



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

VANESSA MARTINS FROTA VIEIRA PIERONI

**L'usage des méthodologies actives dans une classe de français
langue étrangère aux cours libres de l'UFPA**

BELÉM

2023



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

VANESSA MARTINS FROTA VIEIRA PIERONI

L'usage des méthodologies actives dans une classe de français
langue étrangère aux cours libres de l'UFPA

Travail de fin d'études présenté pour l'obtention du diplôme de la Licence en Lettres, option Français, à l'Université Fédérale du Pará, élaboré sous la direction de M. Thiago ROCHA, Professeur Dr. à la Faculté de Lettres Étrangères Modernes.

Belém-PA

2023

RÉSUMÉ

Cet mémoire présente une réflexion sur les modèles pédagogiques développés par Becker (1999), des plus traditionnelles aux plus innovantes, en leur confrontant aux attentes sociales de ses respectives époques. L'étude vise à démontrer comment les méthodologies actives peuvent contribuer de manière significative aux nouvelles demandes pédagogiques, en particulier après la pandémie, moment qui a soudainement perturbé l'environnement d'enseignement et d'apprentissage, s'appuyant uniquement sur les technologies ou les environnements virtuels pour assurer la continuité et réduire les dommages à l'éducation. Ainsi, à travers des recherches bibliographiques théoriques, nous cherchons à caractériser les méthodologies et leurs principes, ainsi qu'à démontrer l'opérabilité de certaines méthodes, comme l'apprentissage par projet, l'apprentissage par les pairs, la classe inversée et la gamification. De plus, il entend opposer la méthodologie proposée à la réalité, face à l'observation de terrain d'une classe de 5e niveau des Cours libres de français langue étrangère à l'Université fédérale du Pará (UFPA), qui se déroule à distance depuis la pandémie de Covid-19. La recherche discute comment les méthodologies actives peuvent contribuer aux attentes pédagogiques et redéfinir le rôle de l'enseignant, en particulier compte tenu des possibilités découlant des technologies. En ce sens, ce travail propose une interprétation de la pratique enseignante conforme l'attitude actuelle des étudiants envers leur apprentissage, de manière à valoriser un apprentissage significatif.

Mots clés: Méthodologies actives, Modèles pédagogiques, Méthodes, Apprentissage.

Resumo

Esta tese apresenta uma reflexão sobre os modelos pedagógicos desenvolvidos por Becker (1999), desde os mais tradicionais aos mais inovadores, confrontando-os com as expectativas sociais de suas respectivas épocas. O estudo visa demonstrar como as metodologias ativas podem contribuir significativamente com as novas demandas pedagógicas, principalmente após a pandemia, momento que tornou inviável de maneira repentina o ambiente de ensino e aprendizagem, contando apenas com as tecnologias ou ambientes virtuais para garantir a continuidade do ensino e reduzir os danos à educação. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica teórica, buscamos caracterizar as metodologias e seus princípios, bem como demonstrar a operacionalidade de determinados métodos, como a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por pares, sala de aula invertida e gamificação. Além disso, pretende contrapor a metodologia proposta à realidade, diante da observação de campo de uma turma de 5º nível do curso livre de francês língua estrangeira da Universidade Federal do Pará (UFPA), que ocorre à distância desde a pandemia de Covid -19. A pesquisa discute como as metodologias ativas podem contribuir com as expectativas pedagógicas e ressignificar o papel do professor, especialmente diante das possibilidades advindas com as novas tecnologias. Nesse sentido, este trabalho propõe uma interpretação da prática docente conforme a atitude atual dos alunos em relação à sua aprendizagem, de forma a valorizar a aprendizagem significativa.

Palavra-Chave: Metodologia Ativa, Modelos Pedagógicos, Métodos, Aprendizagem.

TABLE DE MATIÈRES

1. INTRODUCTION	1
2. CADRE THÉORIQUE	3
2.1 Les méthodes actives	7
2.1.1. Types de méthodologies actives	10
3. MÉTHODOLOGIE	15
4. ANALYSE	19
5. CONCLUSION	24
RÉFÉRENCES	25
ANNEXE A - RÉSULTATS DES OBSERVATIONS	28

1. INTRODUCTION

L'objectif de ce travail est d'identifier l'usage de Méthodologies Actives (MA) dans l'enseignement de Français Langue Etrangère (FLE) d'une classe de cours libres à l'UFPA, surtout lors de la pandémie du Covid-19, une période où il y a eu la migration totale de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance, suite aux mesures sanitaires de santé. Pour cette raison, les attentes pédagogiques se sont concentrées sur l'enseignement actif comme recours disponible pour diminuer les impacts sur l'enseignement et l'apprentissage provoqués par la pandémie et les mesures d'isolement sanitaire.

Ainsi, dans le cadre d'une réflexion théorique, cette recherche suggère une analyse des méthodologies dans l'enseignement du FLE, surtout lors de la période d'Enseignement à distance d'urgence. Cette situation a affectée les Cours libres de l'UFPA à une telle proportion qui a mis en évidence – de façon consciente ou inconsciente – l'importance des méthodologies actives en tant qu'élément essentiel pour « resignifier » la relation entre enseignement et apprentissage.

Malgré les avancées d'une grande nouveauté, ce débat n'est pas récent, car depuis la fin du XIX^e siècle, on discute à propos des méthodologies actives comme méthode révolutionnaire face à la tradition pédagogique, qui consiste à des cours explicatifs, à partir de l'idée que le professeur est le grand détenteur du pouvoir et de la connaissance. C'est à partir de cette conception non traditionnelle de l'enseignement-apprentissage que ce travail se permet d'analyser comment cette méthode peuvent renouveler l'enseignement du FLE. Nous cherchons également à identifier les contributions significatives proposées par la méthodologie en question et ses résultats dans l'éducation.

À ce regard, ce travail vise stimuler les discussions pédagogiques, surtout vis-à-vis de la valeur de l'alphabétisation digitale et la nécessité de formation professionnelle des professeurs face aux défis de la nouvelle génération submergée dans les technologies, qui ont un grand impact sur l'éducation. De la même façon, ce travail cherche à étudier les contrastes entre les méthodologies traditionnelles et contemporaines, en recherchant un équilibre idéal où les deux méthodologies puissent contribuer à l'apprentissage et éviter que l'une soit plus en évidence que l'autre. En outre, le focus c'est de vérifier la pertinence de l'apprentissage en prenant en compte les caractéristiques des étudiants.

Du point de vue méthodologique, cette recherche combine l'investigation théorique, à partir de sources variées (livres, articles, dissertations, thèses, ainsi que des interviews et des cours disponibles sur YouTube), à une analyse de terrain. Pour ce faire, nous avons observé

des enregistrements vidéo des séances d'une classe de français niveau 5 aux Cours libres de l'UFPA (CLLE) par la plateforme « Meet », afin d'identifier et d'analyser le problème principal abordé dans cette recherche.

Dans ce sens, cette étude se développe en deux phases : la première consiste dans une révision bibliographique théorique à fin d'éclaircir la différence entre les modèles pédagogiques qui servent de base aux différentes méthodologies, des plus traditionnelles aux plus récentes, en se basant sur des théoriciens tels que Fernando Becker (1999). Ensuite, l'étude essaie de caractériser les spécificités des méthodologies actives, à partir des discussions de José Moran (2017).

Dans la deuxième phase, nous utilisons une approche à la fois quantitative et qualitative, en ayant comme objectif d'analyser neuf séances d'une classe de français niveau 5 des cours libres mentionné précédemment. Ce dernier est développé à distance depuis le début de la pandémie. La raison du choix du nombre de cours à être analysés est liée au fait qu'il s'agit seulement de la première étape du cours, avant la réalisation de la première évaluation.

En utilisant la fiche d'observation élaborée par nous, l'investigation aura deux dimensions: la première est quantitative, une fois qu'on recherche des réponses directes pour savoir s'il y existe des caractéristiques déterminées dans les méthodologies actives du contexte sélectionné ; la deuxième dimension concerne une analyse qualitative en utilisant des entretiens avec le professeur dans le but de connaître les raisons qui ont motivé ses actions professionnelles pédagogiques, ce qui nous permettra de mieux comprendre les procédures en salle de classe pour développer des conclusions plus sûres et pertinentes sur l'objet de ce travail.

Le premier chapitre de ce travail établit une discussion sur les modèles pédagogiques de l'enseignement-apprentissage à partir principalement d'auteurs comme Fernando Becker (1999) et Rancière (2002). Ces auteurs analysent le rôle du professeur et de l'élève dans le processus éducatif. La tendance actuelle est que le professeur puisse jouer de plus en plus un rôle de médiateur à la place du simple transfert de connaissances et que l'élève ait plus d'autonomie dans son processus d'apprentissage.

Ensuite, pour justifier l'importance des méthodologies actives, on présente une caractérisation de ces méthodologies, mettant en évidence les principes novateurs qui les soutiennent. Cela inclut l'autonomie de l'élève vis-à-vis de son apprentissage, une focalisation sur des formations significatives et l'utilisation des technologies pour faciliter l'intégration des méthodes actives en tant qu'outils motivants pour l'apprentissage.

