

## **Cognitivism et constructivisme : vers une synergie pédagogique pour stimuler l'apprentissage actif**

### **Cognitivism and constructivism: towards a pedagogical synergy to stimulate active learning**

**KIHAL Senoucia<sup>1</sup>,**

Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem /Algérie, [senoucia.kihal@univ-mosta.dz](mailto:senoucia.kihal@univ-mosta.dz)

Laboratoire ELILEF

---

Date d'envoi: 10/08/ 2025

Date d'acceptation: 16/11/2025

---

#### **RESUME:**

**Mots clés:**

cognitivism,  
constructivism,  
théorie  
d'apprentissage,  
stratégies  
d'enseignement,

Cet article se propose d'explorer les fondements théoriques et pratiques du cognitivism et du constructivism en tant que théories de l'apprentissage, tout en mettant en lumière leur complémentarité. Nous examinerons les principes clés de chaque approche, leur impact sur les pratiques pédagogiques et les stratégies d'enseignement qui en découlent.

---

#### **ABSTRACT:**

**Keywords:**

cognitivism ,  
constructivism,  
theories of learning,  
Teaching  
Strategies ,

This article proposes to explore the theoretical and practical foundations of cognitivism and constructivism as theories of learning, while highlighting their complementarity. We will examine the key principles of each approach, their impact on pedagogical practices and the teaching strategies derived from them

---

<sup>1</sup> KIHAL Senoucia

## 1. Introduction

L'opposition historique entre le cognitivisme, qui envisage l'apprentissage comme un traitement de l'information modifiant les structures mentales, et le constructivisme, qui le conçoit comme une construction active et située du savoir, a longtemps dominé la théorie éducative. Si le premier met l'accent sur la structuration des connaissances et la métacognition, le second valorise la découverte guidée et la co-construction sociale. Toutefois, cette dichotomie théorique apparaît peu opérante pour les enseignants qui, en classe, cherchent avant tout à stimuler un apprentissage actif et efficace. Dès lors, une question centrale émerge : comment les enseignants articulent-ils, dans leurs pratiques quotidiennes, ces deux paradigmes pour créer une synergie pédagogique efficace ? L'objectif de cette étude est de mettre en évidence que l'association entre cognitivisme et constructivisme résulte d'un choix réfléchi, orienté par des stratégies pédagogiques spécifiques, plutôt que d'un agencement arbitraire de concepts. Dans la perspective d'en analyser les effets sur l'apprentissage actif, les hypothèses suivantes sont proposées :

1. Les enseignants compétents n'opposent pas les deux approches mais les séquent. Ils utilisent d'abord des apports cognitivistes (modélisation, explicitation, structuration) pour installer des connaissances de base, puis mobilisent des dispositifs constructivistes (résolution de problèmes, projets collaboratifs) pour permettre l'application, le transfert et la réappropriation de ces savoirs.

2. La combinaison des approches cognitiviste et constructiviste se manifeste dans des pratiques pédagogiques mixtes, comme la découverte guidée et l'étayage. L'enseignant y joue un rôle de concepteur d'un environnement de travail sécurisé, structuré autour de finalités clairement définies et de ressources ordonnées, offrant aux apprenants la possibilité d'explorer le contenu et de construire leur savoir de manière autonome, mais au sein d'un cadre interactif.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené une étude qualitative basée sur l'observation directe de pratiques déclarées. Notre méthodologie repose sur l'analyse d'un corpus constitué par les réponses à un questionnaire semi-directif soumis à huit enseignants expérimentés du secondaire, reconnus pour leurs pédagogies innovantes.

L'article organise son propos en trois volets conceptuels et une analyse empirique. Il analyse d'abord les fondements et les implications pédagogiques du

cognitivism, en insistant sur ses contributions en structuration, métacognition et guidage explicite. L'étude examine ensuite le constructivisme, en retraçant ses fondements théoriques et en détaillant ses déclinaisons pratiques, telles que la co-construction des savoirs et la résolution de problèmes contextualisés. L'analyse comparative des deux cadres met en évidence à la fois leurs convergences et leurs points de tension, ouvrant sur l'hypothèse d'une synergie opératoire dans la mise en œuvre pédagogique. Cette réflexion est nourrie par les témoignages d'enseignants expérimentés, offrant une perspective solidement arrimée aux réalités du terrain. En conclusion, une synthèse des résultats propose des orientations pour une intégration raisonnée des deux paradigmes au service de l'apprentissage actif.

