

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique



Université de Batna 2 –Mostefa Ben Boulaid -

Faculté : des lettres et langues

Département de : Français

THESE

Présentée pour l'obtention du titre de :

Docteur en Docteur en Sciences

Option : Didactique

Sous le thème :

**Enseignement du FLE et les technologies de l'information
et de la communication : Usages, apprentissages et motivations**

Sous la direction de :

Présentée par :

Pr MANAA Gaouaou

TALEB Choueïla Myessa Amel Ilhem

Devant le jury composé de :

BOUTAMINE Leïla	Pr	Université BATNA 2	Président
MANAA Gaouaou	Pr	C U – BARIKA	Rapporteur
SAKER Amina	MCA	Université Oum El BOUAGUI	Examineur
CHIKHI Nadjet	MCA	Université - M'SILA	Examineur
HAMDAD Amel	MCA	Université BATNA 2	Examineur
ZEMOURA Siham	MCA	Université BATNA 2	Examineur

2023/2024

DÉDICACE

A celle qui fut mon premier Maître ;

A celle qui me sourit dans mes rêves ;

A toi Maman...

REMERCIEMENTS

À Monsieur MANAA Gaouaou, mon directeur de thèse... « *Les sages sont ceux qui pratiquent l'humilité, la bonté et la tolérance. Mais ils conservent de la fermeté dans la bonté, de la clairvoyance dans l'indulgence, et de la rigueur dans la justice.* » (Aguétant, 1921). Sans lui, cette recherche n'aurait jamais pu commencer. Je le remercie pour la confiance qu'il m'a témoignée, sa profonde sincérité, pour m'avoir prodiguée son ouverture d'esprit et pour m'avoir guidée et accompagnée sur ce long chemin du doctorat, avec patience et exigence. Je lui en suis profondément reconnaissante.

À tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette étude. Sans leur implication, cette recherche n'aurait jamais pu se concrétiser. Ce fut un réel plaisir de travailler avec eux.

À l'ensemble de mes collègues du département de langue française de l'université d'Adrar, pour toutes nos discussions enrichissantes, qui ont indubitablement nourri ma réflexion sur cette thèse, mais aussi permis de décompresser.

À toutes les personnes qui vont accepter la fastidieuse tâche de relecture.

À toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à ce travail.

À ma famille...

À mes amis...

SOMMAIRE

Sommaire

DÉDICACE	I
REMERCIEMENTS.....	II
Sommaire	III
Liste des tableaux	III
Liste des figures	III
Liste des abréviations.....	IV
Introduction générale.....	2
Vers une présentation de la problématique	7
Hypothèses de recherche	11

PARTIE I : PRINCIPES DE CONTEXTE

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?	13
Introduction.....	13
1.1 Le système universitaire algérien.....	13
1.2 Curriculum de la licence de la langue française conformément au système LMD	15
1.3 L'université algérienne : un besoin impératif d'une attitude nouvelle	18
1.4 Objectifs de la recherche	27
1.5 Pertinence de la recherche.....	28
Conclusion.....	31

CHAPITRE 2 : Cadre théorique et conceptuel

Introduction.....	32
2.1 Les TIC à l'université : de quoi s'agit-il ?.....	32
2.1.1 Les TIC : Tentative de définition.....	33
2.2 Usages des TIC	34
2.3 La place des TIC et les dynamiques de l'apprentissage.....	40
2.3 Quid de la motivation ?.....	66
2.5 Position de l'écrit dans l'apprentissage.....	80

Chapitre 3 : Dispositif eportfolio

Introduction.....	86
3.1 La notion de dispositif.....	86
3.2 A propos de « l'eportfolio »	87
3.3 Perception de l'eportfolio comme support à l'apprentissage.....	92
3.4 Rapport entre la motivation et l'usage pédagogique de l'eportfolio	97
3.5 L'eportfolio comme aide à l'écriture.....	100

SOMMAIRE

3.6 L'intérêt de l'eportfolio en matière de recherche documentaire	105
Conclusion.....	108

PARTIE II : MISE EN PLACE DU DISPOSITIF EPORTFOLIO ET CADRE

METHODOLOGIQUE

Chapitre 4 : Présentation du dispositif eportfolio

Introduction.....	110
4.1 Les jalons d'un dispositif nouveau.....	111
4.2 Planification du dispositif eportfolio	112

Chapitre 5 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

5.1 Objectifs de la démarche méthodologique.....	124
5.2 Contexte et participants.....	124
5.3 Pourquoi le cours de TIC et recherche documentaire ?	129
5.4 Spécificités générales de l'étude.....	135
5.5 Outils de collecte des données	138
5.6 Les procédés de collecte de données	152
Conclusion.....	153

PARTIE III : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Chapitre 6 : Résultats et analyses des données quantitatives

Introduction.....	154
6.1 Traitement des données quantitatives	157
6.2 Présentation et analyse des résultats du pré-test et post-test	157
6.3 Présentation et analyse quantitative des données du questionnaire.....	159
Chapitre 7 : Résultats et analyse des données qualitatives.....	157
7.1 Traitement des données qualitatives	187
7.2 Résultats de l'appréciation qualitative selon les entretiens	189
7.3 La place de l'eportfolio	193
7.4 Evaluation du dispositif	202
7.5 Effet du dispositif eportfolio : Des constatations prometteuses	219
Discussion générale	187
Conclusion générale	221
Bibliographie	226
TABLE DES MATIÈRES	236
Annexes	236

Liste des tableaux

Liste des tableaux

Tableau 1 : Référentiel UNESCO des compétences TIC pour les enseignants	37
Tableau 2 : Analyse des trois modèles d'implémentation des TIC	63
Tableau 3 : Les types d'activités	120
Tableau 4 : Programme du 1 ^{er} semestre 1 ^{ère} année Master : Didactique du FLE	128
Tableau 5 : Programme du 2 ^{ème} semestre 1 ^{ère} année Master : Didactique du FLE	129
Tableau 6 : Nombre de réponses obtenues aux tests de positionnement	142
Tableau 7 : Classification des réponses du Q1 par sexe, âge et statut de l'étudiant	145
Tableau 8 : Codes et durée correspondants aux entretiens	149
Tableau 9 : Synthèse de l'agencement des activités de recherche	152
Tableau 10 : Synthèse des procédés de collecte et d'analyse de données	153
Tableau 11 : Résultats des pré et post-tests	157
Tableau 12 : Exemple de données soumis au codage	160
Tableau 13 : Énoncés correspondants aux différents usages des TIC des étudiants	162
Tableau 14 : Les outils en usage correspondants à la recherche documentaire	163
Tableau 15 : Cadence des usages TIC par les étudiants	167
Tableau 16 : Satisfactions de l'usage des TIC par les étudiants	169
Tableau 17 : Classement des usages TIC par les étudiants	170
Tableau 18 : Emploi des outils TIC pour l'apprentissage	172
Tableau 19 : Utiliser l'eportfolio dans le processus de recherche et de rédaction	175
Tableau 20 : Eportfolio soutenant l'apprentissage en lien avec la taxonomie de Bloom	176
Tableau 21 : Découvrir et concevoir l'eportfolio	179
Tableau 22 : L'eportfolio : une aide pour les étudiants	179
Tableau 23 : Sources de motivation selon l'échelle de mesure	184

Liste des tableaux

Tableau 24 : Scores des sources de la motivation et Moyenne (Écart-type) à chaque mesure	185
Tableau 25 : Influence du contenu du cours sur le renforcement de techniques de recherche et de compétences écrites	187
Tableau 26 : Influence du contenu du cours sur l'esprit de synthèse et la rédaction d'avant-projet	188

Liste des abréviations

Liste des figures

Figure 1 : TIC dans l'enseignement	38
Figure 2 : Taxonomie de Bloom et stratégies du traitement de l'information	52
Figure 3 : Le modèle SAMR de Puentedura (2010)	57
Figure 4 : La dynamique motivationnelle selon Viau (2014)	74
Figure 5 : Profil TIC des étudiants	107
Figure 6 : Extrait de la vitrine sur l'espace du cours	116
Figure 7 : Groupe eportfolio Master 1	117
Figure 8 : Modèle eportfolio d'un étudiant de master 1 : Présentation de la première partie du cours	121

Liste des abréviations

Liste des abréviations

- CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues
- CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires
- FIPF : Fédération Internationale des Professeurs de Français
- OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
- LMD : Licence-Master-Doctorat
- PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves
- QCM : Questionnaire à choix multiples
- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
- TAD : Théorie de l'Auto-Détermination
- TD : Travaux Dirigés
- TIC : Technologies de l'information et de la communication
- TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
- UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Note : Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

Introduction générale

Introduction générale

La place croissante des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la société contemporaine nous impose une remise en question de quasiment l'ensemble des programmes de formation universitaire en vue d'instaurer de nouvelles exigences de formation, de nouvelles approches, de nouveaux outils, voire de nouvelles fonctions à occuper dans la société émergente.

Par ailleurs, la présence de la technologie en classe de langue est devenue graduellement inéluctable. Il ne s'agit plus de se poser la question d'intégrer la technologie ou non, mais plutôt de savoir à quoi nous voulons aboutir grâce à elle et comment nous pouvons y arriver. Ayant grandi au sein de métamorphoses technologiques, nous constatons que les attentes de nos étudiants évoluent et que nous ne pouvons plus assurer les enseignements à l'instar d'avant. Ils sollicitent ainsi de nouveaux besoins des milieux d'enseignement.

Les technologies bouleversent nos comportements, nos façons de communiquer, de réfléchir, d'enseigner et d'apprendre. Le système éducatif algérien a besoin d'être (re)pensé parce qu'en grande partie c'est l'éducation et l'enseignement supérieur qui nous permettront de nous accommoder actuellement et dans l'avenir à favoriser le déploiement et la réussite formatrice de nos étudiants. Ces derniers doivent ainsi développer leurs aptitudes de l'« *apprendre à apprendre* ».

Cependant, face au maelstrom technologique dans nos tâches quotidiennes, l'enseignement supérieur algérien devrait adopter et s'adapter afin de concourir dans les multiples mutations et innovations. Et, les enseignants ainsi que les apprenants doivent saisir les opportunités offertes par les technologies, en termes d'enseignement, d'apprentissage et d'innovation (OCDE, 2019).

Sur les bancs de l'université, on se doit d'apprendre les procédés de l'activité scripturale, les procédés d'exprimer nos idées de façon simple et précise. Il ne s'agit pas seulement de transmettre, mais encore de déployer notre pensée. Plusieurs années dans l'enseignement nous ont permis d'assembler suffisamment d'éclaircissements auprès des enseignants afin d'identifier quelques difficultés. Quand des déficiences sont discernées chez un étudiant, celles-ci rehaussent, majoritairement, un déficit dans certaines conduites : manque de motivation, faible autonomie, difficulté à collaborer, carence d'organisation, insuffisance de détermination, maigre persévérance, etc.

Selon les statistiques annoncées entre 2016 et 2018, le taux d'échec des étudiants inscrits en master 1 au département de langue française ; à l'université d'Adrar est très élevé et nombreux sont ceux qui n'arrivent pas à poursuivre leur formation, ce qui nous pousse à nous interroger sur l'efficacité des apprentissages.

En se référant aux recherches sur l'échec, nous constatons que les raisons de l'échec des apprenants, de l'absentéisme ainsi que de l'abandon universitaire peuvent renvoyer à des raisons en rapport avec le déficit motivationnel et la manière selon laquelle l'apprenant auto-dirige ses apprentissages.

Face à un tel constat, l'enseignant peut se sentir démuni. Les outils pour maintenir le déploiement des compétences sont peu connus. Et d'un autre côté, l'étudiant peut générer de la frustration à l'égard de l'évaluation des apprentissages en cours de la formation, alors que son évolution est souvent peu soutenue tout au long du parcours. Ceci est loin du fondement pédagogique cité par Scallon en 2004 et qui évoque qu'avant d'évaluer, il faut enseigner et développer.

Carré (2003) souligne que pour percer et se maintenir dans un parcours de formation, il est fondamental d'être porté par un puissant projet personnel, entrepris par une détermination intrinsèque ou extrinsèque, et de déployer des stratégies diverses pour pouvoir apprendre.

Dans la même visée, Carré ajoute que « l'apprenant est à la fois fortement engagé dans son propre projet, armé de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines dont il est capable de réguler les usages en fonction de ses propres objectifs, le tout étant fortement soutenu et dynamisé par un sentiment affirmé de son efficacité personnelle à apprendre. » (Carré, 2003 : 89).

La réforme LMD, au sein du contexte universitaire algérien, a induit l'admission de nouvelles matières adoptant l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui souscrivent de nouveaux procédés d'enseignement / apprentissage et de façon spécifique dans le domaine des langues étrangères (Tefiani, 2006).

Zhou (2016) a mené des recherches relatives aux TICs, pour trouver le lien qui peut exister entre la motivation et la persévérance de l'apprenant. Sa démarche s'est appuyée sur une démarche quantitative et a conclu l'existence de relation causale entre la motivation et la persévérance de l'apprenant. La composante motivationnelle, présente ainsi une importance majeure. Cette composante se réfère aux travaux de recherche de Viau (1994).

De nombreuses recherches en contexte algérien ont souligné le potentiel des TIC et leur impact sur le développement de la qualité de formation. Keddouci (2019) a réalisé une étude auprès des étudiants de première année licence à l'université de Sidi bel Abbas visant à mettre en place une pratique qui se base sur une réflexion didactique pour l'amélioration d'une formation intégrant les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Les résultats obtenus ont démontré que l'usage des TICE par les apprenants (les réseaux sociaux) avait permis une meilleure maîtrise de l'écrit.

Une recherche menée à l'université de Tlemcen en 2017, a montré qu'une ressource multimédia : le site Co-Algérie permet de pallier certaines difficultés posées par l'enseignement/ apprentissage des compétences langagières en général et de la compétence orale en particulier (Lazouni 2017).

Soucieuse de cette grande lacune dans l'enseignement, mais essentiellement dans l'objectif de favoriser une intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication en contexte universitaire, il nous a semblé opportun d'introduire un dispositif de type *portfolio numérique* ou *eportfolio*. L'objectif de cette pratique novatrice était d'intégrer les TIC de façon régulière dans l'enseignement, tout en favorisant l'usage du portfolio numérique par les étudiants dont les effets concrets sur le comportement et la réussite ont fait l'objet de plusieurs études (Karsenti, 2006, Savarieau 2017).

Introduction générale

En effet, lorsque nous considérons les procédés des programmes, tant en licence L1 / L2 selon l'offre de formation de 2019 ; (voir annexes n°1 et n°2 PV CPND-LLE (2019)), nous observons une constante à caractère itératif : la nécessité de concéder une place à la conception du portfolio dans les matières de l'écrit et de l'oral, permettant aux étudiants d'opérer un retour sur leurs apprentissages.

Que ce soit la compétence, en écriture ou en oral, le ministère de l'enseignement supérieur prescrit la réflexion sur sa pratique enseignante, et invite l'étudiant à effectuer des activités réflexives souscrivant de porter un regard critique sur son approche, ainsi que sur les résultats qu'elle lui permet d'atteindre. Et même s'il s'agit de faire appel au portfolio uniquement dans les matières citées, aucun enseignement n'a mis en place la démarche portfolio dans le département de langue française de l'université d'Adrar.

Nous avons ainsi trouvé essentiel, dans le cadre de notre recherche, d'explorer cette piste à savoir ; l'apport du portfolio numérique ou eportfolio (désormais eportfolio) pour l'apprentissage des étudiants de master 1, option didactique du FLE, dans le cadre du cours de « TICE et recherche documentaire ». Nous avons jeté un regard tout particulier sur la motivation, composante essentielle à la conception d'un eportfolio en faveur de l'apprentissage (Durand & Chouinard, 2012), en souhaitant décrire et analyser l'effet du dispositif eportfolio, sur le développement de leur compétence en recherche documentaire et l'amélioration de l'activité scripturale.

Cette intégration s'inscrit dans une démarche innovante. Néanmoins l'implémentation des TIC s'accompagne rarement d'orientations pédagogiques (Houot, Issenmann et Nowakowski, 2013). L'eportfolio présente ainsi, dans ses usages et ses fonctions, selon Salinas, Marín et Escandell, (2013) : « *plusieurs facettes, mettant l'accent sur la progression, la transition/les transitions, il évoque également le développement des compétences* ».

La contribution des technologies en classe devrait être un procédé de changement graduel des pratiques dans l'objectif de créer une passerelle du paradigme « d'enseignement » vers le paradigme « d'apprentissage » (Tardif, 1998), pour ainsi passer au constructivisme. Une démarche qui permet à l'étudiant de construire son parcours de formation pour aller vers le métier de chercheur.

Trop souvent, les enseignants sont conduits à croire qu'il suffit de présenter et de répéter pour que les étudiants apprennent. Mais, de telles pratiques sont peu suffisantes et éphémères en termes de construction de savoirs et de compétences.

De nombreuses recherches montrent l'importance de prendre en considération toutes les mesures qui peuvent freiner ou dynamiser l'apprentissage (Guichon, 2014).

Nous sommes en quête d'une réponse permettant de situer notre objet de recherche dans un cadre expérimental afin d'analyser les différents angles du processus motivationnel et de saisir son impact sur le comportement des apprenants, notamment sur l'amélioration de l'activité scripturale. Il existe un écart entre la notion de motivation et celle de l'effort mais c'est une réelle source d'engagement et de persévérance. Il serait en effet regrettable de se dessaisir de ce fort meneur, entre la motivation et l'effort fourni qui doit être régenté par l'enseignant.

Notre ambition est de parvenir à articuler technologie et pédagogie en vue de stimuler la motivation des étudiants à apprendre les bases de la recherche documentaire et à améliorer la compétence scripturale via la construction des contenus, selon une approche formative à l'aide de l'eportfolio. Il s'agit d'offrir à l'étudiant les moyens de mieux se construire, de se sentir autonome et responsable, de se préparer pour la vie de demain en vue d'affronter les multiples échecs. La démonstration part du fait que l'étudiant suit une démarche de conception de son environnement personnel d'apprentissage. Par ailleurs, la démarche permet de centrer l'étudiant au cœur de l'action et devient donc concepteur de son propre parcours. Il conduit ainsi un processus de conception dont l'aboutissement est un outil et dont il est l'utilisateur central.

Et bien que les statistiques ministérielles soulignent qu'actuellement la plupart des universités sont équipées de salles d'informatique et d'ordinateurs connectés au réseau Internet, la réalité est tout à fait autre. L'université n'est pas encore prête à moderniser l'enseignement en général, en particulier celui du français dans la mesure où les conditions ne sont pas encore favorables pour s'engager dans un processus d'enseignement-apprentissage basé sur les nouvelles technologies. Il faudrait relever le défi afin d'adopter de nouvelles pratiques pédagogiques et de réfléchir à une planification au niveau local.

Pour définir « Pratiques pédagogiques », nous nous appuyons dans le cadre de notre étude sur l'explication proposée par Attali et Bressoux (2002). Ainsi, nous discernons par

ce terme, les manières de faire un suivi par l'enseignant pour « *guider et faire travailler ses apprenants en leur rendant accessibles les savoirs sur lesquels est fondée la discipline qu'il enseigne* » (Attali & Bressoux, 2002 : 5).

Nous pensons que c'est par l'innovation et l'utilisation des outils technologiques que les étudiants de notre université se dépasseront et déploieront une nouvelle forme d'apprentissage. L'introduction de l'eportfolio remet en question la notion du temps et de l'espace de la formation dans l'enseignement supérieur. Ne serait-il pas ainsi, le moment pour l'université algérienne de réfléchir à une refonte d'un nouveau type d'encadrement dans la construction des formations ainsi que dans la planification des cours des enseignants.

Notre choix de mettre en place un dispositif eportfolio auprès d'un public d'apprenants de première année master de Français Langue étrangère (FLE) est loin d'être anodin, il a été suscité par une volonté de tenter de remédier aux problèmes rencontrés dans ce contexte ; outre la fracture numérique et la structure de l'enseignement au supérieur, à la non-maitrise des contenus pédagogiques et la difficulté de construction de connaissances.

Notre étude s'inscrit dans une optique de recherche-action en vue d'apporter des réponses à nos questions et de ce fait vérifier nos hypothèses de recherche. Notre thèse s'articule autour de trois parties. Dans la première partie nous essaierons d'aborder la problématique du contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne. La pertinence de cette recherche y est formulée pour justifier sa contribution à l'évolution des connaissances dans le supérieur. Elle sert de cadre de référence. Elle traite dans un premier temps les aspects théoriques et définit les concepts relatifs à l'étude.

Nous nous intéresserons également à quelques modèles théoriques qui serviront de fondements à la mise en place de notre démarche et qui sont rattachés à la motivation et à l'apprentissage. Et, dans un troisième temps, nous présenterons le dispositif eportfolio. Les questions et les objectifs de cette étude sont formulés à la fin du chapitre. La deuxième partie décrit la mise en place du dispositif et le cadre méthodologique à suivre pour répondre à nos questions de recherche. Nous tâcherons de définir

Introduction générale

les méthodes et outils de collecte de données. De même sont développées les forces et les limites de la méthodologie.

Par la suite, dans la troisième partie seront présentés les résultats de notre recherche, analysés et discutés selon les données de la littérature scientifique.

Et pour terminer, la conclusion générale mettra en exergue les perspectives de la recherche étant donné que nombreuses pistes relatives aux TIC en contexte universitaire restent encore inexploitées. Au terme de cette partie, seront abordées les forces et les limites de la recherche.

Vers une présentation de la problématique

Nombreux sont ceux qui considèrent que l'essor des technologies nous est imposé de manière accélérée. Il s'agit plutôt pour nous, d'une opportunité tout en travaillant la question de l'usage de façon responsable. Ayant conscience des défis auxquels l'enseignement supérieur fait face du point de vue de la charge de travail et du manque d'individualisation des apprentissages de nos étudiants, l'objectif crucial est de décider pourquoi, comment et à quel moment introduire ces technologies. Il nous semble donc capital de nous interroger sur comment ces technologies peuvent-elles nous accompagner dans notre mission d'enseignant et à développer les compétences de nos étudiants au sein d'un contexte universitaire beaucoup plus connecté.

La formation en licence au sein des départements de langue française dans l'enseignement supérieur algérien a été conçue de manière à faire acquérir aux étudiants des connaissances importantes dans les domaines ; scientifique, littéraire et technologique, leur assurant le passage en master. L'avènement des technologies a certes révolutionné le monde éducatif, mais nous assistons depuis à un regain d'intérêt et du plaisir d'apprendre de la part des étudiants.

L'idée de l'étude est née à la suite d'un débat entre enseignants sur les causes du manque de motivation chez les étudiants de master. Désaffection et inadvertnance des étudiants leur semblaient être les causes du manque de motivation à apprendre. De manière inconsciente, les enseignants avançaient l'hypothèse que l'enseignement était au-delà des suspicions.

Les étudiants de licence devraient ainsi avoir une maîtrise suffisante des connaissances et des compétences, leur permettant d'interroger une documentation variée, de faire usage de la langue dans différentes situations d'apprentissages (cours, exposés, projets de recherche, productions écrite et orale...) les préparant ainsi à un devenir optimal et autonome. Néanmoins, cette finalité ne semble pas complètement aboutie. Plusieurs études montrent un niveau non conforme aux directives du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), (Sebane, 2011, Ouhaibia, 2016, Belhadj 2021).

Certains scientifiques algériens ont même renforcé ce fait par des études réalisées sur les difficultés liées à l'apprentissage de la production écrite (Boudechiche, 2008 ; Kandsi, 2021), et qui ont crûment soulevé que de nombreux étudiants se heurtent à de véritables écueils empêchant leur progression et leur réussite.

Nous avons donc jugé essentiel de souligner l'intérêt de la compétence scripturale représentée comme une activité sine qua non pour tout apprenant et durant tous les cycles d'apprentissage. Avec un renforcement de deux TD hebdomadaires durant tout le cycle de la licence, la compétence de l'écrit devrait être maîtrisée par l'étudiant à la fin du cursus. Néanmoins, le terrain en dit autrement, nos étudiants peinent à trouver la motivation qui leur permet de progresser dans leurs apprentissages et les lacunes relatives à l'écrit sont bien visibles. Or, c'est à la suite de ces constatations qui ont suscité notre intérêt et attisé notre envie, que nous avons décidé de mener cette recherche dans le souci d'efficience.

Devant ces grandes difficultés, plusieurs études ont été entreprises dans l'objectif de susciter la motivation des étudiants et d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la production écrite (Karsenti, 2013). De nombreuses recherches ont également souligné l'effet des TIC sur le processus cognitif de l'activité scripturale (Legros et Crinon, 2002 ; Tricot, 2000). En outre, ces dernières années l'émergence des technologies dans l'enseignement a permis une reconfiguration des pratiques pédagogiques donnant naissance à de nouveaux dispositifs.

Toutefois, nous avons constaté que les efforts déployés pour encourager les TIC sont régis uniquement par le volet « usage » c'est-à-dire selon une démarche technocentrée et non apprenant-centrée. En effet, et jusqu'à présent il y a eu peu de recherches et d'études scientifiques nationales portant sur l'apport des technologies sur les étudiants algériens. Or, canaliser l'étudiant en suivant une démarche apprenant-centrée devient une nécessité capitale en recherche, parce que ce qui importe en définitive, c'est l'apport tangible des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit de comprendre comment ces étudiants appréhendent et s'approprient les technologies dans le cadre du dispositif eportfolio pour un apprentissage optimal et non utiliser les technologies, juste parce que c'est un effet de mode.

Il nous semble ainsi opportun de définir le concept de dispositif qui va sillonner le long de cette étude. Nous entendons par dispositif, un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but précis, du moins selon la vision de son concepteur (Meunier, 1999). Orienté par des choix pédagogiques, c'est à travers ce dispositif que l'enseignant tente de tracer le parcours du cours proposé à ses étudiants. Un dispositif a des effets sur la situation d'apprentissage, qui témoigne à son tour du degré d'adoption de cet instrument mis à disposition par les étudiants.

Nous ambitionnons ainsi, de mettre en place un dispositif instrumenté par les technologies de l'information et de la communication (TIC). Et nous proposons alors d'introduire l'eportfolio dans un environnement d'apprentissage, car agencées dans une dimension socio-constructiviste, les technologies peuvent favoriser le développement cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007).

Nous instaurons cette démarche eportfolio selon une perspective éducative et non contraignante, en saisissant un écart avec la dimension panoptique de Foucault (1975). Certes, l'étudiant est accompagné mais pour apprendre, il apporte sa propre contribution à l'édifice, sans se sentir en permanence sous la loupe de l'enseignant.

La problématique avance l'idée qui présuppose que l'étudiant doit conduire une démarche individuelle de conception de son projet pour un apprentissage efficient. Cette démarche s'inscrit dans la conception finale d'un eportfolio, instrument du processus mis en œuvre.

Ainsi, nous estimons que l'usage du eportfolio peut favoriser la motivation des étudiants, améliorer la compétence scripturale, consolider, garder des traces des apprentissages par

la co-construction des connaissances, et soutenir l'accompagnement des étudiants par la rétroaction de l'enseignant.

Actuellement, hormis quelques recherches sur la satisfaction des étudiants à l'égard de l'intégration des TIC, peu de résultats de recherches relatent l'influence de ces changements sur la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. Or, la nécessité de mettre en place un dispositif intégrant les TIC devient indispensable et semble prometteuse pour une situation d'enseignement-apprentissage de qualité (Tardif 1996).

A l'aide des dernières recherches, nous souhaitons, apporter une piste pédagogique efficiente aux difficultés auxquelles s'exposent nos étudiants lors de l'apprentissage du cours de « recherche documentaire » en faisant appel aux technologies qui contribueraient à la co-construction des connaissances pour une plus-value dans les apprentissages, fondée sur des pédagogies actives et motivantes (Taleb, Manaa, 2021).

Étant désormais un peu équipé en infrastructures TIC, le campus universitaire d'Adrar accueille les étudiants après le baccalauréat dans un environnement ayant la capacité de soutenir les usages des TIC tout au long de leur cursus.

Dans un tel contexte et dans une approche constructiviste de l'apprentissage, nous envisageons dans le cadre du présent travail de démontrer en quoi un dispositif soutenu par la conception de l'eportfolio peut-il soutenir la motivation, améliorer la qualité des apprentissages et développer au mieux la production de l'écrit des étudiants inscrits en première année Master, option didactique du FLE, à l'université d'Adrar ? Comment soutenir ces étudiants, susciter leur motivation et surtout la maintenir avec un certain enthousiasme pour qu'ils s'engagent de manière pérenne dans l'apprentissage ?

L'implémentation de l'eportfolio dans l'apprentissage à l'université d'Adrar serait-elle susceptible de soutenir et surtout de maintenir la motivation à apprendre et à améliorer leur compétence scripturale ? En d'autres termes, comment l'implémentation du eportfolio dans l'environnement d'apprentissage des étudiants susciterait-elle davantage leur motivation en contexte universitaire, et par la suite leur compétence scripturale ?

À la suite de la réflexion autour de cette problématique qui nous conduit à considérer différentes dimensions, se dégagent ainsi des questions posées dans la partie suivante, et auxquelles nous nous attacherons de répondre tout au long de cette étude.

- Quelles sont les perceptions des étudiants universitaires à la suite des usages des TIC ?
- Comment le dispositif eportfolio impacte-t-il les apprentissages des étudiants universitaires ?
- Un enseignement en présentiel soutenu par un accompagnement pour la conception du eportfolio favoriserait-il davantage la construction des connaissances ?
- Comment la conception de l'eportfolio favorise-t-elle la motivation à apprendre des étudiants d'un côté et l'amélioration de l'activité scripturale de l'autre ?

Ces performances seront visées et appréciées lors de l'enseignement du cours intitulé : TIC et recherche documentaire mettant en place un dispositif eportfolio. Nous chercherons aussi, via cette étude, à apprécier la conduite des étudiants face à cette innovation technopédagogique. De ce fait, nous faisons l'hypothèse que la prise de conscience de la démarche entretenue pour la conception de l'eportfolio est une modalité fondamentale au développement des apprentissages et à leur pérennisation. Or, dans notre étude, le concepteur, l'utilisateur et le scripteur font un et la qualité de la production est étroitement liée au processus mis en place.

Ces questions ont en effet inspiré cette étude, en donnant lieu à une enquête auprès des étudiants de l'université Ahmed Draya d'Adrar. Nous ambitionnons de trouver des réponses, et mieux appréhender l'hypothèse selon laquelle l'usage pédagogique de l'eportfolio favorise d'une part le développement de la motivation à apprendre et de l'autre l'amélioration de la compétence scripturale des étudiants en contexte universitaire.

Hypothèses de recherche

De ces interrogations découlent une hypothèse principale et quatre hypothèses spécifiques. La principale est que les apports à la suite de l'implémentation de l'eportfolio dans le cadre d'un dispositif d'enseignement-apprentissage représente une piste efficiente

pour améliorer les apprentissages et favoriser la motivation des étudiants en optimisant l'activité scripturale en contexte universitaire.

Hypothèses spécifiques :

- Il y aurait amélioration de la motivation des étudiants en raison de l'utilisation de l'eportfolio en apprentissage, quant à leurs connaissances en recherche documentaire.
- Il y aurait amélioration des performances des étudiants en raison de l'utilisation de l'eportfolio en apprentissage quant à leur compétence scripturale en contexte universitaire
- Il y aurait un changement favorable dans la perception personnelle des étudiants à l'égard du dispositif eportfolio, quant au processus cognitif attentionnel qu'il favorise.
- Il y aurait une plus-value dans le processus d'enseignement-apprentissage grâce aux multiples fonctionnalités qu'implique le dispositif.

PARTIE I : PRINCIPES DE CONTEXTE

**CHAPITRE I : Contexte des usages TIC
dans les pratiques enseignantes au sein de
l'université algérienne : quelle
problématique ?**

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

Introduction

Pour une mise en contexte et une meilleure appréhension de l'étude, ce chapitre sur la problématique des usages des TIC au sein de l'université algérienne s'articule autour de quatre principales parties. La première porte sur quelques défis de l'enseignement supérieur en Algérie. La partie suivante exprime les enjeux et les gageurs des usages des TIC. La troisième partie évoque les contextes innovants grâce aux TIC que devrait adopter l'université algérienne. La quatrième partie est consacrée à l'état des lieux observés à la suite d'un réel bouleversement engendré par l'usage des TIC en Algérie. Nous énonçons ensuite la question principale de l'étude et avant de conclure ce chapitre, nous soulignons l'intérêt et la pertinence de notre recherche.

1.1 Le système universitaire algérien

1.1.1 Panorama de l'enseignement supérieur en Algérie

Depuis 1962, le nombre d'universités algériennes n'a cessé d'accroître pour atteindre plus de 90 établissements en 2012, répartis sur l'ensemble du territoire algérien. L'Algérie est passée, en 2018, à 106 établissements universitaires avec 1 730 000 étudiants. En 2019-2020, ce nombre va s'élever pour atteindre 2 millions d'étudiants.

Le fondement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) et l'édition de la réforme en 1971 a permis la mise en place de l'université. Ce remaniement a pour visée de : « *Mobiliser l'ensemble du potentiel de l'université pour la formation d'hommes utiles au développement* » (M. Benyahia, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 1971). Ce remaniement s'est appuyé d'emblée sur une modification des programmes de formation, et un agencement pédagogique nouveau, avec la mise en place d'un système semestriel. Ce changement a également visé la restructuration universitaire, afin de faire accéder un nombre élevé de jeunes à l'université et de former le citoyen de demain.

À la suite des statistiques données par l'Office National des statistiques (ONS), après l'indépendance, à la rentrée universitaire 1963, le nombre d'étudiants était estimé à 28000 inscrits. Depuis, le nombre d'étudiants n'a cessé d'augmenter avec un total de 54500 étudiants une quinzaine d'années plus tard. Entre 1999 et 2018 une augmentation d'un taux de 70% des étudiants inscrits a été constatée, soit 407 995 inscrits en 1999-2000,

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

et 1 730 000 étudiants inscrits en 2018. Et d'un autre côté, le taux des enseignants a connu une augmentation à savoir 17 460 enseignants en 1999-2000 contre 62 222 enseignants en 2017-2018.

Actuellement, l'université algérienne compte 106 établissements d'enseignement supérieur répartis sur l'ensemble du territoire algérien. Elle recouvre 50 universités, 13 centres universitaires, 20 écoles nationales supérieures, 12 écoles normales supérieures et 2 annexes.

Selon les commissions de réforme du système d'enseignement supérieur, de nombreuses observations ont été soulevées signalant un dysfonctionnement au sein du système d'enseignement supérieur algérien. Il s'agit d'une déficience dans l'encadrement et les curriculums, d'un taux d'échec et de productivité assez fâcheux, ainsi qu'une gestion négligeable du monde universitaire.

Afin de permettre à l'université algérienne de sortir de cette impasse, l'État était dans l'obligation d'instaurer de nouvelles dispositions dans le cadre de l'enseignement supérieur et de fournir des ressources concrètes, humaines, pédagogiques et scientifiques pour répondre aux besoins de la société d'aujourd'hui.

À la suite des directives de la commission nationale de réforme du système éducatif (2000-2001), la nécessité de réorganiser et d'actualiser les curriculums ainsi que leurs finalités s'installent afin de s'ouvrir vers le monde extérieur. Ces directives ont également mis en exergue leur soutien à l'égard de l'enseignement des langues étrangères et des technologies de l'information et de la communication (El Mistari, 2013 ; A.Tessa, 2015).

1.1.2. La mise en place du système LMD au sein de l'université algérienne

Dans l'objectif d'ajuster la formation aux besoins de la société et d'assurer la mobilité des étudiants, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique s'est fondé sur le système LMD, depuis 2004/2005. Instituée par la loi n° 08-06 du 23 février 2008 une reconfiguration du système de l'enseignement supérieur s'impose face aux nouvelles exigences du marché du travail (Latifa Kadi-Ksouri, 2016). Un aménagement nouveau des formations offertes est représenté par trois paliers (Licence, Master, Doctorat (LMD)) ainsi qu'une restructuration des enseignements en semestres, en unités d'enseignement, et en nombre de crédits bien déterminé pour chaque matière.

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

Face au défi de la mondialisation du système de formation universitaire, et à l'instar de plusieurs pays, l'Algérie a favorisé alors, la mise en place du système LMD. Cette réforme a suscité la révision des programmes, et des nouvelles pratiques pédagogiques. Le choix du système LMD était loin d'être anodin, il représente l'accès vers l'internationalisation. L'ensemble des universités algériennes ont appliqué la nouvelle réforme du système LMD, et ce, depuis plus d'une décennie.

Néanmoins, afin de faire un retour sur les expériences vécues au sein des universités évaluant la nouvelle réforme et à la suite de la note ministérielle du 22 mars N°116/2008, une rencontre a été organisée par le ministère de l'Enseignement supérieur du 05 avril au 07 mai 2008, en impliquant tous les acteurs éducatifs et socio-économique.

Cette confrontation a fait l'objet de discussion autour de plusieurs paramètres concernant le système LMD à savoir ; la structuration des offres de formation, les besoins pédagogiques du LMD, les contenus pédagogiques, l'assurance/qualité ainsi que le tutorat.

1.2 Curriculum de la licence de la langue française conformément au système LMD

Après l'obtention du baccalauréat, les départements de français accueillent les étudiants sans aucune exigence pédagogique, sans aucun test à l'entrée. Nombreux sont ceux qui s'inscrivent dans les départements de français par défaut, ce qui peut causer en partie leur échec avant la fin du parcours. Par manque de motivation, ces étudiants échouent en effet, généralement en raison de difficultés de connaissances linguistiques. Car même si les normes syntaxiques paraissent acquises chez un grand nombre d'étudiants, leur concrétisation en production orale ou écrite pose souvent un problème.

Cependant pour pallier ce déficit, plusieurs didacticiens ont principalement préconisé l'approche actionnelle permettant de mettre l'apprenant au cœur de l'apprentissage et de le rendre actif en classe de langue. Cette approche a fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE afin de remodeler les pratiques et placer l'apprenant au cœur de l'agir, voire favoriser le déploiement des compétences en réceptions et en interactions.

La structure des enseignements du système LMD permet d'assurer une meilleure visibilité aux diplômes dans le monde socio-économique. Elle est représentée en trois cycles :

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

- Le premier cycle s'étale sur trois années, en six semestres d'études l'étudiant peut obtenir le diplôme de Licence.

Le cursus de Licence est agencé en trois niveaux :

a- Le premier niveau (L1), qui se présente en deux semestres (S1 et S2) est une étape d'intégration et d'adaptation au monde universitaire

b- Le deuxième niveau (L2), qui s'étale en deux semestres (S3 et S4), est une phase d'exploration des acquis et d'orientation progressive.

c- Le troisième niveau (L3), dure également deux semestres (S5 et S6) est une phase de spécialisation des savoirs et des compétences.

- Le deuxième cycle qui dure deux ans après la licence et qui mène à l'obtention du diplôme de Master. Le Master s'organise en deux types :

a- Une direction professionnelle menant à un Master professionnel, passant par un stage en entreprise.

b- Une direction à visée recherche aboutissant sur un Master recherche, se basant sur les écoles doctorales et les laboratoires de recherche.

Seul ce deuxième type est adopté dans le département de langue française de l'université d'Adrar. La sélection des étudiants admis est effectuée dès le départ en première année master (M1) par l'équipe de formation et dans une seule spécialité : Didactique du FLE, et ce, depuis 2016. Ce choix a été dicté par de fortes raisons, notamment, envisagé pour satisfaire les besoins de la région en enseignants de FLE.

- Le troisième cycle s'étale au minimum sur trois années d'études après l'obtention du Master, mène à l'obtention du diplôme de Doctorat.

Le Doctorat correspond à la dernière étape du cursus LMD, il se réalise au sein d'une équipe universitaire. Il est conçu pour les étudiants ayant obtenu le diplôme de Master qui ambitionnent poursuivre des études de recherche et exercer le métier d'enseignant chercheur. Il s'agit d'approfondissement des connaissances dans la spécialité.

Selon les directives allouées par ce système, le parcours et les enseignements fournis sont calculés en crédits. Les crédits représentent l'unité de mesure qui permet d'évaluer

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

le travail personnel de l'étudiant tout au long du semestre (cours, TD, TP, travail personnel, projet). En effet, il est fondamental de rassembler 180 crédits pour obtenir la Licence, 120 crédits pour acquérir le Master et 180 crédits pour le Doctorat.

Il est à souligner que chaque offre de formation est organisée selon différents parcours. Chaque parcours est représenté en unités d'enseignement (UE) fondamentales, méthodologiques, de découvertes et transversales. Cet assemblage est proposé par l'établissement universitaire en fonction de leur stratégie de formation.

1.2.1 Enjeux et gageures des usages des TIC dans l'enseignement supérieur

Afin de répondre aux revendications de la société actuelle dépendante de la modernité dont la progression en grande partie repose sur les TIC, l'université algérienne devrait poursuivre le déploiement de son développement.

Il est à signaler que l'usage des TIC exhibe de nombreux enjeux en Algérie, notamment dans l'enseignement supérieur. Et que, leurs effets dans l'enseignement-apprentissage semblent très visibles.

1.2.2 TIC et contexte universitaire

Après l'indépendance, l'université algérienne a été sollicitée pour subvenir aux besoins de cadres aptes à tirer le pays vers l'avant et qui prendront en main son essor et son avenir. Néanmoins, elle a rencontré de grands écueils au cours de sa progression, notamment la détérioration et le manque du matériel pédagogique et de recherche, et la déficience de la qualité de la formation et de la recherche scientifique.

L'apparition des TIC apporte de l'innovation dans l'éducation, facilite l'apprentissage et permet le développement de l'enseignement. Selon le Rapport mondial sur l'éducation pour tous, les TIC offrent le potentiel d'améliorer la qualité de l'éducation grâce à de nouvelles méthodes d'apprentissage plus interactives et participatives que la méthode classique. En fait, le même rapport note que « *Malgré l'engouement suscité par les TIC, ses effets sur l'apprentissage n'ont pas été sérieusement étudiés, et les résultats sont*

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

mitigés, en particulier dans les pays en développement » (EPT, 2008, p.35). Les recherches révèlent que les efforts déployés pour l'intégration des TIC dans la salle de classe recouvrent une approche holistique qui comprend le programme d'études, le manque d'infrastructures ainsi que la formation des enseignants. L'idée d'une approche holistique est fort intéressante car comment susciter la motivation des étudiants si structurellement le pays n'a rien à offrir en termes d'emplois après les études ? Et comment les TIC feraient-elles la différence même si les conditions ne sont pas réunies pour faire travailler les étudiants vers un objectif bien précis.

Force est d'instaurer de nouvelles postures afin de pallier ces défis multiples et répondre à ces obligations.

1.3 L'université algérienne : un besoin impératif d'une attitude nouvelle

Nous avons constaté ces dernières années, une mobilisation de la part du gouvernement, et des organisations spécialisées dans l'éducation, pour essayer de trouver des solutions à ces entraves matérielles.

Leur mission capitale est de soutenir l'amélioration de l'enseignement supérieur du pays et de conduire l'université algérienne au rang des normes internationales en termes de formation. Or, un des principes proéminents ces dernières années, est l'application, à l'horizon de 2010, de l'exhortation auprès des universités en vue d'appliquer le système LMD et de l'implémentation pédagogique des TIC.

Dans un tel contexte si ardu, il faut se questionner sur l'avenir des universités au sein de la mutation technologique. Toutefois, la voie vers le renouvellement des universités ne semble plus si utopique. Les TIC sont considérées aujourd'hui comme des outils permettant de soutenir les universités dans leur démarche de développement qui réside dans les mutations linguistiques, techniques, sociales et culturelles accompagnant le déploiement de la production.

La majorité des universités se sont investies dans de nouvelles réformes en œuvrant pour une utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur. Certes, l'ensemble des universités est connecté à internet mais soulignons aussi que, l'université d'Adrar connaît de réelles

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

perturbations, à cause du vent de sable qui frappe la région sur de longues périodes de l'année.

Ceci dévoile la propension et les efforts fournis par les organismes chargés de l'avancée du système éducatif. En effet, tous les acteurs du système éducatif se saisissent sur le fait que l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur répond à des enjeux en rapport avec la réussite des étudiants, comme le témoignent plusieurs auteurs (Lebrun, 2007 ; Karsenti, Raby & Villeneuve, 2008).

Or, amener les TIC à intégrer autant le pédagogique que l'administratif dans les campus universitaires relève actuellement d'un grand défi. Parce que, nous constatons que certains enseignants semblent encore réticents à l'idée d'introduire les TIC en pédagogie universitaire, éventuellement par manque de formation ou parce qu'ils alimentent un certain scepticisme à l'égard de leurs vertus pédagogiques.

De ce fait, l'implémentation des TIC au sein de l'université pourrait incontestablement agrémenter l'enseignement et l'apprentissage parce qu'en effet, leur utilisation au sein de l'université ambitionne autant à favoriser les apprentissages chez les étudiants, qu'à rénover les pratiques d'enseignement. En effet, faire usage des TIC en pédagogie universitaire est synonyme d'une optimisation en faveur de tous les acteurs éducatifs.

Les TIC installent l'université dans une nouvelle attitude pour conquérir les obstacles vers la modernisation.

1.3.1 Place des usages TIC dans l'enseignement supérieur

Une recherche de D. Peraya (2014) dévoile de nombreux avantages des usages des TIC en pédagogie universitaire. De façon globale, plusieurs études (Karsenti, 2006 ; Lebrun, 2007 ; Karsenti, Peraya, & Viens, 2002) mettent en exergue le développement de la réussite éducative des étudiants, l'amélioration des habiletés technologiques et cognitives, le développement de l'esprit critique, l'interaction entre enseignant et étudiants, et aussi entre les pairs. Elles présentent également les TIC comme des outils d'appui en pédagogie universitaire.

1.3.1.1 TIC comme artefact au service de la pédagogie universitaire

Certes, les pratiques enseignantes en contexte universitaire tentent de répondre à une volonté institutionnelle, mais les contradictions ne manquent pas d'émerger. Le grand écart avec le terrain afin d'expérimenter, les obstacles qui déstabilisent, l'interruption des pratiques affirment de la réticence et de la timide appropriation des TIC par les enseignants. C'est ce qui fait écho à la théorie de la « *genèse instrumentale* » de Rabardel (1995) qui considère que les moments opportuns qui marquent le développement résident dans le passage d'une situation à une autre. L'artefact est considéré selon Rabardel, (1995) comme : « *un objet neutre jusqu'à son utilisation par l'apprenant. Et à partir du moment où il est utilisé, l'apprenant concède son utilité, à savoir la relation avec l'activité pour devenir ainsi, un instrument* ». Il s'avère que les TIC « *mènent les enseignants à repenser leurs pratiques en créant des conditions favorables* » (Guichon, 2012 :74), pour conduire la genèse instrumentale, autrement dit le processus suivant lequel un artefact donné est adopté et adapté par l'étudiant pour devenir un instrument au service de la pédagogie universitaire.

Par ailleurs, dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, les TIC fournissent de nombreux avantages. Elles peuvent être utilisées pour la transmission des contenus disciplinaires et pour l'amélioration des apprentissages. De meilleures possibilités s'offrent également permettant la création des espaces et l'exploitation des contenus. Il s'agit d'accommoder des stratégies opérantes pour classer et organiser l'information tout en bénéficiant de flexibilité dans la manipulation des connaissances.

1.3.1.2 TIC comme artefact d'appui à l'apprentissage

Dans un monde foisonnant de technologies, nous ne pouvons faire abstraction de ces outils dans l'apprentissage. En effet, les TIC mettent à disposition de l'étudiant une kyrielle de ressources suscitant l'interaction langagière et sociale dans une approche cognitive. Elles rendent aussi la recherche d'information « d'une aisance déconcertante » (Naymark, 1999). Leur implémentation représente une innovation fondamentale au sein du domaine de l'apprentissage des langues. Brodin (2002) explique que « *les TIC sont des facilitateurs vers la connaissance et que leur usage permet d'acquérir et de partager des savoirs dans un environnement d'apprentissage significatif* ». Un des manifestes

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

atouts, est d'offrir à l'apprenant la possibilité d'effectuer des parcours d'apprentissage différents suivant l'objectif et le besoin de tout un chacun.