La troisième partie théorique de ce travail vise à donner des exemples des types de méthodes par lesquels se matérialisent les méthodologies actives. Nous avons sélectionné

quatre méthodes pour contribuer à la discussion : l'apprentissage par projets, l'apprentissage par les pairs, la classe inversée et la gamification. Après avoir décrit et conceptualisé chacune de ces méthodes, nous passerons à l'analyse de l'impact ou de l'absence d'impact de ces méthodes dans un contexte réel d'enseignement.

Finalement, après la discussion théorique, on passera à l'analyse en immersion, et on compte, surtout, avec les références de l'enseignement lui-même, cible de l'observation, en essayant de comprendre la réalité de la classe face aux attentes pédagogiques et les contributions considérables issues des méthodologies actives, objectif principal de ce travail.

2. CADRE THÉORIQUE

La relation entre élève et professeur, enseignement et apprentissage, n'est pas une discussion actuelle, car au long des derniers siècles, plusieurs modèles pédagogiques et épistémologiques ont apparus pour proposer celui qui est le plus favorable au processus d'enseignement-apprentissage, en prenant en compte les caractéristiques de la société, les conditions sociales et psychologiques de l'élève et le rôle du professeur dans la hiérarchie en salle de classe. De façon générale, la relation entre les deux est un reflet des attentes provenant de l'ordre sociale, de telle manière à influencer directement les possibilités et les limites de l'apprentissage.

José Araújo (2015), par exemple, soutient que chaque méthodologie d'enseignement englobe à la fois la culture, la pédagogie, l'État, la société et l'école, et cette relation guide scientifiquement l'enseignement, parce qu'il n'y a aucune raison de parler de méthodologie d'enseignement unitaire, séparée ou ségréguée des conceptions épistémologiques.

En ce sens, Fernando Becker (1999) affirme que dans tous les modèles pédagogiques on trouve une motivation commune : la représentativité du modèle social actuel. La salle de classe est une sorte de miroir de la société, où l'élève et le citoyen assument ensemble un rôle semblable dans ces contextes spécifiques. Et comme l'école se ressemble au système représentatif de l'ordre sociale déjà établie, les nouveaux modèles pédagogiques se développent, également avec les nouvelles lois qui avancent en accord avec l'évolution de la mentalité sociale. Autrement dit, il y a une correspondance entre les valeurs sociales et les attentes de l'enseignement.

Dans le cadre de cette discussion, Becker (1999) présente trois modèles pédagogiques, chacun basé sur un modèle épistémologique spécifique, tous caractéristiques de contextes sociaux différents. Le premier, c'est la pédagogie directive ou traditionnelle, celle qui condi-

tionne le plus le professeur à l'idée de la transmission des connaissances à l'élève, un modèle selon lequel « le sujet est totalement déterminé par le monde de l'objet ou le moyen physique et social » (BECKER, 1999, p. 2)¹. Pour l'auteur, « Le produit pédagogique fini de cette école c'est quelqu'un qui a renoncé le droit de penser et que, ainsi, a désisté de sa citoyenneté et de son droit à l'exercice de la politique dans son plus pur sens » (BECKER, 1999, p. 3)². La relation dans ce contexte prévoit que l'enseignant n'apprendra jamais et que l'élève n'enseignera jamais. En conclusion, le modèle est fixiste par excellence, fondé sur la reproduction et la répétition.

D'autre côté, pour la pédagogie non-directive, le deuxième modèle présenté par Becker (1999), le professeur serait un facilitateur de l'apprentissage et devrait intervenir le moins possible, à partir du principe du « laisser-faire ». En jouant un rôle en quelque sorte parallèle avec le modèle économique néolibéral de la liberté de marché, le professeur part du principe que l'élève apprend par lui-même. La conclusion de cette conduite pédagogique est la proposition aprioriste, où le bagage héréditaire conditionne la connaissance et l'apprentissage de la part du sujet. Dans ce type de relation enseignement-apprentissage, selon Becker (1999), il n'existe pas une fécondation mutuelle, l'apprenant est censé être autosuffisant et le professeur est interdit d'interférer, puisque l'idéal libéral présuppose une intervention minimale.

Le dernier modèle pédagogique présenté par Becker (1999) est la pédagogie relationnelle, dont l'idée centrale repose sur le fait que l'élève n'apprendra quelque chose de nouveau que s'il est motivé et attiré à cela. L'apprentissage serait une construction sur laquelle le professeur renforce la connaissance préalable/empirique et provoque l'élève à construire d'autres connaissances à travers l'action assimilatrice et accommodatrice du propre sujet face à l'encouragement. Dans ce modèle pédagogique relationnel, l'objectif est de considérer la réalité de l'élève et de la transposer, dans la mesure du possible, à l'intérieur du monde conceptuel de l'enseignant.

Poursuivant la discussion sur les convergences entre modèles épistémologiques et pédagogiques et la structure politique et économique de la société, Jacques Rancière (2002) soutient, surtout, la recherche de l'émancipation intellectuelle, qui serait, en définitif, une transformation radicale des principes de l'apprentissage de tout le système d'enseignement, puisque, pour lui, l'acte d'expliquer, typique du modèle directif, est dispensable.

1 « O sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social » (BECKER, 1999, p. 2, tradução livre).

2 « O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado » (BECKER, 1999, p. 3, tradução livre).

Selon Rancière (2002), la logique d'explication comprend le principe de régression à l'infini : le redoublement des raisons, entendues comme des connaissances appréhendées et transmises à travers les générations, sans interférence de nouvelles interprétations, vu que cela, à son tour, a été expliqué tant de fois que ce serait une régression infinie essayer de découvrir l'origine d'une telle raison. Rancière (2002) soutient une inversion de la logique du système explicatif puisque, selon lui, expliquer quelque chose à quelqu'un n'est rien d'autre qu'une démonstration qu'il n'est pas capable de le comprendre tout seul.

Ainsi, l'enseignement basé uniquement sur le principe de l'explication représente, pour Rancière (2002, p. 20), un mythe de la pédagogie : « la parabole d'un monde divisé en esprits sages et ignorants; mûrs et immatures ; capables et incapables ; intelligents et idiots » . C'est ainsi que, selon l'auteur, l'explication aboutit à ce qu'il appelle l'abrutissement, qui survient lorsqu'une intelligence est subordonnée à une autre.

D'autre part, l'émancipation serait précisément la différence connue et entretenue entre le rapport d'enseignement et d'apprentissage, stade de deux volontés, par conséquent de deux intelligences, où toutes les deux sont indépendantes, n'obéissant qu'à elles-mêmes. Ainsi, l'action pédagogique ne doit pas se concentrer sur la question de savoir quelle méthode est la meilleure, mais plutôt sur la manière dont les méthodes peuvent être utilisées de manière pertinente dans le contexte réel, entre deux usages de l'intelligence, deux conceptions de l'ordre intellectuel, dans un ordre philosophique beaucoup plus fondamental, entre abrutissement et émancipation (RANCIÈRE, 2002).

En général, l'émancipation n'est rien d'autre que stimuler l'étudiant à utiliser sa propre intelligence, et pour cela, il faut qu'il croie qu'il en est capable, ce qui se traduira plus tard par un « cercle de puissance ». Face à cela, ceux qui enseignent sans s'émanciper, deviennent abrutis et ceux qui s'émancipent n'ont pas à se soucier de ce que les émancipés doivent apprendre (RANCIÈRE, 2002).

En effet, socialement, s'est construite l'idée que le rôle de l'enseignant se limiterait à transmettre ses connaissances aux élèves, les élevant à leur formation intellectuelle. De telle sorte qu'une hiérarchie intellectuelle s'est créée, dans laquelle les étudiants seraient à la base de la soumission. Ainsi, traditionnellement, la pratique des pédagogues repose, selon Jacques Rancière (2002), sur l'opposition de la science et de l'ignorance. Ils se distinguent par les moyens choisis pour rendre sages les ignorants : méthodes dures ou douces, traditionnelles ou modernes, passives ou actives, mais dont les performances sont comparables. Tel choix est catégorique pour Rancière (2002), car, selon lui, on n'attend rien de plus de ces finalités péda-

gogiques que la manière de transmettre les savoirs du maître à l'élève, dont le résultat est l'abrutissement de l'un et de l'autre.

Le risque dans ce contexte est de supprimer la liberté de l'enseignant lui-même, ou, pire, de le rendre otage des limitations imposées par un ordre social, voire de renforcer un abîme entre différentes intelligences, ce qui, dans ce dernier cas, représente l'étouffement de l'étudiant lui-même.

En d'autres termes, mais toujours dans la discussion sur le développement de pratiques d'enseignement-apprentissage « libératrices », Paulo Freire (1996) défend ce qu'il appelle la « pédagogie de l'autonomie ». Selon l'auteur, ces pratiques devraient être un contenu obligatoire dans les programmes de formation des enseignants, sur la base du principe selon lequel « enseigner n'est pas transmettre des connaissances, mais créer des possibilités pour leur production ou leur construction » (FREIRE, 1996, p. 22)³. Sur la base de cet engagement, l'enseignant, lors de l'explication du sujet, doit tenir compte de la réalité pratique des apprenants, cherchant à les impliquer, en considérant, notamment, leurs connaissances empiriques et leur réalité sociale, afin que les deux pôles de la relation puissent fonctionner comme moteur d'apprentissage.

