pour qu'ils aient de meilleures attitudes?**





Description des options

1.- avec des récompenses.

2.- avec des points extras.

3.- par la reconnaissance.

4.- autre.

80% des enseignants de notre échantillon indiquent inciter leurs étudiants à améliorer leurs attitudes en ayant recours à l'attribution de points supplémentaires qui attirent leur attention, les encourage à l'effort et les motive à participer. Quant aux 20% restants, ils récompensent les étudiants, ce qui, à bien y réfléchir, contribue à renforcer ou à améliorer l'attention portée à la matière, bien qu'il ne s'agisse pas d'une stratégie relevant d'un type d'enseignement constructiviste.

DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES ENTRE LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS ET CELLES DES ÉTUDIANTS.

Si nous faisons un récapitulatif des réponses de nos enquêtés, nous pouvons affirmer que les habiletés établies comme objectifs du constructivisme social ne sont pas toutes travaillées dans la salle de cours. En effet, s'il ressort que les étudiants affirment travailler en petits groupes et, donc, collaborer dans le processus de construction des connaissances et la mise en oeuvre de la pensée critique, les professeurs sont loin de faire la même chose. Il faut dire que les étudiants travaillent collaborativement à l'initiative des professeurs, alors que ces derniers coincident rarement au niveau des horaires et/ou des activités organisées et pour cette raison cette modalité de travail est difficile à mettre en place.

En ce qui concerne les activités de classe, les réponses ne coincident pas complètement mais nous pouvons cependant affirmer qu'il existe une certaine variété des modalités de travail, aussi bien selon les étudiants que selon les enseignants.

Concernant les contenus des cours, il existe une certaine variété dans les réponses qui nous ont été données. 32% des informateurs étudiants optent pour les aspects relatifs à la culture, tandis que 20% des enseignants mettent en évidence le développement des valeurs visant à promouvoir une amélioration des conduites sociales. Il faut remarquer que le constructivisme social donne à la culture la même importance qu'aux valeurs en tant qu'agents de l'apprentissage coopératif. Autrement dit, sur ce point nous pouvons considérer que le modèle de la BUAP est bien appliqué.

Les réponses des enseignants et celles des étudiants coincident en ce qui a trait au travail individuel et à son acceptation. Il faut bien dire que ceci ne favorise pas l'apprentissage coopératif qui exige des relations d'interdépendance.

Le statu quo est visible également sur la question de l'organisation du travail car la nature du processus d'enseignement-apprentissage implique dans le domaine éducatif l'utilisation de méthodes pour atteindre de manière optimale les objectifs visés.

Concernant ce qui pourrait favoriser l'apprentissage coopératif dans la méthodologie d'enseignement appliquée, il existe des divergences liées à l'inconsistance des réponses données.

En ce qui a trait au climat motivationnel de coopération, dans lequel chaque apprenant construit son apprentissage avec l'aide du reste du groupe, nous pouvons affirmer qu'il existe des divergences dans les réponses des deux types d'enquêtés: les étudiants sont divisés dans leurs réponses tandis que les enseignants disent qu'il existe bien un climat générant la motivation et la coopération.

Par ailleurs, la majorité des étudiants et des enseignants estiment qu'il existe une volonté permanente de fixer des objectifs didactiques applicables dans le monde réel et de promouvoir la créativité et l'innovation durant le processus d'enseignement-apprentissage. Il faut ici rappeler que la créativité n'est pas une compétence que l'on puisse acquérir du fait qu'elle dépend en grande partie de la personnalité de l'étudiant.

Les étudiants enquêtés préfèrent déterminer des rôles pour l'élaboration d'une tâche et les enseignants précisent que ce sont eux qui déterminent les rôles pour l'élaboration d'une tâche. Nous considérons que ce sont les apprenants et non l'enseignant qui doivent déterminer les rôles car il est fondamental de mettre en place une bonne communication ainsi qu'une certaine capacité à négocier pour trouver un accord.

Reflétant en cela une éducation traditionnelle, il ressort que la recherche de la récompense est plus motivante que l'obtention de connaissances acquises grâce à un apprentissage coopératif; les professeurs mentionnent notamment l'attribution de points supplémentaires.

Cette récapitulation de l'information obtenue des enquêtés nous a permis d'identifier les coincidences et les divergences concernant les pratiques au coeur du processus d'enseignement-apprentissage de notre contexte d'étude. Le lecteur trouvera dans le dernier chapitre les réponses aux questions de recherche qui ont été posées au début de ce travail.

