



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para
optar al título de:

Licenciado en Lenguas Extranjeras

Autor

Luis Daniel Méndez Valencia

Universidad de Antioquia

Escuela de Idiomas

Medellín, Colombia

2023



LE TRAVAIL COOPÉRATIF ET L'AUTONOMIE DES APPRENANTS 1

La mise en place du travail coopératif pour renforcer l'autonomie chez les apprenants
de troisième dans l'institution Colombo Francés

Luis Daniel MÉNDEZ VALENCIA

Universidad de Antioquia

Directrice de Mémoire de Recherche, Directrice de Projet de Recherche, Directrice de
Stage

María Angélica DUQUE NÁRVAEZ

Titulaire d'un Master en Sciences du Langage et Didactique de Langues-Cultures

Medellín

Octobre, 2023

Résumé

Parmi les différentes modalités de travail en équipe, le travail coopératif est le moyen approprié pour renforcer l'autonomie des apprenants, le niveau de langue, la situation d'immersion et l'approche humaniste de l'institution. Ces facteurs ont été observés et analysés pendant le premier cycle de ce projet. À la lumière des apports des théories du coopérativisme dans le champ de l'apprentissage des langues, et l'importance de l'éducation en valeurs aux enfants, nous avons conçu des activités qui visent à tirer profit des conditions favorables du contexte pour développer l'autonomie des apprenants à travers le français. Auprès des enseignants titulaires du cours, de la professeure et des apprenants, les activités coopératives ont porté sur les valeurs qui composent le savoir-vivre.

Mots-clés : Travail coopératif, autonomie, compétences citoyennes, immersion culturelle, pédagogie du projet

Titre du projet en espagnol: La aplicación del trabajo cooperativo para reforzar la autonomía en los estudiantes de tercer grado en la institución Colombo Francés

**La mise en place du travail coopératif pour exploiter l'autonomie chez les apprenants
de troisième de l'institution Colombo Francés |**

Ce document est le rapport d'une recherche-action effectuée lors de notre stage entre juillet 2015 et juin 2016 à l'institution Colombo Francés afin d'obtenir le diplôme en enseignement de langues étrangères (Bac + 5) à l'Université d'Antioquia.

Remerciements

Ces mots expriment ma reconnaissance à tous ceux qui m'ont aidé à développer ce projet et qui ont touché de loin ou de près tout mon processus de formation. En premier lieu, je remercie l'Université d'Antioquia, l'École de Langues et ses professeurs qui ont enrichi ma perception du fait d'être enseignant avec leurs discours et pratiques. Particulièrement, María Angélica Duque qui pendant les dernières années de mes études m'a aidé à redécouvrir mon amour pour la langue française. Ma gratitude aussi envers mon sensei de Judo, Carlos Alfonso Duarte Romero, qui m'a montré comment on doit être passionné de ce que l'on fait. Grande admiration devant Diana Calderon et Astrid Aristizábal pour leur énergie créatrice féminine.

En deuxième lieu, je voudrais m'adresser à l'équipe d'enseignants de l'institution et centre de stage Colegio Colombo Francés, qui m'a beaucoup assisté dans cette année d'apprentissage et de croissance individuelle, tout particulièrement à Fabien Leroy, Carlos Gonzales et Luz Piedad Marulanda. Je tiens également à remercier les apprenants de troisième-quatrième pour leur enthousiasme et joie constante. Leurs enseignements m'accompagnent.

Finalement, mes remerciements sont adressés à ma famille : ma mère, un modèle de professeur à suivre ; mon père qui m'a toujours aidé à être en contact avec mes racines ; mon frère, qui a toujours été disponible pour partager une bière et une conversation à la fin de chaque semaine ; et ma nièce qui a éclairé mes semaines avec ses blagues.

Sommaire

Résumé.....	2
Remerciements.....	4
Sommaire	5
Avant-propos	6
Description du contexte	7
Problématique	8
Cadre théorique.....	9
La présentation du cours dès une perspective critique.....	9
L'immersion en contexte.....	10
La notion d'immersion dans le Colombo, le bilinguisme au cœur de la culture ..	10
L'apprentissage social et le coopérativisme.....	12
Apprentissage coopératif.....	12
L'autonomie au cœur de l'apprentissage social et coopératif.....	14
Objectifs.....	16
Général	16
Spécifiques	16
Plan d'actions.....	17
Résultats.....	18
Comment intégrer le travail coopératif à un groupe de travail ?.....	19
Les projets en groupe assurent l'engagement des apprenants ?.....	23
Conclusions et suggestions	27
Réflexion.....	28
Références.....	29

Avant-propos

Comme partie de notre processus de formation à l'Université d'Antioquia, les étudiants devons mener à bien un projet de recherche-action en enseignement d'une langue étrangère dans la dernière année de la licence. Dans ce but, il est nécessaire de suivre une séquence d'observations-réflexions d'un cours de français et son contexte, pour aboutir à une problématique à explorer.

Dans ce rapport de stage, nous décrivons en premier lieu le contexte d'intervention trouvé dans l'institution Colombo Francés, la classe de troisième, et la problématique identifiée. En deuxième, les éléments théoriques qui guident ce travail ainsi que les objectifs de recherche proposés. Troisièmement, nous présenterons la description de la méthodologie de recherche et les outils d'intervention utilisés. Finalement, l'analyse et l'interprétation des résultats suivies de conclusions et réflexions.

Description du contexte

L'institution Colegio Colombo Francés (connue comme La Maison du Soleil) fonctionne depuis 47 ans, comme produit du souci d'un groupe de parents (professeurs, la majorité) pour changer les paradigmes en matière d'éducation. Dans ce but, ils ont structuré leurs idées pour fonder l'institution au début des années 70 dans une ferme située près du quartier El Poblado. Suite aux bons résultats et au besoin d'un espace plus grand, ils ont acquis une autre ferme nommée El Embrujo, dans la municipalité La Estrella, Antioquia.

Dans l'institution, où il y a une vaste végétation, les bâtiments sont situés près les uns des autres : il y en a trois pour l'école primaire, un pour la secondaire et la salle de professeurs, et un autre pour le personnel administratif. Il y a aussi des salles spéciales comme la salle magique (audiovisuelle), la salle d'ordinateurs, la salle d'arts plastiques, la salle de théâtre, la salle de musique, le laboratoire de chimie et la bibliothèque.

