

Le «savoir-être» pour la formation initiale dans le contexte du CECRL: la prise en compte du handicap par le biais du «slam»

Brigitte Urbano Marchi

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

Introduction

A la Conférence de Prague (2001), les Ministres ont tenu à encourager le développement des programmes qui valorisent les compétences académiques et la professionnalisation durable, souhaitant que les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle constructif dans ce domaine. Leur objectif instaurer un espace européen de l'enseignement supérieur en 2010.

Il est attendu une réforme méthodologique mais aussi une nouvelle conception des programmes qui jusqu'à présent s'appuyaient sur les objectifs, c'est-à-dire, sur les résultats qu'on se proposait atteindre par l'intermédiaire de l'action de l'enseignant. Dorénavant, ils reposeront sur les compétences et entendent se placer du point de vue de l'action de l'apprenant. C'est aussi la perspective que privilégie le CECRL dans le domaine de l'apprentissage des langues.

Les universités sont garantes des programmes de formation des différentes études et il leur revient l'élaboration des mêmes. Communément, pour l'élaboration de ces programmes, tel que l'enjeu du système de transition au crédit européen le prône, elles tiennent compte de deux sortes de compétences: générales ou transversales et spécifiques ou disciplinaires.

Les lignes qui suivent présentent une démarche de travail mise en place pour répondre à une question de recherche en formation initiale de maîtres de Langues Vivantes (LV) (Reuter, 2006). Elle s'appuie sur deux axes: les éléments disciplinaires qui ont trait à la compétence langagière en FLE et les éléments transversaux issue d'une composante des compétences générales individuelles, le savoir-être¹ défini dans le CECRL. Il s'agit de développer de façon explicite le savoir-être des professeurs de LV, qui repose sur la conscience de l'identité professionnelle de l'enseignant (*self-awareness*), et en faire un objectif transversal de formation.

Cette démarche de travail prendra aussi en considération la transversalité et la multidisciplinarité, et la langue étrangère, en tant qu'outil des séminaires, mettra l'accent sur des questions de tolérance, de respect, d'intégration et de différences.

C'est une action à partir d'un entraînement programmé dans le cadre des séminaires de formation

¹Soulignons que c'est le savoir-être lié à la personnalité de l'enseignant qui est l'objet de cet entraînement et non le savoir-être qui se rapporte à la discipline.

GFP² qui prétend implémenter, de façon expérimentale, l'actuel modèle de formation de maîtres en LV.

Les compétences et la formation initiale des maîtres

Les compétences en un sens ample appartiennent à plusieurs domaines de la vie quotidienne et représentent un ensemble de connaissances, d'aptitudes et de caractéristiques individuelles qui permettent aux personnes d'agir dans une situation déterminée.

Parler de compétences dans le cadre de l'éducation nous mène à rappeler les définitions faites par différents auteurs pour Meirieu (1989) elles représentent un savoir identifié qui met en jeu des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Tardif (2006), lui, considère que c'est un savoir-agir complexe qui s'appuie sur la mobilisation et la combinaison de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations, et Perrenoud (1999) l'entend comme une capacité d'action efficace face à des situations maîtrisées parce qu'on dispose à la fois de connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser en temps opportun, pour identifier et résoudre des problèmes. Pour la discipline LV, le terme compétences s'appuie sur la définition faite dans le document du Conseil de l'Europe CECRL, c'est-à-dire sur «... *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* ». Toutes ces définitions s'accordent à parler de mettre en œuvre des savoirs, des ressources cognitives, donc d'agir, afin de résoudre des problèmes dans des situations concrètes. Les étudiants stagiaires appelés à se construire une culture et une identité professionnelles vont disposer, pour ce faire d'éléments, de réflexion propres à mettre en perspective les enjeux du métier d'enseignant.

Jusqu'à présent, le plan des stages de formation initiale en LV programmat les compétences générales et spécifiques que les stagiaires étaient sensés de développer en rapport avec leur discipline. Le savoir-être apparaît intégrant l'éthique du savoir disciplinaire (Urbano & Moreno, 2006) c'est-à-dire il représente les attitudes des élèves et de l'enseignant envers les sujets de la discipline (ouverture aux différences culturelles, respects des principes démocratiques, curiosités et rigueurs intellectuelles) et non comme une composante intrinsèque qui conforme la personnalité du maître ou de la maîtresse. En ce sens, il constitue un noyau fondamental de et pour la formation des maîtres.

