



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**“FACTEURS QUI CONDUISENT À L’ABANDON DE
L’APPRENTISSAGE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

**PRESENTA
ALEJANDRO ALAN CHÁVEZ TAPIA**

**DIRECTORES DE TESIS
DR. MÓNICA ZAMORA HERNÁNDEZ**

No. M :201640514

NOVIEMBRE 2024

Index

Introduction

Chapitre I.

- 1.1. Délimitation
- 1.2. Problématique
- 1.3. Justification
- 1.4. Objectif général
- 1.5. Questions de recherche
- 1.6. Hypothèse
- 1.7. Synthèse des chapitres

Chapitre II. Cadre Théorique

- 2.1. Didactique des langues étrangères
 - 2.1.1. Définition
- 2.2. Méthodologie de la didactique des langues
 - 2.2.1. Définition
 - 2.2.2. Principales méthodes d'enseignement des langues étrangères
 - A. La méthode traditionnelle « grammaire et traduction »

B. La méthode « directe" ou "naturelle »

C. La méthode « audio linguistique »

D. La méthode « audiovisuelle »

E. L'Approche communicative

2.3. Désertion : Abandon Académique/ Scolaire

2.3.1. Définition

2.3.2. Types d'abandon académique

2.3.3. Facteurs internes et externes de l'abandon académique

2.3.4. Facteurs : Cognitifs, socio-affectifs, comportementaux, d'identité professionnelle

Chapitre III. Cadre Méthodologique

3.1. L'approche méthodologique et le type d'étude

3.2. Description de la population et de l'échantillon d'étude

3.3. Les instruments de collecte et d'analyse des données

3.4. Application de l'instrument

Chapitre IV. Interprétation des résultats

4.1. Détermination des facteurs qui conduisent à l'abandon de l'apprentissage de la langue étrangère

Chapitre V. Conclusion

Bibliographie

Annexes

INTRODUCTION

La formation d'une bonne discipline est considérée l'un des facteurs les plus importants dans notre vie quotidienne car, de temps en temps, il peut être difficile d'avoir une certaine persistance pour atteindre l'objectif de mener à bien tous les projets que nous nous sommes fixés. Toutefois, avoir la volonté et la décision de faire quelque chose accompagné d'une forte persévérance peut être plus difficile pour certains que pour d'autres et cela dépendra, bien sûr, de la personnalité, l'intérêt, l'effort et la persistance de chaque personne. En réalité, la plupart d'entre nous, au moment de commencer à développer une nouvelle compétence, nous commençons à nous désintéresser et nous inventons donc des excuses pour éviter de poursuivre l'acquisition de cette compétence. La question principale serait donc : pourquoi surgit ce désintérêt?

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, le problème se présente de la même manière. L'apprentissage d'une nouvelle langue peut-être facile ou non selon l'objectif visé par chaque personne. Pourtant, il est nécessaire d'avoir un objectif clair et bien précis avant de commencer à acquérir une nouvelle langue. Notre décision doit être bien définie dès le départ pour, de cette façon, éviter d'abandonner la langue à l'avenir. D'abord, nous pourrions nous poser les questions suivantes : Est-ce que nous apprenons une nouvelle langue par intérêt personnel ou plutôt par nécessité ou par obligation ? (à des fins professionnelles) Ou peut-être à d'autres fins ?

C'est à partir de ces questions que cette recherche sera menée et élaborée afin de pouvoir montrer quels sont les facteurs qui conduisent à l'abandon scolaire chez les étudiants, une

désertion qui, comme nous le savons bien, peut être causée par divers facteurs dont nous ne sommes peut-être pas conscients, même aujourd'hui.

CHAPITRE 1.

INTRODUCTION

1.1. Délimitation

Le présent travail, intitulé « Facteurs qui conduisent à l'abandon de l'apprentissage d'une langue étrangère », sera mené à la Faculté de Langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) pendant l'année 2021.

Ce travail, qui s'inscrit dans la perspective de la recherche qualitative, consistera à identifier les causes de l'abandon de part des étudiants qui ont déserté de la Licence en Enseignement du Français (LEF) entre 2016 et 2021.

Afin de collecter les données nécessaires à cette recherche, deux instruments de support seront réalisés, consistant en un entretien avec le coordinateur de la LEF, ainsi que l'élaboration d'un questionnaire qui sera appliqué aux étudiants décrocheurs afin de connaître les facteurs qui conduisent à l'abandon d'une langue étrangère.

Les aspects qui seront étudiés et traités dans ce questionnaire afin d'obtenir des résultats pertinents et valides porteront sur des questions comportementales, stratégiques, économiques, émotionnelles et d'apprentissage qui peuvent affecter l'apprentissage de la langue elle-même ou, à défaut, amener l'étudiant à ne pas vouloir continuer ses études. Sur la base des réponses, il est prévu d'obtenir les résultats montrant ces facteurs et donc d'atteindre l'objectif de cette recherche.

1.2. Problématique

Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles un étudiant de langue peut décider d'abandonner son apprentissage, et la question que la plupart des enseignants et même des étudiants en langues se posent est : pourquoi ont-ils arrêté d'étudier ? Il n'y a pas encore de réponse claire à cette question car il peut y avoir de nombreux doutes sur le sujet.

Selon le coordinateur de la LEF que nous avons interrogé sur ce thème, il y a eu un taux d'abandon d'environ 30% au cours des cinq dernières années dans l'ensemble de la faculté.

En plus, il a déclaré que ce taux d'abandon de 30% se situerait entre les étudiants qui sont inscrits en premier ou en troisième semestre. Avec ces informations nous pouvons donc dire que bien que certains étudiants abandonnent au troisième semestre (après une trajectoire avancée), il y a aussi des étudiants qui peuvent abandonner quelques semaines après avoir commencé le cursus ou après avoir terminé le premier semestre. Bien que nous sachions que les langues ne sont pas pour tout le monde un plaisir à apprendre, il est néanmoins inquiétant qu'il y ait des étudiants qui se démotivent si vite qu'ils abandonnent leurs études dès les premiers semestres.

En conclusion, à cause de ces résultats et en tant qu'étudiant de français et d'allemand à la Faculté de Langues, nous avons voulu faire cette recherche afin de savoir la raison pour laquelle certains étudiants de la Faculté de Langues cessent soudainement d'étudier.

1.3. Justification

Avoir une discipline au moment d'acquérir une langue c'est aussi essentiel que d'avoir la discipline pour développer une autre compétence comme, par exemple, la capacité de jouer d'un instrument musical, avoir une rapide compréhension de lecture, flexibilité et adaptation, etc.

La majorité des personnes qui apprennent une langue étrangère ont tendance à cesser d'apprendre lorsqu'elles atteignent un niveau intermédiaire, c'est-à-dire un niveau B1, B2 ou même un niveau débutant A1 si on se base sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Mais en quoi consiste vraiment ce problème ? En fait, il est vraiment difficile d'essayer de répondre à cette question car il peut y avoir plein de motifs pour abandonner ses études, comme indiqué précédemment. La plupart des écoles affirment qu'un motif important est la façon dont l'enseignant anime ou donne sa classe et, en effet, c'est également essentiel non seulement pour un cours de langue mais pour n'importe quelle matière il peut aussi y avoir plein d'autres raisons encore inconnues.

Les principales raisons qui nous ont motivé à faire ce travail de recherche est que nous devons, en tant qu'étudiants actuels et futurs professeurs de français, connaître les raisons et les opinions qui font qu'un étudiant abandonne une langue. Ceci permettra que, si le problème est lié aux méthodes utilisées par le professeur, nous puissions alors être en mesure de créer des méthodes d'enseignement plus attrayantes afin que les étudiants trouvent le cours de langue plus divertissant et pratique et qu'ils puissent continuer à acquérir la langue par eux-mêmes et non seulement par des objectifs académiques. S'il y a d'autres facteurs que la méthode d'enseignement des professeurs, nous cherchons aussi à exposer ces facteurs dans le but que nous, en tant qu'étudiants actuels, nous prenions en compte tous les aspects qui nous définissent personnellement, c'est-à-dire : Est-ce que nous serons capables de poursuivre cette formation dans le futur ? Est-ce que le programme de cette licence nous plaît vraiment ? Est-ce que nous sommes vraiment passionnés par les langues ? Comme nous l'avons déjà dit, nous devons être sûrs de ce que nous allons étudier afin d'éviter la désertion, surtout si nous sommes déjà avancés dans la formation.

1.4. Objectifs

OBJECTIF GENERAL

- Déterminer les facteurs qui conduisent à l'abandon de l'apprentissage des langues étrangères.

OBJECTIFS SECONDAIRES

- Théoriser sur la base de catégories : comportementales, stratégiques, économiques, émotionnels et d'apprentissage ayant un impact sur l'abandon de l'apprentissage des langues étrangères.
- Concevoir et appliquer l'instrument aux étudiants décrocheurs de la LEF sur la base d'un questionnaire pour obtenir les résultats requis.

1.5 Questions de recherche

- Quels sont les facteurs qui provoquent l'abandon de l'apprentissage d'une langue étrangère ?
- De quelle manière ces provoquent-ils l'abandon de l'apprentissage de la langue étrangère ?

1.6 Hypothèse

Les facteurs comportementaux, stratégiques, économiques, émotionnels et d'apprentissage provoquent l'abandon de l'apprentissage de la langue étrangère.

1.7 Synthèse des chapitres

Ce mémoire est composé de cinq chapitres, en commençant par l'introduction qui comporte : la délimitation, la problématique, la justification, l'objectif général, les questions de recherche et l'hypothèse. Chacun de ces sujets explique le sens de l'élaboration de cette recherche. Ensuite, dans le chapitre deux nous aborderons le cadre théorique qui a comme principale fonction de synthétiser l'information scientifique sur ce qui va être étudié, ce qui nous aide à ne pas faire d'erreurs dans notre étude ou à les prévenir si possible, et nous donne des lignes directrices sur la façon de faire notre étude et dans quelle direction la mener. Après, nous aborderons le chapitre trois qui constitue le cadre méthodologique et dans lequel nous expliquons les méthodes théoriques et pratiques utilisées pour analyser le problème ou le sujet que nous traitons, c'est-à-dire les étapes à suivre pour l'élaboration de cette recherche. Dans cette partie nous présenterons les participants et l'échantillon, les instruments ou l'équipement utilisés, la conception, la procédure et l'analyse des données. Puis, dans le chapitre quatre nous proposerons l'analyse des résultats obtenus à partir des instruments élaborés. Finalement, le cinquième chapitre traitera de la conclusion de notre recherche.

CHAPITRE 2. CADRE THEORIQUE

INTRODUCTION

Dans le présent chapitre, nous allons expliquer le concept de « didactique des langues ». De même, sa définition générale sera présentée ainsi que la définition de certains auteurs selon leur pensée critique sur cette discipline. Ensuite, nous expliquerons quelle est sa fonction dans le domaine de la pédagogie et pourquoi elle est importante au moment de l'acquisition d'une langue étrangère.

En outre, le concept de « méthodologie de la didactique des langues » sera expliqué pour déterminer s'il existe une similitude entre la didactique et la méthodologie ou bien s'il y a une différence entre ces deux disciplines. De la même façon, nous montrerons quels types de méthodes d'enseignement des langues ont existé au fil du temps puis les caractéristiques de chacune, comment elles se sont développées et lesquelles sont considérées comme les plus adaptables ou les plus pratiques pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, il est attendu que parmi ces différentes méthodes appliquées depuis des années, les enseignants actuels qui enseignent la langue étrangère puissent choisir, selon leurs propres critères, la méthode qu'ils estiment la plus appropriée car, comme nous le savons, chaque élève apprend d'une manière différente.

Finalement, le terme d'abandon scolaire sera expliqué de manière générale par le biais de définitions et de réflexions critiques de certains auteurs. En même temps, certains types de facteurs (généraux et spécifiques) qui provoquent l'abandon soudain d'une institution académique par les étudiants seront présentés. Sur cette base, certains facteurs négatifs pourront être mis en évidence à la fois par l'étudiant (problèmes personnels) et par les institutions académiques qui ne

sont pas toujours capables de forger un processus d'enseignement/d'apprentissage efficace chez l'étudiant et, de cette façon, contribuent à l'abandon scolaire.

2.1. Didactiques des langues étrangères

2.1.1. Définition

La didactique des langues est une discipline qui étudie les phénomènes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et les relations complexes entre les trois pôles du triangle didactique : l'enseignant, l'apprenant et la ou les langues enseignées. La didactique des langues traite des interrelations et des interdépendances entre ces instances qui constituent une totalité organisée, appelée système didactique. Son objet central peut être identifié comme l'étude de la transmission et de l'appropriation des langues, en particulier sur les processus de construction des pratiques et des connaissances linguistiques développées dans le contexte scolaire. (Dolz, Gagnon, & Mosquera, 2009, p.2)

On pourrait alors expliquer plus précisément à partir de cette théorie que la didactique est l'ensemble des méthodes, des ressources spécifiques, des techniques et des principes pédagogiques qui seront appliqués pendant un cours de langue étrangère. Ces méthodes seront utilisées comme outils de soutien afin que l'enseignant puisse optimiser le processus d'enseignement/apprentissage des langues à développer dans la classe.

Autrement dit, la didactique est l'art d'enseigner centré sur l'étude de l'enseignement/apprentissage. Cet instrument d'appui permet à l'enseignant de créer des techniques et des méthodes qui vont lui apporter une aide, afin d'obtenir un enseignement

efficace dans la salle de classe. Cependant, ce thème de la didactique des langues peut être complexe car il peut avoir des significations différentes selon les auteurs.

Le terme « didactique » peut être compris comme une technique pure, une science appliquée et comme une théorie ou une science fondamentale de l'instruction, de l'éducation ou de la formation. C'est une discipline du domaine pédagogique qui a pour objet l'étude des pratiques d'enseignement. La didactique est chargée d'articuler un projet pédagogique avec les développements des méthodes d'enseignement basées sur une théorie générale de l'apprentissage. Alors, la « didactique des langues » est comprise comme un domaine de recherche en linguistique appliquée qui s'intéresse à la diffusion des connaissances et des compétences linguistiques. Autrement dit, c'est la manière dont est défini le plan ou le processus d'enseignement/d'apprentissage que l'enseignant développera afin d'enseigner efficacement une classe de langue étrangère.

Pour Nerici (cité par Olivia & Ibáñez), « La didactique est constituée d'un ensemble de procédures et de règles visant à orienter l'apprentissage de la manière la plus efficace possible» (2005, p. 38).

Pour Hymes, « La didactique des langues est une discipline d'intervention qui vise non seulement à élargir les connaissances des apprenants, mais aussi à modifier leur comportement linguistique » (1972, p. 15)

Toutefois, la première question qui se pose est la recherche d'une définition convenue du terme « didactique des langues » Ce concept apporte des significations différentes, selon le

point de vue adopté, parce que, comme l'affirment Dolz, Gagnon, & Mosquera dans leurs recherches : « La didactique des langues se situe à la fois dans le domaine de la théorie et dans celui de la pratique, scolaire et extrascolaire, transposant et faisant appel à des objets issus de différentes sciences constituées (linguistique, psychologie, sociologie, histoire, etc.). » (2009, p. 2)

Son efficacité dépend donc à la fois de sa capacité à générer de nouvelles connaissances et de la recherche de solutions aux problèmes sociaux et éducatifs.

D'après Dolz, Gagnon, & Mosquera :

La connaissance de l'enseignement et de l'apprentissage des langues est abordée sous différents angles : l'enseignant, qui est chargé de transformer et d'adapter les objets d'enseignement de manière à encourager le développement linguistique de ses élèves ; celle du formateur, responsable des connaissances professionnels de l'enseignement ; celle des experts, qui sont chargés d'analyser les problèmes de l'éducation et, enfin, celle des chercheurs, responsables des progrès de la production scientifique, qui, paradoxalement, stabilisent les stocks et soulèvent de nouvelles questions. (2009, p. 2)

On peut donc dire, à partir de ce qui a été dit ci-dessus par les auteurs, que la didactique des langues est une discipline qui intègre une communauté de chercheurs travaillant dans différents organismes, départements et institutions universitaires. Cependant, la recherche dans cette discipline rejette l'application de disciplines de référence, ainsi que les positions prescriptives qui ne sont pas basées sur l'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, selon Dolz, Gagnon, & Mosquera, ce sont deux approches qui dominent ce domaine de recherche : « D'une part, l'ingénierie didactique, orientée vers l'élaboration et

l'expérimentation de dispositifs d'enseignement ; d'autre part, les ouvrages descriptifs sur l'enseignement en classe, de nature exhaustive et explicative, qui ont été élaborés ces derniers temps. » (2009, p. 3)

Une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite généralement d'énormes difficultés de motivation et de maîtrise, même pour les étudiants qui apprennent une langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. En l'absence du milieu naturel, l'étudiant, sorte de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. L'étudiant se forge, donc, une image de langue « universitaire » qui ne vit que dans la salle d'étude. (Valenzuela, 2010, p. 2)

Bien évidemment, une langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation ou celle qu'on apprend dès la naissance, également appelée langue maternelle, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Une langue est donc étrangère pour deux types de sujets : ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation ; ceux qui, la reconnaissant ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. Quand on parle de didactique des langues, on accepte l'existence de didactique sur d'autres objets que les langues et aussi l'existence d'une didactique générale. Elle doit donc accepter, ou bien d'être une branche d'une discipline plus large, qui reste encore largement à construire, ou bien de partager une partie de son nom avec une ou d'autres disciplines.

Selon Cicurel (citée par Valenzuela, 2010) :

La Didactique des langues n'a pas de discipline objet, au contraire, par exemple, de la didactique de la chimie qui a la chimie comme discipline objet et est pour cette dernière une discipline outil. On pourrait dire autrement que l'objet de la DDL n'est pas l'appropriation par l'apprenant des savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou, plus traditionnellement, les études littéraires. Ce qui fonde la spécificité des langues par rapport aux matières scolaires-types, c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (signifiants) d'acquisition de la chimie... Contrairement aux autres didactiques, qui ont la quasi exclusivité des modes d'appropriation de leur discipline objet, la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition. (2010, p. 6)

Avec ce dernier argument, on peut comprendre que la didactique des langues étrangères s'appuie sur d'autres branches du savoir telles que la psychologie et la linguistique et, bien sûr, il n'existe pas de règlement qui précise comment une langue doit être apprise puisque l'acquisition d'une langue étrangère peut être développée naturellement à partir de la communication ; il n'est alors pas nécessaire de suivre une méthode spécifique pour apprendre une langue étrangère. Par contre, si nous voulions connaître la formule pour créer un produit chimique, nous ne pourrions pas le faire naturellement mais nous aurions besoin d'acquérir la didactique de la chimie pour pouvoir créer cette formule étape par étape.

La didactique des langues est alors considérée comme une didactique interdisciplinaire, c'est-à-dire liée à plusieurs disciplines dont elle intègre les connaissances comme, par exemple, la psychologie, la pédagogie, la linguistique, entre autres, en permettant ainsi de former son objet d'étude. Le phénomène éducatif fait référence au processus d'enseignement/apprentissage dans lequel l'enseignant a comme principal objectif d'apporter à l'étudiant, en plus des connaissances traditionnelles, les attitudes qui lui permettront à l'avenir de bien construire sa pensée et qu'il utilisera comme un outil pour faire face au monde.

