



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTÉ DE LANGUES

**Action didactique et socioconstructiviste: le cas des enseignants de la
Licence en Enseignement du Français de la BUAP**

MEMOIRE

POUR OBTENIR

LA LICENCE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

RECHERCHE EFFECTUÉ PAR

JUAN CARLOS MATEO VELAZQUEZ

Directeur : Vincent Summo

Puebla Septembre 2015

**Action didactique et socioconstructiviste: le cas des enseignants de la
Licence en Enseignement du Français de la BUAP.**

Mémoire
pour obtenir la
Licence en Enseignement du Français

Après avoir lu ce travail de recherche effectué par
Juan Carlos Mateo Velázquez

Les membres du jury ont considéré qu'il méritait d'être accepté
étant donné qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir
La Licence en Enseignement du Français.

Vincent Summo
Directeur

Carolina Rosas
Membre du jury

Stéphanie Voisin
Membre du jury

SEPTEMBRE 2015

À ma famille

Remerciements

Je tiens à remercier Vincent Summo, mon directeur de mémoire, pour me donner son temps, surtout sa patience et montrer beaucoup d'intérêt dans les révisions de cette recherche, sans lui ce mémoire n'aurait pas montré la qualité qu'il contient.

Je remercie également mes professeurs de la faculté, pour leur patience et leur dévouement dans les cours de français. De même, mes lecteurs pour me donner un peu de leur temps et pouvoir donner un peu de leur essence dans ce travail.

Finalement ma reconnaissance se tourne vers ma famille et mes amis car sans leur amitié, leur amour et leur courage, je ne serais pas arrivé à terminer ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE PREMIER : CADRE THÉORIQUE	
1. QU'EST-CE QUE LE CONSTRUCTIVISME ?.....	15
1.1 <i>Le constructivisme social de Vygotski</i>	16
1.2. <i>Implication éducative.....</i>	17
1.3. <i>Conception de l'apprentissage et rôle de l'apprenant.....</i>	17
1.3.1. <i>Conception de l'enseignement et rôle de l'enseignant.....</i>	18
1.4. <i>Conception de la relation pédagogique</i>	20
1.4.1. <i>Conception des stratégies enseignements- apprentissage.....</i>	21
1.4.1.1. <i>Qu'est-ce qu'une stratégie d'enseignement-apprentissage.....</i>	21
1.5. CLASSIFICATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE-ENSEIGNEMENT.....	22
1.5.1. STRATEGIES POUR ACTIVER LES CONNAISSANCES PREALABLES.....	23
1.5.1.1. <i>Activité focale introductrice.....</i>	24
1.5.1.2 <i>La discussion guidée.....</i>	24
1.5.1.3. <i>Activité génératrice d'information préalable.....</i>	25
1.5.1.4. <i>Les objectifs et les intentions.....</i>	25
1.5.2. STRATEGIES POUR ORIENTER ET GUIDER LES ETUDIANTS SUR LES ASPECTS LES PLUS IMPORTANTS DES NOUVEAUX CONTENUS D'APPRENTISSAGE.....	26
1.5.2.1. <i>La signalisation.....</i>	26
1.5.3. STRATEGIES POUR AMELIORER LA CODIFICATION (ELABORATRICE) DE L'INFORMATION NOUVELLE A APPRENDRE.....	27
1.5.3.1. <i>Les illustrations.....</i>	27
1.5.4. STRATEGIES POUR ORGANISER LA NOUVELLE INFORMATION A APPRENDRE.....	28

1.5.4.1. Le résumé.....	28
1.5.4.2. Les organisateurs graphiques.....	28
1.5.5. STRATEGIES POUR PROMOUVOIR LE LIEN ENTRE LES CONNAISSANCES PREALABLES ET LA NOUVELLE INFORMATION QU'ON VA APPRENDRE.....	30
1.5.5.1. Les "organisateur préalables".....	30
1.5.5.2 Les analogies.....	30
1.5.6. STRATEGIES POUR PROMOUVOIR L'APPRENTISSAGE COOPERATIF.....	31
1.5.6.1. La coopération.....	31
1.5.6.2. Les principes de l'apprentissage coopératif.....	32
1.5.6.3. Les méthodes d'apprentissage coopératif.....	33
1.5.6.4.. L'apprentissage en équipe.....	34
1.5.6.4. L'apprentissage individuel pour l'équipe.....	35
1.5.6.5.. Les limites.....	37

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

2.1. Instruments du quantitatif.....	39
2.2. Description de l'instrument.....	40
2.3. APPLICATION DE L'INSTRUMENT ET ANALYSE DES DONNEES	
2.3.1. Catégorie 1: Stratégies pour activer les connaissances préalables.....	41
2.3.2. Catégorie 2 : Stratégies pour orienter et guider les étudiants sur les aspects les plus importants des nouveaux contenus d'apprentissage.....	43
2.3.3. Catégorie 3 : Stratégies pour améliorer la codification (élaboratrice) de l'information nouvelle à apprendre.....	44
2.3.4. Catégorie 4 : Stratégie pour organiser la nouvelle information à apprendre.....	46
2.3.5. Catégorie 5 : Stratégie pour promouvoir le lien entre les connaissances préalables et la nouvelle information que l'on va apprendre.....	47
2.3.6. Catégorie 6 : Stratégie pour promouvoir l'apprentissage coopératif.....	48

CHAPITRE III.

3.1. CADRE CONTEXTUEL : Résultats et pistes de réflexions.....53

3.2. CONCLUSION.....57

BIBLIOGRAPHIE.....60

ANNEXE.....61

INTRODUCTION

1. Justification

Pour mener à bien un processus de transformation, il est nécessaire de savoir où l'on veut arriver, c'est à dire d'établir un objectif clair et relativement précis de la transformation souhaitée. Dans le monde de l'éducation, il en est de même, si l'on considère l'éducation comme un processus de transformation des individus, il est donc primordial de définir quel type d'individu le système éducatif propose de former. En ce sens, les systèmes éducatifs se fondent sur des principes philosophico-éducatifs qui permettent de définir une certaine conception de l'être humain et donc d'orienter le dit processus. Pour diffuser et concrétiser les intentions du système éducatif, les institutions mêmes élaborent divers types de documents (plans d'études, programmes d'études, etc.) dont celui de base est le Modèle académique.

En ce qui concerne, l'institution, espace géographique de notre recherche, la Bénemerita Universidad Autonoma de Puebla, le modèle académique considère l'humanisme critique comme fondement philosophico-éducatif.

Cette orientation considère le fait éducatif comme un processus qui doit diriger l'être humain vers l'autoréalisation, c'est à dire l'impulsion du développement de l'individu dans toutes des dimensions, capacités et potentialités (MUM, 2009 : 54). Ainsi, il s'agit bien d'une formation intégrale que doit faciliter le

système éducatif pour que les participants (les étudiants) puissent compter avec les armes nécessaires afin de pouvoir continuer à se former tout au long de la vie.

Dans le but d'opérationnaliser ces intentions, notre institution considère le constructivisme socioculturel, et donc ses implications éducatives, comme instrument de mise en œuvre de la dite formation intégrale.

Le constructivisme socio-culturel, étant une théorie de l'apprentissage, implique de la part des opérateurs mêmes (les enseignants) la concrétion de ses implications au travers de l'action didactico-pédagogique, et c'est justement à ce niveau là que notre étude prend toute son importance, car la préoccupation essentielle qui guide notre recherche est d'esquisser un panorama de l'activité didactico-pédagogique réel et donc de dévoiler l'impact qu'a le socio-constructivisme sur l'acte d'enseigner.

PROBLEMATIQUE (contextualisée)

Selon Coll (1990, cité par Diaz Barriga, 2002 : 30), la conception constructiviste s'organise autour de trois axes fondamentaux. D'une part l'élève est responsable de son propre processus d'apprentissage, deuxièmement, l'activité mentale constructive de l'élève s'applique sur des contenus qui ont un haut degré d'élaboration. Finalement, l'activité principale de l'enseignant est d'entraîner les processus de construction des connaissances de l'élève à partir du savoir collectif culturellement organisé, en ce sens la travail de l'enseignant est bien de planifier, organiser, exécuter et évaluer le processus de construction des savoirs d'un niveau interindividuel à un niveau intraindividuel.

Pour ce faire, l'action didactico-pédagogique doit considérer tous les artefacts possibles (stratégies, méthodes et matériels) capables de mettre en œuvre un processus d'enseignement apprentissage qui permet une construction des connaissances telle que nous venons de le mentionner.

La question à laquelle nous aimerions répondre dans notre recherche est bien de savoir à quel point l'activité enseignante correspond à un processus

d'instruction de type socio-constructiviste, c'est à dire si réellement les artefacts (outils pédagogiques) de la pratique éducative possèdent les caractéristiques propices à la construction de connaissances chez l'apprenant selon un perspectif socio-constructiviste.

La Licence en Enseignement du français de la BUAP est un cursus dont les axes thématiques sont : l'enseignement de la langue française, la linguistique, la culture, la recherche, la didactique et un ensemble de matières regroupés sous le nom de Formation Générale Universitaire dont l'objectif est d'introduire et de développer en début de cursus des éléments de connaissances qui doivent conformer les axes transversaux de la licence (recherche, formation humaine et sociale, utilisation des technologies de l'information et de la communication entre autres.)

Face à l'ampleur de ces thématiques, nous avons décidé de circonscrire notre étude à l'enseignement de la langue, et donc de centrer notre recherche sur l'action didactique mise en œuvre dans la discipline intitulée : Langue cible (LC). Par ailleurs, précisons que cette discipline a pour avantage de regrouper la totalité du corps enseignant, c'est à dire que tous les enseignants de la Licence sont censés être capable de donner les matières correspondantes, ce qui permet donc de prendre en compte la population enseignante dans son ensemble comme sujets de recherche.

HYPOTHESE

Pour guider notre travail, nous considérons l'hypothèse suivante :

L'action didactique des enseignants est relativement éloignée de la conception socioconstructiviste de l'instruction.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Quelle est la conception socioconstructiviste de l'instruction ?

De quelle manière les enseignants des cours de LC mettent en œuvre l'action didactique ?

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Déterminer la conception socioconstructiviste de l'instruction.

Décrire les stratégies d'enseignement-apprentissage qui sous-tendent l'action didactico-pédagogique des enseignants des cours de LC.

Contraster la conception socioconstructiviste de l'instruction avec l'action didactico-pédagogique des enseignants.

CONCEPTS DE BASE

Les concepts de base seront exemplifiés et nous donnerons la signification dans le cadre théorique. Nous avons pris comme les principaux concepts de notre recherche : enseignement-apprentissage, pédagogique, stratégies, constructivisme socioculturel. Nous avons abordé ces concepts comme sous-thèmes pour avoir une signification plus élaborée et surtout tenir une meilleure définition.

METHODOLOGIE

La première partie du travail est le cadre théorique, dans cette partie on abordera surtout la théorie et les supports du constructivisme dans la salle de

classe. Nous parlerons de l'importance de cette théorie d'apprentissage et nous ajouterons les stratégies qu'on doit suivre pour utiliser le constructivisme.

Ce chapitre va comprendre surtout les implications éducatives et les définitions d'enseignement-apprentissage. Aussi nous allons toucher les rôles et les attitudes qui doivent prendre les étudiants et les professeurs. Finalement nous mentionnerons des relations qui il y a entre les sujets que nous aborderons et le matériel pédagogique que nous mettrons en œuvre. Ainsi comme l'évaluation et les points que nous devons prendre en compte avant d'évaluer les connaissances des étudiants.

La deuxième partie de ce travail est la méthodologie. C'est-à-dire la manière de connaître si les professeurs utilisent le constructivisme dans la salle de classe. Dans ce parti nous appliquerons une enquête aux professeurs qui ont donné le sujet de langue cible dans l'enseignement du français chez la BUAP. Les questionnes de l'enquête seront catégorisés fermés pour comparer les réponses avec le paradigme socioconstructivisme.

A la fin des enquêtes nous allons réunir tous les résultats et nous mettrons en *grosso modo* les résultats finales de cette étude. En plus nous ajouterons les corrections des questionnes pour montrer et vérifier les réponses données par les professeurs. De cette façon nous montrerons si les professeurs utilisent ou pas le constructivisme.

La troisième partie du travail nous donnerons les conclusions que nous avons obtenues des résultats des enquêtes. Nos résultats vont démontrer si notre hypothèse était fausse ou effectivement montre que les étudiants de langue cible apprennent le français avec d'autres types de méthodologies.

CHAPITRE I: CADRE THEORIQUE ET CADRE REFERENTIEL

Face à un vent de réforme du système éducatif mexicain, la BUAP, comme bon nombre d'institutions éducatives, s'est lancé en ce début de vingt-et-unième siècle dans un programme de révision des fondements philosophico-éducatifs qui régissent son intervention au sein de la société.

