



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Une démarche de (co)construction des compétences en contexte universitaire algérien : le cas de l'apprentissage des normes de rédaction académique

**Boulanour Yousfi**

Université de Tissemsilt, Algérie

Laboratoire TRADTEC, Université d'Oran 2, Algérie

yousfi.boulanour@cuniv-tissemsilt.dz

<https://orcid.org/0000-0002-3507-2384>

Reçu le 16-03-2021 / Évalué le 13-04-2021 / Accepté le 23-05-2021

### Résumé

Dans cet article nous nous rendons compte d'une expérience professionnelle en contexte algérien. Il s'agit d'un ensemble de situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans le but d'amener des étudiants universitaires en fin de cycle du master à développer des compétences méthodologiques et transversales. Ces compétences concernent l'utilisation d'un logiciel-utilitaire pour la rédaction d'un document académique tel que mémoire de fin d'étude, exposé, article scientifique ou communication. Notre objectif est de montrer comment il est possible de mener une démarche active permettant la (co)construction des compétences en classe de langue. C'est une démarche personnelle que nous avons développée au sein de notre établissement d'exercice au cours d'un semestre d'étude.

**Mots-clés :** (co)construction des compétences, besoins méthodologiques, logiciel-utilitaire, normes de rédaction académique

### نهج لبناء (والمشاركة في بناء) المهارات في سياق تعليمي جامعي جزائري: تعلم معايير الكتابة الأكاديمية أنموذجاً

**ملخص**  
في هذا المقال نسرّد تجربة مهنية في سياق تعليمي جزائري. يتعلّق الأمر بمجموعة من الحصص التعليمية التي تم تنفيذها ميدانياً من أجل تمكين طلاب جامعيين في نهاية طور الماستر من تطوير مهارات منهجية وأفقية. تتسمّل هذه المهارات في استخدام برنامج نفعي لتحرير وثيقة أكاديمية مثل نهاية مذكرة تخرج أو بحث تقني أو مقالة علمية أو مداخلة. هدفنا هو إظهار إمكانية تنفيذ طريقة نشطة تسمح ببناء (والمشاركة في بناء) المهارات في فصل تعليم وتعلم اللغة. حيث قمنا بتجربة هذا النهج الشخصي داخل مؤسستنا العملية خلال فصل دراسي.

**الكلمات المفتاحية:** بناء المهارات، الحاجات المنهجية، البرمجيات النفعية، معايير الكتابة الأكاديمية

### An approach to the (co)construction of competencies in the context of Algerian university: the case of learning academic writing norms

#### Abstract

This article is about an experiment conducted within the context of Algerian university. It represents a set of teaching-learning situations designed with the

purpose of helping master students in their final year develop methodological and cross-disciplinary competencies. These competencies concern the use of an application-software for the writing of academic documents such as theses, presentations, scientific articles or communications. Our main aim is to demonstrate how it is possible to put into practice an active approach allowing the (co) construction of competencies in a language classroom. It is an approach personally developed in my workplace for a semester of studies.

**Keywords:** competencies (co)construction, methodological needs, application-software, academic writing norms

## Introduction

L'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues montre une diversité des pratiques adoptées par des enseignants et des apprenants. Deux grandes orientations peuvent être citées comme démarches pédagogiques en divergence, à savoir le modèle « *transmissif* » et le modèle « *constructif*<sup>1</sup> ». La seconde voie, qui concerne aussi bien des connaissances que des compétences, se propose comme solution alternative aux critiques avancées par les spécialistes à l'égard de la première qui se limite beaucoup plus aux connaissances.

Le modèle de « *construction des compétences* » est fortement lié à la *centration sur l'apprenant*. Ce dernier paradigme a été proposé par opposition à d'autres centrations, à savoir la centration sur le contenu, sur l'enseignant ou sur le matériel. *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* aborde la notion de la *centration sur l'apprenant* en se focalisant sur les circonstances de cette réorientation méthodologique ainsi que sur ses caractéristiques :

*La notion de centration a surtout été utilisée dans la formule « centration sur l'apprenant » pour marquer un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique. Au moment en effet où les méthodologies dominantes, telle la méthodologie audio-visuelle, sont mises en cause, au début des années 1970, comme insuffisamment respectueuses des caractéristiques des apprenants, l'attention se tourne vers ces derniers, considérés dans leurs besoins, leurs intérêts, leurs motivations. En relation au fameux « triangle didactique », le pôle « élève » passe pour avoir été négligé au profit des pôles « enseignant » et « objet/matériaux d'enseignement ». La centration sur l'apprenant se présente donc comme un recentrage sur le sujet, redéfini lieu de l'apprentissage et, complémentirement, comme une relative prise de distance à l'égard tant de l'objet langue que des constructions méthodologiques à visée générale, des méthodes et démarches pédagogiques. (Cuq [dir.], 2003 : 39-40).*

Au sens de De Ketele et al., la centration sur l'apprenant renvoie à deux méthodes complémentaires : « *méthode pédo-centrée lorsque la personne en formation est*

*l'acteur principal de la formation, est au centre des préoccupations, joue un rôle primordial dans la communication* » et « *méthode socio-centrée lorsque le groupe est l'agent majeur de la formation* ». Chez les mêmes auteurs, la centration sur le contenu est relative à la *méthode traditionnelle*, c'est le cas où « *la formation vise la restitution, c'est-à-dire, le savoir-redire ou le savoir-refaire* ». Quant à la centration sur *l'enseignant*, c'est une *méthode magistro-centrée*, ce qui signifie que ce pôle « est l'acteur principal de la formation et qu'il est au centre de la communication ». Tandis qu'une méthode *techno-centrée* est dite lorsque la centration est sur *le matériel* qui joue « un rôle important dans la formation (recours à des techniques nécessitant des aides scripturo-audio-visuelles). » (2007 : 126-127).