La période des stages constitue, sans doute, le moment le plus attendu des étudiants, quelques fois même le plus redouté, c'est la période la plus importante de leur cursus universitaire du fait qu'ils sont confrontés à une classe et connaissent la pratique professionnalisante. La programmation explicite du savoir-être, lié à la personnalité, lors de la formation initiale des futurs maîtres veut être une contribution à de nouvelles stratégies d'intervention dans le cadre de l'enseignement supérieur. Cette conviction nous a conduit à faire du savoir-être l'objet d'une considération soulignée et nécessité d'un entraînement spécifique dans ce domaine de la formation initiale. Il sera, dorénavant, intégré de façon expérimentale aux éléments de réflexion qui serviront à construire l'identité professionnelle des étudiants en stage.

La compétence du savoir-être dans le contexte du CECRL

L'enseignement actuel des langues vivantes dans la formation des maîtres suit les recommandations du CECRL et met seulement l'accent sur le développement de la compétence linguistique, bien que le CECRL mentionne aussi les compétences générales individuelles, indirectement en rapport avec la langue, appartenant à la personne -apprenants/utilisateurs- et auxquelles on peut avoir recours pour réaliser des actions de tout genre.

²Cela équivaut au Groupes de Formation Professionnelle qui existent dans certains IUFM (Aix-Marseille) en France.

Parmi ces compétences se trouve le savoir-être attaché à la personnalité et à l'identité de chacun qui rassemble les dispositions individuelles. Il se caractérise par les attitudes (ex : l'ouverture et intérêt envers les autres, l'image de soi-même et celle des autres, la volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs), les motivations internes ou externes, les valeurs (ex. : l'éthique et la morale), les croyances, et les traits de la personnalité de chaque individu (ex : entreprenant/timide ; rigide/souple ; ouverture ou étroitesse d'esprit, etc.).

Le professeur de LV en tant qu'acteur social et utilisateur possède lui aussi un savoir-être lié à sa personnalité; cette observation nous mène à nous poser la question suivante: faut-il en tenir compte et en faire un objectif transversal de formation? Il nous semble important d'en prendre conscience puisque toujours présent et inhérent à chacun de nous, il va conditionner nos actions et notre regard en tant qu'enseignant bien que comme le signale le CECRL³ le savoir-être lié à personnalité de chacun n'est pas un aspect immuable, permanent, mais il est sujet à des variations et il peut être acquis ou modifié par l'apprentissage et l'usage même de la langue.

Le fait qu'il peut être acquis et modifié nous a mené à le développer de façon explicite par un entraînement programmé afin que le futur enseignant en prenne conscience et sache qu'il ne va non seulement transmettre les savoirs disciplinaires relatifs à la LV mais aussi sa perception des autres, du monde et de lui-même, et qu'il doit pouvoir, par cette prise de conscience, se remettre en question tout au long de sa vie professionnelle.

L'approche de l'entraînement

La manière dont nous souhaitons faire du savoir-être un objectif transversal de formation en FLE est déterminé par le point de vue de l'altérité indiqué dans le CECRL *«l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité»*. Ceci renforce l'idée qu'apprendre et enseigner une langue étrangère et sa culture signifie accepter la compréhension de l'autre, la culture de l'altérité et donc de la tolérance et c'est aussi se positionner et réfléchir sur soi (identité) et sur l'autre (altérité). Cette considération va développer la prise de conscience du savoir-être et la représentation de l'identité professionnelle.

Le contexte

Les stages de formation dans les écoles ont deux phases: la première -120 heures-, dite d'observation; la seconde -200 heures-, dans laquelle ils sont amenés à organiser et à conduire avec les élèves les contenus et les activités liés à leur spécialisation. Au cours de cette deuxième phase du stage, il leur est seulement sollicité d'avoir une maîtrise suffisante de la discipline dont ils se sont spécialisés et d'acquérir les connaissances didactiques liées à cet enseignement. Les étudiants doivent se rendre aussi une fois par semaine à la Faculté pour assister à un séminaire de trois heures (GFP) mené par le responsable du suivi, le professeur de FLE. C'est dans ce dispositif de formation de la discipline de FLE que nous plaçons cet entraînement.