Les caractéristiques de ce projet alternatif comportent : l'évaluation qualitative comme partie de l'apprentissage ; le travail par projets comme modèle pédagogique ; la préférence pour la langue et la culture française¹ ; l'amour pour la nature ; la réflexion sur l'individu et son rapport avec la société ; une éducation laïque ; la solution de conflits à travers le travail sur l'axe de l'éthique, entre autres caractéristiques². Dans ce contexte, la Maison du Soleil mène à bien son projet éducatif et offre aux apprenants de langues l'occasion de compléter leur cycle de formation.

Nous avons développé notre projet au sein d'un groupe de 19 apprenants de la quatrième année (six filles et 13 garçons, âgés 9 - 11 ans). La plupart d'entre eux vient des quartiers favorisés de la ville (couches sociales quatre et cinq) ce qui est fréquent chez les

¹ Il faut dire que ces éléments sont vus d'après une perspective critique. Le bilinguisme est une question culturelle, c'est pour cela que le rôle de la langue fait référence à la construction de la réalité.

² Pour en savoir plus, cliquez <https://colombofrances.edu.co/evaluacion-cualitativa/>

apprenants de cette institution. La majorité des apprenants ont un niveau débutant dans la langue, ils comprennent des mots, des expressions et des phrases simples.

Durant le stage, trois professeurs ont partagé leurs connaissances : deux Colombiens ayant vécu plus de quatre ans en France et enseignant la langue depuis plus de cinq ans, bien qu'ils n'aient pas de formation en pédagogie. Et l'enseignant français possédant plus de 5 ans d'expérience internationale, sa formation pédagogique est axée sur l'utilisation de jeux et de chansons en classe de langue.

Problématique

Actuellement l'institution base son projet éducatif sur des principes au lieu de règles, fondements articulés et intégrés avec ces critères : la saine coexistence dans le cadre scolaire, le respect de chaque forme de vie et son intégrité, le respect des sentiments des personnes, le respect et la priorité à l'enfant, le respect du travail, et la solidarité. Le curriculum favorise l'idée d'établir des rapports de respect de la nature avec un sens écologique, apprendre dès la vie et pour la vie.³

Le curriculum se présente alors comme un curriculum différencié grâce à l'inclusion des éléments propres du contexte comme le discours critique. Ils ont adopté le terme de *Currículo investigativo*⁴ pour établir la différence entre les deux termes : information et connaissance, présentés comme des synonymes dans les sociétés contemporaines. Dans ce curriculum, chacun apprend et recherche : l'apprenant, l'enseignant, l'institution, et avec des rôles différenciés, les familles. Un point de départ est la recherche, dans le sens d'apprendre à apprendre dans la réflexion épistémologique des savoirs (famille, école, société et nature).

³ Pour en savoir plus cliquez ici <https://colombofrances.edu.co/propuesta-pedagogica/criterios-basicos/>

⁴ Pour en savoir plus, cliquez ici <https://colombofrances.edu.co/proyectos-de-investigacion/>

Cette idée y est menée au moyen du travail de *círculos e intercírculos pedagógicos de formación*⁵, autrement dit, des groupes avec des manières d'agir et des buts différenciés.

Concernant le cours de français, l'enseignant propose des activités ludiques incluant musique, phonétique, culture, et respect de la diversité. Les premières observations ont révélé des aspects positifs de cette approche pédagogique. Nous avons également réfléchi aux éléments du contexte : l'immersion, la méthodologie, les objectifs (L2), l'autonomie des apprenants, l'origine des valeurs communes, l'utilisation de la langue maternelle (L1), et le travail en groupes et ses dynamiques.

Nous avons décidé de prendre comme point de départ le contexte d'immersion-culture, la capacité des apprenants pour le travail en groupe et leur autonomie, ainsi comme des questions-guides⁶.

Cadre théorique

La présentation du cours dans une perspective critique

Comme une des conséquences directes des dynamiques sociales et économiques du dernier siècle, Freire (2005, p. 21) explique et analyse la réalité sociale de nos jours dans son discours à propos de la pédagogie critique. Celle-ci a gagné en acceptation dans la société comme une réaction à un discours paresseux et conformiste. D'après lui, l'enseignant doit être critique sur la pratique, penser aux possibles changements de sa pratique pédagogique, pour que l'élève arrive à réunir les éléments suffisants pour agir indépendamment dans une vision critique, dans la salle de classe et la société.

Les éléments qui vont développer cette indépendance chez un élève, d'après Slavin

⁵ [Círculo de exploración (preescolar-3º) Círculo de indagación (4º-5º) Círculo de experimentación (6º-8º) Círculo de proyección (9º-11º)]

⁶ Quelle est la place de la L2 et de la L1 dans ce contexte d'immersion ? Comment favoriser l'utilisation de la L2 dans les activités coopératives ? Comment utiliser le travail en groupes pour exploiter leurs capacités existantes (d'autonomie, niveau de français, etc.) ? Comment intégrer et développer d'autres compétences citoyennes ?

(1990) et Johnson et Johnson (2002) sont, entre autres, le travail par groupes. Celui-ci mène à la découverte de l'importance de son propre travail dans un ensemble. Dans notre système éducatif, le travail en équipe a été utilisé depuis plusieurs années, mais est-il vraiment bien adressé ? Les objectifs visent-ils aux tâches tant individuelles que de groupe ?

L'immersion en contexte

L'enseignement des langues étrangères peut être complexe en raison de divers facteurs : le statut de la langue dans le pays ; la personne qui l'enseigne et comment ; les buts de l'enseignement de la langue dans le système et l'institution éducative ; l'ambiance familiale et la langue parlée ; facteurs scolaires et préscolaires ; entre autres (Brisk, 2006). Dans ce cas, on va se centrer sur le terme clé définissant le gros des conditions d'enseignement et du contexte : l'immersion.

Selon le dictionnaire CNRTL, le sens figuré du mot immersion fait référence au fait de plonger ou d'être plongé dans une certaine ambiance⁷. Tout de même, on trouve une définition qui met en enjeu le facteur « milieu étranger » pour faire référence à ces facteurs hétérogènes de ceux qui sont plus familiaux. Dans ce cas on parle du fait de se retrouver dans un milieu étranger sans contact direct avec son milieu d'origine : *stage linguistique en immersion*⁸. Ce terme devient opportun car il propose déjà une classification : immersion dans la langue étrangère, le cas où la langue devient l'ambiance mentionnée dans la première définition.