Selon Hymes (cité par Olivia & Ibáñez) : « La didactique de la langue étrangère a comme objectif non seulement d'augmenter les connaissances de l'étudiant mais aussi de modifier le comportement linguistique des étudiants. »

On considère que les trois piliers principaux qui soutiennent le champ de la didactique des langues étrangères sont la pédagogie, la psychologie et la linguistique moderne.

- **Pédagogie-** La pédagogie attribuera à son tour des théories et des méthodes scientifiques qui vont s'appliquer aux réalités éducatives afin de les transformer et les guider vers un renforcement. Elle prend des notions d'autres champs d'étude tels que la psychologie et l'anthropologie entre autres, mais de même cette discipline peut diffuser des théories et des notions propres qui ont comme principal objectif la formation humaine.
- **Psychologie-** La psychologie permettra de nous expliquer généralement comment on apprend une langue étrangère, quelles seront les stratégies pour l'apprentissage et quels sont les types d'étudiants qu'on trouve dans la salle de classe.

- **Linguistique moderne-** La linguistique moderne apportera les théories nécessaires qui expliquent ce qu'est une langue et quelle est sa fonction principale pour obtenir une communication efficace. (2010, s. p.)

L'enseignement des langues traite des interrelations et des interdépendances entre ces corps qui constituent un ensemble organisé, appelé système didactique. Son objet central peut être identifié comme l'étude de la transmission et de l'appropriation des langues, notamment sur les processus de construction des pratiques et les compétences linguistiques développées dans le contexte scolaire. Il se situe à la fois dans le domaine de la théorie et dans celui de la pratique, tant à l'école qu'en dehors de l'école, en transposant et en demandant des objets de différentes sciences constituées tels que : la linguistique, la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc.

La didactique de langues essaie de répondre aux questions suivantes au moment d'enseigner et qui résultent interdépendantes les unes des autres: Que faut-il enseigner ? À qui enseigner ? Comment enseigner ? Où et quand enseigner ? Pourquoi enseigner ? En vue de quels résultats ? Quels sont les objectifs explicites de l'enseignement des langues ? De même, on peut trouver des questions telles que : Comment les objets d'enseignement ont-ils été construits ? Quel est le statut des langues enseignées ? Comment pouvoir tenir compte des étudiants et de la progression des apprentissages ? Comment les résultats seront évalués à la fin ? Pour toutes ces questions il existe une réponse qui, de manière générale, expliquera les finalités de l'enseignement d'une langue.

Selon le schéma de Dolz, Gagnon, & Mosquera, il existe trois finalités dans l'enseignement d'une langue :

- **Communication-** La communication est l'aspect le plus important au moment d'acquérir une nouvelle langue, l'interaction de l'étudiant avec une autre personne

permettant de mettre en œuvre les connaissances langagières acquises. Dans cette finalité l'étudiant apprendra des habilités tels que : parler, écouter, lire, écrire et, bien sûr, bien s'exprimer.

- **Réflexion sur la communication et la langue-** La réflexion sur le fonctionnement de la communication est aussi un facteur essentiel dans le système et l'usage d'une langue étrangère. Pour parler une langue, il faut comprendre tout ce que l'individu essaie d'exprimer, et il ne peut pas y avoir de communication sans avoir d'abord une compréhension.
- **Construction de références culturelles-** La troisième finalité montre l'importance que l'étudiant doit donner au patrimoine culturel de la langue parlée. Pour acquérir une langue, il faut aussi posséder des connaissances liées à l'histoire, aux normes, aux usages qui sont essentiels au moment d'apprendre une langue étrangère. De cette façon, l'étudiant fera un usage correct de la langue dans le pays où elle/il se trouve.
(2009, p. 9)

En conclusion, nous pouvons dire que l'objectif de l'enseignement des langues est de parvenir à une utilisation correcte, compétente et cohérente de la langue. Les futurs enseignants doivent utiliser les langues de manière correcte et précise afin d'enseigner de manière efficace une langue étrangère aux étudiants. C'est le travail de l'enseignant de développer la compétence communicative des apprenants pour leur permettre de fonctionner de manière appropriée et efficace dans une communauté de locuteurs, c'est-à-dire un groupe de personnes qui partagent la même langue et les mêmes modes d'utilisation de la langue. De même, il est important que les enseignants élaborent de bonnes méthodes d'enseignement pour encourager l'élève à approfondir

la langue afin qu'il puisse se développer par lui-même en acquérant ses propres méthodes d'apprentissage et, bien sûr, s'intéresser à la langue.

2.2.2. Méthodologie de la didactique des langues

2.2.1. Définition

Avant d'étudier la définition de Méthodologie des langues étrangères et de voir en quoi elle consiste selon certains auteurs, il serait utile de clarifier l'ambiguïté conceptuelle du terme "méthode". Méthode, du grec méthodes : "chemin", "processus" – fait référence, dans le cadre de l'enseignement des langues, à la fois à un courant méthodologique d'analyse linguistique et à un manuel ou à un livre, parmi d'autres contenus existants tels que la référence à la procédure d'apprentissage, en différenciant, dans ce sens, la méthode inductive de la méthode déductive. En ce sens, le concept - les méthodes d'enseignement - a jusqu'à présent fait l'objet des interprétations et des définitions les plus diverses. L'une d'entre elles pourrait être qu'ils sont des processus d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire des parcours d'enseignement formés de manière systématique et méthodique.

D'après Yin : « Le terme méthodologie désigne les méthodes de recherche suivies pour atteindre les objectifs d'une science ou d'une étude. » (2002, p.1)

Pour Quist : « La méthodologie est la rigueur maximale de l'application des concepts et des hypothèses théoriques avec une précision maximale » (1989, p.6)

Traditionnellement, on appelle méthode un ensemble de théories ou une série de procédures, de moyens généraux ou de techniques scientifiquement vérifiés utilisée systématiquement pour atteindre un objectif. Il s'agit également d'un ensemble d'actions dirigées

par l'enseignant et visant à organiser l'activité cognitive et pratique des élèves dans la réalisation de l'objectif.

Le *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* dans son édition de 1997 définit la méthode comme :

« Une façon d'enseigner une langue qui repose sur des principes et des procédures systématisés qui, à leur tour, représentent la conception la manière dont la langue est enseignée et apprise. » (2000, p. 2)

Selon le *Longman Dictionary*, les méthodes diffèrent les unes des autres dans leur conception de la nature de la langue et de son apprentissage, dans les buts et objectifs de l'enseignement, dans le type de programme qu'il promeut, les techniques et procédures qu'il recommande et le rôle qu'il attribue à l'enseignant, aux apprenants et au matériel pédagogique.

Abadía (cité par Mato & Dialnet) énonce que :

La "méthode" est souvent appelée ce qui est en fait une approche qui prend comme base une réflexion théorique sur la langue et/ou l'apprentissage, et nous y trouvons plus de place pour l'interprétation et la variation individuelle de ce qu'une méthode permettrait. C'est la raison pour laquelle nous appelons aujourd'hui plus correctement "approche communicative" le courant méthodologique qui, à ses débuts, était appelé « Méthode Communicative ». Le problème fondamental de la didactique est d'enseigner ou d'apprendre. L'enseignement est l'éducation vue sous l'angle du professeur. L'apprentissage est l'éducation vue sous l'angle de l'élève. (2011, p. 6)

D'après Puren (1988) le terme de méthodologie consiste en trois sens distincts :

-Celui de matériel d'enseignement, lorsqu'on parle de la « méthode » Voix et Images.-
celui d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. – celui enfin d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes. (p. 11)

Selon Richards & Rodgers (1986):

La méthodologie est ce qui unit la théorie et la pratique, et au sein de la première, on peut parler d'une méthode qui est un système fixe d'enseignement, avec des techniques et pratiques prescrites. La vision « méthodologique » qui cherche la méthodologie de la didactique des langues étrangères permet des interprétations à partir des plusieurs approches. Pourtant, cette méthode suppose une condition dans laquelle les pratiques d'enseignement à la salle de classe ne sont pas conditionnées à une série de techniques fixes. De cette façon la méthodologie de langues est basée sur les principes de *particularité, praticabilité et possibilité*.

La *particularité* fait référence au fait que toutes les techniques utilisées et développées par l'enseignant devront prendre en compte où, quand et à qui elles seront enseignées. La *praticabilité* implique qu'une technique doit être appliquée à une situation réelle sinon aucun lien ne pourrait être établi entre la théorie et la pratique. Finalement la *possibilité* indique qu'une technique doit être socialement, culturellement et politiquement appropriée. (p. 5)

Ensuite, à partir de ces principes, la méthodologie des langues considère que l'acquisition d'une seconde langue est promue lorsque :

- Des personnalités et des styles d'apprentissages différents sont pris en compte dans la salle de classe, c'est-à-dire que certains étudiants sont visuels alors que d'autres sont auditifs ou kinesthésiques. Reconnaître et comprendre ces styles d'apprentissages peut aider l'enseignant à mieux adapter ses pratiques d'enseignement ainsi qu'à promouvoir un apprentissage fructueux.
- Des activités communicatives sont proposées et celles-ci permettent la mise en œuvre des ressources linguistiques. Autrement dit, les activités d'enseignement, de pratique et d'évaluation doivent avoir une liaison directe avec les objectifs ou les réalisations de chaque cours.
- Des activités de langues nécessaires sont intégrées telles que la compréhension, l'expression et l'interaction.
- Les objectifs d'apprentissage sont clairs de la part des étudiants. C'est-à-dire que les apprenants seront capables de planifier leurs objectifs et qu'ils se concentrent principalement dans le processus.
- Les étudiants sont capables d'utiliser des stratégies d'apprentissage et deviennent plus efficaces et autonomes. L'auto-apprentissage est encouragé.
- L'accent est mis sur l'apprentissage de la communication à partir de l'interaction en langue cible.
- Les étudiants sont exposés à une grande variété d'activités de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale, de techniques d'enseignement et de formes linguistiques.

Dans l'enseignement des langues, une distinction est faite entre les méthodes générales et spécifiques, traditionnelles et contemporaines. La littérature a documenté un certain nombre de méthodes qu'elle a classées en fonction de : **catégories logiques** (synthèse, analyse, induction, déduction) ; **l'aspect de la langue sur lequel vous portez votre attention** (grammaire-lexique, phonétique, etc.) ; **les compétences formées** (traduction, oral, écrit, lecture) ; **la théorie linguistique ou psychologique sous-jacente de l'apprentissage sur laquelle elle repose** (conscient, structurel, etc.) et elles sont aussi appelées selon leur inventeur ou le personnage le plus important (la méthode de Comenius, Gouin, Berlitz, Palmer, Lozano, Jorrín, etc.).

A partir des diverses théories, nous avons compris ce qu'est la didactique des langues mais il reste encore des questions à se poser comme : quelle serait la méthode la plus efficace pour apprendre/enseigner une langue étrangère ? Est-ce qu'il existe une différence entre la didactique en soi et la méthodologie des langues étrangères ? Et quelle serait la différence entre l'une et l'autre ?

En résumé, nous comprenons la méthodologie, de manière générale, comme l'ensemble de méthodes ou processus qui seront utilisés dans une recherche afin d'atteindre l'objectif souhaité. Donc, pour expliquer de manière simple la différence entre didactique et méthodologie, on peut dire que la didactique définit uniquement le processus ou ce qui sera fait (le plan) pour enseigner une langue étrangère alors que la méthodologie définit la manière ou les étapes selon lesquelles la didactique ou le plan d'enseignement d'une langue étrangère sera réalisé.

Donc, la méthodologie ce sont les étapes à suivre pour que l'enseignant puisse donner une classe efficace de langue. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignant sera celui qui apporte ces méthodes aux étudiants pour découvrir quelles sont les plus efficaces ou avec lesquelles un étudiant est capable d'apprendre une seconde langue de manière simple. La

méthodologie fait référence à la relation entre l'approche ou la philosophie d'enseignement et les techniques de cette philosophie.

Les progrès dans ces disciplines se reflètent également dans les pratiques d'enseignement et les programmes d'enseignement des langues. Il est donc important que les enseignants et les étudiants connaissent les concepts qui sous-tendent l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Ces informations sont utiles non seulement pour savoir quelle est la méthodologie la plus appropriée, mais aussi pour réfléchir sur l'adéquation des méthodologies et le devoir du professeur de langue. Par conséquent, la "méthode" est comprise comme le processus ou la voie à suivre pour atteindre un certain objectif, tandis que l'"approche" consisterait en la perspective adoptée comme point de vue pour l'approche d'une certaine question.

Il existe, comme nous le voyons, une préoccupation pour la doctrine ou l'école de langues utilisée dans l'approche méthodologique, car celles-ci peuvent conditionner le type d'apprentissage qui, à aucun moment, ne doit cesser d'être fonctionnel, significatif et fondé, comme mentionné ci-dessus, dans l'utilisation et l'emploi des propres constructions de l'étudiant et non d'une nature artificielle et hypothétique. En ce sens, nous pouvons examiner les styles d'apprentissage qui existent dans le monde de l'enseignement des langues étrangères. Bien entendu, il faudrait également distinguer les méthodes destinées à enseigner la langue maternelle (auditive, alphabétique ou phonique, linguistique, de prière, parole, vue, etc.) et celles conçues ou utilisées notamment pour l'enseignement des langues étrangères ou secondes (méthode de lecture, TPR ou réponse physique totale, audiovisuel, etc.). Compte tenu de cette situation, il serait plus pratique de n'analyser que celles qui ont eu une longue influence sur l'enseignement des langues étrangères et qui gardent toujours leurs racines dans les méthodes contemporaines.

2.2.2. Principales méthodes d'enseignement des langues étrangères

En tant que futurs enseignants, il faut se concentrer sur le rôle de l'école et de l'enseignant dans le développement des compétences communicatives et linguistiques des élèves, afin de trouver des moyens pour leur développement. Dans ce processus, il est important de prendre en compte que, dans la recherche de chemins, on ne part jamais de zéro. Il est donc nécessaire non seulement d'assembler la théorie et la pratique, mais aussi de réfléchir de manière critique sur le processus d'apprentissage des langues. La mission d'un professeur de langues (dont nous faisons partie) est de trouver la méthode d'enseignement parfaite pour aider les étudiants à apprendre une langue étrangère de manière efficace. Ce que nous recherchons réellement, parfois sans le savoir, c'est la méthode parfaite pour les enseignants, celle qui permet, avec un minimum d'effort, de préparer le même cours pour un grand nombre d'élèves qui peuvent avoir des modes d'apprentissage complètement différents. Mais si la même méthodologie était utilisée pour chaque élève, ce qui se passerait sûrement serait que la majorité des élèves acquerrait la langue facilement et que la minorité n'y parviendrait pas aussi facilement et cela provoquerait l'abandon de certains apprenants. Ce qui nous laisse avec une question : quelle méthode utiliser ?

Avant d'aller plus loin pour connaître les différentes méthodes qui existent ainsi que leurs caractéristiques, il serait bon de savoir quelles étaient les méthodes d'enseignement d'une langue dans l'Antiquité et comment elles étaient appliquées.

Jusqu'au XVI^e siècle, l'enseignement des langues étrangères était principalement limité au latin et au grec. Les professeurs de langues classiques de l'époque possédaient, dans la plupart des cas, une formation théologique mais en aucun cas philologique et la méthodologie utilisée dans les cours de latin était purement ce que nous connaissons aujourd'hui comme

"traditionnelle". L'élève assistait au cours pratiquement comme un auditeur, avec une absence totale de participation, et les cours consistaient en la lecture d'un texte, avec son analyse et son commentaire correspondants plus tard par le professeur. Pour renforcer le sujet, ils répétaient ce qu'ils avaient vu dans la classe précédente. Comme prévu, ce rôle extrêmement réceptif de l'élève n'a pas connu de changements significatifs dans les écoles influencées par l'Humanisme. Le concept méthodologique est resté le même et seuls quelques manuels ont été abandonnés et remplacés par d'autres. Jusqu'au dernier tiers du XIXe siècle, les langues modernes introduites dans les salles de classe des écoles publiques, plus précisément le français et l'anglais, devaient être orientées essentiellement vers les langues classiques - le latin et le grec - qui étaient les seules existantes jusqu'alors. Ce n'est donc qu'à ce moment-là que les nouvelles matières obtiennent une reconnaissance bien méritée en tant qu'élément solide de l'enseignement supérieur, et c'est à ce moment-là que l'on peut propager des approches méthodologiques plus axées sur l'essence des langues, sur les langues "vivantes", qui ne sont rien d'autre que la langue orale et sa fonction de moyen de communication entre les cultures. . Dans cet effort pour s'éloigner des méthodes utilisées pour l'enseignement des langues classiques, les aspects systématiques et pragmatiques de l'enseignement des nouvelles langues jouent un rôle décisif, ainsi que diverses considérations théoriques sur l'enseignement, en tenant compte du fait qu'une "langue vivante" s'apprend différemment d'une "langue de livres".

Ces facteurs pédagogiques, en particulier les diverses approches linguistiques et psychologiques de l'apprentissage, ont conduit à la création de concepts méthodologiques. Cependant, comme ces méthodes modernes d'apprentissage des langues n'ont pas été conçues précisément comme des approches didactiques spécifiques, elles sont difficiles à expliquer de

manière systématique et même, parfois, il n'est pas facile de les placer précisément dans le temps.

Toutefois, selon Neuner (cité par Mato, 2011) « Le changement d'une méthode particulière à une autre dans la classe de langue ne peut être compris comme une conséquence de temps clairement délimités, car il y a toujours eu une concomitance des conceptions diverses méthodes. » (p. 4)

De nombreuses questions considérées aujourd'hui comme nouvelles dans le domaine de l'enseignement des langues sont apparues et ont disparu dans différents moments du passé. Comme le prétendent Richards & Rodgers (1986), « Les controverses d'aujourd'hui reflètent les réponses contemporaines à des questions qui ont été souvent posées tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues. » (p. 8)

On peut dire alors que les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Au XIX^{ème} siècle, l'objectif culturel était prioritaire; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieures et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. C'est pour cela que cette méthode « traditionnel » n'était pas très utile si l'objectif principal était de parler une langue couramment, car elle ne visait qu'à acquérir la connaissance des livres par la traduction et la répétition et, bien sûr, à des fins littéraires.

D'après Rincón (cité par Lopez, Miranda , & Mattiol) jusqu'en 1990 l'enseignement des langues n'était basé que sur deux méthodes : rhétorique et historiciste :

La méthode rhétorique était centrée sur la lecture, l'enseignement de la parole et de l'écriture à travers toutes les ressources textuelles dans le but que celles-ci soient ensuite utilisées avec solvabilité. L'importance de la grammaire dans ce modèle était plus faible. La méthode historiciste pour sa part, était fondée sur la connaissance des langues naturelles. La grammaire a acquis le monopole de l'enseignement de la langue, et bien qu'il ait été affirmé que son but était d'enseigner la parole et l'écriture, ce qu'il visait réellement était une analyse scientifique de la langue, de considérer que les bénéficiaires de l'enseignement ont appris à parler et à écrire en le sein de la famille. (2008, p. 2)

Dans le cadre historiciste, jusqu'aux années 1960 la langue était considérée comme un sujet de connaissance, comme un ensemble fermé de contenus qui devaient être : analyser, mémoriser, apprendre, etc. Il était certain que si vous connaissiez beaucoup de grammaire, vous aviez alors plus de connaissances de la langue. La principale critique de cette approche est que l'accent a été mis sur les mots ou les phrases, ignorant complètement le fait que les locuteurs d'une langue ne s'expriment pas avec des mots ou des phrases individuelles mais dans des textes. À partir des années 1960, le langage a commencé à être considéré suivant une vision fonctionnaliste et communicative qui considère que l'important est de mettre l'accent sur son utilisation. Pour cette raison, il n'est plus considéré uniquement comme un système de contenu, mais comme un moyen de communication.