## **2. Le Cognitivism : Fondements et Implications Pédagogiques**

Les mécanismes d'apprentissage constituent un objet d'investigation central pour les sciences de l'éducation et la psychologie. Deux paradigmes théoriques, le cognitivism et le constructivisme, proposent des lectures distinctes mais complémentaires des processus par lesquels les individus acquièrent, structurent et activent leurs connaissances. Cet article ambitionne de présenter une synthèse des principes qui les sous-tendent, d'analyser leurs retombées pédagogiques et d'en évaluer la compatibilité potentielle.

Le cognitivism émerge en réaction au behaviorisme, en postulant que l'apprentissage ne peut se réduire à une simple relation stimulus-réponse. Ce paradigme théorique s'attache à l'analyse des processus mentaux internes – traitement, encodage, stockage et récupération de l'information – qui sous-tendent l'acquisition des savoirs (Lebrun, 2007). Pour des théoriciens comme Jean Piaget, Jérôme Bruner ou David Ausubel, l'apprentissage est un processus actif par lequel l'apprenant intègre délibérément de nouvelles informations à ses structures cognitives préexistantes.

Le cognitivism accorde une importance centrale aux schémas mentaux, systèmes organisés de pensée qui permettent la classification et l'interprétation des informations, optimisant ainsi leur encodage en mémoire. La mémoire y est envisagée sous trois formes interdépendantes : la mémoire sensorielle, réceptacle momentanée des stimuli ; la mémoire à court terme, destinée à la rétention immédiate ; et la mémoire à long terme, support d'une conservation durable, indispensable à tout apprentissage stable (Françoise et al., 2006).

En outre, des fonctions cognitives supérieures telles que l'attention, la perception et la métacognition – soit la capacité à réfléchir sur ses propres processus intellectuels – sont considérées comme déterminantes pour réguler et optimiser l'apprentissage (Raucent et al., 2010).

Sur le plan pédagogique, le cognitivisme justifie des approches structurées. Une pédagogie explicite, qui décompose les concepts et organise logiquement l'information, est privilégiée pour optimiser le traitement cognitif. L'usage d'outils de visualisation (schémas, graphiques) et le développement des compétences métacognitives, en invitant les élèves à planifier et à évaluer leurs stratégies, sont également préconisés pour favoriser l'autonomie et la rétention des connaissances.

Si le constructivisme partage avec le cognitivisme l'hypothèse d'une participation active du sujet à son apprentissage, il diverge en refusant de concevoir l'esprit comme un mécanisme linéaire de traitement de l'information. Il postule que l'élaboration des connaissances constitue une activité adaptative, située, et directement conditionnée par les interactions entre vécu individuel et dynamiques socioculturelles. Ses assises conceptuelles trouvent un ancrage dans les travaux de Piaget, pour qui le développement cognitif procède par cycles d'équilibration – mécanismes d'assimilation et d'accommodation visant la réorganisation des schèmes – et dans ceux de Vygotsky, soulignant la médiation sociale comme moteur de cette construction.

Les implications pédagogiques du constructivisme prônent des méthodes interactives et centrées sur l'apprenant. L'apprentissage par la résolution de problèmes, le travail collaboratif, les projets et les situations authentiques sont privilégiés pour permettre aux élèves d'expérimenter, de questionner et de construire leurs propres savoirs. Toutefois, la transposition de ce modèle en classe requiert un accompagnement attentif pour éviter la confusion chez des apprenants peu autonomes.

Bien que souvent présentés en opposition, cognitivisme et constructivisme présentent des points de convergence, notamment la reconnaissance du rôle actif de l'apprenant. Leur divergence fondamentale réside dans la localisation de cette activité : le cognitivisme la situe dans les mécanismes internes de traitement de l'information, tandis que le constructivisme l'ancre dans l'interaction avec l'environnement physique et social.