Ainsi, depuis 2004 l'institution a élaboré et incrémenté un nouveau modèle académique appelé Modèle Académique Minerva (MUM). Ce nouveau modèle considère la nécessité de former de manière intégrale de futures générations de la société mexicaine. Pour pouvoir agir dans la société et donc participer à son amélioration, le MUM a pris conscience de l'intérêt de la de l'importance de l'éducation comme moteur de l'intégration sociale et tente donc de promouvoir une véritable participation de la population et avec la population.

L'éducation y est donc considérée comme un processus social qui doit promouvoir le développement intégral des individus, c'est à dire impulser le développement de connaissances, habiletés (compétences) et attitudes en pro de la construction des apprentissages tout au long de la vie, et mettant en avant le bien commun.

Pour mettre en œuvre cette conception la BUAP considère le constructivisme socioculturel comme la théorie pédagogique capable de concrétiser les fins de l'éducation antérieurement mentionnées.

Pour comprendre les tenants et les aboutissants de cette théorie, nous nous proposons, dans les quelques lignes qui suivent, d'éclairer notre conception du constructivisme socio-culturel.

1. Qu'est-ce que le constructivisme ?

Quand on parle du constructivisme, on doit mentionner Piaget. Pour ce scientifique (Piaget, cité par Calero, 2008)

L'apprentissage humain est une construction spécifique à chaque élève qui lui permet de modifier sa structure mentale et atteindre un plus haut degré de diversité, complexité et intégration. Le véritable apprentissage est celui qui contribue au développement de la personne. (Calero, 2008 : 10)

Pour ce faire, Piaget postule l'existence d'un processus de développement qui comporte essentiellement 3 moments : L'assimilation, l'accommodation et l'équilibre.

- L'Assimilation : lors de ce processus l'individu applique ses connaissances antérieures à des situations diverses, c'est à dire que le comportement est complètement influencé par les schémas que l'individu possède de la réalité. Les réponses à l'environnement seront donc fonction des connaissances déjà acquises par l'individu.
- L'Accommodation : au cours de ce processus l'individu modifie les schémas de la réalité qu'il possède déjà pour tenter de répondre à de nouvelles exigences externes. Ainsi, grâce à l'apport de nouveaux concepts, il va modifier ses connaissances du monde et donc intégrer la nouvelle information.
- L'Equilibre : La nouvelle information intégrée par l'individu génère un conflit cognitif qui implique une certaine adaptation de l'individu, c'est à dire un retour à un équilibre cognitif qui démontre que la nouvelle information fait maintenant partie des schémas de la réalité que possède l'individu.

La description du processus antérieure montre donc bien que le processus de développement est dynamique, interne à l'individu et fruit d'une construction perpétuelle.

Nous considèrerons alors, comme Carretero (1993, cité par Diaz-Barriga Arcéo, 2002) que

Selon la position constructiviste, la connaissance n'est pas une copie de la réalité, sinon une construction de l'être humain.

Ce processus de construction dépend de deux aspects fondamentaux :

Des connaissances antérieures ou représentations que l'on a de la nouvelle information, ou de l'activité ou de la tâche à résoudre.

De l'activité externe ou interne que l'apprenant réalise en relation à cette nouvelle information, activité ou tâche à résoudre. (Diaz-Barriga Arceo, 2002 : 27)

1.1 Le constructivisme social de Vygotski

Vygotski est l'auteur de la théorie du développement social de l'apprentissage. Il s'est surtout intéressé à l'ambiance scolaire, et un de ses apports a consisté à considérer que l'ambiance sociale modifie le développement cognitif, c'est à dire, comme le mentionne Ganem y Ragasol, (2012 : 54) que le développement biologique et culturel de l'individu n'est pas uniquement le fruit d'une activité spécifiquement individuelle sinon qu'il y a toujours l'influence de l'entourage social. Ajoutons que cet entourage fait non seulement référence aux pairs et à l'enseignant sinon comme le mentionne Jonnaert (2001) aux savoirs mêmes, c'est à dire à l'ensemble des éléments qui constituent les sources codifiées d'un projet de formation. Pour ce dernier, ce sont « les contenus des programmes et des manuels scolaires, des curricula, des répartitions des matières, des plans de cours, etc.. ». (Jonnaert, 2001: 18)

Pour mieux décrire le processus de construction des connaissances de l'interpsychique à l'intrapsychique, Vygotski a créé le concept de zone proche de développement (ZDP). Il la définit comme

La distance entre le niveau de développement actuel déterminé par la solution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la solution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration sous la vigilance d'un expert. (Vigotzky, 1978, cité par Ganem et Ragasol, 2012 : 54)

Cette zone est la plus importante, puisque l'étudiant peut apprendre par lui-même, mais pour pouvoir effectuer des activités plus complexes, il a besoin de l'aide de quelqu'un de plus expérimenté ainsi que d'informations nouvelles. Vygotski disait que la ZDP était un pont entre les connaissances que l'apprenant possédait et les connaissances qu'il allait apprendre.

En conséquence, nous pouvons donc dire que l'apprenant est un sujet actif de l'apprentissage. Il doit construire ses connaissances à partir de ce qu'il sait et en interaction avec les autres (enseignant, élèves) et le milieu.

1.2. Implication éducative

L'action didactico-pédagogique entendue comme l'activité rationnelle et systématisée que l'enseignant doit générer pour développer l'apprentissage chez les apprenants implique que l'éducateur doit mener à bien un processus d'instruction qui permette à l'apprenant de développer ses capacités en accord avec les principes théorico-méthodologiques qui sous-tendent l'action éducative, dans notre cas le socioconstructivisme.

Dans le cadre de notre recherche dont l'objectif est de déterminer si l'action enseignante au sein de la Licence en Enseignement de la Faculté des Langues de la BUAP permet le développement de stratégies d'apprentissages qui orientent l'étudiant vers l'autonomie et donc l'apprendre à apprendre, nous centrerons notre étude sur les conceptions de l'enseignement et de l'enseignant, celles de l'apprentissage et de l'apprenant, après nous écrirons sur la relation pédagogique qu'il y a entre les deux.

1.3. Conception de l'apprentissage et rôle de l'apprenant

Comme le mentionne Coll et Solé (2007 : 14) l'apprentissage amène au développement car apprendre n'est pas copier ou reproduire la réalité. Pour l'apprentissage constructiviste les auteurs considèrent que l'individu apprend à partir du moment où il est capable d'élaborer une représentation personnelle d'un objet ou de la réalité qu'il veut apprendre. Cette élaboration a pour effet que l'individu tente de s'approcher de l'objet ou contenu d'apprentissage en utilisant ses connaissances préalables, ses expériences ou ses intérêts. Ainsi, il lui est donc nécessaire de reconstruire ses concepts, et connaissances antérieures pour pouvoir élaborer une nouvelle conception du monde capable de servir de base à la résolution de problèmes.

Ainsi, nous considérons comme Aguayo que

« La fonction la plus importante de l'éducation consiste à apprendre à apprendre » (Aguayo, cité par Calero Perez, 2008 : 60)

Du paragraphe antérieur, nous pouvons donc déduire que l'apprentissage est fruit de signification pour l'apprenant s'il conduit à la création de structures de connaissances basées sur la relation entre la nouvelle information et celle que possède déjà l'apprenant (Diaz-Barriga Arceo, 2002 : 39)

De la même manière, selon la vision socioconstructiviste, l'interaction est un facteur primordial de l'apprentissage. Ainsi, nous pouvons conclure sur le fait que dans une conception socio-constructiviste de l'apprentissage, le groupe classe est un des éléments central qui doit favoriser le dit processus et ceci implique une conception de l'acte d'enseigner et du rôle de l'enseignant spécifique.

1.3.1 Conception de l'enseignement et rôle de l'enseignant

Vygotski considère que l'enseignement est l'acte qui doit permettre de créer des ponts entre les connaissances antérieures et les nouvelles.

L'enseignement n'est donc pas une reproduction de connaissance sinon une construction dans laquelle l'élève doit avoir un rôle actif et doit collaborer avec les autres acteurs (camarades et professeur) sur la base de savoirs codifiés.

Pour Vygotski les connaissances que le professeur va transmettre doivent être d'un niveau supérieur à celui que possède l'étudiant, c'est à dire que ces nouvelles connaissances doivent générer un défi pour l'apprenant, car Vygotski croit que si l'on enseigne quelque chose qui ne présente aucune difficulté pour l'étudiant, il n'y aura aucun changement, aucune construction et que par contre il pourrait y avoir un recul. De ce que nous venons de dire ressort le fait que l'enseignement doit être planifié de telle sorte que les situations d'apprentissage proposées doivent créer un conflit socio-cognitif entendue comme le mentionne Daele (2010) une situation dans laquelle les conceptions et les structures cognitives d'une personne sont confrontées à des informations perturbantes voire incompatibles avec son système de connaissances préalable.

De plus, le professeur comme l'étudiant doivent être focalisés sur les objectifs pour pouvoir s'approcher de la ZDP. Le professeur est plus qu'un transmetteur de connaissances, il est le constructeur de scénarios qui doivent promouvoir l'apprentissage significatif à travers l'interaction sociale pour pouvoir passer d'une construction inter-individuelle à une construction intraindividuelle des savoirs.

Pour conclure, nous pourrions dire que l'enseignement consiste à créer des situations à travers lesquelles l'individu va pouvoir confronter ses connaissances à celles des autres (collègues, enseignants et scientifiques) afin de reconstruire la réalité. Dans cette perspective, l'enseignant est celui qui va fournir l'aide pédagogique à la fois collective et individuelle à travers la mise en œuvre de scénarios d'apprentissage capable de générer ces conflits socio-cognitifs indispensables au développement, il s'agit bien d'un rôle de médiateur capable de planifier une action didactique ajustée à la fois aux connaissances antérieures des

apprenants et promotrice de défis socio-cognitifs qui impliquent une activité réelle des étudiants.

1.4. Conception de la relation pédagogique

L'élaboration et la mise en œuvre de scénarios d'enseignement apprentissage comme on l'a déjà mentionné, se constituent comme l'élément primordial d'un apprentissage significatif. Cependant, il est important de voir comment les étudiants réagissent à ces types de scénarios, car la façon de les interpréter va définir la manière dont les étudiants vont apprendre et les stratégies qu'ils vont utiliser pour intégrer la nouvelle information.

La motivation est donc un facteur très important chez les étudiants et chez les professeurs. Qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, la motivation doit être prise en compte par l'enseignant au moment de la planification, organisation, exécution et évaluation du processus.

Au moment de la planification il doit imaginer un scénario d'intérêt pour les apprenants qui prennent en compte les propres styles d'apprentissage des apprenants tel comme le définit Chartier

La notion de style d'apprentissage repose donc sur l'idée que des apprenants différents ont des manières différentes d'apprendre. C'est à dire que ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficacité, mais aussi les façons différentes dont-ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissances. (Chartier, 2003 : 7)

Dans une vision socio-constructiviste qui prône le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique comme moyen de construction des connaissances, il s'agit donc bien de prendre en compte les différentes stratégies d'apprentissages que les apprenants sont censés mettre en œuvre et développer de manière à ce qu'il puisse s'orienter vers une certaine autonomie garante de la

capacité de mobiliser de savoirs et ressources de divers types dans différentes situations.

1.4.1. Conception des stratégies enseignements- apprentissage

1.4.1.1. Qu'est-ce qu'une stratégie d'enseignement-apprentissage

Selon Monereo (2007 : 23), le terme stratégie provient du monde militaire et a pour définition celle de « projeter, ordonner et diriger les opérations militaires de telle manière que la victoire soi atteinte.» Dans le domaine de l'enseignement, que ce soit l'enseignant ou l'apprenant, l'action mener a bien pour objectif d'atteindre un but, dans ce cas l'apprentissage de l'apprenant, au travers d'un ensemble de moyens planifiés (techniques, activités et procédés, entre autres). Ainsi, concernant l'apprenant, il s'agit bien pour lui de mettre en œuvre les moyens antérieurement mentionnés pour acquérir des connaissances, des habiletés ainsi que de développer des attitudes et des valeurs nécessaires à l'étude.

En ce qui concerne l'enseignant, il s'agit bien d'instrumenter son action pour que justement elle soit efficace et permette à l'apprenant d'acquérir les connaissances, habiletés et développer des attitudes et valeurs considérées comme nécessaires par la société.

Nous voyons donc bien que l'enseignement et l'apprentissage sont deux notions qui vont ensemble, et ceci est d'autant plus vrai lorsqu'on touche à l'apprentissage formel, c'est à dire à la scolarisation.