C'est sur la base de ces principes et de ces engagements que nous aborderons l'importance des méthodologies actives en faveur d'une éducation plus réaliste, attractive, intégrante et libératrice, qui encourage les étudiants à adopter une posture active dans le processus, en assumant leur rôle dans l'apprentissage, ainsi qu'en développant leur autonomie et leur créativité, laissant à l'enseignant le rôle de médiateur d'activités individuelles ou collectives, celui qui provoque une réflexion sur la pertinence et la raison de ce qui est développé. Dans cette discussion, José Moran (2007) déclare que :

L'évolution de l'éducation dépend aussi des élèves. Les étudiants curieux et motivés facilitent grandement le processus, stimulent les meilleures qualités de l'enseignant, deviennent des interlocuteurs lucides et des partenaires de marche de l'enseignant-éducateur. Les élèves motivés apprenant et enseignant, avancent plus loin, aident l'enseignant à mieux les aider. Les étudiants qui viennent de familles ouvertes, qui soutiennent le changement, qui stimulent émotionnellement leurs enfants, qui développent des environnements culturellement riches, apprennent plus vite, deviennent plus confiants et deviennent des personnes plus productives. (MORAN, 2007, pp. 17 e 18).⁴

3 « ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. » (FREIRE, 1996, p. 22, tradução livre).

4 « As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. » (MORAN, 2007, pp. 17 e 18, tradução livre).

Par conséquent, ce qui est recherché à travers les méthodologies actives s'inscrit dans un idéal scolaire où le curriculum se compose de compétences plus que de contenus, où l'espace est plus propice aux activités collaboratives, l'évaluation est considérée comme un diagnostic, et non comme une punition, un contexte dans lequel le processus a plus de valeur que le produit.

2.1. Les méthodes actives

Depuis la fin du XIXe siècle, il existe une opposition à la longue tradition pédagogique dans laquelle l'enseignant se place comme protagoniste de l'apprentissage. C'est dans cette optique qui surgit une tendance à mettre en valeur et à privilégier l'activité de l'élève, de manière à ce qu'elle puisse être comprise comme le moteur de l'apprentissage.

À la suite de ces débats, le mouvement appelé « escolanovista » apparaît pour proposer une pédagogie à partir d'un modèle scolaire contraire au modèle traditionnel, avec des méthodes d'enseignement inclinées vers un apprentissage actif face aux problèmes quotidiens. Basé sur les idées de la Renaissance, il repose sur une pédagogie de l'existence par opposition à la pédagogie de l'essence (traditionnelle), un débat ancré entre l'humanisme traditionnel et l'humanisme moderne. (ARAÚJO, 2015).

En fait, les bases de cette discussion viennent de très loin. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), l'un des précurseurs des idées des Lumières, au XVIIIe siècle, parlait déjà du déplacement du centre du processus d'apprentissage, qui devrait cesser d'être l'enseignant et le contenu pour se concentrer sur les besoins et les intérêts des élèves. (SOUSA, 2020).

C'est précisément sous cet élan que les Méthodologies Actives (MA) ont émergé dans les années 1980, dans le cadre de ce processus de résistance à la tradition de l'apprentissage passif, dont l'explication orale du contenu par l'enseignant constitue la seule stratégie didactique. À l'opposé de l'enseignement traditionnel, les méthodologies actives recherchent un environnement d'apprentissage où les étudiants sont encouragés à adopter une position active et responsable dans leur processus d'apprentissage, en recherchant l'autonomie, l'autorégulation et un apprentissage significatif. (LIMA, 2021).

Dans cette perspective, cette nouvelle tendance à redimensionner les attentes et les formes d'enseignement, jusqu'à ce qu'elle ait atteint son apogée en période d'isolement social (Covid-19), moment où la demande de cette méthodologie – qui encourage l'autonomie et l'activité de l'étudiant par rapport à son apprentissage – est devenue exponentiellement néces-

saire. Étant la seule ressource tangible pour continuer à enseigner et à apprendre, dans ce contexte d'urgence, elle sera mise en évidence tout au long de ce travail.

Après tout, qu'est-ce qui distingue les méthodologies actives des méthodologies traditionnelles ? Qu'est-ce que les MA ont apporté à la communauté scolaire que les autres méthodologies n'ont pas réalisé pendant la période de pandémie ?

En réponse, en plus de l'intention de caractériser les méthodologies actives, José Araújo (2015) déclare que la base de ces méthodologies serait dans la fondation de l'activité. Le principe d'activité guide toute la méthodologie active, qui met tout l'accent sur l'élève, en considérant que sa posture active est le moteur de l'apprentissage.

Dans le même sens, Dewey, Bonwell et Eison (1991, apud SOUSA, 2020) affirment que les méthodologies actives sont une ressource didactique pour collaborer au développement d'une formation critique et autonome des étudiants, quel que soit le niveau d'études. De plus, il donne à l'enseignant un nouveau rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage, de sorte qu'il assume désormais la tâche d'être un médiateur de la connaissance, de manière à donner aux étudiants l'autonomie d'élaborer et de réfléchir sur leurs actions avec critique. Bernardi (2018, apud SOUSA, 2020, p. 1) caractérise les MA comme :

[...] Les processus et stratégies des professeurs, compatibles avec le processus d'autonomie, parce qu'ils collaborent à la résolution de problèmes quotidiens, peuvent par conséquent générer des apprentissages significatifs et la transformation de la réalité des étudiants.⁵

En général, il est reconnu que les méthodologies actives valorisent les expériences réelles ou représentées, affrontant les défis et les problèmes inhérents aux activités quotidiennes essentielles en tant qu'instrument méthodologique de l'apprentissage lui-même. Les bases de cette pensée se trouvent déjà chez John Locke, par exemple, qui défendait l'expérience comme source de connaissance : « D'où tire-t-il tous les matériaux de la raison et de la connaissance ? A cela je réponds, en un mot, par expérience » (LOCKE, 1973, apud MORAN ; MASETTO ; BEHRENS , 2006, p. 165).⁶

Au vu de ce qui précède, on comprend pourquoi on a largement parlé des méthodologies actives pendant la période de pandémie. En effet, ces approches pédagogiques accordent une importance primordiale à un apprentissage significatif, ce qui était d'autant plus nécessaire compte tenu des difficultés rencontrées, notamment l'absence d'un environnement d'apprentissage spécifique. C'était aux enseignants d'ajuster les attentes pédagogiques, en même

5 « [...] processos e estratégias de docentes, sendo elas compatíveis com o processo de autonomia, por colaborar na reflexão de resolução de problemas cotidianos, consequentemente, pode gerar a aprendizagem significativa e a transformação da realidade dos alunos.» (2018, apud SOUSA, 2020, p. 1, tradução livre).

6 « De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso eu respondo, numa palavra, da experiência.» (LOCKE, 1973, apud MORAN ; MASETTO ; BEHRENS , 2006, p. 165, tradução livre).

temps qu'ils cherchaient à impliquer les élèves afin de pallier les difficultés dans les apprentissages. De plus, l'utilisation des technologies disponibles était essentielle pour rendre l'enseignement possible. Selon Moran, Masetto et Behrens (2006, pp. 23-34) :

Nous apprenons par intérêt, par nécessité. On apprend plus facilement quand on perçoit l'objectif, l'utilité de quelque chose, quand cela nous apporte des avantages perceptibles. La connaissance qui est tirée de l'expérience elle-même devient beaucoup plus forte et plus définitive en nous.⁷

En tenant compte que nous apprenons par intérêt, l'individu, conscient de son processus d'apprentissage et de son importance, se voit plus responsable et motivé. Dans le contexte traditionnel, on ignore très souvent certaines connaissances au long du parcours scolaire car on croit qu'elles ne seront jamais nécessaires, et, selon le domaine d'engagement professionnel, cela devient vraiment dispensable. Cela ne veut pas dire que l'enseignant a perdu son importance. Ce qui est discuté, c'est la mise en relief de l'apprentissage, qui est désormais confié à l'élève, et cela est considéré un fait émancipateur par excellence, selon Rancière (1996).

En même temps, le développement technologique a massivement affecté tous les piliers essentiels de notre vie quotidienne, y compris le processus d'enseignement et d'apprentissage. Auparavant, ce qui était perçu comme un obstacle, aujourd'hui est perçu comme un outil indispensable à l'apprentissage, puisque les technologies numériques de l'information et de la communication (TDIC) créent de nouvelles formes d'expression et de communication en même temps qu'elles deviennent un instrument capable d'enrichir l'apprentissage, ou simplement de permettre sa continuité. En ce sens, la pandémie du Covid-19 a eu un grand impact sur l'utilisation de ces technologies, car elle a forcé l'utilisation d'outils et d'approches qui existaient déjà, mais qui n'étaient pas encore exclusivement axés sur le contexte d'apprentissage.

Ainsi, la migration totale vers l'environnement virtuel a soudainement entraîné de grands défis pour la continuité de l'enseignement, jusque-là concentré sur la modalité présentielle, de sorte que les ressources technologiques ont commencé à être analysées méthodologiquement pour être utilisées dans le contexte d'enseignement-apprentissage, en leur attribuant des caractéristiques en ce qui est de leurs possibilités pédagogiques, comme, par exemple, le choix d'un environnement d'apprentissage virtuel.