La « construction », en tant que démarche active impliquant les apprenants dans leur formation, peut se subdiviser en deux sous-démarches possibles : la *construction* proprement dite et la *co-construction* (ou *socio-construction*).

Selon la perspective constructiviste, « La connaissance que l'enfant construit de son environnement ne se base pas seulement sur des perceptions et des enseignements mais surtout sur des découvertes qu'il fait **en agissant sur les objets** » (Cuq [dir.], 2003 : 53). Cet « agir » ou « interaction » des apprenants avec et sur les savoirs se manifeste dans la *construction* ou la *reconstruction* : « les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler ; ils doivent toujours être **construits** ou **reconstruits** par l'élève qui, seul, apprend » (Astolfi et al., 2008 : 50).

La seconde voie *co-constructiviste* (ou *socio-constructiviste*) met l'accent sur l'importance des interactions du sujet dans la société (avec les pairs, les parents, les enseignants, ...). Comme le souligne Astolfi et al. (2008 : 52-54), cette tendance est avancée par des chercheurs tels : Wallon, Vygotski et Bruner. Lors d'un apprentissage, une importance fondamentale est attribuée *aux milieux sociaux* :

*On ne peut réduire le milieu aux seules relations interindividuelles ou le définir comme un ensemble d'institutions et il doit être conçu corrélativement à l'action du sujet. C'est dans les échanges actifs entre l'individu et le milieu que se situe, sinon le moteur, du moins la clef de l'explication du développement* » (Hurtig et Rondal, cité dans : Astolfi et al., 2008 : 52).

Ces choix méthodologiques, *constructivisme* et *socio-constructivisme*, contrairement à des tendances traditionnelles transmissives, nous ont énormément intéressé. D'abord, en tant qu'étudiants en effectuant des recherches sur ce sujet, ensuite en tant qu'enseignant en essayant d'adopter cette approche comme l'une de nos préférences pratiques de classe.

Nous nous interrogeons d'une manière permanente sur la meilleure façon d'organiser des situations pédagogiques efficaces. Comment est-il possible d'amener des étudiants universitaires à jouer un rôle actif dans leur apprentissage en devenant de vrais acteurs ? Même si nous sommes convaincu de l'importance des méthodes actives, comment pouvons-nous les mettre en pratique ? Pourrions-nous surmonter un ensemble de contraintes, à savoir : respecter le programme officiel, effectif très élevé d'étudiants, la résistance au changement des pratiques par les étudiants ?

Au fur et à mesure de l'avancement des séances pédagogiques que nous avons menées dans notre établissement, notre démarche commence à se concrétiser. Une réflexion permanente nous a conduit à mettre en pratique les principes constructivistes et socioconstructivistes en proposant un modèle personnel. Les principales étapes de notre démarche, du commencement jusqu'aux résultats obtenus, sont décrites dans les lignes qui suivent.

## 1. L'expérimentation : contexte, objectifs visés et public concerné

- **Contexte et objectifs**

Au sein du centre universitaire de Tissemsilt (Algérie), et dans le cadre du programme officiel de la deuxième année master, une matière intitulée *Aide à la rédaction scientifique* est proposée aux étudiants spécialisés en didactique des langues étrangères. D'après le canevas officiel de l'établissement, l'objectif visé est d'amener les étudiants à utiliser « un logiciel de gestion des références bibliographiques » pour leur permettre « d'introduire, de gérer et de personnaliser les références utilisées afin de les insérer dans ses travaux de recherches ».

Vu le nombre d'étudiants très élevé (Cf. Figure 01 : ci-après) et l'impossibilité de leur proposer à tous le même sujet, nous avons complété et enrichi l'objectif premier *gestion des références bibliographiques* en intégrant d'autres options tout en gardant la même orientation pratique et méthodologique. Nous avons tracé comme nouvel objectif d'« amener les étudiants à se servir d'un traitement de texte pour rédiger un document scientifique selon les normes académiques ».

Cet ajustement, qui nous a paru nécessaire, permet de rapprocher ce qui est *prescrit à la réalité du terrain*. Au sens de Jonnaert et Vander Borgh (1999 : 48-50) et Jonnaert (2009 : 39-40), il s'agit des *compétences virtuelles* versus des *compétences effectives* :

*Les compétences virtuelles sont décrites dans les programmes d'études indépendamment [sic] des situations dans lesquelles elles pourront être activées. Décontextualisées, elles sont listées dans des référentiels de compétences*

*[considérées] comme des balises pour l'organisation des formations. [...] À l'intérieur de ces balises, l'enseignant, tel un véritable ajusteur de programme, adapte ces référentiels à l'unique réalité qui est la sienne : ses élèves. Tout le travail de l'enseignant consiste alors à créer des situations à l'intérieur desquelles ses élèves pourront construire des compétences effectives qui seront plus ou moins proches des compétences virtuelles décrites dans les programmes. C'est donc à travers la création de situations que l'enseignant ajuste les référentiels de compétences virtuelles.*

Pour atteindre l'objectif escompté, nous avons opté pour une démarche active. Les étudiants devraient effectuer des recherches et s'entraîner pour pouvoir présenter leurs exposés aux collègues en leur montrant comment utiliser des options précises. Quoique ce choix ait été effectué dans des circonstances techniques et organisationnelles contraignantes, il nous a permis de mettre en pratique une démarche de co-construction des compétences. Cette démarche donne effectivement du sens aux apprentissages, fait travailler et motive les apprenants :

