

LIENS, nouvelle série :

Revue francophone internationale — N°08 / Juillet 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - FASTEF

ISSN: 2772-2392 - <https://liens.ucad.sn> - Journal DOI: [10.61585/pud-liens](https://doi.org/10.61585/pud-liens)



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS,

nouvelle série :

Revue francophone internationale

-- N°08---

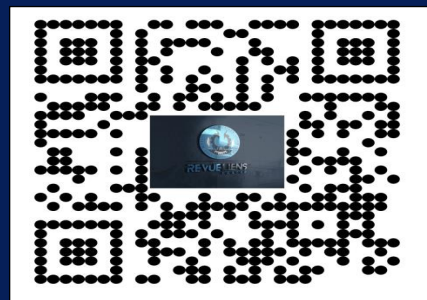
Faculté des Sciences et Technologies de
l'Éducation et de la Formation
FASTEF



DAKAR, JUILLET 2025

ISSN 2772-2392

SITE : <https://liens.ucad.sn>



REVUE LIENS
FASTEF

Copyright © 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

FASTER



Dakar – Juillet 2025
ISSN 2772-2392
revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndèye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndèye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Abdoulaye THIOUNE

Assistante de rédaction

Ndèye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndong, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).

Sommaire

Éditorial.....	9
Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef.....	9
I. SCIENCES DE L'ÉDUCATION.....	13
INTEGRATION DE L'IA DANS LE SYSTÈME EDUCATIF ET ACCESSIBILITÉ POUR LA REUSSITE DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	15
^a Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU et ^b Abraham DAGUÉ	15
TRANSMISSION DES SAVOIRS ENDOGÈNES À KABINOU ET LEUR INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT : ENJEUX ET DÉFIS	31
^a Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et ^b Maminata YAMÉOGO	31
ANALYSE DES FACTEURS EXPLICATIFS DES DEPERDITIONS SCOLAIRES DES ELEVES DU PRIMAIRE DANS LA PROVINCE DU KOURITENGA AU BURKINA FASO	49
Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO	49
LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DU PROFESSORAT DE L'UAO	63
Fréjuss Yafessou KOUAME.....	63
ORGANISATIONS ESTUDIANTINES ET PROMOTION DU GENRE : CAS DU CLUB GENRE DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA (UAO)	79
Brou Ghislain KOUADIO et Tidiane Kassoum KOULIBALY.....	79
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : PERCEPTIONS DES ACTEURS A L'INSTITUT SUPERIEUR DES SCIENCES DE L'EDUCATION DE GUINEE (ISSEG)	95
Ibrahima Sory SOW	95
ORIENTATION SUBIE, ORIENTATION CHOISIE ET RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO	117

^a Ibn Habib BAWA, ^a Yao Sougle-Man IMOU et ^b Amaèti SIMLIWA....	117
L'EDUCATION SPARTIATE DANS LES PROJETS EDUCATIFS DE LA REVOLUTION FRANÇAISE.....	133
Magueye GUEYE.....	133
ANALYSE DES APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DANS LES ACADÉMIES DE DAKAR ET DE SÉDHIOU (SÉNÉGAL).....	149
Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA	149
LA RUSSIE SUR LE CONTINENT AFRICAÏN : LES NOUVELLES TENDANCES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	165
^a Svetlana Valentinovna KONTHIAKOVA, ^a Tatiana Alexandrovna DYAKOVA et ^b Svetlana Alexandrovna DERYABINA	165
II. DISCIPLINES FONDAMENTALES.....	177
LE PERSONNAGE DE TALTHYBIUS DANS DEUX TRAGÉDIES D'EURIPIDE, <i>LES TROYENNES</i> ET <i>HECUBE</i>	179
^a Bouré DIOUF et ^b Augustin TINE	179
UN REGARD CRITIQUE SUR L'ANTHROPOLOGIE KANTIENNE ET LA NECESSITE D'OPERER UN DECENTREMENT	193
Fatoumata Tacko SOUMARÉ.....	193
UNIFIER LA FORME LOGIQUE ET LE NIVEAU FL.....	207
Mouhamadou El Hady BA	207
DE L'OBSCURITÉ À LA LUMIÈRE : LA DYNAMIQUE DE L'ÉCLAIRAGE DANS LE POLAR AFRICAÏN : <i>LA MALÉDICTION DU LAMENTIN</i>	227
Dame KANE	227
L'APPROCHE SYSTÉMIQUE : (POUR) UNE DÉMARCHE RÉNOVATRICE EN SCIENCES SOCIALES	239
Serigne Momar SARR.....	239
ÉTUDE PRAGMATICO-ÉNONCIATIVE DU SYMBOLISME DES ANTHROPONYMES MANGORO ET BAOULÉ.....	261
^a Djakaridja KONÉ et ^b André-Marie BEUSEIZE	261

LE REJET DE L'OCCIDENT DANS LA POÉSIE SÉNÉGALAISE ARABE : L'EXEMPLE DU POÈTE ALIOU BA.....	277
Ballé NIANE	277
LA POLITIQUE ISRAÉLIENNE EN AFRIQUE ET SON IMPACT SUR LES POSITIONS DES ÉTATS AFRICAINS SUR LA QUESTION PALESTINIENNE	293
Ismaila DIOP et Abdoulaye CISSE	293
REPRESENTAÇÕES PAISAGÍSTICAS DA EXCLUSÃO DOS RURAIS SOB A MONARQUIA E A REPÚBLICA EM <i>LEVANTADO DO CHÃO</i>, DE JOSÉ SARAMAGO	313
Mahamadou DIAKHITÉ	313
CONTROLE QUALITE DU TAUX D'ALCOOL DES PRODUITS HYDROALCOOLIQUES SUR LE MARCHÉ SENÉGALAIS PAR METHODE CONDUCTIMETRIE	333
^aDame SEYE, ^bDethie FAYE, ^bMomath LO, ^bLamine YAFFA et ^bAssane TOURE	333
EVOLUTION PHYSICO-CHIMIQUE DES TANNES SUR LE SECTEUR AMONT DU DIOMBOSS (BRAS DU FLEUVE SALOUM) : CAS DES COMMUNES DE SOKONE ET DE TOUBACOUTA (FATICK, SENEGAL)	345
Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG.....	345