Il s'agit d'outiller les étudiants d'instruments didactiques servant d'appui au contexte pédagogique pour apporter une plus-value à l'apprentissage (Merieu, 2000 ; Lebrun, 2007).

Nous nous trouvons ainsi face à de nouvelles modalités d'apprentissage, de nouvelles façons de construire les connaissances permettant également le travail collaboratif. De nouvelles modalités qui installent l'étudiant au cœur de l'agir et le rendent acteur de son apprentissage. Naymark (1999) explique l'importance des stratégies métacognitives dans le processus d'apprentissage selon qu'elles soient capables d'être transférables et reproductibles. L'engagement de l'étudiant dans l'apprentissage améliore sa motivation qui représente un facteur constitutif de l'autonomie (Holec, 1997). Il est appelé ainsi, à être responsable pour assumer des choix en termes d'objectifs, de contenu, de démarches, de rythme, d'évaluation et de progrès.

De ce fait, l'enseignant doit lui fournir les démarches et les méthodes d'apprentissage qui contribueraient à développer « *l'apprendre à apprendre* » pour émerger d'un enseignement claustré, et faire naître la créativité des étudiants au sein et en dehors du contexte universitaire.

1.3.1.3 TIC comme artefact suscitant la motivation des étudiants

De nombreuses études TIC révèlent les caractéristiques prometteuses des TIC, notamment leur effet et qu'elles peuvent développer la motivation des étudiants (Karsenti, 2003, Merieu, 2000 ; Kharchi, 2017). En effet, l'usage des TIC en contexte universitaire leur donne plusieurs opportunités tels que l'accès facile à un flux d'information, la diversité des modalités d'apprentissage, le renforcement des connaissances, le développement des interactions enseignant-étudiants et étudiant-étudiant, autant d'intérêts qui, pour ces chercheurs, généreraient une importante motivation chez les étudiants.

De surcroît, et selon la visée de (Viau, 1995 ; Deci et Ryan, 2000) l'introduction des TIC dans les apprentissages des étudiants pourrait accroître leur motivation s'ils perçoivent

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

la valeur et l'intérêt du contenu du cours ou les travaux à réaliser ; et s'ils perçoivent aussi de nouvelles compétences obtenues.

Néanmoins, l'outil ne peut être vecteur de motivation que dans la mesure où il est utilisé à bon escient.

1.3.2 Etat des lieux des TIC en Algérie

Notre intention, dans cette partie est de tracer un aperçu sur l'état des lieux des TIC en Algérie. Pour promouvoir l'action du gouvernement algérien dans le domaine des TIC, il est à souligner, que des mesures ont été instaurées pour une orientation et régulation de la veille technologique dans l'ensemble des sphères de la société algérienne.

Malgré la volonté institutionnelle, le degré de l'évolution des TIC dans le secteur éducatif reste assez maigre par rapport à d'autres pays de même niveau de développement que l'Algérie. Il faut relever que quelques constatations liées à l'éducation ressortent.

Nous retiendrons que : de nombreux enseignants manquent de formation aux usages TIC ; le nombre de poste de travail par étudiant est très faible et ne facilite pas la formation de tous les étudiants aux TIC ; les établissements sont très peu équipés en infrastructures TIC, en plus de la réalisation et de l'usage des contenus pédagogiques interactifs qui restent lacuneux dans le système éducatif. Nous pouvons également ajouter le fait que tous les étudiants ne sont pas outillés technologiquement, ce qui peut générer des inégalités et les renforcer par-dessus tout.

Un constat global est qu'il s'agit d'un terrain peu exploité et qui nécessite de nombreux efforts dans ce domaine. Toutefois, il est à noter qu'une évolution s'inscrit dans l'enseignement supérieur et qui a généré de réelles transformations à la suite de certaines initiatives en technologies éducatives.

1.3.2.1 Esquisse de l'environnement TIC à l'université d'Adrar

C'est à travers le potentiel offert par les TIC que les projets de l'université d'Adrar ont pu naître et qui représentent un atout pour l'établissement. Mais qu'en est-il de la conception des TIC sur le terrain ?

1.3.2.1.1 Conception des TIC dans le campus universitaire

Les différents services de l'université ont fait recours aux TIC afin de faciliter la gestion administrative, en revanche à l'intérieur des amphis l'opération avance à petits pas. Force est d'introduire les TIC autant en pédagogie universitaire que dans les services administratifs. Mais, certains enseignants résistent encore au changement et hésitent à faire recours aux outils technologiques dans leurs pratiques enseignantes.

Par ailleurs, en s'impliquant dans une formation universitaire l'étudiant vise à acquérir des compétences disciplinaires, documentaires et techniques. Pour aboutir à ces compétences, l'étudiant adoptait des méthodes traditionnelles, qui lui valaient un coût démesuré en termes de temps. À présent, de nouveaux outils technologiques s'offrent à lui, et parviennent à faciliter et soutenir le processus d'appropriation de ces compétences.

Étant donné que les TIC permettent la recherche en ligne, elles ne fructifient pas uniquement son aptitude à se documenter de manière autonome, mais également lui ouvre l'horizon pour une vaste base de données internationale. La prise de conscience de l'existence de cette démarche nouvelle, l'introduit instantanément sur la piste de nombreuses ressources pour bonifier sa formation.

En dehors des infrastructures d'accès aux TIC qui nécessitent une amélioration et un déploiement au sein des universités algériennes, il est indispensable de former les étudiants à des compétences technologiques à des fins d'apprentissage. Les organes de l'État ont décidé de réitérer le système d'enseignement par les TIC.

Incontestablement, ces décisions d'actualisation sont escomptées au service des pratiques pédagogiques qui exigent l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur. Force est de repenser ces pratiques et de tirer profit du potentiel des étudiants actuels en mutation.

1.3.2.1.2 Les étudiants actuels en mutation

Nous souhaitons dans cette partie, élucider le statut et le rôle de l'étudiant dans son parcours de master.

En amont du master, l'étudiant doit réfléchir à ses objectifs d'apprentissage avec l'aide de l'ensemble des formateurs et des ressources mises à sa disposition. Selon les objectifs cités dans l'offre de formation de master, option didactique du français langue étrangère (2016-2017), de l'université Ahmed Draya, Adrar.

La formation dans la spécialité didactique du F.L.E. vise d'un côté à accompagner sur le plan théorique et pratique les enseignants ou futurs enseignants de français langue étrangère. Cette formation repose sur l'étude linguistique approfondie du français et sur une connaissance des processus en faveur de la transmission de ces savoirs linguistiques. Cette connaissance passe par une analyse et une réflexion approfondie des approches théoriques et des pratiques méthodologiques d'enseignement-apprentissage des langues. Et de l'autre la formation à la recherche scientifique en didactique du F.L.E.

Et parmi les compétences visées, la capacité à utiliser les technologies de l'information et de la communication dans le domaine de la recherche, notamment les ressources multimédia existantes pour l'enseignement-apprentissage des langues.

La majorité des enseignants désapprouve l'idée que les étudiants n'effectuent pas de transfert de la théorie à la pratique, voire pas de connexion entre les cours au sein d'une même discipline. Ce fait de cases isolées est souvent le fruit d'un apprentissage superficiel émanant des étudiants. Ils veulent apprendre par cœur les savoirs, plaquent machinalement les formules et cherchent la facilité pour trouver des réponses toutes construites. La cadence de leur quotidien n'est pas en adéquation avec l'activité estudiantine qui nécessite de la préparation et l'éveil de l'esprit critique. Ils enregistrent des difficultés à trouver l'information appropriée par manque de stratégies de recherche efficaces.

Face à une telle hétérogénéité, il est assurément complexe pour nous, enseignants, de régenter l'engagement, la persévérance, les différentes formes de motivation et d'apprentissage. Pourquoi (re) doutons-nous ces étudiants, qui sont-ils ?

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

Cerner les principales caractéristiques des étudiants actuels, est notre objectif dans cette partie afin de mettre le point sur cette nouvelle génération, appelée génération « Y » ou génération « C », parce que c'est une génération connectée, collaborative, créative, en vue d'adapter son enseignement et de favoriser l'apprentissage. Il s'agit d'un type d'étudiants en (r)évolution, et en transformation.

- Quels comportements adopter en classe avec ces étudiants ?
- Quelles stratégies suivre face à des apprenants qualifiés de « Digital natives » ?

Loin de nous, la prétention de soumettre un élément de réponse, nous tenterons seulement d'exposer un constat qui nous mène à une réflexion et par la suite à une action.

Mais qu'est-ce qui motive cette génération, qu'est ce qui la pousse à devenir active ? Ils ont besoin d'implication, ils sont en quête de sens, mais non dans un sens philosophique. Ces étudiants apprécient un climat de confiance qui leur permet de se mouvoir pour devenir autonomes et créatifs. En classe, ils apprécient la rétroaction fidèle et immanente. Ils ont besoin d'être rassurés pour aboutir à leurs fins.

En effet, l'enseignant doit adapter son enseignement en fonction de leurs besoins. Ces étudiants ont été très encadrés. Ils arrivent à l'université avec des connaissances, tout en ayant beaucoup de difficultés, fragilité au niveau du travail individuel. Ils veulent plaire aux parents, à l'enseignant, ils demandent des stratégies différentes en matière d'enseignement. Mais qui sont réellement ces étudiants de la génération Y ?

1.3.2.1.3 La génération Y : née entre 1980 et 1995

La génération Y formule de nouvelles attentes, particulièrement en exigeant plus d'autonomie et de liberté que leurs devanciers. Elle utilise avec souplesse les technologies pour communiquer et apprendre. Elle est continuellement à la recherche de nouveauté et certifie son ouverture d'esprit, avec bienveillance.

Même si les étudiants actuels affichent un intérêt pour l'individualisme, ils sollicitent la mesure collective. Ils sont très intéressés par les interactions sociales et le travail collaboratif. Cependant, cette génération entretient un lien différent avec le temps

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

et cherche des gains faciles et immédiats. Négliger ses désirs peut porter préjudice à leur succès et à leur épanouissement au sein de certains établissements universitaires.

Du moment où leur fonctionnement est différent de celui des générations précédentes. Plusieurs idées négatives touchent les jeunes de cette génération. Elle réclame de nombreuses attentes, revendications auxquelles les institutions ne sont pas encore adaptées. Ces jeunes représentent la relève dans le secteur éducatif et de futurs enseignants. Il revient ainsi à l'université de comprendre et de cerner les leviers de motivation de cette génération afin d'en tirer profit. L'enseignant a un rôle décisif à jouer dans ce processus.

L'étudiant de cette génération ne souhaite pas être dénommé dans un magma, il sollicite une identité personnelle qui ne se résume pas à un numéro sur sa carte d'étudiant. Il est donc capital de respecter les leviers de la motivation de façon personnalisée.

Par ailleurs, les enseignants du département font plusieurs constations concernant les difficultés au niveau de la compétence textuelle chez les étudiants à l'oral et principalement à l'écrit même s'ils sont en possession d'une licence. Ce fait relève des productions des étudiants à l'écrit. Cette déficience en compétences s'explique généralement par une importante difficulté et une inaptitude à produire un texte cohérent et garantir sa progression.

Dans son étude sur les lacunes relatives à l'écrit chez les étudiants de master du département de français, de l'université Adrar, KANDSI (2021) souligne que ces étudiants expriment leurs difficultés à formuler des textes à visée scientifique, et que ceci ne relève pas uniquement d'une carence dans la liste du vocabulaire, et d'une absence de pratique dans un contexte non francophone au niveau de l'université et de la région d'Adrar, mais également d'une déficience en recherche documentaire permettant la rencontre et la familiarisation avec des écrits scientifiques.

Or, dans son ouvrage intitulé : « *L'essentiel pour réussir ses études* », Dionne (2018) parle du métier d'étudiant, et le qualifie de processus fondé sur la maîtrise des compétences suivantes :

- S'organiser (diriger son temps, programmer ses travaux...);

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

- Dégager le maximum de ses cours et de ses lectures (participation aux cours, prise de notes, lecture...);
- Étudier en réseau (maîtriser les TIC et collaboration);
- Rechercher et traiter l'information (planifier, adopter les bonnes méthodes, utiliser les ressources de la bibliothèque et d'Internet, évaluer et sélectionner l'information);
- Présenter l'information (rédiger de bons textes, citer ses sources, réaliser une bibliographie, apporter une réflexion, ...).

Après avoir pris connaissance des caractéristiques des étudiants actuels, il serait important de se connecter à leur réalité, parce que cette génération veut comprendre le sens de ce qu'elle apprend. Le jeune de la génération Y est né avec les technologies, et a été éduqué avec énormément d'encadrement. Et à l'université, le parcours lui paraît épineux parce qu'il n'est pas autonome. Il risque de décrocher en effet parce qu'également, la motivation n'est pas toujours au rendez-vous. C'est pour cette raison que nous avons jugé essentiel, à travers cette étude, d'installer un dispositif pour motiver ces étudiants à apprendre. Nous avons ainsi réfléchi aux améliorations que nous pourrions apporter à notre enseignement pour favoriser leurs apprentissages et leur motivation par le biais du dispositif eportfolio.

1.4 Objectifs de la recherche

Tel que le souligne le ministère de l'enseignement supérieur (2019) pour améliorer la réussite éducative des étudiants, il faut repenser les approches pédagogiques à l'université qui contribueront à la motivation à apprendre et à l'amélioration de l'activité scripturale chez les étudiants universitaires.

L'objectif capital de notre recherche est de mieux comprendre l'impact de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiants universitaires. Notre étude s'est particulièrement intéressée dans un contexte universitaire, aux possibilités et effets d'un ensemble d'outils technologiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la langue française, plus précisément l'implémentation du dispositif eportfolio

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

et son impact sur la motivation à l'apprentissage et l'amélioration de la compétence scripturale chez les étudiants de Master, département de langue française, université d'Adrar.

Avant d'aller plus loin, il nous semble opportun d'apporter d'emblée une définition du concept « dispositif ». Il s'agit d' :

« Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) » (Pothier, 2003 : 81).

Cette définition nous semble pertinente parce qu'elle permet de répondre à des situations diverses, en l'occurrence celles introduisant les TIC.

Ainsi, nous pouvons formuler les objectifs de la recherche comme suit :

- Repérer les perceptions des étudiants à la suite de leurs usages des TIC
- Comprendre de manière plus approfondie l'effet de l'eportfolio sur l'apprentissage des étudiants universitaires
- Arpenter l'effet de l'eportfolio sur la motivation à apprendre et l'amélioration de l'activité scripturale chez les étudiants universitaires.

1.5 Pertinence de la recherche

Poellhuber et Boulanger (2001) affirment que les mutations de la société par les technologies sont indubitables au point que l'on peut observer davantage des compétences qui s'y joignent et qui nécessiteraient de compter parmi les différents enseignements. Une réorientation de l'apprentissage désormais s'impose. Et notre projet

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

de recherche se situe à la croisée de la pédagogie universitaire, de la didactique du français et de l'usage des TIC.

Pour leur part, Karsenti & Savoie-Zajc, (2011 : 163), affichent que :

« La pédagogie s'oppose d'une certaine manière à la didactique : historiquement, la pédagogie est première, les didactiques se constituant progressivement à partir des années 1970 à partir d'une réflexion épistémologique sur les contenus de savoirs scolaires, leurs spécificités scolaires, disciplinaires et les incidences que ces spécificités peuvent avoir sur les apprentissages et l'enseignement. ».

La présente étude vise à concourir à l'avancement des connaissances en mettant en exergue l'implémentation des TIC dans la vie estudiantine au sein de l'université d'Adrar. Elle ambitionne de comprendre l'appropriation des TIC par les étudiants, et aussi d'examiner la plus-value à l'égard des apprentissages au cours de leur formation.

De surcroît, cette recherche tente d'apporter une réflexion sur les modèles d'enseignement et d'apprentissage à la suite d'une accommodation au système LMD et l'implémentation des technologies dans l'enseignement supérieur, un fait appréhendé par l'ensemble des acteurs éducatifs en Algérie.

Par ailleurs, cette étude vise à doter les acquis scientifiques, d'une expérience effectuée au sud d'Algérie où très peu d'études sur les TIC et l'enseignement-apprentissage ont été constatées.

Notre problématique s'annonce ainsi bien fondée dans la mesure où elle répond à un besoin nettement distingué dans l'enseignement supérieur en Algérie. Il s'agit là d'un des avantages de l'introduction des TIC, dans notre étude sur l'eportfolio.

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

Un dispositif conçu pour et par l'étudiant de l'université d'Adrar, qui étudie dorénavant dans un contexte graduellement transformé par les TIC.

En effet, ce dispositif offre à l'étudiant l'opportunité de se placer au cœur de l'agir, de s'engager dans ses apprentissages et de persévérer tout en s'auto-évaluant constamment, dans l'objectif de développer et valoriser son parcours individuel.

Loin de nous l'idée d'idéaliser les propriétés des TIC en prescrivant les outils comme une panacée pour les problèmes dans l'enseignement supérieur universitaire car, il est connu actuellement que la vraie fracture relève de l'ordre pédagogique et non technologique. La problématique d'implémentation des TIC n'est pas essentiellement technique parce que les TIC ne possèdent pas intrinsèquement des vertus pédagogiques. L'élément déterminant réside dans la manière dont ces technologies sont incorporées dans les pratiques pédagogiques.

C'est dans cette perspective de recherche que notre étude s'inscrit ; l'objectif de la recherche est donc de décrire et analyser le processus, qui permet de soutenir et surtout de maintenir la motivation des étudiants à apprendre d'une part et de développer la compétence scripturale à travers la conception de l'eportfolio.

Cette étude permet, également de réunir des informations pouvant conduire les ordonnances en vue du développement de l'usage du eportfolio dans l'enseignement supérieur en Algérie précisément ; dans la région d'Adrar ; à fortiori dans un environnement où des desseins d'implémentation pédagogique des TIC muent de manière peu cohérente.

En effet, partant des usages des TIC d'étudiants pour comprendre leurs perceptions pourraient nous permettre d'effectuer des choix bonifiés en faveur de la pédagogie universitaire. En d'autres termes, les résultats de cette étude pourront susciter l'intérêt des responsables des établissements universitaires et faire revigorer le concours des décideurs à concrétiser la démarche en mettant en place un eportfolio institutionnel réunissant l'ensemble des facultés et des départements de l'université visant à maîtriser son impact global sur le déploiement de la pédagogie universitaire.

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

Ainsi, mieux informés, les enseignants pourraient être en mesure d'adapter sensément leurs enseignements suivant cette démarche, de façon à soutenir la motivation des étudiants.

Selon une vision purement pédagogique, un portfolio composé de traces numériques, raconte l'apprentissage d'un étudiant et les multiples compétences acquises (Dévé et al, 2009). Il pourrait leur permettre de mieux se connaître et d'assainir leur identité tout au long de leur cursus universitaire, et par la suite dans leur carrière professionnelle.

Conclusion

La présente étude est donc axée sur le contexte spécifique de l'Université d'Adrar. Elle vise à mieux comprendre les utilisations des TIC qui impactent l'apprentissage et la motivation chez les étudiants universitaires. Pour atteindre cet objectif, trois principaux axes d'étude sont envisagés :

- 1-Les perceptions selon les usages des TIC des étudiants universitaires ;
- 2-L'impact du dispositif eportfolio mis en place, sur l'apprentissage des étudiants universitaires ;
- 3-L'impact du dispositif eportfolio sur la motivation à apprendre chez les étudiants d'un côté et l'amélioration de l'activité scripturale de l'autre.

La pertinence de l'étude a été également soulignée. Le chapitre suivant s'intéresse aux fondements théoriques relatifs aux TIC, aux usages, au dispositif eportfolio et à son impact sur l'apprentissage, la motivation ainsi que sur l'amélioration de l'activité scripturale chez les étudiants. Il fait également une recension de la revue de la littérature des connaissances sur les technologies éducatives dans un contexte universitaire.

CHAPITRE 2 : Cadre théorique et conceptuel

Introduction

Cette partie présente les orientations épistémologiques mobilisées dans le cadre de notre recherche afin de cerner les domaines de recherche au sein desquels nous nous inscrivons pour répondre à nos problématiques. Nous abordons d'abord, la question des TIC en contexte universitaire, ensuite nous définissons les usages des TIC par les étudiants et nous poursuivons en abordant les concepts capitaux de notre étude à savoir ; l'apprentissage, la motivation et la compétence écrite à travers le dispositif eportfolio.

L'enseignant et l'université demeurent au centre de toutes les mutations dans le cadre des recherches scientifiques. Afin de nous éclairer sur l'influence de ces discours et de ces représentations de l'objet des technologies éducatives et clarifier ainsi davantage la difficulté et la finesse de tout travail de recherche dans ce domaine, nous avons acquis à ajuster cet objet de recherche par rapport aux cadres politique et pédagogique. Cette démarche de cadrage théorique nous permettra, en premier lieu, de traiter une analyse plus sensée du contexte algérien en matière des technologies éducatives. En deuxième lieu, nous conduirons les différents éléments théoriques empruntés par ce cadrage théorique afin de mener à bien la discussion des résultats de notre étude empirique.

En plus des définitions des concepts, le cadre théorique repose sur une approche qui conduit le chercheur, qui le « *guide comme le chien guide l'aveugle. Les résultats de la recherche confirment ou non la validité de la théorie comme l'arrivée à destination de l'aveugle témoigne de la valeur de son fidèle compagnon* » (Gauthier, 2009 : 107).

Nous avons amorcé ce chapitre par l'explication d'un ensemble de concepts mis en corrélation avec la problématique de la recherche. Car le concept représente « *l'instrument fondamental en recherche scientifique ; c'est le pivot de la recherche scientifique sur lequel repose tout notre savoir, car sans concept bien défini, aucune connaissance scientifique n'est possible* » (Mace et Petry, 2000 : 28).

2.1 Les TIC à l'université : de quoi s'agit-il ?

L'enjeu de cette démonstration est de présenter de manière approfondie mais pas exhaustive le potentiel pédagogique des TIC ainsi que les défis et les limites

de leur intégration afin d'adopter une scénarisation pédagogique congruente et adaptée à notre problématique de recherche et au contexte universitaire algérien.

Nous avons été conduits, à propos du cadre théorique dans notre recherche par les travaux de M. Lebrun en technologie éducative mettant l'accent sur une symbiose émanant de l'intégration des TIC en éducation, qui décrit ainsi, les différents constituants de l'agir au sein d'un dispositif d'enseignement-apprentissage. Nous nous sommes focalisée également sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1994). Nous avons également convoqué le cadre relatif au processus d'écriture, singulièrement celui de Deschênes (1988), axé sur deux grandes variables de l'écriture : la situation d'interlocution et le scripteur.

Avant d'examiner la littérature au sujet des concepts cités ci-dessus, nous nous attardons d'abord sur l'acronyme TIC.

2.1.1 Les TIC : Tentative de définition

Cet acronyme comprend trois concepts capitaux qui sont : la technologie, l'information et la communication.

Les formules technologies de l'information et de la communication (TIC), nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ou encore information technologies (IT) désignent tout ce qui relève des techniques utilisées dans le traitement et la transmission des informations, principalement l'informatique, l'Internet et les télécommunications. TICE est une abréviation de Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation. Elle représente les actions mises en exergue concernant l'implémentation des nouvelles technologies dans le cadre de l'enseignement (TICE).

Étymologiquement, issus du grec l'association de « *technè* » et de « *logos* », se définit comme un discours sur la technique signifiant la connaissance de procédés utilisés. Selon le dictionnaire Robert, le mot « technologie » renvoie aux techniques modernes et complexes. La « technique » est considérée comme un ensemble de procédés méthodologiques fondés sur des connaissances scientifiques et employés pour conquérir un résultat bien défini.

Le concept de « technologies de l'information et de la communication » recouvre le terme technologie, qui signifie discours sur la technique. Il désigne l'ensemble

des technologies de la communication introduisant un support numérique et dont l'objectif est de traiter l'information. De nombreux chercheurs privilégient parler de TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Suite à une étude analytique, J.Basques (2005 : 34) désigne par cet acronyme :

« Un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la micro-électronique, les télécommunications, le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines. ».

Une kyrielle de médias considérée comme des outils didactiques, pour expliquer justement l'émersion du concept TICE.

De nombreuses recherches ont souligné l'effet des perceptions et attitudes des étudiants à l'égard des technologies, sur leur adoption pour l'apprentissage. Mais adopter ne signifie pas s'approprier. L'adoption représente une action régulière qui détermine l'utilisation d'un objet, en revanche l'appropriation est un mécanisme qui se construit en continu.

Toutefois, l'enjeu des TIC auquel devront faire face les enseignants s'applique à l'usage qui en est fait. Nous estimons que nous devons plutôt nous intéresser davantage à la question de ce que font les étudiants avec les TIC, notamment à la question des usages. Ainsi, nous supposons trouver des éléments de réponses à travers une exploration de la littérature.

2.2 Usages des TIC

La notion d'usage a souvent été associée à la pratique sociale, soit à l'utilisation technique. Le terme « *usage* » est utilisé pour désigner : emploi, utilisation, pratique ou encore appropriation (Millerand, 1998).

Le concept d' « *usage* » renvoie « *aux utilisations particulières qu'un individu ou un groupe peut faire d'un bien, d'un instrument, d'un objet. (...) il s'agit ici de mettre en relief les usages sociaux, leur subtilité, les significations culturelles complexes*

de ces conduites de la vie quotidienne. » (Akoun & Ansart, 1999). En d'autres termes, dans le cadre de l'étude des usages des TIC, l'usage renvoie aux usages des objets techniques dans le quotidien des individus.

Dans la présente étude, nous tentons d'abord de décrire les usages des TIC des étudiants en contexte universitaire. Nous partons donc de leurs usages afin de définir les éventuels besoins. Mais "usage" signifie-t-il réellement mettre en "pratique" un outil technologique ?

Nous avons tendance à considérer les termes "usage et pratique" comme similaires. Pourtant, il nous semble opportun de s'attarder devant leur définition.

Jouët, (1993 : 356), considère l'usage comme : « *restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil* ».

Ainsi, un objet est conduit par son mode de fonctionnement pour s'assurer que l'utilisation est contrôlée et que tous les utilisateurs potentiels en font bon usage. D'autre part, la pratique s'inscrit dans un accomplissement, et dans un développement personnel et collaboratif.

Selon une vision purement éducative, nous estimons qu'il faut aller au-delà des usages pour transférer des compétences de pratique. Autrement dit, former avec et par les technologies ne se réduit pas à produire de "bons usagers" d'outils et doit contribuer à bonifier des pratiques technologiques redemptrices et coopératives. Ceci justifie également le choix de l'une des thématiques relatives à notre recherche, à savoir les usages des TIC des étudiants en contexte universitaire.

La section suivante aborde la place des TIC dans l'enseignement du FLE.

2.2.1 La place des TIC dans l'enseignement du FLE

Au XIXe siècle, savoir lire, écrire et compter était jugés nécessaires pour accéder à la société de demain et présentement, les TIC sont considérées comme une compétence indispensable dans un monde en pleine mutation. Or, le défi semble démesuré pour un contexte universitaire considéré comme vecteur de connaissances à faire acquérir à l'apprenant pour mieux dresser son insertion sociale et professionnelle.

Les technologies de l'information et de la communication mettent au service de l'enseignement de nombreux outils suivant la taxonomie des outils TICE réalisée par Philippe-Didier Gauthier en 2004. Il s'agit d'une taxonomie fonctionnelle, organisée par classes. Le rangement est structuré par classe d'activités, de typologies et de genre, que nous recensons comme suit :

- Communication Echanges pédagogique : Outils structurant et facilitant les échanges de messages, de documents, de données entre des personnes.
- Recherche Traitement : Outils qui facilitent la recherche, la collecte, le traitement, le classement des informations et des documents, fichiers et programmes.
- Création Formalisation : Outils qui facilitent la formalisation, la fabrication, l'assemblage et l'édition de documents et ressources multimédia pédagogiques.
- Organisation Planification : Outils qui facilitent la définition, la planification, la réalisation et le contrôle des tâches et activités pédagogiques.
- Évaluation Entraînement : Outils qui facilitent l'entraînement, l'auto-évaluation, l'évaluation des acquis de l'apprenant, ou de sa progression pédagogique.
- Présentation Démonstration : Outils qui facilitent l'exposé, la démonstration, l'explication, l'illustration, l'argumentation pédagogique.
- Expérimentation – Application : Outils qui facilitent l'apprentissage par l'action, la pratique, la réalisation, la manipulation par l'apprenant dans des expériences pédagogiques.

Selon cette catégorisation le portfolio numérique recouvre plusieurs types. Il peut être classé dans les rubriques : organisation- planification, entraînement pour une progression pédagogique et évaluation, tout en étant considéré comme outil permettant d'éditer et de publier des apprentissages, des compétences, et des résultats évaluation.

Dans son rapport « *Apprendre autrement à l'ère numérique* », Fourgous (2012) note que le potentiel des outils technologiques est peu exploité. L'apprenant est réduit au statut de consommateur et rarement engagé vers un statut de producteur et de créateur.

Afin d'exploiter ce potentiel et d'aboutir aux objectifs pédagogiques, il faut que les enseignants y soient préparés. C'est pour cette raison que l'UNESCO a réalisé un référentiel international déterminant les compétences nécessaires pour permettre

un enseignement efficient via les TIC, appelé : « *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants* ».

Élaboré en 2011, ce Référentiel UNESCO, exprime nettement la nécessité de préparer les enseignants à installer l'apprenant dans une approche innovante, créative, collaborative voire constructive par le biais des TIC. L'idée est de préparer l'apprenant à une société future et accommoder l'enseignement aux apprenants actuels.

Le Référentiel s'annonce suivant trois approches de l'enseignement définis dans le tableau 1 ci-dessous :

- a- Alphabétisation technologique
- b- Approfondissement des connaissances
- c- Création des connaissances

	ALPHABETISATION TECHNOLOGIQUE	APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES	CRÉATION DE CONNAISSANCES
PLACE DES TIC DANS L'ÉDUCATION	Connaissance des politiques	Compréhension des politiques	Innovation en matière de politique
PROGRAMME ET ÉVALUATION	Connaissances de base	Acquisition des connaissances	Compétences requises dans la société du savoir
PÉDAGOGIE	Intégrer les technologies	Résolution de problèmes complexes	Autogestion
TIC	Outils de base	Outils complexes	Outils diffusants
ORGANISATION ET ADMINISTRATION	Classe standard	Travail collaboratif	Organisations apprenantes
FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	Culture numérique	Gérer et guider	L'enseignant, apprenant modèle

Tableau 1 : Référentiel UNESCO des compétences TIC pour les enseignants

Le Référentiel est consacré à informer les responsables des politiques éducatives, les formateurs d'enseignants, les enseignants en exercice de la place des TIC dans la réforme éducative ainsi que du changement du rôle de l'apprenant.

Par ailleurs et suite à de nombreuses études, nous constatons que c'est le didactique qui prime et les technologies ne représentent qu'un soutien pour favoriser l'enseignement-apprentissage ou au contraire leur nuire par manque d'affordance. Pour autant Cynthia

EID¹, avec qui nous avons pu échanger au cours d'une formation à Francophonie sur, les TIC en classe de FLE, en juillet 2017, précise que l'affordance, représente la capacité d'un objet qui suggère sa propre utilisation. Et dans la même visée, elle explique qu'il ne s'agit pas d'introduire un artefact mais de réfléchir à une utilisation flexible et accessible de la technologie, de faire un focus pédagogique sur le curriculum, les objectifs, les démarches et les étudiants. Nous pouvons ainsi résumer cette réflexion dans l'objectif de construire une culture commune selon le schéma suivant :

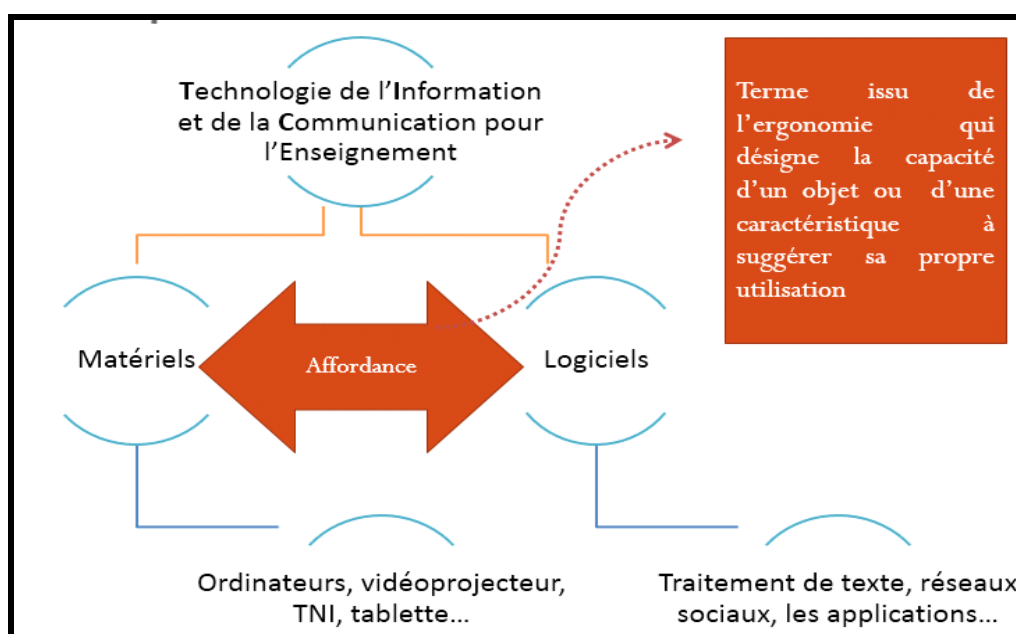


Figure 1 : TIC dans l'enseignement

Soulignons que du point de vue de Gaver (1991), l'affordance dans le cadre d'une implémentation des technologies, fait allusion à la création des possibilités d'action et à faire remarquer ces possibilités d'action.

Dans une visée de l'apprentissage des langues, l'affordance renvoie à définir comment les apprenants actifs s'engagent avec les ressources linguistiques disponibles (Van Lier, 2004). Elle met l'accent sur la relation entre l'environnement et l'apprenant, à un usage de l'environnement et ce qu'il peut offrir ou fournir contexte d'apprentissage.

Selon J.J. Gibson (1986), l'affordance est considérée comme les possibilités d'action offertes par l'environnement à des organismes capables de les percevoir, nous proposons

¹ Cynthia Eid est professeur d'université, actuellement présidente de la FIPF.

ce concept dans le contexte spécifique du dispositif eportfolio et qui incarne les possibilités d'action fournies par l'eportfolio aux apprenants ayant la capacité de les percevoir. Autrement dit, dans un contexte d'intégration pédagogique de l'eportfolio au service de l'apprentissage d'une langue, les affordances renvoient aux potentialités d'action offertes par l'eportfolio pour apprendre une langue aux apprenants-concepteurs capables de les percevoir.

2.2.2 Les TIC à l'université : Composante pédagogique

La majorité des institutions du supérieur adopte les technologies dans leurs stratégies d'enseignement-apprentissage. Elles peuvent apporter de nombreuses valeurs ajoutées si elles sont adaptées à bon escient. Elles peuvent permettre, selon M. Lebrun de créer des contextes d'apprentissage flexibles sur lesquels peuvent être déposés des bases de données, des documents ou des travaux accomplis par les étudiants. Elles peuvent contribuer à une canalisation efficace sur les objectifs d'apprentissage. Elles permettent également de parvenir à un flux d'informations scientifiques en ligne, que ce soient des articles scientifiques ou des bases de données sur le réseau internet.

Dans son livre « *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* » (J.Tardif, 1998), psychologue de l'éducation, fournit un cadre théorique mettant l'accent sur le rôle essentiel des TICE en vue d'apporter une valeur ajoutée aux apprentissages. Tardif présente ensuite, les potentialités des TIC relatives aux pratiques pédagogiques, auprès des générations actuelles d'étudiants, en perpétuel contact avec les technologies. Il explique également les nouvelles fonctions des enseignants et des étudiants.

L'enseignement représente la transmission du savoir-faire, savoir-agir et savoir-être. Il s'agit de provoquer l'acte d'apprendre. Nous entendons, ici par provoquer, le fait de susciter le goût d'apprendre chez les étudiants et les accompagner dans leurs apprentissages.

Nous consacrerons cette partie à exposer ce cadre théorique tout en usant de nombreux principes théoriques d'auteurs comme Marcel Lebrun, Philippe Meirieu, Thierry Karsenti, etc;

2.3 La place des TIC et les dynamiques de l'apprentissage

De manière générale, plusieurs recherches s'accordent sur l'importance des TIC pour la réussite éducative. Et par conséquent, il est loin de concevoir l'introduction des TIC en dehors du paradigme d'apprentissage dans la mesure où ces technologies consistent en outils pédagogiques et leur efficacité dépend principalement du contexte didactique et pédagogique à l'intérieur duquel ils font usage.

Il nous semble, en effet, pertinent de cerner les paradigmes d'enseignement et d'apprentissage dans une étude qui vise l'impact des TIC sur les étudiants en contexte universitaire. Nous emploierons dans la présente partie des préceptes didactiques et pédagogiques des deux paradigmes. Nous nous focaliserons ensuite sur le paradigme d'apprentissage, l'un des concepts clés de la présente étude. Puis, nous tenterons de clarifier le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans sa construction du savoir afin de mieux cerner l'impact des TIC sur l'apprentissage.

2.3.1 Préceptes didactiques et pédagogiques d'enseignement - apprentissage

L'enseignement ne se résume pas seulement à l'idée de transmettre un savoir, comme si cela allait s'enregistrer dans la tête des étudiants, c'est mettre les étudiants dans une situation, dans un contexte face à une tâche de manière à lui donner des occasions d'apprendre, et comme le souligne Michel Serres (2012) dans *Petite Poucette* : « *Tout a été transmis, arrêtez de transmettre* ».

Identifier des préceptes didactiques et pédagogiques peut concourir à bonifier la qualité de son enseignement. Ces préceptes ou principes consistent seulement en des pistes de réflexion pour penser ou repenser ses pratiques de classe, en sachant que tous ces principes devront bien sûr être questionnés en tenant compte de la spécificité de chaque contexte.

Évoquer le concept « Enseignement » appelle au minimum six questions principales :

A ces six questions correspondent les réponses suivantes : à la question « *Qu'enseigner ?* », ce sont les programmes qui peuvent apporter des éléments de réponse, en précisant notamment les objectifs et les contenus. Les manuels et autres supports d'enseignement répondent à la question « *Avec quoi enseigner ?* ». La question « *Comment enseigner ?* »

permettra d'identifier certains principes didactiques et pédagogiques. Quant à la question « *Comment attester un niveau ?* », c'est la phase d'évaluation qui fournira des éléments de réponse. A la question « *Quelles compétences pour enseigner ?* », les référentiels de compétences professionnelles nous fourniront des éléments de réponse. Et enfin, les curriculums de formation répondent à la dernière question « *Quelle formation ?* ».

En effet, nous constatons que ces questions sont toutes indispensables, mais notre regard portera essentiellement sur la troisième question, à savoir celle des pratiques pédagogiques. Ces pratiques ont été distinguées en quatre grandes rubriques, qui sont :

- 1- la place et le rôle respectifs de l'enseignant et des apprenants dans la relation pédagogique,
- 2- la question des objectifs, leur identification, leur définition et leur formulation,
- 3- l'animation et la gestion du groupe,
- 4- l'évaluation des acquis, l'évaluation des compétences des apprenants.

Nous traiterons la première de ces rubriques, et nous nous interrogerons sur les relations entre enseignants et apprenants, sur la place et le rôle de chacun dans le processus double et indissociable d'enseignement-apprentissage.

Cette première rubrique sous tend à son tour quatre principes fondamentaux :

- La pédagogie focalisée sur l'apprenant et sur les apprentissages : Ce principe sous-entend que ce qui est primordial n'est pas ce qu'enseigne l'enseignant mais ce qu'apprend l'apprenant. La pédagogie n'est pas une fin en soi mais un moyen et un outil au service des apprenants.

Partant de ce principe, nous devons nous interroger sur les compétences (notamment les savoirs, savoir-faire et savoir-être) mais aussi les stratégies que les apprenants ont effectivement développées à l'intérieur du programme. Certes, les programmes sont nécessaires et doivent servir de référent à tout enseignement, mais la pédagogie ne doit pas être centrée sur les programmes ou sur les contenus, mais bien sur les apprenants.

- Mettre l'accent sur la diversité des apprenants en variant les pratiques pédagogiques : considérer la diversité du groupe est un élément crucial, car tout groupe est

hétérogène. Il faut, donc, tirer profit de cette hétérogénéité et l'introduire dans ses réflexions et ses pratiques pédagogiques.

- Se centrer sur la motivation et les besoins des apprenants : Ce principe est directement lié à celui de la centration pédagogique sur l'apprenant. On ne peut pas, en effet, enseigner sans faire l'économie d'une réflexion sur ce qui amène l'apprenant à s'engager dans l'apprentissage du FLE, et sur les besoins langagiers induits. On doit en effet admettre que les étudiants ont une approche de plus en plus pragmatique et de plus en plus utilitariste et s'impliquent plus facilement et plus efficacement dans des apprentissages dont ils perçoivent l'utilité, notamment concernant la recherche documentaire en vue de la réalisation de leur projet de fin d'étude.

- (Re) connaître la pluralité des styles et des rythmes d'apprentissage : considéré comme une déclinaison du précédent, ce principe renvoie à la théorie des « intelligences multiples » d'Howard Gardner (2008), qui consiste selon lui, que ;

« Pour apprendre, chacun dispose d'un talent personnel et d'une façon qui lui est particulière d'organiser les informations. Par ailleurs, chaque individu a des styles d'apprentissage différents. Afin de permettre à chacun de progresser, l'enseignant doit donc tenir compte de ces rythmes et stratégies d'apprentissage qui diffèrent forcément d'un individu à l'autre. C'est notamment en variant les activités qu'il proposera, qu'il favorisera une réussite maximale pour tous ; en ne privilégiant pas un « type » d'apprenant ».

Il ne suffit pas de connaître ces différents types d'intelligence, encore faut-il en tenir compte dans ses pratiques de classe.

Cependant, l'époque de l'apprentissage ex cathedra s'est-elle écoulée ? Saurions-nous, à présent apprendre seuls via des instruments et des outils que nous concevons ? Dans son ouvrage intitulé ; L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir ; Philippe Carré (2005) souligne qu'« on apprend toujours seul mais jamais sans les autres ».

Ainsi, Carré souligne que l'apprenance représente une attitude favorable à l'apprentissage et que l'on peut apprendre partout à tout moment, toute sorte de savoirs, et de différentes façons, l'essentiel d'en avoir envie, de savoir le faire et de pouvoir le faire. Cette attitude est capitale notamment dans la société actuelle.

Cette démarche met en exergue les compétences du 21^{ème} siècle : chercher l'information, repérer l'information pertinente, sélectionner, évaluer, analyser, développer l'esprit critique, édifier le travail en autonomie. Pour conduire progressivement vers l'autonomie, voire vers l'apprendre à apprendre.

2.3.2 L'apprendre à apprendre

« *Apprendre à apprendre* » est une compétence considérée comme la clé de voûte dans le processus d'enseignement-apprentissage ; selon les aspects méthodologique, pédagogique, et neuro-pédagogique.

Minder (1991 :13) considère que « *nous ne pouvons parler du besoin d'apprentissage que si le sujet perçoit un déficit et ne parvient pas à trouver des solutions qui pourraient lui permettre de répondre à ses besoins* ».

À la suite de la recherche de Minder, nous assignons quatre grands types de situations d'apprentissages :

- Acquisitions spontanées : elles se concrétisent quand le sujet s'imprègne des compétences pouvant satisfaire ses besoins de façon impulsive et inconsciente. Inconsciente et involontaire ces compétences vont satisfaire son besoin.
- Apprentissage autonome : il se réalise lorsque l'apprenant procède, avec l'aide éventuelle d'un formateur, à une évaluation de ses besoins pour définir les objectifs relatifs à sa situation d'apprentissage. Ce type d'apprentissage est indubitablement ancré sur l'apprenant. Et dans le cadre de l'apprendre à apprendre, ce type contribue selon nous, à conduire davantage l'apprenant vers l'autonomie dans les apprentissages.
- Apprentissage stimulé : il a lieu lorsque l'enseignant prend l'initiative de faire aboutir les apprenants à leurs objectifs. Sa démarche consiste à mettre en place un processus d'apprentissage répondant à leurs besoins, puis, les accompagner dans l'acquisition des compétences qui vont contribuer à pallier le déficit. Ce type d'apprentissage prône une pédagogie qui permet de résoudre les problèmes. (Minder, 1991).

- Apprentissage contraint : il opte pour une démarche où les besoins sont complètement bafoués. L'absence d'une considération des besoins conduit inévitablement au caractère fugace des apprentissages. L'apprenant est donc voué à l'échec parce que les objectifs dictés par l'institution ne conviennent pas à ses intérêts.

Nous considérons que l'apprentissage contraint place l'apprenant face à certains écueils qui consistent à ne pas s'engager, ni même à persévérer dans son apprentissage.

Parmi les différents types d'apprentissage cités, il nous semble à présent que le seul procédé permettant de reconnaître les intentions institutionnelles ainsi que de soutenir l'apprenant dans la construction des connaissances est l'apprentissage stimulé. Nous estimons ainsi, mettre l'apprenant dans une situation de capacitation (Naffi, 2022) et non paralysante pour un apprentissage autonome voire efficient.

2.3.2.1 Définir l'acte d'apprendre

S'intéresser à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère conduit indubitablement à s'interroger sur l'acte d'apprendre à l'heure où l'explosion technologique est en train de mettre à notre disposition une myriade d'outils pour apprendre.

Depuis le début des années quatre-vingt, l'apprenant est au centre de toutes les préoccupations dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Plusieurs chercheurs ont souligné les besoins et les centres d'intérêts de l'apprenant (Giordan, 1998).

Au sens étymologique, « *apprendre* » aurait pour origine le mot « *apprehendere* » du latin qui signifie prendre ou saisir. L'acte d'apprendre renvoie ainsi à une sorte d'appropriation.

Au sens global, l'acte d'apprendre se définit comme tout acte qu'une personne exerce en vue d'acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences par l'enseignement ou la pratique servant à accroître ses aptitudes. Représentant l'apprentissage, l'acte d'apprendre se définit comme une activité centrale qu'on ne peut concevoir sans la situation pédagogique (Aumont et Mesnier, 1992), il suit toute une progression parce que l'apprentissage ne s'effectue pas en une seule fois. Nous ne pouvons parler vraiment d'apprentissage que si la situation offre une variété de choix ; voire des possibilités de commettre des erreurs afin d'attiser une mutation dans

le comportement de l'apprenant. C'est justement cette mutation de comportement qui sollicite notre attention et que nous allons qualifier d'apprentissage.

Selon Develay, « *Apprendre est un processus mystérieux par lequel un sujet se transforme et généralement s'enrichit psychologiquement en prélevant de l'information dans son milieu de vie* » (1992 : 161).

Ibn khaldoun (1332-1406), expliquait déjà que les objectifs de tout acte d'enseignement-apprentissage sont atteints par l'utilisation de supports didactiques et la concrétisation des notions scientifiques. Le développement des compétences est atteint par l'apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage.

Suivant une approche behavioriste de l'apprentissage, Berbaum (1994 : 70), explique qu'« *apprendre c'est établir une relation entre un stimulus et une réponse de telle sorte que, lorsque ce stimulus se présente à nouveau le sujet fournisse à nouveau la même réponse* », alors que Giordan (1993) parle plutôt d'un apprentissage réussi qui proviendrait d'une transformation des conceptions initiales du sujet suite à un savoir reçu, qui correspond plutôt à une approche constructiviste de l'apprentissage.