Dans le même cadre de discussion, la valeur de l'habileté numérique en tant qu'outil de formation indispensable des enseignants émerge également, puisque, face à la réalité sou-

⁷ « Aprendemos pelo interesse, pela necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis. O conhecimento que é elaborado a partir da própria experiência torna-se muito mais forte e definitivo em nós. » (MORAN ; MASETTO ; BEHRENS, 2006 , pp. 23-34, tradução livre).

daine de la pandémie, peu d'enseignants avaient les compétences techniques et pédagogiques pour l'enseignement à distance – soit dans sa forme structurée autour d'une plateforme permettant d'adapter tout le processus ou dans le format (improvisé) d'urgence. Dans ce cas, les « manies analogiques » ont beaucoup limité l'exploitation des ressources technologiques.

Pour cette raison, il ne suffit pas de faire une migration à l'environnement numérique : il faut former les enseignants et échanger sur les modalités d'utilisation des technologies dans le domaine éducatif, ce qui, en raison de l'urgence provoquée par la pandémie, n'a pas été fait de manière optimale dans la plupart des cas. Si, d'une part, les technologies utilisées à des fins éducatives/pédagogiques élargissent les possibilités pour l'enseignant d'enseigner et pour l'élève d'apprendre, d'autre part, l'enseignant doit chercher à connaître et être conscient que l'adoption des technologies de l'information et de la communication dans le domaine éducatif entraîne des répercussions sur sa pratique d'enseignement et sur les processus d'apprentissage, conduisant à l'appropriation des connaissances (PEREIRA, 2022). Demo (2008) signale également le rôle de l'enseignant face aux technologies :

Toute proposition qui investit dans l'introduction des TIC dans les écoles ne peut fonctionner qu'entre les mains des enseignants. Ce qui transforme la technologie en apprentissage n'est pas la machine, le programme électronique, le software, mais l'enseignant, surtout dans sa condition socratique. (DEMO, 2008, apud PEREIRA, p. 6, 2022).⁸

Pour Moran (2020), chaque professeur peut trouver la manière la plus adéquate d'intégrer les différentes technologies et les nombreuses démarches méthodologiques. Mais il est aussi important qu'il se développe, qu'il apprenne à maîtriser les formes de communication interpersonnelle de groupe et de communication audiovisuelle/télématique. En fait, pour faire face à la pandémie d'un point de vue pédagogique, les deux piliers qui ont soutenu l'enseignement/apprentissage étaient les méthodologies actives et les technologies disponibles, qui, à leur tour, ont une relation particulière de mutualisme, qui sera soulignée ci-dessous.

2.1.1. Types de méthodologies actives

Dans le concept global de méthodologies actives, il existe des types de méthodes par lesquelles le processus d'enseignement est systématisé. Araújo (2015) conceptualise la méthode comme un chemin par lequel quelque chose est recherchée, c'est-à-dire l'opérationnalité

⁸ « Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática. » (DEMO, 2008, apud PEREIRA, p. 6, 2022, tradução livre).

de la méthodologie, qui, à son tour, est la systématisation pour obtenir un résultat. En d'autres termes, c'est ainsi que l'enseignant cherche à atteindre son objectif principal, qui serait un enseignement significatif. Dans un premier temps, il convient de noter que tels modèles ne sont pas figés et chaque enseignant peut les adapter à sa réalité et s'en servir de la manière la plus pratique, car après tout, chaque contexte d'enseignement est particulier. Cependant, la caractéristique indispensable de tous ces modèles est le souci de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Sans cela, une méthode ne peut être considérée comme une méthodologie active.

De plus, il existe des caractéristiques communes à toutes les méthodes des MA. Outre le souci de la centralisation sur l'apprenant, l'enseignant doit toujours être le plus flexible possible, être attentif aux stimuli et aux réponses des apprenant et éviter de privilégier l'explication du contenu. Il est également important d'utiliser des stratégies permettant à l'apprenant d'avoir déjà, même de manière superficielle, des connaissances préalables sur le contenu qui sera approfondi en classe.

Enfin, l'enseignant doit aussi privilégier les savoirs significatifs et explorer des matériels approfondis qui demandent réflexion, devant une classe intégrante. C'est dans ce contexte que les outils technologiques émergent comme un allié afin d'améliorer l'apprentissage.

La première méthode à être décrite est l'apprentissage par projet – *Project Based Learning (PBL)* –, originaire de l'École de médecine de l'Université McMaster au Canada, initialement utilisé uniquement pour la formation des professionnels de la santé (LEON ; ONÓFRIO, 2015). Sá, Francisco et Queiroz (2007, apud Sousa, 2020) considèrent le PBL comme une méthodologie développée dans le but de présenter des problèmes réels avant la pratique professionnelle définitive. Selon Moran (2013, apud SOUSA, 2020), le PBL s'inspire de :

Principes de l'école active, la méthode scientifique, un enseignement intégré qui intègre les contenus, les cycles d'études et les différents domaines concernés, dans lequel les élèves apprennent à apprendre et se préparent à résoudre des problèmes liés à leurs futurs métiers.⁹

Selon Bergman (2016, apud SOUSA, 2020) le PBL sert à ce que l'étudiant puisse explorer la possibilité de résoudre des défis dans un contexte d'apprentissage. Afin de trouver une solution au problème qui lui est posé, l'étudiant pourra donc faire appel à diverses ressources, comme la technologie elle-même ou d'autres moyens lui permettant d'investiguer, de

⁹« Princípios da escola ativa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos às suas futuras profissões. » (MORAN, 2013, apud SOUSA, 2020, tradução livre).

réfléchir et de créer des possibilités de découvertes face au problème et aux différentes situations.

À son tour, la méthodologie par les pairs – ou *Peer Instruction* – a été développée par le professeur de physique Eric Mazur, de l'Université Harvard, après avoir analysé l'un de ses cours de révision. Le professeur a remarqué que les étudiants ne comprenaient pas entièrement le contenu enseigné. Comme lui-même ne savait pas mieux s'expliquer, compte tenu de la situation, il a décidé d'inciter les élèves à se rapprocher de leurs collègues afin qu'ensemble ils puissent discuter de la question et chercher des solutions. (MORAN, 2020).

L'objectif principal de Mazur était d'attirer l'attention des étudiants, car, même avec des efforts continus, ils ne pouvaient toujours pas comprendre le sujet. Ainsi, dans le but d'augmenter la productivité en classe, il s'est rendu compte que le niveau d'intérêt des élèves augmentait proportionnellement à la tenue d'une discussion sur le contenu présenté. (MORAN, 2020).

Ainsi, la méthode proposée par le professeur Eric Mazur, qualifiée plus tard d'enseignement par les pairs, consiste initialement en une lecture préalable, c'est-à-dire que les étudiants doivent étudier le sujet avant le cours. Ensuite, en classe, avec les élèves déjà sensibilisés au sujet, l'enseignant doit enseigner brièvement un cours explicatif sur le contenu, ne dépassant pas 20 minutes. Par la suite, une question conceptuelle est lancée sur le contenu travaillé par l'enseignant, à laquelle les élèves répondent individuellement, de manière ostensive ou non, laissant à l'enseignant le soin de définir le moyen ou l'instrument par lequel les élèves répondront : par des dispositifs technologiques, tels que téléphones portables, ordinateur, ou simplement par des plaques manuelles. (MORAN, 2020)

Ensuite, déjà avec les réponses, l'enseignant analyse la moyenne des réponses correctes afin de définir l'étape suivante du processus. Après avoir calculé la moyenne des bonnes réponses, qui peut varier de 35% à 70%, les élèves devront rediscuter des questions, cette fois en groupe. Enfin, après la discussion et la nouvelle réponse des élèves, l'enseignant doit évaluer le travail de compréhension de l'activité en fonction de cette réponse. Dans cette étape, si le niveau de compréhension a été atteint, il passe une nouvelle question conceptuelle. En revanche, si le sujet n'a pas été compris, l'enseignant doit reprendre le débat sur les concepts présentés en classe dans le premier moment de la classe pour favoriser la compréhension. (MORAN, 2020).

Pereira (2022) affirme que grâce à la méthodologie par les pairs, les étudiants sont encouragés à dialoguer, et cela fonctionne comme un moyen d'élargir les connaissances. L'auteur précise également que cette méthode permet à l'enseignant de planifier et d'organiser ses

cours, en accordant plus d'attention aux actions des élèves, ainsi, les interactions visent à approfondir les sujets étudiés.