Les objectifs

Les objectifs de l'entraînement se présentent sur trois niveaux qui n'indiquent pas une hiérarchie mais un rangement.

Niveau 1:

- renouveler les pratiques des stages
- inclure la compétence du savoir-être de façon programmée et systématique

³CECRL, chapitre 2.

- implémenter, de façon expérimentale, un modèle de formation de maîtres en langues vivantes qui repose sur la conscience de l'identité professionnelle de l'enseignant (*self-awareness*) et se fonde sur le savoir-être des professeurs de LV et sur leurs compétences humaines⁴
- prendre conscience et réfléchir sur la construction de l'identité professionnelle axée sur le savoir-être.

Niveau 2:

- développer les compétences langagières en FLE.

Niveau 3:

- sensibiliser les stagiaires à un sujet de plus en plus présent dans nos salles de classes : les enfants différents dû à un handicap
- développer la capacité d'observation dans les classes
- réfléchir sur les conduites pédagogiques.

Les participants

Les participants sont des étudiants de FLE en stage dans les écoles, en dernière année de formation à la faculté, âgés de 21 à 47 ans.

Le tableau ci-dessous illustre le nombre d'années sur lesquelles a été mené, pour l'instant⁵, cet entraînement, le nombre d'intervenants par séminaires ainsi que le nombre de semaines et d'heures par semaine.

Année académique		Nombre d'étudiants stagiaires de FLE	Nombre de semaines et d'heures par semaine
2007/2008		17	8 x 3h.
2008/2009		20	8 x 3h.
2009/2010			
TOTAL	2 ans	37 stagiaires	48 heures

La méthodologie et les instruments

La méthodologie de recherche pour la mise en place de l'entraînement a un caractère qualitatif et fait coïncider le développement des compétences langagières et la prise en compte de la compétence du savoir-être.

Les instruments utilisés sont des documents oraux et écrits et une série d'activités autour des mêmes ainsi que la production d'un journal de bord. Pour les activités sont prévus deux versants: le travail en groupe et le travail personnel. Parmi elles distinguons leur version orale et écrite.

Dans les activités orales nous plaçons la technique des « groupes de discussions» dont les séances sont enregistrées lors des GFP. Chaque groupe se compose de 5 à 7 étudiants, appartenant à un même collectif : étudiants en stage. Selon Ibáñez (1979) le processus de recherche moyennant les groupes de discussion obéit à la stratégie d'un sujet en procès, c'est-à-dire d'un sujet qui change: les intégrants des groupes changent à la fois qu'ils produisent un discours et réfléchissent sur le sujet donné au sein du groupe et ultérieurement entre les différents groupes.

⁴Le CECRL mentionne que « toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité à communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer ». Chapitre 5.

⁵Cet entraînement est prévu sur trois ans.

Les activités écrites sont les questionnaires; le journal de bord qui s'avère un outil métacognitif par rapport au propre processus d'apprentissage. Il sert à articuler leur expérience et leur sentir personnels ainsi que l'observation du groupe-classe et représente un recueil de pensées et de narration personnelles qui aident à développer des contenus propres à la LV mais aussi deux composantes : le suivi du processus d'apprentissage (autodiagnostic) et la configuration de l'identité professionnelle (Bolivar & alt. 2001).

L'entraînement démarre par le biais d'un sujet transversal la prise en compte du handicap avec des activités sur la langue française autour d'un texte poétique et se poursuit de façon multidisciplinaire avec un autre versant du sujet du point de vue de la Psychologie.

Quelques considérations préalables

Lors du premier GFP nous leur indiquons que le sujet du handicap, dans le système éducatif, peut s'aborder de façons différentes:

- soit dans le cadre normatif de la loi en vigueur⁶, avec des directives et des recommandations
- soit par de conduites concrètes sur le terrain faites par des professionnels tels que professeurs, psychologues, pédagogues, formateurs, etc.