Les écrits recensés mettent en exergue les principales théories d'apprentissage, à savoir : behavioriste, cognitiviste, transmissive, constructiviste et socio-constructiviste (Gagnebin, Guignard et Jaquet, 1997). De ces théories, nous retenons dans le cadre de notre recherche deux théories en relation avec l'apprentissage, celle du cognitivisme et du constructivisme au sein de laquelle l'étudiant est au cœur de l'apprentissage (Piaget 1970).

Cependant, les apprentissages qui évoluent dans le cadre d'une formation sont définis selon A. Tricot comme non-adaptatifs. Il s'agit d'une situation qui nécessite des efforts et des investissements. Le rôle de l'enseignant est de réfléchir à la conception d'un environnement d'apprentissage qui va nécessiter des efforts, qui va être conscient et volontaire et surtout qui suscite de la motivation. Et, si l'objectif essentiel est l'acte d'enseignement et le développement de la capacité d'apprendre, il va de soi que le rôle de l'enseignant nécessite d'être interrogé.

2.3.2.2 Le rôle de l'enseignant

Il est nécessaire également de porter une réflexion sur l'attitude à adopter pour être un enseignant opérant et sur la nécessité d'adapter en permanence ce positionnement en fonction des situations de classe, selon le point théorique du « triangle pédagogique ».

A travers son modèle du triangle pédagogique (Houssaye, 2000) définit de nouveaux rôles pour l'enseignant. Selon cet auteur « *la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les apprenants.* » Trois processus sont alors définis : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur-apprenant, « apprendre » qui privilégie l'axe apprenant-savoir. Avec le processus « former », le rôle de l'enseignant est médiateur car ce dernier n'est plus uniquement celui qui délivre le savoir à l'apprenant mais celui qui l'aide à s'approprier ce savoir.

Tardif (1992) peint le portrait de l'enseignant et le décrit comme ayant plusieurs rôles ; celui de penseur, de preneur de décisions, de motivateur, de modèle, de médiateur et d'entraîneur. Il souligne aussi que l'enseignement représente « *une conception pédagogique très exigeante* » et que l'enseignant doit maîtriser les contenus enseignés. L'enseignant doit évaluer les pré-requis de l'apprenant et prendre en considération ses besoins. Il doit être en mesure d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches significatives et maîtriser les stratégies d'apprentissage que l'apprenant devra mettre en œuvre pour réaliser ses tâches.

Les stratégies pédagogiques ont un impact sur la motivation, la persévérance et l'engagement en contexte universitaire. En effet, certaines stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants peuvent avoir un faible effet sur la persévérance de certains étudiants, alors que d'autres semblent être de grandes efficacités.

Les situations d'enseignement sont conçues dans l'ensemble, dans un espace classe qui consiste à réunir un groupe d'étudiants, vu comme homogène pour leur transmettre, à tous, les mêmes connaissances et les mêmes savoirs. Aujourd'hui dans notre université, nous trouvons toujours dans cet espace classe une estrade qui marque l'autorité, le contrôle de l'enseignant et facilite la distribution de la parole.

Dans un monde en pleine mutation, ce modèle de transmission doit être remis en cause parce que les attentes et les besoins de nos étudiants ont été bouleversés et qu'en dehors « *du contenu académique traditionnel* » selon l'UNESCO, de nouvelles compétences sont à acquérir en rendant chaque étudiant acteur de sa situation d'apprentissage.

Revoir la conception du métier enseignant relève d'un processus rédempteur, plus proche d'un accompagnateur que du transmetteur. Il est nécessaire d'instaurer de nouvelles organisations, de créer de nouveaux espaces afin d'individualiser les parcours d'apprentissages où chaque apprenant avance à son rythme tout en étant dans l'agir.

Variation des stratégies pédagogiques est recommandé puisque chacune d'entre elles ne permet pas d'aboutir aux mêmes fins d'apprentissage ; introduire diverses stratégies permet en conséquence de tirer profit des atouts (Tremblay-Wragg et al. 2019). Afin de ne pas sombrer dans la saturation, il semble donc opportun d'opter pour une diversité de pratiques pédagogiques en vue de maintenir la motivation à apprendre des étudiants tout au long du cours.

L'implication des étudiants dans une formation ne se résume pas à transposer des savoirs via un outil. Elle désigne en l'occurrence, le fait de penser, d'organiser et d'harmoniser les pratiques pédagogiques en vue d'optimiser l'apprentissage.

Le rôle de l'enseignant pourrait être accentué par sa participation interactive aux activités proposées ; soit :

- Opérer des rappels de consignes, de dates butoirs par courriel ou sur la plateforme en ligne ;
- Proposer des rencontres avec les étudiants pour assurer le suivi ;
- Effectuer des rétroactions, des commentaires sur la plateforme en ligne ;
- Agrémenter les réponses des étudiants ;
- Encourager les étudiants à exprimer leur difficulté à comprendre.

De nombreuses études ont abordé la question du rôle de l'enseignant (Wright, 1987, Tardif ; 1992), elles dévoilent la diversité des rôles adoptés par l'enseignant selon les contextes, les activités réalisées par l'apprenant et les différents temps d'apprentissage.

L'enseignant n'est plus considéré comme celui qui détient le pouvoir en classe, ni celui qui détient une diversité de méthodes appropriées, mais il est essentiellement considéré comme celui qui guide et accompagne l'apprenant vers une prise de conscience de ses potentialités pour lui permettre de les exploiter.

Nous assistons en effet à un changement de paradigme et le rapport enseignant-apprenant vit une véritable transformation. L'enseignant se remet en question de façon efficiente sur ses pratiques pédagogiques. Il joue le rôle de l'architecte de la classe, il doit s'impliquer dans les activités, certes mais d'une manière autre que l'apprenant. Cyr (1998) le conçoit comme « *le leader dans la planification, et l'organisation des activités d'enseignement et apprentissage* ». Sa mission est donc plus complexe que la simple transmission. Dans toute situation d'apprentissage, il doit s'assurer que l'apprenant passe d'une étape d'enseignement dirigé à une étape de pratique guidée, ensuite à une étape de pratique autonome (Cyr, 1998) pour aboutir à la construction des savoirs. Le rôle de l'enseignant consiste en effet, non à fournir l'information mais de la faire traiter par l'apprenant et de manière appropriée.

2.3.2.3 L'apprenant : rôle et construction du savoir

Comme nous venons de le voir, l'enseignant a des obligations fort importantes face à la planification du scénario pédagogique et au soutien de l'apprenant. L'apprenant a également de grandes obligations. Selon Wenden (1991), l'objectif majeur de la prise de conscience des stratégies d'apprentissage chez l'enseignant et l'apprenant relève d'une prise de conscience du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage pour le diriger vers plus d'autonomie.

En lien avec les fondements de la psychologie cognitive, Tardif (1992) souligne que l'apprenant a la responsabilité de régenter sa participation et sa persistance dans l'activité, de réguler son attention et sa motivation. Il lui incombe également de construire les savoirs, de structurer les stratégies de la réalisation de l'activité proposée, de les mettre en œuvre et de les évaluer.

Pour les constructivistes, le savoir est construit de manière active par celui qui apprend dans chacune des situations suivant un processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. Le savoir dépend ainsi de la façon dont l'apprentissage est mené

et l'activité de l'apprenant est construite en relation avec sa manière d'agir et son expérience du monde.

Autrement dit, le processus et les résultats d'une approche constructiviste se transforment suivant les actions des individus au sein des contextes. La compréhension d'un domaine donné est « *constituée de l'ensemble des informations construites par les individus qui composent la communauté et qui participent aux activités de ce domaine, aussi bien les universitaires que les praticiens.* » (Lévy, 1993). Nous pouvons ainsi dire que la connaissance ne se réduit pas à une information factuelle transmise d'un individu à un autre.

Selon le courant constructiviste, l'apprenant est appelé à être acteur de son apprentissage, en vivant des situations problématiques tangibles lui permettant de se développer. Le savoir ne s'acquiert pas dans l'inertie, il se construit à l'aide de l'enseignant, qui n'est plus conçu comme un détenteur de savoir, mais plutôt comme un guide, un facilitateur dont l'objectif fondamental est d'accompagner l'apprenant dans son apprentissage.

Piaget (1970), souligne que l'apprenant n'est pas seulement en rapport avec les savoirs qu'il inculque, mais il accommode son contexte en fonction de ce qu'il entreprend durant le cheminement de l'apprentissage. L'accommodation s'inscrit dans une démarche qui suscite chez l'apprenant des arrangements dans sa façon d'agir afin de faire face à de nouvelles connaissances.

Et c'est ainsi, que dans un environnement d'apprentissage via les TIC, que l'apprenant va adopter les TIC comme des artefacts qui contribuent à l'apprentissage en le faisant progresser. Par ailleurs, l'apprenant ne se contente plus de ce qui est avancé par l'enseignant pendant le cours, il peut éventuellement à tout moment vérifier, attester, interpréter, ou comparer les informations qui lui sont exposées.

L'implantation, en effet, des TIC dans le contexte d'apprentissage de l'apprenant peut soutenir la construction des savoirs. Nous considérons ainsi l'apprenant :

« Comme un agent actif dans l'environnement d'apprentissage, interagissant avec d'autres apprenants et avec l'enseignant, construisant ses connaissances

par l'investissement actif et co-construisant ses connaissances par un engagement social avec d'autres apprenants et avec leur enseignant ». (Van Lier, 1999 : 12).

2.3.3 Les principes pédagogiques de l'apprendre

Afin de développer une approche évolutionniste de l'apprentissage, et à la suite des travaux de Steve Masson (2015), nous constatons que c'est grâce à l'effort que l'intelligence se construit et qu'une densité des connexions neuronales est fortement élevée chez les individus régulièrement stimulés cognitivement.

Aider les étudiants à mieux se construire, adopter des attitudes positives par rapport à l'apprendre, réfléchir sur l'ergonomie du cours pour que les étudiants soient concentrés et puissent participer permet d'aller vers un processus engageant et la consolidation des savoirs.

Avec les travaux de S. Dehaene (2013), un neuroscientifique français, la contribution des neurosciences est aussi capitale. Il présente ainsi, quatre piliers de l'apprentissage qui prône le renforcement par l'action ; à savoir l'attention, l'engagement, le retour sur l'information et la consolidation.

1- L'attention représente un mécanisme qui permet à l'apprenant de sélectionner et traiter les informations pertinentes. Il s'agit pour le formateur de susciter son intérêt et de canaliser l'attention.

2- L'engagement actif consiste à faire participer l'apprenant activement à son apprentissage. Le faire vivre ses propres expériences, le faire agir, va le motiver et le pousser à s'engager et à persévérer.

3- Le retour d'information est aussi important que l'engagement. L'enseignant lance un retour d'information sur les erreurs de l'apprenant. Lié à la pédagogie, cela suppose que le retour sur l'information aboutit à un surcroît d'implication, synonyme de meilleurs apprentissages.

4- La consolidation est considérée comme un facteur déterminant pour tout apprentissage. L'apprenant répète et s'entraîne régulièrement afin d'ancrer les connaissances dans sa mémoire, sur le long terme. Ainsi le cerveau arrive à une automatisation pour consolider les acquis.

Ce modèle proposé par Dehaene, prône un atout pour l'apprenant, lui permettant de maximiser les stratégies dans ses apprentissages au moyen de la métacognition.

En effet, dans le cadre d'une approche de stimulation, l'implémentation des Tic semblerait très pertinente. Mais il faut relever que plusieurs contradictions à partir d'études scientifiques sur les TIC en éducation, (OCDE 2015) « connectés pour apprendre » soulignent que : « *lorsque les nouvelles technologies sont utilisées en classe, leur incidence sur la performance des élèves est mitigée, dans le meilleur des cas* ». En revanche, des travaux récents de Thierry Karsenti (2016) montrent que les technologies ont un réel impact sur l'apprentissage et la motivation des apprenants, encore faut-il développer l'art d'enseigner avec les technologies.

Afin de considérer les étudiants comme des entrepreneurs d'eux-mêmes et de leur travail, on exige leur disponibilité. Et la disponibilité ne peut être présente que si l'ergonomie du cours est correcte pour faire en sorte qu'ils soient concentrés et puissent participer. Il faudra mettre les étudiants dans une situation où ils fabriquent l'information. Nous pourrions ainsi avoir le plus d'engagement de la part des étudiants quand ils participent à la fabrication de la matière du cours.

Dans le processus de construction des savoirs pour une appropriation efficace des connaissances et selon une démarche constructiviste, des opérations cognitives permettent de renforcer le rôle de l'apprenant (Tardif, 1992).

2.3.3.1 Le processus d'acquisition du savoir et les opérations cognitives

L'apprentissage est une activité qui comporte des opérations cognitives, ayant pour objectif la consolidation et l'acquisition des connaissances. L'objet de cette partie est de peindre les apports des TIC à l'égard de l'apprentissage, en mettant en exergue une taxonomie d'apprentissage.

Nous avons ainsi opté pour la taxonomie de Bloom, conçue pour être une forme plus précise de réflexion sur l'apprentissage, ce qui permet aux enseignants de créer plus

facilement des objectifs clairs pour la planification des cours et pour l'évaluation des étudiants.

Considérée comme puissante et pertinente, la taxonomie de Bloom fournit des critères permettant d'identifier les niveaux d'apprentissage. Elle peut être employée pour la conception des programmes d'études selon les résultats d'apprentissage souhaités. Elle comprend six niveaux décrivant la complexité de la construction des connaissances de l'apprenant tout au long de son apprentissage. L'importance de la taxonomie réside dans :

1- La pertinence des objectifs à agencer afin que l'enseignant et l'apprenant comprennent le but de l'enseignement.

2- L'organisation des objectifs qui contribuent à clarifier les objectifs pour les enseignants et pour les étudiants.

3- Enfin, la classification d'objectifs qui contribuent à :

- Organiser et planifier un enseignement adapté
- S'assurer que l'instruction et l'évaluation sont classifiées en fonction des objectifs.
- Concevoir des activités.

Utiliser la taxonomie de Bloom comme guide pour s'assurer que les six niveaux d'apprentissage sont couverts, semble être la méthode qui convient le mieux. Le classement de la taxonomie a été révisé par Lorin Anderson en 2001 (figure 2)

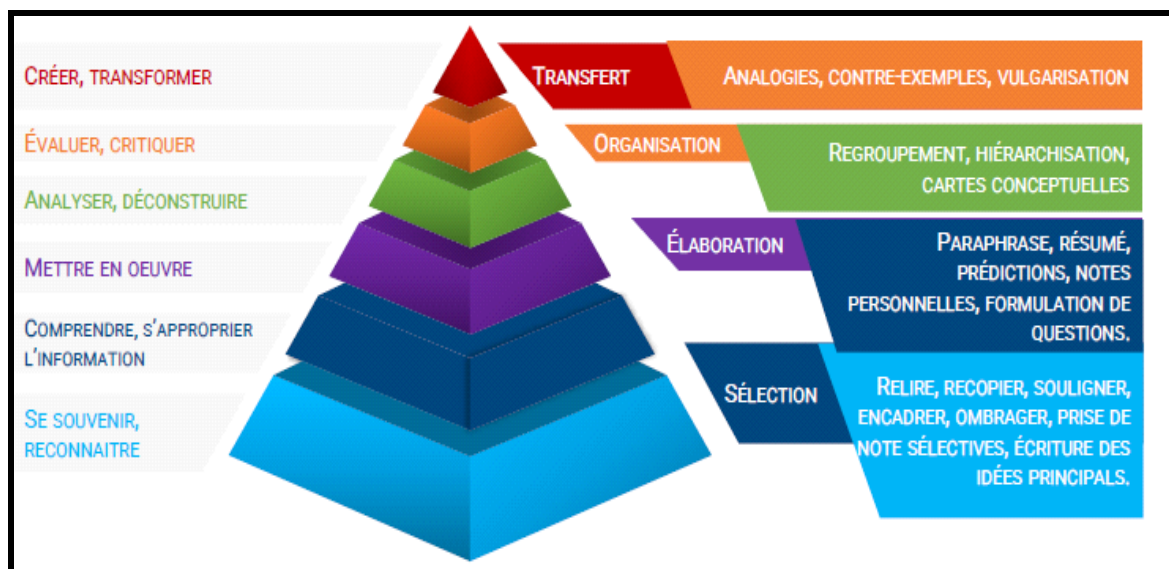


Figure 2 : Taxonomie de Bloom et stratégies du traitement de l'information

Selon Bloom, les niveaux d'objectifs aspirent à rendre l'apprenant apte à retenir des contenus, à parvenir à donner du sens aux informations retenues, à réemployer les connaissances, à repérer des éléments et de les mettre en relation pour pouvoir les interpréter, à sélectionner les informations les plus pertinentes pour ensuite aller vers l'appropriation et la construction des connaissances. Ces différents niveaux de la taxonomie renvoient à un ensemble de verbes d'action :

- Reconnaître, se rappeler : L'apprenant observe et retient l'information. Les activités peuvent porter sur des opérations telles que : définir, décrire, ordonner, associer, repérer, retenir, nommer.
- Comprendre : L'apprenant déchiffre le sens de l'information. Les activités proposées à ce niveau sont : expliquer, ordonner, identifier, définir, discuter, donner des exemples, traduire.
- Appliquer : L'apprenant emploie l'information et applique des méthodes adaptées. Les activités associées sont : appliquer, choisir, expérimenter, pratiquer
- Analyser : L'apprenant voit des modèles, identifie et structure les parties et les relations. Les activités réalisées sont : analyser, évaluer, comparer, décomposer, confronter, critiquer.
- Evaluer : L'apprenant se met dans une activité pour confronter et comparer les idées. Les activités opérées sont : évaluer, choisir, argumenter, critiquer, examiner, défendre, porter un jugement.
- Créer : L'apprenant doit intégrer les acquis dans un contexte nouveau pour créer. Les activités permettent de : créer, concevoir, composer, assembler.

Ainsi, les dimensions cognitives vont de la simple mémorisation conçue pour développer les connaissances à la création fondée sur les acquis inculqués préalablement.

Nous souhaitons, en effet, que les apprenants progressent de manière linéaire, en suivant chaque niveau de la pyramide, en débutant par « reconnaître, se rappeler » pour arriver à « créer ».

2.3.3.2 Rapport entre taxonomie de Bloom et cognitivisme

L'apprentissage est défini par Legros et al (2002 : 28), selon le cognitivisme comme « *un processus de construction des connaissances, et non pas comme un processus d'acquisition des connaissances. Ensuite, les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances* ».

L'apprentissage se définit également par la prise en compte des connaissances acquises préalablement par l'apprenant. Cela, en effet rejoint le fondement de la taxonomie de Bloom qui se base sur le fait que l'apprenant atteint un niveau donné de la pyramide s'il a la possibilité d'accomplir les opérations du niveau inférieur. L'aptitude de créer, par exemple, qui indique le sommet de la pyramide, n'est réalisable que dans la mesure où l'apprenant est capable de récupérer l'information essentielle, de la comprendre, de l'appliquer, de l'analyser, de l'évaluer, pour en définitive créer. Ce qui représente, en effet, une étroite corrélation entre le cognitivisme et la taxonomie de Bloom, parce que l'apprentissage ne peut être achevé que si les nouveaux acquis sont reliés aux acquis préalables.

Afin de donner à chaque apprenant la possibilité de respirer de façon cognitive et créative, la liste des verbes d'action que recouvre chaque niveau de la taxonomie permet d'identifier distinctement chaque opération cognitive d'apprentissage, mais consiste également, en une démarche permettant d'utiliser les technologies. L'apprenant pourra, par ailleurs, réaliser des activités d'apprentissages relatives à chaque niveau de la pyramide en faisant usage des TIC.

Soulignons également que l'implémentation des TIC exige de l'enseignant une compétence qui nécessite l'utilisation d'outils technologiques associée à sa pédagogie. L'enseignant se retrouve face à une diversité de supports et une multiplicité de technologies qu'il doit choisir en fonction des objectifs pédagogiques. L'enjeu majeur

relatif à la formation demeure principalement du point de vue de l'intégration des outils technologiques à l'enseignement, puis en termes du développement des constituants de la compétence visée, et ce, en fonction des nouveaux besoins engendrés par les outils technologiques.

Revenir sur les modèles essentiels de compétence et leur analyse nous ont permis d'arrêter notre choix sur le modèle de Lebrun (2005), qui nous permet de cantonner les savoir-faire nécessaires au regard du déploiement du construit de compétence technopédagogique fondée sur le dispositif eportfolio. Force est de s'appuyer sur une méthode d'analyse permettant de comprendre comment la technologie peut avoir un véritable effet sur l'enseignement et les apprentissages. Et puisqu'il existe plusieurs modèles plusieurs modèles d'implémentation des technologies, dont TPaCK, SAMR, ASPID, le modèle de Raby. Nous tenterons d'étudier la possibilité d'asseoir l'un de ces modèles à la formation des étudiants en contexte universitaire.

2.3.4 Les modèles d'implémentation des TIC

De nombreux chercheurs (Depover et Strebelle, 1997 ; Raby, 2004 ; Karsenti, 2014) soulignent l'importance de fonder ses pratiques enseignantes sur des modèles théorique en vue d'une implémentation efficace des TIC. L'implémentation des TIC dans les pratiques d'enseignement-apprentissage enseignantes est menée selon plusieurs paramètres qu'il importe de souligner. Fiévez (2017) distingue une catégorisation de différents niveaux pour les modèles d'implémentation des TIC. Ces modèles reposent sur les processus d'implémentation pédagogique des TIC ; le rôle de l'outil dans le scénario pédagogique, les niveaux d'acquisition de l'enseignant ; ainsi que sur les connaissances technique et pédagogique essentielles. Dans cette visée, il nous semble ainsi capital d'effleurer les modèles disponibles dans ce domaine.

En effet, à la suite d'une revue de la littérature sur les modèles d'implémentation des technologies, une catégorisation des modèles très pertinente à notre recherche a émergé. A partir des modèles répertoriés, nous visons particulièrement ceux qui pourraient être adaptés à la formation des étudiants en contexte universitaire. Dans la pléthore des possibilités, nous avons sélectionné quelques modèles que nous avons par la suite répertoriés en trois classes. La classe des modèles visant l'influence de l'outil

sur la relation pédagogique, la classe visant les connaissances techno-pédagogiques, et la classe des modèles et la classe visant les niveaux d'acquisition de l'enseignant (Fiévez, 2017).

Notre objectif étant de cibler les modèles d'intégration qui semblent les plus adaptés pour la formation dans un contexte universitaire. Cette sélection nous permet par la suite de définir le modèle le plus approprié à notre recherche.

La première classe comprend le modèle SAMR de Puentedura (2010) centré sur le rôle de l'outil au sein de la relation pédagogique. Dans la deuxième classe, le modèle TPaCK développé par Koehler et Mishra entre 2006 et 2008 centré sur les connaissances techno-pédagogiques, et enfin, le modèle ASPID de Karsenti (2015) qui repose sur les niveaux d'acquisition de l'enseignant.

À la suite de l'analyse des modèles, nous constatons que la plupart des modèles se présentent sous forme de schémas pour définir leur processus. Ces trois modèles renvoient à une diversité d'outils technologiques afin de répondre à différents besoins. Nous exposons ainsi dans ce qui suit leurs spécificités essentielles.

2.3.4.1 Le modèle SAMR de Puentedura (2010)

Avec l'entrée de l'université à l'ère du numérique, de plus en plus d'enseignants voient les technologies comme outil inéluctable pour le changement des pratiques pédagogiques. Alors, une question s'impose. Certes, les étudiants manipulent quotidiennement ces outils, mais comment pourrions-nous procéder au niveau de l'apprentissage et quelle pédagogie suivre ?

Enseigner à des étudiants équipés d'ordinateurs en classe, ça ne s'improvise pas. On ne peut plus enseigner de la même façon qu'avant. Il faudra en effet, repenser le savoir-faire. Le modèle SAMR de Puentedura (figure 3) représente une référence théorique considérable pour les enseignants qui souhaitent réfléchir à l'intégration efficace et réellement pédagogique des technologies en classe.



Figure 3 : Le modèle SAMR de Puentedura (2010)

Présenté par Ruben PUENTEDURA, le modèle SAMR offre une méthode permettant de mieux saisir comment la technologie peut avoir un réel impact sur l'enseignement et l'apprentissage. Il sert à mesurer la pertinence de l'outil TIC auprès des apprenants, précisément, il permet d'analyser la valeur ajoutée que son usage procure.

Ainsi, il aide l'enseignant à comprendre qu'intégrer les TIC ne signifie pas seulement utiliser la technologie en classe, mais engager l'apprenant dans son apprentissage.

L'objectif est de permettre aux enseignants de se servir de l'outil numérique pour apporter, en plus de la motivation, une réelle plus-value à l'apprentissage et de faire progresser les étudiants. Les initiales indiquent les différents niveaux d'intégration des technologies. Cet acronyme renvoie à : **S**ubstitution, **A**ugmentation, **M**odification et **R**edéfinition.

- **Substitution** : Les TIC remplacent des outils déjà existants. La finalité du travail demandé aux apprenants ne change pas.

- **Augmentation** : Les TIC remplacent des outils déjà existants en augmentant significativement leur efficacité.

- **Modification** : les TIC permettent aux élèves de travailler de manière différente. Le recours à ces technologies permet d'optimiser et d'individualiser les interventions ou régulations en phase d'apprentissage.

- **Redéfinition** : les TIC offrent de nouvelles possibilités didactiques et pédagogiques. Les apprenants vont avoir accès à de nouvelles compétences et/ou en optimiser le fonctionnement.

2.3.4.2 Le modèle TPaCK de Mishra et Koehler (2016)

De nombreuses recherches ont proclamé l'effet positif de l'implication du modèle TPaCK dans les contextes ; scolaires et universitaire (Karsenti 2018). Les chercheurs Mishra et Koehler ont adapté le modèle PCK (Pedagogical, Content et Knowledge) de Lee Shulman (1986) en y introduisant la technologie. Ce modèle est centré sur la relation alambiquée entre le contenu disciplinaire, la pédagogie et la technologie afin de donner une plus value à l'apprentissage. La figure 4 ci-après présente le modèle TPaCK

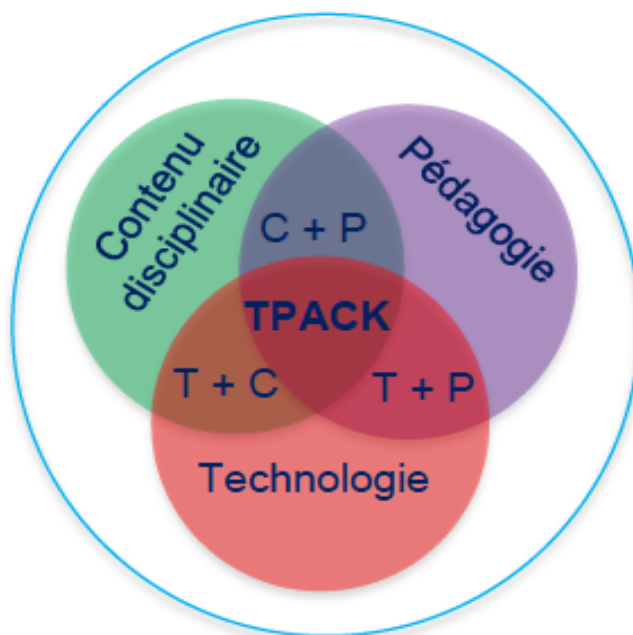


Figure 4 : Le modèle TPaCK de Mishra et Koehler (2016)

Ce modèle comprend les trois domaines du savoir en conjuguant, pédagogie, technologie et contenu disciplinaire, ainsi que quatre sous domaines créés par la combinaison de ces différents savoirs. Et à partir d'une analyse conceptuelle Cox (2008) définit les concepts comme suit :

- 1- Savoirs pédagogiques et contenus disciplinaires : cette combinaison présente les connaissances nécessaires pour un enseignement efficace d'un contenu disciplinaire.
- 2- Technologie et pédagogie : cette intersection se réfère à la manière dont la technologie va être utilisée au sein d'un environnement pédagogie.
- 3- Contenus disciplinaires et technologie : cette combinaison permet à l'enseignant d'obtenir des représentations afin d'approfondir les contenus via la technologie.
- 4- Technologie, pédagogie et contenus disciplinaires : cette combinaison renvoie à la capacité de l'enseignant à conjuguer ces trois domaines situés au cœur du modèle TPaCK afin de développer un apprentissage optimal en introduisant les outils technologiques à bon escient.

2.3.4.3 Le modèle ASPID de Karsenti (2015)

Le modèle ASPID a été développé par Karsenti en 2015 à partir de plusieurs recherches et analyses des séquences d'enseignement-apprentissage. La structure est centrée sur l'orientation pour une utilisation optimale des technologies.

La figure 5 ci-dessous illustre le processus modélisé en vue d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies dans un environnement d'enseignement-apprentissage.

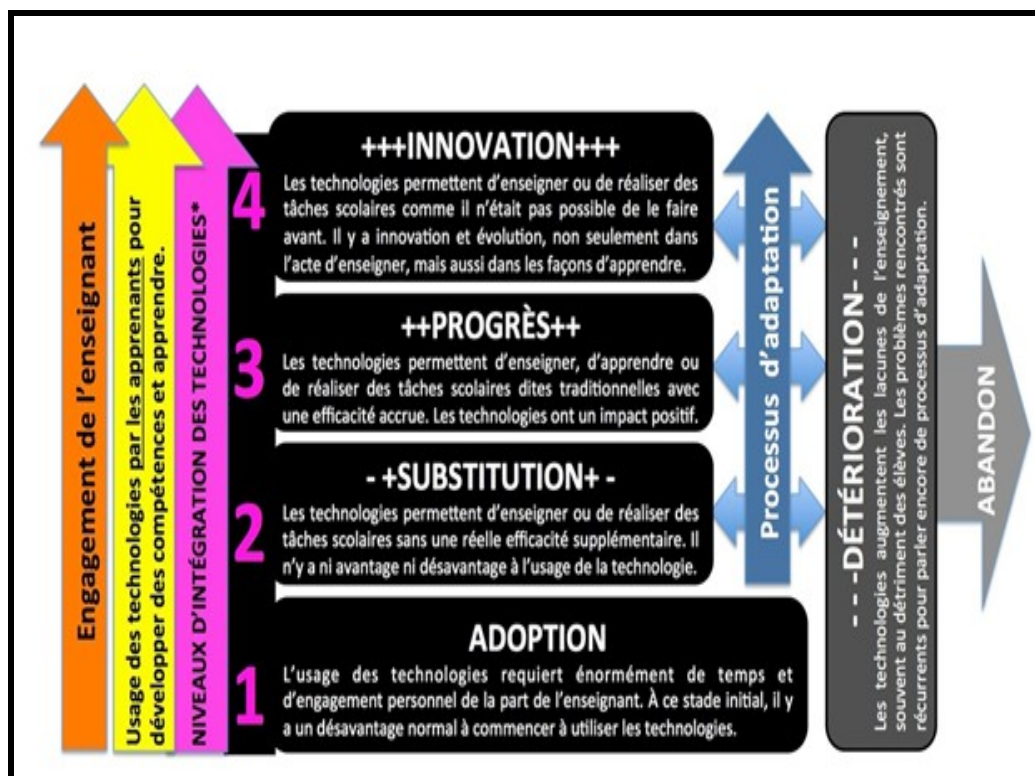


Figure 5 : Le modèle ASPID de Karsenti (2015)

Ce modèle suggère des regroupements selon des caractéristiques spécifiques établies pour l'intégration des TIC en contexte éducatif. Il se décline en cinq grandes divisions : Adoption, Substitution, Progression, Innovation et Détérioration, tout en y introduisant l'engagement de l'enseignant et les usages des apprenants.

Le premier niveau est celui de l'adoption, où il faut prendre le temps de se familiariser avec la technologie. Cela débouche par la suite soit vers la détérioration qui peut conduire à l'abandon, soit vers la substitution. Le deuxième niveau, la substitution vise l'utilisation de la technologie sans aucune valeur ajoutée au profit de l'apprentissage. Le troisième niveau est celui progrès, où l'usage de la technologie permet un enseignement efficace qui se répercute de manière significative sur l'apprentissage. Enfin, le quatrième niveau, l'innovation, est celui qui situe la technologie comme celle qui permet la réalisation de nouvelles activités auparavant inconcevables.

Après la présentation de ces modèles qui pourraient être appliqués à l’enseignement et à l’apprentissage du FLE, nous envisageons traiter dans ce qui suit, les forces et limites en termes de leur application dans un environnement technologique.

2.3.5 Analyse critique des modèles d’implémentation des TIC

L’ensemble des modèles d’implémentation des technologies dans l’enseignement que nous avons visés nécessite tout de même de faire un choix parmi l’éventail des possibilités qui permettent de répondre aux besoins de l’enseignant dans un environnement numérique. En effet, une analyse critique sera effectuée ci-après, mettant en exergue une vision dans la perspective de l’enseignement et de l’apprentissage via les TIC. Inspiré des travaux de Fiévez (2017), le tableau 2 présente les forces ainsi que les limites identifiées pour les modèles SAMR, TPaCK et ASPID.

Modèle	Forces	Limites
Modèle SAMR	<ul style="list-style-type: none"> - Représente un moyen pertinent de tester des outils nouveaux dans le cadre de l’enseignement et de l’apprentissage. - Ambitionne la bonification des pratiques existantes et la réalisation de nouvelles pratiques. - Permet d’associer les différentes applications et les différents niveaux de la taxonomie de Bloom. - Processus permettant d’appréhender le dynamisme crée par la démarche d’intégration des TIC dans le 	<ul style="list-style-type: none"> -Ne prend pas en compte les facteurs externes en rapport avec l’enseignant et le contexte d’intégration.

	<p>l'enseignement et l'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorise l'évaluation des usages des outils technologiques dans un environnement d'enseignement-apprentissage. - Peut donner des traces à l'enseignant pour un usage ciblé de la technologie et ainsi permettre d'ajuster un scénario pédagogique intégrant les TIC en fonction des objectifs pédagogiques. 	
Le modèle TPaCK	<ul style="list-style-type: none"> - Les applications proposées sur le fondement du TPaCK sont prioritairement centrées, sur les outils et les ressources technologiques. 	<p>Ne pas tenir compte des mutations des pratiques d'enseignement en fonction des contenus d'enseignement</p>
Le modèle ASPID	<ul style="list-style-type: none"> - Représente un moyen efficace pour mieux cerner l'utilisation des technologies. - Vise un usage responsable des technologies pour l'apprentissage - Expose une phase 	<p>Manque de fondements théoriques importantes permettant une évaluation par les pairs, une critique accomplie, et une vue réflexive.</p>

	possible complémentaire : la détérioration	
--	---	--

Tableau 2 : Analyse des trois modèles d'implémentation des TIC

2.3.5.1 La raison du choix du modèle

À la suite de l'analyse critique des trois modèles, nous constatons que le modèle SAMR, étant élaboré de manière à mettre les savoirs divers selon un processus, pourrait rejoindre nos objectifs et composer une voie pertinente pour la suite de notre recherche. De ce fait, plusieurs études (Vekout, 2013) ayant proposées d'associer le modèle SAMR à d'autres modèles dans l'objectif d'améliorer les contextes technologiques et de faire avancer la recherche, viennent accoter l'idée de soumettre notre modèle théorique SAMR adapté à l'enseignement et à l'apprentissage en contexte universitaire.

Lebrun (2016) rappelle également que ce qui importe ce n'est pas simplement l'utilisation des outils technologiques selon les niveaux 1 et 2, mais la scénarisation imaginée par l'enseignant pour enseigner à l'aide des technologies certains contenus selon les niveaux 3 et 4, dans le but d'une transformation (Puentedura, 2013). De ce fait, le rapport technologie, pédagogie et contenu est au centre de notre recherche et en lien avec le modèle TPaCK.

Finalement, la sélection d'un cadrage conceptuel, nous conduit à conserver le modèle SAMR qui semble en adéquation avec notre posture épistémologique. De plus, selon Lebrun (2016), le modèle SAMR représente un moyen efficace pour expérimenter un outil répondant à des besoins pédagogiques et de mesurer au mieux l'implémentation des TIC dans le dispositif eportfolio en vue de répondre à notre enquête.

L'objectif général de cette recherche vise à expérimenter l'eportfolio qui tire profit du modèle SAMR pour mieux soutenir les étudiants dans leur processus d'apprentissage. A partir de ce modèle qui nécessite une implication de l'enseignant pour améliorer la qualité de ses enseignements, nous avons trouvé essentiel de questionner l'apport des TIC en faveur de l'apprentissage.

2.3.6 Contributions des TIC en faveur de l'apprentissage

De nombreuses recherches révèlent l'effet des TIC sur l'apprentissage (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001, Lebrun 2005).

Le déploiement de nouvelles compétences de l'étudiant via les TIC a également été souligné par Rouet qui les décrit comme :

« Porteurs de nouvelles opportunités d'apprentissage, par les nouveaux modes d'accès à l'information qu'ils proposent. En intégrant l'usage de ces systèmes dans les pratiques pédagogiques, on permettrait aux étudiants de développer spontanément de nouvelles compétences de lecture, compréhension, recherche et production d'informations » (2000 : 9).

Par suite d'une méta-analyse sur l'influence des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage, Barrette (2004) dénombre plusieurs variables relatives à l'influence des TIC sur l'apprentissage des étudiants. Cette liste de variables comprend les résultats scolaires, les stratégies cognitives, la motivation, le comportement des étudiants à l'égard de la formation, et le soutien des étudiants rencontrant des difficultés d'apprentissage.

L'exploitation de ces recherches nous mène à mieux cerner le discours qui permet l'alliance entre la singularité des TIC et l'émergence d'un environnement capacitant en faveur de l'apprentissage.

2.3.7 Bonification des habiletés des étudiants via les TIC

À l'Université d'Adrar, alors que la propagation des usages des TIC est considérée comme une précellence de l'institution, l'environnement de travail de l'étudiant est paupérisé en matière des TIC. La connexion internet est aléatoire au sein du campus ainsi que dans la résidence universitaire. Soulignons également que la région est frappée par un climat qui ne rend pas service au réseau notamment le vent de sable qui peut s'étaler sur plusieurs jours voire plusieurs semaines.

De surcroît, une grande majorité d'enseignants enregistre une réticence à l'égard de l'utilisation des TIC en pédagogie universitaire.

Cependant n'est-il pas temps aux enseignants de (re)penser leurs pratiques pédagogiques en vue de développer les habiletés des étudiants lors de leurs apprentissages grâce aux TIC ?

Revoir ses pratiques pédagogiques via les TIC est synonyme d'une réflexion sur leur intégration. Il s'agit de tout un processus, une suite d'opérations voire d'un aménagement progressif. Loin de nous est l'idée de considérer la technologie comme l'unique moyen pour développer ses pratiques pédagogiques, un usage approprié des TIC ne peut qu'appuyer l'efficacité de l'enseignement et conduire à une plus-value dans l'apprentissage.

À la suite de plusieurs recherches, les scientifiques s'accordent à distinguer différents usages des technologies éducatives (Soubrié, 2017). Les deux aspects qui retiennent notre attention et qui rentrent dans le cadre de notre recherche se dessinent comme suit : former avec les technologies et former aux technologies afin de fournir des pistes concrètes d'action.

Former avec les TIC, consiste à considérer les TIC comme outil en faveur de l'amélioration des compétences en langue. Selon le Cadre européen commun de référence (CECR), nous apprenons une langue suivant trois procédés, par l'exposition à la langue, à travers l'interactivité ou la production, et par le biais des activités cognitives, en d'autres termes par la réflexion.

Ainsi, former avec les technologies réside dans l'utilisation des TIC comme appui à ces procédés d'apprentissage.

En ce qui concerne ; former aux technologies, les TIC sont considérées cette fois-ci comme objet. L'amélioration des compétences langagières est certes visée mais ce qui prime c'est l'amélioration des compétences générales (CECR).

Par ailleurs, le référentiel des compétences numériques de l'UNESCO recouvre les compétences suivantes :

- savoir chercher, évaluer, structurer l'information ;
- savoir communiquer et collaborer en utilisant différents objets techniques ;
- savoir construire et diffuser des contenus ;
- développer l'esprit critique.

En didactique des langues, il faudra savoir conjuguer de manière efficace la capacité à lire et écrire avec la littératie médiatique pour une plus-value dans l'apprentissage.

La motivation de l'étudiant peut également jouer un rôle sine qua non dans le processus d'appui à l'apprentissage. Considérer l'université telle une communauté rassemblant des apprenants peu motivés, nous conduit à nous pencher, d'emblée, sur la question de motivation.

2.3 Quid de la motivation ?

En dehors de la transmission des connaissances, motiver les étudiants représente un réel défi à relever pour tous les enseignants. Seulement, nous sommes-nous arrêtés devant la notion de motivation pour la définir de façon réfléchie ?

La motivation est un concept assez complexe à définir. Et, même si la motivation est omniprésente dans notre vie quotidienne, telle une passerelle qui nous unit au monde, elle est composée de divers processus complexes, encore difficiles à cerner dans leur totalité. Néanmoins, des études avérées, nous permettent de mieux appréhender le concept de motivation.

La motivation nous permet de concevoir notre conception du monde, qu'il s'agisse du monde extérieur, à travers les six sens, ou le monde intérieur : sensation, émotions, pensées, etc. Elle est capitale dans le processus d'apprentissage, de réussite voire d'épanouissement.

2.4.1 Un bref aperçu historique sur le concept de motivation

C'est uniquement à partir du milieu du vingtième siècle que le mot « *motivation* » est entré en usage et s'est propagé (Mucchielli, 1981 ; Feertchak, 1996). Ce récent développement du terme dévoile à quel point son appropriation a été rutilante. En effet, la motivation a pour objectif de comprendre le dynamisme du comportement humain, la raison de nos actions. Nous saisissons, ainsi, que dans un monde plein d'incertitudes et de transformations dans lequel nous vivons, que la compréhension de ce qui motive l'apprenant, indique un principe sine qua none à appréhender pour un fonctionnement optimal de l'apprentissage.

Tiré du latin classique « *movere* » qui s'explique comme « *se déplacer* », la motivation se définit tel un « *début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit, tout*

apprentissage est impossible. » (Vianin, 2007). Il s'agit par ailleurs d'une préoccupation de chaque étudiant et enseignant, voire de chaque établissement soucieux de maximiser les apprentissages et de vaincre le décrochage et les échecs.

Dans cette optique, Rege Collet et Lanarès, (2013) ont souligné que :

« Renforcer la motivation fait partie des mesures d'accompagnement plébiscitées par les institutions qui veulent non seulement soutenir les apprentissages de leurs étudiants mais aussi réduire les abandons et les échecs imputables souvent à des problèmes de démotivation et, par conséquent, de désengagement des études. ».

Par ailleurs, la littératie peut adopter plusieurs facettes, qui doivent être clarifiées en raison de la dynamique qui s'impose au sein d'un contexte en perpétuel mutation.

2.4.1.1 La motivation : tentative de définition

La majorité des spécialistes et des acteurs éducatifs conviennent que la motivation représente un facteur déterminant pour l'apprentissage et la réussite. Nonobstant, la motivation reste, un concept complexe à définir et à cerner au sein des constituants de l'enseignement et de l'apprentissage.

Du fait que les théories de motivation visent à comprendre le comportement humain, il serait sceptique d'expliquer cette question par une seule théorie ou définition. De nombreux chercheurs s'accordent que, par définition, cela renvoie à l'adoption d'une action spécifique, la persistance dans cette action et les efforts fournis pour aboutir à ses résultats (Dörney et Ushioda, 2011).

Il serait, donc, opportun de bien saisir le concept, si l'on souhaite améliorer la motivation face aux apprentissages des étudiants. Le terme de motivation est très riche et la définition qu'en donne Fenouillet (2013 : 6) permet de détacher plusieurs principes : *« La motivation représente une force interne ou externe, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ».*

Rolland Viau (2003 : 7) définit cette notion comme :

« Un phénomène dynamique, c'est à dire qui change constamment, dans lequel interagissent les perceptions de l'apprenant, ses comportements et son environnement, et qui implique l'atteinte d'un but. La motivation ne se trouve donc pas seulement dans l'objet d'apprentissage, mais (...) dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'apprenant a de l'activité pédagogique qui lui est proposée ».

Dans son livre intitulé *« Le cerveau funambule : Comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences »*, Jean-Philippe Lachaux (2015), précise que sans motivation et sans plaisir dans les tâches à effectuer, il nous est difficile de mémoriser et d'acquérir une règle ou un objectif.

Ouali Djebli (2000 : 66) la présente comme ayant : *« une telle importance et une telle influence sur la réussite de l'acquisition, qu'elle peut parfois conditionner l'ensemble de l'apprentissage. Les progrès dans l'apprentissage ne peuvent ainsi être effectifs que s'ils sont dynamisés par une motivation profonde ».*

R. Viau (1994 : 7), dans son ouvrage intitulé, *La motivation en contexte scolaire*, rappelle que :

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but »

Il souligne également que dans un environnement éducatif, la motivation apparaît comme le premier pas vers la réussite. Elle est représentée comme *« un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre »* (p. 31).

Karsenti (1999) considère *« la motivation comme un construit qui peut influencer un individu sur le plan cognitif, affectif ou comportemental »*. De ce fait, elle est inévitablement attisée par une raison, une réussite sollicitée par l'étudiant au sein de

l'enseignement supérieur et qui l'anime en le poussant à agir, et à apprendre de nouveaux savoirs. Et, La perception de la valeur d'un cours par l'étudiant explique le degré de l'intérêt porté à l'égard du cours suivi, de son importance et de sa nécessité pour son parcours universitaire.

Cependant, peu d'étudiants s'impliquent dans une tâche par plaisir. Pourquoi un étudiant s'engagerait-il face à une tâche, s'il n'y a pas d'intérêt, de but à parcourir ?

Or, un déficit en motivation entraîne inévitablement les étudiants à l'abandon voire à l'échec dans leur parcours universitaire. Nous abordons dans ce qui suit les fondements de la motivation.

2.4.2 Identifier les fondements pour développer la motivation

Comme, nous l'avons déjà signalé ci-dessus, il existe de nombreuses définitions, souvent savantes et parfois complexes mais, pour faire simple, nous dirons que c'est ce qui pousse un individu à agir et à s'impliquer activement dans une activité, en gardant à l'esprit que dans le cas d'un apprentissage, l'activité lui est proposée par l'enseignant.

Motiver reviendrait par conséquent à mettre en place ou à renforcer les conditions pour que l'étudiant ne subisse pas ce qui lui est proposé, mais s'implique activement dans ses apprentissages et dans les activités.

Il est important de préciser que la motivation et le plaisir d'apprendre, sont la clé d'un engagement des étudiants dans les apprentissages. Dans le cadre éducatif, il nous semble capital que les étudiants soient motivés pour réaliser les activités qui ne vont pas toujours les attirer au début. Si leur aptitude à maintenir leur motivation est insignifiante, cela sera difficile pour eux de s'impliquer et de saisir leur apprentissage.

Il faut donc pouvoir réagir de différentes façons en fonction de la situation qui se présente à nous et de nos objectifs. Considérée comme une force interne, la motivation comprend des suites multiples et variés (CARRE, 2012 : 128) :

- *Direction* : la motivation est une force qui dirige l'individu vers les objectifs souhaités.
- *Déclenchement* : une des suites les plus perceptibles de la motivation est lié à la modification du comportement. La motivation s'intéresse au passage de l'individu

d'un état passif à un état actif. Le déclenchement est donc synonyme d'une modification du comportement.

- *Persistence* : suivre un comportement sur la durée peut s'expliquer d'un point de vue motivationnel à partir du moment où son maintien nécessite une volition. La persistance consiste donc à comprendre la nature de la volonté à maintenir l'action ou le comportement.

- *Intensité* : Le résultat d'un effort s'explique inévitablement par l'existence d'une force. Un individu peut fournir un effort pour paraître motivé et qui a un caractère observable.

Nous retiendrons pour notre part l'idée que la motivation consiste en une force qui permet la mise en route et le maintien de l'engagement de l'étudiant dans la réalisation de l'activité ainsi que la voie et le maintien de son attention. Les étudiants apprennent mieux s'ils s'investissent dans l'activité, il faut qu'ils soient enrôlés, persévérants et attentifs dans leur engagement.