Éditorial

Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef

Pour ce numéro 8 de la revue *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale*, nous nous retrouvons avec vingt-deux (22) productions scientifiques très originales et de haute facture. Elles relèvent aussi bien des sciences de l'éducation que des disciplines fondamentales. C'est ainsi que Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU et Abraham DAGUÉ, N'Djaména/Tchad, traitent d'une thématique qui est d'actualité : l'Intelligence Artificielle (IA). Leur article analyse comment l'adoption de l'IA peut transformer les pratiques pédagogiques, améliorer l'expérience d'apprentissage et la gestion académique, tout en garantissant l'équité, la transparence et la responsabilité dans l'Enseignement Supérieur.

De l'Enseignement Supérieur, nous basculons dans le milieu scolaire en nous rendant au Burkina Faso où Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et Maminata YAMÉOGO réfléchissent sur la transmission des savoirs endogènes et leur intégration dans l'enseignement scolaire. Ils ont mené une étude sur le sujet à Kabinou, une localité du Burkina Faso, avec comme objectifs d'identifier les savoirs endogènes qui y sont présents, de décrire leurs méthodes de transmission et d'apprécier leur niveau d'intégration dans l'enseignement scolaire.

Nous restons au Burkina Faso avec Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO qui analysent les facteurs explicatifs des déperditions scolaires des élèves du primaire dans la province du Kouritenga au Burkina Faso.

Fréjuss Yafessou KOUAME nous ramène en Côte d'Ivoire avec sa production scientifique qui traite du travail collaboratif, perçu comme une stratégie et un outil intégré dans l'approche communicative du processus d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Ainsi, il fait l'état des lieux de la mise en pratique de cette stratégie d'enseignement de la part du professorat de l'Université Alassane Ouattara (UAO) dans les facultés de langues étrangères.

Toujours en Côte d'Ivoire, Brou Ghislain KOUADIO et Tidiane Kassoum KOULIBALY ont fait une étude sur la problématique de la promotion du genre et de la lutte contre toute forme d'inégalité. Cette question demeure

encore préoccupante dans le système éducatif ivoirien car d'énormes défis persistent. Pour le relèvement de ces défis, plusieurs associations dont le club genre de l'UAO ont été créées.

Ibrahima Sory SOW nous fait voyager en Guinée Conakry avec une production scientifique qui a comme objectif d'analyser les pratiques d'enseignement des enseignants recrutés dans les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) pour résoudre l'insuffisance en personnel enseignants en Guinée ces dernières décennies.

Ibn Habib BAWA, Yao Sougle- Man IMOU et Amaëti SIMLIWA traitent de l'orientation subie, de l'orientation choisie et du risque de décrochage scolaire au niveau des élèves du second cycle du secondaire au Togo. Leur production scientifique vise à vérifier s'il existe une relation entre l'orientation choisie ou l'orientation subie et le risque de décrochage scolaire sous la médiation du sexe des élèves.

Magueye GUEYE, de l'Université Marie et Louis Pasteur de Besançon, revient sur l'éducation spartiate dans les projets éducatifs de la Révolution française. En effet, pour élever des citoyens vertueux, les révolutionnaires français n'ont pas hésité à établir un système éducatif basé sur le modèle gréco-romain, plus particulièrement sur celui de Sparte.

Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA analysent des approches et des méthodes d'enseignement en classe de géographie au second cycle dans les Académies de Dakar et de Sédhiou au Sénégal.

Et Svetlana Valentinovna KONTIAKOVA, Tatiana Alexandrovna DYAKOVA et Svetlana Alexandrovna DERYABINA de clore cette partie de l'éditorial réservée aux Sciences de l'Éducation avec leur production scientifique qui réfléchit sur la coopération entre la Fédération de Russie et l'Afrique dans le domaine de l'éducation et de la science à travers des activités visant à vulgariser la langue et la culture russes.

La seconde partie relevant des disciplines fondamentales s'ouvre avec la production scientifique de Bouré DIOUF et d'Augustin TINE, qui nous conduisent en Grèce antique avec leur étude sur le personnage de Talchibius dans deux tragédies d'Euripide, *Les Troyennes* et *Hécube*.

De la Grèce à la philosophie, nous sautons un pas avec Fatoumata Tacko SOUMARÉ qui jette un regard critique sur l'anthropologie Kantienne et la nécessité d'opérer un décentrement.

À sa suite, Mouhamadou El Hady BA, avec son article qui s'intitule 'Unifier la forme logique et le niveau FL', montre que la théorie des quantificateurs généralisés permet d'unifier ces deux programmes de recherche et qu'une identification de la forme logique et du niveau FL jette un nouvel éclairage sur des discussions philosophiques comme celles concernant la nature de la logique.

Avec Dame KANE, nous mettons le doigt sur un domaine nouveau de la littérature africaine francophone : le roman policier africain. Cette étude est une interrogation sur les représentations imagées et la place des croyances ainsi que des traditions dans le polar africain mais aussi sur la coexistence de deux mondes celui des traditions africaines qui a une vision surnaturelle du meurtre tandis que l'enquête policière symboliserait la modernité et le rationalisme.

Serigne Momar SARR nous propose un article dont l'objet est une illustration méthodologique de l'approche systémique dans les sciences sociales, tout en tenant compte de ses limites opérationnelles en ce qui concerne la modélisation par rapport à une certaine constitution ou conduite des disciplines telles que la sociologie, l'économie et la science politique.