CONCLUSION

Actuellement, la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a réussi à s'intégrer à un processus d'enseignement-apprentissage plus dynamique et interactif. On peut cependant encore identifier, par une simple observation de classe et/ou des commentaires faits par les étudiants interrogés, qu'un nombre élevé d'enseignants se résistent à promouvoir un processus d'enseignement-apprentissage en adéquation avec des méthodes et des techniques actives. Cette observation a été le point de départ de notre recherche qui repose sur le constat que l'enseignement traditionnel des langues étrangères ne permet pas à l'apprenant une véritable intégration des connaissances inherentes à cette discipline en l'absence d'un processus dynamique et participatif de construction d'un discours communicatif.

La structure de la présente recherche est constituée d'un objectif général, d'objectifs spécifiques et d'un problème qui est notre objet d'étude. Notre cadre théorique et conceptuel nous a permis de décrire et d'analyser partiellement le système d'enseignement du FLE tout en mettant en évidence les réussites et les limites de la LEF. Jean Piaget y Vigostky nous ont dotée de l'information nécessaire pour mener à bien un apprentissage correspondant au modèle alternatif d'enseignement-apprentissage proposé par le constructivisme social. Celui-ci est plus à même que d'autres modèles de permettre un enrichissement favorisant la construction des expériences de l'apprenant dans le domaine de la langue étrangère.

En retraçant le parcours du modèle d'enseignement traditionnel des langues étrangères, nous avons pu observer que celui-ci repose sur la passivité des apprenants dans la salle de cours, ce qui empêche la mise en place d'une interaction réelle entre apprenants et enseignants et amplifie du même coup les conduites passives, réceptives et aliénantes des apprenants qui acceptent sans discuter les contenus exposés par les livres ou les enseignants.

Au cours de ce mémoire, nous avons abordé des thèmes d'intérêt correspondant à notre objectif principal qui visait à analyser de quelle manière les pratiques traditionnelle faisaient obstacle à l'apprentissage coopératif, ceci dans un cours

de FLE au cours du quatrième semestre de la Licence en Enseignement du Français de la Universidad Benemérita Autónoma de Puebla.

A la fin de notre recherche, nous pouvons dire que les pratiques traditionnelles, bien qu'en recul, existent encore et nous pouvons observer dans les cours des étudiants partisans d'un apprentissage traditionnel où la relation prédominante est verticale, le professeur organisant et animant la classe en détenteur des connaissances qu'il transmet à l'élève, ce dernier n'ayant pas d'intervention vraiment importante.

En ce qui concerne les hypothèses, nous pouvons affirmer que plus l'apprentissage est traditionnel moins il est coopératif du fait que la méthodologie traditionnelle exclut la participation active des étudiants dans la construction des connaissances.

Par le biais des questionnaires que nous avons appliqués, nous avons pu atteindre nos objectifs spécifiques que nous rappelons à continuation:

La méthodologie appliquée en classe favorise partiellement l'apprentissage coopératif, du fait que les enseignants s'éloignent le plus possible de l'enseignement traditionnel qui demeure cependant présent dans les cours de langue, raison pour laquelle il faut poursuivre les efforts dans le sens d'une modernisation des pratiques.

La méthodologie d'apprentissage coopératif est en effet applicable dans l'enseignement des langues étrangères, du fait, principalement, que professeurs et étudiants sont conscients que les pratiques traditionnelles font obstacle à ce type d'apprentissage. En dépit du fait que certains apprenants préfèrent le travail individuel, l'apprentissage coopératif promeut l'association d'individus pour constituer des alliances conscientes de leur existence interne aussi bien qu'externe.

Il est visible que les personnes interrogées sont conscientes que la répétition, la dictée et la mémorisation nuisent à l'apprentissage coopératif en empêchant le dialogue et la réflexion critique sur les contenus d'apprentissage.

Le présent travail nous a dotée des éléments nécessaires pour pouvoir affirmer, en renforcement des sources théoriques consultées, que mettre en application la théorie constructiviste entraine la mise en oeuvre de la coopération nécessaire pour une interdépendance positive. Les membres d'un groupe doivent être convaincus que les efforts de chacun non seulement sont bénéfiques pour soi-même sinon pour tous les autres.

Chaque membre devra ainsi être responsable de la tâche qui lui a été impartie. Concernant l'interaction, les étudiants doivent mener à bien une tâche en partageant les ressources existentes, en s'entraidant, en se motivant et en facilitant la labeur collective. Du fait que l'essence de l'apprentissage coopératif consiste à créer des groupes pour forger une interdépendance positive, tous doivent reconnaitre qu'il s'agit de nager ensemble ou de couler.