Avant la présentation du sujet, stagiaires et professeur sont d'accord pour différencier deux sortes de handicap:

- a. le handicap physique, plus visible
 - b. et le handicap psychologique très souvent beaucoup moins évident comme les troubles du comportement et de déficit de l'attention, les troubles envahissant du développement, etc.
- Il est important de signaler que nous ne visons absolument pas le diagnostic, qui correspond aux spécialistes, mais la visibilité du sujet.

Les procédés

Les différents documents vont servir à engendrer des activités variées qui éclaireront, une fois analysées, les résultats en rapport avec les objectifs poursuivis par la question de recherche.

Les documents choisis

Le choix des documents c'est fait d'une part en raison du sujet transversal et de l'autre en fonction des pratiques de formation pour réfléchir sur le savoir-être et l'identité professionnelle. Parmi eux distinguons deux sortes: des textes appartenant à différents auteurs (1) et ceux produits par les étudiants (2).

1) textes oraux et écrits:

- le premier texte présente le sujet du handicap, c' est un « slam» de Grand Corps Malade, intitulé *6^{ème} sens*. Il sera l'objet d'une série d'activités communicatives langagières et de réflexions personnelles sur le handicap.
- le deuxième, le point 2 de *la Déclaration de Salamanque de 1994* sur les besoins éducatifs spéciaux. Il sert à connaître l'engagement, l'esprit et les recommandations que font un grand nombre de gouvernements et d'organisations sur les besoins éducatifs spéciaux et à réfléchir sur le stéréotype du groupe-classe et sur le principe de la différence. le travail se déroule au sein des « groupes de discussion».
- suit la lecture et l'activité dans les «groupes de discussion» sur les énoncés extraits de l'article de Philippe Perrenoud (2005) *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*.
- finalement, la lecture et la réalisation d'activités autour du sujet présenté dans le texte du psychologue Charles Durham (Annexe IV), intitulé *Les difficultés sociales de la personne*

⁶Ley Orgánica 2/2006, BOE de 04-05-2006.

autiste. Les théories de l'esprit où sont présentés plusieurs cas de personnes dites « différentes ».

- 2) Textes oraux et écrits:
- Cogitation sur le « slam »
 - Les enregistrements des groupes de discussion
 - Journal de bord
 - Réponses aux questionnaires

Les activités

Les activités servant à développer les compétences langagières et le savoir-être sont:

a. *L'approche didactique du « slam » 6^{ème} sens*

Du point de vue de la langue, c'est le texte le plus travaillé. Ce document authentique, le « slam » 6^{ème} sens, sixième piste du cd de Grand Corps Malade (GCM), va servir à développer la 6^{ème} compétence des 10 établies par le ministère de l'Éducation Nationale⁷ en France et qui nous semble tout à fait appropriée pour l'Espagne: « Prendre en compte la diversité des élèves ». Cette diversité peut être culturelle, sociale, religieuse, etc. mais aussi due à un handicap.

La première ligne de travail passe par les aspects formels de ce texte poétique qui vont nous permettre de développer la compétence communicative langagière en tenant compte du CECRL. La deuxième tiendra compte des compétences générales, et sera l'objet d'une réflexion sur le handicap et sur le savoir-être: Cogitations des stagiaires sur le sujet du « slam ».

b. *Les groupes de discussion autour de différents documents*

La finalité des groupes est celle d'exposer leur perception et leur idéologie autour des sujets présentés dans les documents signalés à l'alinéa 4.2.1 et de se remettre en question, d'évoluer, de changer d'opinion, de se contredire. Afin de ne pas obtenir des réflexions et des discours redondants on essaie de proposer à chaque groupe un point différent si le document en question le permet. Le professeur en est le modérateur.

Chaque groupe se compose de 5 à 7 étudiants et dispose d'une demi-heure pour un travail de réflexion en commun sur le document en question. Les conclusions sont présentées oralement et débattues plus tard entre les différents groupes, environ, pendant une demi-heure aussi.

c. *Le questionnaire sur le savoir-être lié à la personnalité et le journal de bord*

Le questionnaire sur le savoir-être est une activité de production écrite, qui vise la réflexion sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en répondant aux questions. C'est un questionnaire personnel. La deuxième activité de production écrite est la rédaction un journal de bord où ils recueillent des réflexions professionnelles et personnelles sur leur stage.