Cet enrôlement va beaucoup dépendre du style d'enseignement, de la qualité de la préparation et de la planification du cours.

Il en ressort, en effet, qu'améliorer la motivation représente un travail permanent. Que ce soit du côté des enseignants ou des étudiants, la motivation constitue la clé de voûte pour un apprentissage efficace et durable. Par conséquent, du côté de l'enseignant la motivation lui permettra de concevoir un cours envoûtant, de manière à donner l'envie d'apprendre, de persévérer et d'exprimer la quintessence du potentiel enfoui dans chacun des étudiants, que souvent nous échappe à nous enseignants. De son côté, la motivation de l'étudiant, lui permettra d'être actif dans le processus de compréhension et de mémorisation et de s'engager dans l'apprentissage de manière adaptée. C'est ce second côté qui nous interpelle davantage et auquel nous nous intéressons dans cette recherche.

De ce fait, l'étudiant universitaire d'Adrar est confronté dès sa première inscription à diverses unités d'enseignement. Et comme souligné par Viau (1994, 2014), la manière dont cet étudiant se perçoit et perçoit le contexte de son parcours détermine sa motivation qui, selon lui, est dépendant de trois types de perception : la perception de la valeur d'une activité comme le cours, les contenus et les activités à réaliser, la perception

de sa compétence à la réaliser et enfin la perception de la contrôlabilité qu'il possède sur son avancement et ses conséquences.

Plusieurs théories postulent (Kuhl, 1987 ; Achtziger & Gollwitzer, 2008), un changement de paradigmes et que la motivation ne tente plus uniquement à expliquer le comportement mais également la persistance de l'agir. Selon cette vision, nous ne pouvons parler d'action et elle ne peut durer que si elle est maintenue et nourrie par la motivation.

Jean-Jacques Rousseau à son époque, évoquait déjà dans l'Emile (1762), l'importance de la motivation, « *Donnez le désir d'apprendre, et toute méthode sera bonne* », reconnaissant que la méthode importait peu si cette motivation était présente chez l'apprenant. Le problème demeure cependant posé car nous devons reconnaître que c'est souvent la méthode et les pratiques pédagogiques en question qui créent ou non les conditions de la motivation.

2.4.2.1 Des pratiques pédagogiques préconisées pour favoriser la motivation

Il s'agit de tenir compte en pédagogie universitaire, de l'aspect motivationnel sur lequel repose notre recherche. Nous nous attacherons plus essentiellement ici aux questions des attitudes de l'enseignant et aux pratiques de classe pouvant susciter la motivation des étudiants.

En effet, les attitudes de l'enseignant peuvent avoir un effet crucial sur la motivation de ses étudiants. Ces attitudes ou postures, sont étroitement liées aux fondements pédagogiques évoqués ci-dessus et en sont une des déclinaisons.

a- L'enseignant doit se montrer motivé :

La motivation de l'enseignant est un état dynamique qui l'incite à réaliser son activité professionnelle, à s'y engager et à persévérer dans l'accomplissement de ses missions afin de favoriser l'apprentissage et de susciter le plaisir d'apprendre. Un enseignant motivé manifestera devant ses étudiants son engagement et sa curiosité intellectuelle. Les attentes et les exigences d'un enseignant doivent être en cohérence avec son comportement. Il est à noter qu'un manque d'exigence peut être source de démotivation pour les étudiants.

C'est dans cette perspective que l'enseignant doit adopter une attitude adaptée avec ce qu'il attend de ses étudiants.

b- Concéder autant d'importance au contenu de l'enseignement qu'à la relation pédagogique :

Si les relations entre enseignants et étudiants méritent d'être reconsidérées, elles ne doivent pas pour autant écarter le contenu du cours. Plusieurs dérivations sont en effet possibles : privilégier le relationnel au détriment du contenu peut relever de la démagogie et ne contribuera pas à l'efficacité du cours. A l'inverse, un enseignant focalisé sur le contenu du cours et ne s'intéressant pas aux aspects relationnels risque une faible adhérence de ses étudiants et, là encore, son cours risque d'être peu motivant voire peu efficace. Il est en effet fondamental de renforcer sa recevabilité sur son expertise pédagogique et disciplinaire. Il convient donc d'établir un équilibre entre la relation pédagogique et les contenus d'enseignement.

c- « L'effet Pygmalion » (Rosenthal et Jakobson, 1968) :

C'est une prophétie auto-réalisatrice qui provoque une amélioration des performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'une autorité ou de son environnement. Le simple fait de croire en la réussite de quelqu'un améliore ainsi ses probabilités de succès. Porter un regard positif sur ses étudiants contribuera à renforcer leur confiance et leur motivation tout comme croire en leur potentiel individuel et collectif.

d- Placer constamment les étudiants en situation de réussite en respectant la zone proximale de développement (ZPD) en les mettant face à de vrais défis :

La Zone proximale de développement est une notion pédagogique essentielle que Vigotsky (1997) définit comme « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'étudiant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont il résout des problèmes lorsqu'il est assisté ou collabore avec les pairs* ». En d'autres termes, le développement actuel correspond aux opérations cognitives que l'étudiant maîtrise déjà et qu'il est en mesure de mener en autonomie pour résoudre un problème. La ZPD correspond

à l'intervalle entre l'état actuel du développement de l'apprenant et son potentiel. Par conséquent, il convient de proposer des activités en adéquation avec sa zone proximale de développement de manière à le confronter et le conforter face à de véritables défis cognitifs sans pour autant le mettre en situation d'échec.

e- Repenser ses pratiques pédagogiques :

Apporter une réflexion sur ses pratiques enseignantes en se posant toutes les questions utiles, en ce qui concerne ses pratiques professionnelles, et reconnaître que ces pratiques peuvent être au moins partiellement responsables de l'absence ou du manque de motivation de ses étudiants.

2.4.3 A la lumière des théories relatives à la motivation

De nombreux chercheurs en Sciences humaines et sociales, en Sciences de l'Education et notamment dans le domaine de la psychologie se sont intéressés à la motivation. De ce fait, une définition unique et simpliste serait très réductrice.

Agir sur la motivation des étudiants est définie selon Viau (2009), comme une façon d'agir sur leur engagement et leur persévérance. C'est pourquoi dans ce cadre théorique, nous avons abordé la motivation à la lumière de certaines théories que nous considérons pertinentes pour notre recherche. Ces théories ont été distinguées en nous adossant sur la recension des écrits.

À la suite d'une brève présentation de chacune de ces théories, nous saisissons comment elles peuvent permettre de percevoir la motivation à apprendre des étudiants dans l'enseignement supérieur. Nous avancerons ainsi, successivement la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002) et le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2014).

2.4.3.1 Théorie d'autodétermination de Deci et Ryan

De nombreuses recherches ont amené Deci et Ryan à proposer une théorie définissant les différentes motivations en fonction de l'autodétermination. Par suite de cette théorie,

trois types de motivation sont alors présentés : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

- La motivation intrinsèque signifie que le sujet va réaliser une activité à cause de la satisfaction et du plaisir qu'elle lui donne. La motivation résulte du dispositif de l'activité et permet de générer le désir d'apprendre.
- La motivation extrinsèque renvoie à l'ensemble des situations où le sujet se livre à une activité pour avoir une récompense ou prohiber une circonstance fâcheuse.
- L'amotivation est considérée comme l'absence de motivation. Le sujet est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de rapport entre son action et le résultat voulu. En effet, il se voit dans l'incapacité de tisser un lien entre son comportement et les résultats qu'il souhaite conquérir par la suite. Il n'a aucune raison de réaliser l'activité et peut arrêter la réalisation à n'importe quel moment.

En somme, cette théorie est essentielle car elle apparaît pour compléter des recherches empiriques sur l'apprentissage d'une langue étrangère vu qu'elle prend en considération les facteurs psychologiques soit l'autodétermination et la compétence qui définissent que les attitudes intrinsèques, extrinsèques et l'amotivation, ont une relation avec les résultats d'apprentissage.

Dans la partie suivante, nous allons explorer le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau observée selon une vision psychologique mais aussi en le liant précisément au domaine de l'apprentissage de la langue.

2.4.3.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau

La motivation représente un processus dynamique voire complexe, qui se modifie à travers le temps et qui s'accommode via les pratiques d'apprentissage (Bandura, 1986).

R. Viau (2014) suggère l'idée de « dynamique motivationnelle » qui se définit comme un phénomène dont la source se trouve dans les perceptions de l'étudiant envers lui-même et de son contexte, et qui a pour fins l'engagement à réaliser l'activité pédagogique proposée et la persévérance dans sa réalisation, et ce, dans l'objectif d'un apprentissage efficace.

La motivation, représente selon (Viau, 2014), le résultat d'une interaction dynamique entre les perceptions de l'étudiant, ses postures d'apprentissage et l'entourage.

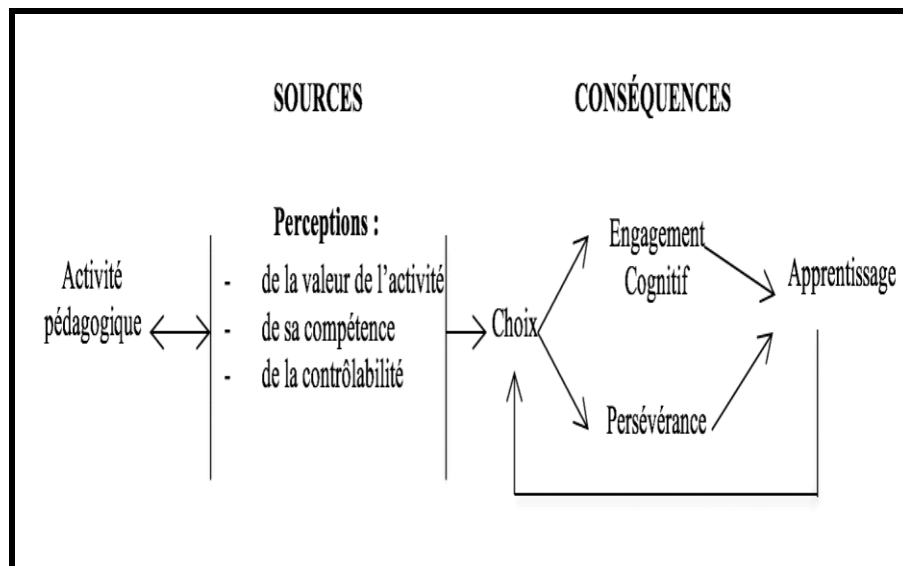


Figure 3 : La dynamique motivationnelle selon Viau (2014)

La figure 3 présente le modèle sur lequel sont fondés les travaux de (VIAU, 1999, 1998). Tiré des recherches sociocognitives, ce modèle de la dynamique motivationnelle, renferme différentes composantes permettant d'animer un apprenant en train de réaliser une activité. Il a créé un modèle comprenant des sources et des conséquences. Ce modèle recouvre de nombreux rapports :

- D'abord, le rapport entre les sources et les conséquences. La manière dont se perçoit un étudiant dans une situation d'apprentissage va impacter son choix de s'engager et de persévérer.
- Ensuite, le rapport entre les types de perception. Comme évoqué plus haut, ce modèle suppose que la motivation de l'étudiant a pour sources essentielles trois perceptions. La perception de la valeur attribuée à une tâche, la perception de compétence, à savoir le fait de pouvoir réaliser la tâche de façon efficace, et sa perception de contrôlabilité, à savoir la perception de pouvoir contrôler certaines modalités de la tâche.
- Puis, le rapport entre les conséquences : lorsque l'étudiant s'engage dans une activité et qu'il persévère pour arriver à ses fins. Plus il s'engage dans une activité et qu'il persévère, plus son apprentissage sera amélioré.

Cette théorie est tout particulièrement intéressante pour la question de la motivation chez les étudiants universitaires, puisqu'elle illustre le fait que certains déterminants

de la motivation ont également des impacts positifs sur l'engagement et la persévérance et par la suite sur la motivation à apprendre. De ce fait, en contexte d'enseignement-apprentissage, la motivation est non seulement une source, par la prise sur les perceptions de l'apprenant, mais également une conséquence de la réussite (Viau, 1994).

Aussi, Viau définit ce processus en plusieurs étapes qui consiste dans le fait que si le contexte favorise une dynamique chez l'apprenant, celui-ci saisira la valeur de l'activité à réaliser, se considérera capable de réussir, et percevra le sentiment de contrôler cette situation. Les perceptions qu'a l'étudiant de ces trois facteurs vont avoir un effet sur son choix par la suite sur son engagement et sa persévérance.

Ces perceptions occasionnant chez l'étudiant une puissante motivation, il choisira ainsi de s'engager sur le plan cognitif dans l'exécution de cette activité en s'outillant des connaissances et des techniques adaptées et persévéra dans l'objectif d'atteindre son but. Ainsi, son engagement et sa persévérance lui permettront d'aboutir à une efficience dans l'apprentissage. En revanche, l'étudiant démotivé aura tendance à fuir l'activité ou à la retarder. Ce choix est issu d'une motivation quasiment absente et qui suscite des stratégies d'évitement afin de retarder l'activité ou de ne l'accomplir que s'il se sent contraint à le faire.

Par conséquent, il faut souligner que la notion de « dynamique » ne fait pas allusion à un phénomène figé mais plutôt à phénomène progressif. Elle est caractérisée par la perception de l'apprenant face à la tâche et également au contexte au sein duquel elle s'effectue. Le contexte est d'ailleurs considéré selon Viau comme une composition variée de stimuli qui impacte les perceptions qu'un apprenant a de lui-même. Et se manifestera ainsi la motivation de l'alliance entre les perceptions et le contexte.

2.4.3.3 Rapports entre les théories de motivation

Le modèle de Viau renoue avec des principes qui ont été utilisés pour l'élaboration d'autres théories notamment celle de Deci et Ryan que nous avons présenté. La compétence et la contrôlabilité qui figurent dans le modèle de Viau convoquent l'autonomie retrouvée chez Deci et Ryan (2002), et contribuent au maintien de la motivation intrinsèque. Or, la perception de contrôlabilité convient au degré

de contrôle qu'un étudiant pense déployer sur le déroulement d'une activité pédagogique, et qui découle de la nécessité d'être autonome.

La théorie de Deci et Ryan (2002) est incorporée dans le modèle de Viau (2004) par l'idée de la perception de la valeur de la tâche à réaliser. Cette perception qui lui permet de s'engager et de persévérer peut se définir selon deux mesures, correspondant au profit et à l'efficacité. Le profit correspond à la motivation intrinsèque et au plaisir d'accomplir une tâche. L'efficacité indique davantage ce que l'on peut retirer de l'apprentissage effectué.

La motivation intrinsèque de Deci et Ryan peut répondre à une grande confiance en sa capacité à réaliser une tâche. En revanche, l'amotivation peut correspondre à un sentiment maigre d'auto-efficacité.

La pertinence du modèle de Viau réside dans le fait que la notion de dynamique motivationnelle met en exergue la continuité de la motivation suivant la durée, ce qui mène à l'engagement et à la persévérance du sujet. Cela est singulièrement important pour les étudiants impliqués depuis le début du semestre dans le dispositif eportfolio et qui nécessite un investissement et un temps important pour sa conception sur le long terme. Ainsi, chacune des deux théories envisagées peut être reliée à l'autre.

2.4.3.4 Choix du modèle théorique

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie de Deci et Ryan et sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau.

De prime abord, ces théories nous semblent adaptées à l'étude de la motivation et l'apprentissage des étudiants de master car elles exposent de nombreux rapports avec les mesures identifiées dans la recension des écrits sur la motivation et l'apprentissage.

De ce fait, nous pouvons considérer que la composante compétence correspond à la perception d'un individu en sa capacité à réussir dans une activité donnée. En outre, la composante valeur qui correspond à la valeur de la tâche dépend de l'utilité de cette tâche, de sa valeur intrinsèque, de son importance. Elle peut être liée aux perceptions de l'étudiant en termes d'apprentissage.

De même, si nous considérons les théories présentées dans le cadre de référence, c'est parce qu'elles nous semblent mieux adaptées au contexte de notre étude. Or, la théorie de Deci et Ryan démontre un fort besoin d'autonomie et le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau définit les déterminants qui conduisent aux résultats à atteindre.

De ce fait, à travers le dispositif eportfolio, la valeur et la contrôlabilité accordées à l'activité donnent à la réussite une grande importance. Enfin, il paraît intéressant d'étudier le rapport de causalité des composantes intrinsèque, extrinsèque, amotivation ainsi que la valeur de la tâche, de compétence et de contrôlabilité pour la motivation à apprendre des étudiants dans le cadre du dispositif eportfolio.

Cependant, certaines recherches récentes proposent un besoin fondamental supplémentaire qui pourrait avoir un rôle important celui ; du besoin de nouveauté, représenté comme « *le besoin de faire l'expérience de quelque chose qui n'a pas été expérimenté auparavant ou qui s'écarte de la routine quotidienne* » (Gonzalez-Cutre, David, Sicilia, Álvaro, Sierra, Ana C., et al. 2016). Cette voie parviendrait à développer les pratiques pédagogiques novatrices fondées, dans le cadre de notre recherche sur l'usage d'outil technologique nouveau.

2.4.4 Le rôle décisif de l'enseignant pour véhiculer la motivation

Plusieurs recherches ont essayé de contourner les facteurs qui ont un impact essentiel sur la motivation des apprenants. Les résultats des recherches de Vallerand et Reid (1990), et Karsenti (1993), exposent nettement le rôle décisif de l'enseignant pour susciter et maintenir la motivation de l'apprenant, ainsi que les différentes pratiques pédagogiques adoptées par l'enseignant permettant de concrétiser un effet sur la motivation à apprendre. En outre, Vallerand et Reid (1990) concèdent que les déterminants du contexte liés à la motivation sont régis par l'enseignant intervenant.

En outre, certaines recherches en Algérie ont tenté de décrire les facteurs relatifs au manque de motivation chez les étudiants dans l'enseignement supérieur et soulignent le rôle important de l'enseignant dans le développement du désir d'apprendre une langue

étrangère. Les études de Mahieddine (2011) et Chihani (2021) mettent l'accent sur les stratégies d'évitement ou de manque de motivation chez les étudiants du supérieur et qui nécessitent un investissement et une réflexion sur la posture de l'enseignant permettant de stimuler et d'améliorer leur motivation à apprendre.

Comme les résultats de nombreuses études sur la motivation présentent la mission de l'enseignant sur le développement de la motivation des étudiants, comme certaines études illustrent qu'il existe d'emblée une interaction entre la pratique d'un enseignant et la motivation de ses étudiants, il nous semble opportun d'étudier l'interaction entre certaines pratiques pédagogiques et l'amélioration de la motivation des étudiants dans un contexte universitaire.

Il s'agit en effet de donner du sens aux apprentissages pour les étudiants, de s'impliquer dans le métier d'enseignant afin de rendre visible la finalité du dispositif pédagogique. La motivation repose ainsi sur les enjeux d'apprentissage et donc sur le processus de co-construction des connaissances.

Or, l'expertise enseignante ne peut se définir comme féconde loin du soutien positif de l'étudiant.

2.4.5 Les leviers de la motivation des étudiants actuels

Dans leur ouvrage intitulé : « *La boîte à outils de la motivation* », Thomas, L., Micheau-Thomazeau, S. (2014) recense les leviers de la motivation qui permettent de passer à l'agir.

A - *Comprendre le sens de la tâche* : les étudiants de cette génération Y, déjà décrit plus haut, nommé la génération « *why* » éprouve le besoin de comprendre l'utilité et la finalité de la tâche. Il est donc fort essentiel de consacrer du temps à expliquer et échanger sur l'intérêt de la tâche.

B - *Favoriser le rapport de réussite* : mettre en place des actions qui favorisent le rapport au succès. En dehors des notes qui comptent beaucoup à ses yeux, l'étudiant appréciera le feedback permettant de dégager une conception positive.

C - *Valoriser son travail* : la valorisation représente la reconnaissance de son travail par l'enseignant et par les pairs. L'accompagner dans la conception,

dans sa mission de scripteur et d'apprenti-chercheur ou l'encourager dans ses actions, permettra de susciter sa motivation.

D - *Le situer dans du tangible* : l'étudiant de la génération Y aime travailler sur des projets tangibles. Il risque de décrocher face qu'à du théorique. Mieux vaut le situer au sein d'un dispositif permettant de contrôler ses acquis.

E - *Gratifier le collaboratif* : il apprécie d'échanger et de partager pour atteindre ses objectifs dans un environnement collaboratif.

En concluant cette partie, nous soulignons qu'il est pertinent d'explorer la motivation et l'attitude à l'égard de l'apprentissage du français, puisque la motivation des étudiants à apprendre peut à son tour améliorer la motivation à écrire et ouvrir la voie à un apprentissage efficace.

Et puisque le désir d'apprendre n'est pas toujours au rendez-vous, mettre en place ces différents leviers à travers des pratiques pédagogiques novatrices contribue à le développer.

Peut-on ainsi avancer que les perceptions de l'utilité de l'activité, de compétence et de contrôlabilité des étudiants sont plus poussées actuellement via l'outil technologique adopté dans le cadre de notre recherche ? En outre, cet outil mis en place aurait-il un impact sur l'apprentissage de l'écrit ?

Nous abordons dans de ce qui suit le concept de l'écrit.

2.5 Position de l'écrit dans l'apprentissage

Nous focalisons, dans cette partie en premier lieu sur le concept d'écriture puis accentuons sur les caractéristiques de l'acte d'écrire en contexte universitaire. Ensuite, nous évoquons la notion de la compétence scripturale pour exposer finalement, le processus lié à l'acte d'écrire selon des modèles qui nous semble appropriés à notre étude.

2.5.1 Réflexion sur l'enseignement de l'écrit en Algérie

L'analyse des contenus nous a permis d'identifier la place concédée à l'écrit au sein du système scolaire. Autrement dit, d'adopter une meilleure compréhension des spécificités de l'enseignement de l'écriture.

Au niveau de notre système éducatif, l'enseignement du français langue étrangère repose sur un enseignement systématique du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.

L'exploration des programmes des différents cycles, dévoile une diversité de types de texte généralement exposée pour mettre en exergue les procédés suivants : dire, décrire, expliquer, convaincre. L'apprenant se trouve ainsi face à une identification et classification de textes et non à une aide à l'amélioration de l'écriture. Il s'agit davantage à reconnaître les types de textes en vue de les classer que de se mettre dans une situation de production.

Au niveau secondaire, l'apprenant n'est jamais confronté à la dissertation, ce qui le conduit à un désagrément avéré du déploiement des compétences. Une situation fâcheuse qui décrit les difficultés auxquelles se heurtent un nombre considérable d'étudiants au supérieur.

Mettre l'apprenant dans une situation d'écriture de différents types de texte nécessite une compréhension réfléchie de leurs caractéristiques. Néanmoins, l'enseignement de l'écriture n'est toujours pas bien ancré. Les techniques d'expression écrites sont peu considérées, il faut davantage améliorer les compétences linguistiques.

En ce qui concerne les aspects liés à la communication, ils semblent ne pas être implantés dans l'enseignement, vu que l'objectif principal de l'écriture, à savoir celui de communiquer, ne semble pas convoité.

En définitive, l'enseignement de l'écriture se montre comme la synthèse des autres enseignements de la langue, à savoir ; l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire, etc. ; loin de la connexion avec l'organisation textuelle. Et c'est donc à l'apprenant que revient le rôle de savoir les incorporer.

Il nous semble ainsi, impératif de dépasser cette perception et d'adopter un enseignement efficace et constant de l'écriture considéré comme le centre des débats didactiques de nos jours. Il importe désormais de proposer quelques pistes d'intervention pour une telle démarche cantonnée généralement au second degré.

Dans l'enseignement supérieur, la réforme a ciblé la répartition modulaire en tentant de revoir la place de l'écrit dans les programmes, confronté au système classique. L'ancien régime a proposé le module de Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO) aux étudiants de première année ; ambitionnant le développement simultané des compétences orales et écrites.

Ensuite une autre réforme prend place, introduisant la matière de Techniques d'Expression Écrite (TEE) ; enseignée durant les quatre premiers semestres du cursus, à raison de 3 heures hebdomadaires, réparties en une heure trente de cours magistral et une heure trente de travaux dirigés (TD). Il s'agit du cours qui précède l'application, suivant le modèle de la méthode traditionnelle.

Le nouveau régime introduit la matière de compréhension et expression écrite (CEE), assurée tout au long des six semestres en licence, à raison de 3 heures, réparties en une heure trente de TD deux fois par semaine.

Dans la même optique et dans l'idée de consolider les pratiques scripturales, plusieurs matières ont été introduites dans la formation des étudiants, à savoir la méthodologie, les Techniques du Travail Universitaire, et les techniques rédactionnelles. Ces nouvelles orientations semblent concevoir une de bonnes résolutions, à condition de fournir des contenus appropriés et précis de chaque matière ; ce qui est loin d'être le cas sur terrain. Nous avons justement observé que les programmes menés sont généralement colossaux et empiétés, conduisant l'étudiant vers une sorte d'insécurité scripturale.

Avant d'accéder au master, l'étape correspond aux trois années de licence ayant pour finalités ; de développer les capacités d'expression et de compréhension des étudiants par un enseignement régulier de la langue, et par la pratique continue d'activités variées d'écriture et d'expression orale, les amener à améliorer une réflexion personnelle et une argumentation à l'écrit comme à l'oral (Offre de formation Licence 2019).

Le passage à une nouvelle réforme nécessite tout de même la formation des enseignants, qui selon les constatations ont adopté les nouveaux programmes de manière malaisée.

Pour terminer ce bref panorama des pratiques dominantes de l'écriture qui continuent à vivre un tel prolongement ; nous soulignons un principe prépondérant, le besoin de fonder une théorisation, didactique de l'enseignement de l'écriture, améliorée, en adoptant et adaptant une approche progressive dans l'ensemble des cycles d'études.

2.5.2 Ecrire : un acte sibyllin

Étant l'un des concepts essentiels de cette étude, il nous semble pertinent de définir la notion d'écriture pour mieux saisir la complexité de cette compétence.

Maîtriser l'écrit est l'une des visées essentielles de l'enseignement de la langue, considérée indispensable pour la réussite éducative ainsi que pour préparer l'apprenant à la vie de demain. À la suite des travaux du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO, 2018), l'écrit est considéré comme un objet multimodal, difficile à appréhender, qui suppose une maîtrise du geste, de l'écriture de caractères alphabétiques de la langue française nécessaire à la rédaction de textes.

L'écriture, selon Reuter (1996), est représentée comme une pratique qui implique les savoirs, les représentations, les valeurs, par lesquels les personnes visent à produire du sens, dans un espace socio-institutionnel choisi. Tel un caméléon, le concept d'écriture peut revêtir plusieurs sens. Nous avons opté pour cette définition, dans la mesure où elle correspond à l'objet de notre recherche qui consiste à décrire et analyser les usages et la motivation des étudiants universitaires en lien avec les pratiques enseignantes.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du français langue étrangère en milieu universitaire, et par conséquent elle cible un public d'apprenants adultes. Soulignons qu'apprendre à écrire chez l'adulte diffère de chez l'enfant. Cela comprend des processus cognitifs différents. Scarmadalia et Bereiter (1991) différencient le processus chez le scripteur-apprenti et le scripteur-expert pendant la planification de rédaction de textes. Le premier opte pour une *stratégie des connaissances racontées* et le second choisit une *stratégie des connaissances transformées*. Alors que le scripteur-apprenti juxtapose les phrases, le scripteur-expert remanie ses connaissances. Néanmoins, même un scripteur averti peut éventuellement faire recours à la stratégie des connaissances racontées.

La notion de rapport à l'écrit se définit comme étant l'ensemble des significations complexes et évolutives entre un sujet et l'écrit (Barré-De Miniac, 1997 ; Chartrand et Blaser, 2008). Construire sa pensée par le biais de l'écrit s'inscrit dans une dynamique permettant à l'apprenant d'apprendre et de se comprendre. La difficulté de l'acte d'écrire réside dans la mise en œuvre d'un processus cognitif.

Il se définit, selon Reuter (1989 : 73), « *comme procédés d'écriture et de réécriture, objet nécessitant du temps et des dispositifs précis en rupture avec l'idéologie du premier jet ou de l'inspiration* ». Nous considérons que l'acte d'écrire exige des habiletés,

qu'il peut s'étaler dans le temps et s'accomplir en plusieurs étapes. Il comprend aussi des spécificités linguistiques, cognitives, et sociales.

En licence et en master, les besoins de formation et ses objectifs ont été déterminés sous la forme de compétences pour concilier et harmoniser les différentes mentions existantes dans les licences et masters. Les objectifs sont alors définis selon un raisonnement de compétences. Les compétences sont utilisées pour décrire les connaissances qui pourraient nous soutenir pour nous transformer en même temps que notre environnement. Or, cette notion de « compétence » mérite notre attention.

2.5.2.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?

Il nous est pertinent de définir le terme de « compétence » avant de convoquer celle de compétence scripturale. Nous allons par ailleurs tenter d'explicitier ce que veut dire le concept compétence du point de vue du domaine de l'ingénierie de formation et par la suite, nous le définirons en nous adossant sur l'approche actionnelle recommandée par le CECRL.

Par compétence, il est défini, selon Tardif (2006 : 22) comme :

« Un savoir agir prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes (savoir, capacité cognitive, capacité métacognitive, savoir-faire relationnel, savoir-faire procédural, ressources physiologiques, ressources émotionnelles, ...) et externes (réseaux, logiciels, banques de données, ressources documentaires, membres du collectif, moyens de l'environnement professionnel, ...) à l'intérieur d'une situation dans un contexte donné. »

Il souligne également qu'elle représente « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». Ces ressources regroupent des ressources internes issues de l'école ou du quotidien tels que les savoirs, les savoir-

faire et les savoir-être et des ressources externes physiques et humaines. Nous adoptons cette définition parce qu'elle nous semble pertinente en termes d'engagement du scripteur qui nous permet de mieux comprendre les enjeux motivationnels à l'égard du processus scriptural.

La compétence est définie selon Parmentier (2008 : 51) comme : « *Un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire acquis par un individu et mobilisable par ce dernier* », qui regroupe des compétences, de la motivation, des capacités, des sensations et des idées engendrées à travers l'expérience.

De ce fait, être compétent ne désigne pas uniquement le cumul de savoirs ou de savoir-faire, mais l'aptitude d'effectuer des choix, de les mobiliser et les combiner face à un problème relatif au domaine. Elle est par ailleurs reliée à l'action et ne peut être envisagée indépendamment de l'activité (Parmentier, 2008). Très proche de la définition de De Ketele (1996), qui considère une compétence comme : « *un ensemble de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celles-ci* ».

Par ailleurs, Lebrun (2011) aborde la notion de compétence en adoptant une définition par les « 3 C » : « *la différenciation entre les Capacités, (les opérations élémentaires à effectuer), les Contenus (ce sur quoi s'exerce la capacité) et le Contexte (les conditions dans lesquelles s'exercent les opérations et prennent sens les productions)* ». En effet, il ne s'agit pas seulement pour l'apprenant de savoir-faire qui s'appuient sur des contenus, mais les conditions dans lesquelles s'exercent les opérations et donnent sens aux productions.

Le Boterf (2002 : 3) souligne deux dimensions de la compétence, soit le rapport entre l'autonomie et la compétence ; et la mobilisation des compétences dans d'autres contextes :

« *Être compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir compter sur ses propres ressources, mais également de rechercher des ressources complémentaires, d'être en mesure de transférer ses compétences dans des contextes distincts* ».

Le CECRL expose les compétences comme « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECRL : 15). Ceci renvoie à de nombreux chercheurs qui mettent en exergue le rapport entre compétence et action, ainsi que la fonction de l'apprenant comme acteur social (Lebrun, 2005, Le Boterf, 2002).

Au sens de Dabène (1991 : 3) ; la compétence représente un « *ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrit* ».

Et comme, dans le cadre de notre étude nous nous intéressons à la compétence scripturale. Après avoir exposé nettement ce que nous désignons par compétence, nous allons à présent aborder la notion de compétence scripturale.

2.5.2.2 Définition de la compétence scripturale

En didactique des langues, plusieurs recherches définissent la compétence scripturale sous différents angles. Définie par (Dabène, 1991 : 15), la compétence scripturale est considérée comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire* ».

Dezutter, Cansigno et Silva (2010) soulignent que la compétence scripturale concerne le rapport de l'apprenant à l'apprentissage de l'écrit en corrélation avec qui est d'ordinaire organisé autour de l'habileté progressive d'une gamme de constituants selon l'aspect linguistique, discursif, communicatif et métacognitif.

Comme l'un de nos objectifs est de mesurer les acquis, à côté de la compétence ; un autre élément est à observer, celui de la performance. Nous allons, en effet, à présent approcher la notion de « performance ».

2.5.2.3 Qu'est-ce qu'une performance ?

La performance est considérée selon Parmentier (2008 : 53) comme : « *l'expression de la compétence dans un contexte déterminé et le fruit essentiellement de l'interaction entre la compétence, la motivation et le contexte [...]* ».

Et telle qu'elle est soulignée par Tardieu (2006 : 221) « *La performance est la manifestation langagière de la compétence* ». Or, nous ne pouvons déduire un niveau

de compétence qu'à partir d'une performance. Elle n'est pas constante mais il est possible qu'elle change en fonction du contexte.

Compte tenu de cela, il nous semble que le dispositif eportfolio permettrait de jouer un rôle prépondérant quant aux manifestations motivationnelles, du rapport à l'écrit des étudiants et de leur performance puisqu'entre autres, c'est par la construction des contenus, des arrangements de sens, et le partage des écrits que ce rapport devient tangible.

Pour conduire les situations d'évaluation congruentes à notre travail de recherche, il s'agit d'une situation offrant des activités qui permettent à l'étudiant de faire appel à ses capacités et de les intégrer. Elle comprend ainsi les différentes formes de la compétence, l'implication de ressources, le transfert des connaissances...etc. En conséquence, une évaluation des compétences considérera de nombreux aspects en plus des dimensions linguistiques et communicatives, à savoir la dimension pragmatique.

2.5.3 Défis de l'écrit en contexte universitaire

Plusieurs études se sont penchées sur les défis de l'écrit en contexte universitaire à l'instar de Defays et al. (2000) qui rappellent que la réussite nécessite une maîtrise de la langue notamment l'écrit. Avant de traiter l'écrit en contexte universitaire, nous situons notre recherche dans le cadre de la pédagogie universitaire. Nous revenons par la suite sur la formation à l'écrit à l'université et la délimitation des besoins des étudiants liés à l'écrit.

La pédagogie universitaire trouve toujours des difficultés à tracer sa voie parmi les champs de recherches scientifiques parce que les conceptions de transmettre et de recevoir le savoir par l'étudiant n'ont pas été pour une longue durée, une des préoccupations de l'enseignement supérieur.

La pédagogie universitaire se présente ainsi, comme « *un champ de pratiques (enseignement, intervention, accompagnement...) et de recherche portant spécifiquement sur l'enseignement supérieur au sens large* ». Telle était la définition donnée par Pollet & Romaville en février 2022, dans la présentation de la revue de recherches en éducation ; *Actualités de la pédagogie universitaire (Spirale 69)*.

Cependant, la mise en place d'une pédagogie efficace conduit l'étudiant vers la réussite en contexte universitaire (Romainville & Michaut, 2012). Les compétences linguistiques, communicationnelles, cognitives et sociales se transforment dans l'enseignement supérieur et cela exige une adaptation de la part de l'étudiant.

Or, la réussite de l'étudiant se rattache entre autres, à ce processus d'adaptation, au sein duquel il s'arroge les compétences essentielles qui lui permettront de s'engager et de persévérer en milieu universitaire. Et comme le souligne Coulon (1997), l'étudiant est voué à l'échec s'il n'arrive pas à s'adapter. Il doit faire preuve de savoir-être et savoir-faire pour atteindre ses objectifs.

Les étudiants se heurtent également à d'autres difficultés durant leur parcours universitaire, notamment langagières ainsi que l'assimilation à des genres académiques différents. Ce processus d'adaptation a aussi interrogé la notion de l'écrit. Il nous semble donc pertinent de nous interroger sur la place de l'écrit et son amélioration en contexte universitaire.

Dans cette conception d'adaptation en milieu universitaire, l'étudiant est constamment encouragé à écrire. Alamargot (2015) explique que, dans un contexte académique, et avec la généralisation des technologies, la production écrite s'annonce cruciale et décisive pour la réussite scolaire ainsi que pour la carrière professionnelle.

2.5.3.1 Soutenir l'écrit en contexte universitaire

En contexte universitaire, plusieurs études révèlent comment l'écriture académique constitue un objet de recherche en didactique de l'écrit. L'écrit dans l'enseignement supérieur a pour objectif non seulement l'utilisation de l'écrit pour la transmission des connaissances, mais aussi utiliser l'écrit pour transformer et construire les connaissances.

L'entrée en master représente un réel bouleversement pour l'étudiant parce qu'il devra faire face à de diverses activités scripturales. Il faudra ainsi, lors de son adaptation, s'appropriier les écrits universitaires comme des sources et des moyens de transmission et de construction des savoirs.

Afin de décrire les pratiques des écrits en contexte universitaire, plusieurs recherches se sont penchées pour soulever qu'une relation étroite s'installe entre les apprentissages dans l'enseignement supérieur et les caractéristiques de la discipline, alors qu'en réalité

cette dernière n'est presque pas considérée dans le champ de ces recherches (Delcambre et Reuter, 2002).

À la suite d'une étude sur les stratégies utilisées en production écrite réalisée auprès des étudiants de licence au département de langue française, université d'Adrar, A. Kandsi, (2021), met en exergue les difficultés rencontrées et qui se situent au niveau ; de la grammaire et l'orthographe, celui de la forme telles que l'intitulé, l'introduction et la conclusion, mais également des caractéristiques techniques relatives aux normes de la citation.

2.5.3.2 Spécificité de l'écrit en contexte universitaire

L'écrit en milieu universitaire peut se vêtir de plusieurs formes selon, le processus d'écriture, et la spécificité de la discipline. L'étudiant sera conduit à réaliser des productions écrites durant son parcours universitaire (exposé, résumé, synthèse, dissertation lors des examens, avant-projet, mémoire, ...). L'ensemble de ces activités scripturales s'agence selon Chartier et Frier (2015 : 154) suivant trois dimensions : linguistique, psychoaffective et cognitive, tout en renfermant des dénominateurs communs :

- sélectionner, définir des notions théoriques de manière claire ;
- exprimer, interroger et problématiser le savoir scientifique ;
- structurer et organiser son discours selon les normes de l'écrit académique ;
- apporter un regard critique sur une notion scientifique ;
- adopter une posture de scripteur pour s'impliquer dans l'activité ;

Par ailleurs, nous distinguons trois types d'écrits en milieu universitaire à savoir ; le type de rendus lors des examens pour valider le cursus, le type d'écrit permettant d'introduire l'étudiant dans la recherche, et le type d'écrit relatif aux articles scientifiques.

Après avoir exposé les différents défis en lien avec l'activité scripturale en contexte universitaire. Il nous semble opportun maintenant de déterminer les besoins des étudiants tangibles de l'écrit et définir le dispositif que nous envisageons de mettre en place pour l'amélioration de la compétence écrite.

2.5.3.3 Identification des besoins tangibles de l'écrit en milieu universitaire

Maîtriser une langue étrangère et distinctement l'écrit, la tâche nécessite une mise en activité efficace de l'apprenant. Il a besoin donc d'une motivation vigoureuse et d'un contexte favorable à l'écrit afin de pallier les nombreuses difficultés en termes cognitif et linguistique, et relatif aux compétences à déployer pour l'activité scripturale.

La baisse du niveau est très prononcée de nos jours et notamment en compétence écrite. Le déclin de l'écrit ne date pas d'aujourd'hui, les discours sur les rendus des étudiants taxés de honteux et les normes bafouées de la langue française existent depuis toujours.

Soulignons que selon les représentations, cette baisse de niveau relative à l'écrit tient en grande majorité à l'orthographe et à la grammaire « *nos apprenants s'écartent des règles et des usages en vigueur* » (Missouri, 2015 : 76). La pratique d'écriture ou l'incitation de l'apprenant à beaucoup écrire est très peu présente au supérieur.

Cependant, l'écrit dans l'enseignement supérieur possède ses propres codes et des besoins se font ressentir dès l'entrée à l'université. Et face à de nouveaux genres d'écrit certains étudiants perçoivent des difficultés à l'université en dehors des insuffisances linguistiques. Et comme le rappellent Delcambre et Lahanier-Reuter, (2010), ces écueils renvoient aux positions épistémologiques essentielles à la production des textes académiques.

Un autre écueil est identifié, et qui relève des inégalités observées à propos des acquis chez les étudiants. Ils ne sont pas tous dotés des mêmes acquis pour suivre un parcours universitaire. Cela est dû aux circonstances de la région d'Adrar, un déficit d'enseignants de langue française est remarquable notamment avant l'ouverture du département au sein duquel nous exerçons actuellement. Certains étudiants résidant dans des Ksours ont vu défiler, durant leurs cycles primaire et moyen, plusieurs enseignants formés dans d'autres disciplines que la langue française.

Ces difficultés sont également interrogées par l'étude de Kandsi (2021) qui renvoie les causes de ces obstacles aux phases qui précèdent leur entrée dans le supérieur. A Adrar, la langue française est considérée comme totalement étrangère. Elle n'est pas pratiquée au quotidien. Alors, comment expliquer la situation d'un étudiant qui cherche à s'inscrire pour suivre des études de langue française alors que les performances lui manquent ?

En effet, les besoins repérés sont variés. Pour synthétiser, les principes peuvent être issus d'une insouciance des étudiants à l'égard de leurs propres difficultés à l'écrit, à des difficultés en lien avec le rapport au savoir ou encore à des lacunes au niveau des normes de la langue. C'est par rapport à ces divergences que Miliani (2002) évoque le problème d'écart entre la pratique écrite des apprenants et la norme scolaire, ainsi que de leurs représentations. Son point de vue par l'état dans lequel est en train d'évoluer la langue française s'apparente selon lui, de plus en plus, chez une majorité et non chez certains individus, à un sabir.

Par ailleurs, considérées comme étroitement liées, la lecture et l'écriture représentent deux entités essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère. La lecture indique la matière qui offre au scripteur le moyen de développer des aptitudes de compréhension et d'analyse de textes sources, lui donnant la possibilité de produire un texte cohérent. Dans la même visée, J.-P. Cuq et Isabelle Gruca, soulignent que la lecture et l'écriture peuvent assembler chacune un soutien pour l'autre :

« La mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. » (Cuq & Gruca, 2002 : 188)

Cependant, devant la diversité de supports et le flux d'informations auxquels font face les étudiants, la nécessité de développer le potentiel de connaissances et apprendre à faire usage des technologies pour améliorer leur rédaction académique s'impose. La recherche documentaire leur permet de confronter différents textes, et la lecture pourrait contribuer réduire les difficultés induites par l'activité scripturale.

En effet, nous prôtons l'idée d'initier les étudiants participants à notre étude, aux principes de la recherche documentaire tout en leur préconisant de consulter des documents en ligne avant de débiter l'activité scripturale. Face aux flux de ressources auxquelles sont happés nos étudiants, l'enjeu majeur est qu'ils développent l'aptitude d'effectuer des choix, de sélectionner, et d'évaluer des documents avant de synthétiser. Nous prévoyons que l'acte de lire dégage chez les participants à notre recherche, l'aptitude

à agencer des idées, à dresser des inférences, à synthétiser, notamment à acquérir de nouveaux savoirs qui permettent d'épauler l'activité scripturale.

Et puisque, les étudiants se sentent démunis face à l'écrit académique. Il nous semble en effet, que concilier pratiques pédagogiques et écriture réflexive pourrait mettre en avant le processus d'écriture et la réflexivité chez les étudiants.

A travers cette description des réalités relatives aux écrits des apprenants de notre filière, notre intention est de focaliser notre attention sur leurs usages et l'amélioration de l'activité scripturale.

2.5.3.4 Conciliation lecture-écriture

Au niveau de l'apprentissage, l'acte d'écrire représente une performance vigoureusement complexe. La mobilisation de la compétence écrite chez l'apprenant peut être encouragée par la conciliation lecture-écriture. La lecture pourrait constituer un appui à la production écrite (Cuq ; Gruca 2014). De ce fait, nous ne focalisons plus davantage sur l'aspect linguistique superficiel que sur la construction des unités discursives porteuses de sens. Au cours de la conception du eportfolio, et pour construire les contenus, l'étudiant s'appuie sur les modèles exploités dans le cadre du cours et à travers la recherche documentaire pour repérer les fondements de la progression du texte.

Le texte va être considéré ainsi, comme un élément déclencheur au service de la production écrite. Conjuguer lecture et écriture nécessite une implication active et un comportement constructif de la part de l'étudiant-lecteur-scripteur tout en incorporant structuration du texte à la construction des connaissances.

Cette démarche permet également de dédramatiser l'activité scripturale, et considérer l'acte d'écrire comme une ré-écriture tout en créant une sorte d'articulation entre le texte lu, le scripteur et le texte à écrire.

2.5.4 Modèles de production écrite

Une revalorisation a été, en effet, fortement prononcée par de nombreuses études sur la production écrite, à partir du début des années 80, soulignant ainsi les difficultés et l'insuffisance de stratégies efficaces à l'amélioration de cette compétence. Ces études ont donné naissance à de nombreux modèles qui continuent à asseoir jusqu'à nos jours toute recherche sur l'écriture.

Cette partie s'arrête sur les modèles de processus de rédaction dans l'objectif de soutenir et d'améliorer l'apprentissage de l'écriture. Cette conduite contribue à structurer l'intervention didactique et facilite la planification du dispositif de soutien pour un apprentissage optimal. Cornaire et Raymond (1999 : 25) nous proposent des modèles de production écrite qui sont scindés en deux grands types : un modèle linéaire qui propose des étapes séquentielles et des modèles de type non linéaire où le texte se tisse à travers des correspondances d'activités de différents niveaux.

Les modèles les mieux représentatifs sont ceux ; de Hayes et Flower (1980), de Bereiter et Scardamalia (1987) et le modèle de Deschênes (1988). Ces modèles évoquent des théories, un assemblage d'idées qui nous conduisent vers une conception générale de plusieurs réalités qui composent le processus d'expression écrite (Cornaire, Raymond 1999). Chacun des modèles comprend ses spécificités.

2.5.4.1 Le modèle de Hayes et Flower

Cité par M. Fayol, (1997 : 134), Hayes et L. Flower (1980) se sont basés sur des expériences opérées à partir de protocoles verbaux pour reconnaître l'ensemble des processus qui se combinent, permettant la production écrite. Leur démarche s'appuie sur une fine description de l'activité scripturale et ses interrelations avec l'activité cognitive et le contexte relatif à la tâche d'écriture. Il met en exergue le caractère récursif de l'écriture. Il scinde trois composantes, décrit ci-dessous à savoir ; le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus de l'écriture.

1- Le contexte de la tâche d'écriture : regroupe tous les éléments qui peuvent avoir un effet sur l'activité scripturale, notamment le sujet, les lecteurs et le contexte physique.

2- La mémoire à long terme du scripteur : au sein de laquelle, il ira chercher toutes les connaissances essentielles à la production de son écrit.

3- Le processus d'écriture : l'ensemble des connaissances sera ainsi actualisé par le biais de trois processus d'écriture représenté dans : la planification, la mise en texte et la révision.

- *La planification*, permet d'établir un plan sur lequel s'appuiera le scripteur pour la mise en texte.

- *La mise en texte* répond à une étape où le scripteur effectue la sélection des éléments linguistiques pour produire des unités de sens.
- *La révision* correspond à une lecture du texte écrit. Il s'agit de revenir sur la production pour effectuer des modifications en cas de nécessité et en fonction de l'objectif visé. Elle s'effectue en permanence sur la portion du texte déjà produite. Dans le processus de révision, le rédacteur retourne sur le texte produit et prend le point de vue du lecteur. Si le texte produit ne correspond pas à ses intentions, il corrige le problème et peut reprendre même la planification.