De plus, nous considérons que, comme nous venons de le mentionner, l'apprentissage étant la fin ultime du processus d'enseignement, nous opterons pour parler de stratégies d'apprentissage-enseignement.

Monereo, Castello, Clariana, Palma y Perez définissent les stratégies d'apprentissage comme des processus de prise de décisions (conscientes et intentionnelles) durant lesquels l'élève choisit et récupère, de manière coordonné, les connaissances dont il a besoin pour satisfaire une demande ou un objectif déterminé, tout en tenant compte des

caractéristiques de la situation éducative du contexte de réalisation¹. (Monereo et al, 2007: 27)

Pour ce qui est de l'action enseignante, nous considérons donc que la stratégie d'apprentissage-enseignement est un processus de prise de décisions conscientes et intentionnelles durant lequel l'enseignant promeut l'utilisation de stratégies d'apprentissage chez les élèves de telle manière que ceux-ci puissent satisfaire les objectifs fixés dans des situations prédéterminées.

1.5. Classification des stratégies d'apprentissage-enseignement

Parler de l'action enseignante c'est parler des moments pendant lesquels celle-ci se déroule. Nous considérons comme Diaz Barriga Arceo et Fernando Hernández Rojas que l'activité d'enseignement se divise en trois moments essentiels, celui qui a lieu au début de la classe (la pré-instruction), pendant la classe (la co-instruction) et à la fin (la post-instruction).

Selon les auteurs mentionnés, les stratégies de "pré-instruction" sont celles qui ont pour objectif d'aider les étudiants à comprendre le sujet traité et de lui faire savoir comment il va l'apprendre. C'est l'étape durant laquelle l'enseignant va essayer, par exemple, d'activer les connaissances préalables.

Les stratégies de co-instruction qui permettent d'aider l'apprenant à une meilleure compréhension des contenus nouveaux. La fonction principale de ces stratégies étant donc de soutenir les étudiants lors du développement des thèmes abordés, ceci pour faciliter leur compréhension.

¹ Adapté par l'auteur : "las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción."

Finalement, les stratégies de post-instruction dont l'enseignant se sert pour faciliter à l'étudiant l'élaboration d'une vision plus précise, intégratrice et critique des informations traitées.

Dans les paragraphes suivants nous ferons une description des différentes stratégies d'apprentissage-enseignement et de possibles procédés de mise en œuvre tels que le mentionne Diaz Barriga Arceo et Hernandez.

1.5.1. Les stratégies pour activer les connaissances préalables.

Ces stratégies ont pour but d'activer les connaissances antérieures des étudiants et également de les générer dans le cas où elles sont inexistantes.

L'intérêt de ces stratégies est double. D'une part elles permettent à l'enseignant de diagnostiquer les savoirs préalables des apprenants et d'autre part de jeter les bases de possibles activités d'intégration des connaissances futures.

Pour pouvoir bien les employer on doit prendre en compte les aspects suivants :

- a) Identifier les principaux concepts de l'information que les étudiants vont apprendre.
- b) Être conscient de ce que l'on attend que les apprenants acquièrent pendant le processus d'enseignement-apprentissage.
- c) Explorer les connaissances préalables des étudiants ou les générer.

D'après Diaz Barriga Arceo et Hernandez les stratégies d'apprentissage-enseignement qui sont les plus efficaces sont : l'activité focale introductrice, la discussion guidée et l'activité génératrice d'information préalable.

1.5.1.1. Activité focale introductrice

Par activité focale introductrice on comprend l'ensemble des stratégies qui cherchent à attirer l'attention des étudiants, activer les connaissances préalables et créer une situation motivationnel au tout début de la classe. Les activités focales introductrices les plus effectives sont les activités où il y a des situations qui peuvent créer chez l'apprenant un conflit cognitif car elles présentent une information incongrue, surprenante voir différente de la réalité qu'il connaît.

1.5.1.2 La discussion guidée

Cooper (1990 :114, cité par Diaz Barriga Arceo, 2002 : 149) affirme que la discussion guidée est «un processus interactif durant lequel le professeur et les étudiants parlent d'un sujet spécifique ». Au début de cette activité les étudiants activent leurs connaissances préalables, et à partir de l'interaction avec le professeur ils peuvent développer et partager l'information nouvelle.

Les points à considérer lors de la mise en œuvre d'une discussion sont :

- La détermination d'objectifs précis, ainsi que le chemin que l'enseignant veut donner à la discussion.
- La manière d'aborder le sujet, normalement, on doit commencer par donner le sujet de manière générale ; l'incitation à la participation des étudiants de façon à ce que tous écoutent et interagissent.
- La préférence aux questions ouvertes où les étudiants peuvent donner des réponses affirmatives ou négatives.
- La fermeture de la discussion par un résumé des informations abordées. Lors de cette étape, on fera attention à ce que les étudiants participent dans au résumé et donnent les conclusions finales.

1.5.1.3. Activité génératrice d'information préalable

Ce type d'activité permet aux étudiants d'activer, de réfléchir et de partager les connaissances préalables sur un sujet déterminé. On peut citer en exemple le brain storming

D'après Cooper cité par Diaz Barriga (2002 :150), les pas à suivre pour arriver à l'objectif sont les suivants:

- Introduire la thématique d'intérêt central.
- Demander aux étudiants d'écrire un numéro déterminé d'idées qu'ils connaissent par apport au sujet central. On peut travailler par groupes ou par équipes et marquer un temps limite de réalisation de la tâche.
- Discuter de l'information que les étudiants ont donnée.

1.5.1.4. Les objectifs et les intentions

Cette stratégie a pour but de décrire à travers la verbalisation d'énoncés les objectifs et les intentions éducatives ainsi que les activités d'apprentissage que l'enseignant compte entreprendre et les réactions que l'enseignant attend des étudiants à la fin d'une expérience, session, épisode ou année scolaire.

D'après Diaz Barriga Arceo (2002 :152), les fonctions des objectifs comme stratégies sont :

- Agir comme éléments qui vont orienter le processus d'enseignement. Cette orientation sera plus claire pour l'apprentissage s'il y a une similitude entre les objectifs et les activités.
- Générer des attentes adéquates chez les étudiants.
- Permettre aux étudiants de se former un sens critique de ce qu'on attend d'eux, pendant et à la fin d'une classe ou cours. Ce critère doit être pris en compte au moment d'évaluer.

- Améliorer l'apprentissage intentionnel : l'apprentissage a plus de succès quand l'apprentissage est consistant avec le but.

1.5.2 Stratégies pour orienter et guider les étudiants sur les aspects les plus importants des nouveaux contenus d'apprentissage.

1.5.2.1. La signalisation

Les signes font référence à tous les moyens qui sont employés tout au long du discours, pour souligner et organiser certains contenus qu'on souhaite partager avec les étudiants. De cette manière sa fonction centrale est d'orienter l'étudiant pour qu'il puisse reconnaître l'information principale ainsi que déterminer les parties du matériel d'apprentissage sur lesquelles il doit concentrer son énergie et effort constructiviste.

Dans les textes écrits il y a deux types de signalisation qu'on peut employer : l'intertextuelle et l'extratextuelle.

Les signalisations intertextuelles sont les ressources linguistiques que l'auteur d'un texte, emploie pour souligner des aspects importants dans le discours. Par exemple : l'organisation et structuration d'un texte qui va influencer de manière déterminante ce qu'on comprend et on apprend du texte.

Les signalisations extratextuelles sont les sources d'édition qu'on ajoute au discours et qui peuvent être employés par l'auteur pour appuyer les idées ou concepts jugés importants. Quelques exemples sont les suivants : L'utilisation de majuscules et minuscules, des nombres et des signes pour créer une liste d'information. L'emploi de titres, sous-titres, anecdotes, illustrations ainsi que le recours à la couleur dans le texte.

Bien sûr, comme le commente Diaz Barriga (2002 : 158) l'utilisation de ces stratégies doit être rationnelle. En ce qui concerne les textes oraux ou discours dans la salle de classe, il est possible d'identifier une série de stratégies

discursives que les professeurs utilisent pour orienter, diriger et guider l'apprentissage des étudiants dans un contexte scolaire.

Par exemple, nous trouvons la « confirmation », c'est-à-dire, le fait de souligner l'information qu'un étudiant vient de dire, la « répétition » qui a la même fonction.

La « reformulation » fonctionne pour donner une version plus structurée de ce que les étudiants viennent de dire. Ici le professeur intègre ce que les étudiants ont dit et en même temps reformule l'information pour favoriser une meilleure compréhension.

Finalement, « l'élaboration » qui fait référence à l'amplification d'un concept que les étudiants viennent de donner et dont l'idée n'est pas claire.

1.5.3. Stratégies pour améliorer la codification (élaboratrice) de l'information nouvelle à apprendre.

1.5.3.1 Les illustrations

Les illustrations sont des éléments graphiques employés dans différents contextes d'enseignement. Les illustrations nous aident à reproduire et représenter des objets qui ne peuvent être présents physiquement dans la salle de classe (monuments, plan de ville, etc.)

D'après Díaz-Barriga Arcéo et Hernandez (2002 :164) avant d'employer des illustrations, il faut considérer certains aspects : le type d'image qu'on va employer (quantité, qualité, utilité) ; l'intention de l'image (décrire, expliquer, compléter) ; le public cible (caractéristiques des étudiants, les connaissances préalables, le niveau de développement cognitif).

Il y a différents types d'illustrations dans les textes académiques : les descriptives, les expressives et les illustrations qui décrivent la forme selon laquelle est construit un objet.

Les descriptives sont les illustrations qui montrent un objet physiquement. On s'en sert généralement quand il est difficile de le décrire ou de le comprendre en termes verbales.

Les illustrations expressives cherchent à produire un impact chez les étudiants afin de provoquer une réaction (attitude, émotion).

Les illustrations qui décrivent la forme selon laquelle est construit un objet (un moteur de voiture par exemple). Elles montrent donc la totalité d'un objet. Le plus intéressant de ce type d'illustration est que les étudiants puissent apprendre les composants d'un objet ou d'un système représentatif et leurs relations.

1.5.4. Stratégie pour organiser la nouvelle information à apprendre

1.5.4.1. Le résumé

Un résumé est une version réduite de l'information la plus importante que l'apprenant va apprendre. Pour élaborer un résumé, il est nécessaire de hiérarchiser l'information du texte selon le degré d'importance. Dans l'élaboration d'un texte les lecteurs doivent être sensibles aux divers types d'information, pour sélectionner le contenu clef, en supprimant l'information qui n'est pas nécessaire et d'importance secondaire. Aussi on doit effectuer des opérations plus sophistiquées de condensation, d'intégration et de construction de l'information, surtout dans les discours longs et complexes.

Quelques recommandations pour élaborer des résumés :

- 1.- Élaborer des résumés quand le contenu qu'on va apprendre est long et le contenu a différents niveaux d'importance.
- 2.- Il faut faire attention au vocabulaire et à la rédaction au moment de l'élaborer.

1.5.4.2. Les organisateurs graphiques

Ce sont des représentations visuelles qui sont en relation avec la logique du matériel éducatif. Ils aident à résumer et organiser les informations, on peut les

employer comme stratégies d'enseignement dans la classe et pour organiser ou réorganiser l'information extraite de textes académiques.

Diaz-Barriga Arceo et Hernandez (2002:182) mentionnent un des organisateurs graphiques les plus utilisés est le tableau synoptique ou comparatif qui permet de donner une structure générale d'une thématique et ses multiples relations.

Exemple :

TABLEAU COMPARATIF

Temps	Futuro próximo	Futur proche
Construction	S + verbe auxiliaire + verbe en infinitif + complément	S + verbe auxiliaire + verbe en infinitif + complément
Verbe auxiliaire	Le présent de l'infinitif du verbe « ir »	Le présent de l'infinitif du verbe « aller »
Verbe en infinitif	Tous les verbes mais en infinitif	Tous les verbes en infinitif

D'autre part nous pouvons trouver le diagramme de flux, le diagramme d'Euler, le diagramme en arbre, etc...

Les diagrammes sont de facile création, c'est pour cela qu'ils peuvent être utilisés comme stratégies pour organiser la nouvelle information mais également comme éléments d'activités d'apprentissage dans le but de motiver les étudiants et leur offrir des techniques d'apprentissage efficaces.

1.5.5 Stratégie pour promouvoir le lien entre les connaissances préalables et la nouvelle information qu'on va apprendre.

1.5.5.1. Les "organiseurs préalables"

D'après Ausubel (1976), García Madruga (1990) et Hartley et Davis (19/6), cités par Diaz Barriga Arceo et Hernandez Rojas (2002:198). Un organisateur est une source d'introduction qui est composée par un ensemble de concepts et généralités de la nouvelle information que nous allons apprendre. Ce type d'organisateur doit être utilisé au début de la classe avant de donner la nouvelle information.