En ce qui concerne nos questions de recherche, nous pouvons apporter les conclusions suivantes:

1.- Quel type de modèle éducatif prédomine dans la Licence en Enseignement du Français?

En faisant des recherches et en étudiant un processus d'enseignement-apprentissage spécifique, face au modèle traditionnel, nous pouvons identifier le modèle constructiviste qui est partiellement appliqué dans l'établissement d'une communication dialogique entre les sujets du processus d'apprentissage, mais qui est pris dans un ensemble de pratiques traditionnelles. Les matériels didactiques et le mobilier relèvent du premier modèle.

2.- Quelles sont les caractéristiques de l'enseignement du français correspondant au quatrième semestre de la Licence en Enseignement du Français?

Aussi bien les enseignants que les apprenants reconnaissent les caractéristiques du constructivisme social, citant notamment l'apprentissage coopératif, l'interaction didactique et le rejet des pratiques traditionnelles d'enseignement. Les déclarations des enseignants coincident en grande partie avec celles des étudiants, ce qui nous permet de conclure qu'il s'agit de pratiques de classe réelles.

3.- Quelles différences peut-on observer entre la mise en pratique du modèle en place et l'éducation traditionnelle?

Le modèle constructiviste des langues étrangères permet d'envisager des défis qu'apprenants et enseignants doivent considérer. Grâce à cette recherche, nous sommes parvenue à identifier que la relation entre apprenant et enseignant dans la salle de cours doit être portée par le respect envers la dignité humaine des acteurs de la relation et que ces derniers ont des objectifs qui sont essentiels pour mener à bien le processus de construction des connaissances.

Les suites possibles de ce travail de recherche pourraient être envisageables dans des niveaux ou des contextes d'enseignement-apprentissage différents. On pourrait aussi penser à identifier, pour les mettre en place dans les cours, les caractéristiques spécifiques du constructivisme social, ceci afin d'éliminer les pratiques traditionnelles. Il est également possible de comparer les résultats obtenus des questionnaires avec des observations de classe directes et prolongées pour mettre en évidence les coincidences mais aussi les divergences. Les situations de recherche qui viennent d'être suggérées ne sont que quelques prolongements possibles de la présente recherche.

Enfin, nous souhaitons signaler que nous considérons que ce travail de recherche nous a rendue plus critique vis-à-vis de notre profession et de notre pratique personnelle, raison pour laquelle cette expérience a été particulièrement enrichissante. Nous espérons que les éventuels lecteurs de ce travail lui trouveront une certaine utilité.

BIBLIOGRAPHIE

COLL, CESAR (1991): *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*. Ed. Paídos, Barcelona.

DEWEY, **JOHN** (1859): *Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, 3º ed., Ed. Paídos, Buenos Aires.

FREIRE, PAULO (1921): *La educación como práctica de la libertad*, Ed. Siglo XX, México.

FROMM, ERICH (1972): *La sociedad Industrial*, Ed. Siglo XXI, México.

HABERMAS, **JÛRGEN** (1929): *La inclusión de otro*, Ed. Paídos, Barcelona.

HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto (2006): *Metodología de la Investigación*, Ed. Mc Graw Hill, México.

MORAN, Oviedo Porfirio (2002): *El vínculo de la docencia y la investigación*, Ed. UNAM, México.

PÈRE, Pujolas (2001): *Atención a la diversidad y Aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*, Ed. ALJIBE, México.

PIAGET, Jean (1896): *A dónde va la educación,* Ed. TEIDE, México.

ROGERS, Carl (1995): El camino del ser, Ed. Kairós, Barcelona.

VIGOTSKY Lev Semenovich (1896): La imaginación y el arte en la infancia, 2º ed., Porrúa, México.

ANNEXES

Cuestionario para maestros:

1. **¿De qué manera mejora la convivencia social?**

   Posibles respuestas:

   1.- Mediante cursos.

   2.- Con juegos de roles.

   3.-estimula el diálogo entre pares creando un pensamiento crítico.

   4.- Promoviendo espacios de intercambio de ideas, preocupaciones y dudas sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana.

   5.- Incentivando el sentido de la responsabilidad individual y grupal.

   6.- Mejorando empatía en sus clases.

2. **¿Qué actividades utilizan los maestros en clase?**

   Posibles respuestas:

   1.- Dictado.

   2.- Copias.

   3.- Ejercicios de repetición grupal.

   4.- Listas de palabras.

   5.- Memorización de textos.

   6.-otro.

3. **¿Qué estados internos trabajan más con los alumnos?**

   Posibles respuestas:

   1.- Valores.

   2.- Creencias.

   3.- Sentimientos.