*(...) dans le quotidien des classes, les élèves s'exercent à des notions dont ils ne voient que très rarement la finalité et l'usage possible. Les savoirs scolaires fonctionnent souvent en déconnexion complète avec le monde réel et obéissent à leur propre logique. D'ailleurs, face à une classe d'adolescents turbulents, bien des professeurs peinent à justifier l'intérêt de ce qu'ils font étudier. Voilà un point qui devrait systématiquement être travaillé en formation : savoir répondre à l'inévitable mais embarrassante question « à quoi ça sert ? » (Grandserre, Lescouarch, 2009 : 38).*

Dans notre cas, il est évident que les étudiants devraient bien maîtriser (ou du moins se débrouiller avec) un logiciel de rédaction scientifique. Le besoin se manifeste et l'usage possible est très clair. « Bientôt », les étudiants commencent la préparation des mémoires de master. Il s'agit d'écrits scientifiques dont les normes de rédaction ne pourraient être « mises en forme » qu'avec l'outil informatique. Entre plusieurs autres exigences, ces normes sont : *police particulière, taille précise, interligne et marge, des normes bibliographiques imposées.*

L'objectif tracé est considéré comme une compétence de nature méthodologique et transversale. Il s'agit « des capacités mobilisées dans toutes les disciplines, [...] : chercher de l'information, traiter l'information, communiquer de manière efficace, etc. » (Roegiers, 2008 : 04). Ces compétences peuvent servir les étudiants pendant leur cursus de formation, dans la quasi-totalité des matières étudiées (en effectuant des recherches, exposés, mémoires de fin d'études et thèses), et même après la formation en tant que professionnels de l'éducation et/ou de l'enseignement supérieur (préparation des cours, rédaction des rapports et comptes rendus).

Pour la mettre en œuvre, cette entrée de compétence nécessite une dimension de transversalité, interdisciplinarité ou transdisciplinarité. Il s'agit du « regroupement de plusieurs disciplines en champs disciplinaires. » (Ibid. : 4-5). D'après Berkaine, c'est la *dimension transdisciplinaire* qui est la raison d'être de la *notion de compétence transversale* (2015 : 96). L'auteur rejoint les propos de Delorme qui dénombre cinq types de compétences dont celles « de type transversal qui, tant sur le plan intellectuel que socio-affectif, favorisent les apprentissages méthodologiques et instrumentaux de façon transdisciplinaire » (2008 : 121).

Il est à signaler qu'un débat a été déclenché et une remise en cause envers ce genre de compétence a été avancée par des spécialistes dont Rey (1996) et Roegiers (2011). La formulation même de l'expression *compétence transversale* est au cœur des reproches, car si la *compétence* est la capacité de mobiliser des ressources internes et externes pour agir dans une situation complexe, il serait peu probable voire impossible de développer une même compétence pour plusieurs situations différentes, la *transversalité*. Mais, ce qui nous intéresse, dans cet article, c'est l'existence d'une part commune d'une même compétence dans plusieurs domaines et disciplines. Dans notre cas, c'est le recours à une application pour l'écriture scientifique.

- **Public concerné : nombre et profil**

Le groupe-classe concerné par cette étude est le groupe d'étudiants de la 2<sup>e</sup> année master, option didactique des langues étrangères, au sein du centre universitaire de Tissemsilt. Cette classe de quatre-vingt-dix-huit étudiants est divisée en deux sous-groupes ; le premier en comprend cinquante-deux et le second quarante-six. La composition humaine est essentiellement féminine (80 sur 98) et les hommes ne représentent qu'un nombre réduit (18) de l'ensemble (Cf. Figure 01 : ci-après).

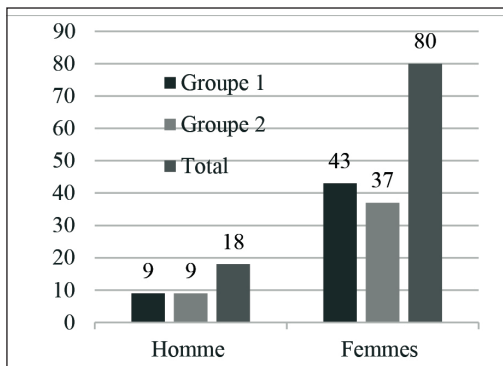


Figure 01 : Composition humaine

La plupart des membres de ce groupe ont suivi tout leur cursus académique (3 années en licence et 2 autres en master) dans le même établissement actuel. Peu d'étudiants ont rejoint le groupe dès la troisième année de licence en faisant un transfert à partir d'autres universités algériennes. Tandis que d'autres ont accédé au master (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) après une formation à l'enseignement dans des écoles normales supérieures des enseignants (ENS d'Alger et d'Oran). (Cf. Figure 02 : ci-après).