Cette distinction théorique engendre des pratiques éducatives distinctes : l'une privilégiant la structuration et l'explicitation des contenus, l'autre favorisant l'exploration et la collaboration. Plutôt que de les opposer, une perspective intégrative apparaît prometteuse. Combiner la clarté et la structure de l'enseignement explicite (héritée du cognitivisme) avec des situations d'apprentissage actives et significatives (inspirées du constructivisme) permettrait de répondre aux besoins hétérogènes des élèves. Un tel équilibre offrirait un cadre riche pour concevoir des environnements éducatifs stimulants, où les élèves bénéficient d'un soutien structuré tout en développant leur autonomie et leur capacité à construire du sens (Lebrun, 2007).

### **3. Le constructivisme : des fondements prometteurs aux applications concrètes**

Le constructivisme conçoit l'apprentissage comme une dynamique interactive où l'apprenant élabore progressivement sa représentation du réel à partir de ses expériences et de ses interactions. Au cours des dernières décennies, cette orientation théorique a suscité un intérêt croissant, porté par des fondements qui la différencient des approches éducatives traditionnelles.

Dans le perspectif constructiviste, le savoir ne se limite pas à un contenu transmis de manière directe par un enseignant ; il est élaboré par les apprenants eux-mêmes à travers leur engagement intellectuel et expérientiel. Jean Piaget et Lev Vygotsky, figures majeures de cette orientation pédagogique, ont souligné l'importance de l'action intellectuelle et de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Piaget s'est intéressé aux étapes du développement cognitif alors que Vygotsky a introduit la notion de zone proximale de développement, mettant en exergue le rôle du dialogue et des échanges entre pairs (Lebrun Marcel, 2007, p.97).

Les principes fondamentaux du constructivisme se déploient autour de trois axes : l'apprentissage actif, le contexte et la collaboration. L'apprentissage actif suppose que l'apprenant s'engage dans des tâches exploratoires, formule des questions et participe à des activités conçues pour stimuler son activité cognitive; la diversité des expériences vécues contribue à forger une compréhension propre à chacun. Le contexte rappelle que l'apprentissage est lié à l'environnement et aux expériences antérieures, et que le bagage social et culturel de l'apprenant

influe sur l'interprétation et l'intégration des nouvelles informations. La collaboration souligne l'importance de l'interaction avec autrui pour développer les compétences, car les échanges et les travaux collectifs permettent d'enrichir les perspectives.

Il convient de rappeler que cette approche privilégie l'activité du sujet apprenant et la reconstruction du savoir à partir des données fournies par l'environnement et par les interactions. L'énoncé de Narcy-Combes et Marie-Françoise rappelle que le savoir préexiste, mais qu'il ne se reçoit pas tel quel: il faut l'activer et le remanier par l'action et l'interprétation personnelle, dans une dynamique qui mêle dépendance au contexte et responsabilité de l'apprenant. *« Dans un monde constructiviste, le savoir préexiste, mais il ne peut pas se recevoir tel quel. Chacun doit le reconstruire par le biais de l'action. »*

*L'environnement fournit les données et l'individu va chercher à lui donner du sens. L'apprentissage est un processus essentiellement individuel, même s'il suppose des interactions.»* (Narcy-Combes et Marie-Françoise, 2005, p.40, p.41). Cette formulation met en exergue l'idée centrale selon laquelle l'apprentissage n'est pas une réceptivité passive, mais un processus actif et personnalisé. Le savoir, présent dans l'environnement, ne prend sens que lorsque l'apprenant l'investit par l'action et l'interprète à partir de son cadre cognitif et de ses échanges avec autrui et le contexte. Elle invite à penser l'enseignement en termes de situations qui sollicitent l'élaboration personnelle du savoir tout en valorisant les interactions comme ressources motivantes.

Quoique le constructivisme mette l'accent sur l'importance des expériences vécues dans le processus d'acquisition des connaissances, relier de nouvelles informations au bagage cognitif préexistant ne suffit pas à assurer l'assimilation efficiente des savoirs. Les enseignants se doivent de développer chez leurs élèves l'aptitude à appréhender des notions par la considération de leur signification pratique, au-delà du strict exercice scolaire. Ainsi, présenter aux apprenants les mathématiques au travers d'applications concrètes telles que la planification budgétaire ou l'organisation de déplacements stimule leur capacité de compréhension et facilite la mémorisation. Par ailleurs, nul ne peut faire abstraction du milieu culturel et social dans lequel il évolue pour définir son rapport au savoir. Conscientes de la diversité des profils en classe, les pédagogies gagnent à s'adapter aux singularités de chacun afin de garantir l'accessibilité des enseignements dispensés. En valorisant l'unicité de chacun et l'intérêt des matières

enseignées, les équipes éducatives œuvrent à la construction d'un environnement propice aux apprentissages, où chaque apprenant peut s'épanouir.