Djakaridja KONÉ et André-Marie BEUSEIZE font une étude pragmatico-énonciative du symbolisme des anthroponymes Mangoro et Baoulé. En effet, en Mangoro et en Baoulé, l'énonciation s'incruste incidemment dans les anthroponymes à telle enseigne qu'il est difficile de s'en passer, si l'on projette de disséquer la quintessence de leur portée pragmatico-énonciative

Quant à Balle NIANE, elle traite de la poésie sénégalaise arabe. Cette production scientifique montre qu'aujourd'hui, une nouvelle génération d'intellectuels renouvelle la littérature sénégalaise arabe, en abordant des thématiques variées. L'article que voici se concentre sur Aliou Ba, un poète sénégalais dont la poésie exprime un fort rejet de l'Occident, en particulier de la France, et une revendication identitaire africaine, islamique et noire.

Ismaila DIOP et Abdoulaye CISSÉ reviennent sur la politique israélienne en Afrique et son impact sur les positions des États africains sur la question palestinienne. Ils montrent dans cet article que le continent africain jouit d'une position stratégique importante, ce qui suscite depuis longtemps l'intérêt des décideurs israéliens. L'État hébreu a cherché, à travers ses relations avec les pays africains, à atteindre un certain nombre d'objectifs, notamment : sortir de son isolement politique.

Mahamadou DIAKHITÉ nous fait faire un tour au Portugal avec sa production scientifique. La monarchie et la république sont deux ères historiques ayant fondamentalement marqué le Portugal pendant des lustres. Dans *Levantado do Chão*, José Saramago fait du temps et de l'espace, en fonction d'une connotation fortement politique, deux catégories narratives essentielles visant à traduire l'exclusion des populations rurales de l'Alentejo, représentées par la famille Mau-Tempo sur quatre générations.

Les disciplines scientifiques ne sont pas en reste avec Dame SEYE, Dethie FAYE, Momath LO, Lamine YAFFA et Assane TOURE qui ont réalisé une étude portée sur la détermination du taux d'alcool par réaction d'estérification non catalysée par une simple méthode conductimétrie. Une procédure expérimentale suivie au niveau du laboratoire consiste à déterminer le degré alcoolique de sept (7) marques de produits hydroalcooliques disponibles sur le marché national.

Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG leur emboîtent le pas avec un article qui traite de l'évolution physico-chimique des tannes sur le secteur amont du Diomboss (Bras du fleuve Saloum) : cas des communes de Sokone et de Toubacouta (Fatick, Sénégal)

Bonne lecture !

LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DU PROFESSORAT DE L'UAO²

Fréjuss Yafessou KOUAME

Université Alassane Ouattara/Côte d'Ivoire

Résumé

Dans cet article, il est question du travail collaboratif, perçu comme une stratégie et un outil intégré dans l'approche communicative du processus d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Ainsi, il fait l'état des lieux de la mise en pratique de cette stratégie d'enseignement de la part du professorat de l'Université Alassane Ouattara dans les facultés de langues étrangères. Cette mise en œuvre fait allusion à la réalisation pratique de ce type d'activité, à l'animation des groupes de travail et à l'évaluation de la stratégie du travail collaboratif dans leurs pratiques enseignantes. À partir d'une approche méthodologique mixte (descriptive et explicative), nous sommes parvenus aux conclusions selon lesquelles tous les enquêtés ont une notion du travail collaboratif. Cependant les pratiques, au niveau de la mise en œuvre et de l'animation des groupes de travail varient d'un enseignant à un autre. Au niveau de l'évaluation des groupes, par exemple, 42 % des informateurs attribuent une note collective au groupe pendant que 5 % évaluent individuellement chaque membre du groupe, et 37 % attribuent des notes mixtes (individuelles et collectives)

Mots-clés : travail collaboratif, approche communicative, enseignement/apprentissage, socioconstructivisme, constructivisme

Abstract

This article deals with collaborative work, seen as a strategy and a tool integrated into the communicative approach to the foreign language learning/teaching process. It takes stock of the implementation of this teaching strategy by the teaching staff of the University Alassane Ouattara. This implementation refers to the practical realization of this type of activity, the animation of working groups and the evaluation of the strategy of collaborative work in their teaching practices. Using a mixed methodological approach (descriptive and explanatory), we came to the conclusion that all the respondents had a notion of collaborative work. However, practices in terms of setting up and running working groups varied from one teacher to another.

² Université Alassane Ouattara

In terms of group assessment, for example, 42 % of the teachers awarded a collective mark to the group, while 5 % assessed each member of the group individually, and 37 % awarded mixed marks (individual and collective).

Key words: collaborative work, communicative approach, teaching/learning, socioconstructivism, constructivism

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sont des processus impliquant des méthodes et des stratégies qui permettent et facilitent ces processus. Depuis les approches traditionalistes jusqu'aux approches modernes avec notamment l'approche communicative, l'objectif final a toujours été le même, celui d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. À ces approches, il convient d'ajouter certaines théories qui ont participé et participent au même objectif, telles que les théories linguistiques et psychologiques, entre autres. Lorsque nous parlons de théories psychologiques, nous nous référons, en substance, aux théories du socioconstructivisme et du constructivisme de L. Vygotsky (1920) et de J. Piaget (1930), respectivement.

Dans cette optique, et sans entrer dans le contenu théorique de ces théories (que nous verrons plus loin), nous soulignons qu'elles sont soutenues par des stratégies qui sont devenues des outils pour atteindre leurs objectifs théoriques. L'un de ces outils ou postulats de ces théories est le travail collaboratif, travail en équipe ou encore travail en groupe ou travail coopératif, qui favorisent le développement des compétences communicatives et de l'autonomie des apprenants. En fait, nous considérons génériquement le travail collaboratif comme une activité élaborée et réalisée conjointement par un groupe d'apprenants afin d'obtenir un résultat. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, le travail collaboratif n'est rien d'autre qu'une méthode coopérative qui consiste à développer l'interaction entre enseignants et apprenants et entre apprenants et apprenants en vue de développer des compétences communicatives, interactives et socioculturelles.