Au cours des années, ont existé beaucoup de méthodes d'enseignement qui ont aidé à bien acquérir une langue étrangère ou une deuxième langue, de la méthode traditionnelle aux méthodes plus modernes. Actuellement on ne peut pas assurer quelle est la plus utilisée ou la plus efficace pour enseigner une langue étrangère car nous avons tous différentes manières

d'apprendre. De ce fait, l'enseignant a comme principal objectif de donner un cours de langue en utilisant différentes méthodes pour que chaque étudiant puisse avoir une compréhension efficace de la langue. Tout au long de l'enseignement des langues étrangères, celles-ci ont subi des changements méthodologiques pour essayer de trouver la méthode idéale ou la plus facile pour l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais on se demande à quoi consistent-ils ces méthodes et quels ont été leurs fonctions au fil des ans ? Les principales méthodes qui ont été utilisées tout au long de l'apprentissage d'une langue étrangère sont :

A. Méthode traditionnelle « Grammaire-Traduction. »

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. C'est la première méthode connue dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères et c'est celle qui était traditionnellement utilisée pour l'apprentissage des langues classiques, d'où son appellation de méthode "traditionnelle" également.

Son objectif principal est essentiellement la connaissance des mots et des règles grammaticales de la langue cible, afin que l'étudiant puisse à la fois comprendre des phrases et les construire, et ainsi apprécier la culture et la littérature de la langue étrangère, tout en acquérant en même temps une compréhension plus approfondie ainsi que le développement de son intellect et de sa capacité à raisonner. En théorie, cette méthode consiste à enseigner la deuxième langue au moyen de la première langue puisque toutes les informations nécessaires à la

construction d'une phrase ou à la compréhension d'un texte sont fournies par le biais d'explications dans la langue maternelle de l'apprenant.

Pour Mato, nous pouvons distinguer trois étapes essentielles dans l'apprentissage des langues : « la mémorisation préalable d'une liste de mots, la connaissance des règles grammaticales nécessaires pour lier et relier ces mots dans des phrases correctes et la réalisation d'exercices, essentiellement de traduction, tant directe qu'inverse » (2011, p. 4)

Cette méthodologie part toujours de la règle pour arriver à l'exemple. La base est dans la forme écrite de la langue, fondamentalement littéraire, guidée par des critères formels, et pratiquement aucune attention n'est accordée aux aspects de la prononciation et de l'intonation, excluant également toute allusion à un aspect communicatif.

Pour Nuener, la langue à travers cette méthode est considérée comme : « Un "bâtiment" qui est systématiquement composé de "blocs de construction de la langue" et construit selon des règles logiques. » (1989, p. 147)

Cette vision métaphorique de la langue comme un "bâtiment" construit systématiquement avec des "briques linguistiques" selon certaines règles logiques, est résumée par cet auteur prétendant que, avec la méthode « grammaire et traduction », la maîtrise de la langue signifie la connaissance de la langue. D'un point de vue psychologique, cette méthode est basée sur un concept d'apprentissage cognitif, c'est-à-dire l'apprentissage de la compréhension, de l'application des règles et de la mémorisation, qui joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage.

De même pour Germain :

L'étude de la grammaire est l'étude des rapports entre les termes ou éléments qui constituent la parole ou traduisent la pensée. Il existe deux types de grammaire. D'une part : il existe la grammaire « expérimentale », consacrée à l'étude des rapports en eux-mêmes sans viser à « les rattacher à leur cause déterminante, l'esprit » ; cette grammaire varie en fonction de chaque langue. D'autre part : il existe la grammaire dite « rationnelle », dans laquelle il s'agit de « partir de l'esprit pour aller à la forme de la parole » ; cette grammaire, qui convient à toutes les langues, est « universelle », tout comme l'esprit humain est « Un ». (1995, p.124)

Pour Sánchez, les caractéristiques fondamentales de cette méthode peuvent être résumées comme suit:

- L'objectif de l'enseignement est la littérature, à laquelle on accède par la mémorisation de listes de mots et de règles grammaticales, qui sont présentées dans un déductif.
- On n'accordera donc que peu ou pas d'attention aux capacités d'expression orale et d'écoute (parler et écouter).
- La langue d'enseignement est la langue maternelle de l'apprenant et un soin particulier sera apporté à la correction des traductions.
- L'enseignant est le protagoniste et l'autorité dans la classe et l'élève n'est donc qu'un agent passif. Son rôle est de recevoir, d'assimiler et d'accumuler des connaissances.

- Les activités en classe tournent autour de la séquence explication-compréhension-pratique.
- Les erreurs ne sont pas tolérées ; elles seront corrigées immédiatement, car la répétition de l'erreur entraînerait leur règlement et leur consolidation. (1996, pp. 3-5)

De ces caractéristiques, nous pouvons déduire que ce type de méthode est basé sur la lecture et l'écriture. Dans cette méthode, le vocabulaire a également beaucoup de poids et, dans de nombreux cas, il est appris par cœur à partir de listes. L'objectif de la connaissance de ce vocabulaire n'est pas de le mettre en pratique dans une conversation mais de traduire des phrases. Dans une phrase, plusieurs questions grammaticales sont activées : la syntaxe, la classe grammaticale, le genre et le nombre des mots, leur morphologie, la classe grammaticale à laquelle ils appartiennent, etc.

En résumé, si la grammaire est un facteur essentiel pour l'apprentissage d'une langue pour connaître la morphologie et la syntaxe, l'un des facteurs essentiellement importants est également l'expression orale. De plus, on ne peut pas maîtriser une langue seulement à partir de la grammaire, surtout si notre objectif consiste à la parler de manière fluide. Toutefois, bien que cette méthode ait reçu de nombreuses critiques, elle est encore utilisée dans certaines régions du monde car, bien qu'elle puisse générer de la frustration chez les élèves, elle exige peu des enseignants. Elle est également utilisée dans les situations où la compréhension de textes littéraires est l'objectif principal de l'étude des langues.

B. La méthode « directe » ou « naturelle »

Les origines de la méthode "directe", traditionnellement appelée "naturelle" ou "inductive", remontent à des temps aussi anciens que ceux de la méthode "traditionnelle"

puisqu'elle est apparue en réaction à cette dernière. Précédemment, son existence pouvait être prouvée, bien qu'elle n'ait pas été consciemment considérée comme une procédure méthodologique. C'est l'apprentissage qui se fait par la communication orale directe. C'est, si l'on y réfléchit bien, la méthode que nous utilisons lorsque nous sommes enfants pour apprendre notre langue maternelle. Cette méthode est basée sur la répétition et consiste à établir une association visuelle et immédiate entre l'expérience et l'expression, entre les mots, les phrases, les expressions idiomatiques et leur expression physique ou corporelle sans s'appuyer sur la langue maternelle des apprenants. Cependant, ce n'est que dans le premier tiers du XVI^e siècle que l'essayiste français Montaigne, convaincu que cette procédure était la plus adaptée à l'apprentissage des langues, a engagé des tuteurs pour enseigner le latin à son fils à la maison de manière "naturelle" et orale. Il est donc passé à la postérité comme l'un des pionniers de cette approche "naturelle" en tant que méthode possible dans l'enseignement des langues. La méthode "directe" est donc une continuation de cette méthode traditionnelle "naturelle" et elle est née de la tentative de se dissocier de la méthodologie utilisée pour les langues classiques afin de développer une nouvelle procédure plus conforme à la langue parlée "vivante".

Dans l'opinion de Sánchez, les caractéristiques principales de la méthode directe sont:

- L'utilisation exclusive de la langue cible, la traduction étant donc totalement exclue.
- La préférence de la langue orale par rapport à la langue écrite.
- L'enseignement du vocabulaire et des structures de la vie quotidienne, toujours en milieu naturel, dans un contexte dans lequel ils acquièrent tout leur sens.
- La grammaire est enseignée de manière inductive.
- L'accent est mis sur la prononciation et la grammaire.

- Les erreurs sont corrigées immédiatement, mais de manière moins abrupte que dans la méthode précédente, car la correction n'est pas conçue comme une punition sinon comme une amélioration de l'efficacité communicative. (1982, pp. 58-61)

À partir de ces caractéristiques nous pouvons affirmer que la classe utilisant la méthode directe est donc opposée à celle de la méthode de grammaire-traduction : elle est dynamique et favorise l'interaction.

Dans les termes de Germain:

L'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre": il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. (1995, pp.135-137)

En conclusion, cette méthode est inspirée des principes naturalistes de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'étudiant apprendra d'une manière spontanée à parler une langue. C'est le type d'apprentissage qui se développe à travers la communication orale directe. Pour donner un exemple à propos de cette méthode « naturaliste », quand nous étions enfants nous avons acquis notre langue maternelle à travers la communication orale avec nos parents, nos camarades ou n'importe quel membre de la famille. De cette façon, nous parlons, nous entendons, nous nous

trompons, nous répétons, nous demandons quelque chose et de ce fait, l'apprentissage de la langue maternelle est construit à partir de nos besoins d'une manière naturelle.

Finalement, sur la base d'un autre exemple, nous allons imaginer qu'un Mexicain part en France sans connaissance du français, c'est-à-dire qu'il ne parle rien d'autre que l'espagnol. Cet individu devra commencer à communiquer en fonction de ses besoins c'est-à-dire : demander de la nourriture, demander une adresse, saluer, etc. Petit à petit l'individu, à partir de la communication, de l'interaction et de l'écoute, commencera à s'habituer à la langue et donc à la maîtriser. Avec toute cette information, nous voyons donc que pour la méthode naturelle, il n'est pas nécessaire d'apprendre forcément la grammaire mais plutôt d'apprendre à communiquer et à acquérir une langue d'une manière plus naturelle, ce qui se produit lorsque l'apprenant est capable de comprendre les messages fournis par le contexte d'une manière plus authentique.

C. La méthode « audio linguistique »

La méthode audio-linguale consiste à enseigner la nouvelle langue en lisant un dialogue ou un texte et en effectuant des exercices de répétition orale. Selon cette méthode, l'apprentissage d'une langue consiste à connaître sa grammaire et à la pratiquer à travers différents types d'exercices de répétition jusqu'à ce que de nouvelles habitudes soient créées et que le discours devienne spontané.

Les points principaux de cette méthode sont les suivants :

- L'apprentissage d'une langue est un processus de formation d'habitudes, et les bonnes habitudes s'acquièrent en donnant les bonnes réponses.
- Comme la langue est orale, la forme orale est présentée avant la forme écrite.
- L'utilisation de la traduction ou de la langue maternelle est découragée.

- Les étudiants déduisent les règles de la langue par la pratique, de sorte que la grammaire est enseignée indirectement (comme dans la méthode directe).

Les dialogues et les exercices de répétition constituent la base de la classe. Les dialogues fournissent un contexte à la langue et sont utilisés pour la répétition et la mémorisation. Après avoir lu un dialogue, l'enseignant sélectionne quelques points de grammaire sur lesquels les différents types d'exercices sont effectués. Une leçon typique possède les caractéristiques suivantes :

- Les élèves écoutent un dialogue et répètent les phrases.
- Le dialogue peut être adapté aux intérêts des étudiants en modifiant certaines phrases.
- Certaines structures du dialogue sont sélectionnées pour effectuer des exercices de répétition de différents types.
- Les élèves ouvrent un manuel et réalisent des exercices de vocabulaire ou d'écriture.

Cette méthode est influencée par le structuralisme linguistique et la théorie de la description des langues de Bloomfield (1933), de sorte que le point de départ de l'analyse linguistique n'est plus considéré comme le système de règles d'une langue donnée, comme l'était le latin, mais toute langue peut associer un ensemble de structures caractéristiques qui lui sont propres et peut être décrite sur la base de celles-ci.

Pour Nuener « La base de la méthode audio-linguistique est l'analyse de la langue parlée et la procédure est descriptive et inductive » (1989, p. 149).

L'origine de cette méthode est liée à la Seconde Guerre mondiale, car l'armée américaine avait besoin de disposer de locuteurs de plusieurs langues étrangères en peu de temps. De cette façon, une méthode rapide et sûre d'acquisition des langues a été recherchée d'urgence et des linguistes et des informateurs de langue maternelle ont été recrutés à cette fin.

Un autre changement méthodologique dans l'enseignement des langues a eu lieu à la fin des années 1950 en raison d'un besoin croissant d'apprentissage des langues dans la société. Ainsi est née la méthode audio linguistique ; cette nouvelle méthode ne part pas de zéro mais s'appuie au contraire sur les théories structuralistes et contrastives de l'analyse des langues promues par la méthode audio-orale, auxquelles s'ajoutent des idées sur l'apprentissage.

En fonction de Sánchez, les caractéristiques fondamentales de cette méthode peuvent être résumées comme:

- La langue orale prévaut sur la langue écrite.
- L'enseignant est le protagoniste de la classe, il contrôle le contenu, le rythme et le style d'apprentissage.
- La grammaire n'est pas enseignée mais acquise de manière inductive, c'est-à-dire qu'elle doit naître de la pratique.
- Il y a un rejet de la langue maternelle, et donc de la traduction, pour éviter toute interférence.
- Le contenu de la classe est fixé à l'avance, mais il est conseillé d'alterner différents types d'activités pour éviter de démotiver les élèves.
- Le vocabulaire et les structures qui sont appris sont les plus fréquents et doivent toujours être mis en contexte.

- Les erreurs sont corrigées immédiatement car leur répétition les ferait se consolider en tant que telles. (1997, pp.73-75)

En résumé, nous pouvons dire que la méthode audio-linguistique est basée sur la répétition de mots, de phrases ou de dialogues. L'étudiant apprend ainsi à parler et à écouter, laissant au moment de l'acquisition des connaissances les compétences de lecture et d'écriture. La grammaire n'est pas étudiée car on suppose qu'elle s'apprend naturellement. La méthode audio-linguistique est basée sur l'apprentissage d'une langue étrangère comme processus de formation d'une habitude. Les bonnes habitudes se forment en donnant des réponses correctes et en ne faisant pas d'erreurs. Les compétences linguistiques sont mieux acquises si les éléments de la langue cible sont présentés d'abord oralement puis par écrit, si l'analogie fournit une base plus solide pour l'apprentissage de la langue cible et si le sens des mots ne peut être appris que dans un contexte culturel et linguistique et non de manière isolée. En plus, le rôle de l'enseignant est central et actif, il contrôle la classe et modélise la langue cible, contrôle la direction et le rythme d'apprentissage, vérifie et corrige les performances des étudiants.

D. La méthode « audiovisuelle »

Cette méthode a été développée en France en 1954, créée par le CREDIF en France et représentée par les manuels « Voix et images de France » (1960), « Bonjour Line » (1963-66) et « De vive voix » (1972). La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de

transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc. Les caractéristiques les plus marquantes de cette méthode sont résumées ci-dessous :

- L'accent est mis sur les éléments visuels. On présente essentiellement le langage oral associé aux images.
- La situation communicative doit être comprise de manière "globale" avant l'étude des structures linguistiques.
- Classe strictement structurée : 1) introduction générale sous forme de dialogue ; 2) présentation des différents aspects ; 3) répétition des structures ; et 4) application pratique.
- Exercices de type "structurel" (principalement pour remplacer et compléter des structures).

Bien qu'elle puisse être comprise comme la méthode idéale pour l'apprentissage d'une langue étrangère, elle a également fait l'objet de nombreuses critiques. On lui a notamment reproché d'avoir annulé le potentiel créatif et cognitif de l'étudiant et d'avoir réduit le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage à celui d'un « technicien audiovisuel ». Ces deux raisons ont suffi pour déclencher de nombreuses critiques qui ont empêché l'introduction de cette méthode en classe. Cependant, malgré les critiques que cette méthodologie a suscitées, il y a eu aussi des auteurs comme Puren qui en avaient une perception bien plus favorable.

En effet, pour Puren (1988) « L'association simultanée du son et de l'image pour accéder à la compréhension : c'est l'apport fondamental de la méthode audiovisuelle » (p. 213).

Cela a nécessité un changement total dans la conception des cours de langues, en impliquant profondément la linguistique (lexicologie, phonétique, grammaire) mais aussi la

pédagogie et la didactique. De même, cette méthode se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. Elle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

En résumé, cette méthode donne la priorité à la langue orale sur la langue écrite. Le langage oral est toujours présenté avec une image pour le représenter. Cette méthode peut être très utile de nos jours, surtout si on cherche à apprendre une langue étrangère de façon autonome (au moins atteindre un niveau élémentaire) à partir de vidéos d'apprentissage d'une langue spécifique ou si l'objectif est d'apprendre du vocabulaire à partir de « Flash Cards » qui peuvent être très utiles pour apprendre du vocabulaire, pour le type de personnes qui apprennent visuellement.

E. L'approche communicative

L'approche communicative est apparue pour la première fois dans les années 1970, afin d'obtenir un changement dans la perspective de l'enseignement d'une deuxième langue. L'idée principale consistait donc à abandonner le modèle structuraliste pour montrer que la langue n'est pas seulement un objet de connaissance mais aussi un outil de communication. En effet, l'idée de connaître une langue ne consiste pas forcément à savoir quelles sont les normes qui président le processus communicatif, mais plutôt d'être capable d'utiliser d'autres ressources ou stratégies aidant à faciliter et à construire l'acte de communication. De ce fait, les connaissances grammaticales passent au second plan, par contre cet usage de la langue est considéré l'élément principal de cette nouvelle approche méthodologique.

L'approche communicative est caractérisée comme une « approche d'apprentissage générale ». En d'autres termes, elle peut être définie par une liste de principes ou de caractéristiques générales élaborée par le linguiste australienne Nunan qui mentionne cinq caractéristiques:

- L'accent est mis dans la communication en langue étrangère à travers l'interaction.
- Des textes réels ou de la vie quotidienne sont introduits dans l'apprentissage.
- Elle offre aux étudiants des opportunités pour réfléchir au processus de l'enseignement.
- Elle donne de l'importance aux expériences personnelles des étudiants comme des éléments pour son apprentissage. (1998, p. 213).

Cette méthode essaie de relier des activités avec la langue apprise pour les réaliser en-dehors de la salle de classe. À partir de cette nouvelle méthode, les classes de langues étrangères cessent de privilégier la répétition des phrases, du vocabulaire et d'autres structures grammaticales pour se centrer sur la réalisation d'espaces communicatifs. Dans ceux-ci, l'objectif principal est de pouvoir communiquer dans le groupe malgré les erreurs commises au moment de parler, car ces erreurs font partie de chaque étudiant au moment d'apprendre une langue étrangère pour pouvoir communiquer correctement à l'avenir. De plus, l'approche communicative cherche que l'étudiant soit capable d'utiliser la langue afin d'obtenir quelque chose. Donc, il s'agit de l'enseignement de la communication à partir des besoins des étudiants.