   4.- Experiencias.

   5.- Emociones.

   6.- Actitudes.

7.- Cultura.

8.- otro

4. **¿Te gusta trabajar con un compañero del aula?**

   Posibles respuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

   3.- A veces.

5. **¿Te gusta trabajar individualmente en clase?**

   Posibles respuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

   3.- A veces.

6. **¿Te gusta trabajar de manera organizada en clase?**

   Posibles repuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca

   3.- A veces.

7. **¿Favorece el aprendizaje cooperativo en su metodología de enseñanza?**

   Posibles repuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca

   3.- A veces.

8. **¿promueve un clima motivacional de cooperación donde cada alumno construye su aprendizaje con el resto del grupo?**

   Posibles repuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca

   3.- A veces.

9. **¿Realiza objetivos didácticos que son de utilidad en el mundo real del alumno?**

   Posibles repuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca

   3.- A veces.

10. **¿Selecciona materiales para que el alumno desarrolle la creatividad e innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje?**

    Posibles repuestas:

    1.- Siempre.

    2.- Nunca

    3.- A veces.

11. **¿Favorece el aprendizaje cooperativo en su metodología de enseñanza?**

    Posibles repuestas:

    1.- Sí.

    2.- No.

12. **¿Cómo son las clases que imparte?**

    Posibles repuestas:

    1.- participativas

2.- doctrinales

13. ¿Determina roles en el grupo para la elaboración de una tarea?

Posibles repuestas:

1.- Sí.

2.- No.

14. ¿Cómo logra la interacción entre los grupos?

Posibles repuestas:

1.- lograr un objetivo en común

2.- lograr un objetivo entre unos cuantos

3.- lograr un objetivo individual.

15. ¿De qué manera motiva a sus alumnos para obtener mejores actitudes?

Posibles repuestas:

1.- con premios.

2.- puntos extras

3.-con reconocimientos.

4.-otros

Cuestionario para alumnos:

1. **¿De qué manera mejoras la convivencia social?**

   Posibles respuestas:

   1.- Mediante cursos.

   2.- Con juegos de roles.

   3.- Realizando un diálogo entre pares creando un pensamiento crítico.

   4.- Promoviendo espacios de intercambio de ideas, preocupaciones y dudas sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana.

   5.- Incentivando el sentido de la responsabilidad individual y grupal.

   6.- Mejorando empatía en sus clases.

2. **¿Qué actividades utilizan los maestros en clase?**

   Posibles respuestas:

   1.- Dictado.

   2.- Copias.

   3.- Ejercicios de repetición grupal.

   4.- Listas de palabras.

   5.- Memorización de textos.

3. **¿Qué estados internos trabajan más en tus clases?**

   Posibles respuestas:

   1.- Valores.

   2.- Creencias.

   3.- Sentimientos.

   4.- Experiencias.

   5.- Emociones.

   6.- Actitudes.

   7.- Cultura.

4. **¿Te gusta trabajar con un compañero del aula?**

   Posibles respuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

   3.- A veces.

5. **¿Te gusta trabajar individualmente en clase?**

   Posibles respuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

   3.- A veces.

6. **¿Te gusta trabajar de manera organizada en clase?**

   Posibles repuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

   3.- A veces.

7. **¿Favorece el aprendizaje cooperativo en su metodología de enseñanza?**

   Posibles respuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

   3.- A veces.

8. **¿Promueve tu maestro un clima motivacional de cooperación donde cada alumno construye su aprendizaje con el resto del grupo?**

   Posibles respuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

3.- A veces.

9. **¿Realiza tu maestro objetivos didácticos que son de utilidad en el mundo real del alumno?**

   Posibles respuestas:

   1.- Siempre.

   2.- Nunca.

   3.- A veces.

10. **¿Selecciona tu maestro materiales para que desarrolles la creatividad e innovación en el proceso enseñanza/aprendizaje?**

    Posibles respuestas:

    1.- Siempre.

    2.- Nunca.

    3.- A veces.

11. **¿Determinan roles en el grupo para la elaboración de una tarea?**

    Posibles respuestas:

    1.- Sí.

    2.- No.

12. **¿Cómo logras la interacción entre los grupos?**

    Posibles respuestas:

    1.- Lograr un objetivo en común.

    2.- Lograr un objetivo entre unos cuantos.

    3.- Lograr un objetivo individual.

13. **¿De qué manera tus maestros te motivan para obtener mejores actitudes?**

    Posibles respuestas:

    1.- Con premios.

2.- Puntos extra.

3.- Con reconocimientos.

4.- Otra forma.