Sur la base de cette approche conceptuelle, et en l'adaptant à la réalité ivoirienne dans les salles de classe desquelles on observe un grand nombre d'apprenants ayant de nombreuses difficultés d'apprentissage (notamment la communication, l'expression et la fluidité orales), nous pensons qu'il est nécessaire d'étudier la possibilité d'intégrer l'outil ou la stratégie du travail collaboratif afin de réduire ces difficultés et de faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère pour les apprenants ivoiriens.

Notre objectif est d'analyser, ou plutôt de questionner, d'une part, cette pratique du travail coopératif dans sa mise en œuvre de la part des enseignants, dans le cas où elle est déjà pratiquée, et d'autre part, d'encourager spécifiquement sa mise en œuvre par les enseignants afin qu'ils puissent la développer et la mettre en œuvre dans leur classe au cours de leurs différentes pratiques enseignantes.

Pour atteindre cet objectif, nous commencerons par évoquer brièvement quelques postulats des théories constructivistes et socioconstructivistes qui sont plus ou moins directement liés à l'idée de travail collaboratif. Par ailleurs, nous présenterons nos informateurs, notre corpus et expliquerons les méthodes sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour analyser les données avant de conclure par la présentation des résultats et leur interprétation.

1. Ancrage théorique

1.1. Le Socioconstructivisme de L. Vygotsky

Créé par le psychologue russe L. Vygotsky en 1920, le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Bien entendu, la construction des connaissances, pour autant qu'elle soit personnelle, se fait dans un environnement social et culturel. Dans le socioconstructivisme, la langue est acquise et cette acquisition est liée à l'environnement social, au contexte culturel du sujet. E. Bravo (2010, p. 1), soutient que: «el socio constructivismo considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, pero inseparable de la situación en la que se produce». Autrement dit, si les prérequis occupent une place importante, il n'en demeure pas moins que ce qui focalise l'attention dans la théorie du socioconstructivisme est la situation externe de l'apprenant dans son apprentissage.

En principe, le socioconstructivisme a une vision constructiviste. Le socioconstructivisme place le sujet au centre de la vision car, il reconnaît que la connaissance est faite par et pour les humains. Ainsi, lorsque nous concevons des espaces d'apprentissage, nous devons d'abord réfléchir à la place de l'apprenant dans l'expérience d'apprentissage, à son rôle et à sa motivation, à la manière dont il abordera les objets d'apprentissage, à ce qu'il faut donner pour promouvoir la participation active et à d'autres principes fondamentaux requis par cette modalité. Cette vision pédagogique accorde de l'importance aux interactions sociales, qui conditionnent la construction du savoir individuel sur le monde. Dans cette optique, G. Fourez (2008, p. 17) reconnaît : « se aprende en grupo y en sociedad. ».

Cela nous amène à une deuxième réflexion liée à la place des autres dans l'apprentissage de ces systèmes de connaissances établis ou standardisés et,

surtout, au rôle joué par les stratégies didactiques dans les rencontres entre les participants afin que, sur la base de la collaboration, des apprentissages significatifs soient générés. L'apprentissage socioconstructiviste de L. Vigotsky indique que les connaissances sont construites sur la base des interactions sociales et de l'expérience. En d'autres termes, les connaissances sont filtrées et influencées par la culture, la langue, les croyances, les interactions avec les autres, l'enseignement direct et le modelage. (UNED, 2014)

D. Berthiaume, N. R. Colet (2013, p. 147) soutiennent pour leur part que solliciter le groupe dans le processus d'apprentissage

c'est s'inscrire dans le courant socioconstructiviste qui voit dans la confrontation des points de vues une occasion à la fois de prendre conscience de ses propres représentations sur un sujet donné et d'en construire de nouvelles en prenant connaissance d'autres points de vue sur le même sujet.

Les échanges dans les groupes de pairs favorisent également l'apprentissage dans la mesure où les étudiants moins confiants en leurs connaissances ou compétences peuvent exercer leurs habiletés rhétoriques ou s'impliquer davantage dans un contexte, a priori, moins menaçant. À cela s'ajoute la dimension de l'enseignement par les pairs qui peut intervenir au sein d'un groupe même petit. En effet, expliquer à un autre étudiant est une excellente façon d'apprendre. En adoptant cette perspective, l'enseignant sera amené à développer l'implication des étudiants, la confrontation des points de vue et l'analyse en profondeur pour renforcer l'apprentissage. (D. Berthiaume, N. R. Colet, 2013)

1.2. Le constructivisme de J. Piaget

Créé dans les années 1930 par le psychologue suisse J. Piaget, le constructivisme est avant tout une épistémologie. C'est-à-dire une théorie de la pensée qui atteste que la connaissance n'est pas une copie de la réalité, mais une construction que chaque personne élabore à partir des informations qu'elle possède déjà et de l'interaction avec son environnement. Ainsi, la connaissance se construit à travers l'expérience et la réflexion de l'individu lui-même. En d'autres termes, l'approche constructiviste piagétienne renvoie au fait que la maturation du système nerveux, l'expérience, les facteurs sociaux sont insuffisants pour la croissance des connaissances, seule l'activité du sujet est le facteur le plus déterminant.

Nous ajoutons à la proposition précédente les principaux fondements de la théorie du constructivisme de Piaget basée sur les finalités telles que présentées par E. Landone (2004, p. 6). Il s'agit, entre autres, de l'adaptation, l'organisation, l'expérience, l'assimilation et l'accommodation. En effet, l'intelligence se développe à travers différentes étapes au cours desquelles

l'être humain réorganise progressivement ses structures mentales et les adapte à chaque situation du monde extérieur.