Il est très important de ne pas confondre l' "organisateur préalable" avec le résumé. Alors que les résumés sont constitués par l'information la plus importante sous forme d'un texte, les organisateurs sont plus synthétiques, car ils sont articulés sur la base des idées et concepts généraux relatifs à la nouvelle information.

Il y a deux types d' "organiseurs préalables" : les expositifs et les comparatifs. Les expositifs peuvent être utilisés quand la nouvelle information n'est pas connue par les étudiants et les comparatifs quand les étudiants ont des connaissances relatives à la nouvelle information qu'ils vont apprendre.

1.5.5.2 Les analogies

« Les analogies sont des propositions qui signalent qu'un objet est similaire à un autre » (Díaz Barriga Arceo et Hernandez Rojas, 2002 :202). Ces auteurs affirment qu'elles sont réalisables quand :

- Deux ou plusieurs objets, idées, concepts ou explications sont similaires, au moins sur un aspect.
- Lorsqu'une personne exprime une conclusion à propos de quelque chose (fait, événement, concept) inconnu pour lui, sur la base d'un concept, fait ou événement qui lui est familier.

D'après Curtis et Reigeluth (1984), Dagher (1998) et Gilynn (1990) mentionnés par Díaz Barriga Arceo et Hernández Rojas (2002 :202) une analogie est structurée par quatre éléments : a) le sujet ou concept à apprendre, il est généralement abstrait et complexe ; b) le concept véhicule (aussi appelé analogue) ; c) les termes connecteurs qui vont lier le sujet au concept véhicule ; d) l'explication qui met en relation les similitudes entre le sujet et le concept véhicule.

Finalement il ne faut pas confondre les analogies avec les exemples. Car les exemples sont le résultat d'un concept déterminé; par contre les analogies sont les comparaisons entre deux ou plusieurs sujets qui ont une relation entre eux soit par leurs caractéristiques soit par les éléments qui les composent.

Exemple : conjugaison du futur en français et en espagnol.

1.5.6. Stratégies pour promouvoir l'apprentissage coopératif

1.5.6.1. La coopération

Selon David et Roger (2013:20), la coopération réfère à un ensemble de méthodes très étendues qui considèrent les relations entre compagnons comme moteur de la dynamique pédagogique. Il s'agit donc pour Johnson, Johnson y Hollubec de promouvoir des stratégies aux travers desquelles un petit groupe d'apprenant travaillent pour les bénéfices commun et personnels, pour cela les auteurs mentionnent « l'emploi didactique de groupes réduits dans lesquels les étudiants travaillent ensemble dans le but de maximiser leur propre apprentissage et celui des autres »

Nous sommes d'accord avec Monereo et Duran (2002, cité par Maribel de la Cerda), que ce type d'interactions entre élèves devient le moteur de l'apprentissage significatif et potentialisent le développement des habiletés psychosociales comme le respect, l'acceptation de points de vues différents, la communication, la négociation ou l'autoestime de même que des valeurs comme la collaboration, l'aide mutuel ou la solidarité.

Damon et Phelps sont les premiers à étudier et élaborer une possible classification. Pour ces auteurs, il existe trois niveaux d'interaction: le tutorat, la coopération et la collaboration.

Le premier considère la relation entre deux étudiants dont le niveau d'habileté est différent, ainsi l'un peut être considéré comme expert et peut donc être tuteur du second.

Le deuxième considère la mise en œuvre d'activités d'acquisition ou d'application de connaissances que devront réaliser de petits groupes d'étudiants. Ces derniers, seront sélectionnés en fonction du degré d'hétérogénéité de leurs connaissances, en effet, même s'ils ont des savoirs hétérogènes, ce type de stratégies implique que cette hétérogénéité ne soit pas trop forte de manière à ce que le travail à réaliser soit équitablement distribué.

Le troisième considère la mise en œuvre d'activités groupal dans lesquels le critère de sélection des membres du groupe est la quasi homogénéité, c'est-à-dire que les équipes doivent être conformées par des apprenants habilités relativement similaires.

1.5.6.2. Les principes de l'apprentissage coopératif

Pour que l'apprentissage coopératif fonctionne, selon Johnson et Johnson (1990, cité par De la Cerda Toledo, 2013 :23) il est nécessaire de prendre en compte cinq aspects :

- L'interdépendance positive, relative au fait que le succès de chaque membre du groupe est directement liée au succès du groupe même.
- La responsabilité individuelle, c'est à dire que chaque membre de l'équipe doit s'impliquer de manière active et donc doit assumer une certaine responsabilité de ses actions.

- L'interaction en tête à tête, c'est à dire le fait de générer des espaces et des moments qui facilitent l'interaction du groupe de forme présentiel.
- L'utilisation des habiletés interpersonnelles et groupales, c'est à dire la capacité de prendre en compte et de créer une véritable synergie des habiletés de chaque membre de manière à créer une énergie totale propice à l'action coopérative.
- La capacité à réfléchir sur l'efficacité du groupe, c'est à dire la capacité d'auto-évaluation et d'hétéro-évaluation de l'action efficace de chaque membre du groupe.

De plus nous considérons important de prendre en compte un sixième aspect :

- La diversité du groupe classe.

Comme le mentionne De la Cerda Toledo (2013:26) « Les groupes ont des caractéristiques hétérogènes, ce qui permet de profiter de la diversité dans la salle de classe. ». C'est donc le travail de l'enseignant de prendre en compte cette diversité, ou profil des apprenants pour créer des groupes qui permettront d'atteindre les objectifs voulus. Cette connaissance des apprenants étant, à notre avis, le meilleur moyen de mettre en place des stratégies d'aide entre pair.

1.5.6.3. Les méthodes d'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif peut se diviser en deux types : le premier est l'apprentissage qui intègre les étudiants par équipes où ces derniers travaillent ensemble pour apprendre, chacun étant donc responsable de son apprentissage et de celui de ses camarades. Le deuxième consiste à promouvoir l'apprentissage coopératif à travers le travail individuel ou de spécialisation de l'activité. Dans ce cas il s'agit de donner un rôle spécifique à chaque apprenant de l'équipe (rôle d'expert) et de mettre en œuvre des activités groupales générales permettant à chaque expert de partager ses connaissances et donc de construire le savoir de l'équipe de travail.

1.5.6.4. L'apprentissage en équipe

Selon Slavin (mentionné par De la Cerda, 2013:29) il existe trois techniques d'apprentissage en équipe.

Le travail par équipe : Les étudiants constituent des équipes hétérogènes de manière aléatoire (de quatre à cinq). Le professeur leur donne le sujet, et ceux-ci vont travailler ensemble jusqu'à que tous les intégrants acquièrent le même degré de compréhension du sujet. Ensuite, ils répondent à un questionnaire de manière individualisé. À la fin les résultats sont comparés avec les derniers exercices. Les résultats individuels sont alors sommés pour établir la note finale du groupe.

Les tournois de jeux par équipes : Sur le même principe que la technique antérieure, les apprenants vont travailler un thème. Cependant, les questionnaires sont remplacés par une activité ludique de type tournois, ceci chaque semaine. Les étudiants participent ainsi à ces jeux académiques en s'affrontant avec les intégrants d'autres équipes. Chaque étudiant est donc représentant de son équipe et s'affronte à d'autres dont l'enseignant aura pris soin de sélectionner en fonction du degré d'habiletés. En effet, il est important que les apprenants qui s'affrontent aient un degré similaire d'habiletés, ceci pour éviter les frustrations et autres éléments démotivants.

Le casse-tête II : C'est une adaptation du casse-tête d'Aronson. Les étudiants travaillent par équipes hétérogènes sur les mêmes thèmes et l'enseignant divise le travail en fonction des chapitres ou unités que les étudiants vont devoir étudier. L'enseignant peut aussi leur faciliter l'accès à des contenus extra sur la même thématique. Une fois fini, chaque membre de l'équipe se réunit avec les étudiants qui au sein des autres équipes ont étudié le même chapitre ou unité. Ainsi, ils vont se constituer comme groupes d'experts. L'objectif de ce groupe d'expert est que les apprenants partagent et peaufinent les connaissances relatives au chapitre ou à l'unité étudiée.

Une fois ce travail réalisé, chaque étudiant du groupe d'expert repart dans son équipe d'origine avec les mêmes informations et il expose le sujet à ses camarades. Ainsi, chaque membre de l'équipe dispose d'une information spécifique qu'il doit partager et faire comprendre aux autres. Finalement, on évalue tous les sujets et les points obtenus vont être totalisés par équipes.

1.5.6.4. L'apprentissage individuel pour l'équipe

La recherche groupale: C'est une forme d'organisation générale de la salle de classe où les étudiants travaillent par équipes (de deux à six). Les étudiants choisissent les sujets d'un thème que toute la classe étudie et les divisent en activités individuelles que chacun va réaliser fin d'élaborer un rapport final. Pour ce faire, les apprenants peuvent utiliser des techniques telles que les questionnaires coopératifs, la discussion groupale, la planification et le projet coopératif. A la fin, chaque équipe présente ses résultats devant la classe.

Les pas à suivre :

- Identifier le sujet et organiser les étudiants
- Planification coopérative de l'activité
- Recherche
- Préparation du discours
- Présentation du discours
- Evaluation

Le professeur agit alors comme personne ressource et facilitateur de l'information.

Le co-op co-op : La méthode est similaire à la technique antérieure puisque les équipes vont travailler en coopération pour étudier un sujet déterminé. La

différence réside dans le fait qu'avant de réaliser la présentation finale de l'équipe, chaque membre devra présenter son thème aux autres, et sur la base des différentes présentations, l'équipe va élaborer une présentation générale.

- Les équipes discutent et s'expriment sur le sujet.
- On crée des équipes hétérogènes (quatre à cinq).
- Les équipes choisissent le sujet.
- On divise le thème en différentes parties se conformant comme mini sujet, puisque les équipes vont diviser les unités par chapitres.
- Chaque étudiant du groupe prépare son travail individuel.
- Il le présente aux camarades de l'équipe.
- L'équipe intègre et synthétise l'information obtenue des différentes présentations individuelles.
- L'équipe présente le travail final.
- L'enseignant évalue les présentations par équipes et présentation individuelle.

Le casse-tête : cette méthode suit le même principe que le casse-tête II, toutefois il y a une différence très marquée, en effet dans ce cas les étudiants divisent les chapitre ou unités (correspondant au thème vu par la classe) en sections pour que les intégrants de chaque équipe lisent une partie seulement du chapitre ou unité qui leur correspond. Ainsi, un même chapitre ou unité va être divisé en différentes parties (correspondant au nombre d'expert du thème) et lorsque ces experts s'agroupent, chaque membre (du groupe d'expert) possède une information unique que les autres intégrants vont pouvoir apprécier à partir de la présentation de chaque membre.

La seule difficulté pour l'enseignant, est de trouver des articles avec sections qui peuvent être compréhensibles par paragraphes.

L'instruction complexe : Cette méthode s'oriente vers le développement de l'apprentissage coopératif à partir de la découverte. Elle est essentiellement focalisée sur les cours de sciences, les mathématiques et les études sociales. Elle prend en compte diverses habiletés des étudiants et les enseignants doivent agir comme orienteur en signalant où, quand et comment chacun des apprenants doit participer pour le succès de l'équipe. C'est une méthode qui peut être employée dans l'éducation bilingue et dans les classes hétérogènes avec des groupes de langues minoritaires.

1.5.6.5. Les limites

Les bénéfices de l'apprentissage coopératif sont relatifs, car il existe diverses raisons qui peuvent rendre sa mise en œuvre difficile ainsi que son efficacité.

D'une part, il y a un aspect que les enseignants doivent considérer : la dispersion de responsabilité, ceci parce qu'il est difficile de faire en sorte que les apprenants se responsabilisent. Mettre en œuvre un travail en équipe implique une dissolution des tâches à accomplir et donc une plus grande difficulté de contrôle de la part des enseignants sur le travail réellement effectué par chaque membre de l'équipe.

Dans le même ordre d'idée, cela implique une organisation précise et claire de la part de l'enseignant. En effet, comme l'enseignant dans son rôle d'accompagnateur de l'activité doit être capable de générer des tâches logiques et surtout bien comprises par les apprenants. Sa gestion de l'activité est alors fondamentale pour sa réussite et il est évident que gérer de telles activités n'est pas une compétence innée sinon que l'enseignant doit se former ou du moins être bien encadrée pour pouvoir mener à bien son travail.