La notion d'immersion dans le Colombo, le bilinguisme au cœur de la culture.

Le programme scolaire du Colombo Francés met l'accent sur le bilinguisme, créant un environnement propice à un discours critique et aux objectifs linguistiques et culturels de

⁷ Voir <http://www.cnrtl.fr/definition/immersion>

⁸ Voir <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immersion/41699>

l'institution. Conformément, la langue et la culture deviennent les éléments médiateurs dans une dimension politique, éthique et esthétique (Serres, 2018). Au Colombo il faut penser au « *Bilinguismo cultural*⁹ » ce qui aide à dépasser la vision instrumentale et communicative qui a été construite autour des langues.

L'enseignement de la langue dans l'institution est fondé sur les principes de la théorie de « Ciclos temáticos » de A. Salmon (2017, p.2) définis comme « *una unidad de estudio que invita al alumno/a a aprender a aprender, a pensar, a transferir, a resolver problemas y a "crear un mundo mejor"* » Sous cette perspective, cette unité repose sur les principes de : l'éducation centrée sur l'apprenant, l'apprentissage coopératif et l'utilisation authentique de la langue, la lecture et l'écriture.

Pareillement, ils proposent le travail par projets à développer en trois phases : préparation, développement et communication. Ces projets sont transversaux, donc la plupart des matières sont couvertes, incluses, ou articulées. Ceci assure la participation active des acteurs impliqués (Lacueva, 2008).

Dans l'intention de valoriser la culture à travers l'enseignement de la langue¹⁰, l'institution a adopté la perspective d'enseignement des langues en immersion de A. Salmon (2008) et les conditions pour apprendre une langue. Parmi ces conditions (immersion, démonstration, responsabilité, rapprochement, réponse), on souhaite souligner l'immersion, la responsabilité et l'utilisation de la langue (maternelle et cible).

⁹ Voir <https://colombofrances.edu.co/bilinguismo/>

¹⁰ Le discours critique est évident tout au long du programme scolaire du Collège, ils ont toujours l'intention de travailler sur la culture et la langue mais en valorisant ce qui est propre à notre contexte et sans sous valoriser l'une ou l'autre. Le rapport langue-culture et son enseignement, est celui de comprendre la valeur historique des langues et les cultures liées.

L'apprentissage social et le coopérativisme

Depuis les années 90, le coopérativisme en tant que stratégie d'apprentissage gagne en importance. Il s'agit de demander à l'individu de saisir le but de son processus d'enseignement-apprentissage pour devenir un acteur actif de son apprentissage. Entre autres, il sera capable de : avoir l'initiative, faire face aux difficultés, formuler des hypothèses, adapter les contenus et reconnaître ses forteresses et faiblesses (Oxford, 1997). En synchronie, l'autonomie est souvent renforcée par les stratégies d'apprentissage social, celles qui mènent à l'autorégulation, autogestion, apprentissage autodirigé (Holec, 1979, cité par Orrego & Diaz, 2010). Dans ce cas, on voudrait explorer comment le travail par groupes aide les élèves à découvrir leurs propres modes d'apprentissage.

Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une méthode pédagogique qui a son origine dans les années 1970 aux Etats-Unis, grâce aux auteurs et scientifiques américains comme Elliot Aronson, David Johnson, Roger Johnson et Robert Slavin (Gamble, 2002). Le mouvement coopératif du passé naît comme une notion générale (néanmoins plurielle car elle s'est adaptée aux différents contextes) fondée sur la nature sociale des êtres humains.

Bien que le travail en groupe encourage l'interaction entre élèves avec un but commun, l'apprentissage coopératif est plus complexe que le groupement des apprenants. C'est un appel à l'autogestion et à l'organisation de soi-même comme intégrant d'une équipe, avec des fonctions et des responsabilités définies (Slavin, 1990). De cette manière, les apports sont appréciés, et tous ont l'occasion de réussir à travers l'amélioration de leur performance comme étudiants-citoyens. On veut focaliser les efforts, les résultats en termes cognitifs et non cognitifs. Dans les deux situations, le but d'agir ensemble afin de résoudre une tâche donnée renforce l'interaction guidée et la découverte de l'autre. Trujillo (2002) considère que

les activités coopératives perfectionnent les compétences communicatives et linguistiques des participants. Du même, l'auteur affirme que le travail en groupe soutient le développement des habiletés sociales et de résolution des problèmes. Encore, Buljubašić et Livazovic (2010) ajoute que grâce à l'apprentissage en groupe, nous développons les compétences sociales, la pensée divergente, et la peur de l'échec diminue.

Néanmoins, pour qu'un processus puisse être considéré coopératif, Jensen, (2003 cité par Kramberger, 2017) propose cinq éléments nécessaires de l'apprentissage coopératif : (a) interdépendance positive, (b) responsabilité individuelle, (c) interaction directe, (d) habiletés de coopération et (e) évaluation du fonctionnement du groupe.

En premier, l'interdépendance positive (Johnson et al., 1992 cité par Gutiérrez & De La Parra, 2017) lie les apprenants et leurs objectifs de manière telle que personne ne puisse réussir individuellement sans que tous réussissent aussi. Lorsque chaque membre de l'équipe comprend l'importance du travail individuel pour le groupe, on renforce l'entraide, la motivation mutuelle et d'autres compétences.

Deuxièmement, l'apprentissage coopératif vise le développement de responsabilité (individuelle et groupale) parce que les membres du groupe dépendent directement les uns des autres. Pour ce motif, dans chaque tâche coopérative il est nécessaire de considérer et d'évaluer la performance et le processus de tous les élèves et non seulement le résultat final.

Troisièmement, le travail coopératif s'appuie sur l'interaction directe face-à-face. L'interaction directe signifie que tous les élèves interagissent afin de résoudre le problème de manière satisfaisante et surtout, coopérative. L'interaction directe amène les élèves à apprendre à résoudre les conflits, à communiquer démocratiquement et à s'exprimer sincèrement en groupe. Ceci renforce la connaissance de soi et la confiance mutuelle, facilitant ainsi la coordination et l'estimation de la qualité du travail coopératif.