D'après Bérard:

L'approche communicative est développée à partir d'une critique des méthodologies audio orales et audiovisuelles pour l'enseignement des langues. Son objectif principal est d'établir la communication, en tenant compte des besoins de l'apprenant qui déterminent les aptitudes qu'il veut développer (la compréhension et l'expression orales ou la compréhension et l'expression écrite), avec l'utilisation de documents authentiques de la vie quotidienne pour une meilleure et plus rapide acquisition du langage. Les connaissances acquises seront utilisées dans des situations réelles, dans le respect des codes socioculturels. (1995, p. 55)

De ce fait, les apprenants seront les protagonistes de leur apprentissage et ils auront la capacité d' « apprendre à apprendre », grâce à des stratégies de communication et d'apprentissage dans le but d'organiser les cours d'une manière plus sociable en créant un climat d'enseignement/apprentissage favorisant la motivation et la communication entre les apprenants et entre l'enseignant et les apprenants.

Les apports de la théorie de la linguistique ont aussi guidé aussi les aspects fondamentaux de la dimension communicative de la langue, et de la même façon ils devront être considérés dans toute proposition pédagogique qui a comme principal objectif le développement de la compétence communicative de l'apprenant. Sans oublier la contribution de la pragmatique, de la théorie du texte et de l'analyse du discours qui permettront d'obtenir un apprentissage complet d'une langue étrangère.

Au cours des trois dernières décennies, dans le champ des langues étrangères, une vision de la langue comme instrument de communication a vu le jour. Une vision humaniste qui situera l'apprenant au centre des décisions qui devront être adoptées tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. La révolution méthodologique qui existe à l'époque moderne se développe à partir de deux principes fondamentaux : la conception de la langue en relation avec son utilisation et la nouvelle position de l'étudiant au centre du processus d'enseignement/apprentissage.

En conclusion, plus qu'une méthodologie c'est une façon d'envisager l'apprentissage qui cherche que la langue soit essentiellement utilisée pour la communication et dont l'objectif est d'améliorer tous les aspects inclus dans cette communication. De même, une grande importance est accordée à toutes les compétences et la grammaire a également sa place dans le processus d'enseignement. Il s'agit donc d'une méthode qui met l'accent sur l'interaction et l'utilisation de la langue dans des situations réelles.

2.3. Désertion : Abandon Académique/ Scolaire

Actuellement, dans le système éducatif, l'absentéisme et l'abandon scolaire sont des sujets qui n'ont pas été pleinement étudiés; il n'existe pas de documentation systématique et rigoureuse à ce sujet qui nous permette de savoir quel est leur nombre, dans quelles circonstances et conditions cela se produit, ou ce que le système éducatif et même les institutions éducatives font pour tenter de remédier à ce problème. En effet, le phénomène de l'absentéisme et de l'abandon scolaire est complexe car y sont impliqués de multiples facteurs tels que les conditions sociales, politiques, économiques et aussi scolaires.

Le domaine de la recherche sur le « décrochage scolaire » ou abandon, est désordonné, fondamentalement parce que les chercheurs n'ont pas réussi à s'entendre sur les types de comportements qui méritent, au sens strict, la dénomination de décrochage. Il en résulte une confusion et une contradiction quant à la nature et aux causes de l'abandon des études supérieures. Par exemple, alors que certaines études ont affirmé que la probabilité d'abandon est inversement liée aux capacités de l'étudiant, d'autres ont soutenu que le contraire est vrai, c'est-à-dire que les étudiants brillants sont plus susceptibles d'abandonner.

2.3.1. Définition

Tout d'abord, il nous faut expliquer l'expression « abandon ». La notion d'abandon se réfère à l'acte de négliger ou d'abandonner tout objet, personne ou droit qui est considéré comme étant la possession ou la responsabilité d'un autre individu. L'abandon peut être utilisé dans la sphère juridique ou dans différents espaces et situations de la vie quotidienne, certains des abandons possibles étant plus graves que d'autres. L'école, en revanche, est celle qui est liée à l'école (le centre éducatif où l'enseignement est dispensé). Alors, la notion d'abandon se réfère au retrait d'un étudiant d'un établissement d'enseignement avant la fin de l'étape qu'il étudiait. L'abandon scolaire est un problème qui affecte négativement la formation des étudiants et qui a un impact sur leur développement personnel et social. Et bien que le problème ne soit pas nouveau, il revêt une importance particulière dans la société actuelle dans laquelle la connaissance est la clé du développement économique et de l'accès de chacun à un emploi, à un logement et à un mode de vie décent. Si la formation et l'apprentissage sont des éléments de base pour transformer et surmonter l'exclusion sociale, les situations d'absentéisme et d'abandon n'y contribueront pas, car les étudiants qui ne fréquentent pas l'école subiront un déclin dans son

processus de formation, et ceux qui abandonnent quitteront le système éducatif sans un minimum de connaissances ou de qualifications. Cela les condamnerait à faire partie de ce grand secteur menacé d'exclusion et de marginalisation sociale et économique.

Il n'est pas possible d'explorer la réalité de l'absentéisme et de l'abandon scolaire dans le système éducatif si on ne sait pas clairement ce qu'on cherche à découvrir. De nombreux termes sont utilisés pour désigner les problèmes liés à l'absentéisme ou à l'absence des élèves.

D'après Gracia:

Dans le langage du bon sens, l'absentéisme est limité à l'absence physique et injustifiée d'un élève dans la classe, qui tend à être considérée dans la mesure où elle est répétée et consécutive. Toutefois, d'autres formes d'assistance incohérentes, irrégulières ou thématiques sont difficiles à contrôler et à enregistrer. (2001, p. 37)

Il est important de noter que l'éducation est définie comme une ressource fondamentale pour obtenir certains moyens tels que l'acquisition, la transmission et le niveau social, qui permettent de soutenir le développement de la personne et, en même temps, de transformer la société. C'est un facteur clé dans l'acquisition des connaissances et la formation des êtres qui recherchent le bien-être social. Les études disponibles sur la désertion soulignent ce qui se passe dans différents domaines : la désertion progressive de l'école, de la famille, du quartier, du groupe de pairs et, enfin, des lois en vigueur dans un pays. Habituellement, la première étape à partir de laquelle se montre la désertion c'est l'école, de là d'autres abandons sont possibles.

Pour ne pas en arriver là, il est important de s'attaquer au problème de l'abandon scolaire et des conditions qui le rendent possible.

Selon Gaviria « Le décrochage scolaire est compris comme l'abandon du système éducatif par les étudiants, causé par une combinaison de facteurs qui sont générés à la fois dans l'école ainsi que dans le domaine social, familial et individuel. » (2006, s.p.)

D'après Doublier

L'abandon scolaire s'est généralisé et comprend toute absence de l'apprenant du système scolaire ; il est donc nécessaire de préciser certains concepts clés qui peuvent être considérés comme des abandons scolaires, mais qui, techniquement, ne peuvent être définis comme tels. (1980, s.p.)

Toutefois, cette définition ne tient pas compte de l'absentéisme temporaire ; à cet égard Furtado assure que :

Le décrochage scolaire est un concept unique qui implique l'abandon du système éducatif par l'étudiant. Cependant, il n'existe pas de définition pure du décrochage, dans le sens où il est seulement certain que l'individu ne reviendra pas dans le système éducatif. (2003, pp. 5-6)

Il considère donc comme abandon scolaire :

L'abandon de la part des étudiants et des éducateurs si l'on se réfère aux institutions éducatives, non seulement des salles de classe où les connaissances sont acquises, mais

aussi l'abandon de leurs rêves et perspectives d'une vie future rentable et responsable qui les conduirait à invalider leur avenir, qui n'est pas demain mais aujourd'hui. (2012, p.14)

Nous pouvons donc dire, selon les réflexions vues ci-dessus, que le décrochage scolaire chez les élèves est causé par divers facteurs relevant du domaine social ou du domaine personnel (individuel). Toutefois, le terme « abandon » peut se référer non seulement à la désertion de l'étudiant du système éducatif, mais aussi à l'abandon des buts ou objectifs de l'étudiant dans sa vie académique mais aussi personnelle.

D'après Tinto il existe deux types d'abandon scolaire :

- **L'abandon comme comportement individuel** : la connaissance que les significations qu'un apprenant attribue à son comportement peuvent différer sensiblement de celles qu'un observateur attribue à ce même comportement. Le simple fait d'abandonner l'école peut avoir des significations multiples et pas du tout différentes pour ceux qui sont impliqués ou affectés par ce comportement. Bien qu'un observateur, tel qu'un responsable d'université, puisse définir l'abandon comme un échec dans un programme d'études, les étudiants peuvent interpréter leur abandon comme une étape positive vers la réalisation d'un objectif.
- **L'abandon et la nature des objectifs individuels** : La définition de l'abandon, d'un point de vue individuel, doit faire référence aux buts et objectifs que les individus ont lorsqu'ils entrent dans le système d'enseignement supérieur, car la grande diversité des objectifs et des projets caractérise les intentions des étudiants qui entrent dans un établissement, et certains d'entre eux ne s'identifient pas au diplôme et ne sont pas

nécessairement compatibles avec ceux de l'établissement dans lequel ils sont entrés pour la première fois. (1982, p. 36)

Il ressort de ce qui précède que l'étude de l'abandon de l'enseignement supérieur est complexe et implique non seulement une variété de perspectives mais aussi différents types d'abandon.

En résumé, le décrochage ou abandon scolaire, désigne l'abandon des études par l'étudiant et constitue l'un des problèmes rencontrés par l'éducation de base générale. Le fait que les étudiants interrompent leur formation est préoccupant car cela a des répercussions sur leur vie présente et future. Ainsi, le décrochage scolaire peut être influencé par divers facteurs, notamment familiaux, économiques, migratoires, sanitaires, émotionnels et pédagogiques, qui augmentent le risque d'abandon scolaire de l'étudiant. De plus, l'abandon scolaire se produit aussi bien dans les pays du monde industrialisé que dans ceux appartenant au soi-disant Tiers Monde. La différence est que, dans le premier cas, elle se produit généralement dans les étapes de l'enseignement supérieur ou post-secondaire, tandis que dans le second cas, elle se produit tout au long de la chaîne scolaire : primaire, secondaire et tertiaire.

2.3.2. Types d'abandon académique

De nombreux termes sont utilisés pour se référer aux problèmes liés à la non fréquentation ou à l'absence de l'élève de l'école. Gracia (2003) fait allusion à des termes couramment utilisés de manière indifférenciée tels que : absentéisme, déscolarisation, scolarisation tardive, déscolarisation ou abandon scolaire, qui doivent cependant être délimités sur le plan conceptuel. Les concepts suivants sont également courants et souvent utilisés de manière interchangeable : l'abandon ou la désaffection, la désaffection, le désengagement, etc.,

tous ces termes faisant référence à des réalités différentes nécessitent éventuellement une analyse et des réponses spécifiques.

Le problème de l'abandon scolaire revêt une grande importance en raison des différentes caractéristiques dans lesquelles ce phénomène se produit, puisqu'il implique les parents, les enseignants, les directeurs et la société en général. L'échec est un problème constant et permanent dans les écoles qui se manifeste à chaque année scolaire. Ce phénomène est un facteur de redoublement, de mauvais résultats et d'échec scolaire. Il peut être considéré comme l'un des problèmes éducatifs les plus rencontrés par les étudiants.

Tinto (1975), l'un des auteurs les plus renommés dans ce domaine, a formulé un modèle théorique largement mentionné dans la littérature pour expliquer l'abandon scolaire. Cependant, en parlant plus tard de son modèle, il explique :

Ce que nous avons considéré comme une évidence dans l'élaboration [du modèle] s'est apparemment révélé être faux, à savoir que le modèle a été élaboré pour expliquer certaines formes ou facettes qui peuvent se produire dans des types particuliers d'enseignement supérieur, mais pas toutes. (1975, p.40)

Par conséquent, la définition de l'abandon qui a été utilisée dans une première approche de l'élaboration du modèle s'est avérée insuffisante, ou quelque peu ambiguë, ce qui a conduit à une révision du modèle.

Vásquez et al. (2003) font une distinction entre les types d'abandon en expliquant que le décrochage ou abandon des étudiants peut être compris de deux points de vue : l'un temporel et l'autre spatial. Dans le premier, l'abandon est classé en fonction de la durée pendant laquelle un étudiant reste dans un programme universitaire jusqu'à son retrait (avant la date fixée). Toutefois,

la classification dans ce sens n'est pas complète, puisque l'étudiant a la possibilité de se retirer du programme, de quitter l'établissement d'enseignement ou de se retirer complètement du système éducatif. En ce qui concerne le point spatial, il s'agirait de la direction que prend l'élève après avoir abandonné ses études. Du point de vue « temporel », les auteurs identifient trois types d'abandon :

- Abandon Précoc : Lorsque l'étudiant a été accepté dans un programme scolaire et ne fréquente jamais l'école ou ne termine pas ses cours.
- Abandon Prématuré : Lorsque les étudiants quittent le programme au cours des quatre premiers semestres.
- Abandon Tardif : Lorsque l'étudiant quitte le groupe d'étude à partir du cinquième semestre.

Toutefois, il faut considérer que le fait de quitter un établissement d'enseignement supérieur implique une possibilité de retour. C'est pourquoi, à partir du point de vue temporel, est incluse une autre typologie :

- Abandon Partiel : Lorsque l'étudiant se retire temporairement et puis, après un temps déterminé, il retourne au programme éducatif pour poursuivre ses études.
- Abandon Total : Lorsqu'un élève abandonne complètement un projet éducatif et décide de ne pas y retourner.

Afin d'établir le moment où la désertion devient totale, c'est-à-dire où un retour n'est plus présumé, différentes enquêtes ont considéré une période comprise entre deux et cinq semestres consécutifs sans présenter d'activité académique. Enfin, on propose une typologie construite dans la perspective de la décision que le sujet adopte par rapport à la sortie du programme

académique. Ainsi, une distinction est faite entre : désertion volontaire : se référant à la démission de la carrière ou à l'abandon non éclairé de l'établissement d'enseignement supérieur. Abandon involontaire : produit à la suite d'une décision de l'établissement, sur la base de sa réglementation en vigueur, qui oblige l'étudiant à abandonner ses études.

Deuxièmement, concernant le point de vue « spatial », il fait allusion au fait qu'un étudiant :

- Change de programme au sein d'une même institution.
- Change d'établissement d'enseignement.
- Sort du système éducatif, où il existe une possibilité de réintégration future dans la même institution ou dans une autre.

Dans ce sens, Rodriguez (1974) fait une différence entre la désertion des étudiants et la désertion scolaire. La première est effectuée par les étudiants qui prennent de leur propre gré la décision d'abandonner leurs études. La deuxième catégorie regroupe les étudiants qui sont exclus de l'établissement pour des raisons académiques telles que l'incapacité à obtenir une moyenne de passage ou à remplir d'autres conditions pour rester inscrits.

En conclusion, l'abandon scolaire n'a pas une cause simple ou unique, mais il est dû à divers facteurs, tant des facteurs conditionnels (qui facilitent ou compliquent les études) que des facteurs déterminants (qui entravent ou permettent les études). Dans les deux cas, il s'agit généralement d'un ensemble de causes sociales, culturelles et économiques qui se conjuguent pour pousser les élèves à abandonner l'école et à passer à autre chose. L'abandon scolaire ne se produit pas simplement parce que les gens ne veulent pas étudier, mais c'est un phénomène complexe qui révèle d'autres raisons plus profondes dans la société.

2.3.3. Facteurs internes et externes de l'abandon académique

L'abandon total du système éducatif par les élèves se produit rarement de manière inattendue ; il est causé par une série de faits et d'événements ancrés dans la vie quotidienne de l'élève qui augmentent le risque d'abandon au fur et à mesure que l'élève avance en âge chronologique et en niveau de scolarité. La réussite ou l'échec scolaire des élèves (qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes) sont des processus complexes dans lesquels divers facteurs individuels, familiaux, sociaux, matériels et culturels qui, à la fois, se renforcent et s'influencent mutuellement. Les conditions de vie structurelles et matérielles, les caractéristiques socio-économiques des groupes sociaux, les modèles culturels et les univers symboliques des familles et des communautés éducatives déterminent des attitudes, des attentes, des actions et des comportements qui ne favorisent pas toujours la réussite scolaire des étudiants.

Ceci est renforcé par un type d'organisation scolaire et de pratiques pédagogiques qui consolident ces probabilités différentielles de succès, en formant un circuit causal qui est constamment renforcé. (Tijoux & Guzmán, 1998).

La compréhension du phénomène de l'échec scolaire va bien au-delà de la connaissance de l'ampleur des redoublements, des abandons ou du retard scolaire, qui sont les principaux indicateurs de l'échec scolaire. La réduction de ce problème socio-éducatif complexe nécessite et exige un approfondissement des conditions et des facteurs qui l'affectent et le déterminent et, pour cela, un cadre conceptuel qui assume cette complexité à partir d'une approche intégrale et multidisciplinaire est nécessaire.

La recherche en éducation montre un grand intérêt pour les facteurs qui influencent l'échec ou la réussite scolaire des élèves. Elle considère qu'il existe une série d'aspects qui

influencent et qui varient d'une école à l'autre et d'une population à l'autre. La littérature propose ainsi deux facteurs, l'un interne et l'autre externe (voir plus bas).

Parler de l'origine de l'abandon implique d'éviter le réductionnisme de la singularité de la cause, afin d'entrer dans le discours de la pluralité des causes. Il s'agit d'un phénomène complexe qui est dû à divers facteurs endogènes et exogènes, qui en sont la cause dans différents domaines et contextes. Certains facteurs sont liés à des aspects personnels liés aux intérêts et aux problèmes des jeunes, tels que la consommation de drogues et d'alcool, les relations sexuelles et la grossesse des adolescentes, les mauvaises influences, etc., qui conduisent, d'une part, à l'échec scolaire et, d'autre part, au décrochage scolaire car les adolescents donnent la priorité à d'autres domaines de leur vie. (Román, 2013)

Selon la citation précédente de cet auteur, d'une part, on peut comprendre par facteurs « endogènes » ceux qui sont produits dans notre propre environnement, les éléments que nous contrôlons directement (personnels et relationnels). D'autre part, on peut comprendre par facteurs exogènes, ceux qui sont générés par des causes externes à vous, à votre environnement, que vous ne contrôlez pas, mais qui ont un impact (structurel et institutionnel).

Mais qu'est-ce qu'on peut comprendre par facteurs « externes et internes » ? Ce sont les agents internes et externes à une organisation qui peuvent générer un impact positif ou négatif sur celle-ci. En plus, connaître les facteurs internes et externes qui affectent une organisation donne à celle-ci l'intelligence dont elle a besoin pour résoudre efficacement ses priorités, ainsi que pour établir des plans stratégiques utiles et pratiques à appliquer à l'avenir. Dans ce cas-là, cette « organisation » que nous venons de mentionner est une institution académique, alors, quels seront les facteurs internes et externes qui peuvent amener l'étudiant à quitter l'école ?

Facteurs internes

L'étudiant. Lorsque nous parlons de décrochage scolaire, nous pensons à un élève qui abandonne ses études, à un élève qui échoue à l'école, à un jeune qui décroche. Par conséquent, l'abandon de l'école impliquera toujours l'élève et il/elle sera le responsable de ce phénomène.

L'engagement individuel. Le décrochage scolaire a une origine interne, c'est-à-dire qu'une grande partie des causes qui poussent les étudiants à abandonner leurs études sont gérées par les étudiants eux-mêmes. Lorsqu'un étudiant ne montre aucun intérêt pour les activités académiques, son niveau académique diminue. Il en va de même s'il ne prête pas attention en classe ou s'il commence à manquer aux cours.

De même, il y a des étudiants qui n'ont pas défini leurs buts ou objectifs en tant qu'étudiants, donc ils ne créent pas d'engagements qui les incitent à jouer le rôle d'un étudiant exemplaire qui prend toute activité académique avec sérieux, enthousiasme et intérêt.