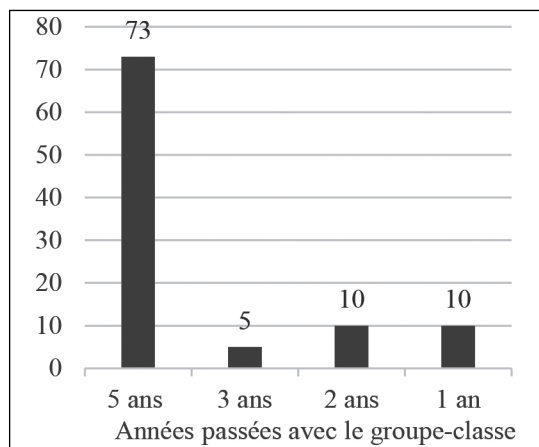


Figure 02 : Cursus académique

Pendant leurs formations, les sujets de cette expérimentation ont pu développer des compétences et des connaissances variées aussi bien *disciplinaires* que *transversales*. Pour ce qui est des compétences transversales, et même si quelques modules leur ont déjà été proposés, les étudiants ont eu des lacunes flagrantes. Ces lacunes ont été énoncées par les étudiants eux-mêmes, mais aussi observées en classe. Au début de la saison, nous leur avons proposé des activités diagnostiques sur les fonctionnalités d'un traitement de texte. À des questions simples, comme la différence entre table des matières automatique et manuelle, la grande majorité n'a pas pu répondre correctement.

Cette expérimentation était donc une occasion de s'améliorer sur deux plans différents mais complémentaires. D'une part, au niveau des *compétences transversales*, les étudiants seront capables d'utiliser un outil informatique à des fins académiques dont les exigences d'écriture sont si rigoureuses. D'autre part, ils bénéficieront des situations de communication dans lesquelles ils peuvent (re) mettre en œuvre et réinvestir des *compétences disciplinaires*. Il s'agit d'élaborer, à l'oral et à l'écrit, un discours en langue française avec des éléments linguistiques et paralinguistiques adéquats.

## 2. Choix de l'utilitaire et des options

Parmi plusieurs logiciels de rédaction scientifique, nous avons recommandé aux apprenants l'utilisation du « *Microsoft Word*<sup>2</sup> ». Cette recommandation est due à la popularité de cet outil bureautique. La majorité des étudiants ne connaissent que cet utilitaire comme aide à l'écriture. Mais ce qui est constaté, c'est qu'il n'est exploité souvent que partiellement. Cette application est souvent utilisée pour rédiger un « simple » texte pour l'imprimer plus tard, alors qu'il est doté de fonctionnalités et d'options avancées. Ces dernières, une fois maîtrisées, permettent d'organiser le travail, de gagner du temps et d'économiser beaucoup d'efforts.

Ce logiciel et les options proposées permettent de répondre aux *besoins* des étudiants. Cette notion de *besoins* est associée au paradigme de *la centration sur les apprenants* (Cf. Introduction). Du point de vue historique, *l'analyse des besoins langagiers* a évolué vers *l'identification des besoins* :

*Ainsi, le mouvement de bascule est net dans l'évolution des études [...] autour de la notion de « besoin » : alors que, dans un premier temps, on parle d'« analyse des besoins langagiers » en termes de contraintes externes des situations de communication, on en vient ensuite à « l'identification des besoins » comme de tout ce qu'il convient de recueillir comme informations pour procéder à une véritable centration sur l'apprenant de l'assistance à l'apprentissage. Au demeurant, les textes produits au titre des projets « Langues vivantes » utilisent de manière récurrente la formule anglaise *needs oriented and learner centered*, qui ménage à la fois l'orientation en fonction des besoins et la centration sur l'apprenant. La notion de centration implique qu'un agent ou une instance procède à cette centration et mette en place un dispositif permettant de placer en effet l'apprenant au centre du processus. Une étape supplémentaire est franchie avec des notions comme celle d'autoformation ou d'autodirection de l'apprentissage qui posent l'apprenant comme acteur et ne préjugent pas du type d'intervention susceptible de l'assister dans une démarche d'autonomisation. (Cuq [dir.], 2003 : 39-40).*

Cela est évident dans notre cas. Les « besoins » des étudiants ne sont pas uniquement de nature langagière, mais ils sont beaucoup plus d'ordre technique (installation du logiciel, puis son fonctionnement) et méthodologique (savoir choisir entre plusieurs options et boutons).

Ces besoins méthodologiques et techniques ont été traduits en une liste de dix (10) options possibles. L'onglet *Références* de l'utilitaire *Microsoft Word* (version de 2013), contient les cinq premières. Tandis que les autres fonctions ont été ajoutées



par l'enseignant à partir d'autres onglets du même logiciel<sup>3</sup>. L'ensemble de ces options sont brièvement présentées, selon l'ordre d'apparition dans le logiciel cité, dans les lignes qui suivent.

- **Sommaire et table des matières<sup>4</sup>**

Cette fonctionnalité *fournit une vue d'ensemble [du] document, de sorte que [les] lecteurs puissent accéder à une section d'intérêt*. Les éléments du texte qui sont écrits sous formes d'un *style de titre [sont] inclus automatiquement* dans cette table. Toutefois, si l'utilisateur souhaite ajouter un autre élément, il peut le sélectionner et l'ajouter en cliquant sur *Ajouter le texte*. Une fois que les modifications sont terminées, *la table est actualisée [en cliquant] sur Mettre à jour la table*.

- **Notes de bas de page et notes de fin**

Une *note* représente *un commentaire ou une citation, pour apporter des précisions sur un élément [du] document*. Cela se fait à travers « *Des numéros en exposant qui renvoient aux notes [de bas de page ou de fin qui] sont ajoutés dans [le] texte* ». La différence entre « bas de page » et « fin » est l'emplacement dans le document. Dans le premier cas, c'est le bas de la page dans laquelle se trouve le renvoi (le numéro en exposant). Alors que dans le second cas, la note est placée en fin du document.