Les méthodes pédagogiques constructivistes offrent différentes approches stimulantes pour engager activement les élèves dans leur processus d'apprentissage. Parmi les manières les plus utilisées, on retrouve :

L'apprentissage par projet motive les élèves à travailler sur des missions concrètes liées à des problèmes authentiques. Les élèves collaborent pour chercher, concevoir et réaliser un projet ensemble, ce qui favorise leur autonomie et responsabilisation.

L'apprentissage coopératif repose sur la collaboration en groupe restreint, permettant aux apprenants de mettre en commun leurs idées, de débattre des concepts et de concevoir des solutions collectives. Cette approche favorise le développement des capacités réflexives autant que des compétences relationnelles. Elle intègre également des aspects socio-affectifs, où le plaisir d'apprendre, la convivialité et l'échange constituent des leviers essentiels de motivation et de construction de sens.

Toutefois, cette approche réductrice est progressivement remise en question au profit d'une vision plus holistique de la formation de la personne. De nombreux pédagogues et chercheurs s'accordent à dire que le développement humain ne peut être dissocié de ses dimensions émotionnelles et sociales. C'est dans ce contexte que la pensée d'Yvan Abernot prend tout son sens. « *L'éducation ne concerne pas exclusivement les savoirs et savoirs-faire, mais également des aspects du domaine socio-affectif, comme le goût d'apprendre, la sociabilité.* » (Yvan Abernot, 1996, p.66). Par cette affirmation, Yvan Abernot souligne que la mission éducative dépasse la simple instruction cognitive pour englober la construction de la personnalité dans sa globalité. Le « goût d'apprendre » n'est pas une simple aptitude, mais le moteur intrinsèque de toute démarche intellectuelle ; c'est la curiosité et la motivation qui permettent à un individu de se former de manière autonome tout au long de sa vie. De même, la « sociabilité », loin d'être une compétence secondaire, est fondamentale pour l'épanouissement personnel et la vie en communauté. Elle englobe la capacité à communiquer, à coopérer, à résoudre des conflits et à faire preuve d'empathie. Ainsi, Abernot nous rappelle qu'une éducation complète ne se contente pas de préparer un futur travailleur, mais

cultive avant tout un être humain équilibré, capable de s'adapter et de contribuer positivement à la société.

L'apprentissage fondé sur des situations-problèmes confronte les élèves à des contextes nécessitant observation, analyse et résolution. Ce dispositif favorise le développement de la pensée critique et de la créativité, tout en consolidant leur capacité à mobiliser et transférer les connaissances dans une diversité de cadres.

Les portfolios d'apprentissage constituent un dispositif dans lequel les élèves consignent les étapes de leur formation, analysent les expériences vécues et apprécient l'évolution de leurs acquis. Cette pratique favorise le développement de l'autoévaluation ainsi qu'une meilleure conscience de leur progression individuelle.

Le constructivisme, en intégrant la valeur de l'expérience, du contexte et de la collaboration, inscrit l'apprentissage dans une perspective vivante et évolutive. Cette démarche contribue à développer des apprenants réflexifs et adaptables. L'adoption de ses principes par les enseignants renforce l'efficacité et l'attractivité des environnements éducatifs.

#### **4. Comparaison et synergie entre cognitivisme et constructivisme**

Le cadre cognitiviste et constructiviste ne convergent pas sur tous les points, mais partagent des fondements théoriques non négligeables. Les chercheurs cognitivistes tels que Piaget et Bruner examinent les mécanismes mentaux liés à la mémoire et à l'analyse, tandis que les constructivistes, s'appuyant sur les mêmes inspirations, mettent l'accent sur l'élaboration active des savoirs par l'apprenant à travers des expériences vécues. Ces deux théories reconnaissent également l'influence capitale du contexte social et culturel sur le développement cognitif. Les échanges entre pairs ainsi que les interactions avec les enseignants, qui facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, sont valorisés. Pour comprendre la position de Piaget telle qu'elle est résumée par Amigues et Zerbata-Poudou, on peut voir l'intelligence comme un processus actif qui se construit dans l'interaction entre l'enfant et son milieu. Sa perspective est double: interactionniste et constructiviste. L'interactionniste insiste sur le fait que les structures de la pensée se forment au contact avec l'environnement, tandis que le constructivisme affirme que c'est l'activité même de l'individu qui, en expérimentant et en résolvant des problèmes, conduit à la construction progressive des connaissances. « *La position de Piaget est, à la fois, interactionniste et*