Ce modèle occupe certes une grande place dans le panorama des modèles relatifs à l'écrit, mais il comprend certains biais relevés par plusieurs auteurs, notamment Nystrand (1989) qui considère que le modèle ne tient pas compte de la relation entre le scripteur et son lecteur.

2.5.4.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia :

Ce modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), quelques années après, propose deux démarches pendant l'acte scriptural : *knowledge telling model* et *knowledge transforming model*, traduits par Cornaire et Raymond (1999), par « *connaissances expression* » et « *connaissances-transformation* ».

La première démarche se décrit par la manière dont suit le scripteur néophyte pour produire un texte et les difficultés rencontrées afin de se distancier de son mode de pensée. Sans se soucier du lecteur ni de la cueillette d'informations pour construire sa production, il se fie uniquement à ses propres connaissances. Il produit donc des textes qui « *se caractérisent le plus souvent par un manque d'organisation, de cohérence interne en ce qui a trait à l'enchaînement des idées. Autant d'éléments qui concourent à rendre la lecture de ces textes difficile et peu significative* ». (Cornaire et Raymond, 1999 : 29).

En revanche, la deuxième démarche présente un scripteur aguerri « *qui durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions.* » (Cornaire et Raymond, 1999 : 29). Cette stratégie vise la relation qui se tisse entre scripteur-texte-lecteur et la gestion de l'organisation et la transformation de contenu.

Ce modèle repose en effet, sur les différents aspects de l'écriture de la part de scripteurs habiles et de scripteurs malhabiles.

Nous n'aborderons pas dans le détail les modèles évoqués, et nous nous attacherons uniquement aux éléments qui viennent élucider notre recherche. Le modèle que nous considérons le plus pertinent pour notre recherche est celui du psychologue québécois Deschênes.

2.5.4.3 Le modèle de Deschênes

Dans son ouvrage intitulé « *La compréhension et la production des textes* » (1988), Deschênes se focalise sur les processus psychologiques qui sous-tendent les activités cognitives de la compréhension et la production. Son modèle est décrit selon Germain (1999) comme un modèle où « *le scripteur crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre différentes composantes* ». Ainsi, pour Deschênes, (1999 : 39)

« L'enseignant devrait donc fournir à l'apprenant des textes qui lui permettent d'effectuer cet apprentissage. Les écrits sélectionnés devraient avoir un sens pour l'apprenant et lui offrir des outils à utiliser pour partager avec les autres. C'est de cette manière que la motivation à écrire pourra s'accroître ».

Le modèle de production écrite de Deschênes comprend deux grandes variables, à savoir ; la situation d'interlocution et le scripteur (Cornaire, Raymond, 1999 : 29).

- *La situation d'interlocution*, considérée comme la première grande variable du modèle, implique toutes les dimensions qui peuvent avoir un impact sur l'écriture, particulièrement :

- La tâche à accomplir, c'est ce qu'il faut faire, les directives explicites ;
- L'environnement physique ;
- Le texte lui-même ;
- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur ;
- Les sources d'information externes.

La deuxième variable la plus importante selon Deschênes est celle du :

- *Scripteur*, qui comprend les structures de connaissance et les processus psychologiques :
 - Les structures de connaissance renvoient à la mémoire à long terme au sein de laquelle le scripteur puise l'ensemble d'informations.
 - Le processus psychologique se réfère à différentes étapes menant à la production écrite, à savoir la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction, l'édition, la révision.

Après avoir pris connaissance de la tâche, l'étudiant-scripteur enrichit ces connaissances par le biais de la recherche qui renferme le repérage et la sélection de textes et de documents ainsi que le recours à des personnes ressources. Nous considérons que ce processus d'approfondissement de connaissances peut être grandement facilité par les technologies.

Le scripteur est davantage outillé par les TIC, la construction des connaissances s'effectue par la sélection et l'analyse de documents à utiliser ainsi de son organisation. Les technologies peuvent aider par leur flexibilité d'un côté et par la structuration de l'autre. Ces aides peuvent alléger les difficultés du scripteur en langue étrangère, qui pourra ainsi se focaliser sur les activités essentielles à l'organisation de la production écrite.

En somme, nous pouvons avancer qu'à travers ce modèle, Deschênes envisage l'écriture comme un processus qui « *se déroule selon une série d'opérations complexes, avec des va et vient entre les différents éléments des processus mentaux* » (Cornaire, Raymond, 1999 : 37). Ce modèle est certes fort intéressant, toutefois sur le terrain la mission de l'enseignant semble considérablement sinieuse. Mais rappelons que la spécificité de l'enseignement supérieur et des libertés allouées aux universités, donnent lieu à l'innovation, à l'implémentation de dispositif en vue d'accompagner l'étudiant dans son processus d'apprentissage.

Notre recherche mobilise également deux autres concepts clés, qu'il convient maintenant de circonscrire. Il s'agit des concepts de dispositif pédagogique et de portfolio numérique ou eportfolio.

Chapitre 3 : Dispositif eportfolio

Introduction

Un nombre considérable de recherches s'est attaché, à exposer les pratiques ayant fait leurs preuves sur le terrain, des études ravivées par l'évidence qu'on « *ne naît pas bon enseignant, mais on apprend à mettre en place des pratiques d'enseignement efficaces* » (Talbot, 2012 : 11). C'est dans cette visée que le cours de TIC et recherche documentaire s'est basé sur la mise en place du dispositif eportfolio afin de proposer aux étudiants un outil concret pour « apprendre à apprendre ».

Il nous paraît essentiel que la notion de dispositif évoquée plusieurs fois, en termes de réussite à l'université et d'amélioration des apprentissages, mérite un essai de définition.

3.1 La notion de dispositif

Selon le Grand dictionnaire Robert, le concept de « *dispositif* » se définit comme un plan d'action, un ensemble de moyens disposés conformément à un plan. Cette définition s'interroge en effet sur deux éléments essentiels, celui de moyens et de plan.

Depover et Noël (2005 : 11) signalent que « *le dispositif représente un ensemble d'occasions d'apprentissage conçues et organisées en fonction de besoins spécifiques* ».

Et comme nous l'évoquons plus haut, l'enrôlement des étudiants, va dépendre pleinement du style d'enseignement, de la planification du cours voire de l'ensemble des composantes du dispositif. Il pourrait ainsi, être mis en place pour permettre à l'étudiant d'apprendre. Un dispositif est, selon Lebrun (2005), « *un ensemble cohérent constitué de ressources (matérielles et humaines), de stratégies, de méthodes et d'acteurs interagissant dans un contexte donné pour atteindre un but* ». Adopter un dispositif suppose de le mettre dans une dimension de mise en place de dispositif pédagogique. D'après Lebrun (2005), le dispositif pédagogique vise l'aboutissement des objectifs d'apprentissage établis antérieurement. Il désigne l'articulation entre les différents acteurs, l'environnement technologique, et les activités proposées au cours d'une formation.

En outre, le dispositif contribue à focaliser sur l'apprenant, à créer des scénarios pédagogiques qui permettent de susciter ses capacités d'apprentissage et par ricochet une amélioration de sa compétence écrite. Le dispositif que nous adoptons ici est entretenu par une alliance enseignement-apprentissage, partant de la présence, un enseignement

transmissif vers une *ab-sens*, un accompagnement pour un apprentissage *sensé* soutenu par l'eportfolio.

Notre cadre épistémologique mérite une précision importante avant de continuer à développer. L'étude que nous entretenons ne vise pas à analyser l'effet d'un dispositif présent dans l'université. Mais, nous tentons de nous inscrire dans le cadre d'une expérimentation afin de délimiter l'efficacité d'un dispositif eportfolio mis en place.

Intéressons-nous maintenant à l'autre concept clé « portfolio ». Qu'est-ce qu'un eportfolio ? Quelle définition adopter pour qu'elle nous éclaire sur les opportunités et les enjeux de l'eportfolio ? Et comment l'appréhender ?

3.2 A propos de « l'eportfolio »

Dans le cadre de notre recherche nous privilégions l'adoption de l'eportfolio. Avec l'avènement des nouvelles technologies, il est désormais possible de concevoir des portfolios électroniques qui proposent des facultés complémentaires au portfolio classique. Néanmoins, considéré comme un artefact pédagogique au sein des approches contemporaines, son implantation en éducation nécessite une planification réfléchie.

Dans une première étape, nous tentons de définir le concept du portfolio comme outil pédagogique, en abordant les objectifs et les fonctions de l'outil numérique. Ensuite, nous essayons de proposer une approche afin de soutenir la planification de l'implémentation de cet outil dans un cours et de tirer profit des différents potentiels. Il s'agit de formuler les substances que nous adoptons pour définir les objectifs du portfolio et organiser le scénario adéquat pour le contexte.

3.2.1 Le portfolio en éducation : Qu'est-ce que c'est ?

Etymologiquement, le mot portfolio est tiré du mot italien *portafogli* découlant de deux mots latins *portare* (porter) et *folium* (feuille). A l'origine, le terme portfolio désignait en anglais, un carton double, pliant, utilisé pour classer des papiers. Il est utilisé depuis longtemps dans le domaine de l'art, de la politique, des affaires et nouvellement employé en éducation. Nombreux termes sont proposés pour le définir, en fonction des contextes : documentation portfolio, portefeuille, dossier professionnel, (Jalbert, 1998).

Selon le dictionnaire Robert : un portfolio est constitué de documents variés permettant à quelqu'un de présenter son parcours professionnel.

Plusieurs définitions du terme portfolio sont recensées, selon des contextes et des objectifs différents. Néanmoins, ces définitions renferment des spécificités communes. Nous percevons, en effet, les principes suivants :

- Le portfolio est un recueil de travaux d'un apprenant reflétant sa compétence. Les travaux sont sélectionnés en fonction de critères établis par l'enseignant, et l'apprenant.
- Le portfolio saisit les réflexions de l'apprenant sur le travail effectué.

Le portfolio est défini, selon plusieurs auteurs, comme un processus et non comme un objet. Paulson (1996), propose la définition suivante : « *Les portfolios ne sont pas des objets mais des moyens d'évaluation continue. Ils représentent des activités et des processus (choix, comparaison, auto-évaluation, partage, définitions d'objectifs) plus que des produits.* ».

André Gide disait : « *un bon maître a ce souci constant : enseigner à se passer de lui* ». Or, une nouvelle configuration de la situation d'enseignement-apprentissage (Siemens, 2004) s'impose. Ainsi l'introduction du portfolio en éducation concède une place fondamentale à l'apprenant, mis au cœur de la réflexion et qui lui permet de construire son propre savoir et ses propres compétences durant sa formation. L'approche portfolio est conçue telle une méthode d'apprentissage, basée sur l'actif et qui suscite l'apprendre par le biais du faire. Autrement dit, il faut impliquer l'apprenant et lui permettre de vivre l'expérience de manier ses compétences et de les développer tout au long de son parcours de formation. Ce qui permet, en fait, de changer la donne et de remanier la relation apprenant/enseignant/savoir, de modifier leur posture ainsi que les modalités d'apprentissage.

L'eportfolio est considéré également comme « *un des rares outils éducatifs qui peut témoigner d'un parcours de formation singulier et spécifique à chaque étudiant au moyen de preuves concrètes* » (Karsenti et Collin, 2012 : 91). Il est représenté comme un outil évolutif qui suit son concepteur tout au long de sa vie. Il permet de garder et de classer les traces des expériences et des apprentissages d'acquis (Bisson, J, Drot, R et Uhlrich, G, 2020).

Néanmoins, rien ne s'accomplit seul, l'enseignant joue le rôle de l'accompagnateur qui livre des moyens, des méthodes et des stratégies pédagogiques permettant à l'étudiant d'être actif. Les activités obligent l'étudiant à devenir autonome dans l'objectif d'améliorer sa motivation et sa créativité. Il doit s'engager individuellement, vivre sa propre expérience et se sentir impliqué afin de persévérer.

D'après (Paulson, F. L., Paulson, P. R., et Meyer, C. A., 1991 : 60) ; le portfolio est défini comme :

« Une collection ciblée de travaux qui montre les efforts individuels, les progrès et les prestations de l'apprenant dans un ou plusieurs domaines. La collection doit comprendre la participation de l'apprenant au choix des contenus et des critères pour le choix, sa participation à la détermination des critères d'appréciation ainsi que des indications sur la capacité de réflexion sur soi. ».

Cet outil peut ainsi se déclarer comme un témoin des progrès et des efforts fournis par le concepteur mettant en exergue son implication et éventuellement sa persévérance en vue d'une démarche réflexive tout au long du parcours de sa formation. De tels avancées pourraient s'avérer matures pour l'enseignement ainsi que pour l'évaluation individuelle de chaque production d'étudiant.

3.2.2 Du portfolio vers l'eportfolio

A la base, le portfolio, comme signalé ci-dessus, n'est pas un outil consacré à l'enseignement. Il est emprunté au domaine de l'architecture et des arts afin de mettre en valeur les créations, les compétences, et les réalisations des artistes et leur permettant de marquer le développement de leur carrière. C'est à la fin des années 80, qu'il émerge dans le domaine de l'éducation.

Avec la mutation technologique et le foisonnement des contenus en ligne, à la fin des années 1990, le portfolio a connu également des transformations. Et à la suite de ce bouleversement technologique, le portfolio électronique, numérique ou l'eportfolio prend place. Il a pris, en effet, des formes diverses : journal d'apprentissage, assortiment de productions écrites, ensemble de différents projets réalisés, certification, CV, etc.

Le portfolio numérique peut être fructueux sur plusieurs plans. Suivant une gestion rigoureuse, l'eportfolio devrait multiplier l'apprentissage accompli par l'étudiant dans le cadre de son cours afin de l'aider à prendre conscience du processus et de la progression des apprentissages. La construction de l'eportfolio, du fait de sa composante numérique et réflexive, permet l'amélioration des compétences telles que l'auto-évaluation, la réflexion, la communication, la sélection, l'analyse, et la synthèse.

Le dispositif mis en place entretient une approche pédagogique visant le cheminement du parcours des étudiants, leurs besoins, et leurs expériences. Dans sa version tendant vers le numérique, l'eportfolio consiste pour les étudiants un moyen en outre du développement de la « *compétence numérique* » (Karsenti 2019).

Dans certains pays, les enseignants sont obligés de posséder un portfolio et il en est de même pour les apprenants. Ce sont d'ailleurs de telles résolutions qui nous ont conduits à songer à la possibilité d'intégrer un portfolio dans le cadre de notre cours.

L'eportfolio offre aussi à l'étudiant la possibilité de garder des traces de ses apprentissages. Il s'agit en effet d'un processus qui se définit selon le schéma suivant :

- Il permet la prise de recul et une action réflexive.
- Une approche permettant d'analyser l'expérience et de la relier à un référentiel de compétences.
- La possibilité de s'auto-évaluer, de mettre en évidence leurs acquis et de présenter la progression de leur parcours universitaire
- L'introduction de diverses formes de traces de l'activité (texte, images, photos, vidéos, liens internet, ...)
- L'introduction et la mise en réseau des différents partenaires (enseignant, étudiant)
- L'encadrement, suivi, accompagnement pour la mise en place de l'activité et de la rétroaction.

Penser à introduire un dispositif eportfolio dans sa classe, nous incite à nous interroger en tant qu'enseignant sur nos pratiques en répondant à deux questions essentielles avant sa mise en œuvre, à savoir : Quels sont les objectifs et les fonctions du portfolio ?

3.2.3 Objectifs et fonctions de l'eportfolio

L'objectif principal du portfolio est de pousser l'étudiant à réfléchir. Y introduire ses travaux lui permet de porter une réflexion sur ses compétences, ses stratégies d'apprentissage, ses forces et ses limites, son identité individuelle et professionnelle ainsi que sur ses orientations. Face à un processus aussi complexe, l'enseignant occupe la place d'un accompagnateur qui apporte le soutien indispensable à la réflexion et au développement progressif des habiletés.

Les objectifs doivent être formulés aux étudiants au début du cours. Dans une démarche d'utilisation du portfolio, si l'étudiant conçoit nettement une plus-value dans son apprentissage, il s'investit et s'engage davantage dans le processus. Un processus à travers lequel l'enseignant est aussi un apprenant. Il s'agit de créer un cadre à l'intérieur duquel l'étudiant se meut en même temps que son enseignant.

Autrement dit, cela aiderait les étudiants à mieux se construire, à adopter des attitudes positives par rapport à l'apprendre, et à l'effort fourni. Les aiderait aussi à mieux percevoir l'ensemble des activités du cours, de maintenir leur structuration et de ne pas brider leur liberté dans l'organisation de leur portfolio

De plus, l'objectif est d'offrir à nos étudiants un environnement favorable pour qu'ils puissent atteindre un niveau élevé de qualification à la découverte et la reconnaissance de soi.

L'instrument « eportfolio » est multifonctionnel. Il occupe :

- *une fonction heuristique*, permettant à l'étudiant d'orienter et contrôler son activité (Rabardel, 1995) : le portfolio constitue un guide, un aide-mémoire pour l'activité des étudiants.

- *une fonction épistémique*, tournée vers la compréhension de la situation (Rabardel, 1995) : l'eportfolio à réaliser permet aux étudiants de mobiliser ce qu'ils savent sur les principes de la recherche documentaire.

- *une fonction pragmatique*, « tournée vers la transformation de la situation et l'obtention de résultats » (Rabardel, 1995) : l'eportfolio consiste à conduire l'attention des étudiants sur le contenu du cours en les rendant actifs.

La conception de l'eportfolio infère une forme d'interactions au cours de laquelle l'enseignant est à l'initiative d'une rétroaction visant l'accompagnement des étudiants. Cette forme, unissant collaboration, engagement, persévérance des étudiants ainsi que le suivi de l'enseignant, contribue de ce fait à positionner les étudiants dans leur métier « d'apprenti-chercheur ».

Par ailleurs, nous pouvons distinguer, et à la suite de la littérature quatre types de portfolio, et chaque type renferme une fonction spécifique.

- **Le portfolio de présentation** : vise à rassembler des travaux dans le but de les présenter par exemple dans le cadre d'une recherche, un projet ou un mémoire de fin d'étude.

- **Le portfolio pour l'évaluation des apprentissages dans le cadre d'une formation ou d'un cours donné** : dans ce cas, le but du portfolio est de constituer un répertoire de travaux commentés par les étudiants qui permettra à l'enseignant d'évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques et le développement des compétences des étudiants, le plus souvent dans une perspective formative.

- **Le portfolio de validation ou de certification** : dans ce cas, le portfolio est présenté en vue de faire valider des compétences ou des apprentissages pour obtenir un diplôme ou un certificat ou pour être admis dans une formation supérieure.

- **Le portfolio de développement professionnel ou personnel** dont le but est de mettre en évidence le processus de développement de compétences tout au long de la vie.

Nous assistons certes ici à une distinction entre les différents types de portfolio, mais nous soulignons que dans le cadre de notre recherche, loin de nous est l'idée de les dissocier, bien au contraire, nous envisageons le portfolio adopté et adapté à notre contexte, combinant les quatre types pour un apprentissage qui pourrait se définir comme optimal.

3.3 Perception de l'eportfolio comme support à l'apprentissage

Penser à mieux prendre en charge les mastérants est l'une des préoccupations primordiales dans plusieurs organismes d'enseignement supérieur, afin de se garantir que l'étudiant déploie des compétences indispensables au domaine de la recherche. Une piste

afin de développer les compétences et d'évaluer les apprentissages, est de concevoir un portfolio.

Considéré comme une forme authentique d'apprentissage, le portfolio a connu une élévation dans le monde, néanmoins il reste peu appliqué en Algérie voire non appliqué à l'université d'Adrar.

Il s'agit d'un référentiel permettant d'orienter les étudiants et d'atteindre les compétences visées, à savoir chercher l'information, sélectionner, évaluer les ressources, citer des sources, etc... Ces compétences seront investies dans la production de l'avant-projet ensuite du mémoire de master selon l'objectif de la recherche.

La démarche portfolio met en place un dispositif d'accompagnement concernant la mise en relief de la progression des compétences du mastérent « *apprenti-chercheur* ». En effet, nous tenterons de conquérir des traces voire des preuves du déploiement des compétences liées au métier de l'étudiant-chercheur-scripteur. L'outil peut être utilisé par l'étudiant pour analyser le niveau de ses compétences et ainsi identifier des zones de développement de son parcours universitaire.

La conception d'un portfolio tout au long du cours est considérée comme un processus qui nécessite une application spécifique. Ainsi, l'implication de l'étudiant dans son apprentissage génère de nouveaux savoirs, tels que le développement personnel et la connaissance de ses capacités. Les étudiants peuvent en effet, faire preuve d'engagement et de persévérance.

Cette étape décrit le processus de conception d'eportfolio, qui fait état des savoirs par le biais de la sélection, la réflexion et la transition de l'apprentissage.

- *La sélection* : face à une pléthore d'informations et de ressources, les étudiants doivent réaliser leur investigation de manière sélective et effectuer des choix leur permettant de construire de façon efficace les balises de la recherche documentaire. Sélectionner et évaluer de la documentation fondent leur apprentissage.
- *La réflexion* : le processus de réflexion incite les étudiants à comprendre les savoirs en développant l'esprit critique.

- *La transition de l'apprentissage* : une fois les savoirs précisés, ils sont classifiés selon une suite adéquate. Ce processus de transition d'apprentissage agit énormément sur la compréhension en la modifiant afin d'aider les étudiants à construire le savoir.

Or, ce syntagme de « *processus* » nous semble pertinent parce que selon sa définition, il signifie aller vers l'avant, avancer. Il est également à l'origine du mot procédure qui désigne plutôt la méthode d'organisation et la stratégie du changement.

Un processus peut être considéré comme un système organisé qui utilise des ressources (personnel, équipement, matériels, outils, matière première et informations) pour transformer des éléments entrants en éléments de sortie dont le résultat final attendu est un produit.

L'eportfolio est alors conçu comme un espace de construction individuelle et/ou collective qui renvoie à des modèles constructivistes et socio-constructivistes d'apprentissage. (Naccache et al. 2006). Il est recommandé comme un instrument parfaitement adapté aux besoins de formation dans l'enseignement supérieur.

De ce fait, il a été décidé de proposer une formation selon plusieurs modalités afin de tirer le meilleur parti des possibilités offertes par le cours TIC et recherche documentaire. Nous avons ainsi, proposé la démarche portfolio, la conception d'un portfolio numérique sur la plateforme Eduportfolio qui permet une grande flexibilité en plus d'un niveau d'intégration très fructueux.

Pour les enseignants, l'eportfolio permet de renforcer l'authenticité et la validité de l'évaluation des apprentissages. Le développement de portfolios peut permettre aussi, aux enseignants d'avoir une vision générale sur ce qui se passe dans le programme, du point de vue de l'étudiant. En effet, les composantes narratives du eportfolio permettent de connaître et de suivre l'expérience d'apprentissage de l'étudiant et donc de constater quels sont les apports et les limites du programme. Le suivi de la part de l'enseignant et les échanges entre les étudiants permettent d'apporter des modifications en continu ; des contenus et de l'approche d'apprentissage.

La conception du eportfolio peut muter, selon Allal (1999), vers « *une occasion non seulement de validation par l'apprenant de ses compétences, mais aussi de consolidation de celles-ci* ».

Dans une vision de former des étudiants aptes à suivre de façon autonome l'évolution des apprentissages au-delà de la transmission directe de savoirs et de savoir-faire institués, (Bibauw, 2010), l'expérience de la conception du portfolio en fait un outil métacognitif, qui incite l'étudiant à effectuer des choix, trier, classer, procéder à des priorités, et prendre des décisions (Carton, 2012) en favorisant l'autonomie. Néanmoins, être autonome ne suppose nullement être « solitaire » ou être « livrer à lui-même », via un enseignement permissif. Mais, plutôt, il s'agit d'autonomie dirigée, soutenue en permanence afin de favoriser l'engagement de l'étudiant.

Rappelons que l'objectif de cette étude est d'évaluer dans quelle mesure les étudiants perçoivent l'impact de l'eportfolio sur la motivation et l'amélioration des compétences indispensables attendues d'un universitaire ; la synthèse, la critique, la réflexion, notamment l'écrit universitaire afin de favoriser la dimension réflexive et l'autonomie.

3.3.1 Eportfolio et objectifs d'apprentissage

Le master préparant au métier de l'enseignement et de la recherche, la conception du Portfolio vise conjointement la connaissance de la démarche dans ses étapes, ses outils, ses techniques et ses enjeux, et la pratique de la démarche dans ses rubriques et ses expériences en termes d'usage, et d'exploration des acquis.

Le portfolio de l'étudiant constitue un projet individuel. Il découle d'un traité unissant deux évidences identifiables. La première concernant le contexte de la formation et la seconde sur ses compétences et ses attraits. L'objectif pédagogique est que chaque étudiant déploie une méthode de production qu'il puisse resservir et modifier. Par méthode, il est question de réaliser une démarche de réflexion avec l'emploi d'outils et de fonctionnalités fournis par la plateforme de l'eportfolio et de prévoir par anticipation d'une réutilisation dans la deuxième année master voire dans leur vie professionnelle. Il s'agit d'une démarche personnelle qui présente une réflexion sur la façon de faire des choix, la sélection et l'organisation des informations. Les choix pédagogiques sont centrés sur des travaux diversifiés. La réalisation est focalisée sur :

- la récolte pour classement de traces, de contenus, de productions ;
- l'utilisateur, (Norman, 1999) ; il s'agit d'impliquer l'utilisateur dans toutes les phases de la réalisation du portfolio. Le concepteur est l'utilisateur ;

- le déploiement des aptitudes réflexives de la démarche, par les compétences adoptées, la compréhension et la réalisation des activités menées ;
- la méta-conception ; l'utilisateur doit se rendre compte de sa démarche de conception ; (Fischer, Giaccardi, Ye, Sutcliffe et Mehandjiev, 2004)
- la perception des outils et des enjeux du suivi de la démarche portfolio.

Suivre un tel processus peut favoriser la motivation de l'étudiant, éveiller sa curiosité afin de repérer les caractéristiques de l'écrit scientifique et la manière dont il est structuré, se familiariser avec l'écrit académique en s'appuyant sur des lectures diverses rencontrées lors de la recherche documentaire, et notamment lui apprendre à (re)lire et à (ré) écrire.

Ainsi, en réalisant l'eportfolio, l'étudiant peut être amené à acquérir de nombreuses compétences. Soulignons également, que le portfolio est de plus en plus observé comme un élément nécessaire à la construction d'une compétence plurilingue (Karsenti, et Collin, 2011). Toutefois, l'étudiant doit réfléchir véritablement au type de structure qu'il doit favoriser afin qu'il arrive à mettre en œuvre les différents apprentissages. L'objectif de la mise en place d'un tel dispositif pédagogique est d'évaluer son aptitude à former les étudiants aux compétences visées, à l'améliorer et accomplir des réajustements en cas de nécessité.

L'objectif du cours est certes de sensibiliser d'une part les étudiants à l'importance de cet enseignement auquel ils vont assister durant un semestre, leur faire prendre connaissance du portfolio et de ses finalités, mais également de prendre connaissance des outils qu'ils peuvent utiliser dans le cadre de l'écriture de leur avant-projet.

L'eportfolio est considéré comme un de ces nombreux artefacts qui peuvent se transformer en instruments. Il se montre tel un recueil structuré de données sélectionnées par le concepteur selon les objectifs souhaités et dont la fonction capitale est l'analyse réflexive du concepteur sur ses propres actions (Schön, 1996).

Plusieurs études en psychologie cognitive, ont souligné l'importance de la réflexion portée sur ses propres aptitudes cognitives et la mise en place de certaines actions permettant de réguler notre adaptation à des environnements différents (Mariné et Huet, 1998). Dans le cadre de notre étude l'étudiant, participant doit concevoir un projet dont

il sera le principal usager, tout en pensant à réguler sa conception selon les difficultés rencontrées tout au long du voyage d'apprentissage.

De ce fait, la démarche se propose comme un dessein d'expérience, de reconnaissance de soi et de compétences, avec de nouvelles potentialités qui s'offrent à l'étudiant afin de soutenir sa motivation et de l'installer dans une dynamique qui s'articule autour de la motivation à apprendre et par conséquent faire naître en lui l'aptitude de se valoriser face au métier du futur chercheur.

De ce fait, l'eportfolio doit représenter un instrument (Rabardel, 1995) qui se construit par fragment, qui est approprié à l'activité tout en ambitionnant l'élaboration de projet, à travers ses particularités technologiques (flexibilité, transformation, progression, collaboration, interactivité, etc ; ...) et réflexives (Karsenti, Collin, 2011).

Réaliser par fragment favorise aussi la ré-écriture, parce que cela nécessite une planification et des ré-aménagements dans les différentes parties du eportfolio, dans l'objectif d'une réalisation structurée et cohérente. Pour encourager cet aller et retour, nous n'avons pas dévoilé dès le départ toutes les pistes d'écriture qui ont permis de produire les textes faisant partie de l'ensemble. Produire un eportfolio en plusieurs temps et en rassemblant un composite, permet de dépasser toute représentation revendiquant la présence de l'ensemble du texte en tête avant de s'installer dans l'acte d'écriture.

3.4 Rapport entre la motivation et l'usage pédagogique de l'eportfolio

Loin d'être considérée comme un phénomène inné, la motivation peut être améliorée au fil du temps et en fonction du contexte afin d'agir de manière efficace. C'est en se basant sur ce raisonnement, que prendre en considération ce processus de motivation et l'améliorer semble être pour nous, péremptoire pour l'étudiant dans sa trajectoire universitaire et professionnelle.

Cette explication dévoile de ce fait que la motivation contribue dans des substances multiples et simples de notre vie quotidienne ; comme elle permet d'intervenir au niveau de processus plus alambiqué tel que l'apprentissage.

De nombreuses études dévoilent que les TIC permettent à l'enseignant d'expérimenter de nouvelles pratiques en vue d'une pédagogie active et incitent

la motivation à apprendre (Karsenti, 1999 ; Tardif, 2002 ; Lebrun, 2005). Ainsi, en nous basant sur la théorie de Viau (2014), l'implémentation des TIC dans les apprentissages des étudiants universitaires pourrait susciter leur motivation s'ils perçoivent l'utilité de la tâche, s'ils se sentent capable de l'accomplir et s'ils développent également de la contrôlabilité à l'égard de la tâche à effectuer.

L'implémentation du dispositif eportfolio est certes lourde à appliquer mais peut fournir des pistes bien prometteuses pour l'implication de l'étudiant et le développement de ses compétences. Notons que les étudiants à l'université d'Adrar apprennent à l'intérieur d'un contexte comportant quelques outils notamment selon une volonté institutionnelle. Et même si la réalité prône que les TIC sont inévitables, les usages accusent un certain retard par rapport à une utilisation non systématisée dans les curriculums.

Il faudra rappeler que le style d'enseignement représente un facteur essentiel du climat motivationnel. Il consiste à introduire certaines pratiques pédagogiques qui parviennent à entretenir les besoins psychologiques des étudiants, tout en ayant un impact positif sur leur motivation. En effet, les pratiques pédagogiques déployées peuvent former de « petits pas » ou de visibles « enjambées » permettant la persévérance des étudiants (Frayssinhes. et Galaup, 2021).

L'utilité du contexte d'apprentissage est selon Paivandi (2010) essentielle pour l'étudiant, qui exercera une influence sur l'acte d'apprendre. Plus le contexte sera stimulant, plus l'étudiant se mobilise.

Ainsi, en nous appuyant sur la littérature relative à l'eportfolio, il nous semble que son implémentation dans les apprentissages des étudiants universitaires pourrait favoriser leur motivation s'ils en perçoivent la valeur pour le cours et les activités à réaliser, s'ils se sentent plus compétents, ou encore s'ils ressentent le contrôle sur les activités.

Même si de nombreuses recherches, comme cela a été signalé ci-dessus, prônent pour les bénéfices du eportfolio, d'autres montrent qu'utiliser un eportfolio ne garantit pas la motivation. Et plusieurs règlements s'imposent d'après les chercheurs :

- Ne pas se limiter à un classement de documents, mais écrire afin d'intégrer une approche de synthèse et d'appréciation (Karsenti et collin, 2012)
- Modifier continuellement des productions (Karsenti et collin, 2012)
- Mettre en place un encadrement individuel et régulier (Lameul et al, 2015)

- Donner une valeur aux productions des étudiants afin que la motivation facilite leurs apprentissages (Verslype et al, 2017)
- Ne pas négliger l'aspect ergonomique pour faciliter l'usage de l'eportfolio aux étudiants et aux enseignants. (Marchand et Garnier, 2012)
- Conduire l'auto-évaluation des étudiants pour la co-construction des connaissances et des parcours (Verslype et al, 2017).

Dans cette étude, nous tentons d'explorer de façon empirique l'effet des technologies sur l'apprentissage afin de démontrer que l'usage adapté, conçu sur des pédagogies actives et motivantes apporte une plus-value à l'Apprendre.

Peut-on, ainsi, dire que la perception des étudiants de la valeur de l'activité, de compétence et de contrôlabilité sont plus stimulées à travers la conception de l'eportfolio ? Autrement dit, comment l'implémentation du eportfolio dans l'environnement d'apprentissage des étudiants favoriserait-elle davantage leur motivation à apprendre, l'amélioration de l'activité scripturale et par là, leur réussite ?

Afin de pouvoir mieux confronter les effets perçus par les étudiants, nous avons utilisé un modèle susceptible de favoriser l'apprentissage en considérant des caractéristiques inhérentes au construit pédagogique. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur le modèle pragmatique IMAIP de M. Lebrun (2005), que nous considérons comme un outil méthodologique cohérent, représentant des repères pour la conception d'un dispositif efficace.

Ce modèle se base sur cinq facteurs en interaction les uns avec les autres (Informations, Motivations, Activités, Interactions et Productions), dont nous présentons ici une brève description :

- **Informations** : ressources proposées par l'enseignant et/ou par l'étudiant. Ce facteur interagit avec des éléments de motivation et d'autres facteurs liés aux activités.
- **Motivations** : contexte au sein du dispositif et des contenus pour susciter l'engagement et la persévérance de l'étudiant.
- **Activités** : les activités sont celles proposées par l'enseignant et réalisées par l'étudiant. Ayant pour objectif le déploiement des compétences.

- **Interactions** : il s'agit des interactions entre enseignants et étudiants, ainsi que des interactions entre les pairs. Les compétences essentielles dans le travail collaboratif sont présentes pour renforcer le processus d'apprentissage.
- **Productions** : elles représentent la finalité des apprentissages issus du cheminement du processus mis en place. Elles permettent une évaluation des acquis des apprentissages via les activités accomplies.

Le construit du dispositif est en cohérence avec le modèle cité en articulant les apports théoriques ainsi que la mise en pratique à travers des activités tout au long du cours. Ensuite, chaque activité fait l'objet d'une rétroaction afin de stimuler les interactions. Ces interactions continues, réactives et proactives entre enseignant et participants contribuent à façonner la composition du scénario pédagogique. Notons également que conjuguer ce modèle aux technologies permettrait d'évaluer l'influence du dispositif utilisé sur les apprentissages.

Les technologies offrent un vivier d'outils qui pourrait bonifier les apprentissages. Ne serait-il pas temps, pour les enseignants de tirer profit d'un tel potentiel pour soutenir la production écrite, considérée comme une tâche épineuse pour nos étudiants ?

3.5 L'eportfolio comme aide à l'écriture

Considérée comme l'une des tâches les plus complexes à accomplir, l'activité scripturale met en œuvre plusieurs compétences conjointement ; à savoir des compétences d'ordre linguistique et cognitif. Visant à faciliter la tâche, cet ensemble de compétences fait recours à l'implémentation pédagogique. Ainsi, l'eportfolio peut être présenté sous forme d'aide à l'activité scripturale, en contribuant à faciliter la tâche de l'écriture et à améliorer la qualité des productions écrites des étudiants en langues.

L'écriture est aussi mise en avant dans le processus de conception du eportfolio, parce qu'elle permet à l'étudiant de synthétiser, d'analyser, de revenir sur ses acquis et les partager avec les pairs (Michaud et Alin, 2010).

En outre, les caractéristiques du numérique lui permettent de revenir sur ses écrits, faire des ajustements, modifier le contenu et d'améliorer ses compétences. L'écriture consiste en une manière de se raconter, et permet à l'étudiant un retour sur sa façon d'agir (Michaud et Alin, 2010 ; Sabourin et Sweet, 2016).

Garnier, Rinck, Sitri et De Vogüe (2015) présentent l'importance de convoquer la dimension linguistique considérée comme un outil essentiel de prise de conscience et qui ne doit pas être diminué aux aspects normatifs ainsi que, l'ensemble des compétences rattachées à l'écrit et à la discipline permettant de mettre en exergue les enjeux de la construction des savoirs.

Cependant, sur le plan linguistique, les outils linguistiques permettent à l'étudiant d'écrire et de conquérir une remédiation à sa production par le biais de la rétroaction.

Sur le plan cognitif, Savarieau, (2016) souligne que l'eportfolio aide les étudiants à la construction des contenus, au retour vers leurs productions pour révision. À réveiller en outre, l'esprit critique qui sommeille à l'intérieur de chaque apprenant selon nous et à prendre conscience des activités stimulantes et motivantes porteuses de sens pour nos étudiants.

Toujours dans le but de répondre à notre question générale de recherche, qui vise à soutenir la motivation à apprendre et l'amélioration de la compétence écrite dans le contexte de l'enseignement supérieur, nous soulignons que la construction des contenus permet de développer la culture informationnelle déployée dans le cadre de référence numérique en éducation (2019). En effet, à l'ère du numérique la culture informationnelle est une composante non négligeable de la compétence numérique.

Par ailleurs, les objectifs du cours rejoignent parfaitement cette dimension qui vise notamment à développer la capacité de sélectionner et utiliser convenablement l'information en prenant en considération le contexte de surcharge informationnelle, de reconnaître les situations qui sollicitent de l'information et agir par la suite en établissant une stratégie de recherche efficace et rigoureuse. Elle permet aussi de développer la capacité à évaluer l'information, en faisant preuve de jugement dans la détermination de la crédibilité et de la fiabilité des sources et du contenu. Et de plus d'ajuster, au besoin, les résultats de recherche en fonction de leur évaluation et organiser le contenu de ses recherches pour l'analyser (Cadre de référence numérique en éducation, 2019).

Le survol des principales caractéristiques de la culture informationnelle au service de la construction des savoirs permet à l'apprenant d'être en mesure, dans le cadre de développer l'activité scripturale, de planifier et de mettre en place une stratégie de recherche qui vise à en apprendre mieux sur un sujet.

Et à l'enseignant également d'être en mesure de traiter d'un fait qui répond aux besoins des étudiants, en les amenant à analyser la crédibilité et la fiabilité des ressources.

En outre, l'idée est de situer l'étudiant dans une tâche suivant un processus de rédaction mobilisé pour l'acte d'écriture. L'aide à l'écriture par le biais des TIC peut être exploitée au niveau de la planification ainsi qu'au niveau de la textualisation.

- Soutenir la planification

De nombreuses recherches soulignent que l'activité scripturale nécessite de grands efforts lors de l'étape de la planification. Se heurter à la difficulté de la page blanche, aux revendications de l'enseignant, aux compétences linguistiques restreintes, et à l'insuffisance de connaissances relèvent d'une insouciance de processus de planification. Il est donc essentiel d'adoucir cette démarche par l'implémentation des outils TIC tel que l'eportfolio par le recours à l'ensemble des fonctionnalités qu'il fournit.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, l'utilisation de l'eportfolio assiste le procédé de la planification qui conduit à l'élaboration d'un plan de rédaction. Pour Savarieau, un eportfolio est un excellent moyen pour organiser ses idées avant de commencer à écrire. Il représente un outil presque attesté pour dépasser le blocage du scripteur devant sa page blanche. Dans la même visée, Karsenti (2006) affirme qu'un eportfolio permet de fournir toutes les rubriques et sous-rubriques pour un écrit cohérent tout en respectant la manière dont les parties sont reliées les unes aux autres.

- Soutenir la textualisation

Grâce aux diverses possibilités qu'offre l'eportfolio, le rôle du traitement de texte a été modifié. Celui-ci n'est plus considéré comme un moyen pour conserver un document, il devient un outil d'organisation, de structuration, de composition du document,

de construction de contenu, de perfectionnement des aspects linguistiques voire d'éveil de l'esprit critique.

Il fournit, de plus, à l'étudiant à tout moment de la conception et de la rédaction, la possibilité d'accéder, sur une même interface, à une liste de caractéristiques du texte (organisation, cohésion, cohérence, structure de phrase, etc.). En plus de la catégorie de la construction, cette liste se place dans la catégorie d'aide à la révision (Mangenot, 1998) rendue possible par la répétition à tout moment aux productions.

A propos de ces soutiens à l'amélioration des aptitudes du scripteur et de ses productions, les avis des chercheurs sont distincts. Certains pensent que ces soutiens permettent au scripteur de dépasser l'appréhension des erreurs superficielles et de fournir davantage d'efforts cognitifs à l'examen des aspects internes du texte. En revanche, d'autres distinguent que les soutiens portent sur les éléments de forme du texte et que ceux portant sur une révision profonde sont rarissimes et ne peuvent que dérouter le scripteur des transformations sémantiques.

En effet, la conception de l'eportfolio installe l'étudiant dans un environnement d'apprentissage et d'aide à la rédaction pour le français langue étrangère. En d'autres termes, les différents fragments constitués par les étudiants sont recombinaisonnés pour pouvoir générer un texte cohérent. Cette approche permet de fragmenter la tâche de l'écriture tout en la facilitant. Elle permet aussi de traiter les informations, de mobiliser et de consolider les connaissances des étudiants.

Par ailleurs et selon notre perception, créer un environnement de communication écrite nécessite l'implication d'un scripteur à l'intention des lecteurs avec des objectifs bien définis. Autrement dit, l'étudiant-scripteur doit affronter d'autres interlocuteurs outre que l'enseignant en escomptant une rétroaction lui permettant d'affiner sa production. Ainsi, cette situation pourrait exprimer un coefficient de motivation et d'émulation et susciter des productions bonifiées.

Plusieurs avantages semblent ressortir de ce dispositif, parce qu'il engendre une nouvelle vision du métier d'étudiant et la construction des connaissances en contexte universitaire. Et proposer ce dispositif dans le cadre du cours de TIC et recherche documentaire a pour intention de préparer l'apprenti-chercheur qui réside dans chaque étudiant, le former

à l'écrit universitaire et instaurer un lien entre les pratiques langagières et la construction de connaissances. En somme, il s'agit de mettre l'étudiant au cœur de l'agir pour le rendre actif. Mais, qu'entendons-nous par « rendre l'étudiant actif » ?

Définir ce que veut dire « rendre l'étudiant actif » nous renvoie aux propos de Raynal et Rieunier, (2010) :

« Créer une situation d'apprentissage motivante, qui entraîne une implication intellectuelle, affective et/ou psychomotrice de la part des étudiants. Cette activité s'exerce toujours sur des objets réels ou sur des symboles. Un enseignant provoque un apprentissage actif lorsqu'il met les étudiants dans des situations qui les incitent à concevoir un projet, à le mettre en œuvre et à réfléchir à ce qu'ils font et à partir de ce qu'ils font. »

Les modalités d'apprentissages linguistiques se sont modifiées par l'apparition des nouvelles technologies. Nous considérons par ailleurs qu'un apprentissage ne peut être efficace que s'il implique le sujet apprenant dans sa globalité. L'écriture représente un procédé favorisé pour l'implication et le déploiement de l'étudiant.

L'idée de focaliser sur la production écrite s'explique par de nombreuses raisons :

- Les technologies peuvent apporter une plus-value à l'amélioration de la production écrite, comme il sera mis en exergue dans la partie analyse ;
- Concrétiser l'apprentissage en conjuguant le mouvement de la main sur un clavier et le processus cognitif permet de développer inévitablement l'écrit ;
- L'écriture reste négligée et peu soignée même au niveau master, elle se retrouve fréquemment dans d'autres formes extra-universitaires, à savoir les échanges par SMS, ou sur les réseaux sociaux.

Il est à souligner que le Cadre européen de référence (CECR) fournit une classification détaillée des activités communicatives relative au domaine de l'écrit avec l'introduction de l'activité communicative d'interaction écrite.

Dans le même sillage et pour synthétiser tout ce processus, l'acte d'écrire est ainsi considéré selon Timbal-Duclaux, (1986 : 101) :

« Combiner des textes ou des fragments de textes anciens pour en faire des nouveaux. Donc écrire c'est d'abord prendre beaucoup de notes, puis dans un second temps les combiner en un arrangement original pour produire un texte nouveau. Comme l'indique son étymologie, un texte est un tissu fait de l'entrecroisement de fils existants. Je ne crée pas les fils, je les utilise seulement pour créer un motif. Mon originalité ne vient pas des idées (les fils) mais de leur combinaison (leur structuration) ».

Il nous semble que cette définition sied parfaitement à notre démarche eportfolio parce qu'elle recouvre l'ensemble du processus adopté par l'étudiant pour réaliser l'activité scripturale.

3.6 L'intérêt de l'eportfolio en matière de recherche documentaire

Afin de valider leur parcours de première année, les étudiants de master sont appelés à déposer un avant-projet de leur mémoire de fin d'étude. Pour ce faire, le curriculum comprend des matières initiant les étudiants à la recherche, d'où le cours de TIC au service de la recherche documentaire qui vise à répondre à leurs besoins et attentes en termes de recherche documentaire. Ce cours va leur donner des préceptes pour affiner leur recherche, repérer ce qui est utile et aiguïser leur esprit critique. Il présente des manières d'organiser l'information, des outils de gestion des références bibliographiques, des modèles en la matière, ainsi que les mécanismes d'insertion de fragments et d'idées d'autrui dans leur texte.

Pour préparer sa recherche, il nous semble qu'il est important que chacun des étudiants puisse posséder un recueil structuré de ses travaux. Néanmoins, souvent nos étudiants ne conservent pas leurs travaux de manière ordonnée, même s'ils reconnaissent que leurs travaux constituent une trace de leur apprentissage. Nous pensons, alors que la conception de l'eportfolio pourrait concrétiser cet accomplissement.

Nous souhaitons, par ailleurs, introduire le portfolio dans le cadre de ce cours afin de mettre les étudiants en situation de recherche et en les confrontant à de vraies ressources documentaires de niveau académique ; car nous sommes convaincus qu'en la matière, c'est par la pratique et même la pratique régulière et continue, que l'on développe les compétences de recherche et scripturale. Opportunité de convertir les ressources en capacités (Naffi, 2022).

La recherche documentaire est la contribution à la formation initiale des étudiants de Master 1 en termes de recherche. La nécessité de pouvoir préparer sa recherche de manière structurée à travers la réalisation d'un eportfolio, nous a semblé une étape cruciale dans leur parcours.

Le cours est conçu de manière à favoriser les échanges entre les étudiants et avec l'enseignant. Dès le début du cours, les fondements du parcours et de la conception progressive de l'eportfolio sont mis à la disposition des étudiants.

Les portfolios ont ceci de particuliers qu'être hébergés en ligne, tel un socle de savoirs communs, un espace permettant aux étudiants de consolider les apprentissages.

Apprécié pour la flexibilité et l'aisance qu'il offre aux étudiants et aux évaluateurs, l'eportfolio justifie nettement les aptitudes des étudiants. Ce cours offre un ensemble de ressources permettant le développement des savoir-faire en matière de recherche et de TIC. Or, cinq habiletés proposées par le Profil Tic² revêtent une dimension essentielle pour poursuivre et répondre aux exigences du parcours universitaire (figure 4).

