

## **Les principes du socioconstructivisme dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique**

Younes BENBERKANE

Université de Bejaia

Nabila BENHOUHOU

ENS de Bouzaréah, PREFics EA 4246

### **Résumé**

*Le présent article s'inscrit dans le cadre d'une recherche en voie de réalisation portant, entre autres, sur les principes du socioconstructivisme dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique.*

*L'enseignant qui adopte la théorie socioconstructiviste se doit de respecter les principes qui la sous-tendent. Mais force est de constater qu'il n'est pas aisé de les respecter. C'est ainsi que nous avons eu l'idée de mener une étude qui nous permet de savoir dans quelle mesure l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique est conforme aux principes socioconstructivistes.*

**Mots clés :** médiation, interaction, motivation, régulation, autonomie de l'apprenant.

### **ملخص**

يندرج هذا المقال في إطار بحث في طور الإنجاز والذي تطرق في أحد محاوره إلى مبادئ البنائية الإجتماعية في تعليم وتعلم الكتابة العلمية.

على المعلم المتبني لنظرية البنائية الإجتماعية أن يأخذ بالمبادئ التي تقوم عليها، لكن من الواضح أن هذه الأخيرة ليس من السهل مراعاتها. انطلاقا مما سبق جاءتنا فكرة إجراء دراسة لمعرفة مدى مطابقة تعليم وتعلم الكتابة العلمية مع مبادئ البنائية الإجتماعية.

كلمات مفتاحيه : وساطة ، تفاعل ، حافز ، تنظيم ، استقلالية المتعلم.

## Abstract

*This article is part of an ongoing research on, inter alia, the principles of social constructivism in the teaching and learning of scientific writing.*

*A teacher who adopts the social constructivist theory must respect the principles that underlie them. But it is clear that it is not easy to meet. Thus we had the idea of conducting a study that lets us know to what extent the teaching and learning of scientific writing is consistent with social constructivist principles.*

**Keywords:** mediation, interaction, motivation, regulation, learner autonomy.

## Introduction

Il ressort de nos lectures que l'enseignant ne doit plus s'articuler sur la transmission du savoir, mais sur les moyens didactiques qu'il doit mettre à la disposition de l'apprenant pour qu'il construise son savoir. Cela lui permettrait de se conformer dans ses pratiques aux principes de la théorie socioconstructiviste.

L'objectif de notre étude<sup>1</sup> est de vérifier le degré de cette conformité en tentant de répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique est conforme aux principes socioconstructivistes ?

Pour formuler notre hypothèse, nous nous sommes appuyé sur le postulat théorique de P. Martinez (1996, p. 50, cité par Ammouden, 2007) qui dit que les méthodologies traditionnelles « *existent depuis l'antiquité et perdurent jusqu'à nos jours* ». Tenant compte de ce postulat, nous supposons que l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique n'est ni conforme à l'ensemble des principes du socioconstructivisme, ni complètement contraire à ses principes.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous avons distribué des questionnaires aux étudiants et avons analysé les cours de l'écriture scientifique. Nous avons également mené des séances

---

<sup>1</sup> La présente étude est issue de la thèse de doctorat que nous sommes entrain de réaliser.

d'observation afin d'étudier certains principes qui ne se vérifient pas à travers l'étude des questionnaires et des cours.

## 1. Le socioconstructivisme et ses principes

Le socioconstructivisme, en nous référant à nos lectures, est une théorie d'apprentissage dont le fondateur est Vygotsky. Ce dernier parle de l'existence d'une zone qu'il appelle *zone de développement prochain* se définissant comme étant « *l'espace se trouvant entre un niveau inférieur - celui des problèmes que l'enfant résout seul – et un niveau supérieur – celui des problèmes qu'il résout avec l'aide de l'adulte –* » (M. Brossard, 2004, p. 104-105). Différents auteurs expliquent ce concept en disant qu'il y a des apprentissages que l'apprenant ne peut pas faire tout seul, qu'il a besoin d'être aidé par quelqu'un dont le niveau est plus avancé que lui. En général, c'est à l'enseignant que ce rôle est attribué.