Selon l'approche constructiviste de Piaget, l'enseignant est chargé de fournir un environnement favorable à l'expérimentation de la recherche, S. Castillo (2008, p. 175). Dans ce processus, l'enseignant n'est pas un médiateur mais il est chargé d'enquêter sur la compréhension des concepts par les étudiants avant de partager avec eux sa propre compréhension de ces concepts, il accepte et encourage l'autonomie des étudiants en les guidant dans l'élaboration de leurs connaissances et en utilisant des termes cognitifs tels que les verbes classer, analyser, prédire, créer, inférer, déduire, estimer, élaborer, penser afin de faciliter la bonne réflexion des apprenants.

1.3. Travail ou apprentissage collaboratif et apprentissage coopératif

Pour A. Piquet (2009, p. 8), la notion de travail collaboratif n'est pas nouvelle en soi mais a pris ces dernières années une nouvelle dimension avec l'essor des outils informatiques et internet offrant aux organisations des possibilités nouvelles en matière d'organisation du travail, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de projets. Cette notion est donc aujourd'hui étroitement liée aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), on parle d'ailleurs souvent d'« outils de travail collaboratif » (OTC).

Il n'y a actuellement pas, dans le domaine de la recherche scientifique, de véritable consensus sur une définition précise de la collaboration du fait de sa proximité avec d'autres notions. Il règne en effet encore une certaine confusion, ambiguïté autour des notions de coopération et de collaboration permettant de caractériser clairement un collectif de travail. Ces termes sont ainsi parfois utilisés indistinctement malgré le fait qu'ils ne renvoient pas aux mêmes modes d'organisation du travail comme on va pouvoir le constater (A. Piquet, 2009, p. 8).

Pour les différencier, il est donc important de bien saisir les nuances relatives à la responsabilité individuelle engagée ou non des acteurs, aux moyens utilisés pour atteindre le but et effectuer la tâche, et de bien différencier le niveau d'interdépendance existant entre les individus.

1.3.1. Le travail coopératif

A. Piquet (2009, p. 9) définit le travail coopératif comme

une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches. Chacune de ces sous-tâches ensuite affectée à un acteur, soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteurs sont équivalents, soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun.

Autrement dit, il s'agit d'une division rationalisée (négociée) d'une tâche en actions qui seront réparties (attribuées) entre acteurs agissant de façon autonome.

De ce fait, le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise. Chaque intervenant sait ainsi ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange ou partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel. À la fin, le travail de chacun est réuni pour créer un objet unique de travail. En d'autres termes, c'est la succession progressive et coordonnée des actions de chacun qui permet de remplir l'objectif fixé. De cette manière, la responsabilité de chacun est ainsi engagée sur la seule réalisation des tâches qui leur sont propre (A. Piquet, 2009).

1.3.2. Le travail collaboratif

La distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif peut s'effectuer en différenciant les relations existantes entre les membres du groupe (obligation ou liberté), la responsabilité engagée ou non de chacun par rapport aux actions (responsabilité déléguée au coordinateur ou constamment partagée), la capacité de chacun à influencer sur la définition et la succession des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe. Ainsi, selon A. Piquet (2009, p. 10)

le travail collaboratif ne relève pas d'une répartition a priori des rôles. La collaboration s'entend en fait par une situation de travail collectif où tâches et buts sont communs. Chacun des membres du groupe travaille ainsi sur les mêmes points. Il va en effet plutôt s'agir ici de fusionner les contributions individuelles dans l'action. La responsabilité est donc ici collective et incombe au groupe en tant que totalité.

En d'autres termes, Dans l'approche collaborative, il ne s'agit pas d'additionner les tâches réalisées par les uns et les autres selon sa spécialité. Il s'agit, au contraire, de multiplier des interactions autour d'objectifs partagés pour construire ses connaissances : Chacun apporte une pierre à l'édifice, suggère des modifications sur le travail de l'autre, explique son point de vue et contribue ainsi à l'élaboration d'un travail inattendu. C. Coutant et C. Caillet (2015, p. 3)

Ce mode de travail collectif engage par conséquent une communication régulière entre les membres du groupe et une connaissance précise progression de l'action collective. Les interactions interpersonnelles sont donc permanentes afin d'assurer une cohérence globale, condition nécessaire de l'efficience de l'action et donc de l'atteinte de l'objectif fixé. (A. Piquet, 2009)

En termes d'objectifs, l'apprentissage collaboratif permet le développement de la pensée critique et des compétences sociales des membres, favorise l'apprentissage actif, améliore les résultats scolaires, favorise la promotion de la diversité et de l'innovation. En parlant des caractéristiques de l'apprentissage collaboratif, on se réfère à la participation et à l'interaction active pour renforcer les relations d'échange. Le travail collaboratif favorise, en effet, le travail en groupe pour atteindre l'objectif, il se caractérise aussi par le partage des besoins et des responsabilités pour l'estime de soi et l'engagement des membres. Enfin, le travail collaboratif se caractérise également par l'écoute active entre membres et l'acceptation de la critique pour la construction collective. Dans le domaine de l'éducation, le travail collaboratif fait référence à un modèle d'apprentissage interactif dont l'implication repose sur le fait que les conditions favorables à l'auto-apprentissage des élèves sont créées grâce à l'accompagnement de l'enseignant.

En ce qui a trait aux différents rôles des enseignants et des étudiants dans un processus d'enseignement et d'apprentissage collaboratif, il convient de préciser que l'apprentissage collaboratif est basé sur le principe selon lequel la connaissance n'est pas construite de façon isolée, mais plutôt socialement, de sorte que chacun puisse participer activement à ce processus. Ainsi, les enseignants, en ce qui les concerne, favorisent un enseignement réfléchi, complet et transformateur. Les étudiants, pour leur part, font appel à leurs propres connaissances, expériences et trajectoires. De même, l'apprentissage collaboratif surmonte la transmission verticale des connaissances de la méthode traditionnelle dans laquelle l'enseignant est considéré comme un promoteur, choisissant et variant les éléments essentiels des cours et les objectifs à atteindre, et les étudiants participent à leur propre processus d'apprentissage, ce qui leur permet d'être les acteurs de leurs propres connaissances.