d. *Le questionnaire d'observation pour la classe*

Il s'agit là de leur faciliter l'observation en classe de certains cas d'enfants handicapés et aussi de réfléchir sur leur façon de réagir face à ceci. Nous leur proposons un questionnaire qui permettra une dernière activité de production écrite. Comme nous l'avons signalé plus haut, il ne s'agit point d'un diagnostic de possibles cas de handicap psychologique de la part des

⁷Arrêté du 19-12-2006: 1– agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable; 2– maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer; 3– maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale; 4– concevoir et mettre en œuvre son enseignement; 5– organiser le travail de la classe; 6– prendre en compte la diversité des élèves; 7– évaluer les élèves; 8– maîtriser les technologies de l'information et de la communication; 9– travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école; 10– se former et innover.

stagiaires mais d'observer s'il y a des élèves « différents » dans leur classe. Il existe pour le diagnostic des professionnels auxquels ils pourront faire appel le cas échéant.

Conclusions

Les résultats sont tirés de l'analyse des objets interrogés: les opinions données dans les groupes de discussions et les diverses activités programmées pour développer le savoir-être. Bien qu'il nous manque une dernière année encore pour conclure l'entraînement, nous pouvons proposer quelques conclusions partielles, tirées sur trois niveaux:

1. La compétence communicative en FLE :
 - la compétence à communiquer langagièrement s'est améliorée par le biais de textes multidisciplinaires (ils ont incorporé un nouveau vocabulaire) et d'activités diverses qui ont permis de contribuer à développer la production et réception orale et écrite.
 - les groupes de discussions ont posé des difficultés car le niveau de langue française ne permettait pas de déployer le potentiel d'idées à transmettre. Finalement, ils ont dû se faire en langue maternelle.
 - les sujets transversaux présents dans les textes ont apporté une valeur ajoutée à leur formation initiale.

2. La compétence du savoir-être lié à la personnalité de chacun. Les conclusions sur la compétence du savoir-être montrent le rapport avec la profession et veulent refléter une pratique professionnelle future plus juste :
 - la prise de conscience de leur rôle et leur identité comme enseignant de LV devrait se traduire par la construction d'un profil plus humaniste du professeur⁸.
 - l'importance de leur personnalité pour la construction de leur métier est un sujet qu'ils n'avaient pas considéré.
 - la prise de conscience de leur savoir-être servira à réduire dans les classes « la frontière étroite entre souffrance et espérance » (GCM).
 - l'approche retenue pour développer le savoir-être leur a montré qu'on ne communique non seulement langagièrement mais aussi avec les gestes, le regard, le regard qu'on porte sur les autres et aussi que l'on communique avec notre façon d'agir et de réagir.
 - la connaissance d'une autre langue et d'une autre culture a facilité la prise de conscience de la perception de l'autre et de ce qu'ils projettent sur l'autre (point de vue de l'altérité) et fait comprendre la dimension plurielle des relations humaines.
 - renoncer à l'idée d'homogénéité: c'est reconnaître que les classes sont de plus en plus hétérogènes, c'est reconnaître les différences.
 - introduire des pratiques de différenciations en classe, chacun « ... à son propre rythme » comme dit GCM, conduira à une évaluation différentielle.

3. Sur la formation initiale
 - l'entraînement a aussi permis de percevoir le maître ou la maîtresse comme un professionnel qui met en œuvre autre que les compétences disciplinaires
 - les groupes de discussions ont montré les points faibles de la formation. Nous les avons pris en considération pour implémenter les prochains GFP. Le travail dans les groupes a motivé fortement les étudiants qui ont sollicité d'inclure cette technique dans l'avenir.
 - la rédaction du journal de bord, qui représente le vécu du stage dans les écoles a servi à décider si ils désiraient vraiment être enseignant. Les aspects positifs ont amplement dépassé les négatifs⁹.
 - l'observation de l'existence à l'école de certains cas d'enfants différents les a fait réfléchir sur la nécessité de propositions d'intervention différentes dans leur pratique de classe: aussi

⁸Les approches communicatives de l'apprentissage des LV depuis la tradition américaine: orientation humanistique et psychologique. Vez, J.M.(1998).