² Le Profil TIC des étudiants est un cadre de référence pour les enseignants en vue de soutenir la maîtrise d'habiletés informationnelles, méthodologiques et technologiques chez les étudiants. Source : <https://www.profweb.ca/profil-tic/>

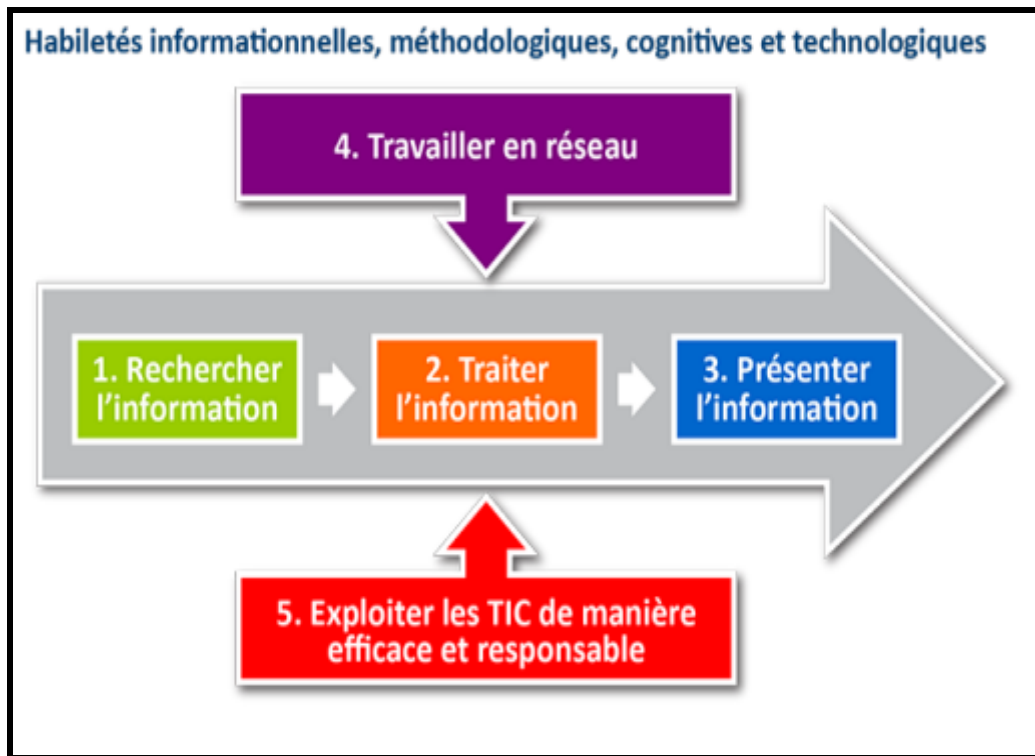


Figure 4 : Profil TIC des étudiants

Ce schéma représente des habiletés fondamentales du programme, s'appuyant sur la recherche, le traitement et la présentation de l'information, ainsi que le travail en réseau et l'exploitation des TIC de manière efficace et responsable. Toutes ces habiletés sont devenues essentielles, notamment pour poursuivre une formation universitaire, ou pour répondre aux exigences du marché du travail. Il nous semble ainsi essentiel de dresser un panorama des différentes habiletés évoquées.

- 1- *Recherche de l'information* : Rechercher de l'information représente une action fondamentale, idoine et continue dans l'ensemble des programmes de formation. Cette agilité donne à l'étudiant la possibilité de cibler la recherche, d'opérer des choix, de sélectionner, de collecter et de juger l'information de manière efficiente et d'échapper à l'infobésité en vue d'effectuer un projet de recherche. Entreprendre une telle démarche suppose la planification de la recherche, la pertinence des stratégies de recherche, l'évaluation de la valeur de l'information ainsi que la structuration des documents repérés.

- 2- *Traiter l'information* : L'activité de traiter l'information, capital pour le métier d'étudiant, permet de filtrer une recherche. Il s'agit de savoir traiter l'information, d'analyser et de juger les concepts et les données collectées relatifs au projet de recherche. Une démarche qui nécessite de la rigueur et qui est avantageusement soutenue par les TIC dans l'objectif de transformer l'information.
- 3- *Présenter l'information* : Cette habileté implique l'accomplissement de la production finale. L'approche proposée suppose un déroulement en plusieurs phases : la planification de la présentation de l'information, la réalisation de la production, la mise en valeur et ensuite, la transmission de l'information.
- 4- *Travailler en réseau* : Savoir communiquer à distance et collaborer. Entrer en contact via les TIC pour échanger sur un sujet donné est considéré comme essentiel pour le métier d'étudiant. Il s'agit également de partager des contenus dans des formats différents.
- 5- *Exploiter les TIC de manière efficace et responsable* : Adapter cette habileté implique la formation des étudiants à l'autonomie, à adopter des comportements responsables et durables en utilisant les TIC. Cette habileté permet d'outiller l'étudiant dans l'exploitation des technologies de manière efficace durant son parcours au sein d'un environnement bien contrôlé.

Ainsi le Profil TIC présente une approche accédant à l'acquisition de ces habiletés dans le cadre d'un programme cours afin de soutenir l'apprentissage.

Conclusion

Ce chapitre a permis dans un premier temps de scinder les concepts clés sur lesquels repose notre travail de recherche. Nous avons décrit en parallèle le type d'étudiants actuels qui occupent les bancs de nos universités ainsi que leurs besoins effectifs à différents niveaux.

Dans notre recherche, nous assemblons différents axes repérés dans la phase de la revue de la littérature s'intéressant aux usages des TIC par les étudiants, la motivation

à apprendre d'une part et l'amélioration de l'écrit d'une autre dans un contexte universitaire et ce, à travers un dispositif eportfolio.

Recenser les écrits nous a permis d'identifier plusieurs dimensions pouvant être impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ces dimensions peuvent être jointes aux éléments ayant un effet sur le modèle de la « *dynamique motivationnelle* » de Viau. Dans le cadrage conceptuel, nous avons aussi déterminé les facteurs essentiels à la motivation dans la théorie de Deci et Ryan complémentaire au modèle de Viau.

Rappelons que l'objectif capital de notre recherche est de mieux comprendre l'impact de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiants. Notre étude s'est particulièrement intéressée au contexte universitaire, plus précisément à l'implémentation du portfolio numérique ou électronique (eportfolio) et son impact sur la motivation à l'apprentissage et l'amélioration de l'activité scripturale chez les étudiants de première année Master, département de langue française, université d'Adrar.

Ce construit de cadre théorique doit être considéré comme une posture théorique initiale ou un « *référent interprétatif de départ* », Paillé, Mucchielli (2008).

Le chapitre suivant porte sur la mise en place du dispositif eportfolio et la méthodologie qui va élucider le cheminement agencé de notre étude sur le terrain.

**PARTIE II : MISE EN PLACE DU
DISPOSITIF EPORTFOLIO ET CADRE
METHODOLOGIQUE**

Chapitre 4 : Présentation du dispositif eportfolio

Introduction

Pour donner suite aux principes théoriques exposés plus haut, il convient de formuler les principes méthodologiques ayant permis de répondre à l'objectif de notre recherche, à savoir de décrire et d'évaluer les éventuelles suites du dispositif eportfolio sur la motivation à apprendre d'un côté et l'amélioration de l'activité scripturale de l'autre, chez les étudiants de Master ; option didactique du FLE.

Pour ce faire, nous avons opté pour une approche méthodologique mixte, qui représente selon Karsenti (2006) une démarche version 3.0 de la méthodologie de la recherche fondée sur un questionnaire et une étude qualitative par entretiens permettant ainsi d'enrichir les résultats de la recherche en s'installant dans une démarche interprétative.

Cette deuxième partie sera représentée comme l'ossature de notre présente recherche. Nous commencerons tout d'abord par une description du dispositif puis du contexte et des caractéristiques générales de notre enquête. Nous expliquerons également notre choix pour une méthodologie mixte.

Ensuite, nous décrirons les participants et les principales étapes de la réalisation de la recherche. Nous présenterons par la suite les méthodes et les outils de collecte des données. Nous exposerons enfin, le traitement des données quantitatives et qualitatives.

4.1 Les jalons d'un dispositif nouveau

Afin de répondre aux besoins des étudiants, le point nodal consisterait à soutenir leur motivation à apprendre et les aider à améliorer leur rapport face à l'écriture. Ce nouveau dispositif vise une cohésion entre les activités mises en labeur et à bannir toute écriture fractionnée. Il se propose ainsi, de les guider suivant leurs compétences, leur cadence et leurs limites.

À partir de ce que, nous avons constaté au cours de la première séance, nous avons choisi de consacrer entièrement cette séance à l'observation et à l'analyse de différentes stratégies de la construction des connaissances à partir des ressources fournies et mises en œuvre dans un écrit académique.

De ce fait, passer de la prise de notes à l'écriture en vue de la conception de l'eportfolio, cela n'implique pas uniquement des corrections portant sur des entités minimales telles que l'orthographe et la ponctuation, mais nos étudiants doivent de plus en plus, faire porter leur travail sur des phrases, des paragraphes, des parties entières porteuses de sens.

Or, la plus grande difficulté de nos étudiants demeure dans la conduite qu'ils adoptent face à leurs propres écrits, et qui se caractérise par une absence du regard critique porté sur le texte produit. A cette étape de réflexion, une question s'inscrit devant nous et qui s'annonce comme suit : comment les étudiants pourraient-ils progresser s'ils ne savent pas de quelle manière sélectionner l'information, citer, paraphraser, repérer ainsi, ce qui est approprié pour leurs productions ?

De surcroît, le rôle de l'enseignant ne devrait pas être de présenter à chaque scripteur ses erreurs et ses écarts, mais bien plutôt de rendre les stratégies de ré-écriture et de conception du eportfolio opératoires.

La consigne qui a été donnée aux concepteurs-scripteurs, dans cette phase, était de concevoir un eportfolio, en y introduisant les documents en lien avec le cours et en effectuant une synthèse à la fin de chaque séance. Cette démarche leur a permis de co-construire leurs connaissances et de se mettre conformément, en action dans l'activité scripturale. Mais soulignons également que des difficultés ont été rencontrées par les étudiants au début pour s'impliquer dans cette tâche, qui semble inédite pour eux.

Il nous semble en effet opportun de nous arrêter devant ce processus de conception pour le définir. Comme souligné par Buratto, (2000), la conception peut être représentée telle une activité individuelle et/ou commune achevée par un projet d'accomplissement d'un artefact physique ou symbolique. Les acteurs du processus sont accompagnés tout au long du parcours. Ce concept répond à un processus de réalisation qui a pour objectif d'installer l'utilisateur au centre de la démarche de construction des productions qui lui sont consacrés. Ce mouvement s'amorce par une planification du processus de conception pour l'implication de l'usager dans les multiples phases. Il est suivi et guidé pour appréhender le contexte dans lequel il se développe, pour la concordance entre les rétroactions, les suites données et les pistes de remédiation pour répondre aux revendications déterminées au préalable.

Tricot et Plécat-Soutjis (2003) ont présenté l'importance de l'usage d'une démarche dans la conception en considérant l'objectif recherché selon son utilité, son utilisabilité et de son acceptabilité. Dans une vision de l'ingénierie pédagogique, l'utilité renvoie à ce que le dispositif conçu contribue effectivement à l'apprentissage prescrit ; l'utilisabilité renvoie à ce que le dispositif conçu permette une utilisation avec peu d'entraves par les apprenants. Et enfin, l'acceptabilité permet de déployer un dispositif convenable aux pratiques, aux ressources, aux difficultés et aux finalités des acteurs du dispositif.

La seconde étape a porté sur la réalisation des activités sur l'eportfolio à la fin de chaque cours en vue de compréhension et de consolidation des connaissances. Et ce, tout en prenant en considération les remarques et les rétroactions proposées par l'enseignant.

Notre ambition était d'amener chaque concepteur-scripteur à puiser dans les ressources proposées afin de conduire sa propre façon de structurer son eportfolio, de repenser ses propres stratégies de ré-écriture et adopter celles qui lui conviennent et lui permettent par ailleurs de travailler ultérieurement son avant-projet, avec plus d'efficience.

4.2 Planification du dispositif eportfolio

Tout au long de notre pratique enseignante, nous avons pu constater que la majorité des étudiants se contentait de ressources, de cours fournis par l'enseignant, à apprendre par cœur la veille de l'examen sans prendre la peine de synthétiser et prendre du recul par

rapport aux contenus. Étant donné que le transmissif offre peu ou pas de bénéfices élevés, un investissement de la part de l'étudiant reste crucial, pour comprendre le processus de la matière. Ici, l'intégration de l'eportfolio est tout indiquée pour une compréhension bonifiée par l'implication des étudiants. C'est pour cette raison que nous avons mis cette assertion à l'épreuve en réalisant une consolidation de notre support de cours, et en usant de la technologie pour la conception de l'eportfolio.

De ce fait, il nous a semblé donc pertinent d'introduire l'eportfolio pour permettre à l'étudiant de construire les contenus via un processus qu'ils redoutent tous, celui de l'écriture.

L'introduction de l'eportfolio a pour objectif d'attiser la curiosité des étudiants, de les aider à améliorer leurs compétences en français écrit dans le contexte universitaire, autant en compréhension qu'en production. Il nous semble que cette conduite donne l'opportunité de construire modérément les contenus de cours. Dans le cadre de notre étude associée au cours TIC et recherche documentaire, deux postures ont été privilégiées en priorité pour le portfolio, à savoir : la motivation à apprendre et le développement de la compétence scripturale.

Vu la pertinence de la trame du eportfolio, la conception doit être réfléchie et rigoureuse. Toutefois, il faut préciser que cette organisation pourrait subir des transformations tout au long de la progression de l'action. Et ce, en fonction des exigences et des entraves rencontrées par les scripteurs-concepteurs de l'eportfolio.

Le cours a commencé le mois de janvier 2020 avec un groupe de 60 étudiants, répartis en deux groupes pour les séances de TD, organisées dans une salle informatique au centre de calcul, contenant 21 ordinateurs.

Pour l'ensemble des étudiants inscrits en première année Master, option Didactique du FLE, plusieurs événements sont organisés pour expliquer les étapes à suivre pour la conception de l'eportfolio.

Au mois de janvier et en prenant soin de ne pas usurper sur les semaines d'évaluation, nous envisagions un suivi de 14 semaines, cependant la pandémie en a décidé autrement. Nous avons ainsi saisi la période de confinement comme une opportunité afin d'assurer la continuité pédagogique à distance et notamment de prolonger l'accompagnement et le soutien des étudiants en vue de concevoir leur portfolio

et de réaliser leur avant-projet de mémoire. (7 séances ont été assurées, avant le printemps 2020, en plus de 2 ateliers permettant l'adaptation avec la plateforme Eduportfolio et la conception du eportfolio). Toutefois, le retour vers les bancs de l'université en septembre 2020, nous a permis de poursuivre le cheminement du dispositif.

Une séance d'information est organisée pour présenter les objectifs pédagogiques, déroulement des activités, modalités d'évaluation formative et sommative. Un atelier est organisé dans l'objectif de sensibiliser d'une part les étudiants à l'importance de cet enseignement qu'ils vont suivre pendant un semestre, leur faire prendre connaissance de la démarche eportfolio et des ressources mises à leur disposition dans le cadre du cours.

Afin de familiariser les étudiants avec l'eportfolio et avec la posture scientifique à adopter à l'égard de l'objet d'étude. Deux ateliers formatifs ont été programmés en début du parcours, et en dehors des séances de TD, avant de se lancer dans la conception de l'eportfolio, en vue de mettre l'accent sur la pertinence de l'outil et les pas à suivre pour réaliser leur propre espace.

4.2.1 Ateliers de formation

Dès la présentation de la démarche, un sentiment mitigé entre enthousiasme et appréhension chez les étudiants, était perceptible. C'est justement pour cette raison que ces ateliers ont été organisés ; pour réduire les difficultés et donner un meilleur accès au numérique. Nous avons d'emblée présenté un modèle de l'eportfolio, parce que modélisé, il permet à l'étudiant d'avoir un cadre.

Nous avons donc proposé de diriger les étudiants dans les différentes manipulations afin de manier, de conduire et de s'élever en compétence vis-à-vis des fonctionnalités de la plateforme Eduportfolio. Parce que certaines inquiétudes et hésitations ont été prononcées par les participants.

Cependant, les objectifs des ateliers ont pour visée de :

- Inciter les étudiants à créer un eportfolio.
- Initier les étudiants aux différentes stratégies de conception de l'eportfolio.

- Assurer et rassurer les étudiants redoutant l'eportfolio pour conduire une telle démarche

- Disposer de nouvelles postures amenant les concepteurs-scripteurs à faire des retours continus sur leurs productions tout au long de l'élaboration de leurs portfolios.

Pour ce faire, nous avons initié les étudiants à la plateforme Eduportfolio, pour créer leur propre compte eportfolio. Nous avons aussi créé un compte gestionnaire avec l'aide de Michel Williams Webmestre de la plateforme, Eduportfolio.org, (voir interface en annexe n°3) qui nous a permis de gérer les membres du groupe et de communiquer avec eux. C'est une plateforme caractérisée par un espace collaboratif, imaginé par le professeur Thierry Karsenti et ses collaborateurs de l'Université de Montréal en mai 2006 et révisé en novembre 2009. Utilisée comme un outil pédagogique par les enseignants et les étudiants, la plateforme permet la conception de portfolio numérique. Elle est accessible gratuitement pour les apprenants et les enseignants de tous les niveaux qui désirent en faire un usage non commercial. Des milliers d'apprenants et de formateurs provenant de plus de 60 pays l'utilisent déjà.

Eduportfolio est simple à utiliser, flexible, interactif, attrayant, et à potentiel socio/constructiviste (Karsenti 2009). Il permet de présenter plusieurs vitrines avec un contenu varié, facilite l'organisation, l'échange et la recherche d'information. Il offre aussi divers niveaux de protection (le contenu peut être public, protégé ou archivé), de même qu'une interface pour les formateurs. Une utilisation simplifiée le rend accessible à des publics variés et à des fins pédagogiques diverses. En plus des fonctionnalités de publication de textes, de commentaires, d'ajout de ressources et de documents, il offre des potentialités de partage et de réseautage issues du Web 2.0.

Il est possible également d'avoir une vitrine principale visible seulement par le concepteur, et y déposer tous les documents, et créer ensuite d'autres vitrines thématiques et mettre en public et/ou diffuser certains de ses documents (voir Annexe n°4).

Éduportfolio permet d'ajouter des textes sous forme de « Sections » et de « Sous-sections » à tout moment. Le format numérique permet également d'ajouter, de classer, de supprimer ou de déplacer des documents. Cette structure flexible aide l'étudiant à adapter ses contenus au rythme de sa progression. La plateforme intègre une diversité de fichiers (Word, Excel, vidéo, audio, hyperliens, ...) dans des sections ou des sous-sections.

Hébergé en ligne, l'étudiant a la possibilité de partager son eportfolio avec l'enseignant mais également avec les pairs, ce qui ouvre une potentialité de socialisation menant à des procédés pédagogiques nouveaux en classe de langue (Karsenti, Collin, 2011), principalement par l'implication des pairs via la fonctionnalité « commentaires ». La plateforme dispose aussi d'arrière plans divers qui donnent une valeur esthétique à l'outil permettant à l'étudiant de personnaliser son eportfolio.

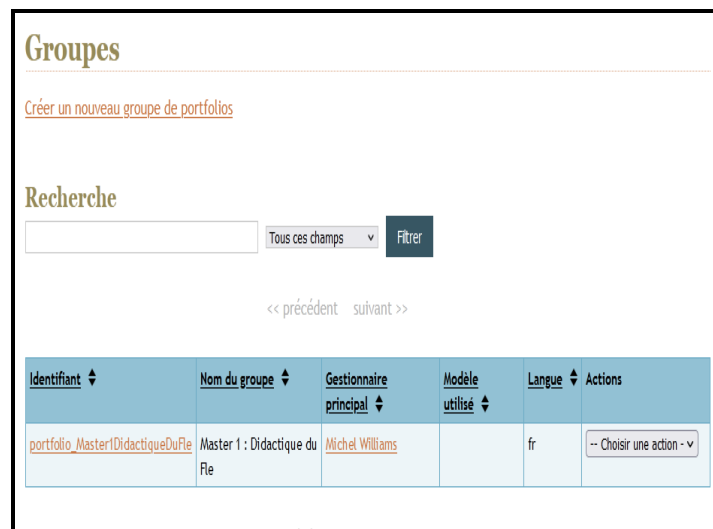
Nous pouvons avancer à cet égard l'idée qu'Éduportfolio offre une structure flexible qui permet de reproduire et de modifier la structure et les différentes sections. L'eportfolio peut être, ainsi utilisé à long terme ; il dispose de preuves et de traces diverses de compétence en langue ; il rend possible la socialisation du contenu. Et indubitablement, de nouveaux procédés pourraient être envisageables en pédagogie universitaire.

En tant que gestionnaire du groupe Master 1 Didactique du FLE, nous avons la possibilité de créer un groupe avec l'aide du gestionnaire principal de la plateforme et de suivre de façon linéaire la structuration du cours au sein de l'espace créé par chaque étudiant-utilisateur (figure 2).



Figure 5 : Extrait de la vitrine sur l'espace du cours

Une page web a été créée contenant des liens vers les portfolios du groupe Master 1 (Figure 5). Elle nous donne une visibilité sur toutes les productions. Et pour être plus efficace, une annotation individuelle nous a semblé nécessaire pour que les étudiants restent ancrés dans leur cheminement pour ensuite déboucher vers une phase de vérification. Nous avons associé entre la correction collective et individuelle pour que l'étudiant se sente lu.



The screenshot shows a web interface with the following elements:

- Groupes**: Title of the page.
- [Créer un nouveau groupe de portfolios](#): Link to create a new group.
- Recherche**: Search section with a text input field, a dropdown menu set to 'Tous ces champs', and a 'Filtrer' button.
- Navigation: '<< précédent' and 'suivant >>'.
- Table**: A table with columns for 'Identifiant', 'Nom du groupe', 'Gestionnaire principal', 'Modèle utilisé', 'Langue', and 'Actions'. One row is visible with the following data:

Identifiant	Nom du groupe	Gestionnaire principal	Modèle utilisé	Langue	Actions
portfolio_Master1DidactiqueDuFle	Master 1 : Didactique du Fle	Michel Williams		fr	-- Choisir une action --

Figure 6 : Groupe eportfolio Master 1

Chaque utilisateur possède son propre espace, comprenant une zone de profil, un ensemble de vitrines, un espace de fichiers dans lequel il peut déposer et organiser toute production électronique. Pour la modification du contenu, seuls les propriétaires des portfolios y ont accès.

Afin d'obtenir un groupe de portfolios, nous avons envoyé les informations suivantes dans un tableau fichier Excel :

- Nom du groupe
- Courte description du groupe
- Pour chaque étudiant : adresse courriel, nom et prénom

Cette liste est donc facilement exploitable, parce qu'elle permet d'identifier tous les usagers. Par ailleurs, dans cet espace partagé et en tant qu'enseignante et gestionnaire du groupe Master 1, l'information concernant chaque utilisateur est aisément trouvée.

Afin d'approfondir notre analyse, nous avons consulté tous les portfolios créés dans le groupe pour accéder aux informations sur les utilisateurs, les travaux, les activités réalisées ou non et les sources et les documents intégrés dans chaque espace.

Dans une démarche de pédagogie active, et qui renvoie à l'idée de mettre l'apprenant au cœur de l'agir, l'étudiant n'est plus en position de réception mais dans une situation d'engagement individualisé dans l'objectif de réaliser une mission par le biais d'une mise en activité. Il s'agit d'une phase de construction.

Pour que la conception de l'eportfolio ne soit pas chronophage, nous avons accompagné les étudiants dans leur production sans pour autant effectuer le travail à leur place. Cet atelier a été organisé au début du cours afin de les initier à l'outil et aux différentes fonctionnalités. Nous avons tenté de les guider, susciter leur intérêt pour la matière et stimuler leur réflexion. Les étudiants prennent toute leur responsabilité pour concevoir un eportfolio c'est-à-dire que c'est à eux que revient la décision de la structure du produit.

Nous avons ensuite, réalisé un autre atelier avec les étudiants afin de les guider et leur fournir des consignes de rédaction de forme et de contenu. Ces consignes nous ont servi de critères d'évaluation de façon formative des productions des étudiants, durant l'accompagnement pour la confection de l'eportfolio.

Ces ateliers ont permis de diriger les étudiants, de les accompagner afin de structurer leur travail et d'identifier les compétences acquises et celles à améliorer. Et, afin d'assurer la continuité des apprentissages, nous avons suivi les étudiants tout au long du parcours. L'étudiant est, donc accompagné de l'enseignant, un des acteurs de la conception du dispositif de formation puisqu'il contribue au déploiement du produit. Et qui renvoie à l'idée de conception focalisée sur l'utilisateur soulignée plus haut. La création de l'eportfolio représente un moyen intéressant de compiler les connaissances nécessaires.

4.2.2 Encadrement de la démarche

L'idée d'encadrement à la conception du portfolio et à la construction des connaissances sollicite l'autonomie et le soutien de la motivation de l'étudiant dans son cheminement, autrement dit, lui donne des occasions de discerner ce qui l'intéresse du potentiel fourni par le biais de l'outil. C'est pourquoi, le cadre pédagogique offre, en première année master, un accompagnement rigoureux, lui permettant, la réutilisation de l'eportfolio, en deuxième année et une mise à jour comprenant les travaux

des différentes matières, et ultérieurement l'avant-projet et le mémoire de fin d'étude. Cet engagement est ainsi cultivé dans l'objectif de soutenir la motivation au sein du contexte pédagogique.

L'encadrement s'effectue dans un premier temps, comme cité ci-dessus, à travers des ateliers formatifs, afin de ne pas dérouter les étudiants. Malgré cela, et puisqu'il s'agit de leur première expérience portfolio, ils avancent dans leur réalisation de manière cadencée, parfois hasardeuse. Tout au long de la conduite, des choix s'accomplissent entre hésitations, écarts et retours. L'étudiant doit, en effet, se montrer responsable face au procédé de la réalisation, de son organisation et de sa manœuvre.

4.2.3 Déroulement des séances pédagogiques

Pendant cette phase, les participants ont bénéficié d'une approche d'enseignement-apprentissage d'un même cours. Ils ont reçu un enseignement d'une durée de 1 heure 30 par semaine. À la fin de chaque séance de cours, l'enseignant interrogeait ses étudiants sur leur compréhension conceptuelle en leur proposant des activités sur l'eportfolio auxquelles ils devaient répondre par écrit.

Rappelons que selon les directives de l'offre de formation de 2019, le portfolio n'est obligatoire qu'au niveau de deux matières uniquement en licence. Malheureusement, pas encore appliqué sur le terrain, parce que selon certains collègues responsables des deux matières en question à savoir ; « La compréhension et expression orale » (CEO1/CEO2) ainsi que ; « La compréhension et expression écrite » (CEE1/CEE2), cela sollicite un grand investissement de la part de l'enseignant. Au master, il reste méconnu pour un grand nombre d'étudiants.

En effet, la scénarisation du cours doit suivre les fondements de l'alignement pédagogique (J.Biggs, 1996), considéré comme une clé de voûte en pédagogie universitaire afin de soutenir l'apprentissage des étudiants. Et, cela en introduisant l'outil technologique adéquat. Durant tout le processus de conception, les étudiants planifient, structurent à leur rythme les contenus tout en réalisant les activités. Le tableau 2 récapitule les activités réalisées par les étudiants.

Cerner le sujet
Formuler une question de recherche puis la transformer en question documentaire
Réaliser l'équation de recherche (opérateurs booléens, ...) afin d'interroger les outils documentaires
Sélectionner et analyser les documents

Tableau 3 : Les types d'activités

Chaque activité réalisée par l'étudiant est soumise à un commentaire, une rétroaction qui sera instantanément signalée par le biais d'une notification dans l'espace étudiant. Il s'agit d'une phase de correction avec des annotations individuelles, personnalisées, parce que faire une rétroaction permet à l'étudiant de comprendre l'objectif de sa production. Une autre fonctionnalité essentielle, c'est que la plateforme permet également un encadrement collectif via l'envoi d'un courriel personnalisé à l'ensemble du groupe.

Il ne s'agit pas simplement de corriger les erreurs des étudiants mais de procéder à l'amélioration des contenus. Ces rétroactions permettent à l'étudiant de prendre connaissance de ses performances et de la manière de les améliorer. Elles sont aussi essentielles pour développer chez lui le sentiment de compétence et d'accroître sa motivation pour l'Apprendre. Des ressources sont mises à la disposition de l'étudiant pour l'aider à concevoir son portfolio et alimenter ses contenus. Il a en effet, la possibilité d'interagir avec les contenus comme il le souhaite.

Néanmoins, la démarche d'accompagnement exige une planification régulière et des consignes de travail claires pour les étudiants. Les visées de la conception d'un eportfolio ont été bien expliquées aux étudiants, les échéances bien déterminées, ainsi que les critères d'évaluation annoncés.

Après que les étudiants se sont assurés d'avoir assimilés les concepts à la suite du cours, ils devaient construire leurs propres contenus en synthétisant chaque cours, qu'ils pouvaient consulter à leur rythme (figure 7).



Figure 7 : Modèle eportfolio d'un étudiant de master 1: Présentation de la première partie du cours

Une série d'activités a été, en effet, réalisée relative aux principes de la recherche documentaire, et décrite ci-dessous :

- **Activités proposées**

Nous allons donner un exemple de la première séance, considérée comme première phase et consiste à mettre en route le dispositif.

Séance : 01

Durée : 1h30 mn

Objectifs :

- Présentation du cours et de l'eportfolio auquel les étudiants sont invités à réaliser
- Planifier et négocier le travail et fixer les dates de rencontre.

Commentaire :

À partir d'une discussion avec l'ensemble des étudiants, nous avons pu constater qu'ils éprouvaient une crainte face à une telle démarche mais étaient en majorité curieux et avaient un engouement pour participer, pour la première fois, à ce genre d'activité. Il nous semble essentiel que les participants concernés aient besoin de méthodes de travail, de lecture et d'accompagnement. Ils ont besoin simultanément de comprendre et de maîtriser les bases de la recherche documentaire afin de donner sens à leur écrit et de le relier à la formation académique.

C'est justement, afin de susciter l'intérêt des étudiants et pour qu'ils participent tous activement aux tâches fixées, que nous avons trouvé judicieux de programmer des ateliers en dehors des heures de cours. Cela favorise le fait de se familiariser avec le portfolio ainsi que le partage d'habiletés.

Pour chaque séance, nous avons donc proposé des activités afin d'évaluer la compréhension des étudiants.

- Après chaque séance, nous avons proposé aux étudiants d'exploiter les documents fournis, de faire une synthèse et de la déposer dans leur portfolio créé. Il a été aussi demandé de réaliser l'ensemble des activités sur leur espace.
- A la fin du cours, une activité de synthèse a été proposée au groupe eportfolio. Nous avons également proposé aux participants de réaliser leur avant-projet de mémoire en suivant le processus adopté tout au long du cours pour leur démarche de rédaction.

L'ambition était d'aller au-delà des activités de recherche ou de type orthographe, vocabulaire, grammaire, en proposant un projet d'écriture permettant de déficeler un problème palpable : l'écrit universitaire. Par le biais de cette version du dispositif, les aspects suivants étaient mis en avant :

- Suivre de manière plus approfondie les étudiants
- Proposer un dispositif hybride en alternant le travail en présentiel avec l'enseignant et le travail à distance sur l'eportfolio.
- Favoriser l'entraide entre les paires.

Après chaque activité, nous procédons à l'exportation de fichiers déposés par les étudiants. Prenons l'exemple de l'activité 2 « Choisir son sujet ». Chaque participant a proposé son sujet avec les raisons de son choix. Chaque activité a été enregistrée en fonction de son emplacement dans le cours et dans le dispositif. De ce fait, si la première séance comporte deux activités, la première commencera par « S1-1 : nom de l'activité », ici par exemple : *Carte mentale sur le modèle des étapes de la recherche documentaire*, la deuxième « S1-2 : nom de l'activité » : *Choisir mon sujet*. Ce tri préparatoire des données permet une analyse plus précise vu que l'on peut repérer facilement l'agencement des activités et suivre la progression dans l'usage et l'apprentissage.

Conclusion

Comme nous l'élargissons dans la partie analyse et interprétation des résultats, la participation de chaque étudiant aux activités et aux ressources n'est pas identique. Lors du tri-préparatoire, nous avons remarqué que certains étudiants n'avaient réalisé aucune synthèse à la suite du cours par exemple, mais avaient introduit plusieurs ressources et accompli l'ensemble des activités. Cela démontre que le nombre de participants soit plus élevé pour une activité que pour une synthèse de cours au début de conception de l'eportfolio.

Nous tenons à rappeler que le but de l'eportfolio était de motiver notre groupe d'étudiants, d'éveiller leur curiosité pour un engagement dans l'apprentissage, de les outiller et les impliquer également dans une démarche lecture-écriture bien canalisée.

Et dans cette même vision qui nous a permis de lancer notre dispositif eportfolio, nous avons adopté un certain nombre d'outils de collecte de données.

Chapitre 5 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

5.1 Objectifs de la démarche méthodologique

La démarche méthodologique vise à mobiliser les étudiants par le biais de la conception d'un portfolio numérique, dans le cadre du cours de TIC et recherche documentaire afin de susciter leur motivation, de saisir les opportunités d'exploration et leur inclusion dans la vocation de l'apprenti-chercheur. Il est souhaité que cette activité soit un espace de pratiques et de réflexions, et également une flamme qui les ranime tout le long du parcours au sein de leur établissement. Mais aussi une bougie d'allumage pour porter plus haut cet enjeu au sein de l'établissement d'enseignement des participants.

Cette activité s'adresse principalement, mais pas exclusivement, à toutes les personnes qui travaillent en soutien de l'engagement étudiant : les étudiants, les directions de services aux étudiants, les conseillers pédagogiques, les associations étudiantes et le personnel enseignant.

Le souci didactique est de se questionner sur un contexte qui tente d'introduire les TIC, notamment l'eportfolio de façon congruente dans les apprentissages en tant qu'outil. D'une part un outil susceptible de contribuer à inciter les étudiants à entrer dans les activités mises en place en raison de les motiver et les pousser à agir ; et d'autres parts un outil susceptible de contribuer à favoriser et consolider leurs apprentissages.

En sus de la présentation dans ce chapitre des choix méthodologiques, il importe de décrire le contexte de la recherche à savoir : l'université Ahmed Draya d'Adrar.

5.2 Contexte et participants

5.2.1 Zoom sur notre terrain d'enquête

5.2.1.1 Université Ahmed Draya, d'Adrar

L'université d'Adrar a été créée en 1986 conformément au décret n° 118/86 du 06/05/1986 modifié et complété par le décret n° 175/86 du 05/08/86 qui comprenait la création de l'Institut National Supérieur de la Charia d'Adrar par décret n° 01-269 du 18 septembre 2001 modifié par le décret n° 04-259 du 29 août 2004.³

L'université comprend cinq facultés : (Sciences et Technologies, Droit et Sciences politiques, Sciences Économiques, Sciences Commerciales et gestion, Sciences Humaines,

³Site de l'université : <https://www.univ-adrar.edu.dz/>

Sociales et islamiques, Lettres et Langues) réparties sur deux sites différents. Notre terrain d'enquête s'inscrit dans la faculté des Lettres et des langues qui regroupe trois départements : département de langue et littérature arabe, département de langue anglaise et département de langue française.

En tant qu'enseignante impliquée dans ce contexte, au sein du département de langue française, faculté des lettres et des langues, nous avons eu la possibilité de cerner le contexte de façon à collecter les données que nous voulions cueillir sans grandes difficultés, auxquelles se heurtent plusieurs doctorants.

Notre implication dans l'enseignement et dans le contexte d'enquête pendant une longue durée nous a permis de « *comprendre de manière approfondie les dynamiques du contexte, et de fixer la crédibilité des interprétations* » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011 : 140).

Deux moments majeurs ont marqué ce département, un des maillons de l'université d'Adrar : celui de 2011, et celui de 2016. Nous essayons de les décrire, avant de définir la démarche adoptée, les outils de collecte de données ainsi que, leurs caractéristiques dans notre département. En 2011, le département de langue française a ouvert ses portes avec 5 enseignants et 60 inscrits (53 étudiants, nouveaux bacheliers et 7 étudiants souhaitant faire une seconde formation). Les besoins du département n'ont cessé de changer suivant différents paramètres, en termes d'évolution de besoins et d'attentes des étudiants et d'effectif de l'équipe pédagogique.

Les objectifs du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ambitionnaient à développer la réussite des étudiants à l'université en renforçant les moyens attribués aux universités du sud et concevant notamment de nouvelles offres de formations.

L'idée première de l'équipe était de concevoir une maquette dans l'objectif de créer un master en lien avec les besoins des étudiants et de la région. L'envie était d'aller au-delà de la licence et proposer un projet, ayant la possibilité de résoudre un problème concret, à savoir ; renforcer les acquis en langue française et combler le manque d'enseignants de et en français dans la région du grand sud.

En 2016, une nouvelle voie s'ouvre, puisque le master option didactique du FLE est intégré dans la formation du département. Au fur et à mesure, des moyens humains ont été affectés pour renforcer l'encadrement en master. Par ailleurs, le soupçon de ressources technologiques régentées n'était que peu, voire pas exploité par les enseignants.

Un autre écueil se rapporte aux vacataires recrutés dans le cadre de ces enseignements. En effet, un enseignant recruté pour un semestre ou deux, n'a pas toujours le désir de s'investir dans la formation des étudiants.

5.2.1.2 Programme de première année Master

Pour s'inscrire en 1ère année Master langue française, il faut être titulaire d'une licence ayant un cumul de 180 crédits. Les étudiants admis au département ont étudié la langue française depuis la 3^{ème} année primaire. Ils suivent leur formation dans le système LMD mis en place au sein de l'université algérienne depuis la rentrée universitaire 2004-2005.

Ce système repose sur trois paliers : Licence (3 années), Master (+ 2 années) et Doctorat (+ 3 années). Il est fondé sur le principe du semestre ; l'année universitaire est divisée en deux semestres, et les unités d'enseignement qui comprennent l'unité Fondamentale, l'unité de découverte, l'unité Méthodologique, et l'unité Transversale.

Durant leur première année de Master, option didactique du FLE, les étudiants suivent des cours pour approfondir leurs connaissances selon la discipline. Soulignons que notre expérimentation s'est déroulée durant le deuxième semestre. Les tableaux 2 et 3 synthétisent les matières enseignées selon les différentes unités d'enseignement.

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P)									
Matière 1 Matière1 Objets et méthodes en Didactique du FLE	22.30h	1.30			27 h 30	1	2	+	+
Matière2 Méthodologies d'enseignement et pratiques de classe	45h	1.30	1.30		55	2	4	+	+
Matière 3 Technique de l'enseignement de l'écrit et de l'oral	45h	1.30	1.30		55	2	4	+	+
UEF2(O/P)									
Matière 1 Didactique du FLE : concepts et démarches	45h	1.30	1.30		55	2	4	+	+
Matière2 Didactique et les grands courants pédagogiques	22.30h	1.30			27 h 30	1	2		+
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1 Les TICE au service de la recherche documentaire 1	45h	1.30	1.30		55	2	4	+	+
Matière2 Techniques rédactionnelles 1	67,5 h	3 00	1.30		82	3	6	+	+
UEM2(O/P)									
Matière 1 Méthodologie de la recherche universitaire	15h		1.00		10	1	1	+	
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1 Introduction aux théories de la communication	22.30h	1.30			2h 30	1	1		+
Matière 2 Sémiotique, sémiologie et communication	22.30h	1.30			2h 30	1	1		+

Matière 1 TICE au service de la recherche documentaire 2	15h		1h		10	1	1	+	
UE découverte									
UED1(O/P) langue et culture									
Matière 1 langue et société	22.30 h	1.30			2h 30	1	1		+
Matière2 culture et communication	22.30 h	1.30			2h 30	1	1		+
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière 1 éthique	22.30 h	1.30			2h 30	1	1		+
Total Semestre 2	375h					17	30		

Tableau 5 : Programme du 2^{ème} semestre 1^{ère} année Master : Didactique du FLE

Rappelons que notre expérimentation a été réalisée auprès des Mastérants du département de langue française de l’université d’Adrar, inscrits dans le parcours « Didactique du FLE », en introduisant le dispositif eportfolio dans le cadre du cours « TICE au service de la recherche documentaire ». Le groupe du deuxième semestre est formé uniquement d’étudiants de première année Master, parce que les étudiants de Master 2 doivent finaliser leur mémoire. Néanmoins, les masters 1 doivent se préparer à cette tâche, à commencer par les préceptes de la recherche documentaire.

5.3 Pourquoi le cours de TIC et recherche documentaire ?

Actuellement, le rôle des institutions universitaires ne se limite plus à une résolution des constituants des enseignements en termes de transfert de connaissances, mais la reconnaissance des constituants d’accompagnement selon différentes modalités. Cette nécessité d’appui est étroitement liée à la mutation technologique (Karsenti, 2013), dans laquelle les informations sont accessibles à tout moment et par tous.

À cet effet, encourager le déploiement de la motivation et l’autonomie d’apprentissage revient à repenser des formations qui ne visent pas uniquement à développer le transfert des connaissances mais qui permettent également de conduire les étudiants dans

la recherche, l'analyse, la sélection et l'assimilation voire le développement de la pensée critique. Cependant, la technologie transforme les relations pédagogiques entre enseignants et enseignés, influencent les interactions didactiques, reconsidère les modalités d'apprentissage et transforme les modes de construction des scénarios pédagogiques. Par ailleurs, l'implémentation des technologies dans l'univers éducatif est transformatrice des modalités d'enseignement et d'apprentissage. Or, les représentations des enseignants en termes d'introduction des TIC dans la formation ainsi que les attentes et les besoins des étudiants ont particulièrement changé.

Ce bouleversement conduit inévitablement à une répartition différente des rôles, des environnements, des besoins et des attentes du côté enseignant comme celui de l'apprenant. Ainsi, comme l'usage actuel des environnements personnels d'apprentissage, des techniques visant à (re)dynamiser les pratiques enseignantes le montrent, si les universités s'attachent à adapter plus de flexibilité dans les parcours qu'elles proposent, la réflexion sur les modalités d'accompagnement, de soutien et surtout de maintien dans les dispositifs médiatisés se conçoit encore comme un défi majeur à relever.

Enfin, envisager la conception d'un eportfolio favorisant le développement de la motivation à apprendre et l'amélioration de l'activité scripturale revient à se demander comment tirer profit du potentiel des technologies en termes de flexibilité et d'adaptabilité dans des environnements personnels d'apprentissage.

Le choix du cours est loin d'être anodin, il exerce une influence fondamentale sur les pratiques réelles et les représentations des étudiants. La recherche documentaire figure dans la quatrième dimension du cadre de référence de la compétence numérique (2019)⁴.

Ce cadre vise l'amélioration de la compétence numérique des apprenants afin de devenir autonomes et développer leur esprit critique. Il est défini comme balise afin de déterminer les usages multiples des technologies. La compétence numérique est subdivisée selon le cadre en 12 dimensions. Deux de ces dimensions nous interpellent dans le cadre de notre étude ; à savoir la troisième qui consiste en l'exploitation des TIC pour l'apprentissage considérée comme centrale dans la mesure où elle permet

⁴Le cadre vise le développement de la compétence numérique, représenté par un ensemble d'aptitudes en lien avec une utilisation critique et créative du numérique pour aboutir aux objectifs relatifs à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'implication au sein de la société. Les dimensions ont pour visée l'autonomie du sujet à utiliser le numérique dans un environnement pédagogique ou professionnel ou encore dans son quotidien.

de développer les habiletés non seulement à travers les jeux et les réseaux sociaux mais également pour apprendre, comprendre le fonctionnement des usages des technologies, gagner en autonomie, développer l'esprit critique, s'auto-évaluer, évaluer, etc.

Et la quatrième dimension qui met l'accent sur la gestion du flux informationnelle, maîtriser les outils favorisant la recherche documentaire pour aller au-delà de la recherche d'information, et mettre en avant sa posture critique, d'où notre intérêt pour le cours sur la recherche documentaire. Cette quatrième dimension représente le pivot du cours sur les TIC au service de la recherche documentaire.

En effet, nous assistons à une explosion de l'écho système de l'information ces dernières décennies. Nos étudiants ne font plus recours aux « passeurs » d'information, aux enseignants, aux bibliothécaires, etc. ; en un seul clic ils peuvent accéder à de nombreuses ressources mises sur la toile, ou en revanche, tomber sur la pire des informations, ou les pires fausses nouvelles.

Face à cette infobésité, nous avons jugé essentiel de mettre les étudiants sur les rails de la recherche documentaire afin de pouvoir effectuer des choix, sélectionner, évaluer les ressources et construire leurs connaissances. Notons qu'il s'agit d'une démarche qui permet de faire évoluer chez les étudiants la pensée critique. Une capacité qui peut faire preuve d'autoréflexion voire d'auto-évaluation. Autrement dit, au fur et à mesure de son processus de recherche, de contact avec l'information l'étudiant va être en mesure de développer davantage ses propres stratégies d'apprentissage et des réajustements pour alimenter sa compétence scripturale.

Le contenu et la terminologie utilisée pour désigner le cours en master évoque une grande importance, vu que chaque mot désigne une charge sémantique.

En effet, employer ces termes pour nommer ce cours ; « TIC », « au service », de la « recherche documentaire » suppose inévitablement des attentes et des représentations diversifiées chez les étudiants, ainsi que du côté de l'enseignant. Cette dénomination se réduit souvent au « TICE » de la part des enseignants et des étudiants, puisque ces derniers considéraient qu'il s'agissait d'un cours sur la manipulation du Word et du Power point pendant le premier semestre, et que selon eux « TICE, ça fait plus simple et, on voyait pas de lien avec la recherche documentaire » E-ETU-02.

Durant le deuxième semestre, le cours a porté sur les éléments fondamentaux de la recherche, sur des outils de recherche documentaire afin d'affiner la recherche et aiguïser l'esprit critique, ainsi que sur des mécanismes permettant d'insérer des idées d'autrui dans son texte. Il nous semble ainsi essentiel d'adopter et d'adapter une méthode de recherche documentaire dans l'objectif de documenter et d'argumenter le travail à réaliser. Et ce, dans un dispositif intégrant les TIC. Cette intégration dans le parcours est réalisée selon une démarche originale par le support à réaliser : l'eportfolio.

A cette occasion et dans l'objectif de concevoir l'eportfolio, l'étudiant rentre en contact permanent avec la langue, en l'occurrence avec l'écrit. En plus des contenus co-construits à travers une synthèse après chaque séance, l'eportfolio se nourrit des activités réalisées par l'étudiant. Par ailleurs, l'analyse des espaces conçus et des entretiens ont permis de constater une réitération sur l'écrit. E-ETU-02 explique qu'à travers ce cours « (...) surtout par la pratique, je pouvais refaire et approfondir ma recherche puis revenir sur mon texte à n'importe quel moment pour le corriger... ». Cela dégagerait parfaitement que la recherche documentaire n'est pas le seul aspect abordé et travaillé dans ce cours, mais également la compétence scripturale tant redoutée par l'étudiant.

Ce cours se veut utile à l'étudiant de Master qui, tout au long de son parcours, désire enrichir son vocabulaire et ses acquis du lexique scientifique. Cette approche devrait permettre à l'étudiant-chercheur de s'adapter et à comprendre les concepts capitaux correspondants à la recherche en didactique.

Lors de la recherche documentaire les étudiants se noient face au flux d'informations et trouvent des difficultés à évaluer la pertinence et la fiabilité des ressources. La recherche documentaire sur internet nécessite ainsi des compétences supplémentaires.

Cet enseignement est destiné au développement de savoir-faire, voire le maniement de techniques et d'outils appropriés à leur recherche. Le premier semestre avait mis l'accent sur les TIC de manière générale (maîtrise du Word, power point, ...), le deuxième semestre s'énonçait comme une exploration plus ciblée, il portait sur la recherche documentaire avec et par les TIC.