Il s'articule sur des principes qui sont cités dans Benberkane (sous presse). Ils sont, à l'origine, issus des travaux d'Ammouden (2007) et de Roux (2001). Pour réaliser notre étude, nous reprenons ces principes. Toutefois, pour que la liste soit complète, nous y rajoutons deux autres principes. Ils sont comme suit : les prérequis, l'activité de l'apprenant, la médiation des apprentissages, les travaux par groupes, les interactions, la motivation et les besoins des apprenants, la métacognition, la régulation et l'autonomie des apprenants.

## 2. La conformité des pratiques de l'écriture scientifique aux principes socioconstructivistes

Le premier principe du socioconstructivisme auquel nous nous sommes intéressé est les prérequis. Pour évaluer la conformité des pratiques enseignantes à ce principe, nous avons vérifié les cours de la matière de l'écriture scientifiques et adressé aux étudiants trois questions. Après le dépouillement, nous avons décidé de ne tenir compte que des résultats de deux d'entre elles. La première est posée pour savoir si l'enseignant cherche à identifier les prérequis de ses étudiants. La deuxième sert à nous renseigner si l'enseignant tient compte de ces prérequis après les avoir identifiés.

Les réponses obtenues de la première question montrent que moins de la moitié des étudiants interrogés (47.2%) répondent par la positive. Nous comprenons à travers ce résultat qu'il arrive aux à l'enseignant d'identifier les acquis antérieurs de leurs étudiants. Cependant, quand nous avons cherché à trouver l'évaluation diagnostique dans les cours de l'écriture scientifique, le résultat obtenu est négatif. L'enseignant ne fait pas passer ce genre d'évaluation à ses étudiants. Tenant compte de ce résultat, nous avons supposé que c'est le procédé des questions orales relatives aux apprentissages antérieurs qui est suivi par l'enseignant. Cette supposition a été confirmée par l'enseignant de l'écriture scientifique.

Pour savoir si l'enseignant tient compte des prérequis de ses étudiants après les avoir identifié, la question a été posée à ces derniers. Les réponses reçues montrent que le pourcentage des étudiants qui ont choisi *Oui* comme réponse est insignifiant (11.10 %) par rapport à ceux qui ont choisi *Non* et *Un peu* (88.9 %). De tels résultats nous laissent dire qu'il n'y a pas un rapport étroit entre ce qui se fait dans la matière de l'écriture scientifique enseignée en Master et la matière de la Méthodologie de la Recherche Universitaire enseignée en deuxième et en troisième année de Licence, et ce, malgré le fait que certaines notions comme le sujet de recherche, la problématique et les hypothèses se situent sur les frontières des deux matières. C'est-à-dire elles peuvent être enseignées en méthodologie et en écriture scientifique.

Le deuxième principe du socioconstructivisme auquel nous sommes intéressé est celui de l'activité de l'apprenant. Pour évaluer la conformité des pratiques enseignantes de l'écriture scientifique à ce principe, en plus d'avoir observé les étudiants, nous leur avons posé six questions. La première question est posée pour savoir combien d'essais ils font pour accomplir une tâche. Les résultats obtenus nous font savoir que 41.5% des étudiants interrogés font uniquement un seul essai. Cela signifie qu'une bonne partie d'entre eux n'est pas active.

La deuxième question porte sur la place qu'occupe la théorie dans les pratiques de l'écriture scientifique. Comme

résultats de réponses, il en est ressorti que 74.1% des étudiants disent que *Souvent* et *Toujours* l'enseignant commence leurs cours par la théorie contre 26% qui répondent par *Jamais* et *Rarement*. Cela veut dire que la place qui lui est accordée est importante. Tous les cours en support numérique que nous avons analysés débutent par la théorie et se terminent dans certains cas par des exemples. Cette manière de faire peut justifier le manque d'activité constaté chez les étudiants.