*constructive. Interactionniste dans le sens où les structures de la pensée se construisent dans l'interaction entre l'individu et l'environnement dans lequel il se développe. Constructiviste dans le sens où l'activité de l'individu est à l'origine de la construction progressive de ses connaissances.»*(Amigues René, Zerbata-Poudou Marie-Thérèse, 1996, p.13)

Cette formulation met en évidence que l'apprentissage n'est pas un simple transfert d'informations, mais une co-construction où l'élève agit activement sur des situations réelles et hypothèses. L'interaction avec l'environnement fournit les matériaux et les contraintes qui façonnent les schèmes mentaux, tandis que l'activité de l'apprenant — exploration, tentative, tâtonnement, ajustement — est le moteur de l'évolution des connaissances. En pratique, cela invite à concevoir des situations d'apprentissage riches en problèmes à résoudre, à favoriser les échanges et les essais, et à guider l'élève sans substituer l'action thinking par la simple réception d'informations. Bien que ces approches se ressemblent à certains égards, le cognitivisme et le constructivisme présentent des différences remarquables dans leur vision de l'apprentissage. Le cognitivisme met l'accent sur les processus mentaux internes de l'apprenant, considéré comme un traitement d'informations. Les cognitivistes préconisent souvent des méthodes pédagogiques organisées, basées sur des objectifs clairs et une évaluation formatrice.

Pour poser le cadre de cette discussion sur les approches pédagogiques en langue, voici un extrait qui met en lumière une vision cognitiviste de l'apprenant. Il sert à rappeler que l'autonomie de l'élève et sa capacité à agir sur son apprentissage peuvent être envisagées comme des éléments essentiels du processus d'acquisition, notamment lorsque l'enseignant offre le temps nécessaire pour repérer et corriger l'erreur, et pour expliciter le raisonnement lié au système linguistique. « *Parfois, on confond « constructiviste » et « cognitiviste », l'enseignant cognitiviste considère l'apprenant comme un sujet autonome, capable d'agir sur son apprentissage, de remédier lui-même au traitement de l'erreur si l'enseignant lui permet de la repérer en lui laissant le temps de se corriger, voire de l'expliquer ou de l'explicitier par rapport au système de la langue.* » Françoise Fabienne, Dominique Catherine, Guerrieri Christine et Sabine J. et Marie-Chantal K., et Fédora L., et Rachel R. 2006, p.16). En lisant cet extrait, on voit que l'objectif est de permettre à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage: repérer l'erreur, utiliser le temps pour se corriger, et même expliquer le raisonnement lié au système de la langue. Fondée sur les principes

d'autonomisation et de métacognition, cette approche promeut un processus d'auto-correction guidé. Elle suppose que l'enseignant, par un accompagnement bienveillant, accorde à l'élève la latitude nécessaire à l'élaboration autonome de sa compréhension des fonctionnements langagiers.

À l'opposé, le constructivisme se concentre sur l'apprenant en tant qu'acteur actif dans la construction de ses connaissances. Selon cette perspective, l'apprentissage est lié au contexte et les savoirs ne peuvent être vraiment compris qu'au travers d'expériences concrètes. En conséquence, les approches constructivistes tendent à privilégier les projets, le travail collaboratif et les activités pratiques, laissant une plus grande place à l'exploration et à la découverte personnelle, parfois de manière non structurée. (Amigues René, Zerbata-Poudou Marie-Thérèse 1996, p.12). Quoique les cadres pédagogiques varient, certaines pratiques s'avèrent plus efficaces. En associant le constructivisme et le cognitivisme, les enseignants renforcent l'apprentissage des élèves. Ils exposent d'abord les concepts théoriques et les savoirs essentiels au moyen de démarches cognitives, garantissant une compréhension de base partagée par tous.