D'après Tinto « Un étudiant définit ses objectifs et ses aspirations, qui sont la motivation qui le pousse à terminer ses études. Les engagements individuels peuvent être de deux types : envers l'objectif et envers l'institution » (1989, p. 35).

D'après Muñoz :

Le décrochage scolaire est un phénomène qui se produit lorsque les étudiants abandonnent définitivement leurs études pour se consacrer à une autre activité. Ce phénomène est présent à tous les niveaux d'enseignement et nous pouvons classer ses causes de deux façons : internes et externes à l'école. Ce sont les protagonistes de la désertion scolaire, et en cela nous pouvons inclure l'étudiant, l'engagement institutionnel, l'institution académique, etc. (1976, p.34)

L'engagement personnel envers l'établissement dans lequel l'étudiant s'est inscrit indique le degré auquel chaque étudiant est prêt à faire des efforts pour atteindre ses objectifs au sein d'un établissement d'enseignement. Plus grand sera l'engagement de l'étudiant, plus grande sera la probabilité de persistance chez l'étudiant.

Il existe deux formes d'abandon scolaire : l'exclusion pour des raisons académiques et la désertion volontaire. En ce qui concerne la première, cela se produit lorsque l'élève perd l'intérêt pour les sujets, concentrant son attention sur d'autres activités. Cela peut être dû au fait que l'institution n'a pas un programme de travail académique bien structuré, ou encore à une mauvaise didactique et organisation de la part de l'enseignant. La désertion volontaire se produit lorsque l'étudiant n'a pas de but ou d'aspiration à terminer ses études et que, pour cette raison, il n'y assistera que par obligation.

Pour Tinto:

Les expériences académiques qui se développent dans la vie scolaire pourraient être le pilier de la rétention des étudiants, puisque les engagements, tout comme les objectifs, sont susceptibles d'être modifiés au fil du temps. Au cours de la trajectoire académique, ces modifications reflètent les caractéristiques des expériences individuelles dans l'institution. (1999, p.139)

Un autre facteur important est l'expérience dans la vie académique. Comme nous le savons, la vie académique peut offrir des expériences agréables ou désagréables dans la vie de l'étudiant. Lorsqu'une expérience est agréable, l'apprenant est encouragé à faire des activités dans lesquelles il reflète sa satisfaction par rapport à la réalisation. Par contre, si l'expérience est

mauvaise, elle peut conduire à la frustration et l'élève risque d'abandonner l'école. Alors, à moins que l'étudiant n'ait des aspirations et des objectifs forts, il continuera à supporter et à accepter tous types d'expériences dans le cadre du processus d'information.

En résumé, on peut dire que les facteurs internes chez les étudiants dans la vie scolaire ou académique sont le manque de motivation, le manque d'intérêt pour le rôle d'étudiant et ses devoirs comme, par exemple, ne pas faire attention en classe, ne pas faire les devoirs, ne pas aller à l'école, etc. Finalement, l'un des facteurs les plus importants se présente lorsque l'étudiant n'a pas d'objectif défini à atteindre dans la vie ou au moins en tant qu'étudiant ; par conséquent, il ne prend pas au sérieux ses études et ne s'intéresse à aucune activité académique. Autrement dit, l'étudiant ne s'engage pas personnellement ou avec l'établissement. Tous ces facteurs déjà mentionnés peuvent alors amener un élève à quitter soudainement l'école. Par ailleurs, l'école peut être parfois le problème principal, les facteurs internes pouvant être dus au manque de matériel scolaire, au manque de matériel pédagogique, à la structure du système éducatif, à l'insuffisance des bourses d'études, à une mauvaise didactique de la part de l'enseignant, entre autres facteurs qui peuvent causer chez l'étudiant un abandon soudain ou un grand manque d'intérêt.

Facteurs externes

D'après Robles:

La famille est un élément très influent dans l'éducation et joue un rôle très important. Si les parents motivent leurs enfants, leur apportent leur soutien, il est très probable que les jeunes réussissent, malheureusement, tous les parents ne comprennent pas l'importance d'offrir une éducation à leurs enfants. Leur manque de motivation et leur indifférence peuvent conduire au décrochage scolaire, qui est généralement associé à leur mauvaise préparation scolaire. (1995, p. 5)

Nous pouvons donc dire que les facteurs peuvent venir de la famille : si un membre de la famille, le père ou la mère, n'a pas de préparation scolaire et qu'il a dû abandonner ses études, alors l'abandon des études ne sera pas perçu comme d'une grande importance. C'est-à-dire que l'étudiant considérera que l'abandon des études sera une chose normale à faire parce que ses parents l'ont également fait. Tout repose sur la motivation que les parents donnent à leurs enfants. Le manque d'affection familiale est aussi un facteur qui développe l'échec scolaire. La famille est le fondement qui renforce l'éducation car, dans la phase de formation, tout ce que l'élève vit, voit, entend, affectera ou améliorera sa vie. En d'autres termes, l'enfant suivra l'exemple de ses parents.

L'influence des amis est un autre facteur à considérer en ce qui concerne l'abandon scolaire. A cet égard Villanueva indique que « Dans une tentative pour qu'un étudiant s'intègre dans un groupe, il lui fait faire tout ce qui est nécessaire pour se conformer aux normes, comportements, manières et modes du groupe dans lequel il essaie de s'intégrer » (2002, pp. 5-6)

Donc, pour se sentir accepté ou appartenir à un groupe, l'étudiant adapte ses goûts musicaux, ses vêtements, sa nourriture, ses coiffures, son langage, son comportement et ses activités récréatives et de loisirs qui sont des éléments importants qui constituent des symboles d'appartenance. Bien que ce cas soit plus fréquent chez les adolescents, il peut également se produire chez les étudiants adultes. L'acceptation et la popularité dans la culture de nombreuses personnes, qu'elles soient jeunes ou adultes, sont de plus en plus importantes pour déterminer l'intégration et le bien-être d'une personne. Le travail de soutien du groupe auquel l'étudiant appartient devient viable parce qu'au sein du groupe, il existe une atmosphère de compréhension immédiate et d'empathie constante qui permet à la personne de partager ses difficultés et ses conflits avec des personnes qui vivent exactement la même chose.

Lucart mentionne que :

Les personnes qui cherchent à savoir "qui sont-elles " peuvent acquérir des comportements ou des idéologies différents de ceux qu'elles ont vécus ou connus, sans se poser de questions pour adopter une attitude critique à cet égard, ou encore, elles s'aventurent dans des situations sans établir les causes ou les effets de leur comportement ou des faits, de sorte que les amis peuvent exercer une forte influence à la fois négative et positive sur les personnes qui sont à la recherche de cette identité . (1983, p. 26)

En résumé, on peut dire que les facteurs externes (au sens académique) sont ceux qui se produisent en dehors d'un établissement d'enseignement et qui peuvent poser des problèmes à l'étudiant ainsi qu'affecter ses résultats scolaires ou sa propre vie. Ces facteurs sont formés par l'environnement familial ainsi que social (cercle d'amis) dans lequel l'étudiant (jeune ou adulte)

se développe. La motivation des étudiants et des personnes, qu'elle soit bonne ou mauvaise, se développera grâce au soutien et à l'influence de nos parents et amis. Lorsque la famille dévalorise le travail scolaire, pensant que « aller à l'école ou étudier est une perte de temps », elle incite l'élève à se fixer d'autres buts ou objectifs, abandonnant ainsi ses études. Finalement, le niveau culturel de la famille peut également être un facteur déterminant puisque le vocabulaire utilisé, les habitudes, les formes d'expression, le comportement, etc. sont transférés dans tous les lieux où nous allons et qui vont nous être bénéfiques ou nous affecter dans notre vie personnelle et professionnelle.

Facteurs : Cognitifs, socio-affectifs, comportementaux, d'identité professionnelle

Premièrement, on peut désigner les facteurs internes et externes comme des "facteurs généraux" qui se développent à partir de la motivation du milieu dans lequel nous vivons, c'est-à-dire familial et social. Ces facteurs, comme précédemment mentionné, peuvent motiver les étudiants à faire mieux dans leurs études, à atteindre leurs objectifs comme étudiants et à avoir un but clair dans la vie. Mais, au contraire, ces facteurs peuvent aussi entraîner un découragement dû au manque de motivation de la famille ou des amis qui peut provoquer des signes de dépression et de désintérêt chez l'étudiant, entraînant ainsi un abandon soudain des études. Mais alors, en quoi consistent les facteurs : cognitifs, socio-affectifs, d'attitudes et d'identité professionnels ? En quoi diffèrent-ils des facteurs internes et externes ?

Les facteurs cognitifs, socio-affectifs, etc., sont considérés comme des « facteurs spécifiques ». Contrairement aux facteurs internes et externes, ces facteurs montrent une spécification plus détaillée des raisons pour lesquelles les étudiants abandonnent soudainement l'école. Les facteurs cognitifs sont tous ceux qui sont liés à la connaissance. Il s'agit de

l'accumulation d'informations disponibles grâce à un processus d'apprentissage ou à une expérience. La finalité du cognitivisme est l'étude des mécanismes qui interviennent dans la création de la connaissance, du plus simple au plus complexe. C'est-à-dire que, s'il existait un facteur cognitif, il ferait référence à la désertion due au système d'apprentissage, ou à une mauvaise didactique de la part de l'enseignant.

Pour le socio-affectif, c'est l'étape où se produisent les plus grandes transformations biologiques, psychologiques et sociales, qui déclenchent des crises de la personnalité et de l'identité. La manière dont ces conflits et problèmes sont intériorisés et résolus déterminera un développement social sain ou malsain. Quelques exemples qui caractérisent le bien-être socio-affectif chez les personnes sont: créer une meilleure qualité de vie, éviter la discrimination, créer l'égalité des chances, défendre la "non-violence", s'adapter et aider la communauté, etc. Autrement dit, le bien-être socio-affectif est la garantie du droit fondamental de mener une vie digne et saine sur les bases de l'inclusion et de l'égalité. Il se caractérise par la volonté de créer une meilleure qualité de vie afin de s'adapter et d'aider à une inclusion complète et satisfaisante dans la communauté.

Le terme « attitudinal » relativement à l'attitude (|| disposition d'esprit) est utilisé pour désigner tout ce qui vise à déterminer les humeurs qui se manifestent d'une manière ou d'une autre pour réaliser certaines activités, qu'elles soient éducatives, sociales, de travail, etc. Les aspects comportementaux des gens sont décisifs lorsqu'il s'agit de sélectionner un professionnel, car est important non seulement leur niveau intellectuel mais aussi leur attitude qui indique s'ils sont vraiment prêts à exercer cette activité. En d'autres termes, on pourrait dire que les facteurs attitudinaux impliquent des relations de respect de soi et des autres et motivent l'étudiant à

former une personnalité choisissant d'avoir de meilleurs comportements qui seront bénéfiques pour soi et pour la société.

Finalement, pour l'identité professionnelle :

Les identités se construisent, dans un processus de socialisation, dans des espaces sociaux d'interaction, à travers des identifications et des attributions, où l'image de soi se configure sous la reconnaissance de l'autre. Personne ne peut construire son identité en dehors des identifications que les autres formulent à son sujet. (Bolívar, Cruz , & Molina , 2005, p. 2)

L'identité professionnelle est l'ensemble des attributs qui permettent à l'individu de se reconnaître dans le domaine professionnel. Nous créons une identité à partir de ce que nous avons fait professionnellement et cela nous distingue des autres, créant ainsi une identité propre. Réaliser des activités et des tâches dans un contexte de travail donne à l'individu une reconnaissance sociale qui le distingue des autres professionnels. Alors, dans un sens académique, on pourrait dire que l'identité professionnelle d'un étudiant consisterait à avoir de bonnes notes, des prix de bonne conduite, des diplômes, de se trouver dans le tableau d'honneur, etc.

Une fois chacun des facteurs mentionnés et expliqués, nous examinerons et montrerons quels types de problèmes existent selon les différents auteurs.

Facteur économique

D'après Moreno (cité par Gómez, 2017) ce facteur se réfère au moment où la famille de l'étudiant n'a pas les moyens de financer les dépenses d'éducation : uniformes, fournitures scolaires, transport, cantine, etc. De même, il comprend la nécessité pour l'étudiant d'aider sa famille sur le plan économique et d'abandonner ses études pour entrer dans le monde du travail.

La pauvreté est sans aucun doute l'un des principaux facteurs d'abandon scolaire, et les familles qui ne peuvent pas se permettre le coût de la scolarisation sont obligées de demander à leur enfant d'abandonner ses études. Cela fait que les jeunes entrent tôt dans la vie professionnelle, mais les conséquences associées à l'entrée soudaine sur le marché du travail peuvent se manifester à long terme, car les jeunes peuvent devenir inactifs à la maison, c'est-à-dire qu'ils n'étudient pas et ne travaillent pas non plus. Par contre, si l'étudiant a besoin d'acquérir un emploi à cause de sa situation économique, il est très probable qu'il abandonnera ses études pour garder cet emploi parce que, au moment de quitter l'école, il commencera une vie d'adulte pleine de responsabilités qui peuvent inclure la prise en charge d'une famille. Comme il n'a pas encore atteint la maturité psychologique nécessaire, cela déclenche un processus de frustration et un fort sentiment d'échec. De nos jours, il peut être très difficile de trouver un emploi avec une formation mais, sans études ou une éducation de base, c'est encore plus difficile.

De raisons éducatives

Vidales explique que :

Les facteurs de type intra-système sont : l'introduction limitée d'améliorations didactiques et pédagogiques dans les programmes de formation des enseignants ; le statut des enseignants et leur manque de professionnalisation ; la plupart d'entre eux sont

embauchés à temps partiel et souffrent de l'instabilité de l'emploi, de la mobilité entre les campus et d'une charge excessive de groupes et d'étudiants. (2017, p. 4)

Le manque d'intérêt de la part des enseignants ou de mauvaises pratiques d'enseignement peuvent entraîner le désintérêt d'un élève pour la classe. Par exemple, si un étudiant est intéressé par l'apprentissage d'une nouvelle langue mais n'aime pas la méthode d'enseignement du professeur, il finira par changer de classe ou il peut même penser que la langue est ennuyeuse ou difficile en raison des méthodes d'enseignement du professeur. De même, l'échec aux examens peut entraîner le découragement ou la perte d'intérêt de l'étudiant en provoquant l'abandon scolaire.

Grossesses

Les grossesses, en particulier chez les adolescentes, sont souvent dues à un manque d'informations fiables sur la santé reproductive.

D'après Arco:

La pauvreté de certaines familles et la possibilité de gagner facilement de l'argent amènent certains adolescents à s'engager dans une activité sexuelle précoce. Cette activité entraîne souvent un risque de transmission de maladies, ainsi qu'une perte de scolarité. (2014, p. 29)

La grossesse des adolescentes ou des jeunes mères est un problème mondial, non seulement en raison des questions de santé mais aussi en raison des problèmes psychologiques et des désavantages socio-éducatifs liés à la maternité précoce.

À cet égard, il convient de noter que la prévalence de l'abandon scolaire chez les jeunes mères est très élevée en Amérique latine (neuf sur dix), et au Pérou environ 20 % des femmes âgées de 15 à 24 ans ne fréquentent pas l'école en raison d'une grossesse, de la garde des enfants, d'un mariage ou d'une union formelle précoce, bien que cela puisse également être dû aux faibles attentes des adolescents pour leur propre vie et à la mauvaise qualité de l'éducation (Mendoza & Subíria, 2013).

Lorsque les filles tombent enceintes à un âge précoce, elles sont contraintes d'abandonner l'école, souvent pour de bon. Une fois qu'elles ont abandonné l'école, la probabilité d'y retourner et de poursuivre leurs études est faible en raison du manque de soutien financier de leur partenaire ou même de leur famille, surtout si elles sont mères célibataires.

Consommation de drogues

La consommation excessive d'alcool et de nombreuses autres substances est un problème de santé très grave. Par conséquent, la consommation d'alcool ou de drogues par les parents (s'il s'agit d'un adolescent) ou même par l'élève lui-même peut conduire à un abandon scolaire.

Selon Salvatierra « Les vices et aberrations qui touchent le plus souvent les parents des élèves sont : les boissons alcoolisées, les jeux de hasard, le machisme, le tabac, la toxicomanie. » (2014, pp. 31-32)

La consommation ou l'utilisation excessive de ces vices par les parents de l'élève ou par l'élève lui-même peut entraîner un manque de motivation, un manque d'intérêt et, surtout, un manque de but dans la vie.

Orphelin

D'après Salvatierra :

En raison du décès d'un membre de la famille ou même d'un divorce, la personne qui se trouve dans cette situation acquiert une anxiété d'affection. La personne devient hostile, avec une dépression psychologique qui ne profitera en rien à l'apprentissage, menant ainsi au désintérêt d'aller à l'école. (2014, p. 32)

Si ce type de situation peut affecter certaines personnes, d'autres ne le sont pas autant. Cela dépend de la personne et de sa façon de penser. Par exemple, il y a des gens qui promettent à leurs proches d'être quelqu'un dans la vie et surtout d'avoir un but dans la vie, la mort ou le divorce ne changeant pas leur façon de penser. Par contre, si on parle d'un adolescent ou d'un enfant, la situation peut être différente parce que leur cerveau peut ne pas l'assimiler et ne penser qu'au malheur qu'il traverse.

Niveau socio-culturel

Selon Peschard (cité par Salvatierra, 2014) « La culture est l'ensemble des symboles, normes, croyances, idéaux, coutumes, mythes et rituels qui sont transmis de génération en génération, donnant une identité aux membres d'une communauté qui oriente, guide et donne un sens à leurs différentes activités sociales. » (p. 35)

Le contexte socioculturel et la famille conditionnent l'étudiant en lui imposant des habitudes et des comportements qui sont normaux pour lui puisqu'il se trouve dans son pays, sa ville ou sa région. Cependant, lorsque l'étudiant entre dans un établissement universitaire et compare ces coutumes avec les autres, il perçoit les différences en termes de comportements, coutumes, formes d'expression, langage, etc. Si ses habitudes ne s'inscrivent pas dans l'environnement éducatif ou si l'élève ne s'adapte pas au rythme scolaire, il est probable qu'il se heurtera à des difficultés dans son processus de scolarisation, parfois au point d'abandonner l'école.

Violence scolaire

Le contact quotidien avec les enseignants et les élèves montre que, parmi leurs notions de la violence scolaire, les formes qui ont trait aux relations interpersonnelles prédominent. Ainsi, la violence apparaît dans des signes tels que les moqueries, les insultes ou l'exclusion sociale qui implique l'indifférence qui, selon les élèves fait plus mal que l'agression physique. La violence à l'école peut être l'un des facteurs qui peuvent amener un étudiant à abandonner l'école. Comme nous le savons bien, dans de nombreuses écoles et universités, il existe le cas du "bullying" qui consiste en une forme d'abus psychologique, verbal et physique. La violence en milieu scolaire est une réalité qui prive chaque jour des millions d'enfants et de jeunes du droit humain fondamental à l'éducation.