- **Citations et bibliographie**

Pour « citations », il s'agit de *rééditer une source d'information en citant le livre, l'article ou tout autre type de support d'où elle provient*. L'utilisateur doit, d'abord, constituer une liste de sources en enregistrant des informations précises : *intitulé, titre, année et maison d'édition, ...* Cette liste est modifiable par la suite : *ajout des sources, modification ou suppression*. Il est à noter que *Word met en forme la citation selon le style sélectionné*. Quant à la *Bibliographie ou Travaux cités*, c'est une option utilisée pour référencer toutes les sources citées sous forme d'un tableau.

- **Légende et tables des illustrations**

La légende est un *Titre ou note explicative accompagnant une image, un dessin, une caricature (Le Trésor de la Langue Française informatisé [désormais TLFi])*. Cette option permet de *faire référence à [un] objet n'importe où dans [le] document en insérant un renvoi*. Il est aussi possible d'*Ajouter une liste d'éléments avec une légende ainsi que leur numéro de page pour constituer une référence rapide*. On parlera, dans ce dernier cas, de *liste ou table des illustrations*.

- **Index**

C'est une *Liste alphabétique des sujets traités, des noms (propres, communs, géographiques, grammaticaux, etc.) étudiés ou cités dans un ou des ouvrages, accompagnés de références permettant de les localiser* (TLFi). Cette table est accompagnée des *numéros des pages dans lesquelles ils apparaissent [les éléments indexés]*.

- **Graphiques**

Un graphique est une *Représentation symbolique ou à coordonnées cartésiennes d'un phénomène statique ou en mouvement observé en fonction d'un autre paramètre (durée, coût, etc.)* (TLFi). Les formes possibles de graphiques, dans *Microsoft Word*, sont variées : *histogrammes, courbes, secteurs, nuage de points, etc.*

- **Entête de pages**

Les entêtes (ou en-têtes) de page *permettent de répéter un contenu en haut de chaque page. [L'utilisateur peut] mettre en valeur certaines informations telles que le titre, l'auteur et le numéro de page.* Il est possible de créer plusieurs entêtes selon le nombre de parties qui composent le document en cours de préparation.

- **Pages intercalaires**

L'adjectif *intercalaire* permet de qualifier de ce *Qui est intercalé, ajouté, inséré ; qui s'intercale, s'ajoute* (TLFi). Une page intercalaire signifie *Fiche ou feuillet-repère dans une liasse ou un fichier ; [en particulier] fiche d'un format particulier ou d'une couleur particulière, qui sépare des groupes de fiches ou de cartes perforées à l'intérieur d'un même fichier* (Ibid.). Dans un mémoire de fin d'étude, ce sont les pages qui séparent ses différentes parties constitutives : *chapitres et parties.*

- **Renvois et liens hypertextes**

Le renvoi, *dans un ouvrage, dans un texte, [une] marque qui renvoie le lecteur à une autre partie du texte ou à une annotation ; [par métonymie], cette annotation ; signe renvoyant le lecteur à une autre partie du texte ou de l'ouvrage* (TLFi). Cette option permet de faire référence à *des emplacements spécifiques [du] document, tels que des titres, des illustrations et des tableaux* (renvoi interne) ou de *créer un lien dans [le] document pour accéder rapidement à des pages web, ainsi qu'à d'autres documents* (renvoi externe).

- **Mise en page et pagination**

*La mise en page* est un ensemble d'options qui permettent d'organiser un document en affinant la *présentation du paragraphe* : *police et caractère, couleur, espacement, retrait, alignement, interligne, ...* . Quant à la pagination, c'est l'opération de *numéroter les pages [du document en choisissant] parmi plusieurs modèles prédéfinis*.

L'importance de maîtriser ces options et fonctionnalités n'est pas à démontrer. Un chercheur doit les maîtriser pour pouvoir rédiger un document scientifique selon les normes. Cela nous a incité à les proposer, comme contenu d'enseignement-apprentissage, à des étudiants universitaires en deuxième année de master.

Ci-après, nous abordons la description des séances pédagogiques que nous avons organisées, les principaux résultats obtenus ainsi que les quelques obstacles et difficultés rencontrés.

### **3. Déroulement des séances et réactions des étudiants**

Les séances pédagogiques ont été divisées sur trois périodes consécutives. Une première phase préparatoire-organisationnelle, une deuxième de recherche-accompagnement et une troisième de présentation-évaluation.

Durant la première période, composée de trois à quatre séances, nous avons constitué les groupes en laissant les étudiants eux-mêmes travailler avec des collègues de leurs choix. Le groupe-classe a été réparti en sous-groupes (1-5 membres). Pour clôturer cette phase, nous avons distribué les thèmes sur tous les groupes. Nous avons exigé qu'un même thème ne soit possible d'être choisi qu'au maximum deux fois. Chaque groupe d'étudiants disposait d'une durée de six (06) semaines pour faire le travail. Nous leur avons conseillé de recourir aux *Web* pour chercher des tutoriels explicatifs (vidéos, pages html ou pdf, etc.). Nous avons expliqué aux étudiants la démarche à suivre et ce que nous attendions d'eux comme produits à présenter. La consigne était claire : chaque groupe devrait effectuer des recherches et montrer aux collègues comment utiliser l'option choisie. Nous avons bien insisté sur l'aspect pratique pour dépasser la vision théorique dans laquelle les exposants se limitent à présenter des définitions et des informations.