Les élèves appliquent ensuite ces connaissances au travers d'activités telles que projets collaboratifs, études de cas ou simulations. Libres d'explorer par eux-mêmes, ils développent leur réflexion personnelle. Les professeurs évaluent et ajustent régulièrement leur approche en fonction des besoins spécifiques de chacun. En s'adaptant ainsi, ils stimulent la motivation en répondant aux modes d'apprentissage variés.

Même si le constructivisme et le cognitivisme proposent des angles d'analyse distincts sur la manière dont nous apprenons, ils offrent avant tout une vision complémentaire du processus d'acquisition des connaissances. En reconnaissant à la fois leurs divergences comme leurs recoupements, les éducateurs sont à même de concevoir des environnements pédagogiques stimulants et diversifiés. En intégrant astucieusement les meilleures pratiques issues de ces deux approches théoriques, ils pourront non seulement transmettre des savoirs mais aussi outiller leurs élèves à devenir des apprenants autonomes et avisés, capables de se repérer dans un monde en perpétuelle redéfinition.

## **5. Analyse des Perceptions Enseignantes sur la Synergie Cognitiviste-Constructiviste**

L'enquête, conduite auprès de huit enseignants, a pour objectif d'analyser la manière dont des pratiques relevant du cognitivisme s'intègrent, ou non, à des situations d'apprentissage favorisant l'activité de l'élève et la construction du sens. L'échantillon se caractérise par une double hétérogénéité : la moitié des participants sont des enseignants novices (moins de cinq années d'expérience) et l'autre moitié des enseignants expérimentés (plus de cinq années d'exercice), avec un focus particulier sur les deux premières années du collège. Tous les participants enseignent le français en classe de première année de collège, répartis dans deux établissements situés dans la commune de Mazagran, wilaya de Mostaganem. Cette configuration permet d'examiner, dès les débuts de carrière, dans quelle mesure les enseignants privilégient des dispositifs visant à réduire la charge cognitive et à proposer des supports explicites, tout en créant des conditions favorables à la co-construction des savoirs.

La première question du questionnaire visait à mesurer, sur une échelle allant de 1 (Jamais) à 5 (Systématiquement), la fréquence avec laquelle les enseignants structuraient une séquence d'apprentissage en débutant par des apports directs et organisés — tels que la modélisation ou l'explicitation — avant de proposer des activités plus autonomes, telles que des projets ou des résolutions de problèmes. Cette question cherchait à identifier le recours à des stratégies cognitivistes, notamment l'organisation des informations, la structuration des contenus, l'utilisation de schémas heuristiques, la répétition et l'élaboration mentale. Les résultats indiquent que les huit enseignants interrogés ont choisi la modalité « 4 – Souvent ». En pratique, ils s'appuient ainsi régulièrement sur une organisation claire des contenus et sur des repères visuels ou schématiques afin de faciliter la compréhension, complétant ces dispositifs par des répétitions et des processus d'élaboration mentale destinés à ancrer les notions et à renforcer la mémorisation. Ce socle cognitif prépare et soutient ensuite des activités d'apprentissage actif, ouvrant sur des situations à dominante constructiviste telles que les explications croisées, les débats, la résolution de problèmes et la construction collective de sens.

Concernant la question 2, l'analyse des réponses recueillies auprès des huit enseignants indique une convergence totale : l'ensemble des participants a retenu la modalité « 3 – Guide qui fournit des ressources, pose des questions et ajuste le cadre pour soutenir la progression des élèves (étayage) ». Cette préférence témoigne de l'adoption systématique d'un rôle actif d'accompagnement, centré

sur la régulation de l'activité et sur la structuration de l'environnement d'apprentissage afin de favoriser la progression autonome tout en assurant un soutien ciblé. La posture d'« étayage » ainsi mobilisée traduit une approche intermédiaire entre la transmission magistrale et la facilitation purement sociale, intégrant à la fois des dimensions cognitives (organisation, guidance, stimulation réflexive) et constructivistes (encouragement à la co-construction et à l'expérimentation).

La question 3 interrogeait les enseignants sur leur perception d'une synergie entre ces deux paradigmes dans leurs pratiques quotidiennes. Sur les huit répondants, la majorité décrit une synergie située entre modérée et élevée (sur une échelle de 1 à 5), ce qui suggère que, dans leurs classes, les aspects cognitifs et les dynamiques constructives ne s'opposent pas mais se complètent pour favoriser l'engagement actif des apprentissages.