Les auteurs Porto & Merino soulignent qu'il existe trois types de violence scolaire :

- Violence des étudiants envers d'autres étudiants. Cela prend la forme de blessures de toutes sortes, de vols d'objets personnels, d'agressions sexuelles et d'homicides.
- Violence scolaire perpétrée par des élèves sur le personnel enseignant de l'école en question. Elle se manifeste à la fois physiquement, par des blessures de différentes catégories, et psychologiquement par des insultes et des humiliations de diverses natures.
- La violence scolaire qui est exercée par le personnel enseignant lui-même envers d'autres collègues, envers les élèves, les parents d'élèves ou même les membres de l'école qui travaillent dans l'administration ou les services. (2009, s.p)

La violence désigne les actes qui sont exercés dans l'intention d'obtenir quelque chose par l'usage de la force. Un comportement violent vise donc à blesser physiquement ou mentalement une autre personne afin de la soumettre. Les écoles peuvent être classées en fonction du risque de violence dans leur communauté. Les institutions les plus vulnérables à la violence scolaire sont celles où il n'y a aucun contrôle sur leurs membres.

Conditions des infrastructures éducatives

D'après Chaves :

La nécessité d'améliorer la qualité esthétique et les conditions d'infrastructure des environnements éducatifs devrait être une priorité des politiques éducatives afin de créer une atmosphère optimale qui favorise les processus d'enseignement et d'apprentissage

pour promouvoir le sens même de l'éducation au-delà de ses objectifs académiques.
(2018, p. 2)

Il est très fréquent que des cas d'abandon se produisent en raison de l'infrastructure ou des conditions physiques de l'institution universitaire. Des facteurs tels que le manque de matériel pédagogique, le manque de personnel enseignant, d'équipement audiovisuel et de mobilier scolaire sont des facteurs qui peuvent affecter le processus d'enseignement/apprentissage et provoquer l'abandon de l'établissement par l'étudiant.

En résumé, de nombreux facteurs peuvent amener un élève à abandonner soudainement l'école, l'un des plus importants étant le manque de motivation des étudiants qui se développeront à partir du soutien fourni par l'environnement social dans lequel ils se développent, c'est-à-dire la famille et les amis. La famille, en tant que principal type d'organisation sociale, joue un rôle fondamental dans la prévention ou l'incitation, selon le cas, à l'abandon scolaire. Les parents, représentants ou tuteurs doivent veiller à ce que leurs enfants assistent aux cours et étudient. Finalement, il est également nécessaire que les écoles soient conscientes des méthodes d'enseignement des enseignants, et disposent de matériels pédagogiques efficaces car cela améliorera le processus d'enseignement/apprentissage de l'étudiant en lui permettant d'améliorer ses connaissances et en lui donnant envie de suivre les cours.

CHAPITRE III CADRE METHODOLOGIQUE

INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous expliquerons de manière détaillée et précise la méthodologie qui a conduit à la réalisation de ce travail, c'est-à-dire l'ensemble des procédures rationnelles utilisées pour atteindre l'objectif principal souhaité dans cette recherche, ceci afin de montrer les étapes qui ont été réalisées à travers cette étude. De même, il sera clarifié avec sa définition respective à quel type d'étude appartient ce travail de recherche, puisque chaque type d'étude est utilisé par rapport à une fonction déterminée pour connaître un phénomène et nous conduire à la résolution d'un problème.

En outre, le type de public ou d'échantillon d'étude qui a fait l'objet de cette recherche sera défini et décrit. En effet, le choix du public est de la plus haute importance puisqu'il sera sollicité pour l'application des instruments de recherche tout au long de ce travail. Ainsi, la raison principale du choix d'étudier ce type d'échantillon et d'autres aspects importants tels que les caractéristiques qui le décrivent seront expliqués.

De même, la conception et l'objectif des instruments qui ont été élaborés seront décrits et expliqués en détail, afin d'aborder le problème et d'extraire les informations qui devraient être recueillies. Nous espérons réaliser chacun de ces points en détail afin d'obtenir les résultats requis et de découvrir et d'exposer les facteurs qui causent actuellement le problème dans le public à étudier.

3.1. L'approche méthodologique et le type d'étude

Le travail de recherche consistera en la réalisation d'un type d'étude mixte dans la mesure où l'on s'attend à ce que, à partir des opinions et des expériences des étudiants décrocheurs, ainsi que de l'aide des outils statistiques et mathématiques dans le but de quantifier le problème de recherche, il soit possible d'obtenir des réponses concernant les facteurs qui conduisent à l'abandon de l'apprentissage d'une langue étrangère. Sur la base de ces résultats, nous pourrions déterminer de manière plus approfondie les problèmes que ces étudiants ont rencontrés et vécus et qui les ont amenés à se désintéresser de l'étude d'une langue et donc à abandonner le cours. Afin de comprendre pourquoi cette recherche est basée sur une étude mixte, nous expliquerons tout d'abord brièvement le terme d'approche qualitative et quantitative ainsi que les principales caractéristiques de celle-ci.

Un type d'étude qualitative est le nom donné à toute recherche qui se fonde sur un processus inductif, c'est-à-dire qui est menée en explorant, décrivant et générant des perspectives théoriques, allant ainsi du particulier au général. Si nous donnons l'exemple d'une recherche qualitative ou d'un type d'étude qualitative, nous pourrions dire que le chercheur mène un entretien, obtient les données requises, les analyse et tire ses propres conclusions ; plus tard, le chercheur interrogera d'autres personnes en effectuant le même processus et en obtenant des données de différentes sources afin de comprendre ce qui est recherché et obtenir une perspective plus générale.

Grinnell décrit l'approche qualitative comme suit : "L'approche qualitative, parfois appelée recherche naturaliste, phénoménologique, interprétative ou ethnographique, est une sorte de "parapluie" sous lequel une variété de conceptions, de vues, de techniques et d'études non quantitatives sont incluses". (1997, p.8)

Neuman (cité par Sampieri, Collado & Lucio) synthétise les principales activités du chercheur qualitatif avec les commentaires suivants :

- Le chercheur observe les événements ordinaires et les activités quotidiennes tels qu'ils se produisent dans leur cadre naturel, ainsi que toute occurrence inhabituelle.
- Il est en prise directe avec les personnes étudiées et leurs expériences personnelles.
- Il acquiert un point de vue "interne" (de l'intérieur du phénomène), bien qu'il conserve une perspective analytique ou une distance en tant qu'observateur externe.
- Il utilise diverses techniques de recherche et compétences sociales de manière flexible, selon les exigences de la situation.
- Il comprend les participants étudiés et il développe de l'empathie à leur égard ; il n'enregistre pas seulement des faits objectifs.
- Il observe les processus sans s'introduire, modifier ou imposer un point de vue extérieur, mais tels qu'ils sont perçus par les acteurs du système social. (1994, p.51)

De même, l'étude ou l'approche qualitative est considérée comme une approche "naturaliste" car elle se concentre sur l'étude des objets et des êtres vivants dans les contextes ou environnements naturels dans lesquels ils se développent, et

"interprétative" car elle tente de donner un sens aux phénomènes en fonction des significations que les gens leur donnent.

En résumé, nous pourrions dire que l'approche qualitative est une étude qui se base sur les expériences, les points de vue et les émotions des personnes étudiées et que, sur ces bases, un objectif clair et précis sera atteint. Le chercheur fait preuve d'empathie tout en étant directement impliqué dans le domaine d'étude tel qu'il se déroule dans son environnement naturel.

Différences entre l'approche qualitative et quantitative

Il ressort de ce qui précède qu'une étude qualitative est basée sur la collecte de données non numériques dans lesquelles les réponses seront obtenues à partir d'entretiens, d'histoires de vie, d'expériences personnelles, etc., mais il existe une différence entre une étude qualitative et une étude quantitative. La recherche quantitative est une méthode structurée de collecte et d'analyse d'informations provenant de diverses sources. Ce processus est réalisé à l'aide d'outils statistiques et mathématiques dans le but de quantifier le problème de recherche. En d'autres termes, alors qu'une étude qualitative est basée sur des récits écrits ou oraux, une étude quantitative est basée sur des chiffres et des calculs mathématiques.

Dans cette recherche, comme il a été dit auparavant, l'objectif est d'obtenir des résultats à partir des opinions, des expériences, des façons de penser des étudiants qui ont décidé d'abandonner le diplôme de l'enseignement du français. C'est ainsi que ce travail est une recherche qualitative puisqu'il est réalisé avec de petits échantillons

dont il est possible d'extraire des données subjectives, avec des questions ouvertes, ce qui permet d'en savoir plus sur l'individu ou les individus qui sont étudiés.

3.2. Description de la population et de l'échantillon d'étude

Pour cette recherche d'origine mixte, l'échantillon principal est constitué d'un jeune public de 18 à 20 ans qui a commencé à suivre les études de Licence en Enseignement du Français à la Faculté de Langues BUAP. Des étudiants qui, pour des raisons inconnues jusqu'à présent, ont décidé d'abandonner leurs études.

La raison principale pour laquelle cet échantillon a été choisi est de faire connaître les facteurs qui causent ce problème de désertion chez les étudiants, c'est-à-dire ce qui fait que, selon leurs critères et leurs expériences d'étudiants, ils ne veulent pas continuer. Bien que l'on sache qu'il existe de nombreuses raisons pour lesquelles un élève peut soudainement abandonner ses études, si l'on se base sur les problèmes familiaux ou économiques qui sont les facteurs les plus courants, il pourrait y avoir aujourd'hui d'autres nouveaux facteurs qui provoquent un désintérêt soudain et conduisent ainsi à la désertion.

Le type d'échantillon choisi pour cette recherche est considéré comme un "échantillon homogène" car, dans ce type d'échantillon, les unités à sélectionner ont le même profil, les mêmes caractéristiques ou partagent des traits similaires. Ainsi, dans cette recherche, nous pouvons dire que les étudiants sélectionnés ont les mêmes règles scolaires, les mêmes matières, les mêmes devoirs et les mêmes responsabilités académiques et, bien sûr, ils ont une caractéristique similaire qui est ce qui va nous amener à enquêter sur ce phénomène : le décrochage scolaire.

Le but de ce type d'échantillon est, bien sûr, de se concentrer sur le sujet à étudier, des situations, des processus ou des épisodes dans un groupe social, ceci afin de pouvoir connaître les principaux facteurs qui conduisent à l'abandon de l'apprentissage d'une langue étrangère chez les étudiants de la licence mentionnée.

Nous allons ci-dessous décrire les instruments de recherche qui ont été conçus et utilisés pour l'obtention des données requis pour cette investigation d'origine qualitative.

3.3. Les instruments de collecte et d'analyse des données

Comme premier instrument de cette recherche, nous avons réalisé un court entretien avec la coordinatrice de la Licence en Enseignement du Français de Faculté de Langues, à partir des questions suivantes :

- Quelle est la période ou l'année où il y a eu le plus d'abandons scolaires ?
- Au cours de quel semestre les étudiants de la LEF abandonnent-ils généralement le programme ?
- Pour quelles raisons les étudiants abandonnent-ils cette licence ?

La raison principale des questions ci-dessus était d'obtenir des preuves claires et donc de connaître spécifiquement le nombre d'étudiants de la LEF qui avaient abandonné leurs études et aussi de déterminer entre quelles périodes et quels semestres commencer à mener cette recherche.

Selon les informations fournies par la coordinatrice, de 2016 au printemps 2021, il y a eu un abandon de 30% d'étudiants. De même, il nous a été expliqué que le niveau le plus élevé

d'attrition tendait à se produire généralement entre le premier et le troisième semestre de la licence. En ce qui concerne la dernière question, les raisons exactes pour lesquelles les étudiants abandonnent le diplôme sont inconnues, ce qui nous amène à l'objectif principal de cette recherche. Compte tenu de ces informations, il est alors clair que le problème pourrait commencer dès le début de la formation et toucher des étudiants qui, après avoir terminé le premier semestre, ne reviennent pas, sans donner de raison ni de détails, ou bien qui disparaissent sans avoir terminé le semestre. Les raisons restent donc inconnues et c'est pour cela que nous avons décidé d'opter pour un deuxième instrument afin d'obtenir des informations plus précises et de pouvoir atteindre l'objectif de cette recherche.

Comme deuxième instrument, un questionnaire appliquant l'échelle de "Likert" a été conçu dans le but d'évaluer l'opinion et les attitudes des étudiants décrocheurs de la LEF. Ce questionnaire est constitué de 17 questions et il est structuré sur la base de cinq facteurs : familial, professionnel, personnel, d'apprentissage et économique. Comme nous le savons, ces facteurs doivent être pris en compte afin d'identifier le problème principal en matière de décrochage scolaire. Bien que le questionnaire soit composé en majorité de questions à choix multiples, nous pouvons aussi y trouver 4 questions à réponse ouverte, ceci afin de connaître plus en détail l'opinion personnelle de l'étudiant (opinion qui nous intéresse le plus). Il convient également de noter que les données personnelles des étudiants, telles que leur nom ou leur lieu de résidence, n'étaient pas requises et qu'elles n'ont donc pas été communiquées à l'institution, l'objectif de ce questionnaire étant uniquement de fournir des statistiques et de présenter exclusivement les opinions des étudiants qui ont abandonné leurs études.

3.4. Application de l'instrument

Pour l'application du questionnaire, il a d'abord été nécessaire de contacter les étudiants qui n'étudient plus la LEF. Nous avons réussi à contacter un total de 20 anciens élèves qui étaient encore inscrits entre 2016 et le printemps 2021. Grâce à des collègues de classe et à certains professeurs, il a été possible de contacter ces étudiants qui ont abandonné leurs études et sans l'aide desquels cela aurait probablement été une tâche plus compliquée à réaliser. En raison de la situation actuelle de santé publique causée par la pandémie de COVID 19, il n'a pas été possible d'appliquer le questionnaire en personne et il a donc nécessairement été réalisé à distance via Internet. La section suivante présente les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE IV. INTERPRETATION DES RESULTATS

INTRODUCTION

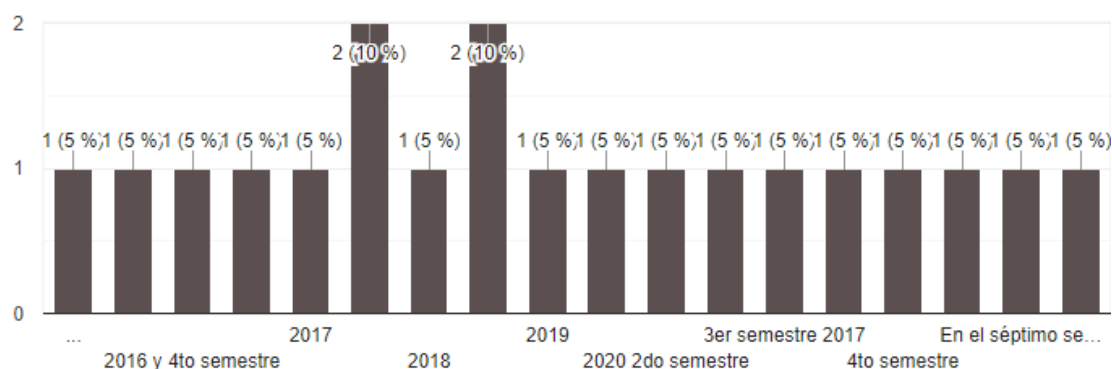
Dans le sujet suivant, l'analyse des résultats basée sur l'instrument de soutien sera présentée. Une série de graphiques issus du questionnaire appliqué sera montrée, où les différentes réponses données par les étudiants décrocheurs seront visualisées. De même, un tableau contenant l'opinion des élèves concernant la dernière question du questionnaire sera également joint. Avec ces résultats, il sera possible de montrer les facteurs qui conduisent à l'abandon de la formation de la Licence en Enseignement du Français.

4.1. Détermination des facteurs qui conduisent à l'abandon de l'apprentissage de la langue étrangère

-Premièrement, nous montrerons les résultats de cette recherche qualitative qui a été réalisée à partir d'un questionnaire utilisant l'échelle de Likert. Les réponses des 20 décrocheurs qui ont étudié la LEF et qui ont pu être localisés nous montrent, selon leur expérience et leur opinion personnelle, quels ont été les principaux facteurs qui les ont poussés à abandonner leurs études. Comme première question de ce questionnaire, il a été demandé aux étudiants d'indiquer l'année et le semestre où ils ont abandonné leurs études, ceci bien sûr pour vérifier la période de désertion et pour savoir si, dans certains cas, les désertions ont eu lieu à des périodes similaires. Dans la première image, nous pouvons observer un graphique indiquant le nombre d'abandons de 2016 à 2021.

1.-En qué año y semestre abandonaste la carrera?

20 respuestas



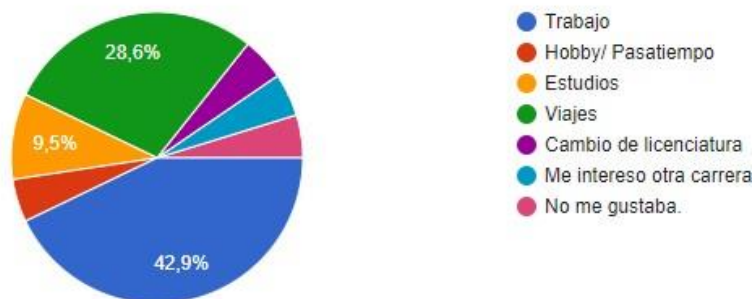
Ce graphique nous indique que le plus grand nombre d'étudiants a abandonné entre 2017 et 2018 et entre le 3ème et le 4ème semestre avec un total de 4 abandons en 3ème semestre et 7 abandons en 4ème semestre. Nous pouvons observer qu'il y a également eu un grand nombre d'abandons les autres années comme c'était le cas en 2016 avec un total de 4 abandons : 1 en 2019, 3 en 2020 et 1 en 2ème semestre, soit un total de 20 étudiants.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons dire qu'il n'est pas courant que les étudiants de LEF abandonnent dès le premier ou le second semestre, car le graphique nous montre qu'une seule personne a abandonné en premier semestre en 2020, et deux personnes en second semestre. Ceci est compréhensible puisqu'il s'agit du début de la carrière, quand l'étudiant est généralement motivé, intéressé et déterminé par la langue qu'il apprend, mais au contraire, ce graphique montre que le vrai problème se trouve dans les semestres plus avancés comme le 3ème et le 4ème semestres, des semestres dans lesquels la langue a un degré de difficulté plus élevé et donc nécessitera plus de temps et d'effort à consacrer, temps et effort que tous les étudiants ne parviennent pas à avoir quelle que soit la raison.

-Dans la deuxième question, nous pouvons voir sur le graphique que 42,9 % des étudiants souhaitaient étudier une langue à des fins professionnelles, tandis que 28,6% avaient choisi d'étudier le français pour voyager, et seuls 9,5% voulaient acquérir la langue pour des fins scolaires. La raison de cette question était bien sûr de connaître l'intérêt des élèves pour l'étude d'une nouvelle langue.

2.-Cual fue el motivo por el cual quisiste estudiar un idioma?

21 respuestas

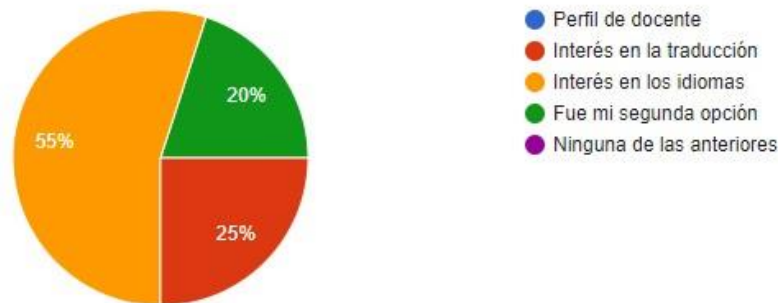


-En ce qui concerne la troisième question : Pourquoi avez-vous voulu étudier à LEF ?