La deuxième phase a été consacrée à l'élaboration des exposés et à l'accompagnement. En préparant leurs exposés, des étudiants ont bénéficié des conseils et des orientations de leur enseignant. Durant quelques séances, nous avons guidé quelques groupes d'étudiants à planifier et à réaliser le travail demandé. Sous formes d'atelier, nous avons passé d'un groupe à un autre pour discuter sur les

tâches accomplies et celles qui restent à faire. Des conseils ont été fournis aux étudiants, des remarques à prendre en considération et des erreurs à éviter.

En arrivant à la troisième et dernière période, nous avons réservé les dernières séances du semestre (fin du mois de décembre 2019) à la présentation et à l'évaluation des exposés. Nous avons programmé les présentations en accordant une durée de trente minutes pour chaque groupe : quinze minutes pour les étudiants-intervenants et la même durée pour le débat. Un rétroprojecteur a été mis à disposition des étudiants pour leur permettre d'exposer le travail à un grand nombre de public présent en classe.

La grille d'évaluation finale que nous avons adoptée est composée de quatre critères : *l'oral*, *l'écrit*, *les exemples* et *les réponses aux questions* (Cf. Figure 03 : ci-après). Le premier critère, *l'oral*, sert à évaluer les aspects de la présentation des étudiants tels que *la posture, la gestuelle, la prononciation et l'attachement ou détachement à d'éventuelles aides (feuilles, écrans, ...)*. Pour *l'écrit*, nous nous sommes basé sur la correction des erreurs de langue : *conjugaison, orthographe, ...*. Le recours à des *exemples concrets* est le troisième critère retenu : les étudiants devraient appliquer les options sur des documents authentiques (articles scientifiques, mémoire de fin d'étude, ...). Quant au dernier critère, il concerne les *réponses aux questions* posées par des pairs et/ou par l'enseignant.

Oral /3	Réponses aux questions /3	Exemples /3	Ecrit /3
2.5 : bonne posture, gestuelle et détachement de l'écran et des feuilles 2 : autres	3 : réponses à toutes les questions 0 : aucune réponse	3 : exemple concret 1.5 : démonstration 0 : abs	3 : 0-2 erreurs 2 : 3-4 1 : 5-10 0 : +10

Figure 03 : La grille d'évaluation des exposés

Au cours du déroulement des séances, plusieurs étudiants ont confirmé qu'ils n'avaient pas l'habitude de travailler de cette manière. Certes, ils avaient réalisé des exposés et des recherches, mais en aucun cas l'aspect pratique n'avait été ainsi dominant. Certains ont même proposé de changer de thème, mais nous les avons assurés de notre disponibilité tout au long de la durée accordée pour la réalisation des travaux.

#### 4. Résultats obtenus

À l'issue de cette expérience, nous pouvons confirmer notre satisfaction en arrivant à des résultats positifs sur plusieurs plans. Quelques travaux étaient excellents aux niveaux de la présentation, de l'explication et des débats, ce qui s'explique par un degré élevé de maîtrise de la part des étudiants.

En premier lieu, la majorité des groupes ont pu atteindre l'objectif escompté. Les exposés présentés ont montré que les étudiants avaient bien maîtrisé les options sur lesquelles ils avaient travaillé. De plus, ils ont pu les montrer aux autres membres de la classe. Les fonctions ont été expliquées d'une manière pédagogique détaillée, pas à pas, sans ambiguïté ni difficultés observées chez les exposants.

En deuxième lieu, des exemples concrets ont été fournis par les membres des groupes. Ce sont des documents externes de ceux utilisés lors de la présentation (diapositive et document de démonstration). Cela a permis de consolider les explications faites auparavant et de les mettre en pratique.

En troisième lieu, le temps consacré aux débats était bien pensé. Les questions posées aux membres des groupes et les réponses obtenues avaient un double intérêt. D'une part, cela a montré le degré de maîtrise du sujet par les exposants, et d'autre part, a enrichi les apprentissages aussi bien pour le public que pour les membres des groupes. Nous avons essayé, à chaque fois, de renouveler les questions posées dans le but d'éveiller la réflexion et d'éviter un automatisme ou une préparation des réponses dus aux répétitions.

En dernier lieu, la plupart des apprenants ont réussi le module en obtenant la moyenne (une note supérieure ou égal à 06 sur 12)<sup>5</sup>. Sur un nombre de quatre-vingt-treize étudiants, quatre-vingt-six ont eu le module (notes obtenues : entre 06 et 11.5), soit un taux de (92.47%) de réussite. Seulement une minorité d'étudiants (07) n'ont pas eu la moyenne (notes obtenues : entre 05 et 05.5), soit un pourcentage de (07.53%) d'échec. (Cf. Figures 04 et 05 : ci-après).

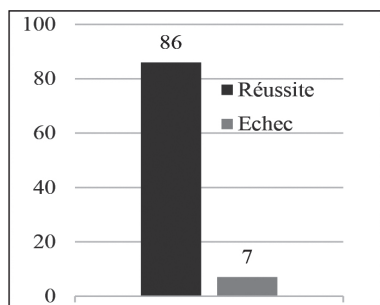


Figure 04 : Résultats globaux des étudiants

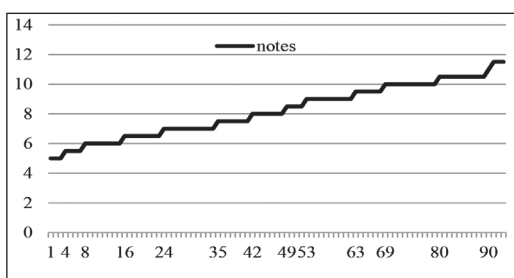


Figure 05 : Résultats détaillés des étudiants

À titre illustratif, l'option *sommaire et table des matières* a été bien préparée et présentée par le(s) groupe(s) concerné(s).