D'autre part, concernant le thème de l'évaluation, le travail en équipe pose le problème de la manière d'évaluer le travail de l'équipe et surtout les progrès de chacun des membres. En effet, il est important que l'enseignant se dote d'instruments capable de rétro-alimenter et de valoriser l'apprenant lors de son travail, ce qui souvent est un travail très difficile à mettre en œuvre, d'autant plus si le groupe classe est important.

Finalement, l'enseignant qui adopte ce genre de stratégie doit considérer la partie affective, dans le sens où il devra gérer des relations entre individus. Ainsi il devra faire face aux problèmes de relations humaines pour faire en sorte que les activités proposées se réalisent de la meilleure manière possible.

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

La méthode quantitative ou recherche quantitative est une méthode qui est employée pour examiner l'information d'une recherche sous forme de quantités. C'est une méthode qui est utilisée principalement par les sciences dites dures : les mathématiques, l'informatique et les statistiques, entre autres. Le processus de recollection d'information est fondamental dans la recherche quantitative, c'est-à-dire la connexion entre l'observation empirique et l'expression mathématique puisque le but est de montrer en numéros et graphiques ce qu'on a observé.

Les résultats issus d'une démarche quantitative se montrent de façon numérique, ceci implique que la recherche quantitative utilise des instruments spécifiques et mesure les réponses obtenues dans le but de produire des échantillons numériques. De manière spécifique la méthode quantitative répond aux questions comme, ¿ combien ? ¿ qui ? ¿ Dans quelle mesure ? (Santaella, 2014)

2.1. Instruments du quantitatif et pourquoi

Aborder une étude selon une démarche quantitative oblige le chercheur à définir quels instruments il va employer pour collecter l'information nécessaire. Dans notre cas, nous avons opté pour le questionnaire puisque d'une part, c'est un instrument qui s'applique à un ensemble assez grand de sujets, d'autre part il doit permettre des inférences statistiques et finalement c'est surtout l'ensemble des éléments présents dans celui-ci qui va assurer la validité de l'information.

Il est à préciser que les informations du questionnaire que nous avons élaboré vont nous permettre d'élaborer une description statistique d'aspects comportementaux de type subjectif, en effet, il s'agit bien de demander aux enquêtés de répondre à des informations selon leur propre critère, il ne s'agit, ici, en aucun cas de décrire par l'intermédiaire d'observations les dits comportements,

c'est bien pour cela que l'on peut considérer que l'on ne cherche pas à comprendre le données mais à les mettre à plat. Notre enquête sera donc de type descriptif et n'aura en aucun cas l'intention d'expliquer la cause du phénomène observé.

Notre instrument est composé de questions fermées qui ont pour objectif d'indiquer la fréquence d'utilisation de stratégies d'enseignement conformes au paradigme socioconstructiviste tel qu'il a été défini dans notre cadre théorique. Nous avons opté pour une rédaction des questions en français, parce que les professeurs sont tous enseignants de cette langue et donc expert.

2.2. Description de l'instrument

L'instrument que nous avons appliqué prend en compte les stratégies que devraient employer les professeurs pour promouvoir un apprentissage selon le perspectif socioconstructiviste.

Dans un premier temps, nous avons esquissé un panorama des différents niveaux de langues auxquels les enseignants participent ou ont participé. Ensuite, nous avons tenté de déterminer les fréquences d'utilisation de certaines stratégies.

Cette fréquence a été obtenue à partir de l'utilisation d'une échelle de Likert, ceci pour obtenir la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement des enquêtés face à certaines affirmations. Nous avons choisi 5 niveaux différentes d'emploi : Très rarement, rarement, parfois, souvent et très souvent.

Les items élaborés sont regroupés en fonction de 6 catégories représentant les stratégies d'enseignement prises en compte. (Voir annexe 1)

Catégorie 1 : Stratégies pour activer les connaissances préalables, correspondant aux items 1CP, 2CP, 3CP.

Catégorie 2 : Stratégies pour orienter et guider les étudiants sur les aspects les plus importants des nouveaux contenus d'apprentissage, correspondant aux items 5OG et 6OG.

Catégorie 3 : Stratégies pour améliorer la codification (élaboratrice) de l'information nouvelle à apprendre, correspondant aux items 7ACI et 8ACI.

Catégorie 4 : Stratégie pour organiser la nouvelle information à apprendre, correspondant aux items 9ONI, 10ONI, 11ONI, 12ONI.

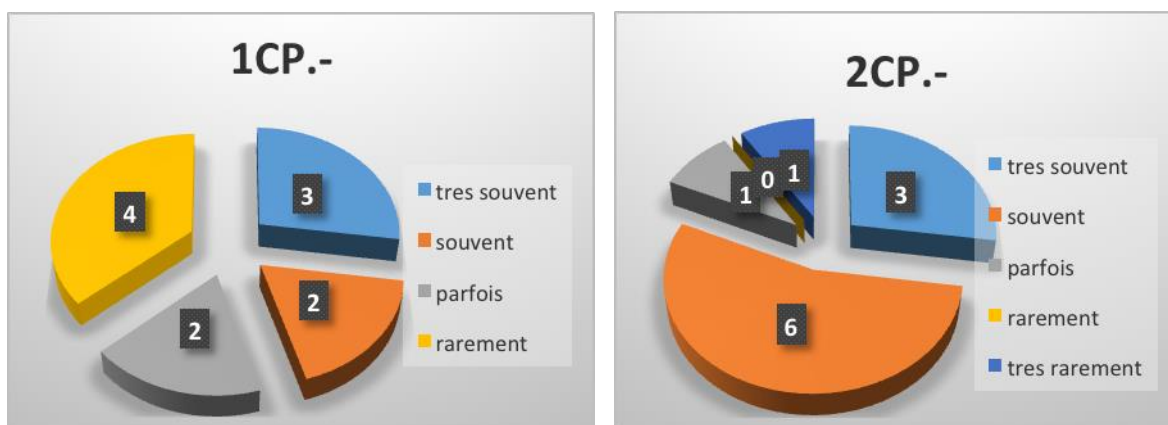
Catégorie 5 : Stratégie pour promouvoir le lien entre les connaissances préalables et la nouvelle information qu'on va apprendre, correspondant au item 13CPNI.

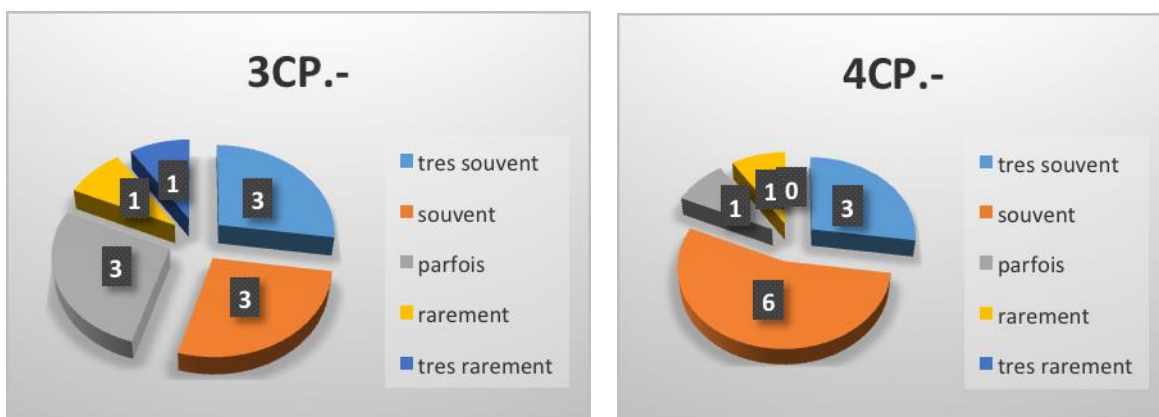
Catégorie 6 : Stratégie pour promouvoir l'apprentissage coopératif, correspondant aux items 14PAC, 15LAE et 16LAI.

2.3. Application de l'instrument et analyse des données

L'instrument a été appliqué aux enseignants de français de la faculté de langues de la BUAP. L'échantillon des enquêtés est constitué de 11 enseignants sur 15 choisis de manière aléatoire. A continuation, nous allons mentionner les résultats de nos analyses.

2.3.1. Catégorie 1: Stratégies pour activer les connaissances préalables.

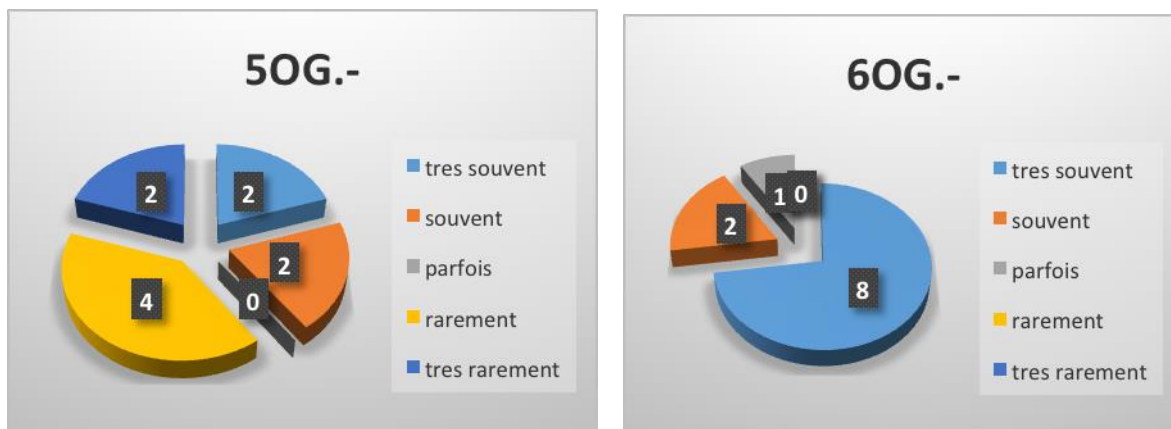




Dans la majorité des cas, les enseignants disent préférer verbaliser les objectifs (graphique 4CP : 9 enseignants sur 11) et mettre en place des activités de discussion guidée afin d'introduire le nouveau thème (2CP : 9 enseignants sur 11). De la même manière nous pouvons observer qu'il y a une plus grande hétérogénéité dans l'utilisation de stratégies tels que l'organisation de groupe de discussion (1CP : 5 enseignants sur 11) et la mise en place de torrents d'idées (3CP : 6 enseignants sur 11).

Apparemment, les enseignants préfèrent mettre en œuvre des activités qui ne prennent pas trop de temps et qui peuvent être contrôlée plus facilement, ce qui permet aux enseignants de pouvoir les diriger plus aisément. Par contre les stratégies peu utilisées sont celles où il existe une plus grande liberté dans l'agir de l'apprenant, ce qui peut impliquer une certaine perte de contrôle de la part de l'enseignant. Nous pouvons conclure que l'enseignant essaie de rester le maître à bord, c'est lui qui doit contrôler l'activité et donc mettre en œuvre des stratégies qui facilitent ce contrôle au détriment de stratégies plus libre mais plus longues (en temps) qui pourraient permettre d'une part un apport de l'apprenant plus profond sur un thème choisi et d'autre part une ouverture à la négociation.

2.3.2. Catégorie 2 : Stratégies pour orienter et guider les étudiants sur les aspects les plus importants des nouveaux contenus d'apprentissage



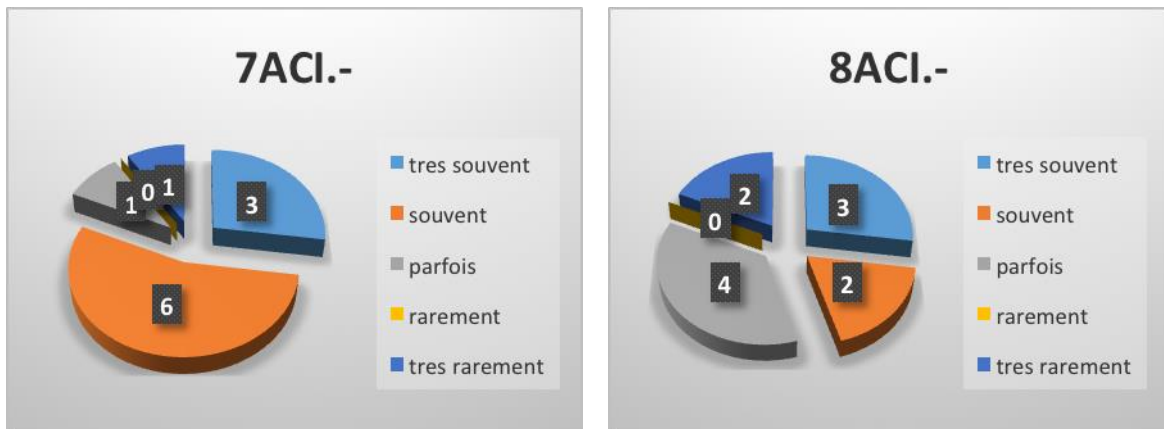
La grande majorité des enseignants affirment utiliser souvent des stratégies discursives orales (graphique 6OG : 10 enseignants sur 11), alors que peu d'entre eux (5OG : 4 enseignants sur 11) disent utiliser des stratégies écrites soit l'utilisation de marqueurs (surlignage, couleur, encadrés) pour aider les étudiants à diriger leur attention sur les idées clés d'un texte écrit.