55% ont répondu que c'était en raison de leur intérêt pour les langues, 25% étaient intéressés par le métier de traducteur et pour 20% il s'agissait du second choix des étudiants.

3.-Por qué quisiste estudiar en la LEF?

20 respuestas

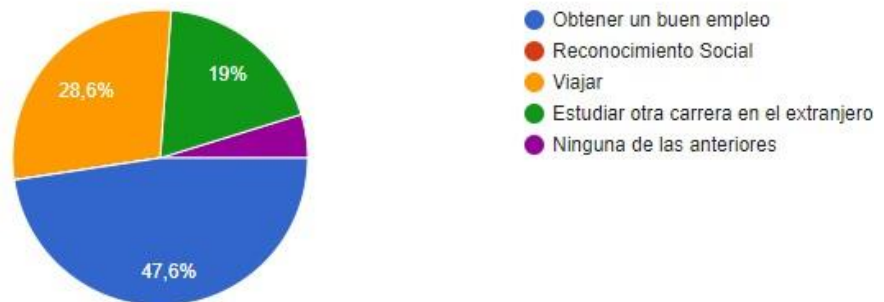


Cette question était intéressante car, bien que la formation s'intitule "Licence en enseignement du français", c'est-à-dire pour enseigner le français aux autres, aucun étudiant n'a choisi le "profil enseignement" comme première option.

-Dans la 4ème question "Qu'espérez-vous atteindre en apprenant le français après avoir terminé votre diplôme", le but était de savoir quels étaient les projets ou les objectifs de chaque étudiant une fois qu'il avait obtenu sa licence. Nous pouvons voir que 47% des étudiants ont choisi l'option de trouver un bon emploi ; comme nous l'avons observé dans la deuxième question, ici nous pouvons voir que la plupart des étudiants voulaient vraiment utiliser la langue française pour travailler. 28,6% s'attendaient à obtenir une carrière pour voyager et 19% pensaient étudier une carrière à l'étranger. Avec ces résultats nous pouvons donc dire que la majorité voulait voyager pour obtenir un bon emploi.

4.-Qué esperabas lograr con el aprendizaje del francés después de haber concluido tu carrera?

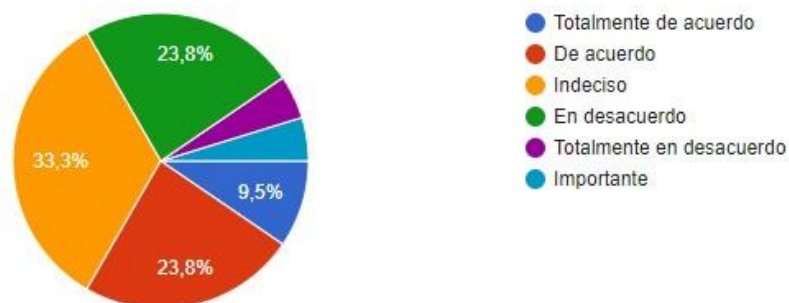
21 respuestas



-En réponse à la question 5, 33,3 % (soit la majorité) des étudiants étaient indécis quant à l'idée que la connaissance du français pouvait offrir des opportunités d'emploi au Mexique, 23,8 % étaient d'accord et pas d'accord et seulement 9,5 % la considéraient comme importante. Comme la plupart d'entre eux étaient dans le doute, nous pouvons voir que cela peut être la raison pour laquelle les étudiants voulaient travailler à l'étranger.

5.-Consideras que el conocimiento del francés te da mas oportunidades laborales actualmente en México?

21 respuestas

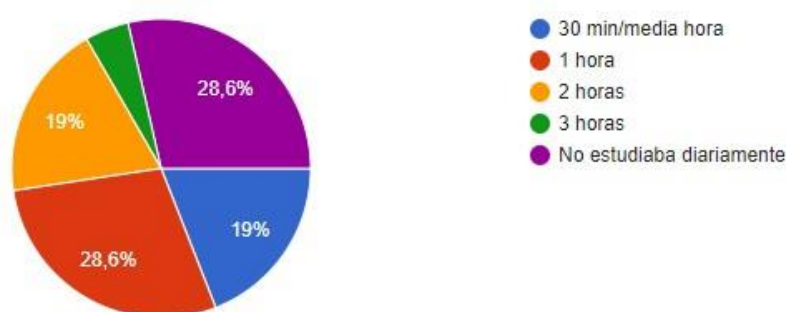


-L'objectif de la question 6 était de savoir si les étudiants consacraient du temps et éprouvaient de l'intérêt pour la langue de leurs études. Avec une égalité de 28,6% nous observons qu'ils n'étudiaient pas quotidiennement ou qu'ils n'étudiaient qu'une heure, ces

réponses pouvant être dues au fait que la plupart d'entre eux travaillaient au cours de leurs études. Nous pouvons observer qu'il y a une autre égalité de 19% de ceux qui n'étudiaient qu'une demi-heure et les autres 19% étudiaient 2 heures. Il est important de savoir que selon de nombreux linguistes, il ne suffit pas d'acquérir une langue en classe mais aussi en dehors de la classe, afin de pouvoir enrichir et notre vocabulaire. Donc, au moment d'acquérir une langue, il faudra tenir compte que nous devrions consacrer le temps nécessaire comme s'il s'agissait d'améliorer une autre aptitude.

6.-Cuanto tiempo le dedicabas a estudiar francés diariamente fuera de clase?

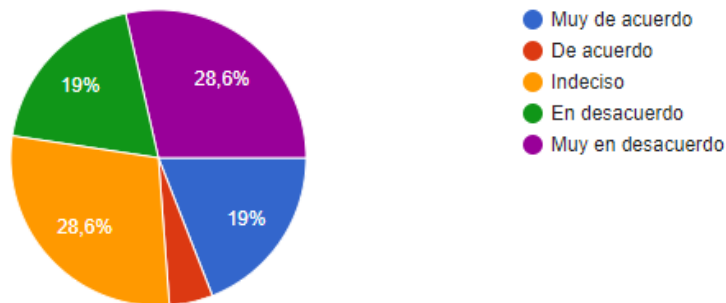
21 respuestas



-La question 7 nous donne un indice quant à la volonté des étudiants de se consacrer à l'avenir à la profession d'enseignant de français, à laquelle cette licence prépare. Comme on peut le voir sur le graphique, 28,6% étaient indécis, tandis que l'autre 28,6% étaient en total désaccord. 19 % des étudiants voulaient vraiment être enseignants et les autres 19 % n'étaient pas d'accord. A partir de ces réponses, nous pouvons affirmer que la plupart des étudiants n'aimaient pas l'idée d'être des enseignants du français, ce qui nous amène à une confusion totale puisque, malgré le fait que cette carrière soit axée sur l'enseignement, il pourrait y avoir eu une confusion chez les étudiants n'ayant pas consulté le programme de la licence.

7.-Te gustaba la idea de ser docente de francés al haber concluido tu carrera?

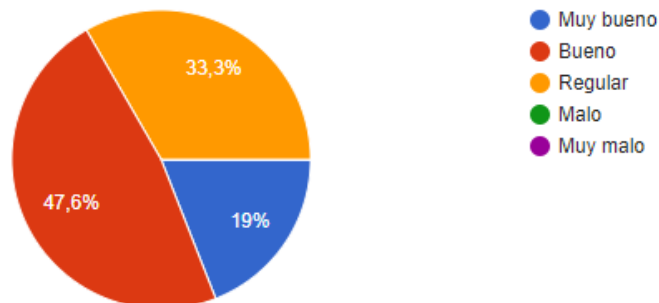
21 respuestas



-La question 8 a été posée pour savoir si le programme d'études était à l'origine de la désertion, par manque d'intérêt des apprenants pour la formation proposée. 47% des enquêtés ont estimé qu'il était bon, 33,3% qu'il était moyen et enfin 19% qu'il était très bon. Nous pouvons dire sur la base de ces réponses que le programme scolaire n'était pas une cause de désertion.

8.-Como considerarías el plan de estudios que ofrece la LEF ?

21 respuestas

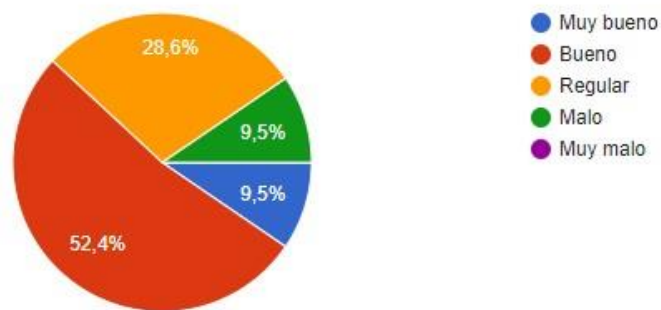


-Pour la question 9, nous nous sommes basé uniquement sur les enseignants de la langue cible, car c'est la matière principale en langue française et l'une des plus importantes. Les étudiants devaient évaluer la manière dont leurs professeurs de langue cible enseignaient au cours de la période pendant laquelle les anciens étudiants interrogés étaient encore actifs. Cette question nous a semblé essentielle car, comme nous l'avons vu précédemment, une mauvaise

méthode didactique est l'un des motifs les plus courants de la désertion. Nous pouvons observer que le problème ne réside pas dans une mauvaise didactique puisque 52,4% des étudiants la considèrent bonne, 9,5% la considèrent très bonne, 28,6% régulière et seulement 9,5% considèrent qu'il y avait une mauvaise didactique.

9.-Como calificarías el método de enseñanza que impartían los docentes de lengua meta en la LEF? (forma de enseñar).

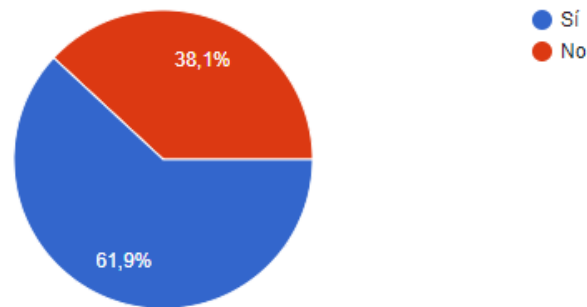
21 respuestas



-La question 10 cherchait principalement à savoir si l'étudiant avait travaillé au cours de sa formation, ce qui peut être important puisqu'une autre des principales causes de désertion est le manque de temps pour des raisons professionnelles. Comme nous pouvons le voir sur le graphique, la majorité des étudiants (61,9%) travaillaient pendant leurs études.

10.-Trabajabas mientras estudiabas en la LEF?

21 respuestas



-Pour la question numéro 11, nous avons cherché à obtenir les horaires spécifiques (heures et jours) pendant lesquels l'étudiant travaillait, principalement pour savoir si le nombre d'heures et de jours était excessif et que, dans ces conditions, l'étudiant n'avait pas d'autre choix que d'abandonner ses études. Malheureusement, tout le monde n'a pas répondu à cette sollicitude puisque certains n'ont mis que des heures ou ont même laissé cette question vide. Le tableau avec les réponses des étudiants est présenté ci-dessous.

¿CUANTAS HORAS Y DÍAS A LA SEMANA TRABAJABAS? SI NO

TRABAJABAS RESPONDE NO

1.	5 horas a la semana
2.	No
3.	35 horas, 5 días a la semana
4.	35 horas, 5 días a la semana
5.	6 horas a la semana
6.	9 horas, 3 días a la semana
7.	9 horas a la semana
8.	8 horas diarias, 7 días a la semana
9.	Lunes a viernes de 5:00 pm a 2:00 am
10.	Sin respuesta
11.	32 horas a la semana

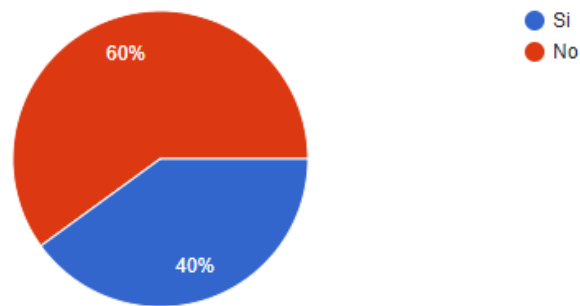
12.	Lunes a viernes 5 horas diarias
13.	Medio tiempo
14.	No
15.	No
16.	6 horas, 6 días a la semana
17.	No
18.	Lunes a viernes de 5:00 pm a 12:00 pm
19.	No
20.	No

Comme nous pouvons le constater, la plupart d'entre eux travaillaient environ 6 heures par semaine, ce qui est considéré comme un emploi à temps partiel. Ce type d'emploi est normal pour les étudiants qui doivent travailler et continuer à étudier. Cependant, selon le tableau, certains étudiants travaillaient 8 heures ou plus par jour, ce type de travail pouvant être épuisant pour un étudiant puisqu'il doit assumer les deux responsabilités, à la fois le travail et l'école, et donc l'étudiant n'a pas d'autre choix que d'abandonner même si la formation lui plait.

-La question 12 demandait si l'étudiant avait des personnes à charge sur le plan financier. Il s'agissait d'une question fermée "oui et non" car elle peut être considérée comme personnelle par certaines personnes. Nous pouvons voir sur le graphique que 60% des étudiants ont déclaré ne pas avoir de personnes à charge financièrement, tandis que les 40% restants ont déclaré en avoir. Comme nous le savons tous, le fait d'être parent ou d'avoir d'autres personnes à charge, comme s'occuper d'une personne malade ou souffrant de certains handicaps, peut affecter les résultats scolaires en raison du manque de temps, ce qui entraîne l'abandon scolaire.

12.-Tienes dependientes económicos?

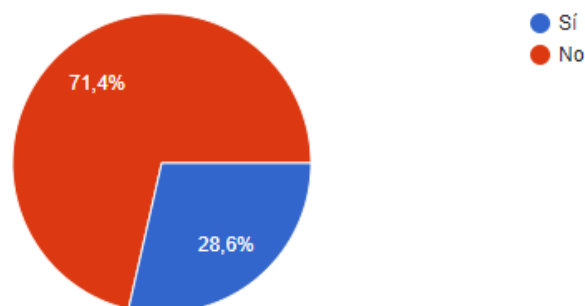
20 respuestas



-Dans la question 13, nous avons demandé à l'étudiant s'il vivait seul, ce à quoi on peut répondre par la négative à 71,4 %, tandis que 28,6 % vivaient seuls pendant leurs études. Cette question peut se prêter à deux situations : tout d'abord, si l'étudiant vit seul et ne bénéficie pas du soutien financier de ses parents, il peut y avoir des abandons par manque de temps en raison d'un emploi. La deuxième situation est que, si l'étudiant vient d'un autre état du Mexique et qu'il bénéficie ou non du soutien économique de ses parents, il peut y avoir abandon parce qu'il ne s'adapte pas à l'endroit où il étudie et veut donc retourner dans son lieu d'origine.

13.-Vivías solo (a) mientras estudiabas en la LEF?

21 respuestas

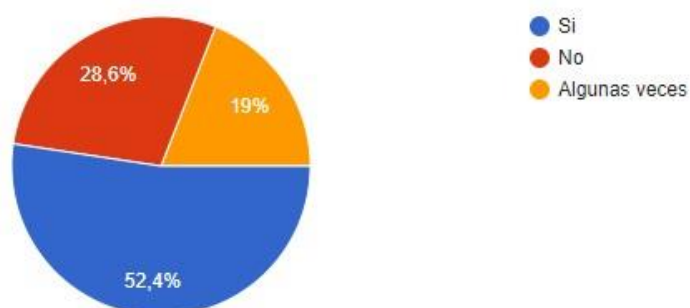


-La question 14 porte sur la même idée que la précédente puisqu'elle cherche à savoir si l'étudiant bénéficiait du soutien économique de ses parents pendant ses études. Comme il a été

dit précédemment, le fait d'avoir un ou même deux emplois par manque d'argent peut entraîner la désertion de tout type d'activité ou d'étude. Le graphique montre que la majorité des étudiants (52,4%) n'avaient pas de problèmes financiers car ils bénéficiaient de l'aide de leurs parents, alors que 28,6% ne recevaient aucun soutien économique, et seuls 19% recevaient de temps en temps une aide financière. Il convient de noter qu'il existe des étudiants qui vivent chez leurs parents mais qui ne bénéficient pas d'un soutien financier total à des fins scolaires, ce qui signifie que de nombreux étudiants doivent travailler pour payer leurs études et contribuer également aux dépenses de la famille.

14.-Contabas con el apoyo de tus padres económicamente mientras estudiabas en la LEF?

21 respuestas



-La question 15 demandait l'opinion personnelle des étudiants pour savoir s'il était compliqué ou non de suivre des cours en présentiel lorsqu'ils étudiaient la LEF car, comme expliqué dans les sujets précédents, l'abandon des études peut avoir lieu pour d'autres situations et pas seulement pour des raisons professionnelles. Même si la question leur demandait d'expliquer pourquoi, seuls quelques enquêtés ont expliqué leur situation en détail. Vous trouverez ci-dessous un tableau avec les réponses qui ont été obtenues.

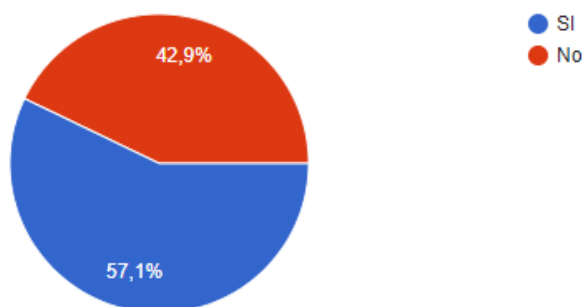
**ERA COMPLICADO PARA TI ASISTIR A CLASES CUANDO ESTUDIABAS
EN LA LEF? EXPLICA ¿POR QUÉ?**

1.	Rara vez
2.	Ninguno
3.	Si
4.	Si
5.	No, no lo era
6.	Trabajo
7.	Si, en ese entonces por mi trabajo se me hacía muy pesado
8.	Sí, porque salía tarde de trabajar y levantarme temprano, cumplir con tareas y trabajos era difícil
9.	No
10.	Ninguna complicación
11.	Si, estudiaba otra carrera
12.	No
13.	A veces, por el trabajo
14.	No era complicado
15.	No
16.	Si, vivía lejos de la facultad
17.	No
18.	No
19.	No
20.	No

-Le but de la question suivante était simplement de savoir s'ils étudiaient actuellement une autre formation. Comme nous pouvons le constater, 57,1% suivent actuellement un autre cursus, tandis que 42,9% ont donné une réponse négative. La majorité des étudiants qui abandonnent une licence pour laquelle ils ont perdu tout intérêt ont tendance à reprendre le chemin des études en s'inscrivant à une formation qui les intéresse davantage ou bien, par manque de temps, que ce soit à cause d'un emploi ou de personnes à charge, ils décident de se consacrer au monde du travail.

16.-Cursas actualmente otra carrera?

21 respuestas



-Enfin, la question 17 est considérée comme l'une des questions les plus importantes de ce questionnaire car elle permet de visualiser les raisons pour lesquelles les étudiants qui ont fréquenté la LEF l'ont abandonnée. Ci-dessous, nous pouvons voir un tableau sous forme de liste avec les opinions personnelles de chaque étudiant expliquant la raison de leur abandon.

CUAL FUE LA RAZÓN POR LA QUE DEJASTE DE ESTUDIAR EN LA LEF?