La troisième question porte sur la pertinence des situations d'apprentissage auxquelles les étudiants sont soumis. Les réponses par *Oui* données à cette question ne sont pas nombreuses (18.9%). En revanche, nous avons 81.2% des étudiants qui disent que les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant *ne sont pas du tout* et *juste un peu* pertinentes. Cela est l'un des résultats de l'articulation des enseignements sur la théorie.

A la quatrième question qui consiste à savoir si les étudiants vont à la bibliothèque ou font des recherches sur Internet, 73.6% d'entre eux disent qu'ils vont *souvent* et *toujours* à la bibliothèque et font des recherches sur Internet pour trouver des réponses à leurs questions. Cela dit que les étudiants ne sont pas tout à fait dépendants de leurs enseignants

Le dépouillement des réponses données à la cinquième question consistant à savoir si les réponses aux tâches sont données directement par l'enseignant nous apprend que cela ne se produit que rarement : il y a 70.4% des étudiants qui disent que les réponses aux tâches ne sont *jamais* et *rarement* données directement par l'enseignant. Cela confirme les réponses données à la première question du principe de l'activité de l'apprenant où 58.5% des étudiants font plus de deux essais pour accomplir une tâche.

Durant l'une des séances d'observation auxquelles nous avons eu droit et qui a porté sur l'état de la question dans le mémoire de fin d'études, nous avons remarqué que presque toute la tâche a été accomplie par l'enseignant. Quelques étudiants, à la

demande de l'enseignant, ont juste essayé de compléter un passage. Par contre, durant un autre séminaire qui a porté sur, entre autres, la formulation du sujet de recherche, les réponses sont données par les étudiants. L'enseignant ne fait que les commenter.

La conclusion que nous tirons de nos observations est que l'activité des étudiants est déterminée par la complexité de la tâche qui leur est soumise. Si elle est à leur portée, ils se montrent actifs. Mais, si elle dépasse d'un peu leur niveau, ils affichent moins d'activité. En nous fiant à la définition donnée ci-haut à la zone de développement prochain, nous dirons que c'est ici que réside le rôle de l'enseignant s'inscrivant dans le cadre de la théorie socioconstructiviste.

Les réponses données à la sixième question nous ont renseignées sur le temps de prise de parole de l'enseignant. La majorité écrasante des étudiants, soit 96.3% d'entre eux, disent que c'est l'enseignant qui accapare la parole durant les séances de travaux dirigés. Lors de l'une des séances d'observation, nous avons chronométré la prise de parole des étudiants. Sur quarante-huit minutes et trente secondes, la prise de parole des étudiants n'a pas dépassé une minute.

En résumé, l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique tel qu'il est mené ne favorise que peu l'activité de l'apprenant.

Le troisième principe est celui de la médiation des apprentissages. Pour le vérifier, nous nous sommes intéressé à la zone de développement prochain des enseignements.

Deux questions se rapportant à cette zone ont été posées aux étudiants. La première consiste à savoir si les étudiants arrivent à résoudre les situations-problèmes seuls ou à l'aide de l'enseignant. Comme résultat, il en est ressorti que plus de la moitié (60.4%) des étudiants interrogés disent qu'ils les résolvent seuls. Ce résultat signifie que l'enseignement de l'écriture scientifique ne s'inscrit pas tout à fait dans la zone de développement prochain des étudiants.

La seconde question est la suivante : *Il arrive à l'enseignant d'intervenir pour alléger la tâche ?* Des résultats de réponses, il est ressorti que l'enseignant n'intervient pas toujours pour alléger la tâche. En effet, le pourcentage des étudiants qui ont répondu par *Non* et *Rarement* est de 63% et ceux qui ont répondu par *Souvent* et *Toujours* est de 37%. Entre les deux proportions, il y a une différence de 16%. Cette différence justifie l'interprétation que nous donnons à ces résultats. En plus de cela, nous avons nous-mêmes remarqué l'absence de la médiation durant les séances d'observation. L'enseignant au lieu d'aider ses étudiants à trouver la réponse, il la leur donne directement.