Les enseignants utilisent des stratégies plus focalisées sur l'expression orale que sur l'écrit. En effet, il semble qu'ils préfèrent mettre en place des activités orales au moment d'enseigner un nouveau sujet. Une explication pourrait être le fait que ces activités demandent apparemment peu de préparation avant de commencer la classe alors que les autres demandent une préparation certainement plus longue (lecture du document, élaboration des marqueurs et élaboration du déroulement de l'activité) et surtout une bonne compréhension du texte qui permet de se focaliser sur les éléments clés relatifs aux nouvelles informations.

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, les stratégies privilégiées des enseignants semblent se centrer sur la diffusion d'information qui permet un gain de temps et non sur des stratégies qui impliquent un travail plus profond de compréhension des apprenants et qui amènerait à une véritable construction des

connaissances. Encore une fois, nous pourrions penser que l'enseignant reste celui qui contrôle l'activité pour pouvoir justement respecter les durées des contenus imposés par les programmes.

2.3.3. Catégorie 3 : Stratégies pour améliorer la codification (élaboratrice) de l'information nouvelle à apprendre



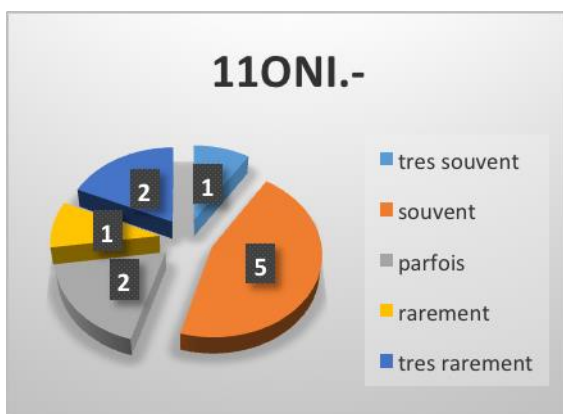
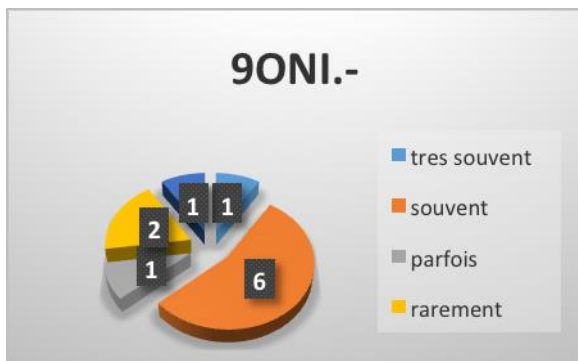
Pour aborder les nouveaux contenus beaucoup d'enseignants mentionnent utiliser des supports graphiques (graphique 7ACI : 9 enseignants sur 11). De même, nous pouvons observer que peu d'entre eux disent varier les supports d'un niveau à l'autre (8ACI : 5 enseignants sur 11), c'est à dire qu'ils utilisent les mêmes documents pour introduire de nouvelles informations chaque fois plus complexes.

D'une part, nous pourrions penser que les enseignants privilégient les supports graphiques (images, illustrations, etc.) à d'autres types (oraux, écrits) car ils permettent de faciliter l'accès à la nouvelle information. Comme le mentionnent Ogalde carraga et Bardavid Nissim (2008), les matériels imprimés et oraux impliquent que l'apprenant ait développé de bonnes habiletés de lecture ou d'écoute, ce qui dans le domaine des langues étrangères peut se constituer comme une barrière à l'accès à la nouvelle information. Ceci expliquerait donc pourquoi, une grande majorité d'enseignants utilisent les supports graphiques.

D'autre part, nous pouvons observer que le matériel utilisé est répétitif, c'est à dire qu'il est utilisé pour introduire des informations différentes (en complexité) d'un même thème. A ceci nous pourrions émettre différentes hypothèses. En premier lieu, le manque de temps, voire le manque de connaissance du thème abordé, pourrait expliquer que l'enseignant utilise les mêmes supports et donc mette en œuvre une planification de l'intervention didactique que l'on pourrait taxer d'inefficacité.

Deuxièmement, nous pourrions supposer que les enseignants doutent des capacités de leurs propres apprenants à mettre en œuvre des habiletés leur permettant d'extraire et analyser des informations nouvelles provenant de textes ou de documents audios. Ainsi, pour faciliter sa tâche, l'enseignant utiliserait donc le même type de document graphique d'une séance à une autre au détriment d'un travail sur des habiletés nécessaires et primordiales à l'apprentissage d'une langue étrangère : lire et écouter.

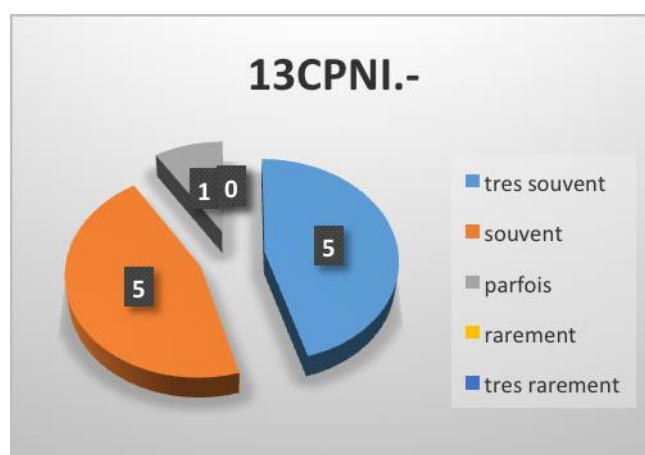
2.3.4. Catégorie 4 : Stratégie pour organiser la nouvelle information à apprendre.



Le questionnaire nous révèle que certains enseignants encouragent les étudiants à hiérarchiser ou organiser la nouvelle information selon leur compréhension, (graphique 9ONI : 7 enseignants sur 11). Dans la même proportion, certains disent créer des organisateurs graphiques pour présenter la nouvelle information aux étudiants (10ONI : 5 enseignants sur 11). En ce qui concerne l’item 11 ONI relatif à la création conjointe (enseignant et apprenants) d’organisateur graphiques en vue de synthétiser la nouvelle information, encore une fois nous pouvons observer que quelques enseignants mettent en œuvre cette pratique (11ONI : 6 enseignants sur 11). Finalement, 5 enseignants sur 11 disent mettre en place souvent des activités de concentration de connaissances antérieures des apprenants avant d’élaborer un document synthétique d’organisation de la nouvelle information (organisateur graphique) (item 12ONI).

Ce qui semble ici, est que les quatre manières de travail sont utilisées par les enseignants, ce qui prouverait bien que l'enseignement tente d'orienter l'apprenant vers un savoir analyser et organiser l'information nouvelle. Cependant, nous pouvons constater que l'action didactique est très hétérogène, ce qui pourrait laisser supposer que l'action étant ponctuelle et non systématisée, elle ne favorise que très peu le développement des savoirs faire mentionnés.

2.3.5. Catégorie 5 : Stratégie pour promouvoir le lien entre les connaissances préalables et la nouvelle information que l'on va apprendre

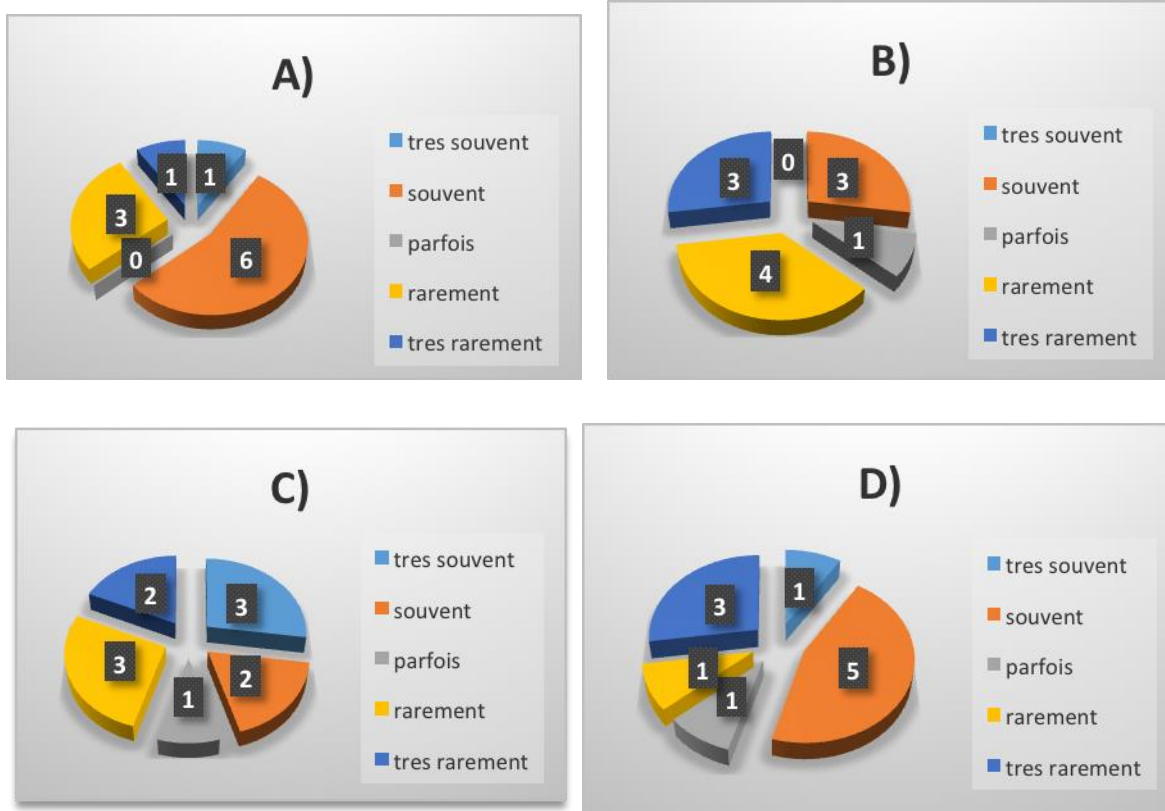


Cette question portait principalement sur deux techniques : l'analogie et la comparaison entre le français et l'espagnol. Le graphique nous permet donc d'observer que les enseignants disent utiliser ces techniques (graphique 13CPNI : 10 enseignants sur 11).

Ces deux langues étant relativement proches linguistiquement parlant, il semble logique que les enseignants utilisent les connaissances des apprenants sur leur langue maternelle pour créer des ponts entre cette information et la nouvelle.

2.3.6. Catégorie 6 : Stratégie pour promouvoir l'apprentissage coopératif.

14PAC.-



Ces quatre graphiques nous montrent que la constitution d'équipe de travail est planifiée de forme relativement différente . Pour 7 enseignants sur 11 (graphique A) l'affinité est un critère privilégié de même que le choix aléatoire (graphique D : 6 enseignants sur 11) et l'hétérogénéité du groupe de travail (graphique C : 5 enseignants sur 11). Peu d'entre eux privilégient l'homogénéité du groupe de travail (graphique B : 3 enseignants sur 11).

D'une manière générale, nous pourrions dire que l'information dégagée par cette question nous permet d'observer une forte hétérogénéité quant au choix de la constitution de groupe de travail au sein de la classe. De même, nous pouvons remarquer que l'aléatoire et l'affinité demeure les critères les plus utilisés, peut-être parce que les enseignants ne connaissent pas bien le profil de leurs apprenants,

ce qui les empêcheraient de distribuer les groupes. Ce manque de connaissance pourrait, tel que nous l'avons mentionné antérieurement, provenir d'un manque de temps pour réaliser des activités diagnostiques capable de rétroalimenter l'enseignant sur les apprenants, ou bien d'une mauvaise stratégie pour consigner des informations de chaque apprenant sur ses forces et ses faiblesses ou encore un manque de travail collégiale et de socialisation des informations relatives au profil des apprenants qui aurait pour conséquence le fait qu'un enseignant ne dispose pas de données antérieures sur les forces et faiblesses du groupe classe.