La méthode suivante est la classe inversée – ou *Flipped Classroom*. Les principaux auteurs de ce type de méthodologie active, comme Bonnel, Eison et Silberman (1996, apud SOUSA, 2020) expliquent que, afin d'encourager la participation active des élèves au processus d'enseignement-apprentissage, il faut leur offrir les conditions pour qu'ils se préparent avant de se retrouver en classe. Dans ce cas, comme son nom l'indique, l'activité qui incomberait normalement à l'enseignant est désormais transférée à l'élève afin qu'il puisse à son tour rechercher et apporter en classe des informations et des explications pertinentes sur un sujet donné. Dans ce cadre, l'étudiant, avant de recevoir des cours sur un sujet qu'il ne connaît pas, est encouragé à faire des recherches à ce sujet, afin qu'en classe il puisse argumenter et s'impliquer dans le processus d'enseignement :

[...] au lieu que les étudiants étudient une conférence (conférence ou cours expositiv) sur les politiques publiques en classe, puis rentrent chez eux pour travailler sur un document de politique (article, revue, essai), dans la *Flipped Classroom*, les élèves lisent, regardent des vidéos et consultent des documents politiques avant de venir en classe, puis s'engagent dans des stratégies d'apprentissage actives telles que des débats sur des questions politiques actuelles et des études de cas pendant les cours. (GUIMARÃES; SEVERO; CAPITANIO, 2016, apud SOUSA, 2020, p. 4).¹⁰

Pour Moran (2020), il existe des consignes essentielles à l'application de la méthode de la classe inversée, comme recevoir un *feedback* immédiat après avoir réalisé des activités face-à-face et encourager la participation des élèves aux activités suggérées par le biais de l'évaluation formelle (calcul des notes).

La dernière méthode à aborder est appelée « gamification » et fait référence à l'application de stratégies des jeux dans les activités quotidiennes, dans le but d'augmenter l'engagement des participants, sur la base de stimuli tels que le dépassement d'obstacles des récompenses, compétition et victoire.

Costa et Marchiori (2015) précisent que plusieurs mécanismes peuvent être inclus dans une dynamique, comme les retours et les récompenses – qui peuvent donner une impression de progression dans le jeu, ainsi que stimuler le sens du plaisir et de la curiosité des joueurs, en plus d'être un moyen d'attirer de nouveaux entrants ou de garder des joueurs plus expérimentés engagés. Cette stratégie repose sur l'organisation d'un classement par les ensei-

10 « [...] em vez de os alunos escutarem em aula uma lecture (palestra ou aula expositiva) sobre as políticas públicas e em seguida irem para casa trabalhar em um paper (artigo, resenha, ensaio) de política, no Flipped Classroom os alunos leem, assistem vídeos e consultam materiais sobre política antes de vir para a aula e, em seguida, envolvem-se em estratégias de aprendizagem ativa, como os debates sobre atual questões de política e estudos de caso durante a aula. » (GUIMARÃES; SEVERO; CAPITANIO, 2016, apud Sousa 2020, p. 4, tradução livre).

gnants, à partir de jeux éducatifs. Toute participation en classe se traduit par un score, c'est-à-dire, les élèves qui manquent les cours ou n'interagissent pas ne marquent pas de points pour les activités. À la fin de chaque mois, les étudiants ayant les meilleurs scores gagnent une récompense.

Les auteurs Costa et Marchiori (2015) décrivent également certains des bénéfices de cette méthode lorsqu'elle est appliquée en éducation, à savoir : le développement de la créativité, de l'autonomie, du sens de la collaboration, des compétences socio-émotionnelles et de la capacité de résolution de problèmes ; L'exercice des facultés cognitives, notamment la mémoire et la concentration. Par conséquent, le point le plus important à propos de la gamification est que l'enseignant considère la stratégie comme un « carburant » pour l'apprentissage. Pour ce faire, il doit associer les contenus à des missions et des défis qui font bouger suffisamment les élèves pour élargir la profondeur des sujets.

De plus, les technologies peuvent être particulièrement intéressantes pour favoriser la mise en œuvre des méthodes analysées, puisqu'il existe des applications disponibles, des tableaux blancs interactifs, des tableaux, des quiz, qui sont tous facilement accessibles. En fait, certaines de ces méthodes seraient impossibles à mettre en œuvre sans l'aide de la technologie, comme l'apprentissage par les pairs, qui nécessite une dynamique dans laquelle l'enseignant écrit les réponses de tous les élèves, sur la base d'une banque de questions préparées pour exécuter la méthode. Dans ce cas, ce serait une perte de temps de recourir à la voie analogique de vérification des réponses des élèves, et il pourrait être impossible de compléter la dynamique proposée par la méthode.

C'est pourquoi Falcão et Moran (2020) affirment que les technologies deviennent un facilitateur de méthodologies actives, étant donné que les ressources technologiques appliquées en classe permettent d'optimiser le temps disponible pour l'enseignant et permettent également aux étudiants d'effectuer des recherches sur l'Internet pour discuter des réponses.

En ce qui concerne spécifiquement le contexte d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, il est clair que les méthodologies actives peuvent contribuer à un apprentissage plus pertinent, axé sur les besoins réels des apprenants. Si auparavant les approches traditionnelles (centrées sur la grammaire et la traduction directe) étaient axées sur le code, les approches les plus récentes, telles que l'approche communicatif et l'approche actionnelle, sont axées sur l'apprentissage significatif, qui a tout à voir avec la proposition de méthodologies actives, dont l'objectif principal serait de mieux rapprocher beaucoup plus l'apprentissage d'un contexte d'acquisition de la langue (dans lequel le processus est plus spontané, sans grand effort conscient) que d'un apprentissage formel (basé essentiellement sur l'explicitation des

règles). Cela ne signifie pas qu'il faut totalement remplacer l'idéal d'apprentissage par celui d'acquisition, mais plutôt privilégier ce dernier tout en continuant à recourir à l'apprentissage lorsque cela est approprié.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin d'obtenir des réponses concernant la problématisation présentée dans cette étude, le corpus de recherche sélectionné est constitué des neuf enregistrements des cours d'une classe de langue française de niveau 5 des Cours Libres de Langues Étrangères (CLLE) à l'Université Fédérale du Pará (UFPA), au cours du premier semestre 2022, pendant environ trois mois. Ces cours ont été dispensés à distance depuis le début de la pandémie de Covid-19, comme déjà mentionné.

Dans ce cas, il a été décidé d'analyser neuf enregistrements de ces séances qui correspondent à la période du premier jour de cours au dernier avant la première évaluation, comprenant la fin d'un cycle d'enseignement. Le choix d'observer les enregistrements, et non les cours en temps réel, était principalement dû à son accessibilité maximale : la possibilité de voir et de revoir les enregistrements autant de fois que nécessaire et d'arrêter ou de reprendre l'enregistrement pour mieux comprendre un aspect spécifique qui serait impossible de réaliser en classe en temps réel. De plus, il a été entendu que l'analyse de l'enregistrement aurait plus d'opportunités de maintenir au maximum la spontanéité des élèves, puisque la présence d'un observateur peut souvent influencer le déroulement des cours.

Ainsi, afin d'identifier objectivement l'incidence des méthodologies actives dans l'enseignement du FLE, sous le modèle de l'enseignement du FLE en ligne, une grille d'observation a été élaborée, dont le but de déterminer la présence ou l'absence de certaines caractéristiques. Dans cette recherche, une approche quantitative/qualitative a été adoptée afin de garantir la neutralité de l'observation et d'obtenir des généralisations précises, en se concentrant uniquement sur l'incidence des d'éléments issus de la méthodologie active, selon l'idéal de classe décrit par les auteurs qui soutiennent ce type de recherche.

Les réponses à ce stade sont simples, « oui » ou « non » : 1. L'élève est-il le protagoniste? 2. L'étudiant a-t-il une connaissance préalable du contenu à traiter ? 3. La planification des cours est-elle flexible ? 4. L'enseignant accorde-t-il la priorité à l'explication du contenu ? 5. L'accent est-il mis sur le processus de formation ? 6. Les matériaux sont-ils suffisamment larges pour inciter une réflexion, une production, un jeu ? 7. La salle de classe est-elle intégrante ? 8. L'enseignant utilise-t-il des outils technologiques ?

Le moment suivant d'observation se concentre sur les aspects qualitatifs, puisque l'objectif n'est pas de quantifier et de mesurer, mais de saisir des significations (FRASER ; GONDIM, 2004), pour comprendre la réalité spécifique de la classe. En ce sens, le script d'observation ci-joint a été divisé en deux étapes. La première étape vise à identifier les éléments généraux qui composent un enseignement actif, c'est-à-dire ce que l'on attend trouver dans des classes dont l'approche est centrée sur un apprentissage actif. Ces éléments sont les suivants : implication de l'enseignant et le rôle actif des étudiants ; connaissance préalable de l'étudiant sur le contenu à traiter; planification de cours flexible ; non priorisation à l'explication du contenu ; focus sur le processus formatif ; utilisation de matériaux plus vastes qui demandent la réflexion, la production et le ludisme ; classe intégrante ; utilisation d'outils technologiques. L'étape après est réservée à l'analyse des types de méthodologies actives, c'est-à-dire des variations d'approches en classe. Bien qu'il existe plusieurs méthodes, seuls quatre types ont été sélectionnés pour l'analyse : apprentissage par problème/projet, classe inversée, apprentissage par les pairs et gamification.

Revenant au premier moment d'observation, qui contient les principales caractéristiques mises en évidence, elles ont été extraites d'une interview du professeur José Moran (2017) dans laquelle il décrit les particularités de l'enseignement actif. Par ailleurs, l'investigation théorique bibliographique menée précédemment dans ce travail permet de mettre en évidence des éléments d'analyse de terrain.