Le quatrième principe est celui des travaux par groupes. Les réponses données à la question qui consiste à savoir si l'enseignant organise ses étudiants en petits groupes pour accomplir les activités nous renseignent que cette pratique n'est pas récurrente. D'ailleurs, de tous les séminaires auxquels nous avons assisté, il n'a jamais été demandé aux étudiants de se mettre en petits groupes pour accomplir les tâches. C'est ce qui ne nous a pas permis de vérifier la manière dont cette organisation de travail est dirigée.

Le dépouillement des réponses données à la question portant sur l'utilité des travaux par groupes montre qu'il y a interaction entre les étudiants et que l'écrasante majorité, soit 88.9% d'entre eux, disent qu'ils apprennent de nouvelles choses à travers les interactions qui s'engagent entre eux. Un tel résultat nous laisse dire que les travaux par groupes sont menés d'une manière correcte. Il nous semble qu'il serait utile de multiplier un peu plus les travaux par groupes dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique.

Le cinquième principe est celui des interactions. Nous avons voulu savoir si les activités que propose l'enseignant de l'écriture scientifique à ses étudiants favorisent l'interaction entre ces derniers. La question a été posée aux étudiants. Comme résultats, il s'est avéré qu'elle n'est pas trop favorisée.

En ce qui concerne l'interaction apprenant-enseignant, nous pouvons dire que, dans l'ensemble, les activités favorisent l'interaction entre les deux partenaires.

Le sixième principe est celui de la motivation et des besoins des apprenants. Les réponses données à la question qui porte sur la motivation démontrent que les contenus des leçons et des activités sont plus ou moins motivants. Il y a un pourcentage infime (07.4%) d'étudiants qui ne trouvent pas du tout les contenus des leçons et des activités motivants (intéressants) contre 53.7% qui les trouvent *Un peu* motivants et 38.9% qui les trouvent *Très* motivants. Il est à noter que, d'après les réponses données par les étudiants, les situations d'apprentissage sont dans l'ensemble difficiles. Ce qui est, il faut le dire, une bonne chose.

Au sujet des besoins, les réponses des étudiants nous font comprendre que ce qui se fait en écriture scientifique répond partiellement aux besoins et aux intérêts des étudiants. Cela explique les réponses données à la question portant sur la motivation.

La métacognition est le septième principe. Pour l'étudier, nous avons cherché à savoir si l'enseignant mène un entretien d'explicitation avec ses étudiants. Les réponses que nous avons reçues nous laissent dire que la métacognition qui se traduit par un entretien d'explicitation avec les apprenants est présente.

Nous avons remarqué durant l'une de nos séances d'observation que l'enseignant demande aux étudiants d'expliquer leurs réponses quand il remarque qu'ils sont loin de la réponse attendue. Il est vrai que l'entretien d'explicitation, tel qu'il est mené, ne respecte pas les trois types d'opérations portant sur les performances décrites par Leclercq & Poumay (2004), à savoir le jugement, l'analyse et la régulation, mais il sert quand même l'enseignant à orienter ses étudiants vers la bonne réponse.

Le huitième principe est celui de la régulation. Pour l'étudier, nous nous sommes appuyé sur trois paramètres qui sont : l'évaluation formative, le récapitulatif de fin séance ou de fin de séquence et les évaluations de fin de semestre.

Les résultats de deux questions qui ont porté sur l'évaluation formative nous permettent de dire qu'il arrive à l'enseignant de s'enquérir de l'état des connaissances déjà acquises et que souvent il propose des activités qui ont un lien avec ce qui a été fait précédemment.

Concernant le récapitulatif de fin de séance ou de séquence, nous pouvons dire que ce genre de régulation est inexistant. Lors des séminaires auxquels nous avons assisté, les étudiants n'ont pas reçu des questions leur demandant de faire des rappels des séances précédentes, ni un récapitulatif des séminaires.