La question quinze porte sur les techniques de travail collaboratif mis en œuvre par l'enseignant en classe, ou autrement dit « le travail en équipe »

15LAE.-



Nous avons essayé de savoir la fréquence d'utilisation de 3 techniques de travail en équipe théoriquement reconnue comme effective pour le travail de

groupe : le travail par équipe évalué individuellement (graphique A), le travail par équipe évaluer individuellement mais objet d'un tournoi collectif (tournoi de connaissances) (graphique B) et finalement, le « casse tête » ou la compréhension est évalué collectivement (le groupe) (ces techniques de travail collaboratif ont été explicités dans le chapitre I, dans la section 1.5.1.5. Page 25)

Nous pouvons observer, à partir des 3 graphiques qu'il existe une préférence pour l'utilisation de la technique du casse tête (graphique C : 6 enseignants sur 11) ainsi que celle du travail par équipe ou la compréhension est évaluée individuellement (graphique B : 5 enseignants sur 11). Par contre, la technique de travail par équipe dont la compréhension est évaluée individuellement lors d'un tournoi de connaissance collectif est peu utilisé selon les enseignants (graphique A : 2 enseignants sur 11).

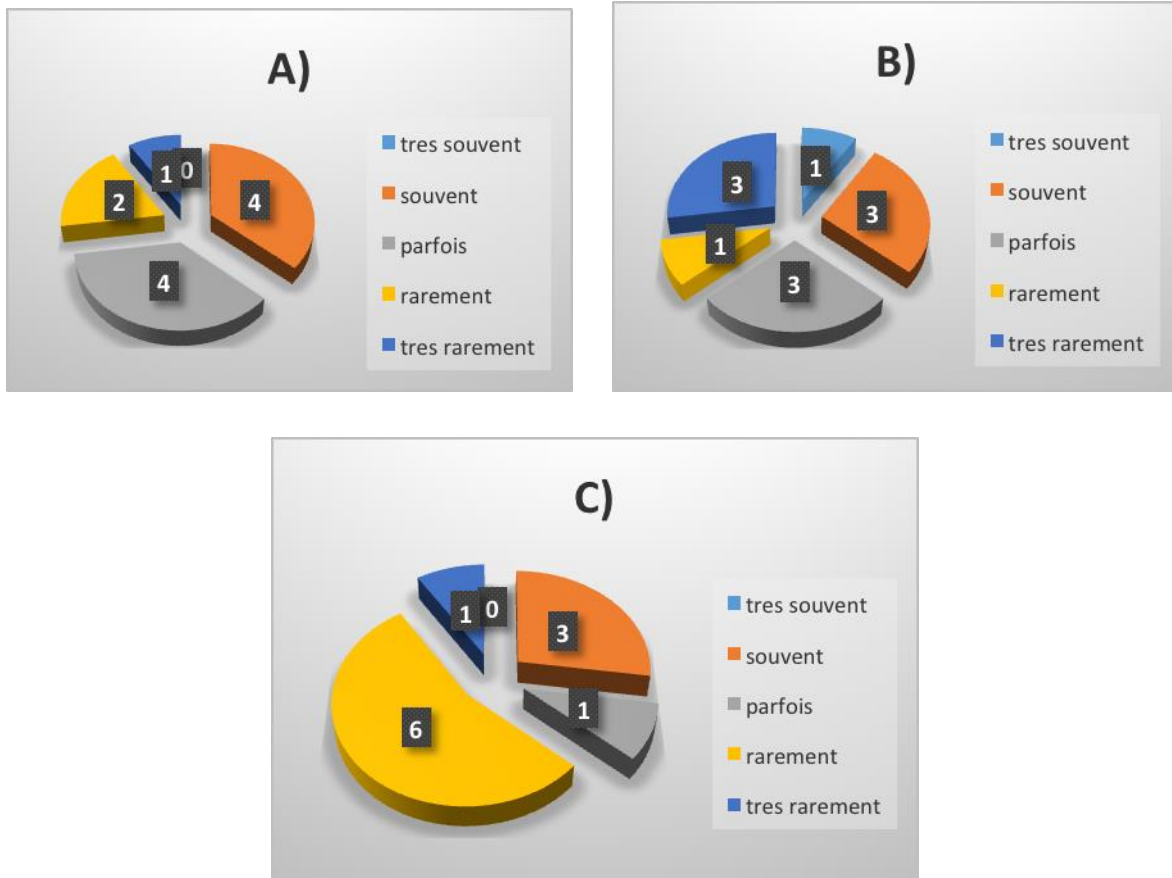
Comme pour la question antérieure, nous pouvons constater une forte hétérogénéité d'une part quant aux techniques utilisées par les enseignants et d'autre part quand à la prise en compte des stratégies coopératives en classe. Encore une fois, nous pourrions supposer que ce peu d'application de ce type de techniques groupales ait pour causes le manque de temps de la part de l'enseignant, la difficulté de gestion voire la méconnaissance de ce type de techniques.

Concernant, l'utilisation même mentionnée par les enseignants, nous pouvons voir que c'est encore les techniques qui considèrent, d'une part, une évaluation groupale (présentation du groupe) qui est privilégiée ainsi que celle qui préconise une évaluation individuelle mettant en jeu la relation enseignant-apprenant et non apprenant-apprenant tel que le suppose le tournoi de connaissance. Nous pourrions penser que l'évaluation de la compréhension de la part de l'enseignant doit demeurer dans une certaine mesure cachée. Si l'on considère les présentations groupales, la manière d'évaluer le groupe dans son ensemble peut provoquer que l'enseignant agisse de sorte à ne pas déqualifier le groupe si un ou plusieurs membres n'ont pas réalisé le travail, la responsabilité

devenant alors celle du groupe. Pour ce qui est de la technique qui privilégie l'évaluation individuelle, il est évident que dans ce cas c'est seulement l'enseignant qui aura accès à la performance de l'apprenant évitant ainsi que les autres apprenants se rendent compte directement de la performance réalisée. Ainsi, nous pourrions conclure ce point en disant que les enseignants semblent préférer des activités dans lesquels ils évitent la confrontation entre apprenants (tournoi) qui pourrait être un élément de démotivation mais également de déresponsabilisation de l'apprenant.

La question seize touche la mise en œuvre du travail individuel au sein de l'équipe même de travail, ceci pour favoriser l'apprentissage de l'équipe :

16LAI.-



Trois techniques ont été considérées : la recherche groupale (graphique A) basées sur l'activité individuelle libre de chaque membre du groupe qui permet de réaliser un travail du groupe présenter à la classe, le co-op co-op (graphique B) dont l'objectif est de favoriser le travail individuel libre de recherche et de promouvoir sa diffusion dans le groupe classe au complet. Finalement, l'instruction complexe (graphique C) ayant comme spécificité l'intervention de l'enseignant comme organisateur de l'activité de recherche individuelle, ce qui implique une connaissance précise des forces et faiblesses de chaque individu du groupe de travail.

Les trois techniques mentionnées sont, selon les enseignants peu employées (graphique A: 4 enseignants sur 11 ; graphique B : 4 enseignants sur 11 ; graphique C : 3 enseignants sur 11).

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, nous pouvons supposer que la méconnaissance, le temps de classe et la complexité de gestion de ce type de technique sont des barrières à leur utilisation.

CHAPITRE III

3.1. Résultats et Pistes de réflexions

D'après les reponses du questionnaire appliqué aux enseignants de langue de la Licence en Enseignement du Français de la Faculté de Langues de la BUAP, on pourrait considérer que plusieurs facteurs ne favorisent pas une utilisation efficace des stratégies d'enseignement recommandées dans une perspective socio-constructiviste.

Premièrement, un facteur d'ordre temporel :

Nous avons pu observer que d'après les résultats, les stratégies peu employées sont celles qui demandent beaucoup de temps que ce soit pour leur préparation ou pour leur mise en œuvre. Ainsi, nous pourrions penser que le poids de la programmation ne laisse que très peu de marge de manœuvre à l'enseignant, face à l'ampleur des contenus à transmettre, le professeur délaisse les stratégies plus difficiles de contrôler et de mettre en place. Un exemple clair de ce dilemme est l'utilisation des stratégies coopératives qui s'orientent beaucoup plus sur le travail individuel au sein de l'équipe que sur le travail de groupe.

Dans le même ordre d'idée que ce que nous venons de commenter, les résultats nous amènent à penser que le peu de temps accordé à l'utilisation de certaines stratégies pourrait être le fruit d'une certaine méconnaissance de leur mise en œuvre. Il est évident que vouloir mettre en œuvre une action éducative ou le paradigme didactico-pédagogique est celui du socio-constructivisme implique une bonne connaissance ainsi qu'une relative socialisation des manières de mener à bien l'agir. Comme exemple, prenons seulement le cas d'un des éléments piliers de l'action de type constructiviste : le fait que l'enseignant doit se baser sur les connaissances antérieures de l'apprenant pour mettre en œuvre des stratégies favorable à un apprentissage significatif (stratégies pour activer les connaissances). Connaître les savoirs préalables des apprenants impliquent, d'une

part, la mise en œuvre d'un diagnostic certainement assez long vu le nombre de savoirs à évaluer et bien sûr d'autre part la socialisation de ces résultats pour générer un suivi de l'apprenant qui favorise une meilleure intervention stratégique.

Nous pourrions suggérer un travail d'équipe des enseignants qui permettrait de faire converger les efforts de chacun et ainsi améliorer la gestion du temps et des énergies de l'équipe enseignante. Cette gestion collective de l'agir aurait comme avantage de centrer l'action sur certains objectifs bien précis facilitant ainsi la mise en œuvre et la systématisation de stratégies d'enseignement auxquelles aussi bien les enseignants que les apprenants se familiariseraient, agissant ainsi l'intervention didactique.

Nous pensons que le fait de générer des programmes de manière collégiale, en prenant en compte la durée de chaque classe doit donc faciliter l'utilisation de stratégies propices à l'apprentissage significatif.

Deuxièmement, la formation de l'enseignant :

Il est évident que celle-ci pèse sur la manière de mettre en œuvre l'action didactico-pédagogique.

En premier lieu, la formation disciplinaire, soit celle que les enseignants ont suivie pendant leur processus de formation. Les visions et perceptions d'un linguiste, d'un didactologue, voire d'un littéraire sont, sans aucun doute sensiblement différentes quant à la manière de mettre en œuvre l'agir éducative et quant aux priorités des contenus à enseigner. Cette diversité, certes très riche, peut entraîner certains dysfonctionnements au moment de la mise en place d'une action éducative qui se veut harmonique. Bien que l'objectif de formation soit commun, nombre d'enseignants peuvent considérer que leur vision de ce qu'il est correct de faire soit la panacée et donc de manière inconsciente fragiliser l'intervention tout simplement en agissant parfois de manière contradictoire (méthodologiquement, en évaluation aussi). Il est alors compréhensible que cette

hétérogénéité se reflète au travers d'une action didactico-pédagogique non systématisée et donc perturbatrice pour les apprenants.

En second lieu, la formation professionnelle, soit l'expérience enseignante. Là encore, il est aisé de comprendre l'influence du vécu des enseignants sur leur manière d'agir aussi bien individuellement que collectivement. Si l'on considère en plus que la formation, espace géographique de notre étude, est nouvelle dans le sens où elle est le fruit d'une réforme éducative dans laquelle la perception de la construction des connaissances est principalement attribuée à l'action de l'apprenant, il est concevable d'entrevoir les difficultés du nouveau rôle de l'enseignant qui peut être due à une mauvaise compréhension de l'agir didactico-pédagogique. Il est donc nécessaire que ceux-ci soient informés sur les stratégies à employer et la façon dont ils peuvent les mettre en œuvre. Apparemment, les professeurs connaissent quelques stratégies mais ils ne connaissent pas les moments adéquats pour les utiliser. Donc ce problème suppose une « fausse » utilisation du socio-constructivisme, car l'essentiel de ce paradigme est que l'enseignant se positionne comme un intermédiaire entre la nouvelle information et l'ancienne, de telle manière qu'il aide les apprenants à construire leurs connaissances. Selon le socio-constructivisme il faut connaître les capacités des apprenants pour pouvoir adapter les contenus aux apprentissages.

Une possible solution à ce problème serait de générer des espaces de formation où des intervenants externes, voire internes peuvent mettre en place des dynamiques de réflexion et d'actions conjointes en faveur de la réalisation de stratégies facilement systématisables par les enseignants.