Nous avons également opté pour ce cours, car il permet une démarche essentielle, utilitaire et réflexive sur une question pratique de la recherche du travail du chercheur, celle de l'écriture. La pratique pédagogique adoptée avait plusieurs objectifs, et l'élément

capital était de conduire les étudiants à construire leurs apprentissages, à se construire une littératie numérique en conjuguant numérisation et pratique savante de la recherche documentaire. Ce cours a été structuré selon un projet personnel et collectif qui permet à l'étudiant de narrer son expérience à travers un processus d'apprentissage via l'acte d'écriture : la conception d'un eportfolio, autour de la recherche documentaire.

Ce cours assiste via son contenu, son agencement et ses activités l'apprenti-chercheur dans l'acquisition des connaissances essentielles relatives au processus de recherche documentaire. Cette stratégie se veut appropriée à l'organisation de l'apprentissage de manière autonome et l'acquisition d'une démarche de travail à pouvoir élargir dans d'autres matières et d'autres disciplines.

L'objectif du cours de 14 semaines via les TIC est :

*« D'étendre la portée des connaissances et de les affiner.
À la fin d'une telle enquête, l'étudiant devrait avoir analysé une connaissance en profondeur, l'avoir transformée d'une certaine façon et démontré une compréhension de la matière en réalisant une production personnelle à laquelle les autres peuvent réagir »
(Cartoux, 2004 :61).*

Installer les étudiants master 1 dans un dispositif eportfolio a pour visée une évaluation formative mais une attente d'une évaluation certificative des compétences à la fin du parcours, du semestre est fixée essentielle pour gagner en autonomie pour la recherche et le passage en master 2.

5.3.1 Descriptif et organisation du cours TIC et recherche documentaire

L'idée initiale de l'équipe en place au sein de notre département était de concevoir des contenus en lien avec les besoins des étudiants pour susciter leurs intérêts et qu'ils puissent travailler en autonomie, au sein du projet Master Didactique du FLE. En tant qu'enseignante chargée de cette proposition, nous souhaitons donc, partir d'un contenu disciplinaire, délimiter les difficultés des étudiants, soutenir leur motivation à apprendre et améliorer leur compétence scripturale de manière progressive.

Ce cours s'inscrit dans la formation du master auprès de plusieurs matières. L'enseignement de première année master se compose de onze modules. Le cours s'insère dans l'unité méthodologique, d'une durée de 14 à 16 semaines avec un volume horaire de 15 heures, à raison d'une heure trente par semaine. Un travail sur un ensemble de compétences est impliqué dont la maîtrise des TIC au service de la recherche documentaire, associée à une pratique de l'écriture académique.

Le nombre d'heures varie d'une matière à une autre. À cela s'ajoute, le déficit en ressources humaines afin de couvrir l'ensemble des cours. Ce déficit était pallié par des enseignants vacataires. Cette modalité est particulière, car communiquer avec des enseignants externes n'est pas toujours commode et leur demander de s'investir en dehors des heures de cours n'est pas toujours aussi simple. Signalons que peu d'enseignants voulaient assurer ces enseignements de TIC, un informaticien a été, alors recruté pour assurer le cours de TIC et recherche documentaire lors du premier semestre.

Cela montre la représentation que certains ont sur ces matières discernées comme non disciplinaires et en conséquence moins importantes.

Pourquoi parler de ce cours des TIC et de pratique pédagogique ? Parce qu'après avoir observé certains cours, l'intégration pédagogique des TIC pose un problème et elle nous semble principalement mal assimilée. Nous sommes en 2020, dans un établissement possédant des ordinateurs, et même si la connexion internet est défaillante, on enseigne aux étudiants dans un cours de TIC et recherche documentaire ; l'informatique, les logiciels de traitement de texte, la réalisation d'un power point, ... N'est-ce pas là un usage qui semble hébéter nos étudiants ?

A ce stade, les TIC sont considérées comme objet d'apprentissage et non comme moyen d'apprentissage (Karsenti, Tchameni Ngamo, 2009). Toutefois, penser à intégrer les TIC dans une formation représente beaucoup plus. Il s'agit d'un usage qui a pour objectif de favoriser les apprentissages et accroître les compétences des étudiants.

À la suite d'échanges entre les membres de l'équipe pédagogique et à des réunions organisées à la reprise de chaque semestre, la décision d'octroyer certaines matières, notamment la matière de TIC et recherche documentaire a un enseignant du département a été prise. L'équipe, nous a ainsi sollicités pour l'assurer tout en tentant de la (ré) organiser et de revoir les contenus. Cette mission d'enseignement opérée représente

le terrain de recherche de cette thèse. Néanmoins, nous sommes conscients qu'en étant assuré par nous-mêmes, ce cours pourrait comporter un biais potentiel inféré par la compréhension de la méthode d'apprentissage et des enjeux liés aux résultats attendus de la recherche. Nous avons, toutefois, veillé à assurer notre impartialité afin de ne pas influencer les étudiants et par conséquent les résultats.

5.4 Spécificités générales de l'étude

5.4.1 Type de l'étude

Le choix d'une approche de recherche n'est jamais insignifiant, il décrit le rapport qu'entretient le chercheur avec la situation vécue. Notre étude s'inscrit dans une approche mixte. Les démarches quantitative et qualitative ont toujours été apposées séparément afin de mieux cerner le phénomène étudié. Néanmoins, ces dernières années, plusieurs chercheurs prônent le recours à une approche mixte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Cette approche mixte se décrit comme une fusion, une combinaison du volet quantitatif et du volet qualitatif, dans la méthodologie de la recherche, afin de mieux comprendre les phénomènes étudiés (Tashakkori et Teddlie, 1998). Elle se définit selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000 : 132) comme : « *Une vision pratique de la recherche en train de s'instaurer par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible* ».

La présente recherche met l'accent sur plusieurs objectifs qui se complètent et qui justifient le choix d'une méthodologie mixte comprenant une approche quantitative et une qualitative. Les données quantitatives sont chiffrables et recouvrent un traitement statistique. Elles sont issues du questionnaire administré en ligne. Et, les données qualitatives concordent à la collecte de « mots » dans le cadre d'observations ou d'entretiens (Miles et Huberman, 2003).

Notre étude tente de mieux comprendre l'influence des TIC, et dans le cadre de notre recherche, il s'agit du dispositif eportfolio sur l'apprentissage et la motivation en contexte universitaire en vue de conduire les étudiants à la réussite. Cependant, le recours à une approche mixte facilite l'approfondissement de la compréhension des phénomènes

de la recherche dans un environnement éducatif particulier pour aboutir à des conclusions significatives.

Néanmoins, une approche exclusivement quantitative nous dessaisirait de données sur les facteurs essentiels à la compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants, dans un contexte bien spécifique. Et, l'analyse qualitative s'impose pour contourner les différents écarts, elle permet des descriptions et des interprétations vigoureusement fondées de processus amarrés dans un environnement bien défini.

Une approche mixte est ainsi fondée sur la notion de triangulation, qui permet de mettre en exergue les concordances tout en combinant les données qualitatives et quantitatives dans l'objectif de mieux comprendre et déployer les potentialités du dispositif eportfolio mis en place dans une université algérienne. Cette notion de triangulation concorde avec la collecte et le rapprochement des données provenant de plusieurs sources et/ou de différents instruments de collecte de données.

Afin d'apporter des réponses à nos questions et vérifier nos hypothèses de recherche, nous nous situons suivant une optique d'une recherche-action ; selon les directives de Mangenot (2000). Cette démarche permet de mieux cerner les correspondances de l'implémentation des TIC, et dans notre cas l'eportfolio avec les mutations pédagogiques. Il nous paraît ainsi nécessaire de définir la démarche de recherche-action avant de tracer l'itinéraire méthodologique.

5.4.2 La recherche-action

Cette méthodologie de recherche offre au chercheur la possibilité de s'impliquer dans la recherche et muter vers un rôle essentiel à jouer, à côté des autres protagonistes du dispositif. La recherche-action s'organise autour de deux syntagmes : « recherche » et « action ». Le trait d'union qui les unit recouvre le va-et-vient incessant entre la théorie et la pratique afin de valider les hypothèses relatives à un problème bien défini.

La recherche-action accède à l'observation de l'enseignement/apprentissage des langues à partir des actions de formation au sein des espaces institutionnels. Elle ambitionne le changement des pratiques et la compréhension des situations de recherche alambiquée. Nécessitant un engagement et une implication active afin

d'opérer son action, le chercheur doit avoir connaissance des acteurs éducatifs et du contexte d'intervention.

Et puisque chaque contexte est unique, le chercheur doit mettre l'apprenant au centre de l'agir, l'impliquer et le motiver en adoptant de nouvelles pratiques et en faisant recours à des outils divers. Montagne-Macaire en 2007, note qu'en didactique des langues, la recherche-action s'accomplit selon trois tendances conduisant l'objet de la recherche vers l'action :

- a) des actions de recherche portant sur des innovations pédagogiques et didactiques ;
- b) des actions de formations de formateurs de langues et des projets dans un contexte d'enseignement ;
- c) des actions sur des tâches ou des dispositifs de cours.

La démarche s'inscrit dans un environnement d'innovation pédagogique qui permet aux étudiants de réaliser des activités dans un espace de collaboration, d'échange, de réflexion, et de co-construction, axé sur l'expérimentation d'apprentissage en milieu universitaire. Elle repose sur des spécificités qui l'inscrivent dans un contexte d'apprentissage pédagogique universitaire. Elle est axée sur des pratiques réflexives. Elle est éclairée par des théories et des pratiques en pédagogie de l'enseignement supérieur en vue d'améliorer l'apprentissage actif, significatif et pérenne des étudiants.

Cette approche se décline en plusieurs étapes itératives : un retour sur ses pratiques permettra d'analyser le contexte afin de bien situer le changement en regard des besoins à combler et d'explicitier l'apprentissage ciblé par le changement. La conception du changement prend appui sur une planification qui tient compte de la mise en place d'un scénario pédagogique en lien avec les apprentissages ciblés par le changement. La mise en œuvre du scénario représente une phase d'implantation planifiée du changement avec les acteurs concernés incluant leur encadrement, accompagnement, leurs activités et le retour sur l'expérience, les changements ainsi que les apprentissages réalisés. La phase de l'évaluation permet de tirer un bilan de l'expérience réalisée de documenter les retombées de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'environnement des pratiques. En plus d'identifier les pistes d'amélioration des pratiques avenir. Une démarche centrée sur l'apprenant.

Cette démarche de la recherche-action permet en outre, d'amorcer un changement de pratiques pédagogiques. Il s'agit de bien situer le changement voire ; de relever le défi. Elle concorde avec notre projet de recherche dans la mesure où elle représente une démarche idoine pour approcher et réfléchir à une refonte, des pratiques d'enseignement-apprentissage.

5.4.3 Les participants

La population visée par notre étude se compose des étudiants inscrits en première année Master, au département de langue française, université Ahmed Draya, Adrar et qui sont impliqués dans la conception, l'évolution et la progression du dispositif eportfolio. Il est à noter que les étudiants vivent une transition d'un système scolaire arabisant à un système universitaire francisant. Cette transition inopinée et non ficelée, représente un fossé, voire une mutilation, notamment pour les étudiants d'Adrar dans leur cursus universitaire. Toutefois, les trois années de la licence constituent une préparation au contexte universitaire.

Nous avons choisi de travailler avec les étudiants de Master 1, parce qu'ils sont en phase de préparation de l'apprenti-chercheur voire scripteur qui, à notre sens, sommeille en eux, et parce que le cours de TIC et recherche documentaire représente pour eux ; les balises du parcours Master. Mais, nous nous sommes rendu compte de la complexité d'introduire le nouveau dispositif d'enseignement-apprentissage qui nécessite un travail sur la transformation des représentations des étudiants et une explication des jalons d'un dispositif inédit pour nos étudiants et que nous tentons de mettre en place.

Ainsi, la population sélectionnée pour cette enquête est composée de soixante (60) étudiants inscrits en première année Master de Français à l'université d'Ahmed Draya, université d'Adrar, deux avaient abandonné leur cursus pendant le déroulement de l'enquête. Notre échantillon se compose de (41) filles et (17) garçons, dont 38 âgés de moins de 25 ans et 20 étudiants de plus de 25 ans, ayant exploité le dispositif eportfolio mise en place dans le cadre de notre recherche.

5.5 Outils de collecte des données

Dans cette partie de la thèse, nous présentons les différents outils de collecte de données, adoptés pour notre recherche.

Soulignons que toute recherche nécessite une collecte de données permettant au chercheur de répondre à sa problématique. La construction des outils d'enquête et le choix des méthodes de recherche les plus pertinentes représentent l'élément prépondérant sur lequel repose un projet de recherche en vue de repérer également les limites de la recherche. A cet effet, les données collectées peuvent être écrites ou orales (plan de cours, écrits d'étudiants, rétroactions de l'enseignant, entretiens, observations, etc.)

Nous expliquons dans ce qui suit les apports théoriques qui nous ont permis de fonder de manière méthodologique notre protocole d'enquête empirique.

5.5.1 Pour une triangulation des données via divers instruments de recherche

À travers cette recherche, notre ambition est de mesurer l'influence de l'eportfolio sur la motivation à apprendre et sur l'amélioration de la compétence scripturale des étudiants. Evaluer scrupuleusement le dispositif eportfolio et, dans notre cas, définir ses effets sur les compétences des étudiants, représente une tâche épineuse en pédagogie universitaire

Cependant, nous considérons que la perception des étudiants ainsi que leurs discours constituent un apport majeur. Pour mesurer l'efficacité d'un dispositif, Michaut (2003) distingue deux types de méthodes :

- a- Une méthode utilisée en sciences expérimentales requérant que les groupes comparés aient des caractéristiques en commun (âge, années de scolarité, niveau socioéconomique, etc.). Saisir un groupe participant au dispositif et un groupe témoin puis comparer leurs résultats.
- b- Introduire des modèles variés permettant d'évaluer l'impact spécifique du dispositif. Cela renvoie à l'utilisation de pré-test et post-test. A travers cette méthode, le groupe devient son propre groupe contrôle. Les résultats des pré-tests présentent le profil du départ et les post-tests dévoilent des indications sur la progression au cours du dispositif mis en place.

Nous avons ainsi opté dans le cadre de cette étude pour le deuxième type, tout en sachant qu'il s'agit d'une démarche délicate à suivre et qui demande un contrôle tangible. On peut évaluer les acquis au début du cours et mesurer les résultats obtenus à la fin du parcours puis comparer la progression des étudiants (Michaut, 2003).

De ce fait, notre choix s'est porté sur l'utilisation de divers instruments de collecte de données pour une cueillette variée, rigoureuse et porteuse de sens. Nous utilisons, pour ce faire, pré et post-tests de niveau, questionnaire, entretien semi-dirigé et l'espace eportfolio, qui nous ont permis d'élaborer des corpus différents pour notre analyse. Par le biais de ces outils, nous envisageons, en effet, mettre en exergue des éléments impactant la motivation et les perceptions des étudiants à propos de l'écrit à l'université, ainsi que de leurs attentes du contexte universitaire voire de leur progression à la suite de la démarche eportfolio.

Par ailleurs, la mobilisation de ces instruments de recherche fournit des données de nature quantitatives et qualitatives. Cette méthode mixte permet de répondre à nos objectifs avec davantage de rigueur ; avec la triangulation des résultats sur lesquels nous nous basons. Gorard & Taylor (2004) proposent d'adopter le principe de la triangulation méthodologique pour articuler recherches quantitatives et qualitatives. La triangulation repose sur l'idée d'utiliser plusieurs méthodes de collecte de données en vue de mettre en valeur la complexité et la richesse du phénomène étudié (Fortin, 1996). Cette procédure permet en outre, une compréhension en profondeur, tout en réduisant les biais de chacun de ces outils. Ainsi, elle peut être très utile, pour mieux cerner les résultats d'une étude expérimentale qui visent la progression des sujets lors de l'apprentissage.

Grâce à la mobilisation de ces instruments de recherche, nous considérons avoir assez de données pour répondre à notre problématique. Or, l'analyse d'écrits des étudiants et l'observation des séances ont été exclues parce qu'elles nous n'auraient pas permis de comprendre les perceptions des étudiants et répondent à des interrogations différentes des nôtres. En outre, l'exploration de ces deux types permet, notamment, d'identifier les difficultés liées à l'écrit à travers l'analyse des erreurs dans les productions écrites des étudiants, et qui feront éventuellement l'objet d'une recherche ultérieure.

Nous tentons également d'apporter un regard sur l'engagement des étudiants face aux TIC. Le projet dans lequel s'intègre cette étude nous place au cœur de l'utilisation des TIC du fait de sa particularité de proposer un espace flexible permettant de motiver l'étudiant à construire ses connaissances, à apprendre et à s'auto-évaluer tout le temps du parcours.

Nous décrivons dans la partie suivante les différents instruments utilisés pour la cueillette des données.

5.5.2 Descriptif des pré et post tests

5.5.2.1 Le pré-test : Un test de positionnement

Considéré comme un test de positionnement, cette technique de test sur les connaissances antérieures est réalisée dans l'objectif de recueillir des informations nécessaires et précises sur les apprentissages antérieurs des étudiants. Il s'agit d'un ensemble de questions à choix multiples court et simple, utilisé au début du cours avant d'introduire un nouveau sujet du parcours.

Ce test sur les acquis antérieurs permet aux étudiants de cibler précisément les notions à revoir, notamment de mieux se préparer pour réussir leur cours. Pour l'enseignant, il permet de définir la maîtrise des acquis antérieurs des étudiants et d'adapter son enseignement en conséquence. Ce procédé contribue à mieux cerner l'étudiant, à mieux le connaître afin d'adapter le cours à ses besoins et attentes. En d'autres termes, recenser les compétences et les lacunes chez les étudiants dans l'objectif d'envisager l'orientation de nouvelles pratiques et de nouveaux apprentissages. (Voir annexe n°5 Pré-test)

Le test de positionnement a fait l'objet d'une évaluation permettant de mesurer les acquis sur la recherche documentaire. Afin de procéder au test, nous avons d'abord tenté une analyse systématique du contenu de notre cours de TIC et recherche documentaire. Il s'agit d'une démarche servant à la description objective et ordonnée du contenu. Il s'agit en effet de revoir, d'exposer et d'évaluer les notions au sein de documents. Pour parvenir à cette tâche, il nous a fallu au préalable analyser les connaissances de notre corpus afin d'en créer un contenu idoine.

De ce fait, nous avons adopté une classification de contenu de notre cours en cinq rubriques :

- 1- Préparer sa recherche
- 2- Chercher
- 3- Sélectionner et analyser
- 4- Evaluer

5- Intégrer et citer

Nous avons pu ainsi, par le biais du test de positionnement d'évaluer, de quantifier, de déterminer chez les sujets participants l'existence ou la déficience de ces catégories dans les rubriques fondamentales du cours.

Les étudiants de master 1 passent le test de positionnement au début du semestre puis remplissent le questionnaire de début du dispositif. Les étudiants ont été informés lors de la première séance, en expliquant que le test n'allait pas être noté mais obligatoire. Il a été distribué et réalisé en classe, et une fois effectué les étudiants ont pu obtenir leurs résultats.

Nous avons scindé les tests selon les réponses en catégories (tableau 4) :

Catégorie dans le test	Nombre de tests remplis selon catégorie	Nombre de tests totalement non remplis
Connaître la méthode : préciser le sujet, types de documents, équation de recherche	38	20
Construire des phrases : paraphraser, citer,	36	20
Structurer son discours : plan IMRed ⁵ , style de référencement bibliographique	38	20

Tableau 6 : Nombre de réponses obtenues aux tests de positionnement

À la suite d'une disparité observée et afin d'analyser les résultats aux différentes catégories du test effectué, nous avons en effet trié les données pour ne garder que les réponses des étudiants ayant passé le test de positionnement.

5.5.2.2 Le post-test : Une évaluation à la fin du cours

Conformément au cadre théorique que nous avons mobilisé, nous pensons que la conception d'eportfolio est susceptible d'influencer avantageusement l'attitude des étudiants sur le plan de l'usage pédagogique en faveur de la motivation à apprendre afin de développer leurs performances en la matière d'une part et d'améliorer la compétence scripturale d'autre part. Nous avons, ainsi, essayé d'inférer s'il y a eu ou non changement d'attitude des étudiants à l'égard du eportfolio avant et après son usage. Ce test a été

⁵IMRed : constitue une structure standard employée en matière de publication scientifique : Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion.

réalisé à l'aide d'un questionnaire à choix multiple que nous avons administré aux étudiants.

Afin de garantir la validité de notre test de fin du cours visant à vérifier la performance des étudiants en recherche documentaire, nous avons procédé à sa soumission à l'avis d'un collègue enseignant la même discipline, ce qui nous a permis de réaliser quelques aménagements et clarifications de notre épreuve (voir annexe n°6 Post-test)

Une fois le test accompli et validé, nous avons réalisé la version finale du test, en QCM que nous avons soumis aux étudiants à la fin du semestre.

5.5.3 Le questionnaire

Le questionnaire a été administré en ligne et conçu selon les finalités souhaitées dans l'objectif d'obtenir des valeurs significatives permettant de mettre en évidence des éléments qui représentent les indicateurs empiriques.

De nombreuses études ont montré que les répondants se découvrent plus dans le questionnaire en ligne. Le questionnaire en ligne est anonyme, ce qui peut renforcer le nombre de participants mais également encourager des réponses extrêmes en lien avec l'anonymat.

L'objectif principal du module « TIC et recherche documentaire » est de mettre l'étudiant dans l'agir au cœur de l'actif, ainsi le rendre autonome face à la mise en œuvre de son projet. Le suivi pédagogique aspire à fournir à l'étudiant des ressources, des outils et des techniques permettant le travail réflexif.

Pour arriver à décrire et à analyser le potentiel pédagogique du portfolio numérique sur la motivation à apprendre et la compétence en recherche documentaire des étudiants, nous avons initialement recueilli des données à partir de deux questionnaires à choix multiples, créés dans Google Formulaire, et rassemblant des formulations sous forme de questions fermées (En 5 rubriques ; 51 énoncés, dans le premier questionnaire, 55 énoncés dans le second questionnaire). Nous nous sommes basés sur le modèle des échelles d'attitudes de type Likert. Suivant ce modèle, nous avons élaboré une liste d'items afin de

réduire la confusion chez les participants, le questionnaire a été élaboré en rubriques proposant des réponses qui reflètent au mieux les positions exprimées.

Pour chaque énoncé, écartant la section sur les données personnelles, les étudiants devaient répondre en indiquant à quelle fréquence le facteur ciblé se forgeait, selon le choix de réponses suivant : à 5 échelons pour certains énoncés (*Toujours, presque tous les jours, quelques fois par semaine, quelques fois par mois, Jamais*), à 4 échelons pour d'autres (*Totalement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, totalement en désaccord*).

Les participants à notre étude ont répondu aux deux questionnaires, le premier avant le début du cours, à la suite du test initial intégrant des tâches sur la recherche documentaire, et le second au terme du cours. Les questionnaires ont été révisés par deux enseignantes collaboratrices, afin de vérifier la clarté et la valeur des énoncés.

Nous avons ensuite collecté les données dégagées du premier et du second questionnaire de notre recherche. Ces étudiants, dont le niveau de compétence en recherche documentaire ne correspondait pas aux attentes du niveau master, avaient complété l'ensemble des activités, évaluations, au terme du cours.

5.5.3.1 Questionnaire du début du dispositif :

Les étudiants ont répondu au premier questionnaire. Une fois le protocole établi, le lien Googleforms vers le premier questionnaire a été transmis par voie électronique à l'ensemble des étudiants (voir annexe n°7). En somme, 51 questionnaires ont été remplis, soit 85% de l'ensemble des étudiants inscrits en Master 1. Exposons d'abord les caractéristiques des étudiants participants à notre recherche.

La répartition par sexe, la catégorie d'âge à moins de 25 ans est représentée par une grande majorité d'étudiants, avec un taux minime de redoublants, soit 11,8 % (Tableau 5).

Nous constatons, que l'information qui concerne le sexe marque une prédominance des filles par rapport aux garçons. Cette primauté est caractérisée d'une part, par l'intérêt que semble porter les filles pour les langues en Algérie, et d'autre part parce que les perspectives d'emploi emmènent les titulaires d'un diplôme de langue française

singulièrement vers le secteur de l'enseignement. Et les statistiques révèlent un nombre élevé de femmes dans l'enseignement.

Sexe	Pourcentage de réponses
Fille	70,6 %
Garçon	29,4 %
Age	Pourcentage de réponses
Moins de 25 ans	64,7 %
Plus de 25 ans	35,3 %
Statut	Pourcentage de réponses
Non redoublant	82,2 %
Redoublant	11,8 %

Tableau 7 : Classification des réponses du Q1 par sexe, âge et statut de l'étudiant

5.5.3.2 Questionnaire de la fin du dispositif

Étudier les résultats du second questionnaire a pour objectif de comparer les réponses du premier bilan avec celles du second. L'objectif est de saisir une compréhension minutieuse du dispositif introduit et de garantir des interprétations fiables.

Nous avons proposé à tous les étudiants de répondre au sondage ; en leur rappelant que ce n'est pas évalué. Nous les avons ensuite informés de l'importance de leur réponse pour notre recherche et l'amélioration du dispositif.

Notre corpus au second questionnaire s'élève à 58 réponses. La visée de l'enquête est d'inférer les perceptions des étudiants vis-à-vis de l'implémentation de l'eportfolio en apprentissage ainsi que, leurs perceptions vis-à-vis de l'usage pédagogique des technologies au service de l'apprentissage.

Dans l'objectif de cohésion, nous utilisons cette composition de 51 étudiants ayant répondu au questionnaire 1(Q1) et au questionnaire 2(Q2) dans les graphes dans lesquels nous désirons confronter les bilans de compétences du premier questionnaire avec ceux du second. (Voir annexe n°8).

En revanche, pour les questions permettant d'obtenir la perception de l'apport du dispositif eportfolio sur la compétence écrite des étudiants, nous avons exploité les 51 réponses. Cela s'explique par le fait que 7 étudiants ont répondu au second questionnaire, et non au premier. Une absence de réponses de certains participants au premier questionnaire, qui persiste malgré les relances que nous avons accomplies.

Lors de la présentation et analyse résultats dans la partie analyse et interprétation des résultats, nous traitons les réponses des étudiants que nous avons triées puis numérotées ainsi : les 51 premières correspondent aux étudiants ayant fournis des réponses aux deux questionnaires (Etu-Q2-01 à Etu-Q2-51), les sept étudiants n'ayant répondu qu'au second sont numérotés de 52 à 58 (Etu-Q2-52 à Etu-Q2-58).

5.5.3.3 Mesurer la satisfaction des participants à l'eportfolio

Après avoir terminé la conception de l'eportfolio, il nous a semblé essentiel de solliciter leur avis par rapport à cette expérience eportfolio. Ainsi nous avons pensé à consacrer l'une des rubriques du second questionnaire à évaluer le degré de satisfaction des participants à ce dispositif. En réalité, examiner la satisfaction repose sur l'idée de connaître le ressenti des étudiants. Mesurer la satisfaction représente une pratique en usage dans de nombreuses formations afin de donner aux participants l'opportunité d'exprimer leurs visions sur la démarche adoptée.

5.5.3.4 L'utilité d'examiner l'évolution de la motivation

Un nombre très faible d'études s'est réellement intéressé à l'évolution de la motivation des étudiants en contexte universitaire, les chercheurs se sont résignés à prendre une seule mesure de motivation à un moment donné de l'expérimentation. La majorité des études, que nous avons pu recenser dans la littérature, a élaboré des mesures de la motivation sur une très courte durée de l'observation et que les résultats étaient peu significatifs.

Analyser l'évolution de la motivation sur une plus longue durée semble ainsi considéré comme une démarche adaptée (Karsenti, 1998). Observer la variation d'un phénomène permet de cerner les effets des facteurs externes. Par ailleurs, Dassa (1973), souligne que la fonction de la variation à l'issue de différentes mesures représente la méthode la mieux adaptée pour mesurer l'évolution d'un phénomène.

5.5.4 Protocole d'entretiens

L'objectif capital de cette étape est d'éclaircir et d'approfondir les réponses du participant lors des questionnaires 1 et 2.

5.5.4.1 Elaboration des entretiens

Dans le cadre de notre étude, cette méthode vise à mieux comprendre la motivation à apprendre et l'amélioration de l'activité scripturale à travers le dispositif eportfolio, et singulièrement le sens des réponses données par les questionnaires. D'une manière plus générale, l'intérêt de l'utilisation des entretiens est basé sur deux principes :

- 1) les individus peuvent produire des informations riches et approfondies pour compléter les données véhiculées par le questionnaire sur un sujet donné,
- 2) les réponses individuelles, et différentes d'une personne à une autre, peuvent permettre d'engendrer des informations autres que celles obtenues avec d'autres méthodes. Les entretiens peuvent permettre de considérer le pourquoi des réponses données.

Nous avons opté pour l'entretien individuel semi-dirigé, avec les participants, afin de saisir leurs avis et leurs perceptions à l'égard du dispositif eportfolio sur leur motivation, leurs apprentissages ainsi que sur leur progression vis-à-vis de l'écrit académique. Il s'agit « *d'une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructivistes* » (Lincoln, 1995).

Il nous semble également que l'entretien semi-dirigé est le plus adapté à notre enquête parce qu'il consiste en :

« Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. » (Savoie-Zajc, 2000 : 296).

Nous avons choisi cette méthode parce que nous voulions appeler chaque étudiant à présenter un retour sur le vécu de son expérience dans un temps accordé, en le relançant et le dirigeant si besoin.

L'entretien se déroule avec une petite introduction afin de remercier le participant et lui rappeler qu'il est enregistré sans webcam. Nous avons opté pour la modalité d'enregistrement à l'aide d'un enregistreur vocal intégré dans le téléphone portable, tout en respectant l'anonymat et avec le consentement des étudiants. En plus, considéré comme un objet ordinaire, les participants peuvent facilement faire abstraction au téléphone déposé sur la table et se sentir à l'aise dès le début de l'enregistrement de l'entretien.

D'une durée de 20 à 30 minutes en moyenne, les entretiens se déroulent dans une salle, à la bibliothèque du département de langue française, à l'université d'Adrar. Le recours à l'entretien semi-dirigé a été effectué en vue de dépasser certaines contraintes. Cet outil au détriment de la méthode des groupes de discussion afin d'être, vigilant face au risque des sujets participants peu ou pas coopérants entraînant la limite de l'information, la monopolisation de la parole, la réticence de certains participants à exprimer leurs idées et la tentation d'imposer leurs visions aux autres sujets.

5.5.4.2 Profil des étudiants interviewés et caractéristiques des entretiens

Dans le cadre de cette étude, les entretiens permettent l'évaluation du dispositif, la progression des compétences scripturales des étudiants, ainsi que du changement des pratiques pédagogiques et d'apprentissages, en donnant plus de liberté aux étudiants après qu'ils ont répondu aux questions précises des questionnaires.

Bien que l'ensemble des participants aient été sollicités par le biais d'un courriel envoyé sur le groupe eportfolio, seuls 8 étudiants parmi l'ensemble des inscrits en Master 1, ont répondu à l'appel.

Nous avons mené notre enquête en considérant des entretiens semi-dirigés avec des sujets qui ont répondu aux questionnaires 1 et 2 et participé au dispositif. Une liste des codes d'entretiens de même que leur durée est présentée dans le tableau (6) ci-dessous :

Code entretiens	Sexe	Durée	RapportQ1/Q2
E-ETU-01	M	30 minutes	ETU-Q1-01 ETU-Q2-01
E-ETU-02	F	15 minutes	ETU-Q1-02 ETU-Q2-02
E-ETU-03	M	35 minutes	ETU-Q1-03 ETU-Q2-03
E-ETU-04	M	32 minutes	ETU-Q1-04 ETU-Q2-04
E-ETU-05	F	20 minutes	ETU-Q1-05 ETU-Q2-05
E-ETU-06	F	25 minutes	ETU-Q1-06 ETU-Q2-06
E-ETU-07	F	22 minutes	ETU-Q1-07 ETU-Q2-07
E-ETU-08	M	20 minutes	ETU-Q1-08 ETU-Q2-08

Tableau 8 : Codes et durée correspondants aux entretiens

Nous souhaitons reconnaître les questionnaires des étudiants interviewés afin de pouvoir définir les rapports entre les réponses données aux questionnaires et les propos produits durant les entretiens.

Nous avons élaboré par ailleurs, un guide d'entretien pour garder les participants sous contrôle et pour qu'ils ne se dispersent pas.

5.5.4.3 Concevoir un guide d'entretien

Afin de permettre un bon déroulement des entretiens, nous avons élaboré un guide (disponible en annexe n°9) permettant de nous diriger, ainsi que les participants lors des entretiens et de prévenir l'omission de sujets importants à traiter.

Le guide élaboré a été testé sur un des participants afin de vérifier la précision et la compréhension des questions conçues. A la suite de ce pré-entretien, et après un certain nombre de tours de paroles, nous avons effectué quelques reformulations de certaines questions parues peu accessibles. Et, c'est ainsi que nous avons pu réaliser le reste des entretiens sans difficultés.

Pour explorer plus en détail le processus d'enseignement-apprentissage par le dispositif eportfolio chez les étudiants, nous avons recueilli les propos développés de 8 participants (N = 8), lors des entretiens individuels semi-dirigés pour parfaire les données essentielles à l'aboutissement de notre objectif.

Après avoir délimité les questions générales à approcher afin de laisser les participants s'exprimer librement, d'autres questions plus spécifiques se sont tracées. Le guide a généré, en effet, plusieurs thèmes, en cas de réponses ambiguës ou générales de la part du participant :

- Le cours de TIC et recherche documentaire et le dispositif eportfolio en échangeant sur l'expérience vécue et leurs ressentis.
- L'impact de l'eportfolio sur la motivation à apprendre.
- L'impact du dispositif eportfolio sur les stratégies d'apprentissage
- Les rapports avec l'activité scripturale.
- La rétroaction, les modes d'échange avec l'enseignant et les pairs et le partage d'informations.

Nous avons ainsi constaté que certains étudiants développent plus leurs réponses par rapport à d'autres. Notre objectif n'était pas de recueillir des réponses longues mais essentiellement pertinentes et précises pour plus d'intelligibilité.

Synthèse de la méthodologie

Ce chapitre méthodologique, consistant en descriptions et explications avait pour objectif d'exposer distinctement les différentes méthodes mobilisées dans notre recherche. Un tableau récapitulatif nous semble important pour illustrer et synthétiser le présent chapitre. Le tableau (7) présente l'agencement des activités de recherche tout au long du cours.

<p>Avant le cours</p>	<p>1- Pré-test (test d'auto-positionnement) 2- Questionnaire (Q1) de la recherche</p>
<p>Production initiale</p>	<p>3- Conception d'un e-portfolio : La consigne est de produire un espace numérique ré-employable permettant, au choix, de déposer, agencer et organiser les contenus recueillis, avec possibilité de rendre public. Chaque étudiant doit accommoder, en rubriques les connaissances considérées comme essentielles.</p> <p>4- Discussion autour des différents modèles de recherche documentaire</p> <p>5- Première tentative d'explication du cheminement de la recherche par le biais d'une carte mentale</p> <p>6- Elaboration d'une carte mentale : après une formation au logiciel Framindmap gratuit et en ligne, conception d'une carte mentale en fonction des étapes précédentes, avec consigne, que la carte doit être un moyen de synthétiser les différents modèles de la recherche.</p>

<p>Etat des connaissances des étudiants</p>	<p>7- Retour sur la production initiale pour définir les objectifs d'apprentissage</p> <p>8- Définir le lexique spécialisé en recherche documentaire</p>
<p>Atelier de formation</p>	<p>9- Initiation au portfolio</p> <p>10- Conception du portfolio numérique (eportfolio) et modélisation de la démarche (exemple d'eportfolio)</p>
<p>Production finale</p>	<p>11- Mise en ligne du portfolio et diffusion du portfolio dans le groupe master de la plateforme Eduportfolio</p> <p>12- Réflexion sur les acquis : défendre le modèle de recherche qui leur paraît le plus adéquat pour leur recherche documentaire, en donnant leurs arguments. Et selon, leurs besoins pratiques, au parcours et expériences de recherche.</p>
<p>Fin du cours</p>	<p>13- Post-test</p> <p>14- Questionnaire (Q2) de la recherche</p> <p>15- Entretiens semi-dirigés individuels.</p>

Tableau 9 : Synthèse de l'agencement des activités de la recherche

Nous venons, dans ce chapitre, de présenter les caractéristiques de nos participants et de notre corpus construit au sein du département de langue française, à l'université d'Adrar. Avant d'analyser les données recueillies, nous décrirons plus précisément la démarche entretenue pour analyser les données qui y ont été récoltées.

5.6 Les procédés de collecte de données

Les divers procédés de collecte de données, ainsi que les procédés d'analyse assemblés et illustrés dans le tableau 8, nous semblent importants afin de contribuer à l'obtention de pertinents résultats quant à la motivation à apprendre des étudiants et l'amélioration de la compétence scripturale tout au long de la conception de l'eportfolio.

Procédés de collecte de données	Analyse des données	Participants
Matériel écrit : 1 - Pré-test pour les étudiants (test d'auto-positionnement) 2- Post-test (test final)	Statistiques descriptives	N= 38 N=58
Données quantitatives : Questionnaire 1 et 2 sur les usages des TIC, la motivation des étudiants et l'apport de l'eportfolio	Statistiques descriptives	N Q1=51 N Q2= 58
Matériel écrit : Evaluation des étudiants, fiche synthèse de réflexion sur les acquis	Analyse de contenu	N=58
Entretiens individuels semi-dirigés	Analyse de contenu	N= 8

Tableau 10 : Synthèse des procédés de collecte et d'analyse de données

Conclusion

Consistant en informations et descriptions, ce chapitre avait pour objectif de décrire nettement les différentes méthodes adoptées afin de tracer un itinéraire qui nous semble adapté à notre recherche. Ainsi, nous venons au sein de ce chapitre d'exposer nos différents terrains et de présenter comment nous les désignons comme terrain d'étude pour notre enquête.

L'ensemble de nos outils a été utilisé au sein de l'université Ahmed Draya – Adrar, terrain d'enquête dans lequel nous avons pris part en tant qu'enseignante du cours « TIC au service de la recherche documentaire ».

Nous nous sommes adressée aux étudiants de première année master, inscrits en didactique du FLE, du département de langue française, considérés pour nous comme le cœur du dispositif eportfolio instauré dans l'objectif de rehausser la qualité des pratiques pédagogiques en contexte universitaire, notamment d'aide à la motivation à apprendre les préceptes de la recherche documentaire et par conséquent l'amélioration de l'activité scripturale.

Nos données sont issues :

- 1- D'un pré-test effectué en début du parcours pour évaluer les acquis antérieurs,
- 2- D'un post-test effectué à la fin du parcours pour évaluer les performances des étudiants à la suite du dispositif eportfolio,
- 4- D'un questionnaire diffusé en ligne au début du semestre,
- 5- D'un questionnaire diffusé à la fin du dispositif,
- 6- D'entretiens semi-directifs individuels avec huit étudiants,
- 7- Des traces écrites issues de la conception de l'eportfolio, des productions écrites par les étudiants.

Il est à souligner avant de clore ce chapitre, qu'outre les choix méthodologiques mobilisés, certains biais peuvent être identifiés et qui nécessitent notre appréhension. Ces biais se voient en lien avec les participants à la recherche. Ils sont nos étudiants, suivent nos cours et seront évalués par nous. C'est pour cette raison que le deuxième questionnaire a été soumis aux participants après l'évaluation finale. D'autre part et en pensant contribuer de façon positive à l'enquête, les participants agissent en fonction de ce qu'ils considèrent comme attentes de la part du chercheur. Il convient d'exposer les résultats en prenant du recul par rapport aux données collectées.

En somme, la subjectivité du chercheur est présente dans toute recherche. Nous ne pouvons éliminer l'idée que le chercheur ajuste ses problématiques et de manière instinctive en fonction de ses perceptions à l'égard de ses participants.

A côté des biais cités, des forces sont également constatées dans le cadrage méthodologique. Notre implication dans cette recherche sur le terrain, ayant un statut d'enseignante et de doctorante, représente pour nous une force dans la recherche en didactique. Et loin d'être considéré comme une part de subjectivité, cette approche peut faire preuve, selon nous d'une ample réflexivité, ainsi que de rendre possible la connaissance approfondie du contexte de recherche.

Nous considérons que toute recherche mérite une explication fine des méthodes adoptées. Croiser les données dans l'objectif d'une triangulation des données (combinaisons de plusieurs méthodes qui visent à donner une plus grande cohérence, validité, et finesse aux résultats) pour une collecte opérée par le biais de plusieurs outils, représente un facteur délicat auquel nous devons être attentive.

Après la construction des outils et la cueillette des données à partir du terrain d'enquête, nous parvenons à la phase d'analyse des données collectées. Nous exposons, dans la troisième partie de notre thèse, les résultats, les analyses et les interprétations.

**PARTIE III : ANALYSE ET
INTERPRETATION DES
RESULTATS**

Chapitre 6 : Résultats et analyses des données quantitatives

Introduction

Notre travail de recherche porte sur l'exploitation d'un dispositif de formation comme pratique d'enseignement facilitant la compréhension d'un cours de spécialité dispensé en FLE au supérieur Algérien. Afin de mieux comprendre et interpréter notre objet d'étude, nous avons opté pour des outils d'enquête relevant d'une démarche méthodologique mixte et combinant l'enquête quantitative et qualitative. Nous avons donc réalisé et mis en place une enquête expérimentale pour exploiter notre terrain de recherche. L'enquête a été menée à l'Université Ahmed Draya, Adrar, auprès des étudiants de première année Master, option Didactique du FLE, inscrits au département de langue française.

Cette partie sera dédiée à l'analyse des données récoltées, à la vérification des hypothèses formulées et à la discussion des résultats obtenus.

Il est à souligner, par ailleurs, que dans notre cas, le chercheur est aussi évaluateur, et son implication dans le dispositif peut porter préjudice à l'objectivité de l'expérimentation. Que pourrions-nous faire donc, pour échapper à la subjectivité ?

Une évaluation réalisée par des personnes qui ne sont pas impliquées dans le dispositif pourrait apporter de l'objectivité à l'enquête. Dans le cas de notre recherche, nous avons procédé de deux manières ; la première touche les acquis, qui relèvent du post-test proposé aux participants à la fin du parcours et a été effectuée par une enseignante qui n'a pas participé au dispositif, la seconde évaluation porte sur les perceptions des étudiants investis dans le dispositif. Cette dernière a été réalisée par nos soins.

Nous présenterons d'abord les résultats quantitatifs, avec des données quantifiables analysées statistiquement. Ensuite, nous exposerons les résultats d'ordre qualitatifs de notre étude. Il s'agit plus précisément d'une analyse thématique de l'ensemble des données collectées durant l'enquête qualitative.

À la suite de la vérification des hypothèses de recherche, nous exprimerons l'interprétation et la discussion autour des principaux résultats de ce travail.

6.1 Traitement des données quantitatives

Issues de l'enquête en ligne via Google Forms les données statistiques sont exportées sur Google sheets pour approfondir les analyses. La flexibilité de cet outil d'enquête en ligne nous a permis d'exporter les données récoltées vers le logiciel SPSS⁶ qui est un outil adapté pour l'analyse statistique.

Nous pensons, que mettre en œuvre des procédés pédagogiques pour améliorer des compétences : formuler une question documentaire, chercher l'information, la sélectionner, l'évaluer, citer, intégrer, développer l'esprit critique, faire travailler les étudiants en collaboration en utilisant les TIC, nécessite l'implication et l'application de l'étudiant afin d'acquérir les modalités d'usage et l'apprendre à apprendre.

Cette systémique qui allie enseignant et enseigné est selon nous une modalité sine qua non de l'univers alambiqué de l'apprentissage.

Nous allons dans ce chapitre, présenter les principaux résultats obtenus de l'analyse statistique réalisée sur le corpus recueilli à l'issue de l'enquête quantitative. Mais, nous allons tout d'abord expliquer la méthode que nous avons retenue pour parvenir à vérifier les hypothèses prononcées au début de cette thèse.

6.2 Présentation et analyse des résultats du pré-test et post-test

Il y a d'abord une nette différence entre les moyennes du pré-test et du post-test (tableau 9) en faveur du test final.

Type de test	Étudiants ayant obtenus la moyenne	En dessous de la moyenne
Pré-test	26,31%	73,68 %
Post-test	74,13%	22,41 %

Tableau 11 : Résultats du pré et post-test

⁶SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

La lecture des scores (Tableau 9) relatifs au post-test démontre que les étudiants ont déployé un certain engagement et une persévérance durant les quelques semaines du cours, ce qui a été traduit par leur progression tout au long du processus de conception du eportfolio et aussi par le score très élevé acquis en fin du parcours.

Comme nous l'observons dans le tableau 9, un important écart est enregistré entre les pré et post-test. L'écart entre la moyenne au pré-test est plus faible que celui du post-test chez les participants. La moyenne des résultats est très différente d'un test à l'autre. Comme nous le voyons dans le Tableau 9, le test ayant posé le plus de difficultés aux étudiants est le test du début (26,31 % de bonnes réponses), sachant que ce test a été introduit pour les étudiants après avoir suivi ce cours pendant tout le long du premier semestre.

Les résultats du test de positionnement montrent que certains aspects tels que l'usage des TIC pour la recherche documentaire, chercher l'information, sélectionner un document, l'évaluer, citer, paraphraser, et réaliser un plan posent davantage de problèmes aux étudiants.

L'analyse des entretiens nous montre que, plusieurs ont été gênés par le langage ou par l'utilisation de formulation inhabituel dans le pré-test, à titre d'exemple ; concernant IMRED, comme l'illustre le verbatim suivant « *utilisation de langage et de formulation peu courante* (E-ETU-02) ».

Il est vrai que notre étude nous a permis de mettre en perspective le rapport entre motivation, eportfolio et manière d'apprendre, cela dit, nous sommes bien conscients de ses limites, en termes de nouveauté du dispositif et de la courte durée allouée à l'expérimentation.

À partir du net écart apparu entre les résultats des étudiants au début et à la fin du cours, nous pouvons dire qu'ils se sont engagés, et ont bien persévéré. Ils ont bien acquis la notion d'aller chercher l'information par eux même sans compter sur l'enseignant, ni sur le cours.

On peut donc conclure que l'implémentation de l'eportfolio appliquée au cours de TIC et recherche documentaire est responsable de la progression en termes de connaissances acquises par les étudiants dans cette discipline à hauteur de presque 50 %

comparativement au début du cours. Ce qui veut dire que la conception du eportfolio, permettant entre autres la construction des contenus a un effet, et un effet notable sur la performance des sujets participants.

Au vu des résultats obtenus en matière de performance, nous pouvons, donc, attester de la validité du modèle IMAIP (Lebrun, 2005) que nous avons mobilisé dans le cadre spécifique de la discipline de recherche documentaire.

6.3 Présentation et analyse quantitative des données du questionnaire

Dans cette section, nous nous attacherons à analyser avec régularité un corpus constitué de questionnaires collectés auprès des étudiants. Cette partie résume les principaux résultats pour les dimensions sondées, au regard du croisement des deux modalités de recueil.

6.3.1 Montage des données

Les informations collectées, issues des questionnaires, seront réalisées sous forme d'un système de codage, qui sera à son tour soumis à l'analyse. Nous soulignons que chaque variable de notre enquête fait l'objet de codification. Et afin d'échapper à toutes sortes d'erreurs au niveau du codage, nous avons opté pour une codification chiffrée. L'objectif de cette étape est de simplifier la forme des informations afin de faciliter leur traitement :

« Les informations recueillies seront alors présentées sous une forme simple et systématique, obtenue au moyen d'un codage. Les analyses ultérieures s'effectueront à partir du document rassemblant les données codées » (Berthier, 2016 : 227).

A chaque modalité de réponse, nous avons donné un numéro. Un ordre a été suivi selon les modalités de réponses, à commencer par 1. Voici un exemple tiré du questionnaire : Le contenu présenté a-t-il répondu à vos attentes et à vos questions en termes de renforcement de techniques de recherche et de compétences écrites ?