En conclusion, les formes de travail coopératif se fondent sur l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction directe, entre autres. En ajoutant d'autres conditions caractéristiques, selon Goffin (1987, cité par dans Šantek, 2021) dans chaque activité d'apprentissage coopératif, il est nécessaire que les participants : partagent des buts communs, prennent des décisions, partagent des idées et du matériel, et évaluent leur propre progrès.

Le concept de l'apprentissage coopératif est vaste, par conséquent il faut remarquer qu'il existe « une diversité de paradigmes et de méthodes coopératives qui illustrent des perspectives et des objectifs distincts » (Gamble, 2002, p. 13). Lorsque certains auteurs remarquent l'aspect cognitif et d'autres insistent sur les aspects affectifs, sociaux et moraux ; d'autres encore essayent de définir le concept en expliquant que le critère principal de chaque activité de coopération est le partage avec l'autre (Šantek, 2021).

L'autonomie au cœur de l'apprentissage social et coopératif

Au niveau de la didactique des langues, la notion d'autonomie renvoie à deux domaines de compétence : l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. La première est conçue par l'École comme la « capacité à faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (Cuq, 2003 cité par Gamble & al., 2018). Elle demande une variété de compétences (communicatives, langagières, interactionnelles, interculturelles) qui nécessitent la mise en place d'interactions authentiques dans un contexte réel ou simulé. Il s'agit de l'autonomie nécessaire à l'apprentissage en situation d'immersion (Germain & Netten, 2004 ; Gajo & Mondada, 2000).

La seconde, selon Cuq (2003 cité par Gamble & al., 2018) propose l'autonomie d'apprentissage comme la capacité de l'apprenant pour préparer et prendre des décisions

concernant son programme d'apprentissage, définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, gérer l'apprentissage dans le temps, et évaluer ses acquis et son apprentissage. Similairement, Gamble et al., (2018) ajoutent que pour devenir un apprenant autonome c'est nécessaire de : se fixer des buts d'apprentissage, identifier des stratégies personnelles d'apprentissage, démarrer un plan d'études individuel, évaluer son progrès. De cette manière, l'apprenant réduit ses possibilités d'échec en situation d'apprentissage.

En travaillant en groupe, les élèves développent beaucoup d'autonomie car ils ont l'opportunité de collaborer avec les autres dans l'organisation des dynamiques de classe ou travail groupal (Ferrer & al., 1997 cités par Gamble & al., 2018). En plus, les élèves ont l'opportunité de devenir plus responsables envers le processus d'apprentissage; certes, la responsabilité est un des principes les plus importants pour l'apprentissage autonome ¹¹(Littlewood, 1999 cité par Gamble & al., 2018). En parallèle, pour l'individu comme intégrant d'un collectif, l'autonomie porte sur l'habileté à assumer des responsabilités concernant son propre apprentissage : voici selon Holec (1988) un des buts finaux de l'éducation.

La consolidation de ces caractéristiques cultive l'autonomie et la participation active des élèves (Lavoie, 2012) vers le développement de personnes capables de : coopérer, prendre des décisions, assumer la responsabilité, agir individuellement et collectivement dans la construction d'une société juste. L'idée fondamentale de l'apprentissage coopératif et le degré d'autonomie pourvu est que les élèves découvrent et comprennent les concepts complexes plus facilement eux-mêmes s'ils ont l'occasion de les discuter entre eux (Kadum-Bošnjak, 2012). En d'autres termes, l'apprentissage coopératif fournit aux élèves

¹¹ Auparavant mentionné : les élèves gèrent leurs objectifs, méthodes et rythme d'apprentissage, ainsi que les modalités de (auto) évaluation.

l'opportunité d'approfondir leurs connaissances grâce aux échanges entre pairs et en groupes (Lavoie, 2012).

Question de Recherche

Comment mettre en place le travail coopératif au sein de l'institution Colombo Francés - caractérisée par un contexte d'immersion culturelle- afin de renforcer l'autonomie chez les apprenants de troisième et de développer leurs compétences citoyennes à travers le français ?

Objectifs

Général

Mettre en place l'apprentissage coopératif dans la classe de troisième, pour développer leurs compétences citoyennes à travers l'autonomie et le français.

Spécifiques

- Tirer profit des conditions positives du contexte (immersion, bon niveau de langue, enseignant natif, autonomie des apprenants) pour développer les compétences citoyennes et introduire le travail coopératif.
- Renforcer l'autonomie des apprenants de troisième à travers le travail coopératif (activités et stratégies) et le français pour développer des compétences citoyennes.
- Aider les apprenants à améliorer les interactions du groupe dans le cadre du travail coopératif pour comprendre les implications du travail en équipe.
- Promouvoir l'utilisation du français dans la salle de classe pour développer des compétences citoyennes dans ce contexte d'immersion-culture.

Plan d'actions

Tableau 1

Le calendrier d'action; les outils de collecte de données, et les activités envisagées.

Actions	Mai			Avril			Mars	
	9	11	17>30	6	13	27	11	13
1. Diagnostic des imaginaires et de leurs capacités pour le travail coopératif								
	Journal de bord + grille d'observation participante							
2. Atelier 0 : L'estime de soi								
	Journal de bord + questionnaire (questions ouvertes et fermées)							
3. Atelier 1 : La coopération								
	Journal de bord + questionnaire d'évaluation + correction de devoirs							
4. Atelier 2 : La responsabilité								
	Journal de bord + questionnaire d'évaluation + correction de devoirs							
5. Atelier 3 : Le respect								
	Journal de bord + questionnaire d'évaluation + correction de devoirs + Groupe focal							
6. Évaluation des résultats (autonomie, valeurs, niveau de langue)								
	Observation et Journal de bord + questionnaire d'évaluation + Groupe focal							

Dans le but de mieux comprendre ce que les apprenants interprètent comme travail coopératif (TC) et d'établir une définition commune, des activités diagnostiques ont été réalisées. Ils ont travaillé individuellement sur leur conception du TC. Ensuite, nous avons créé une définition commune du TC, ses avantages et sa mise en œuvre dans les activités de classe (11 mars). Pour en savoir plus, [cliquez ici](#).