Nous analyserons, tel que mentionné dans la formulation de notre sujet de réflexion, le concept de *travail collaboratif*, qui implique la responsabilité collective de tous les membres du groupe de travail.

2. Matériels

2.1. Informateurs

Les enseignants choisis sont ceux des Départements de langues étrangères de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire). Au début de l'enquête, 74 enseignants avaient été sélectionnés à partir de leur désir d'y participer. Mais, en définitive, 50 enseignants ont effectivement répondu à la demande. Ceux qui n'ont pas pu répondre ont eu un empêchement de dernière minute. Ils ont également évoqué le manque de temps et de disponibilité pour le faire. Ce sont ces contraintes qui ont finalement réduit notre échantillon.

Le rôle des enseignants a été de remplir le questionnaire composé de 14 questions précises en rapport avec le thème de recherche qui analyse la manifestation du travail collaboratif dans leur pratique enseignante.

2.2. Collecte des données

Afin de recueillir les données et les informations nécessaires à la réalisation de cette étude descriptive et explicative sur le travail collaboratif dans un processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous avons utilisé des questionnaires qui nous ont permis d'obtenir des informations à trois niveaux. Tout d'abord, au niveau des connaissances préalables des enseignants sur les théories liées au concept de travail collaboratif. À un autre niveau, sur les conditions de création des groupes et les stratégies d'animation de ceux-ci. La dernière échelle, quant à elle, a concerné les entretiens qui nous ont permis d'obtenir des données sur le niveau de collaboration des étudiants de première année universitaire en espagnol comme langue étrangère dans le processus d'apprentissage.

Nous avons administré les questionnaires en personne. Nous étions également sur le campus dans les différents bureaux et salles de classe pour remettre les questionnaires aux enseignants présents afin qu'ils les remplissent, en leur expliquant l'importance de leur participation pour atteindre nos objectifs qui sont de montrer, d'une part, l'utilité du travail collaboratif dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme Langue Etrangère en Côte d'Ivoire, et d'autre part, d'analyser les aspects du travail de groupe dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères tout en identifiant une forme appropriée de présentation du travail collaboratif dans la classe d'espagnol comme langue étrangère et de découvrir la nécessité du travail de groupe dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Le questionnaire est composé de 3 parties principales. La première partie porte sur les connaissances préalables des enseignants sur les connaissances théoriques du concept de travail de groupe. En effet, cette partie est composée de quatre (4) questions successives et liées : Connaissez-vous le travail de groupe, le travail collaboratif ou le travail en équipe ; quand l'avez-vous connu ; utilisez-vous des stratégies d'enseignement basées sur le travail de groupe pendant les cours de Travaux Dirigés (TD) ou de Cours Magistraux (CM) ?

Ensuite, la seconde contient également quatre (4) questions et porte sur les conditions de création des groupes. Les questions posées sont les suivantes : Quand et comment formez-vous les groupes ? tenez-vous compte des niveaux d'étude des étudiants dans la formation des groupes ? Établissez-vous une relation entre l'objectif pédagogique du cours et la stratégie de travail en groupe ?

La troisième question porte sur les stratégies d'animation de groupe. Elle se compose de six (6) questions interdépendantes : Quel est votre rôle dans le fonctionnement des différents groupes ; Offrez-vous la possibilité aux membres des différents groupes d'échanger entre eux ; Existe-t-il des difficultés au niveau de l'animation des groupes ; Lesquelles ? Comment parvenez-vous à les résoudre ; Quelles stratégies utilisez-vous pour évaluer le travail en groupe ?

3. Méthodes d'analyse

Les méthodes d'analyse que nous avons convoquées pour traiter les données collectées sont les approches descriptive et explicative. L'approche descriptive nous permettra de présenter, pour les enseignants qui utilisent cette stratégie de formation de leurs apprenants, leurs connaissances théoriques du travail collaboratif, d'un part, et d'autre part de comprendre les conditions de création, d'animation et même d'évaluation des résultats issus de l'utilisation du travail collaboratif dans leurs pratiques enseignantes. La méthode explicative nous servira de tremplin pour commenter et expliquer les différentes propositions et action des enquêtés quant à leur application concrète du travail collaboratif, vu comme outil d'enseignement. À cette vision méthodologique, nous cumulonons notre propre expérience d'enseignant pour analyser les faits recueillis. De plus, il y apparaîtra succinctement un recours à la statistique descriptive avec seulement le calcul de pourcentages pour les variables analysées.

4. Résultats

La première question « connaissez-vous le travail en groupe, en collaboration ou en équipe ? », a permis de savoir que 19 des enseignants interrogés, soit 100 %, ont déclaré connaître le travail en groupe, le travail en collaboration et le travail en équipe.

Quant à la question « Quand en avez-vous entendu parler ? », 79 % des enseignants interrogés ont répondu qu'ils avaient entendu parler du travail de groupe lorsqu'ils étaient élèves, tandis que 5 % ont dit qu'ils en avaient entendu parler lorsqu'ils étaient étudiants. Enfin, 16 % ont répondu qu'ils avaient entendu parler du travail de groupe lorsqu'ils étaient enseignants.

Tableau n° 1

	En tant qu'élèves	En tant qu'étudiants	En tant qu'enseignants	Total
Pourcentage (%)	79	05	16	100

Moment de connaissance du concept de travail en groupes

À la question, utilisez-vous les stratégies pendant les cours de TD ou de CM ? 89% des enseignants ont confirmé qu'ils utilisent les stratégies pendant les cours de TD. Ensuite, aucun enseignant ne les utilise pendant les cours magistraux (CM). 11 % n'ont pas partagé leur réponse.