⁹Un seul stagiaire d'entre eux a admis que cette profession n'est pas faite pour lui.

bien pour la gestion de la classe comme pour les contenus. Il faut donner des traitements particuliers et des programmes éducatifs en accord avec les besoins de la ou des personnes concernées, c'est-à-dire mener une démarche professionnelle plus appropriée et inclusive.

Dans les années à venir, nous souhaitons continuer ce genre d'entraînement de façon à ce qu'il en devienne un dispositif de formation. Ceci répond aussi à la demande faite par les étudiants en stage qui ont participé au même et ont apprécié et estimé tout à fait positif le fait qu'il se base sur la perspective de l'altérité qu'offre l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en question. Il nous reste beaucoup à faire dans le cadre de la formation initiale des maîtres convaincus que le fait d'apprendre et d'enseigner une langue étrangère développe l'ouverture d'esprit et la sensibilité envers les autres et les différences et opère à la fois une évolution personnelle.

Remerciements

L'auteur de cet article remercie le Ministère de Science et Innovation (MICIN) d'Espagne, Projet n° SEJ2007-62329, de l'aide financière.

Bibliographie

Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M., (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Paris: Didier.

Durham, Ch. (1999). Les difficultés sociales de la personne autiste. « Les théories de l'esprit». Conférence « Autisme et stratégies éducatives» CNIT -Paris du 03/07/99. Consulté le 6 Février 2007: <http://autisme.france.free.fr/docs/e6.htm>

Grand Corps Malade, album Midi 20, « 6^{ème} sens » : slam n° 6 du Cd Midi 20, 2006, Universal Music France S.A.S.

Ibáñez, J. (1979). *Mas allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui mais comment*. ESF: Paris.

Perrenoud, Ph. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF: Paris.

Perrenoud, Ph. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Consulté le 15/10/2007: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html

Reuter, Y. (2006) Penser les méthodes de recherche en didactique in (Perrin-Glorian, M-J. & Reuter, Y. (eds) *Les méthodes de recherche en didactique*. Presses Universitaires du septentrion: Villeneuve d'Ascq.

Tardif, J.(2006). Consulté le 10/10/2008
http://www.usherbrooke.ca/ssf/mois/2006/jacques_tardif_competences.html

Conférence du jeudi 27 avril 2006, à l'Agora du Carrefour. Université de Sherbrooke, Canada.

Unesco, Déclaration de Salamanque de 1994, Consulté le 4 mars 2008: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>

Urbano, B. & Moreno, A.A. (2006). *Plan de stage. Français Langue Etrangère*. G E U: Granada.

Urbano, B. (2007). Ça va *chémar* en classe de langues. Le « slam» de Grand Corps Malade : multiculturalité, lecture à haute voix et interdisciplinarité in *Les langues modernes*, 2/2007. Paris: APLV .

Urbano, B. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje de la lengua francesa a través del « slam». *Porta Linguarum*, n°11. GEU : Granada.

Vez, J.M. (1998), *Didáctica del E/LE. Teoría y Práctica de su dimensión comunicativa*. GEU: Granada.

Anexo. Uve de gowin de proyecto de investigación

Marco Teórico

• **Aprendizaje por libre elección**
(Griffin, 2007; Falk, 2002)

• **Modelo de Cambio Conceptual**
(Hewson, 1981, 1982, 1983, 1989)

• *Perspectiva del Cambio Conceptual, para la enseñanza* (Hewson, 1983, 1989):

- **Condiciones para el CC**
(Inteligibilidad, plausibilidad y fructifibilidad)
- **Status de las ideas**
- **Metacognición**

¿Qué implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes se generan, cuando distintos eventos del APLE son utilizados en el ámbito escolar bajo la perspectiva del MCC?

Marco Metodológico

Generación de hipótesis

Análisis y triangulación de la Información

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Entrevista (Momentos de acercamiento) Cuestionario (Expresión de las ideas)	Aplicación de la Unidad Didáctica (Instrumentos metacognitivos, análisis de situaciones, lecturas de imágenes) y grabación de una clase (Observación)	Entrevista final y cuestionario (Momentos de transferencia)
Ciclo de Soussan + APLE + CC		

• Diseño de una Unidad Didáctica (Soussan, Sanmartí) de 8 estudiantes de la I.E.M.J.E grado 11°

Mapa conceptual del marco teorico