Concrètement, cette synergie apparaît lorsque les enseignants conçoivent des séquences d'enseignement qui associent des éléments cognitifs explicites (organisation des contenus, schémas, métacognition, remédiation guidée) à des activités constructives et sociales (co-construction des savoirs, travail en petits groupes, échanges argumentés, situations authentiques). Les tâches d'apprentissage invitent ainsi les élèves à organiser et verbaliser leurs pensées, en s'appuyant sur l'interaction entre pairs et sur des situations nécessitant une élaboration collective du sens. Il s'agit de positionner l'élève comme acteur réflexif, en mesure de reconfigurer ses conceptions à partir d'un référentiel partagé. Dans ce cadre, l'enseignant joue un double rôle — soutien cognitif et médiation — en orchestrant des échanges fondés sur la co-construction. Cette convergence entre guidance et participation active relie la compréhension conceptuelle à son application raisonnée dans des situations réelles ou modèles.

Question 4 : Selon vous, quel est l'objectif principal de l'articulation entre une phase d'instruction directe et une phase de découverte autonome ? Options de réponse : a) Vérifier que les élèves ont écouté pendant la phase d'instruction b) Permettre aux élèves d'appliquer une connaissance qu'ils n'ont pas encore acquise afin de développer leur créativité c) Donner du sens aux connaissances de base en les mobilisant dans un contexte complexe et favoriser leur transfert d) Rendre le cours plus attractif en variant les activités

L'ensemble des huit enseignants ayant répondu à l'enquête a sélectionné l'option c. Ce choix met en évidence une convergence dans la conception pédagogique des

participants : l'articulation entre enseignement explicite et exploration autonome est perçue prioritairement comme un levier pour contextualiser les connaissances de base, renforcer leur signification et en faciliter le transfert vers de nouvelles situations. Question 5 évaluait l'intégration des activités d'apprentissage actif à l'aide d'une échelle de Likert 5 (1 = Pas du tout, 5 = Énormément). Tous les enseignants ont confirmé que la synergie entre approches cognitivistes et constructivistes renforce l'apprentissage actif lorsque les tâches activent les processus mentaux et favorisent la co-construction des savoirs. Trois axes clés émergent: (1) les activités actives servent d'ancrages pour le raisonnement et le transfert, en alliant action et réflexion; (2) la collaboration et les échanges en groupe stimulent la métacognition et la construction collective du sens; (3) l'équilibre autonomie guidée et scaffolding facilite l'engagement dans des tâches complexes tout en maintenant l'implication. Globalement, les données indiquent une intégration fréquente des pédagogies actives, fondée sur l'ancrage en situations réelles, la collaboration pour le sens partagé et l'autonomie soutenue par l'étayage, afin d'activer les processus mentaux et d'articuler action et réflexion.

L'analyse des réponses à la sixième question ouverte montre que, malgré leur adhésion au modèle, les enseignants rencontrent des obstacles importants à la mise en œuvre de la synergie cognitivo-constructiviste. Ces freins se déclinent en trois axes: une contrainte temporelle, obstacle majeur tant pour la conception de séquences pédagogiques lourdes que pour leur gestion en classe et qui limite le temps disponible pour couvrir l'ensemble du programme; Les difficultés relèvent, d'une part, de la nécessité de disposer d'outils permettant une mesure équitable des apprentissages individuels au sein de productions collectives, tout en garantissant la cohérence avec les standards des évaluations sommatives et normées ; et, d'autre part, du déficit en formation pratique et en ressources opérationnelles, souvent mentionné, qui impose de passer d'un savoir théorique à des modalités concrètes d'application, illustrées par des exemples validés et des instruments facilement mobilisables.