Tableau n° 2

	Pendant le TD	Pendant de CM	Sans réponse	Total
Pourcentage (%)	89	00	11	100

Moment de la constitution des groupes

La question liée aux conditions de création des groupes a montré que 84 % d'entre eux ont partagé leur réponse en confirmant qu'ils forment des groupes pendant les cours, tandis que 11% ont déclaré qu'ils forment des groupes après les cours, et enfin 5 % forment des groupes pendant et après les cours.

Tableau n° 3

	Pendant les cours	Après les cours	Pendant et après les cours	Total
Pourcentage (%)	84	11	05	100

Conditions de création des groupes de travail

«Comment formez-vous les groupes?». À cette question, 11 % des enseignants interrogés forment des groupes par deux, (02). Ensuite, 89 % de ces répondants ont répondu qu'ils formaient des groupes d'une autre manière. En effet, parmi les 30 % ont précisé qu'ils formaient des groupes par 05 apprenants et 59 % d'autres par 10 apprenants.

Tableau n° 4

	Par groupe de deux	Par groupe de 5 apprenants	Par groupe de 10 apprenants	Total
Pourcentage (%)	11	30	59	100

Modalité de constitution des groupes de travail

De plus, 37 % des enseignants ont répondu qu'ils prenaient en compte le niveau d'étude des élèves, tandis que 58 % des enseignants ont donné des réponses négatives en disant qu'ils ne prenaient pas en compte le niveau d'étude des élèves lorsqu'ils formaient les groupes.

«Etablissez-vous un lien entre l'objectif pédagogique du jour et la stratégie de travail en groupe ?», 84 % des enseignants interrogés ont répondu qu'ils établissaient effectivement un lien entre l'objectif pédagogique du jour et la stratégie de travail en groupe. Ensuite, 11 % d'entre eux ont confirmé qu'ils n'établissaient aucun lien entre l'objectif pédagogique du jour et la stratégie de travail en groupe. Enfin, 05% n'ont pas répondu à la question.

Tableau n° 5

	Prise en compte de l'objectif pédagogique	Pas de Prise en compte de l'objectif pédagogique	Sans réponse	Total
Pourcentage (%)	84	11	05	100

Prise en compte de l'objectif pédagogique

Quel est leur rôle dans le fonctionnement des groupes ? 21 % des répondants ont affirmé jouer le rôle de modérateur. En outre, 42 % ont déclaré qu'ils étaient des guides dans le fonctionnement des groupes, tandis que 21 % ont confirmé qu'ils étaient des animateurs dans le fonctionnement des groupes. En outre, 11 % des répondants ont déclaré être à la fois guides et modérateurs, tandis qu'environ 05 % jouent à la fois le rôle de modérateur, de guide et d'animateur dans le fonctionnement des groupes.

Tableau n° 6

	Modérateur	Guide	animateur	Guide et modérateur	Modérateur, guide et animateur	Total
Pourcentage (%)	21	41	21	11	5	100

Rôle de l'enseignant dans l'animation des groupes

Offrez-vous la possibilité aux membres des différents groupes d'échanger entre eux ? 95 % des répondants l'ont confirmé, mais aucun d'entre eux ne

s'est opposé à ce que les apprenants puissent interagir entre eux au sein des groupes. 5 % n'ont cependant pas répondu.

Tableau n°7

	Possibilité d'échanges entre membres du groupe	Sans réponse	Total
Pourcentage (%)	95	5	100

Interactions au sein du groupe

À la question de savoir s'il y a des difficultés en termes d'animation de groupe, 63 % des enseignants interrogés ont déclaré qu'il y avait des difficultés en termes de travail de groupe. Cependant, 37 % ont répondu qu'il n'y avait pas de difficultés ou qu'ils rencontraient des difficultés.

Tableau n°8

	Existence de difficulté	Absence de difficulté	Total
Pourcentage (%)	63	37	100

Difficultés d'animation des groupes

Tout d'abord, il faut noter que les enseignants ne rencontrent pas les mêmes difficultés. 21 % des enseignants ont présenté les difficultés en rapport avec le manque d'effort de la part des étudiants pour participer de manière commune et efficace au développement des activités. De plus, 16 % des enseignants ont confirmé que tous les membres du groupe n'avaient pas la même compétence linguistique. Enfin, 5 % ont répondu que tous les membres du groupe n'ont pas le même rythme d'intervention avec un intérêt différent pour le travail demandé.

Pour résoudre ces difficultés, 21 % des enseignants ont dit qu'ils rendent obligatoire la distribution de la parole, qu'ils font participer les élèves qui ne parlent pas et qu'ils les font parler en leur posant des questions. Ensuite, 16 % proposent de responsabiliser les membres, d'insister sur la collaboration, d'imposer l'autorité, la volonté de punir et d'attirer l'attention. Par ailleurs, 21 % proposent de récompenser les participants actifs, de parler à ceux qui se plaignent de leur groupe pour les rassurer, d'attribuer des notes personnelles, de les encourager en leur expliquant les objectifs, comme solutions aux difficultés. Enfin, 5 % des enseignants interrogés ont préféré distribuer des

	Distribution des prises de parole	Responsabiliser les apprenants	Motiver les apprenants	Mobiliser les apprenants	Total
Pourcentage (%)	21	16	21	5	100

documents à lire aux élèves, faire connaître les sites web de la presse espagnole et les programmes de télévision.

Tableau n° 9

Gestion des difficultés

La question « Quelles sont les stratégies d'évaluation des travaux de groupe ? 5 % déclarent qu'ils évaluent individuellement contre 42 % qui indiquent qu'ils évaluent le travail collectivement car les activités sont réalisées avec la participation de tous les membres du groupe. Ensuite, 37 % disent qu'ils attribuent des notes individuelles et aussi collectives en même temps afin de voir l'effort de chacun dans les groupes. Et quelque 16 % n'ont pas partagé leur opinion.