En deuxième, l'estime de soi. Pour que les apprenants établissent et renforcent des liens avec les autres à travers la reconnaissance des valeurs positives des camarades, ils ont créé un portrait de soi, leurs points forts ou faibles à améliorer. Ensuite, nous avons discuté des stratégies qui peuvent être utilisées pour améliorer. Pour en savoir plus, [cliquez ici](#)

Troisième, la coopération. Ici, nous avons cherché à : créer des espaces de réflexion à propos de la coopération comme valeur. Tout de même, mettre en pratique des activités pour coopérer et fortifier valeurs associées à la coopération (solidarité, amitié, et respect) ; et attaquer l'individualisme et l'irresponsabilité (contre-valeurs opposées à la coopération).

Quatrième, la responsabilité. Pour établir un point de départ solide, il fallait identifier le niveau de responsabilité des apprenants (individuelle) et les facteurs en jeu (internes et externes). Ensuite, réfléchir sur l'importance du travail individuel à l'intérieur d'un groupe.

Cinquième, la sensibilisation des apprenants au Respect a été le dernier moment de la démarche prévue. Pour s'aligner avec la philosophie de l'institution, la compréhension du respect envers la nature et la richesse de la compréhension de la différence (l'autre). Pour cela, un questionnaire a été utilisé pour connaître et évaluer les perceptions de l'autre.

Résultats

Les résultats du recueil de données et l'interprétation de ces derniers, ont été les dernières étapes de ce processus de recherche-action. Nous avons suivi une démarche d'expérimentation sur le terrain (Lessard-Hébert & al., 1997) caractérisée par l'observation et évaluation générale du groupe, une méthodologie pertinente puisqu'elle aide à ne considérer que les résultats des comportements, aptitudes et les relations établies entre différents éléments du contexte (celles nommés par les catégories d'analyse/observation) dans une situation de groupe, c'est-à-dire en considérant chaque individu/sujet comme quelqu'un qui appartient à un ensemble. Nous avons modifié les actions proposées à cause de différents facteurs comme le manque du temps, les activités scolaires et la pertinence d'évaluer et adapter le plan d'action. Celui-là portait sur étapes de sensibilisation, conceptualisation, mise en œuvre, évaluation et feedback. Ces étapes et leurs produits vont être décrits sous forme de catégories. Néanmoins, la complexité des liens existant entre les différents sujets nous impose

une structure pour la présentation des résultats sous forme de questions liées aux objectifs, ce qui a découlé dans les conclusions décrites ci-dessous.

Le texte examine les résultats partiels d'une recherche-action concernant la mise en place du travail coopératif pour exploiter les conditions du contexte auparavant mentionnées. Les actions déroulées pendant les quatre séances-ateliers avaient par objectifs le diagnostic, l'évaluation, la réflexion, la mise en pratique, le renforcement, et la promotion d'une famille de valeurs (3) liées à la coopération. Comme résultat, nous avons constaté que certaines équipes ont : amélioré leurs modalités de travail, dynamisé leurs interactions par l'intégration transversale de mécanismes de coopération, changé l'agir individuel et groupal au moment de réussir dans les objectifs communs.

Comment intégrer le travail coopératif à un groupe de travail ?

Afin de mobiliser les concepts clés de la coopération envers les activités à développer, nous avons regardé un film, mis en place un questionnaire, et finalement conduit un groupe focal pour : discuter des réponses au questionnaire et créé des affiches illustrant ce qu'ils reconnaissent comme coopération, les valeurs qui y sont proches, les avantages et les inconvénients de travailler individuellement ou en équipe.

D'après le journal de bord on peut dire que le film a été un bon outil pour analyser des situations proches à la coopération, car ils ont été attentifs. Quelques apprenants sont allés revoir le film chez eux pour mieux le comprendre, ce qui dénote la pertinence de cette activité. Pour exploiter ce film, certaines scènes ont été problématisées avec des questions d'analyse. Elles portaient sur la description et la narration des scènes, ainsi que sur les actions des personnages pour surmonter les péripéties. Le but était de contraster le coopérativisme et l'individualisme et d'explorer comment réussir plus efficacement.

À ces questions les apprenants ont donné des réponses cohérentes avec ce que la consigne demandait. Leur capacité à retenir information si spécifique met en évidence leur niveau d'engagement. Également leurs réponses démontrent qu'ils ont compris et donné un sens au film et aux situations à analyser. Les résultats observés dans les cahiers sont soutenus par le lien mentionné par Carreras (2004, p. 242) entre la valeur de la coopération, la solidarité et la responsabilité. Ils reconnaissent aussi l'importance de ce caractère autonome dans les actions du personnage principal. Ce facteur est clé pour le coopérativisme en situations d'apprentissage (Johnson & al., 1999), car les actions entreprises par les membres d'une équipe doivent refléter un certain niveau d'autonomie et de prise de décision (García & Puig, 2007). Il faut toujours être plus clair au moment de travailler sur les notions clés d'interdépendance positive, autonomie, responsabilité (individuelle et de groupe), la différenciation des rôles, buts communs, communication d'équipe et confiance (aux autres et à soi-même). Dans ce but nous avons dû penser, premièrement, à une série de mécanismes pour renforcer les liens à établir entre les différents membres d'une équipe et leurs rôles.

Au moment de se réunir pour discuter les résultats de l'activité et le questionnaire, nous avons choisi cinq apprenants pour avoir un échantillon représentatif du groupe. On a discuté des questions et des réponses concernant leurs opinions, on a regardé une vidéo et finalement créé des petites affiches pour partager avec le cours. En bref, il est possible de penser qu'ils ont une notion faible de travail par groupes, il faut conceptualiser les différences entre les deux modalités de travail-apprentissage¹².

Finalement, un des projets de l'institution a servi comme le contexte pour créer d'autres équipes, inclure d'autres éléments/paramètres liés à la coopération¹³ dans le déroulement des activités et en conséquence adresser le travail de ces équipes.

¹² Différence entre groupes de travail et groupes coopératifs d'apprentissage

¹³ L'interdépendance positive, autonomie, responsabilité individuelle et de groupe, la différenciation des rôles, buts communes, communication d'équipe et confiance aux autres et à soi-même.