D'abord, il faut signaler que ce thème a été rapidement choisi par les étudiants, contrairement à d'autres options, telles que *légendes et tables des illustrations*, *pages intercalaires* ou *renvois et lien hypertextes*. Cela montre un certain degré de familiarité. *Sommaire et table des matières* sont des techniques répandues par rapport à d'autres peu (ou pas du tout) abordées/étudiées en classes.

Durant la deuxième phase, les étudiants ont été guidés et conseillés afin de réaliser un *bon travail*. Des points leur ont été précisés (éléments minimaux suffisants : créer *sommaire et table des matières*, les modifier et les supprimer), d'autres remplacés/modifiés (introduction longue contenant plusieurs pages/diapositives) voire supprimés (trop d'éléments théoriques). Comme nous l'avons indiqué auparavant, l'importance, à nos yeux, étant l'aspect « pratique ».

En ce qui concerne la présentation, l'exposé a commencé par une très brève introduction sur le sujet. Ensuite, les exposants ont expliqué la différence entre les deux fonctions : qu'est-ce qu'un *sommaire* dans un document ? Et quelle distinction peut être établie avec la *table des matières* ? Les étapes conduisant à parvenir aux résultats concrets ont été citées dans les plans des travaux des étudiants avant de les expliciter. Ces étapes sont : *la création (insertion)*, *la personnalisation*, *la modification*, *la mise à jour et suppression*. L'aspect pratique était, comme nous l'avons espéré/imposé, omniprésent. À chacune des étapes précédentes, les étudiants ont montré, sur une page Word, « comment s'y prendre ».

En passant au débat, les questions étaient variées d'un groupe à un autre. Quelques-uns ont pu répondre, d'autres non. Par exemple, nous avons commencé par demander aux groupes de justifier l'importance du recours à un logiciel-utilitaire pour effectuer cette opération, s'il est possible de la réaliser « manuellement ». Aussi, nous avons évoqué le passage d'un *sommaire* à une *table des matières* et l'inverse. De même, nous avons abordé la façon la moins coûteuse en temps et en effort pour mettre en œuvre l'option traitée. Notre objectif était de tester si les étudiants maîtrisaient leur sujet ou non, d'une part, et de l'autre, susciter leur intérêt sur l'importance de l'outil informatique dans la recherche académique.

Même si la tâche était difficile à organiser, guider et évaluer les travaux pendant une période d'environ trois mois, nous pensons que notre objectif a été atteint. Le fait d'arriver à renouveler les pratiques de classe en enrichissant l'aspect pratique nous a énormément satisfait.

Reste à voir « le fruit » de ces résultats dans les mémoires de fins d'études des étudiants. Car c'est dans une situation authentique qu'on peut vérifier si cette compétence est vraiment acquise ou non.

## 5. Difficultés rencontrées, limites et solutions proposées

Comme dans toute démarche pédagogique, notamment nouvelle, nous avons dû affronter quelques obstacles. Le *manque de public* et *l'évaluation* en sont les principaux. Nous les explicitons ci-dessous en proposant des solutions.

Durant les séances de présentation des recherches, nous avons constaté le manque de public. Le nombre des étudiants présents n'a pas cessé de diminuer dès les premières séances en arrivant à un « *zéro (0)* » public lors des dernières présentations. Cela pourrait être dû à la préparation des examens d'autres modules ou à un désintérêt et un manque de conscience des étudiants.

La seconde difficulté concerne l'évaluation individuelle des membres des groupes. Comme nous l'avons expliqué auparavant, les critères sur lesquels nous nous sommes appuyé sont quatre. Dans trois de ces critères, la note était la même pour les membres du même groupe. Les différences des notes ont concerné un seul critère seulement (*l'oral*). Ceci ne reflète pas vraiment les compétences réelles des étudiants. La préparation de la version écrite et les exemples pourraient être préparés par un seul membre du groupe, ou même par une autre personne extérieure. Tandis que pour les réponses aux questions, il suffisait la réponse d'un seul étudiant pour que les autres aient la note.

Cette situation nous a poussé à réfléchir à d'éventuelles solutions. Pour le premier problème, nous pourrions intégrer une note pour la participation des étudiants. À titre d'exemples, des points pourraient être ajoutés à tout étudiant qui 1) pose des questions pertinentes aux intervenants, 2) qui répond aux questions auxquelles les exposants n'ont pas de réponses, 3) qui apporte des éléments nouveaux à l'exposé présenté, etc. Quant au second problème, il serait possible de demander à chaque membre du groupe de présenter un exemple à part, désigné par l'enseignant, et de répondre à une question propre à lui. Ces deux solutions pourraient rendre l'évaluation plus fiable.

## Conclusion

Nous revenons encore une fois sur l'importance de l'intégration de l'aspect pratique dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce que nous avons pu réaliser pendant notre expérience du terrain nous a encouragé à continuer cette tendance. Pousser des apprenants à développer des compétences et les guider pendant le processus serait beaucoup plus utile que la proposition d'un contenu « trop » théorique. Mais, une telle démarche nécessite la conjugaison, des efforts, du temps et de la patience pour surmonter difficultés et obstacles.

La qualité des travaux présentés a montré un degré de maîtrise élevé. Au niveau du contenu, les recherches réalisées, en adéquation avec le sujet traité, étaient majoritairement à la fois concises et riches. Au niveau de la présentation-explication, les exposants étaient à la hauteur. Ils ont pu passer leurs messages aux collègues en toute simplicité, notamment avec le recours à des exemples concrets. De plus, les réponses aux questions posées, par l'enseignant et les étudiants présents lors des débats, ont confirmé les observations de l'évaluateur.