Tableau n° 10

	Evaluation individuelle	Evaluation globale du groupe	Evaluation mixte	Sans réponse	Total
Pourcentage (%)	5	42	37	16	100

Stratégies d'évaluation

5. Interprétation

Après avoir présenté les résultats des analyses dans la section antérieure, il revient, ici, de les interpréter. À l'instar de la présentation des résultats qui a suivi la logique de l'élaboration du questionnaire, c'est-à-dire, les résultats des connaissances théoriques des informateurs sur la question du travail collaboratif, ensuite, sur la dynamisation et l'animation des groupes de travail et enfin, sur la rubrique de l'évaluation des groupes de travail, l'interprétation des résultats, suivra le même cheminement pour des questions de cohérence et de compréhension.

Ainsi, tous les informateurs ont affirmé avoir eu contact et/ou connaissance du travail collaboratif. Certains ont même distingué et mentionné les notions telles le travail coopératif, le travail en groupe et aussi le travail en équipe.

Lesquelles notions, en dépit de leurs nuances ou différences conceptuelles, ont été utilisées avec une connotation de travail collaboratif. Cette connaissance théorique sur la notion de travail collaboratif s'est faite, pour 70 % des enquêtés, alors qu'ils étaient eux-mêmes, encore apprenants. Les autres en ont eu connaissance à travers des formations continues pendant qu'ils étaient déjà enseignants.

Ces données confirment notre hypothèse ou plutôt notre constat de départ qui relevait qu'une conséquence du manque de formation initiale des enseignants du supérieur pourrait être à la base de manque de fondement théorique sur la notion du travail collaboratif. Aussi, et étant donné que la majorité (87%) des informateurs constituent les groupes de travail pendant le cours implique une corrélation plus ou moins directe entre les phases pratique (ou d'application pratique, exercice de contenu, exercice contrôlé ou semi guidé, ou encore activité ouverte) et l'usage de l'outil du travail collaboratif. Cette adéquation dénote d'un usage efficace et recommandé. Par ailleurs, les enquêtés ont tous fait remarquer leur intervention dans la création, l'animation des groupes de travail qui étaient constitués. Cela sous-entend leur rôle de guide, de modérateur et de facilitateur dans leur enseignement, mettant, de ce fait, l'apprenant au centre de son propre apprentissage, comme il est recommandé.

En définitive, force est de reconnaître que tous les informateurs, en évaluant l'usage et le résultat de l'usage du travail collaboratif, ont conscience de ce que l'évaluation permet de prendre des décisions sur la stratégie et également sur le résultat de ce qu'ils mettent en œuvre. Cependant, tous n'évaluent de la même manière. Tandis que certains évaluent le groupe dans son ensemble (ce que nous recommandons pour le travail collaboratif, dans lequel les membres du groupe doivent interagir de façon permanente pour atteindre le même but), certains évaluent individuellement chaque membre du groupe, et d'autres, enfin, cumulent les deux types d'évaluations.

Conclusion

En définitive, la réflexion que nous avons menée avait pour objectif de remettre en question d'une part cette pratique du travail collaboratif de la part des enseignants, au cas où elle se faisait déjà, et d'autre part encourager concrètement leur mise en place auprès des enseignants afin qu'ils puissent la concevoir et la réaliser dans leurs classes pendant leur différent cours et en fonction des objectifs pédagogiques qu'ils souhaitent atteindre.

En outre, nous avons abordé, d'une part, les théories du constructivisme de J. Piaget et celles du socioconstructivisme de L. Vygotsky pour en ressortir l'implication du travail collaboratif.

Pour atteindre les objectifs fixés, un questionnaire a été utilisé pour recueillir les données relatives à la notion du travail collaboratif chez les informateurs. Et à partir des méthodes explicative et descriptive nous sommes parvenus aux

résultats que tous les informateurs ont connaissance de l'existence de la notion du travail collaboratif et de son importance dans la transmission du savoir et dans le renforcement de l'apprentissage de la part des apprenants. De plus, certains enquêtés avaient connaissance de stratégies d'animation et de dynamisation des groupes de travail. Tous, enfin, étaient conscients du fait qu'il fallait évaluer et la constitution, l'animation des groupes de travail et le résultat issu de ces groupes de travail. Au regard de ce qui précède, nous faisons la recommandation de l'instauration de formations initiales pour les enseignants du supérieur. À cette formation initiale de base, il faudrait également une récurrente formation continue spécifique et adaptées aux réalités de chaque enseignant en vue d'intégrer les nouvelles méthodologies pédagogiques et didactiques aux pratiques enseignantes. Nous préconisons également le contact fréquent entre enseignants en vue de partages d'expériences. La prise en considération du feedback de l'utilisation de travail collaboratif est également une stratégie utile pour améliorer son usage et prendre les décisions qui s'imposent.

Références bibliographiques

BERTHIAUME Denis et COLET Nicole Rege, 2013, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques*, Tome 1, Berne, Peter Lang SA.

BRAVO Edelin, 2010, *Teoría del socio constructivismo*, Venezuela, Comino y horizonte.

CASTILLO Sandra, 2008, «Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la Enseñanza y el aprendizaje de la matemática», *Revista Latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11 (2), pp. 171- 194.

COUTANT Christine et CAILLET Claude, 2015, TICE “Coopération vs collaboration dans les classes virtuelles”. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015, Paris, France. pp.1-10

FOUREZ Gerad, 2008, *Cómo se elabora el conocimiento, La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*, Narcea, ediciones Madrid

LANDONE Elena, 2004, «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de lengua y las destrezas colaborativas», *Revista electrónica de didáctica (Red ELE)*, N°0, p. 1- 24.

PIQUET Alexandre, 2009, *Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration*, Brest, Département LUSI, Service « Internet et Expression Multimédia »

Universidad Estatal a Distancia (2017) *Epistemología de la educación a distancia, el socio constructivismo y el aprendizaje colaborativo*. Disponible sur https://multimedia.uned.ac.cr/pem/epistemologia_ed/paginas/ Consulté le 10 décembre 2024