Troisièmement, le manque d'harmonisation de l'action éducative :

Chaque enseignant a une façon spécifique de mettre en œuvre l'action éducative, ceci en fonction des connaissances, croyances et expériences qu'ils possèdent. Même si cette diversité donne un caractère de richesse au corps enseignant qui pourrait permettre d'attaquer des problèmes sous des angles différents (linguistique, didactique, etc.) il n'en reste pas moins qu'elle peut

provoquer une certaine fragmentation de l'agir. En effet, si chaque enseignant travaille de manière très différentes, les apprenants peuvent se sentir perdu et donc avoir de grandes difficultés à travailler non seulement d'une période à une autre mais aussi d'une matière à une autre. Cette hétérogénéité des pratiques peut donc être considérée comme un facteur qui nuit à la continuité du PEA et donc qui favorise le caractère prépondérant qu'à la note pour les apprenants, ces derniers ne travaillant alors que pour la note finale.

Nous pensons que probablement une solution serait que tous les enseignants se mettent d'accord pour enseigner et évaluer l'ensemble des savoirs (savoirs, savoir être, savoir faire, savoir apprendre) abordés en la classe. Car s'ils élaborent des instruments d'évaluation capable de déterminer le degré de performance des apprenants lors de tâches précises à réaliser, d'une part cela facilitera une rétroalimentation effective et d'autre part, à l'heure de mettre une note il est possible qu'il existe une meilleure harmonisation de critères.

3.2. CONCLUSION

Tout d'abord le but de ce travail était de montrer si l'hypothèse que nous avons émise au début de cette recherche était vraie ou fautive. D'après les résultats que nous avons obtenus, nous pouvons constater que certains enseignants font quelques activités se rapprochant de celles recommandées dans une approche constructiviste et d'autres sont un peu éloignés, par exemple, nous avons pu constater que bien que le paradigme socio constructiviste préconise l'utilisation de stratégies groupales et individuelles ceci pour permettre le passage de l'interpsychologique à l'intrapsychologique, peu d'enseignants alternent ces stratégies, favorisant surtout le travail en groupe et donc négligeant les espaces nécessaires à l'apprenant pour démontrer sa compréhension personnelle et sa capacité à résoudre des problèmes de manière autonome. Notre hypothèse suggère que l'instruction était éloignée des implications du paradigme socioconstructiviste au niveau éducatif.

De même, rappelons que l'activité enseignante dans une perspective socio-constructiviste implique un rôle de médiateur entre les connaissances antérieures et les nouvelles. Ce rôle, oblige donc à l'enseignant à planifier et organiser ses cours de manière à favoriser l'accès aux nouvelles informations. Pour ce faire, il semble évident que l'instruction doit se fonder sur un travail antérieur à l'action didactique à partir duquel l'enseignant pourra mettre en œuvre le processus de construction. Or, les résultats de notre étude ont permis de souligner les manques relatifs à l'utilisation de stratégies de planification telles que les stratégies destinées à orienter et guider les étudiants sur les aspects les plus importants des nouveaux contenus d'apprentissage, celles destinées à améliorer la codification de l'information nouvelle à apprendre et surtout celles pour organiser la nouvelle information.

Ainsi, nous pouvons conclure que même si l'action enseignante dans son ensemble ne respecte pas, ceci de manière stricte les prérogatives d'une

démarche méthodologique basée sur le socio-constructivisme, celle-ci n'en est pas pour autant complètement éloignée. Pour conclure sur ce point, nous pouvons dire que c'est bien le manque d'harmonisation de l'agir enseignant et une certaine méconnaissance des activités et techniques préconisées par une action de type socioconstructiviste qui se dresse comme les éléments à renforcer pour améliorer le processus d'enseignement apprentissage des langues dans la Licence en Enseignement du Français.

Bien sûr les résultats obtenus sont à prendre avec précaution, car il nous paraît important de mentionner que l'instrument utilisé n'est en aucun cas parfait. Nous sommes convaincus que cette étude pourrait être approfondie pour générer des résultats plus précis. Par exemple, il serait opportun d'utiliser des outils de collecte d'informations tels que l'entretien et l'observation directe pour pouvoir déterminer de manière précise les stratégies et techniques employées par le groupe enseignant. De même, il serait intéressant de prolonger l'étude aux différents domaines scientifiques qui composent la licence : les cours du domaine linguistique, ceux de cultures et ceux de didactiques par exemple pour observer si dans ces domaines l'action enseignante est conforme aux prérogatives du modèle de mise en œuvre de l'agir enseignant.

Finalement, en tant que futur professeur de français cette recherche m'a aidé à mieux comprendre les tenants et les aboutissants du paradigme socioconstructiviste et bien sûr de comprendre comment le prendre en compte pour améliorer l'apprentissage. En plus, cette recherche m'a permis de voir de plus près les circonstances qui provoquent le fait que, parfois, il soit difficile d'intégrer ce paradigme, car cela demande du temps, des connaissances et surtout une préparation adéquate.

À titre personnel le fait d'effectuer une recherche a été un grand projet individuel puisque l'élaboration d'un mémoire demande, d'une part, beaucoup de temps, et d'autre part, de faire des recherches dans différentes langues et surtout d'avoir une idée claire et précise du but où l'on veut arriver. Également, je me suis

rendu compte que parfois pour avancer nous devons reculer pour bien faire des progrès dans une recherche. A la fin de ce projet nous comprenons que tous les efforts, le temps et la patience sont des éléments essentiels à l'élaboration de tels projets.

Bibliographie

- C. Monereo, M. C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: GRAO.
- Caroline LARUE, R. C. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes*. Québec: Cégep du Vieux Montréal.
- Chartier, D. (2003). *Les styles d'apprentissage entre flou conceptuel et l'intérêt pratique*. L'Harmattan.
- Coll, C. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Daele, A. (Avril de 2010). *Pedagogie Universitaire*. Recuperé le 9 septembre 2014, de https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100_adaele.pdf
- Frida Díaz Barriga, G. H. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ganem Patricia, M. R. (2012). *Piaget y Vygotski en el aula: el constructivismo como alternativa docente*. México: Limusa.
- Isabel Ogalde Careaga, E. B. (2008). *Los materiales didácticos*. Mexico: Trillas.
- Jonnaert, P. (18 de Decembre de 2001). *Iperbole*. Recuperé le 9 septembre 2014, de http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/competences_et_socioconstructivisme.pdf
- José Manuel Serrano González-Tejero, R. M. (julio-septiembre de 2008). La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replantameamineto del triangulo interactivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 681-712.
- Perez, M. C. (2008). *Constructivismo Pedagógico: Teorías y aplicaciones basicas*. México: Alfaomega.
- Prieto, J. H. (2007). *Metodología constructivista*. (Segunda Edición ed.). México: Pearson Educación.
- Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprentizaje. Docencia Universitaria basada en competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Santaella, L. (13 de OCTUBRE de 2014). *CONCEPTODEFINICION.DE*. Recuperé le 10 juin 2015, de <http://conceptodefinicion.de/metodo-cuantitativo/>
- Toledo, M. d. (2013.). *Por une pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. México: GRAO.

ANNEXE



BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA

FACULTÉ DE LANGUES

LICENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS



Ce questionnaire à pour but d'apporter les informations de recherche relatives à un projet de thèse de Licence dont l'objectif est de déterminer les stratégies d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans les cours de Langue de la LEF de la Faculté de Langues de la BUAP.

Cochez les types de langue cible ou atelier que vous avez enseigné :

Langue cible : LC 1 LC 2 LC 3 LC 4 LC5

Atelier 1 Atelier 2 Atelier 3 Atelier 4 Atelier 5 Atelier 6
Atelier 7

1CP.-Utilisez- vous des activités focales introductrices (présentation de situations générants un conflit cognitif chez l'apprenant : situation incongrue, surprenante, etc.) pour introduire un nouveau thème :

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

2CP.-Mettez-vous en place des activités de discussion guidée (questions orientées de l'enseignant sur le nouveau thème à aborder) pour introduire un nouveau thème :

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

3CP.-Mettez-vous en place des activités de torrent d'idées (brain storming) pour introduire un nouveau sujet ?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

4CP.- Au moment de commencer une activité avec vos apprenants verbalisez-vous les objectifs et intentions de l'activité ?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

5OG.-Quand vous utilisez un document écrit assez dense en information, utilisez-vous des marqueurs (surlignage, couleurs, encadrés) pour faciliter la lecture et orienter l'apprenant vers les principales parties où il doit centrer son attention?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

6OG.- Utilisez-vous des stratégies discursives (confirmer une information, la répéter ou la reformuler) pour orienter les apprenants lors d'activités d'élaboration conjointes de concepts (règles grammaticales par exemple)?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

7ACI.- Avec quelle fréquence utilisez-vous des éléments visuels (photos, images, affiches, etc.) pour aborder un thème en classe ?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

8ACI.- Pour aborder des contenus similaires dans des niveaux différents (LC1 et LC2 par exemple), utilisez-vous les mêmes instruments visuels (photos, images, affiches, etc.) similaires?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

9ONI.- À la fin d'une classe, mettez-vous en place une activité dans laquelle vous demandez à vos étudiants de hiérarchiser (et donc verbaliser) l'information qu'ils viennent d'apprendre ?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

10ONI.- Utilisez-vous dans vos classes des organisateurs graphiques déjà élaborés (exemple : tableau comparatif, tableau synoptique) qui sont en relation avec la logique du matériel éducatif ?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

11ONI.- Elaborez-vous des organisateurs graphiques avec vos étudiants sur les thèmes que vous avez abordés ?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

12ONI.-Lors d'activités d'élaboration conjointes (travail de l'enseignant avec l'aide des apprenants) réalisez-vous, en début de séance, un travail de concentration des informations que vous avez obtenues (celle des étudiants et la vôtre) pour favoriser une meilleur compréhension ?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

13CPNI.- Pendant vos cours, utilisez-vous l'analogie et/ou comparaison d'un concept (grammatical par exemple) entre l'espagnol et le français?

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

14PAC.- Lors d'activité en groupe sur quels critères vous basez-vous pour former les équipes de travail :

A) L'affinité

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

B) L'homogénéité d'habiletés

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

C) L'hétérogénéité d'habiletés

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

D) Au hasard

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

15LAE.- Des méthodes de travail collaboratif suivantes, indiquez la fréquence d'utilisation

A) Le travail par équipe où tous les membres doivent acquérir un même degré de compréhension d'un thème et doivent faire preuve de cette compréhension de manière individuelle (questionnaire individuel)

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

B) Le travail par équipe où tous les membres doivent acquérir un même degré de compréhension d'un thème et doivent faire preuve de cette compréhension de manière individuelle à travers la participation à une épreuve collective (tournoi de connaissances)

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

C) Le casse-tête dont la démarche de travail est la suivante :

1. Création d'équipes de travail hétérogènes,

2. Choix d'un thème d'étude et division de ce thème en chapitres ou unités,

3. Répartition de chaque thème ou unité à étudier à chaque membre de l'équipe,
4. Constitution de groupe de travail (experts) par chapitre ou unité. Les apprenants seront regroupés en fonction du chapitre ou unité qu'ils devront étudier,
5. Etude des chapitres ou unités dans les groupes de travail de manière à ce que chaque membre du groupe puisse agir comme EXPERT du chapitre ou unité étudié(e),
6. Retour de chaque expert dans son équipe de travail initial et partage des connaissances,
7. Présentation des équipes de travail du thème complet.

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

16LAI.- Des méthodes de travail individuel suivantes, indiquez la fréquence d'utilisation

A) La recherche groupal ou les étudiants du groupe classe se divisent les chapitres ou unités d'un thème (commun pour toute la classe), élaborent et présentent un rapport final, commun, basé sur les recherches individuelles de chacun.

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

B) Le co-op co-op qui est employé de la manière suivante :

- 1) On crée des équipes hétérogènes (quatre à cinq),
- 2) Les équipes choisissent un thème d'étude commun,
- 3) On divise le thème en différentes parties se constituant comme mini sujet, en autant de parties qu'il y a de membres,
- 4) Chaque étudiant du groupe prépare son travail individuel à partir d'un mini-sujet,
- 5) Chaque mini-sujet est présenté en session plénière aux camarades de toute la classe (le même mini-sujet sera donc présenté par plusieurs individus),
- 6) Les équipes discutent et s'expriment sur le mini-sujet présenté lors de la plénière,

- 7) Chaque équipe intègre et synthétise l'information obtenue des différentes présentations individuelles et élabore un rapport final,
- 8) Chaque équipe présente le rapport final,
- 9) L'enseignant évalue les présentations par équipes et les présentations individuelles.

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

C) L'instruction complexe. Ce modèle implique que l'enseignant connaisse les habiletés de chacun de ses étudiants et planifier l'intervention de ceux-ci ; les enseignants agissent alors comme orienteur en signalant où, quand et comment chacun des apprenants doit participer pour assurer le succès du travail de l'équipe.

Très rarement Rarement Parfois Souvent Très souvent

Merci pour vos réponses

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....