## **6. Conclusion : Apports complémentaires des théories cognitivistes et constructivistes à la pédagogie contemporaine**

Les approches cognitivistes et constructivistes ont largement fait progresser la pédagogie moderne grâce à des perspectives distinctes mais convergentes sur

l'apprentissage. En considérant à la fois les processus mentaux internes et externes, elles offrent aux enseignants une variété d'outils adaptés à la diversité des élèves. D'une part, le cognitivisme, en insistant sur la cognition, permet de mieux cerner les mécanismes d'acquisition, d'organisation et de mémorisation des connaissances. Cette théorie souligne l'importance des structures cognitives préexistantes et des stratégies intellectuelles; elle conduit ainsi à l'émergence de méthodes centrées sur la mobilisation des acquis antérieurs et l'autorégulation des apprentissages. Désormais, les professeurs encouragent une réflexion sur les processus d'apprentissage au moyen d'auto-évaluations et de retours d'expérience qui stimulent la pensée métacognitive. D'autre part, le constructivisme considère que les savoirs se construisent à travers les interactions avec l'environnement et autrui. Selon cette perspective, l'enseignement privilégie une participation proactive des étudiants, les impliquant dans des projets collectifs et des mises en situation concrètes. Par conséquent, les professeurs adoptent un rôle de facilitateur plutôt que de simple transmetteur de concepts.

Cette synthèse dévoile l'intérêt d'une vision intégrative en pédagogie. En associant à la fois les aspects cognitifs reliés aux processus mentaux et les dimensions relationnelles propres à l'élaboration sociale des savoirs, les enseignants peuvent mieux accompagner l'apprentissage des élèves. Ils peuvent ainsi prendre en compte la manière dont ces derniers assimilent l'information tout en leur permettant de participer activement à la construction collective des connaissances. Cette démarche rend l'enseignement plus dynamique et donne aux apprenants les moyens d'être à la fois acteurs et critiques de leur propre cheminement éducatif.

La présente analyse démontre les théories cognitivistes et constructivistes constituent des piliers conceptuels distincts mais synergiques de la pédagogie contemporaine. Le cognitivisme éclaire les mécanismes endogènes de l'apprentissage — mémorisation, organisation, métacognition — et a favorisé le développement de méthodes centrées sur la régulation par l'apprenant. Inversement, le constructivisme met l'accent sur la genèse exogène des savoirs, construits via l'engagement actif de l'élève dans des contextes sociaux et matériels. Il apparaît donc que leur opposition est moins productive que leur articulation. Une approche pédagogique intégrée, qui conjugue l'analyse des processus cognitifs individuels et la prise en compte de la dimension interactive de la construction des connaissances, se présente comme un cadre particulièrement robuste pour la conception de situations d'apprentissage efficaces et nuancées.

## **6. Bibliographie**

- Abernot, Yvan. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod.
- Amigues, René & Zerbata-Poudou, Marie-Thérèse. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod.
- Boucheloukh, M. (2011). Formation et professionnalisation des enseignants, contribution de la didactique universitaire des sciences humaines dans la formation des enseignants. *Forum de l'enseignant / منتدى الأستاذ*, 7(2), 53-64.
- Cuq, Jean-Pierre. (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. France : Clé International.
- Daoud, M. (2009). La pédagogie comme moment. *Forum de l'enseignant / منتدى الأستاذ*, 5(1), 23-36.
- Fabienne, Françoise, Catherine, Dominique, Guerrieri, Christine, Sabine, J., Marie-Chantal, K., Fédora, L., & Rachel, R. (2006). *Enseigner le FLE*. Paris : Belin.
- Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement. Évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, Marcel. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* (2e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Leclercq, Dieudonné. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (2e éd.). Bruxelles : Pierre Margada.
- Leleux, Claudine. (2001). *L'école revue et corrigée : Une formation générale de base universelle et inconditionnelle*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Martinez, P. (2006). *La didactique des langues étrangères* (4e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Meirieu, Philippe. (2016). *École mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.
- Meunier, Jean-Pierre & Peraya, Daniel. (2010). *Introduction aux théories de la communication* (3e éd.). Paris : De Boeck Université.
- Minder, Michel. (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant* (8e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
- Narcy-Combes, Jean-Paul. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Nartinet, Jeanne. (1974). *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Raucent, Benoît, Verzat, Caroline & Villeneuve, Louire. (2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quelles mises en œuvre ?* Paris : De Boeck Université.
- Snoeren, Natalie. (2011). *Psycholinguistique cognitive de la parole assimilée : Variations phonologiques en production et perception de la parole*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.
- Simon, J.-P. (2006). Former des enseignants, en France et ...ailleurs. *Forum de l'enseignant / منتدى الأستاذ*, 2(1), 7-22.