Les apprenants ont réussi à reconnaître l'importance de la relation entre la coopération et la responsabilité (individuelle et de groupe) comme principe dans une équipe coopérative d'apprentissage. Cette dernière attitude a évolué pendant la réalisation du quatrième atelier, où ils ont effectivement partagé la responsabilité des tâches de groupe. Finalement parmi les événements les plus remarquables -quant à achèvements partiels- il est possible d'affirmer que parmi les différentes réponses au questionnaire d'autoévaluation, ils ont avoué que le succès d'un des membres de l'équipe est lié tant au succès de l'équipe comme au succès des autres sujets. Ce point a été réaffirmé lors de la discussion avec un échantillon de six apprenants sélectionnés en raison de leurs réponses et rôles pendant l'activité simulée.

Pour sensibiliser un enfant à ses capacités comme individu et comme partie d'un exercice (Los Lazarillos, page 120) proposé par Carreras (2004) ils profitent de la réflexion sur la différence et la singularité comme un concept à exploiter dans la période de l'enfance. Donc, nous avons conçu trois activités liées à la culture francophone sénégalaise, comme préparation à la fête de la diversité. Ces activités visaient à connaître les apprenants en tant qu'individus et à favoriser la prise de conscience de leurs points forts et faibles. Une activité a consisté à identifier les similitudes et différences du groupe, soulignant ainsi l'importance de l'individu. Dans ce cas particulier, on a travaillé avec un questionnaire d'autoévaluation, comme partie des instruments de collecte de données, le point de départ.

La première activité proposait le parallélisme entre les différences des instruments sénégalais/colombien et les particularités des individus. Bien que chaque instrument (sénégalais ou colombien) ait un objet unique, il appartenait à un groupe et il avait sa propre fonctionnalité et importance. Ils ont bien aimé cette activité et ont participé en respectant la plupart des règles. Au moment de développer les indications, c'était évident qu'il a manqué un instructif pour développer l'activité car le changement de rythme les dispersait fréquemment. Le temps a été bien utilisé pendant cette séance, ce qui fait écho aux trouvailles

des observations du 2015, la musique étant un élément de travail à favoriser et exploiter avec ce groupe.

Une fois l'exercice de reconnaissance des singularités propres a été complété et présenté, nous avons créé des marionnettes, ce qui a démontré leur capacité de concentration sur une tâche simple, concrète, créative et avec un but simple. Bien que la consigne ne fût pas lisible sur le tableau, les exemples des phrases et les marionnettes modèles (de production linguistique et de forme) ont beaucoup aidé à la bonne compréhension de l'activité. Les points saillants incluent leur niveau d'autonomie, leur engagement, leur créativité et leur enthousiasme pour participer à une activité de production orale. Malheureusement, en raison de la priorité accordée à la production orale, la réflexion finale n'a pas pu être menée.

Ensuite nous avons joué aux échecs pour renforcer l'importance des différentes pièces, en particulier le pion. Cela visait à conceptualiser l'importance de l'individu au sein d'une équipe et sa relation avec l'estime de soi. La phrase de M. Philidor, "L'âme des échecs, ce sont les pions", a été l'élément clé pour introduire une réflexion sur l'importance de l'individu et de ses fonctions particulières. Une fois induite par questions, on a abordé la partie pratique de ce principe. L'objectif était de contrôler le centre de l'échiquier avec les pions comme pièces clefs, le cheval et le fou comme pièces de support. Cet atelier a révélé leur aptitude à se mettre d'accord pour participer, et leur niveau d'autonomie réussi a également révélé leur inclination à s'engager dans des activités sans une forte composante linguistique.

Les activités qui invitaient à l'autoréflexion, la coopération, le travail individuel comme des moyens pour se reconnaître comme membre d'un groupe, en tant qu'individu plein de particularités (Carreras, 2004), signifient des bonnes pistes pour renforcer les hypothèses trouvées dans les observations non-participantes et participantes réalisées. Particulièrement cette notion faible et naïve du travail coopératif, et comment l'intégrer aux différentes activités en structurant des équipes de travail coopératif. Le souci de répondre aux

questionnements surgissant m'a guidé vers ces conclusions : Premièrement, l'utilisation des échecs renforce le principe de prospérité mutuelle ou Jita-Kyoei¹⁴ lié au coopérativisme ; Deuxièmement, l'autonomie des apprenants, une compétence clé pour les pratiques de coopération, est favorisée. Troisièmement, les activités ciblent la reconnaissance des apprenants autonomes en tant que modèles positifs ou possibles leaders.

De plus, dans le journal de bord, nous avons mis en évidence que certains apprenants ont montré de l'autonomie au quotidien, observé dans certains moments du cours. Ils ont réussi à suivre les consignes, à travailler de manière indépendante, et même à prendre des rôles de leader lors de la formation des équipes. Quant aux activités où le leadership était partagé, ils sont devenus des leaders (pour gérer/coordonner les activités) dans les équipes où ils ont agi. Par la suite, quelques apprenants ont été reconnus comme des leaders par leurs camarades au moment de travailler ensemble.

Les projets en groupe assurent-ils l'engagement des apprenants ?

Oui et non. D'après les expériences vécues pendant cette année dans un collège où la pédagogie par projets enchaîne les objectifs institutionnels tout au long du curriculum, il est possible de dire qu'en effet les projets en groupe engagent la totalité des élèves s'il y a les conditions pour que chaque apprenant trouve sa place dans le projet, s'il connaît ses fonctions ou tâches à réaliser et s'il connaît l'importance de ses tâches comme des pas à exécuter pour arriver à un objectif global du groupe. Autrement il sera difficile de garantir l'autonomie et l'engagement de l'individu dans ce type de mission.

C'est pour cela que nous avons proposé la pédagogie différenciée comme un des éléments pour rendre visibles tels éléments du coopérativisme¹⁵. Ce qui a été une des

¹⁴ L'ouvrage « Judo, Principes et fondements – Emmanuel Charlot » définit ce terme comme la prospérité mutuelle par l'union de sa propre force et la force de l'autre.

¹⁵ Tels que l'assignation des rôles et responsabilités individuelles, l'interdépendance positive et l'autonomie.

immenses trouvailles de ce projet. Le processus a débuté avec la réflexion sur les activités et résultats passés du projet institutionnel « La fête de la diversité » où les objectifs des activités et instruments ont été spécifiés en raison du calendrier institutionnel. Ces changements ont aligné les activités et les objectifs réussis avec la cohésion, en conséquence le groupe et l'institution ont reconnu le succès obtenu. Ces résultats ont été évalués par différents acteurs (participants et non participants) engagés dans les activités déroulées pendant les trois séances-moments du projet.