A la question de savoir à quoi sert l'évaluation de fin de semestre, il est ressorti du dépouillement un résultat équilibré. C'est-à-dire la différence entre ceux qui disent que les évaluations de fin de semestre servent à donner uniquement une note et ceux qui disent qu'elle sert à revoir ce qui n'a pas été retenu est mince (13.2%).

Lors de la séance de correction de l'évaluation de l'écriture scientifique, l'enseignant a commencé par énumérer les critères d'évaluation qui sont les suivants : sujet, problématique, hypothèse, théorie, concepts, écriture scientifique, lexicque, syntaxe et conclusion. Par la suite, il est passé à la remise des copies aux étudiants. Ces derniers se sont mis directement à les vérifier. Quand il a terminé la remise, il leur a demandé, en vue de préparer les prochaines évaluations, de chercher une explication aux résultats obtenus sans pour autant s'employer à remédier à leurs lacunes. La séance qui a suivi celle de la correction a été consacrée à un nouvel objet d'étude.

Le neuvième principe est celui de l'autonomie des apprenants. Pour l'évaluer, nous avons posé aux étudiants cinq questions. Mais, nous n'avons tenu compte que des résultats de quatre d'entre elles.

La première porte sur l'*évaluation par rétrospection*. Quand nous avons posé cette question aux étudiants, il en est ressorti qu'il arrive à plus de la moitié des étudiants à évaluer leur progrès par rétrospection.

Les résultats de la deuxième question portant sur les listes de vérification montrent qu'il arrive à certains étudiants d'évaluer leur progrès à l'aide de listes de vérification. Effectivement, il y a 38.9% des étudiants qui répondent par *Non*, 37% qui répondent par *Oui* et 24.1% qui répondent par *Souvent*.

La troisième question concerne l'utilisation des dictionnaires durant les travaux dirigés ou les cours magistraux. Le dépouillement des réponses données à cette question révèle que le recours aux dictionnaires est une pratique récurrente chez la grande majorité des étudiants.

La quatrième question concerne la proposition des supports aux enseignants. Les réponses obtenues montrent qu'il arrive à une proportion faible d'étudiants de proposer souvent des supports aux enseignants. Cela signifie que cette pratique n'est pas récurrente.

### **Conclusion**

Les résultats de cette étude montrent que l'enseignement-apprentissage de l'écriture scientifique n'est pas tout à fait conforme à l'ensemble des principes du socioconstructivisme, ni complètement contraire à ses principes. Le rôle de l'enseignant oscille entre le rôle d'enseignant-enseignant au sens de la pédagogie traditionnelle et celui de l'enseignant-guide au sens de la pédagogie active. Ces résultats confirment notre hypothèse de départ.

Nous devons dire que se conformer à ces principes n'est pas une chose facile à faire pour tous les enseignants, notamment les non didacticiens. En vue de la favoriser, nous avons pensé à des propositions didactiques qui feront objet de nos futures publications.

## **Bibliographie**

Ammouden, M. (2007). *Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la Langue Etrangère en 1ère année de licence de Français*. Mémoire de magistère en didactique du FLE non publié, Université Abderrahmane Mira de Bejaia, Bejaia.

Benberkane, Y. (sous presse). « Le socioconstructivisme comme moyen d'autonomisation de l'apprentissage de l'écriture scientifique du français langue étrangère ». *Synergies Turquie*. 7.

Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherché en éducation*. Septentrion : Presses Universitaires. En ligne <http://books.google.dz> [Consulté le 16 juillet 2014].

Leclercq, D. & Poumay, M. (2004). *La métacognition*. En ligne [www.labset.net/~georges/formasup\\_metacognition\\_leclercq.pdf](http://www.labset.net/~georges/formasup_metacognition_leclercq.pdf) [Consulté le 17 juillet 2014].

Roux, J-P. (2001). *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires*. En ligne : [dcalin.fr/fichiers/jproux.doc](http://dcalin.fr/fichiers/jproux.doc) [Consulté le 16 juillet 2014].