Quant à la première caractéristique à observer, « Implication de l'enseignant et rôle actif de l'étudiant », José Moran (2017, s/p), affirme que « l'enseignant doit guider, mais doit permettre à l'élève d'expérimenter, et l'élève doit marcher par sa propre jambes, ne pas être écoute passive ». En fait, la proposition principale des méthodologies actives est de transférer le rôle actif du processus d'apprentissage de l'enseignant à l'élève, de sorte que l'enseignant devienne un médiateur et non la personne entièrement responsable de l'apprentissage.

Quant à la caractéristique « Connaissance préalable de l'élève sur le contenu à traiter », Moran (2017) explique que l'environnement de la classe devrait être amélioré, par des débats, des discussions plus approfondies plutôt qu'une classe explicative. L'enseignant peut indiquer la matière ou le contenu qui sera travaillé dans le cours suivant et encourager l'élève à faire une lecture précédente, ou, peut-être, profiter des connaissances de l'élève. Ainsi, il est préférable que l'enseignant trouve un moyen de faire étudier aux élèves le sujet à aborder avant le cours. (FALCÃO ; MORAN, 2020)

Ensuite, l'analyse porte sur la « Planification flexible des cours », en raison de la rigidité pédagogique caractéristique des établissements d'enseignement en général, et certaine-

ment du contenu programmatique requis qui guide la préparation de la leçon. Dans ce cas, selon Moran (2017), le contenu doit être négocié avec l'élève, il doit inclure les connaissances et les compétences de l'élève ainsi que ce qui a été prévu par l'enseignant, qui n'a aucune obligation de tout savoir ni de tout expliquer, d'où l'importance de la contribution de l'étudiant en faisant ses propres recherches pour favoriser l'apprentissage.

Après, la caractéristique « non priorisation à l'explication du contenu » cherche à mettre en question l'approche typique du modèle d'enseignement traditionnel, où « l'enseignant parle et l'élève écoute, le professeur dicte et l'élève copie. L'enseignant décide quoi faire et l'élève l'exécute. Le professeur enseigne et l'élève apprend. » (BECKER, 1999, p. 1). Selon Becker (1999), ce comportement repose sur la croyance que les connaissances peuvent être transmises à l'élève, ce qui, selon les hypothèses des méthodologies actives, n'est pas nécessairement vrai.

Les cours explicatifs finissent par rendre l'enseignant responsable de l'apprentissage, ce qui entraîne, comme conséquence immédiate, des élèves moins impliqués dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi, selon Araújo (2015), la méthodologie active est centrée sur l'élève, car elle place l'apprentissage au centre, faisant de lui le protagoniste, tandis que l'enseignement – et donc l'enseignant – se retrouve en arrière-plan.

Comme déjà évoqué, des auteurs tels que Jacques Rancière (2002, p. 20) vont jusqu'au point de nier toute pertinence de l'acte d'expliquer en raison d'une supposée incapacité à comprendre, puisque, pour lui, « Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui montrer qu'il ne peut pas le comprendre tout seul ». Ici, l'importance de l'explication n'est pas niée, mais, dans le cas des méthodologies actives, l'idée est, dans la mesure du possible, de transférer le rôle actif de la démarche aux étudiants.

En ce sens, Moran (2017) suggère, par exemple, que l'enseignant réserve « le moment présentiel dans la salle pour approfondir, faire de la synthèse, discuter du contenu, afin qu'en classe il puisse faire des choses plus avancées ». Par conséquent, ce qui est censé être observé en ce moment, en plus de ce qui a été mentionné, c'est la gestion du temps en classe.

Suite à la présentation des éléments d'observation, le « Focus sur le processus formatif » est, selon Moran (2017) le point essentiel du processus d'apprentissage par des méthodologies actives, car c'est à ce stade qu'on a la chance de rendre l'apprentissage significatif pour l'étudiant. Face aux nombreux contenus à couvrir dans le programme pédagogique, l'enseignant peut sélectionner ce qui conviendra le mieux à la vie de l'élève. En effet, la recherche du sens du processus formatif est l'une des hypothèses fondamentales des méthodologies actives.

Poursuivant l'explication des éléments sélectionnés pour l'observation sur le terrain, nous avons également « l'utilisation de matériaux plus vastes qui demandent la réflexion, la production et le ludisme ». En ce qui concerne le choix des supports de travail, Moran (2017) explique qu'auparavant il était courant de recourir à la presse écrite, mais en raison des transformations technologiques de ces dernières années, les étudiants ont d'autres préférences.

Dans ce cas, selon Moran (2017), la vidéo est un moyen de communication immédiat pour se connecter avec l'élève. C'est un élément clé qui doit servir de base à la construction du matériel pédagogique. En plus des vidéos, l'auteur cite également l'utilisation de jeux, de projets, de pratiques quotidiennes, de récits et d'études de cas comme exemples de supports qui servent à favoriser des discussions plus approfondies, des analyses et des synthèses de contenus.

Ensuite, nous avons l'élément « Classe intégrante (Discussion/Travail de groupe) », qui, selon Falcão et Moran (2020), découle d'une inversion de la logique d'enseignement proposée par les méthodologies actives, qui oblige l'enseignant à considérer tous les acteurs de l'apprentissage. Dans ce cas, il est essentiel d'utiliser le travail en groupe et de permettre aux élèves de résoudre certains problèmes, entre eux ou individuellement.

Enfin, pour conclure la première grille d'observation, nous abordons l'élément « Utilisation des outils technologiques », qui vise à enrichir l'apprentissage à travers l'univers technologique qui caractérise cette génération. En même temps, étant donné le large accès que les étudiants ont à l'information de toutes sortes grâce à la technologie, le rôle de l'enseignant devient de plus en plus crucial, car il peut aider l'élève à interpréter ces données, à les mettre en relation et à les contextualiser. (MORAN ; MASETTO ; BEHRENS, 2006).

Quant à la méthode « Classe inversée », la dynamique commence avant la classe, car les élèves doivent se préparer en faisant des recherches ou en lisant avant le cours. À ce moment, l'inversion du schéma habituel de cours commence par les étudiants, qui sont encouragés à se renseigner sur certains contenus avant même toute explication minimale de l'enseignant.

Sous une autre approche, la méthode d'enseignement par « Apprentissage par les pairs » demande à la fois à l'enseignant et à l'élève de bien gérer leur temps. L'enseignant devrait disposer d'une banque considérable de questions sur le contenu proposé et devrait nécessairement s'appuyer sur la technologie pour enregistrer les réponses des étudiants, car la dynamique nécessite une rétroaction immédiate.

Enfin, la dernière méthode sélectionnée pour l'observation est la « Gamification », une stratégie pédagogique qui exploite le ludisme, c'est-à-dire qui permet d'aborder certains contenus à travers des jeux, soient analogiques ou numériques.

Selon Fraser et Gondim (2004, p. 141), « l'action humaine est intentionnelle et réfléchie, dont le sens est appréhendé à partir des raisons et des motivations des acteurs sociaux insérés dans le contexte de l'occurrence du phénomène ». Une troisième dimension d'analyse a également été choisie ; en plus de quantifier l'incidence des caractéristiques des méthodologies actives en deux moments d'observation qualitative (les éléments généraux de la pédagogie active et les méthodes utilisées), il s'agit d'un entretien semi-directif mené avec l'enseignant de la classe observée.

L'objectif principal, à ce stade, est de contextualiser et de mieux comprendre les choix de l'enseignant, à travers une espèce de « carte routière » qui est présentée par des thèmes guides basés sur les résultats de la grille d'observation elle-même, visant à approfondir l'expérience de l'interviewé face à la réalité du groupe observé. Comme déjà mentionné, dans ce type de situation la théorie et la pratique entrent souvent en conflit, il est donc nécessaire de comprendre en profondeur les stratégies utilisées par l'enseignant pour s'adapter aux difficultés du monde réel.

En fin de compte, on espère que la recherche qualitative proposée ici pourra servir à guider la pratique de l'enseignement des langues, en offrant des conseils pour améliorer cet enseignement sur la base d'une analyse réaliste des possibilités.

4. ANALYSE

En se basant sur les aspects quantitatifs de l'analyse, concernant l'incidence des caractéristiques générales des méthodologies actives, selon la première grille d'observation, il est observé que dans toutes les classes (100%) l'enseignant présente au moins l'une des caractéristiques sélectionnées pour l'observation.

Parmi ces caractéristiques, celles dont l'incidence était la plus élevée étaient : une planification flexible des cours, des matériaux vastes qui exigent une réflexion, une classe intégrante, l'utilisation d'outils technologiques et une concentration sur le processus de formation. Sur les neuf cours, sept ont présenté les caractéristiques mentionnées. (Annexe 1).

Dès la première classe observée, il est évident que l'enseignant recourt aux méthodologies actives comme approche de sa pratique pédagogique, soit en raison de la priorité qu'il ac-

corde à la participation active des élèves, soit parce qu'il cherche à réutiliser leurs apports dans le cadre de l'explication, conduite qui démontre clairement le rôle actif de l'élève.

Un autre aspect notable est la planification flexible des cours, car malgré le respect de l'usage du manuel – qui, à son tour, a déjà une approche communicative-actionnelle –, l'enseignant, dans la mesure du possible, utilise d'autres supports. Il effectue des recherches simultanées en ligne sur un sujet qui émerge en classe ou consulte simplement un dictionnaire en ligne.