1. Porque no quiero ser docente
 2. No había mucho interés
 3. No quería ser maestro
 4. No quería ser maestro
 5. Métodos de enseñanza complicados de parte del docente, desmotivación
 6. No me gustó la idea de ser docente
 7. No pude continuar porque se me hizo muy pesado trabajar y estudiar
 8. Porque encontré un buen empleo y tenía que irme de la cd de puebla
 9. Falta de tiempo
 10. Simplemente perdí el gusto a la enseñanza y al idioma y me interesó otra carrera
 11. La otra carrera y el trabajo
 12. Porque ya no me interesaba tanto
 13. Falta de tiempo
 14. No me convencía ser maestra
-

15. Nunca fue mi primera opción
 16. No era a lo que me quería dedicar, aunque si me gustó el francés
 17. No me gusta la docencia y además hay poca oportunidad laboral
 18. Falta de tiempo
 19. Tuve un bebé y la carrera se me complicaba demasiado
 20. Falta de interés
-

Comme résultat final de cette recherche, à partir des opinions personnelles qui ont pu être recueillies auprès des élèves décrocheurs, nous pouvons observer que la majorité des enquêtés ne voulaient pas être professeurs de français. Cela nous amène à une grande confusion car, comme il a été dit précédemment, le nom et le concept de la carrière est principalement l'Enseignement du français, la formation consistant pour les étudiants à maîtriser la langue française pour l'enseigner. Nous pourrions donc en déduire qu'il pourrait y avoir une confusion chez les étudiants avec l'intitulé de la carrière "l'enseignement du français", où il était prévu d'acquérir la langue mais pas de l'enseigner, et qu'après l'avoir acquise, les étudiants pouvaient se consacrer à toute autre activité qui ne consisterait pas à être enseignant, comme il a été mentionné dans les réponses à la question 3 où la plupart des étudiants s'attendaient à devenir traducteurs.

Nous pouvons également observer que certains étudiants ont abandonné par "manque de temps"- comme on le voit à la question 10 - des étudiants qui travaillaient tout en étudiant, ce qui rendait compliqué de faire les devoirs ou même d'assister aux cours.

CHAPITRE V. CONCLUSION

Ce qui précède dans ce travail d'étude nous permet de répondre aux questions de recherche, qui sur la base des résultats obtenus, nous pouvons conclure que les facteurs qui causent l'abandon de l'apprentissage des langues varient dans les différents contextes personnels des apprenants. Dans ce travail, nous avons pu montrer 3 facteurs qui ont affecté le suivi de l'apprentissage des langues étrangères en commençant par **le facteur socio-économique**. Selon les réponses obtenues ci-dessus, certains étudiants ont été contraints d'abandonner leurs études pour un meilleur emploi dans d'autres villes ou n'ont tout simplement pas eu le temps nécessaire pour travailler et étudier, comme c'est le cas de nombreux étudiants actuellement. D'autres n'avaient aucun soutien financier de leur famille et certains avaient des personnes à charge. Le facteur économique est actuellement l'une des causes les plus courantes d'abandon scolaire, car de nombreux étudiants ne disposent pas de soutien financier, ce qui les oblige à préférer un emploi "sûr" plutôt que de poursuivre leurs études.

Ensuite, un autre facteur que nous avons pu remarquer dans cette recherche est celui de **l'histoire académique personnelle**, dans ce type de facteur nous pouvons trouver des aspects tels que le temps consacré aux activités, la perte du semestre, la perte des sujets, l'insatisfaction avec la planification du programme académique ; ce qui fait que l'étudiant ne se sent pas calme, satisfait et en sécurité avec ce qu'il fait. L'entrée dans le sujet de ce travail serait celui dans lequel la carrière ne convainc pas l'étudiant.

En se basant sur les opinions personnelles des étudiants, nous avons pu voir qu'ils ne voulaient pas être des professeurs de français parce que la plupart d'entre eux voulaient obtenir un emploi où l'enseignement n'avait rien à voir et donc, se consacrer à d'autres professions linguistiques qui offrent des langues étrangères comme c'est le cas de la traduction,

l'interprétation de la langue des signes, le tourisme, entre autres, cela a causé un manque d'intérêt chez l'étudiant ou une certaine désillusion.

Il est important qu'au moment de choisir un diplôme, l'étudiant connaisse et lise le programme d'entrée et de sortie pour éviter toute désertion future, surtout si des progrès académiques ont déjà été réalisés. Dans ce cas, nous pouvons dire que le profil de fin d'études n'intéressait pas les étudiants.

Enfin, le dernier facteur obtenu à partir des réponses des étudiants est le **facteur personnel**. Dans ce type de facteur, les aspects motivationnels, émotionnels, d'inadéquation et d'insatisfaction sont mis en évidence chez les étudiants vis-à-vis de la carrière qu'ils étudient. Comme nous avons pu l'observer dans le tableau des réponses, certains étudiants se sont désintéressés de la langue française parce qu'ils ne voulaient pas devenir enseignants ou parce qu'ils étaient indécis quant aux possibilités d'emploi au Mexique. Il est important qu'en tant qu'étudiants, avant de choisir une carrière professionnelle, nous prenions en compte certains aspects tels que : la réflexion sur nos intérêts, la définition de nos priorités et de nos objectifs, l'analyse des domaines de travail possibles, la prise en compte de notre situation économique ainsi que l'évaluation de nos capacités et de nos talents.

Enfin, on s'attendait à ce que d'autres facteurs soient mis en évidence, comme les **conditions de l'infrastructure éducative**, puisque de nombreux étudiants se sont plaints des installations et des conditions de l'université, du manque de matériel dans les salles de classe et de l'insécurité vécue quotidiennement à l'extérieur de la faculté.

Il convient toutefois de noter que si les résultats ci-dessus étaient attendus, c'est parce que ce sont les facteurs qui sont vécus quotidiennement dans la vie universitaire de ce pays. De nombreux étudiants ne sont pas en mesure de terminer leurs études par manque de soutien

financier et ont donc besoin d'un « emploi stable ». Si leur vie académique est entravée, ils décident d'abandonner leurs études pour garder leur emploi. Si bien que nous savons actuellement qu'ils existent des différentes bourses d'études qui apportent un soutien financier aux étudiants, malheureusement cela ne suffit pas à couvrir toutes les dépenses de la vie quotidienne, surtout si certains étudiants ont des personnes à charge.

D'autre part, il est également nécessaire que les étudiants aient en tête dès le début ce qu'ils veulent faire car, comme nous l'avons vu précédemment, de nombreux étudiants abandonnent leurs études parce qu'ils ne sont pas sûrs des diplômes qu'ils ont choisis. Une solution possible pour éviter l'abandon scolaire serait que les étudiants, lorsqu'ils choisissent une carrière de leur choix, s'informent correctement sur le programme d'études, se rendent directement dans les installations universitaires de cette carrière et parlent à des étudiants qui peuvent leur fournir des informations sur cette carrière avant de s'inscrire ; ces informations peuvent être très utiles pour savoir si l'étudiant veut vraiment poursuivre cette carrière ou, sinon, opter pour une autre option.

Bibliographie

Salazar, C. C. (2017) *Deserción escolar*. Recuperado el 9 de enero de 2021 de:

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/p1.html>

Porto, J., Merino, M. (2009) *violencia escolar*. Recuperado el 10 de enero de 2021 de:

<https://definicion.de/violencia-escolar/>

Oliva, F. (et al). (2000) *Didáctica de la lengua y aprendizaje del lenguaje: una aproximación a la enseñanza de la gramática desde las variables del ámbito familiar*. Recuperado el 10 de enero de 2021 de: https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-18-ensenanza_de_la_gramatica.htm

Vygotsky, L. (1979) *el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Edit. Crítica.

García rivera, G. (1996) *didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal Universitaria.

Gomez, M. R. (2017) *factores que impactan la deserción escolar:*

percepción de los estudiantes de la escuela preparatoria federalizada no.1. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Pp. 1-12. Recuperado el 15 de enero de 2021 de:

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2207.pdf>

Germain, C. (1995). *fondements linguistiques et psychologiques de la methode des series de françois gouin* (1880). *Histoire Épistémologie Langage*. 17. P.p. 115-141. Recuperado el 20 de enero de 2021 de:

https://www.researchgate.net/publication/272346166_Fondements_linguistiques_et_psychologiques_de_la_methode_des_series_de_Francois_Gouin_1880

Alonso, C. (et al) . (1994) *estilos de aprendizaje*. bilbao: ediciones mensajero castellà lidon, josep m. (1996) *las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones*, publicado la revista *textos* n° 10.

Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Recuperado el 23 de enero de 2021 de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm

Lomas, C. et al (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós Ibérica

Dolz, J. (et al). (2009) *Didáctica. Lengua y Literatura: una disciplina en proceso de construcción*. Recuperado el 29 de enero de 2021 de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A/18815>

- Aeby daghé,S. & dolz,J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. En: D. Buche-ton & O. Dezutter (Eds.). *Professionnaliser l'enseignement du français* (pp. 148-168) Paris: PUF.
- Restrepo, A. (2009) Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Universidad EAFIT*. 159, 71-81
- Bronckart,J.-P.&Schneuwly,B. (1991). *La didactique du français langue ma-ternelle; l'émergence d'une utopie indispensable ? Langue française*.
- Reinoso, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idioma*, 11, 141- 150
- Antixh de León, R. (et al). (1986). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Eucación.
- Irizar, Valdés, A. (1996). *El Método de la Enseñanza de Idiomas*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1996
- McDonough & Ste ven. (1989). *Psychology in Foreign Language*. Teaching Edición Revolucionaria. La Habana.
- Morani L. Alberto. (1985). *Diccionario de Psicología*, 4 ed. Ediciones Grijalbo: Barcelona.
- Oxford, R. L. 1990. *Language L*
- Wardhaugh,R. (1972). *TESOL: Current Problems and Classroom Practices Teaching English as a Second Language*. 2 ed. T M H. Editorial Pueblo y Educación.
- Richards, C. & Rodgers, S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Curran, C. (1976) . *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, III.: Apple River Press.
- Kennedy, G. (1973). *Conditions for language learning*. In J. W. Oller and J. C. Richards (eds.), *Focus on the Learner*, pp. 66-80. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Swafbr, J. (et al). (1982). *Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy*. *The Modern Language Journal*
- Chaparro, M. (2018). *Factores que influyen en la deserción de los Estudiantes Universitarios*. Recuperado el 20 de febrero de 2021 de: <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v5n2/2414-8938-academo-5-02-127.pdf>
- Vera Silva, R. A. (2003). *Características de la población desertora y causas de la deserción, en la Facultad de Ciencia Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional de Itapúa. Tesis de Grado*. Encarnación, Paraguay: Universidad Nacional de Itapúa.
- Amaya, G. S. (2009). *Factores de deserción estudiantil en la universidad Sur Colombiana*. Recuperado el 23 de febrero de 2021 de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319757570_14.pdf

Banco Mundial. (2017). *Graduarse: Solo la mitad lo logra en América Latina*. Washington: Banco Mundial

Himmel, E. (2001). *Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la Educación*

Superior. Recuperado el 5 de marzo de 2021 de:

http://www.universidadtecnologica.net/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf

Ibarra, J. R. (2003). *Influencias de competencias emocionales en el desempeño*.

Recuperado el 6 de marzo de 2021 de 2021 de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1640.pdf

Lugo, B. (2013). *La deserción estudiantil: ¿Realmente es un problema social?*. Recuperado el 7 de marzo de 2021 de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj12/art17.pdf>

Páramo, G. J., & Correa, C. A. (1999). *Deserción estudiantil universitaria*. Recuperado el 7 de marzo de 2021 de: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075/967>

Valle, G. B., Raiano, J. M., García, S. E., Suligoy, M. A., Gómez, Gl. (2014). *Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los Estudiantes Universitarios*. Recuperado el 9 de marzo de 2021 de: <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v5n2/2414-8938-academo-5-02-127.pdf>

Antoni, E. (2003). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Ed Miño y Dávila, Bs As.

-Landerero, J. (2012). *Deserción en la educación media superior en México*. Recuperado el 12 de marzo de 2021 de: <http://editor.pbsiar.com/upload/PDF/desercion.pdf>

Martínez, V. & Pérez, O. (2009). Diversos Condicionantes del Fracaso Escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, s/v (51), 67-85

Núñez, C. (2010). *La Convivencia Escolar y la Deserción Escolar en los estudiantes del Nivel Inicial del Conservatorio de Música "Babahoyo" de la Ciudad de Babahoyo Provincia de los Ríos periodo 2009-2010*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Técnica Particular de Loja.Loja. Ecuador.

Prieto, M. Carrillo, J. & Jiménez, J. (2005). La Violencia Escolar. Un Estudio en el Nivel Medio Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027- 1045.

Valenzuela, O. (2003). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Dictionnaire de didactique du français*, 6, 71-85.

Galisson, R., (1977) S.O.S. *Didactique des langues étrangères en danger*. In Études de Linguistique Appliquée, 27.

Gaonac'h, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Crédif-Hatier.

Porcher, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Collection Langues vivantes, Français langue étrangère. HACHETTE Éducation.

- Dolz, J. (et al). (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 117-139.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2008). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Beacco, J. C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. Le français dans le monde (recherches et applications). *Méthodes et méthodologies*, 36-41
- Coste, D. (1985). *Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère*. DRLAV, 32, 63-92.
- Joaquín, D. (1996). Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Los enfoques comunicativos. Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 8, 87-100.
- Villalba, N. & Martinez, A. (2013). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 2, 291-314
- Ortega, O. (s.f) *Cuál es la mejor metodología para enseñar idiomas?* Recuperado el 4 de abril de 2021 de: <https://unidiomacadavez.com/didactica/cual-es-la-mejor-metodologia-para-ensenar-idiomias/>
- Reinoso, F. (1999) Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías del aprendizaje. *Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141- 153.
- Seara, A. (s.f) L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián : Revista de humanidades*, 1, 139- 161.
- Venusová, A. (2004). *Didactique, méthodologie et linguistique appliquée en FLE*. Recuperado el 9 de abril de 2021 de : https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/593774/mod_resource/content/1/01_Didactique.pdf
- CUQ, P. (2004). *La didactique, un terme difficile à circonscrire*. Recuperado el 11 de abril de 2021 de : <https://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/>
- Boixareu, M. (1993). *Didáctica del francés como lengua extranjera*. Madrid, UNED.
- Boyer, H. & Rivera, M. (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, Clé international
- Jaramillo, A. (2019). *Panorama historique de la méthode « grammaire-traduction » pour l'enseignement des langues étrangères*. Recuperado el 15 de abril de 2021 de: <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/fr/blogue-blog/methode-grammaire-traduction-grammar-translation-method-fra>
- Aicart, M. (2015). *El método audio-lingual*. Recuperado el 16 de abril de 2021 de: <https://blog.languagejourneys.com/es/el-metodo-audio-lingual/>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Germain, C. (1995). Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880). *Société d'histoire et d'Epistémologie des Sciences du Langage*, 17, 115- 1

Barrenche, C. (2013) *Deserción escolar, un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la institución educativa de santa librada*. Recuperado el 20 de abril de 2021 de:

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/6446/0461928-n.pdf;jsessionid=134D13951866E70E409C35611C8A455E?sequence=1>

Gonzales, T. (2005) Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio de educación*. 4, 1-15

Gonzales, T. (2015) Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. 19, 158-176

Garcia, B. (et al). (2014) *Fracaso Escolar: conceptualización y perspectivas de estudio*.

Recuperado el 24 de abril de 2021 de: [https://www.researchgate.net/profile/Aaron-Gonzalez-](https://www.researchgate.net/profile/Aaron-Gonzalez-Palacios/publication/309212331_Fracaso_escolar_conceptualizacion_y_perspectivas_de_estudio_School_Failure_Conceptualization_and_Study_Prospects/links/5806040408ae5ad188158c99/Fracaso-escolar-conceptualizacion-y-perspectivas-de-estudio-School-Failure-Conceptualization-and-Study-Prospects.pdf)

[Palacios/publication/309212331_Fracaso_escolar_conceptualizacion_y_perspectivas_de_estudio_School_Failure_Conceptualization_and_Study_Prospects/links/5806040408ae5ad188158c99/Fracaso-escolar-conceptualizacion-y-perspectivas-de-estudio-School-Failure-Conceptualization-and-Study-Prospects.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Aaron-Gonzalez-Palacios/publication/309212331_Fracaso_escolar_conceptualizacion_y_perspectivas_de_estudio_School_Failure_Conceptualization_and_Study_Prospects/links/5806040408ae5ad188158c99/Fracaso-escolar-conceptualizacion-y-perspectivas-de-estudio-School-Failure-Conceptualization-and-Study-Prospects.pdf)

Sicilia, G. (2014). *Factores explicativos de la eficiencia educativa en Uruguay: Evidencia a partir de PISA 2012*. Páginas de Educación, Recuperado el 25 de abril de 2021 de:

<http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). *Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study*. *Journal of Personality*, 60, 522-620.

Equipo Editorial, Etecé. (sf) *Deserción Escolar*. Recuperado el 27 de abril de 2021 de:

<https://concepto.de/desercion-escolar/#ixzz6kDqfBOVJ>

Salazar, Ciro. (sf) *Deserción Escolar*. Recuperado el 28 de abril de 2021 de:

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/p1.html>

Pascarella, T. & Terenzini, P. (1977) "Patterns of Student-Faculty Informal Interaction Beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition." *Journal of Higher Education*, 48, 540-562.

Tinto, V. (1975) "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research." *Review of Educational Research*, 43, 89-125.

Carroll, J. (1968) "The Psychology of language testing" *Language Testing Symposium: a psycholinguistic perspective*. London: Oxford University Press

López, J. (sf) *Método Tradicional o Método Gramática Traducción*. Recuperado el 2 de mayo de 2021 de: <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/156/metodo-tradicional-o-metodo-gramatica-traduccion>

Irson, C. (1662). *Nouvelle méthode pour apprendre les principes et la pureté de la langue française*. Paris, Pierre Baudouin.

Mato, N. (2011) Principales Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 8, 9-20

Larsen, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Matilde, M. (sf) *Métodos adecuados para la enseñanza de idiomas*. Recuperado el 8 de mayo de 2021 de: <https://eresmama.com/metodos-adecuados-para-la-ensenanza-de-idiom/>

Educación. (2017) *Metodología en la enseñanza de lenguas: presente y futuro*. Recuperado el 9 de mayo de 2021 de: <https://www.unir.net/educacion/revista/metodologia-en-la-ensenanza-de-lenguas-presente-y-futuro/>

Montenegro, L. (sf) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Aprendizaje efectivo de la lectoescritura*

Boggino, N. (et al) (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Centro Virtual Cervantes (sf) *Enfoque Comunicativo*. Recuperado el 11 de mayo de 2021 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Candlin, C. (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.

Torres, L. (sf) *Resumen del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Recuperado el 12 de mayo de 2021 de: <https://es.calameo.com/books/003607007437885179322>

Richards, J. C. (1984) Language curriculum development. *RELe Journal* 15(1):1-29.

Smith, P. (1970) A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction. *Philadelphia: Center for Curriculum Development*.

Long, M. H., and C. Sato. 1983. Classroom foreigner talk discourse; forms and functions of teacher's questions. In H. Seliger and M. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 268-86

Curran, C. 1976. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, III.: Apple River Press

La Jornada. (2013). *México, primero en deserción escolar de 15 a 18 años: OCDE*. Recuperado el 18 de mayo de 2019 de 2021 de : <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/25/sociedad/036n1soc>

Annexes