Les étudiants-chercheurs ont atteint, à notre avis mais aussi le leur, l'objectif du module. Ils ont pu arriver à *se servir d'un traitement de texte pour rédiger un document scientifique selon les normes académiques*. L'utilitaire choisi, *Microsoft Office Word*, connu par tout le monde mais peu exploité à un niveau avancé, dispose de fonctionnalités développées permettant d'arriver aux résultats escomptés.

Pour concrétiser les résultats de notre expérience, nous avons l'idée de sélectionner les meilleurs travaux, dans chaque option, et les assembler dans une œuvre (ou un guide) pour les utilisateurs et les chercheurs (enseignants et étudiants). Malheureusement, nous n'avons pas pu le réaliser à cause du manque du temps et d'autres problèmes. Mais, cela est maintenu comme projet qui pourrait être proposé aux promotions prochaines. Une telle idée permet de motiver davantage les étudiants pour que leurs travaux soient sélectionnés et leurs noms soient intégrés dans la liste des co-auteurs d'un ouvrage.

Une telle démarche actionnelle ne concerne pas seulement des matières « pratiques » qui nécessitent l'utilisation des outils informatiques et des logiciels. Elle est aussi applicable à d'autres situations même si la tendance répandue les considère comme « théoriques » en l'organisant sous formes de cours magistraux<sup>6</sup>.

## Bibliographie

Astolfi, J.P. et al. 2008. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Berkaine, M.S. 2015. *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?* Thèse de doctorat en Sciences du langage. Montpellier : Université Paul-Valéry Montpellier 3. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/064/> [consulté le 27 février 2020].

Cuq, J.P. [dir.]. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International, ASDIFLE.

De Ketele J.M. et al. 2007. *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Delorme, Ch. 2005. « Les réformes en éducation et l'Approche Par les Compétences : essai d'analyse. » *Séminaire sur l'adaptation des Curricula*. Cotonou : 12-15 décembre. [En ligne] : [http://www.adeanet.org/adea/biennal-2006/doc/document/B3\\_2\\_curricula\\_fr.pdf](http://www.adeanet.org/adea/biennal-2006/doc/document/B3_2_curricula_fr.pdf) [consulté le 02 juin 2020].

*Dictionnaire de l'informatique et d'internet*. Logiciel en ligne. <http://www.dicofr.com> [consulté le 20 mars 2020].



Grandserre, S., Lescouarch, L. 2009. *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*. [Sans lieu] : ESF éditeur.

Jonnaert Ph. 2009. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph., Vander Borght, C. 1999. *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

*Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Logiciel en ligne. ATILF - CNRS et Université de Lorraine. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> [consulté le 23 mars 2020].

Rey, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF

Roegiers, X. 2011. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. 2008. « L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 7*. [En ligne] : [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/currcompet\\_africa\\_ibewpci\\_7.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf) [consulté le 02 juin 2020].

Yousfi, B. 2019. « L'intégration de la logométrie dans le parcours du master SDL2 à Relizane : Compte-rendu d'une pratique enseignante ». *Journée de formation des doctorants en logométrie*. Oran : Université d'Oran 2.

## Notes

1. Nous n'avons pas abordé d'autres modèles pédagogiques, car notre objectif, dans cet article, n'est pas l'étude conceptuelle ou historique, ni la comparaison entre les courants. Nous nous sommes fixé comme objectif d'exposer un exemple pratique pour mettre en œuvre le modèle (co)constructiviste. Ce dernier est à la base des approches actuellement recommandées sur la scène, entre autres, l'approche par les compétences, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle.

2. Cette application de « *Traitement de texte* » fait partie de la gamme *Microsoft office*. Il s'agit d'une « *Suite bureautique commercialisée par Microsoft et développée pour les plates-formes Windows et MacOS. Cette suite a été lancée en 1989 pour les Macintosh et 1990 pour Windows* » (Dictionnaire de l'informatique et d'internet).

Les autres composantes sont : « *Excel : Tableur. Outlook : Messagerie. PowerPoint : Logiciel de présentation (diapositive). OneNote : Prise de notes. Access : Gestion de bases de données. Visio : Création de diagrammes. Project : Gestion de projets* » (Ibid.).

3. Compte tenu de notre expérience scientifique et académique en tant qu'étudiant, ensuite enseignant, nous avons essayé de délimiter les principaux besoins méthodologiques et techniques d'un chercheur.

4. Sauf indication des références, les informations qui décrivent les options choisies sont tirées du fichier d'*Aide* du Microsoft (en anglais *Help*). Cette aide pourrait être obtenue en deux modes : hors connexion (disponible sur le micro-ordinateur) et en connexion (disponible sur : <https://support.office.com>).

5. Cette note sera ajoutée à deux autres critères (externes des exposés présentés).

6. Dans cette perspective, nous avons pu transformer le déroulement d'une matière intitulée « *linguistique et informatique* » de la théorie à la pratique. Cette matière est destinée aux étudiants de deuxième année master, spécialisés en sciences du langage, au sein du centre universitaire de Relizane. Les séances se sont déroulées sous forme pratique. Nous avons proposé aux étudiants un enseignement-apprentissage basé sur l'analyse des corpus numériques à travers l'utilisation d'un logiciel. La description de cette expérience ainsi que les résultats obtenus sont abordés dans (cf. Yousfi, 2019).