Lors de la première session de préparation, notre objectif était de définir les groupes de travail et leurs fonctions, responsabilités individuelles et collectives, ainsi que les matériaux à utiliser. Nous avons utilisé une fiche de travail pour cette première étape, où les participants ont renseigné des informations générales (composition du groupe) et spécifiques (rôles du groupe). Cet outil a permis d'évaluer la performance individuelle et collective, soulignant un autre avantage de la mise en place de la pédagogie différenciée.

Dans cette première étape, les apprenants ont agi individuellement pour prendre des décisions concrètes : s'impliquer dans le projet, comprendre les actions requises, accepter des responsabilités (individuelles et partagées) et accepter de travailler ensemble pour coopérer.

À travers le questionnaire d'autoévaluation et le journal de bord, les réponses ont démontré que les apprenants ont utilisé la fiche dès le début du projet, instaurant de l'ordre et du dynamisme dans les activités. Parmi les divers facteurs attribués au succès du projet, les apprenants ont souligné la responsabilité individuelle, le plaisir pour les activités, coopérer, la confiance mutuelle, l'entraide, le compromis et l'autonomie. La présence d'un leader unique n'a pas été mentionnée, bien que dans certaines équipes, cette présence ait été bénéfique. Cependant, dans le groupe focal, la présence d'un leader a été reconnue comme un élément différenciateur, contrastant ainsi avec les opinions recueillies lors de l'atelier précédent.

Un des objectifs de cet atelier était de mettre en épreuve un mécanisme pour surmonter les difficultés trouvées dans les autres activités où nous avons essayé d'intégrer le travail coopératif. On trouve que la fiche a guidé le travail tout au long du développement du projet. Encore, l'utilisation de cet outil pour organiser le travail des équipes les a beaucoup aidés à être un peu plus conscients des objectifs, responsabilités individuelles et de groupe, et les rôles. Bien qu'elles ne soient pas toujours remplies. La clarté de la consigne et le leadership de certains membres ont été des facteurs déterminants pour la finalisation des activités en temps record, réussi par 2 équipes. Le développement du leadership, la délégation des rôles et l'amélioration de la communication restent des domaines nécessitant des améliorations pour établir une interdépendance positive efficace. Ceci envisagé comme un moyen d'accroître la responsabilité et autonomie.

Le souci de comment conformer les équipes pour augmenter la réussite des objectifs individuels et de groupe a été constant. Selon mon expérience personnelle et les idées trouvées dans l'ouvrage de Johnson et al., (1999), il est déjà clair que le nombre des intégrants de ces équipes ne doit pas surmonter les 5 membres. Évidemment la relation nombre de membres par équipe – niveau d'autonomie, est inversement proportionnelle.

L'évaluation des équipes a révélé une augmentation du niveau d'engagement des apprenants envers l'activité, dans leurs explications justificatives les apprenants ont reconnu la présence de valeurs favorables à la coopération et ont souligné l'importance de travailler ensemble, de communiquer avec du respect, et d'adopter une approche stratégique. Ces réponses doivent être interprétées comme de bons fruits car au moment de concevoir les activités nous cherchions à évaluer l'impact de l'inclusion des autres éléments, rôles et dynamiques sur le travail par groupes, en attendant des résultats où la coopération aurait été le centre des activités et interactions des équipes.

Enfin, nous devons reconnaître l'importance des résultats non mesurables comme une des grosses parties de notre projet, l'éducation en valeurs comme principe articulatoire entre le coopératisme et les compétences citoyennes. À cet égard il est bon de proposer la question : pourquoi promouvoir des valeurs chez les enfants ? La réponse à cette question reste dans le champ de la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la politique et bien-sûr la pédagogie. C'est-à-dire une étude approximative interdisciplinaire (Vidal, 1981). Maintenant, commençons par l'expérience observée dans le centre de stage. Le parcours plus long des élèves les plus âgés dans l'institution se présente comme un facteur significatif pour contraster leurs compétences en matière de : travail d'équipe, comportement en classe. La prise des rôles de leadership, et une posture critique lors des ateliers. En revanche, les apprenants avec un parcours plus court dans l'institution ont rencontré des difficultés, notamment en matière de communication et d'engagement dans les tâches individuelles et de groupe. Alors, que différencie ces deux groupes des apprenants ? Indépendamment du niveau de langue, les deux groupes d'apprenants se distinguent par leur historique dans une institution humaniste avec un discours critique centré sur l'apprenant et comment on apprend à agir en société ; la connaissance est simplement un résultat de l'expérience.

D'un autre, la fierté d'appartenir à un groupe et la solidarité manifestée lors de la coopération entre groupes ont clairement démontré leur inclination à agir en groupe pour atteindre un objectif commun, en comptant sur des habilités individuelles des camarades pour choisir les rôles des intégrants. De manière tel qu'ils ont reconnu l'importance de la diversité. Ceci est lié au respect, estime de soi et coopération, entre autres (Méndez, 2001).

Conclusions et suggestions

Le modèle de cette étude consistait à mettre en place quatre ateliers visant à établir une corrélation entre des valeurs telles que l'estime de soi, la coopération, la responsabilité et le respect, et l'apprentissage coopératif. Cette démarche avait pour objectif de montrer aux apprenants comment la véritable coopération peut faciliter l'apprentissage. Dans ce but, nous avons conçu des activités coopératives pour équipes de quatre ou cinq membres maximum.

Les activités, le feedback et les instruments ont sensibilisé les apprenants aux aspects clés du travail coopératif afin d'améliorer les performances en groupe. Cela inclut l'importance de la diversité en tant que source de richesse au sein d'un groupe, où un membre conscient de ses forces et faiblesses peut respecter, écouter et valoriser les autres en tant qu'individus. En ce qui concerne les conclusions moins positives, nous avons remarqué que les difficultés majeures dans la coopération découlaient du manque de responsabilité de certains apprenants lors de l'exécution de leurs rôles. Les problèmes de communication signalés par les apprenants ont également été notables, ce qui a été attribué à l'absence d'un leader.