On peut dire que l'enseignant sait bien explorer les ressources technologiques disponibles, d'abord en maîtrisant la plateforme utilisée (*Zoom*), dont il connaît bien les outils, mais aussi parce qu'il profite de l'environnement virtuel pour réaliser des activités, élargir sa banque de questions et d'exercices. Un exemple concret est observé dans la classe 3, où il présente le site « Boulanger », un site de vente en ligne, à la manière de Lojas Americanas ou Magazine Luiza, du Brésil, où les élèves pouvaient simuler un achat virtuel dans un contexte réel, puis choisir un cadeau pour un ami sur le même site et justifier leur choix.

En revanche, la caractéristique la moins présente dans ses cours par l'enseignant était la « non prioriser l'explication du contenu ». Seules deux classes ont respecté ce principe de la méthodologie active, ce qui signifie que dans les sept autres classes, il privilégie définitivement l'explication du contenu. Ce constat sera discuté en détail plus tard pour mieux comprendre les raisons derrière ce choix pédagogique.

Parmi les différents types de méthodes analysées dans la deuxième grille d'observation, l'enseignant favorise l'apprentissage par projet dans cinq des neuf classes observées. L'utilisation de cette méthodologie a été illustrée par diverses activités, telles que la réalisation d'une vidéo comparative de deux objets, la simulation d'un achat au quotidien (classe 1) ; la création d'un post sur Twitter (classe 2) ; le choix d'un cadeau pour un ami sur un site Internet (classe 3) ; la création d'une publicité (classe 4); et la présentation d'un lieu (classe 9). L'activité qui a particulièrement attiré l'attention était celle de la présentation d'un lieu, puisque les élèves ont pu faire la démonstration directe grâce à *Google Maps*, qui montre le lieu de manière immersive, leur permettant de présenter des environnements réels lors de leur exposition.

En plus de l'apprentissage par projet, deux autres méthodes ont également été utilisées, mais de manière moins fréquente : la gamification (classe 4), par un « Jeu des émotions », et l'apprentissage par les pairs, par la création de groupes pour résoudre des exercices de vocabulaire traditionnel (classe 5). Dans cette activité ludique, les étudiants se sont réunis en

groupe sur *WhatsApp* pour discuter des réponses, et plus tard ils ont présenté ensemble leurs résultats.

D'un autre point de vue, on remarque qu'il y a un modèle récurrent dans les classes, commençant toujours par des activités du livre, généralement des exercices de grammaire, suivis de l'explication du contenu et, enfin, de la réalisation d'une activité supplémentaire, généralement un projet à présenter. Ce modèle identifié ne serait pas l'idéal pour ceux qui apprécient la méthode active, car il fait face à des difficultés constantes concernant le comportement des élèves. Beaucoup d'entre eux ne s'engagent pas dans la langue, à moins que l'enseignant ne leur demande avec insistance d'y participer, ce qui l'oblige à les appeler à plusieurs reprises pour favoriser l'interaction.

Même avec les efforts fréquents de l'enseignant, en incitant, en ponctuant, en essayant de sensibiliser au contenu, abordant des sujets significatifs pour leur vie, les élèves ont tendance à s'installer et à se cacher derrière l'écran de l'ordinateur. À cet égard, un facteur de complication pour l'interaction est le fait que la caméra reste généralement désactivée, soit pour diminuer la consommation des données Internet, soit pour éviter des événements embarrassants – puisque ces élèves sont généralement dans leur milieu familial –, soit peut-être justement pour « se protéger » et éviter une participation plus active. Dans bien des cas, on a même l'impression que certains élèves enregistrent simplement leur présence sans réellement assister au cours, puisque beaucoup ne répondent même pas lorsqu'on les appelle.

Pour cette raison, il est essentiel de renforcer le protocole social pour les cours en ligne. Dans la mesure du possible, les étudiants doivent être dans un environnement propice à la classe, avec la caméra allumée et le microphone activés uniquement lorsqu'ils parlent. Cela garantit au moins la vraie présence des étudiants en classe.

Ce ne sont là que quelques exemples parmi les nombreux défis auxquels l'enseignement à distance est généralement confronté. D'autres défis comprennent la qualité de la connexion Internet, la difficulté à effectuer la correction phonétique, ainsi que le fait que tous les étudiants n'ont pas des équipements nécessaires pour suivre les cours, comme un microphone ou des écouteurs, voire un ordinateur, car beaucoup suivent les cours à partir du portable.

En ce sens, afin de mieux comprendre les choix, conscients ou non, de l'enseignant, cette étude a fait recours à l'entretien avec lui. L'objectif principal était de comprendre pourquoi, malgré l'adoption de méthodologies actives, il continuait à privilégier l'explication du contenu et à utiliser des exercices traditionnels.

Lors de l'entretien avec l'enseignant, il a été précisé que son choix d'utiliser fréquemment des ressources issues de méthodologies actives était conscient. Selon lui, avec l'avènement d'internet, l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir. Ainsi, il considère qu'il est nécessaire d'encourager de plus en plus l'autonomie des élèves, de sorte que l'enseignant doit leur montrer comment utiliser la langue, soit en faisant un projet, soit en répondant à un quiz. Selon le professeur, l'objectif des méthodologies actives est justement de réduire l'abstraction de l'apprentissage des langues, même dans un environnement pédagogique. Pour lui, si l'étudiant reste dans la position passive d'apprentissage, sans réutiliser les structures étudiées, il aura tendance à oublier, car le contenu restera dans l'abstrait.

Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, l'enseignant est convaincu que l'apprentissage n'a de sens que lorsque les apprenants mettent en pratique la langue de manière communicative, interactive et avec une attitude active. Face à la question sur quelle caractéristique des méthodologies actives il utilisait le plus consciemment, l'enseignant a répondu que c'était la méthodologie par projet (cinq des neuf classes ont enregistré ce type de méthode). Il faut souligner que le manuel lui-même suggère l'utilisation de cette méthodologie, bien que l'enseignant fasse les adaptations nécessaires en fonction du contexte et des difficultés de la classe.

Le professeur avoue qu'il finit par sauter certaines étapes de la méthode, visant à reproduire quelque chose de concret avec l'utilisation de la langue pour que les étudiants s'occupent de la dimension communicative et pratique de la langue, au lieu de focaliser exclusivement sur la méthode en elle-même.

Une autre méthodologie exploitée consciemment par l'enseignant est celle de la salle de classe inversée. Selon lui, l'internet permet aux étudiants d'avoir accès au même contenu d'une manière différente, que ce soit par des vidéos ou des résumés, ce qui fait qu'ils ne se limitent pas à l'explication du professeur en cours. Ainsi, pendant les cours, les élèves peuvent reproduire leurs propres compréhensions de façon à aider les autres, puisque parfois l'explication d'un élève est plus accessible que celle de l'enseignant lui-même. Cependant, bien que l'enseignant mentionne l'utilisation de cette méthode, son impact n'était pas clairement observé, peut-être en raison du fait que seules quelques classes ont été observées.

De plus, l'enseignant utilise les ressources technologiques pour mettre en œuvre la méthodologie des pairs. Étant donné qu'il n'était pas clair comment il gère l'usage des deux plateformes utilisées (Zoom et WhatsApp), il a expliqué qu'il organise leur utilisation de la manière suivante : il y a deux types de groupes, l'un est utilisé lorsque l'activité se déroule en binômes ou en groupes de trois, via la plateforme Zoom avec la fonctionnalité des salles parta-

gées (*Breakout rooms*), dans le but de favoriser l'interaction et d'éviter systématiquement la formation de groupes, ce qui permet à la plateforme elle-même de procéder à une sélection aléatoire. Après avoir expliqué l'activité, il donne aux élèves le temps de s'organiser, les accompagne dans leur groupe, encourage les réflexions et, à la fin, les élèves la présentent à toute la classe.

Le deuxième groupe est créé sur *WhatsApp* afin que les étudiants puissent communiquer concernant l'envoi de leurs travaux, que ce soit sous forme d'audio, de vidéo ou d'images, ainsi que pour organiser leur équipe (lorsque cela est libre), partager des liens, etc. On remarque que l'enseignant a besoin d'utiliser plusieurs outils simultanément pour organiser les méthodes et établir un dialogue avec les élèves, ce qui pourrait être évité s'il existait un outil numérique accessible regroupant tous les besoins de l'enseignant dans un environnement virtuel unique. C'est ce genre de situation, entre autres, qui apporte une certaine fragilité à l'enseignement à distance.

Interrogé sur la fusion des méthodes, le professeur indique qu'il utilise des exercices plus structurants (traditionnels) afin de répondre aux différents types d'étudiants et de styles d'apprentissage. Au lieu de simplement imiter, les étudiants peuvent prendre leur temps pour réfléchir à l'utilisation des règles, ce qui constitue un moment de systématisation. L'utilisation d'exercices traditionnels en tant que forme de systématisation, visant à inclure les différents types d'apprentissage, a été surprenante. Bien que cet ouvrage promeuve une pédagogie active, la systématisation reste un moment important pour l'apprentissage, et pas seulement pour l'acquisition de la langue. C'est pourquoi nous considérons la fusion des méthodes comme précieuse. Une suggestion supplémentaire consisterait à transformer la systématisation en utilisant la gamification, afin de stimuler l'intérêt et l'implication des étudiants.