En général on trouve que la mise en place des groupes coopératifs d'apprentissage est une démarche à encadrer dans plusieurs situations où les apprenants sont prêts à être responsables au niveau individuel et du groupe, être autonomes au moment de réaliser les tâches individuelles. Aussi important est-il de suivre la consigne, les instructions du leader (s'il y en a) ou les accords du groupe. Autrement dit, coopérer. Dans le cas particulier des enfants, il est recommandable de concevoir une fiche ([cliquez ici](#)) où la consigne, les rôles (avec les fonctions individuelles explicitées), les objectifs et la procédure à suivre soient le plus clairs possibles.

Réflexion

Tout au long de cette étape de mon parcours comme étudiant et enseignant je me suis senti content et à l'aise avec les conditions dans lesquelles nous avons conduit ce projet. Les apprentissages que j'ai tirés des apprenants et des enseignants qui m'ont accompagné sont aussi valables qu'enrichissants pour mon parcours personnel et professionnel. Par les actions et le déroulement des projets institutionnels j'ai fait preuve de mes capacités à m'amuser et à profiter du travail avec les enfants dans un milieu d'éducation formelle. Parmi ces gains j'apprécie le renforcement de mes habiletés pour travailler ensemble, l'amélioration de mes habiletés linguistiques et l'augmentation des capacités de gestion de la classe, sans aucun doute. Je compte sur cette année d'expérience en enseignement de la langue française, mais je trouve plus séduisant le travail mené par rapport aux compétences citoyennes car il porte sur un sujet qui me touche comme personne, avant que comme enseignant réflexif sur son rôle dans la société.

L'enseignement est un chemin pour servir aux autres, un chemin avec du cœur comme l'explique Don Juan Matus¹⁶. À la fin, je pourrais me demander « Ce chemin a-t-il un cœur ? ».

¹⁶ Castañeda, C. Las enseñanzas de Don Juan (1974) "Para mí sólo recorrer caminos que tienen corazón, cualquier camino que tenga corazón. Por ahí yo recorro, y la única prueba que vale es atravesar todo su largo. Y por ahí recorro mirando, mirando, sin aliento."

Références

- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. (Second ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Buljubašić-Kuzmanovic, V. & Livazovic, G. (2010). *Curriculum of the cooperative School. Didactica*, 3(1), 9-16.
https://www.academia.edu/35179689/Livazovic_Buljubasic_Didactica
- Carreras, L. (2004). *Cómo educar en valores*. Narcea Ediciones.
- Castañeda, C. (1974). *Las enseñanzas de Don Juan* (J. Tovar, trad). Fondo de cultura económica (ouvrage original publié en 1968 sous le titre *The teachings of Don Juan : A Yaqui Way of Knowledge*. University of California Press).
- Charlot, E. (2006). *Judo, Principes et fondements*. K Éditions.
- De La Parra, J. & Gutiérrez, M. (2017). *El trabajo colaborativo y cooperativo: un estilo de aprendizaje. Actes du XIV Congreso Nacional de Investigacion Educativa-COMIE*.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par des jeunes immigrés*. Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 188-219. <https://doi.org/10.7202/1079531ar>
- Gamble, C. , Aliponga, J. , Wilkins, M. , Koshiyama, Y. , Yoshida, K. & Ando, S. (2018). *Learner autonomy dimensions : what motivated and unmotivated EFL students think. Lingua Posnaniensis*, 60(1), 33-47. <https://doi.org/10.2478/linpo-2018-0003>
- García, M. & Puig, J. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Graó.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*, vol. 7, 55-69. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>

Holec, H. (1988). *Autonomie et apprentissage auto-dirigé*. Conseil de l'Europe : Hatier.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (2002). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (G. Vitale, trad). Paidós (ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Cooperative Learning in the Classroom*, VA : Association for Supervision and Curriculum Development).

Kadum-Bošnjak, S. (2012). *Suradničko učenje* [Apprentissage collaboratif]. *Metodički ogledi*, 19(1), 181-199.

Kramberger, J. (2017). *Stavovi učenika španjolskog kao stranog jezika u gimnaziji o suradničkom učenju* [Attitudes des élèves d'espagnol comme langue étrangère au lycée sur l'apprentissage collaboratif]. Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Zagreb.

Lacueva, A. (2008). *Integrar para educar mejor: posibilidades y exigencias*. *Investigación en la escuela*, n. 66, 43-53. <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i66.03>

Lavoie, R. (2012). *Self-esteem: the cause and effect of success for the child with learning differences*. *Para Post*, 10 (1).
http://www.cesa4.k12.wi.us/cms_files/resources/12winterparapost.pdf.

Lessard-Hébert, M., Boutin, G., Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. De Boeck Université.

Méndez, J. (2001). *Cómo educar en valores*. Síntesis.

Orrego, L. & Díaz, A. (2010). *The use of foreign language learning strategies in English and French*. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 15(1), 105–142.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.5098>

Oxford, R. (1997). *Cooperative learning, collaborative learning, and interaction : three communicative strands in the language classroom*. *The Modern Language Journal*, 81(4): 443-456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>

Philidor, A. (2011). *L'analyse du jeu des Échecs*. Editions Maxtor.

Salmon, K. (2008). *Consideraciones teóricas para fundamentar prácticas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños preescolares bilingües*. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 165-173.

Salmon, K. (2017). *El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir*. *Revista electrónica leer, escribir y descubrir*, 1 (2).

<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss2/1>

Šantek, H. (2021). *Attitudes des étudiants d'espagnol et français à l'égard de l'apprentissage coopératif (thèse de maîtrise)*. Université de Zagreb.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning : theory, research and practice*. Prentice Hall.

Serres, M. (2018). *Défense et illustration de la langue française, aujourd'hui*. Editions Le Pommier.

Trujillo, F. (2002). *Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua*. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*, n°32, 147-162.

https://www.researchgate.net/publication/265819242_Aprendizaje_Cooperativo_para_la_ensenanza_de_la_lengua

Vidal, M. (1981). *La educación moral en la escuela*. Ediciones Paulinas.

Sitographie

Les références précédées d'un astérisque désignent des études répertoriées dans des méta-analyses

*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2019) Immersion.

<https://cnrtl.fr/definition/immersion>

*Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues, *Lidil*, 40, 71-88.

*Wall, G. (2016). *Flexible Learning Spaces: The impact of physical design on student outcomes* [Rapport]. Ministère de l'Éducation de la Nouvelle Zélande.

<https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Primary-Secondary/Property/Design/Flexible-learning-spaces/FLS-The-impact-of-physical-design-on-student-outcomes.pdf>