Dans le même ordre d'idées, il a été observé que, en termes de gestion du temps, l'enseignant commence toujours les cours par des activités du livre, généralement avec des exercices de grammaire, en mettant l'accent sur l'explication du contenu. Il affirme que ce choix est délibéré, car la grammaire est généralement abordée après la compréhension. Comme mentionné précédemment, il y a un moment dédié à la compréhension, suivi de la production, et ensuite vient la systématisation, avec le rappel de la règle et son application à travers des exercices de grammaire. Selon l'enseignant, ce processus de révision aide les élèves qui ont des lacunes ou qui n'ont pas bien compris, tout en renforçant la compréhension de ceux qui ont déjà assimilé le contenu. Un autre avantage mentionné pour commencer par des exercices est la possibilité de permettre aux élèves en retard d'arriver à temps.

Ensuite, en se basant sur son expérience avec les méthodologies actives, le professeur a été interrogé sur l'efficacité de cette approche, que ce soit en présentiel ou à distance. Sa réponse a été que, pour l'apprentissage à distance, l'utilisation des méthodologies actives est essentielle. En l'absence de contact physique et compte tenu des difficultés d'interaction, ces méthodes peuvent encourager les étudiants à être plus actifs dans leur apprentissage, par le biais de la présentation de projets, de la formation de groupes, etc. Selon lui, c'est la seule façon pour l'enseignant de constater réellement leur implication. Même lorsque des groupes sont formés, il arrive parfois que ce soit le seul moment où il peut voir certains élèves participer.

Une fois de plus, il est évident qu'il est nécessaire de créer une plateforme dédiée à l'enseignement à distance, où tous les participants pourraient interagir. Il faudrait une salle de classe virtuelle qui inclurait déjà tous les contenus nécessaires, où les élèves auraient accès aux mêmes ressources que l'enseignant, leur permettant d'expliquer, d'écrire et même de créer un avatar pour ceux qui ne souhaitent pas se montrer. Tel qu'il est présenté actuellement, ce modèle oblige l'enseignant à maîtriser l'utilisation des outils numériques, ce qui est un défi pour la plupart des professionnels qui n'ont pas été formés à cet effet. En raison de ces difficultés, l'enseignant estime que l'enseignement basé sur les méthodologies actives est mieux réalisé en présentiel. Pour l'enseignement à distance, il reste encore beaucoup à améliorer pour atteindre un niveau de qualité similaire.

Finalement, on estime qu'investir dans des méthodologies innovantes et expérimentales, telles que les méthodologies actives, est un moyen important d'améliorer l'enseignement et d'impliquer de plus en plus les étudiants dans le processus d'apprentissage.

5. CONCLUSION

Compte tenu de ce qui précède, on peut conclure que les méthodologies actives sont une ressource pédagogique clairement alignée sur les attentes contemporaines en matière d'éducation. Elles stimulent le rôle actif de l'étudiant, favorisent son autonomie et sa responsabilité avec son propre apprentissage, tout cela en embrassant les nouvelles technologies comme un outil potentiel d'apprentissage.

Comme déjà évoqué, il n'y a pas de réflexion pédagogique détachée des tendances sociales. Par conséquent, une société qui a accès à une multitude de connaissances de manière pratique et rapide ne peut se contenter d'institutions éducatives qui restent à l'écart de la réalité sociale.

À travers les observations d'une classe des Cours libres de français à l'UFPA, on s'aperçoit qu'il n'y a pas de méthode d'enseignement unique et absolue, surtout parce que les élèves ne sont pas tous les mêmes. Chaque individu a sa propre particularité et son propre style d'apprendre. Par conséquent, prioriser uniquement l'apprentissage et l'acquisition des langues limite et ignore l'infinité de possibilités d'apprentissage.

On en conclut donc que, malgré la priorisation des méthodes actives et des principes apportés par celles-ci, il n'est pas possible de rompre définitivement avec les méthodes précédentes, puisque la réalité en classe nous amène à plusieurs défis qui nous exigent une constante adaptation, étant donné que la longue tradition de passivité des élèves face aux apprentissages n'est pas un paradigme à dépasser d'emblée, il faudra encourager les élèves dès leur premier contact avec l'enseignement, depuis dans l'enfance.

Un autre point pertinent que ce travail identifie est l'importance des technologies dans l'apprentissage, que ce soit en tant qu'outil d'aide à l'exécution des méthodes ou en tant que portail rapide pour accéder à des connaissances. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant est fondamental, notamment dans le sens de bien sélectionner les ressources disponibles sur Internet, cet espace ouvert et chaotique où chacun peut écrire sur n'importe quel sujet, souvent sans vraiment le connaître. Ainsi, les enseignants renforcent leur « rôle indispensable dans la transformation de la technologie en apprentissage » . (DÉMO, apud PEREIRA, 2022, p. 6).

Enfin, sur la base des discussions développées dans ce travail, il convient d'observer les impacts sociaux qui encouragent la possibilité de nouvelles perspectives de recherche sur le même sujet, notamment en ce qui concerne l'enseignement à distance, car il manque des plateformes exclusivement destinées au contexte de l'éducation. Outre cela, il est nécessaire d'investir de plus en plus dans des moyens appropriés pour essayer de changer l'attitude des élèves quant à leur engagement dans les apprentissages, considérant la posture passive de l'élève comme une construction sociale. Étant donné que, culturellement, les individus sont habitués à un enseignement traditionnel et dépassé, une rupture complète serait irréalisable pour l'apprentissage, car cela ferait abstraction du contexte des élèves actuels et c'est pourquoi le processus est un défi dont les réflexions seront obtenues par les générations futures.

En conclusion, il est nécessaire de mettre en place des politiques publiques adéquates, visant un enseignement effectivement significatif, qui considère les bases des apprentissages. Cela permettra aux étudiants d'être mieux préparés pour leur vie professionnelle future en tant qu'individus curieux, engagés, bien formés, et donc capables d'innover et de progresser.

RÉFÉRENCES

ARAÚJO, J. C. S. **Fundamentos da Metodologia de Ensino Ativa (1890-1931)**. Florianópolis: Editora Cortez, 2015.

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**: Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, 1999, pp. 89-96.

COSTA, A. C. S.; MARCHIORI, P. Z. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. In: **CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 44-65, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/89912>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FALCÃO, D.; MORAN, J. **Aprendizagem por pares e em times**. [São Paulo], 2020. Apostila disponível no site IPE (Inova Práticas Educacionais): <https://inovapraticeducacionais.com.br/>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia (Ribeirão Preto), São Paulo, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. _____ . **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEON, L. B.; ONÓFRIO, F. Q. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/vPcCjTpMg49vsjZrghz3G6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. São Paulo: Paulinas, v. 2, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Escola de Comunicações e Artes, USP. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

_____. Entrevista José Moran – **Metodologias Ativas**. YouTube, 2017. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q>>> Acesso em 15 out 2022.

_____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2000. (Coleção Papyrus Educação).

_____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10^a ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

PEREIRA, B. T. **O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica da escola**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2022.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>> Acesso em 12 dez. 2022.

RANCIÈRE, J. **Mestre Ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

SOUSA, L. M. C. **Desenvolvimento da Educação: Metodologias Ativas de Aprendizagem**. Escola de Governança Pública do Estado do Pará, 2020. Ebook. Disponível em: <<http://egpa.pa.gov.br/noticias/escola-de-governan%C3%A7a-p%C3%BAblica-do-par%C3%A1-egpa-disponibiliza-aulas-por-ensino-dist%C3%A2nciaL>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ANNEXE A - RÉSULTATS DES OBSERVATIONS

Caractéristiques	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9
Implication des enseignants/rôle actif des étudiants	Non X	Oui X	Non X	Non X	Non X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X
Connaissance préalable de l'étudiant sur le contenu à traiter	Non X	Non X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Non X	Non X	Oui X
Planification de cours flexibles	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X
Non priorisation à l'explication du contenu	Non X	Non X	Non X	Non X	Non X	Non X	Non X	Non X	Non X
Focus sur le processus formatif	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X
Des matériaux plus vastes qui demandent réflexion, production, jeu	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X
Classe intégrante (Débats/Travail de groupe)	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Non X	Oui X	Non X	Non X
Utilisation d'outils technologiques	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X	Oui X

Résumé:

1. **Implication des enseignants/rôle actif des étudiants : Oui**
2. **Connaissance préalable de l'étudiant sur le contenu à traiter : Oui**
3. **Planification de cours flexibles : Oui**
4. **Non priorisation à l'explication du contenu : Non**
5. **Focus sur le processus de formation : Oui**

- 6. **Des matériaux plus vastes qui demandent réflexion, production, jeu : Oui**
- 7. **Classe intégrante (Débats/Travail de groupe): Oui**
- 8. **Utilisation d'outils technologiques : Oui**

Type de Méthodologies Actives	Incidence	Classe
Apprentissage basé sur les problèmes / projets	5	1/2/3/4/7/9
Classe inversée		
Apprentissage par les pairs	1	5
Gamification	1	4