- *Totalement d'accord : 1*
- *Plutôt d'accord : 2*

- *Plutôt en désaccord* : 3
- *Totalement en désaccord* : 4
- *Ne peux répondre* : 5

Soulignons que dans le questionnaire administré en ligne, une seule réponse était possible. Suivant une telle procédure, nous devons reprendre l'ensemble des questionnaires selon leur codage. Nous avons également administré, un identifiant à chaque questionnaire permettant un retour pour vérification des données. Ainsi, à chaque questionnaire, nous attribuons un code pour chaque réponse sous forme de tableau récapitulatif. Toutes les informations sont en effet synthétisées et saisies sur un tableau Excel. Nous présentons dans le tableau n° 10 un exemple de données se rapportant au code du questionnaire 1 :

Vous êtes ?	Votre âge ?	Etes-vous redoublant ?	Consultez-vous Internet ?
1	1	2	1
2	2	2	1
1	1	2	1
2	1	2	1
2	2	2	1
2	2	2	1
1	1	2	1

Tableau 12 : Exemple de données soumis au codage

6.3.2 L'analyse statistique des données

L'analyse des données, selon une démarche quantitative repose sur l'utilisation de techniques statistiques. L'analyse quantitative que nous présentons ci-dessous nous permettra de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, à savoir ; les résultats auxquels nous avons abouti nous permettent-ils d'affirmer que le dispositif eportfolio a un impact décisif sur le développement des performances des étudiants en leur permettant de favoriser de manière significative leur motivation à apprendre d'une part et à rehausser leur compétence scripturale en contexte universitaire d'autre part.

Rappelons que notre questionnaire a été réalisé et administré en ligne à partir de Google Forms. Ensuite, les réponses récoltées ont été exportées en format Excel pour être traitées en ayant recours au logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 19) considéré comme un système complet adapté à l'analyse statistique et la facilitation du dépouillement. Nous avons tout d'abord ajusté les informations collectées, puis nous les avons introduits dans le logiciel SPSS pour un traitement informatique en déterminant d'abord pour chaque item les différentes modalités de réponses et en accordant à chaque réponse un numéro.

Le logiciel SPSS peut utiliser les données de presque tout type de fichier pour produire des tableaux, des diagrammes, des statistiques descriptives et des analyses statistiques complexes. De notre côté, nous avons essayé d'utiliser ce logiciel exclusivement pour les besoins de notre démonstration sans exploiter toutes les possibilités générées dans l'analyse des données par cette application. Nous avons également entrepris le traitement des données en effectuant des tests de corrélations et de croisement.

A propos de la validité et fiabilité de notre échelle de mesure, nous avons adopté un procédé d'évaluation de la cohérence interne mesurée par l'alpha de Cronbach. Un procédé développé par Cronbach (Cronbach, 1951), il permet de réduire le nombre d'items de l'échelle en fonction de la valeur du coefficient alpha, afin d'augmenter la fiabilité de la mesure de l'échelle. La valeur de la méthode varie entre 0 et 1. Plus elle est proche de 1, plus la cohérence interne de l'échelle ; à savoir sa fiabilité est élevée.

Dans le cas de notre échelle de mesure, le test de fiabilité effectué a dévoilé une valeur de l'alpha de Cronbach se situant entre 0.6 et 0.8, un bon score qui indique la fiabilité de notre échelle de mesure. L'interprétation des résultats représentés dans les différents tableaux après traitement par le SPSS ont donné lieu aux commentaires en dessous des tableaux.

Le questionnaire comporte trois grandes sections à savoir : les usages des TIC des étudiants, la motivation et l'apprentissage.

Les questions suivent une conduite quantitative avec échelles de Likert, autrement dit les réponses sont formulées sur une échelle graduée à quatre échelons pour certaines questions et à cinq échelons pour d'autres. À la suite des réponses des participants,

nous inventorions leurs usages des TIC pour concéder à leurs activités d'apprentissage par les TIC puis identifier l'impact des TIC, notamment l'impact de la conception de l'eportfolio sur la motivation à apprendre ainsi que sur l'amélioration de la compétence scripturale.

La partie considérant les usages est conçue en fonction des indicateurs liés à la construction de contenu, la recherche documentaire, la maîtrise des TIC. Selon quelques énoncés du questionnaire, présentés dans les tableaux 11 et 12 ci-dessous, nous pouvons ainsi partir des différents usages des étudiants pour répondre à nos questions de recherche.

Question	Énoncés
<p>Pourquoi utilisez-vous Internet</p>	<p>Pour faire des recherches documentaires</p> <p>Pour jouer en réseau</p> <p>Pour consulter de sites d'aide scolaire</p> <p>Pour réaliser des activités scripturales</p> <p>Pour clavardage</p> <p>Pour correspondre avec d'autres étudiants ou d'autres amis.</p> <p>Pour écrire du courrier électronique</p>

Tableau 13 : Énoncés correspondants aux différents usages des TIC des étudiants

Question	Énoncés
Quels sont les outils que vous utilisez pour votre recherche documentaire ?	Sites dédiés à la recherche Réseaux sociaux Applications Sites universitaires Forums, blogs Journaux, revues Autres

Tableau 14 : Les outils en usage correspondants à la recherche documentaire

L'analyse effectuée à partir des réponses au questionnaire attribué en ligne sur la base d'indicateurs quantitatifs tente de répondre aux questions de recherche. En effet, cette analyse permet de partir des usages TIC des étudiants, de percevoir comment ils les utilisent et les appréhendent, ainsi elle met en relief la différenciation dans les usages à la suite des variables émergents.

6.3.2.1 Usages des TIC

Sur l'ensemble des répondants, une proportion de 71,2 % sur l'échantillon utilise souvent les TIC. Nous assignons que 26,9 % ne font que quelques fois l'usage (Figure 1). Il faut signaler que ce pourcentage reste élevé pour des étudiants inscrits en master et qui devraient effectuer des recherches dans le cadre de la didactique du FLE.

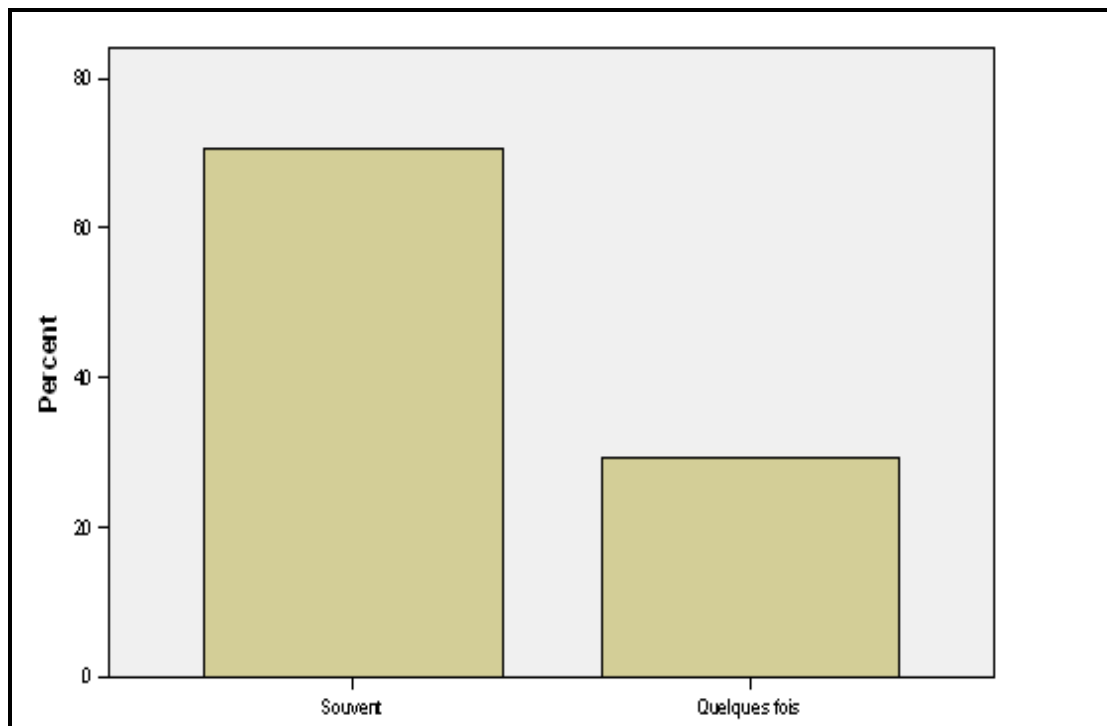


Figure 1 : Usages des TIC par les étudiants

Ces chiffres augmenteraient rapidement (94,8 %) lorsque le projet eportfolio prend place dans leur curriculum et qu'ils doivent utiliser internet le plus souvent pour le concevoir.

- ***Prorata d'étudiants sur l'échantillon utilisant l'internet ainsi que l'endroit d'utilisation***

Les proratas changent selon l'endroit où l'étudiant utilise l'internet, La figure 2 ci-dessous est plutôt significative. Plus de 85% d'étudiants évoquent utiliser internet à la maison alors que 8,6% l'utilisent à l'université. Dans un cybercafé en dehors de l'université, seulement 1,7 % des étudiants en font usage. Ce qui signifie que les ordinateurs de la salle informatique réservée aux étudiants ne sont presque pas utilisés.

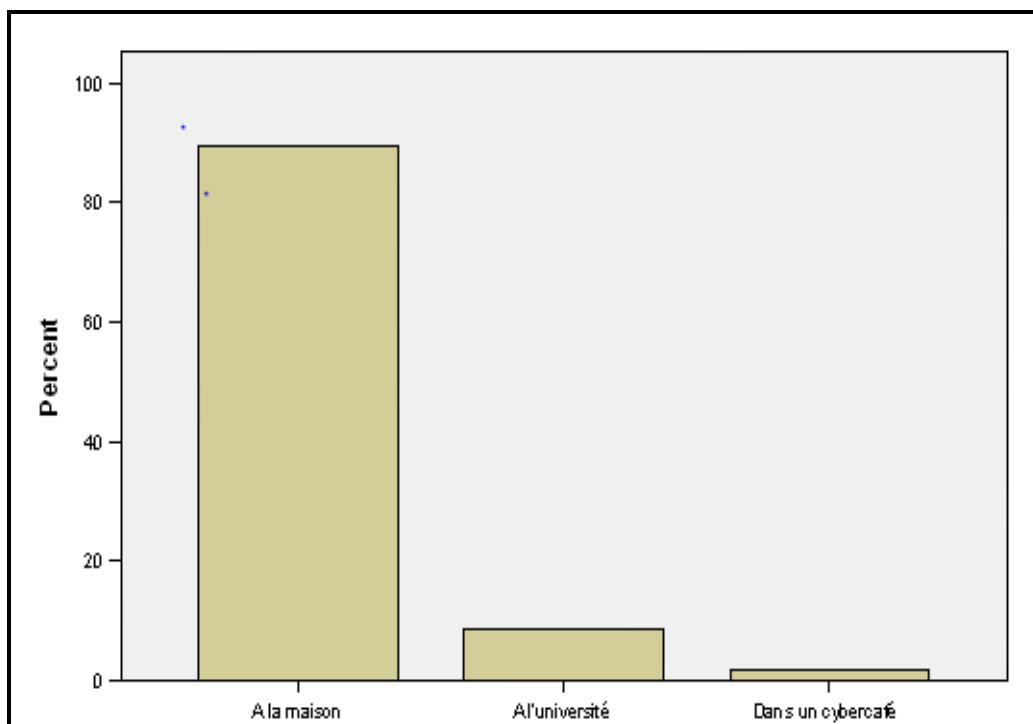


Figure 2 : Prorata d'étudiants sur l'échantillon utilisant l'internet

- *Disposition et qualité de la connexion internet*

La grande majorité des étudiants possèdent une connexion internet (94,8%). Et parmi ceux qui ne possèdent pas d'internet, seulement 5,2% des répondants (Figure 3). Notons que certaines zones isolées du sud d'Algérie ne possèdent pas de branchement internet. Il faut signaler que la possession de (94,8%) des étudiants de connexion internet n'est pas un exploit parce que la qualité de connexion en fait défaut. Plus de 42% informent que la connexion internet varie entre faible et très faible, et seulement 13,8% annoncent une bonne qualité de connexion (Figure 4). Ceci s'explique entre autres par la fréquence de violents vents de sable qui frappent la région d'Adrar et qui détériore la qualité de la connexion internet.

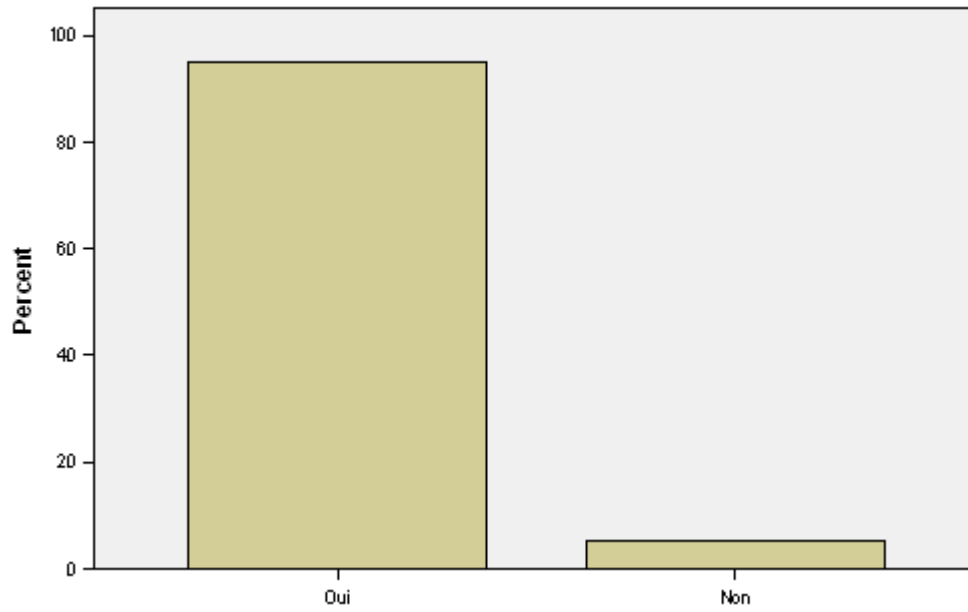


Figure 3 : Disposer de la connexion internet

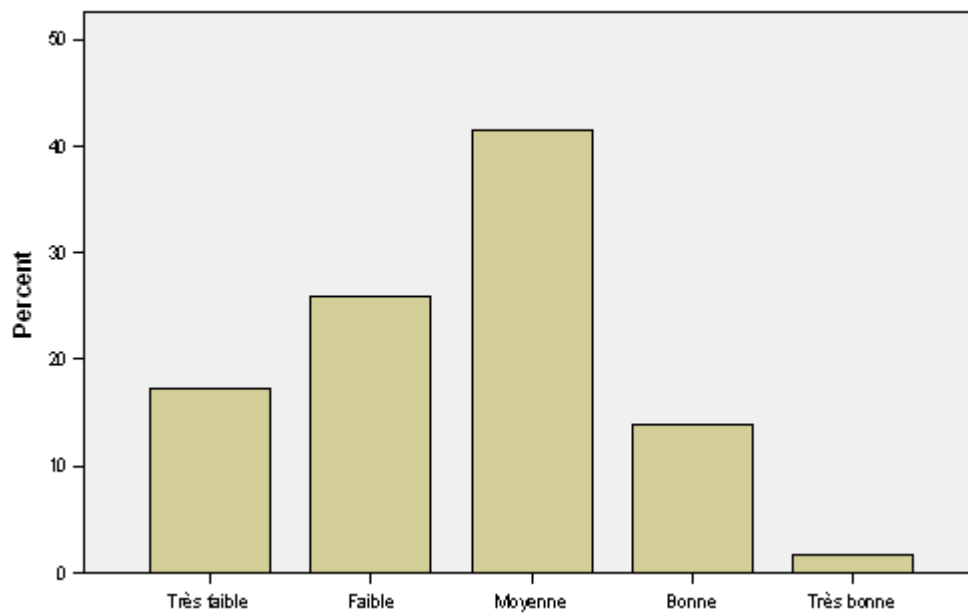


Figure 4 : La qualité de la connexion internet

- *Cadence d'utilisation des TIC par les étudiants*

Cette partie renvoie à la phase du questionnaire portant sur les raisons des usages des TIC ainsi que de leur cadence à l'accomplissement des tâches. A ce stade, le recueil des données nous permet d'approfondir le paysage des usages des TIC des étudiants. Nous présentons dans le tableau 12, la fréquence relative aux différents usages.

Usages	Tous les jours	Presque tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
Pour faire des recherches documentaires	23,1%	25,0%	36,5 %	5,8 %	7,7 %
Pour jouer en réseau	1,9 %	17,3 %	11,5 %	5,8 %	61,5 %
Pour consulter de sites d'aide scolaire	17,3 %	19,2 %	40,4 %	15,4 %	8,5 %
Pour réaliser des activités scripturales	3,8 %	13,5 %	30,8 %	26,9 %	23,1 %
Pour clavardage	15,4 %	15,4 %	32,7 %	7,7 %	26,9 %
Pour correspondre avec d'autres étudiants ou d'autres amis.	28,8 %	46,2 %	21, 2 %	1,9 %	0,0 %
Pour écrire du courrier électronique	11,5 %	25,0 %	21,2 %	21,2 %	19,2%
Taux d'étudiants	14,54%	23,08%	27,75%	12,1%	20,98%

Tableau 15: Cadence des usages TIC par les étudiants

Une description du tableau 13 ci-dessus dévoile que l'ensemble des usages atteignent ou dépassent les 25% au moins dans une classe d'utilisateurs. Le résultat de 0,0 % à l'absence d'utilisation des TIC pour correspondre avec d'autres étudiants ou d'autres amis dévoile que les étudiants qui se servent des TIC et ceux qui en font usage, le font au moins pour passer à l'acte d'écriture entre pairs.

Nous constatons que la plus grande utilisation selon les critères « *tous les jours* » et « *presque tous les jours* » est marquée dans les usages : recherches documentaires, correspondre avec d'autres étudiants ou d'autres amis et écrire du courrier électronique. Des résultats qui émergent dans les réponses des étudiants et qui dévoilent leurs apprentissages par le biais des TIC.

Les critères « *quelques fois par semaine* » et « *quelques fois par mois* » révèlent une utilisation moyenne et mineure ; 30,8% et 26,9% pour un usage en faveur de l'activité scripturale. Nous retenons de ces proportions que les utilisations des TIC sont patentes à l'université d'Adrar, ce qui montre une idée positive de l'usage fréquent des technologies. Néanmoins, cela sollicite davantage de travail pour sensibiliser et créer des espaces numériques pour les étudiants.

Nous déduisons de ces résultats statistiques, un écart significatif entre les grandes utilisations, moyennes, mineures et absentes pour chacun des usages pédagogiques considérés.

Pour approfondir l'analyse, nous avons récolté des données relatives à la satisfaction de l'usage des TIC par les étudiants. Les répondants ont notifié leur perception de compétence avec certains outils.

- *Satisfactions de l'usage des TIC par les étudiants*

Dans cette section les résultats présentés dans le tableau 14 ci-après, sont recueillis selon le degré de satisfaction relatif à l'usage des TIC par les étudiants. A partir des outils identifiés, le tableau démontre que 22,11 % sont très satisfaits des outils utilisés dans le cadre de leur cours, 40,06 % sont satisfaits, 28,41 % sont peu satisfaits et 8,9% ne sont

pas du tout satisfaits des usages des TIC. Il en résulte que les degrés de satisfaction liés à l'utilisation des TIC sont très diversifiés chez les étudiants.

Degré de satisfaction lié à l'usage	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Sites dédiés à la recherche	40,4 %	42,3 %	15,4%	0,00 %
Réseaux sociaux	19,2 %	42,3 %	30,8 %	5,8 %
Applications	13,5 %	32,7 %	32,7 %	19,2 %
Sites universitaires	32,7 %	42,3 %	19,2 %	3,8 %
Forums, blogs	11,5%	30,8 %	43,6 %	21,2 %
Journaux, revues	15,4 %	50,00 %	28,8 %	3,8 %
Autres	7,7 %	46,2 %	25,0 %	19,2 %
Taux d'étudiants	22,11 %	40,06 %	28,41 %	8,9 %

Tableau 16 : Satisfactions de l'usage des TIC par les étudiants

Faisant suite au tableau 14 en rapport avec le degré de satisfaction de l'utilisation des TIC par les étudiants, nous retenons le tableau 15 ci-dessous qui représente un classement des usages capitaux et secondaires des TIC adoptées par les étudiants.

Degré de satisfaction lié à l'usage	Très satisfaisant	Satisfaisant	Total
Sites dédiés à la recherche	40,4 %	42,3 %	82,7 %
Sites universitaires	32,7 %	42,3 %	75 %
Journaux, revues	15,4 %	50,00 %	65,4 %
Réseaux sociaux	19,2 %	42,3 %	61,5 %
Applications	13,5 %	32,7 %	46,2 %
Forums, blogs	11,5%	30,8 %	42,3 %

Tableau 17 : Classement des usages TIC par les étudiants

Le tableau 15 évoque les usages capitaux des étudiants représentés par un taux dépassant les 60%. Les utilisations pondérées ou secondaires à propos des utilisations dont les proportions sont inférieures à 50%. Nous constatons que les étudiants, en dehors de leurs besoins dans certains usages singuliers des TIC, à savoir les sites dédiés à la recherche, sites universitaires, essentiels à leur formation en master, maîtrisent vaguement les applications, forums et blogs (46,2 %, 42,3 %). Faire recours aux TIC dans

l'objectif de chercher l'information sur des sites réservés à la recherche, sur les sites universitaires et dans les revues est placé dans les usages primordiaux.

Néanmoins, il faut signaler qu'en revanche, certains répondants manifestent de l'indifférence face à l'usage des TIC durant leur parcours universitaire. Ce résultat renvoie aux statistiques du tableau 13 (Cadence) sur les usages des TIC chez les étudiants où 20,98% parmi eux n'ont jamais fait appel aux TIC pour réaliser les activités. Et comme, il existe une minorité qui contestent leur intérêt durant leur parcours universitaire, nombreux sont ceux qui dévoilent un engouement visible aux TIC pour parfaire leur cours.

Ces résultats rejoignent de nombreuses études évoquant l'utilité des TIC en vue de soutenir l'acquisition des connaissances (Karsenti, 2005 ; Lebrun, 2011). Dans cette perspective, ne s'agit-il pas bien d'un potentiel chez les étudiants de l'université d'Adrar qui nécessite une exploitation ?

L'analyse des résultats renforce en effet l'hypothèse d'un usage varié selon les centres d'intérêt et les variables telles que l'espace, la cadence, et le degré de satisfaction des étudiants. Les étudiants utilisateurs les moins intéressés par le TIC représentent une minorité face aux différents usages.

Or, si ces derniers développent de l'attraction et de l'intérêt à l'égard des usages à travers la conception de l'eportfolio, ils se déplaceront graduellement vers la communauté des utilisations minimales qui pourra à son tour se déplacer vers celle des grandes utilisations.

La cueillette des données permet aussi de décrire le rapport entre les TIC et les activités d'apprentissage des étudiants et d'analyser leur impact sur la manière d'apprendre. Cette analyse permet de comprendre comment les étudiants universitaires de l'université d'Adrar apprennent avec et par les TIC.

Par le biais du questionnaire, nous avons introduit une liste d'outils permettant de faciliter l'apprentissage et à améliorer la compétence rédactionnelle. Cette liste regroupe : Traitement de texte, Outils de présentation (Powerpoint...), Didacticiels, Moteurs de recherche, Traducteur, Outils de communication, réseaux sociaux, Applications, Outils

permettant de réaliser une production écrite. Il faut noter que l'ensemble de ces outils donne aux étudiants la possibilité de réaliser différentes activités.

Nous exposons dans le tableau 16 ci-après, les résultats correspondants aux activités d'apprentissage avec les TIC qui ont été mis en exergue par les étudiants participants.

Outils TIC	Tous les jours	Presque tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
Traitement de texte	13,5 %	40,4 %	25,0 %	19,2 %	0,00 %
Outils de présentation (Power point...)	11,5 %	17,3 %	28,8 %	25,0 %	15,4 %
Didacticiels	1,9 %	15,4%	38,5 %	21,2 %	21,2 %
Moteurs de recherche	44,2 %	19,2 %	23,1 %	9,6 %	1,9 %
Traducteur	15,4 %	25,0 %	40,4 %	13,5 %	3,8 %
Outils de communication, réseaux sociaux	32,7 %	38,5 %	15,4 %	3,8 %	7,7 %
Applications	13,5 %	21,2 %	28,8 %	13,5 %	21,2 %
Outils vous permettant de réaliser une production écrite	17,3 %	32,7 %	19,2 %	28,8 %	0,00 %

Tableau 18 : Emploi des outils TIC pour l'apprentissage

Le tableau 16 décrit un usage fréquent des outils de traitement de texte, si nous considérons les critères « *Tous les jours* » et « *Presque tous les jours* » comme marquant une utilisation accrue (13,5 %) et (40,4 %).

Les résultats 0,00 %, correspondants au critère « *jamais* » relatifs au traitement de texte et aux outils permettant de réaliser une production écrite, montrent que ces outils sont inéluctables pour l'apprentissage chez les étudiants. Les moteurs de recherches représentent 44,2 % des outils les plus fréquents. Dans des réponses qui ont émergé chez les étudiants, ces outils servent à soutenir l'apprentissage des étudiants. Une proportion de 23,1% l'utilise quelques fois par semaine. Ceci est dû au nombre réduit d'ordinateurs dans la salle informatique ; 12 postes de travail pour 30 étudiants dans les séances de travaux dirigés, contraignant les étudiants à se mettre en groupe.

Les outils de communication, réseaux sociaux sont également sollicités par les étudiants dans l'apprentissage pour faciliter la communication et le transfert de documents. Il s'agit de la messagerie électronique, qui tient une place importante chez nos participants avec 32,7 % pour une utilisation tous les jours et 38,5% presque tous les jours.

Les étudiants ont déclaré recevoir les contenus des cours et les activités pédagogiques par courriel via la fonction de l'envoi collectif. Le téléphone portable garde son attrait dans cette action et ce par l'installation d'applications associées à Yahoo, Gmail, Hotmail, etc. où il est rendu possible actuellement de consulter son courrier électronique par le simple clic.

- *Intérêt du dispositif eportfolio*

Rappelons qu'en master 1, et même si un taux important selon les résultats, est axé sur les usages dans le cadre de la recherche, les étudiants sont confrontés à la difficulté de cerner un sujet, de réaliser une question documentaire pour interroger les outils documentaires voire rendre compte du cheminement d'une activité et de faire preuve d'esprit de synthèse. Et à la suite du test de positionnement, la recherche documentaire se résume, selon nos participants au moteur de recherche Google et sans aucune stratégie d'étude. Ils ont donc apprécié pouvoir profiter d'un apprentissage dirigé par rapport à la conception de l'eportfolio.

La plupart des étudiants (87,9 %) reconnaissent l'intérêt pour un espace numérique et son importance pour mobiliser leurs compétences (figure 16). Ils invoquent également leur appréciation à l'égard de la découverte et de la conception du eportfolio dans le cadre du cours TIC et recherche documentaire qui recouvre la co-construction des connaissances, des activités de recherche à partir d'outils appropriés ainsi qu'une initiation guidée pour l'apprenti-chercheur.

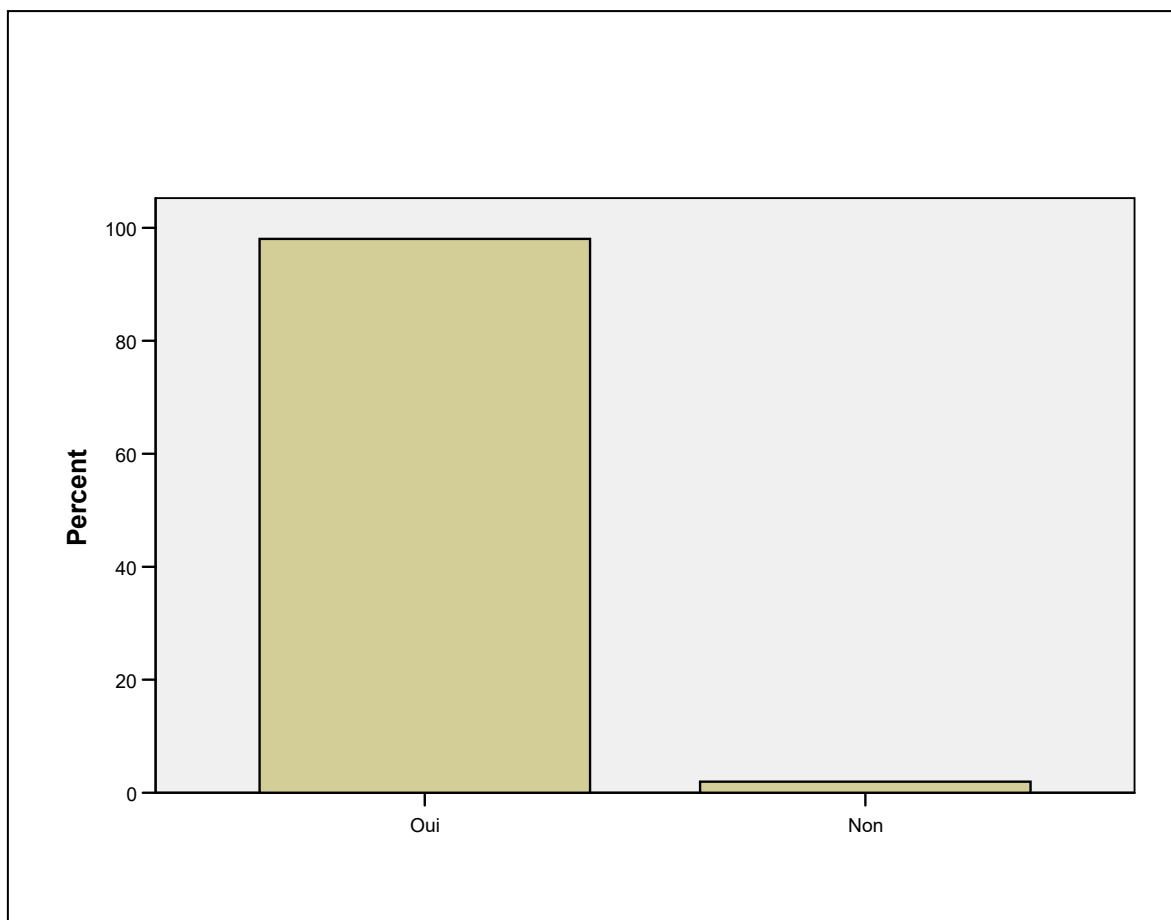


Figure 16 : Intérêt pour un espace numérique permettant de mobiliser les compétences

Un grand nombre d'étudiants (63,8%) reconnaît une complémentarité de la conception de l'eportfolio avec le processus de rédaction (Figure 17). En effet, à travers la conception de l'eportfolio, ils vont construire des connaissances, décrire, comprendre, analyser et écrire.

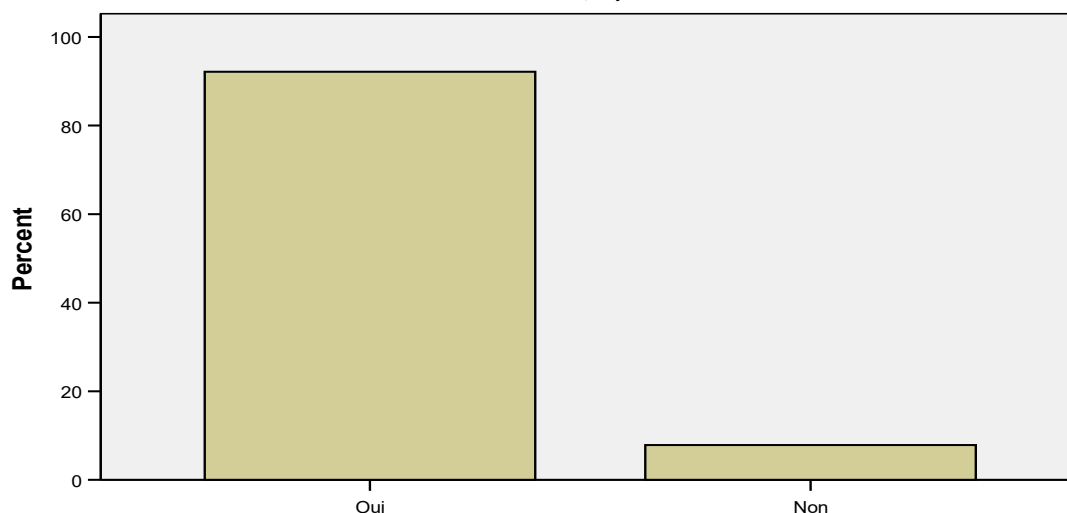


Figure 17 : Relation entre eportfolio et processus de rédaction

Nombreux sont les étudiants qui souhaitent utiliser l'eportfolio dans leur processus de recherche et de rédaction selon le tableau 17 présenté ci-dessous. Un taux de participants de presque 70% exprime son accord pour un usage de l'eportfolio pour la recherche et l'activité scripturale. Une minorité de 20,7% forment leur désaccord face à 6,9% n'ayant donné aucune réponse

	Réponses	Taux d'étudiants
Utiliser l'eportfolio dans le processus de recherche et de rédaction	Tout à fait d'accord	19,0%
	Plutôt d'accord	50%
	Plutôt en désaccord	8,6%
	Tout à fait en désaccord	12,1%
	Ne peux répondre	6,9%

Tableau 19 : Utiliser l'eportfolio dans le processus de recherche et de rédaction

6.3.2.2 L'effet eportfolio sur l'apprentissage

Dans cette section nous exposons les différents résultats statistiques illustrant comment la conception du eportfolio par les étudiants a eu un impact sur leur

apprentissage. S'agit-il tout simplement de calquer les pratiques pédagogiques en introduisant des outils technologiques nouveaux ? Ou s'agit-il réellement de progression des apprentissages ?

La figure 18 présente les résultats de l'utilité de la conception de l'eportfolio à réutiliser des informations d'autres sources (citer, paraphraser, commenter) dans la production de textes structurés et cohérents.

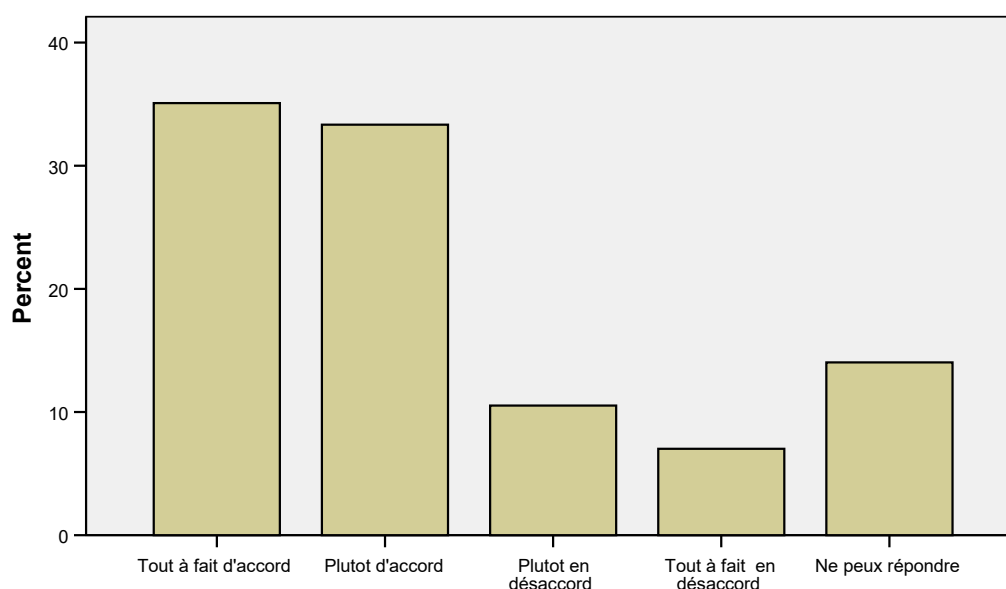


Figure 18 : Perception du caractère bénéfique de l'eportfolio

Une large catégorie d'étudiants juge le caractère bénéfique de la conception de l'eportfolio à réutiliser des informations d'autres sources (citer, paraphraser, commenter) dans la production de textes structurés et cohérents entre (34,5 %) et (32,8 %) pour « *Tout à fait d'accord* » et « *Plutôt d'accord* ». Et seulement (6,9%) sont « *Tout à fait en désaccord* ». Ils reconnaissent ainsi le caractère formatif à la suite du processus de réalisation de l'eportfolio.

Par ailleurs, nous pouvons en effet faire correspondre ces résultats à la taxonomie de Bloom révisée (2001), selon le type d'activités effectuées au cours de la conception de l'eportfolio. Nous présentons dans le tableau 18, les composantes contribuant à l'apprentissage en lien avec la taxonomie.

Outil	Activités réalisées	Taxonomie de Bloom
Eportfolio	Définir, citer, décrire, formuler, écrire, énumérer, reproduire, lister, retenir	Connaissances
	Expliquer, sélectionner, illustrer, interpréter	Compréhension
	Exécuter, construire, adapter, réaliser	Application
	Structurer, comparer, argumenter	Analyse
	Planifier, synthétiser, produire	Synthèse
	Décider, critiquer, convaincre	Evaluation

Tableau 20 : Eportfolio soutenant l'apprentissage en lien avec la taxonomie de Bloom

Il faut signaler que mettre en œuvre ces composantes permet aux étudiants d'effectuer de nombreuses actions en faveur de l'apprentissage. A travers le processus de conception du eportfolio, l'étudiant peut décrire, écrire dans l'objectif de retenir et mémoriser les connaissances, et d'illustrer un concept ou une idée par le biais d'une carte mentale par exemple, dans le but de mieux comprendre les contenus, et d'analyser une ressource pour définir sa fiabilité.

Cependant, sur le plan du développement cognitif au niveau de la taxonomie de Bloom réside une place dans chaque activité réalisée via l'eportfolio. En effet, tout au long de la conception, les étudiants vont construire pour retenir des connaissances, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser et évaluer. Il s'agit des allers-retours qui se tissent entre les différentes productions des étudiants, rendu possible par la flexibilité du dispositif et qui permettent notamment la construction et la consolidation des acquis à travers l'activité scripturale.

C'est aussi intéressant parce que chaque participant peut avoir une vue d'ensemble sur les activités et un retour sur la synthèse de chaque contribution eportfolio. Un double avantage, on réalise son propre travail et on réagit sur le travail de l'autre. Il s'agit en effet de rester sur des activités de haut niveau de la taxonomie de Bloom.

- *Apport de l'eportfolio dans la réussite de la co-construction des connaissances et des activités*

L'eportfolio influence avantageusement les apprentissages des étudiants, notamment dans la réussite de la construction des connaissances et des activités. Le regroupement des documents au sein d'un même espace permet d'enrichir le contenu du cours. Le tableau 19 ci-après précise ces statistiques. 77% sont d'accord pour articuler leur appréciation à l'égard de la découverte et la réalisation du eportfolio dans le cadre du cours TIC et recherche documentaire. Il en résulte une amélioration dans leurs résultats académiques (résultats du test final 74,13% des étudiants ayant obtenu la moyenne).

La richesse pédagogique du dispositif expérimenté par les participants est soulignée par un dépassement de l'enseignement transmissif afin d'activer les facteurs d'apprentissage, impliquer et inciter l'étudiant à devenir actif et interactif face à des opportunités de co-construction. On peut en effet considérer que l'objectif pédagogique relatif à une prise de conscience de l'étudiant pour l'apport de la mise en œuvre d'une approche de conception de l'eportfolio est atteint.

	Réponses	Taux d'étudiants
Apprécier découvrir et concevoir l'eportfolio dans le cadre du cours	Tout à fait d'accord	31,0%
	Plutôt d'accord	46,6%
	Plutôt en désaccord	6,9%
	Tout à fait en désaccord	3,4%
	Ne peux répondre	8,6%

Tableau 21 : Découvrir et concevoir l'eportfolio

- *Eportfolio : une aide pour les étudiants*

Une proportion de plus de 70%, d'après le tableau 20 ci-dessous, considère que l'eportfolio comme une aide pour leur parcours personnel et pour se former. Les étudiants assimilent mieux leurs contenus de cours grâce à la flexibilité et l'organisation que recouvre cet espace. Les TIC sont devenues un lieu pour puiser des ressources et des compléments de cours lorsque les étudiants adoptent une démarche efficace pour leur recherche. Autrement dit, l'eportfolio permet une accessibilité rapide, un soutien au traitement des actions cognitives, ainsi que la pérennité des connaissances à travers de bonnes pratiques, vu qu'à peu près que 20% des participants ne comptent pas l'utiliser.

	Réponses	Taux d'étudiants
L'eportfolio : une aide pour les étudiants	Pour mon parcours personnel	13,8%
	Pour mon parcours de formation	44,8%
	Pour mon parcours professionnel	19%
	Je ne compte pas l'utiliser	19%

Tableau 22 : L'eportfolio : une aide pour les étudiants

La figure 19 ci-dessous, synthétise les résultats des composantes de l'eportfolio. Une majorité de presque 40% reconnaît le caractère organisationnel qui relève

du processus de conception de l'eportfolio. Les étudiants se prononcent également du développement en termes de compétences scripturales. Seulement 12,1% le considèrent comme un espace de stockage de documents. Ce qui explique que les participants sont bien conscients que l'avantage de l'eportfolio se situe au-delà de l'idée de classement.

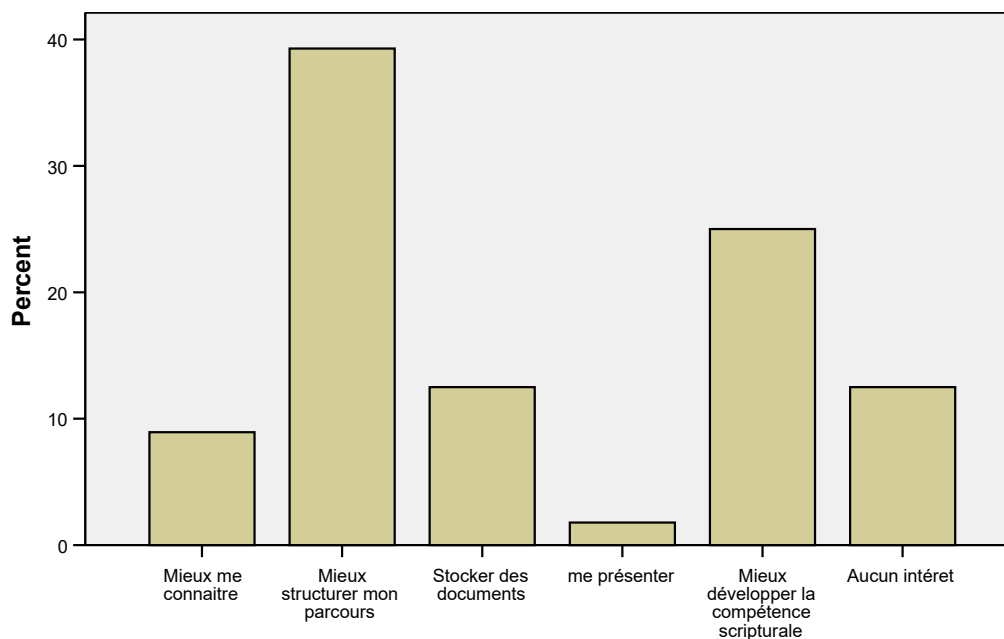


Figure 19 : Rôle de l'eportfolio selon ses composantes

- **Utilité de la rétroaction (feedback) menant à l'interaction**

En dehors des contenus, l'eportfolio peut inclure des éléments de rétroactions, ce qui permet de distinguer les potentialités, de faire aussi comprendre que l'eportfolio ne consiste pas seulement en un classeur de contenus. Or, cette multitude de possibilités offre ainsi des pistes de scénarisation pour conduire et dynamiser un dispositif en présentiel, en ligne ou hybride. Ce qui semble aussi enthousiasmant dans cette modalité, c'est que cela peut insuffler la cadence du travail, et égayer le dispositif en y incluant constamment une valeur ajoutée.

Concernant la rétroaction collective et individuelle que permet l'une des fonctionnalités de l'eportfolio, un bon nombre d'étudiants environ 70 %, selon la figure 20, se prononce en

faveur du caractère utile des rétroactions fournies par l'enseignant. Soulignons à ce propos, que la possibilité de tisser un lien individuel avec un enseignant tout au long du processus de la conception, est essentielle pour mettre en évidence ce qui d'une part répond aux attentes, et d'autre part ce qui présente des écarts scientifiques.

Ces rétroactions éclairent l'étudiant à propos de ses performances et de la manière de les faire progresser dans l'objectif de développer sa confiance en son aptitude à relever les défis et soutenir sa motivation dans sa voie instructive. Ces rétroactions installent l'étudiant dans des interactions avec l'enseignant et les pairs, apportant une valeur ajoutée. A travers la rétroaction, un message adressé au groupe incitant les aspects actifs et interactifs des apprentissages, ainsi que la valorisation des efforts des étudiants innovateurs déploie assurément une partie de ces effets à l'apprentissage.

Elles ont été appréciées par un grand nombre de participants ; notamment durant la période de pandémie qui a nécessité un accompagnement en ligne.

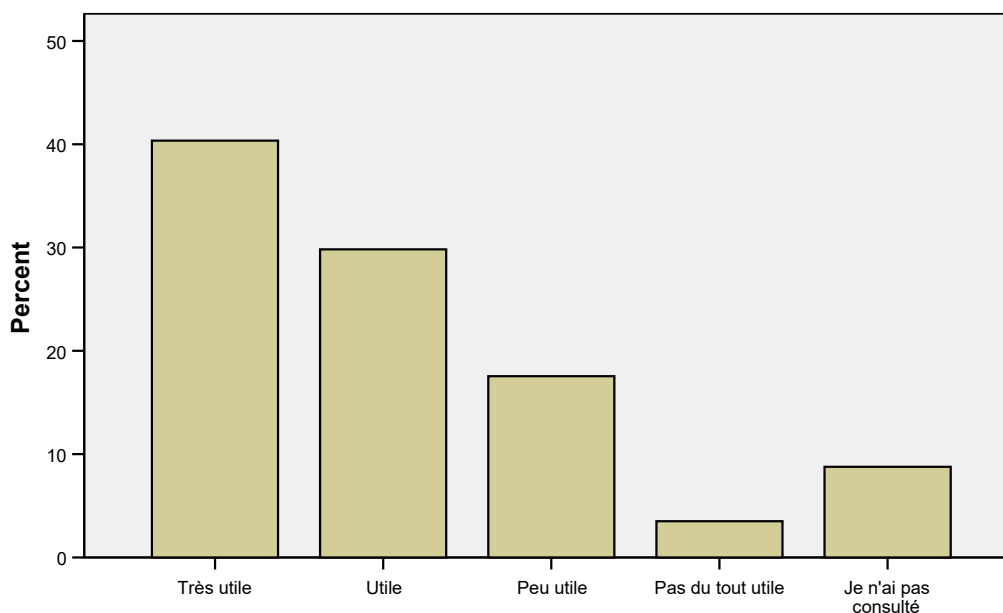


Figure 20 : Utilité feedback envoyé sur l'eportfolio

6.3.2.3 Tic et motivation

Nous avons exploité le questionnaire selon une échelle de mesure EMITICE (Echelle de Motivation pour l'Intégration des TIC dans l'Enseignement.), développée par Vallerand et al. (1989). Il s'agit d'une échelle de mesure qui possède selon Karsenti et Larose (2001 : 223) :

« Des niveaux de fidélité et de validité très intéressants. En ce qui a trait à la fidélité, l'ÉMITICE possède des niveaux de cohérence interne relativement élevés (0,74 à 0,91). Sur le plan de la validité une analyse factorielle effectuée sur l'ensemble des données recueillies avec ÉMITICE montre que les différents types de motivations sont présents ».

Afin de tirer profit de l'échelle, nous avons proposé 14 énoncés établis sur l'échelle de Likert selon six indicateurs (*Tout à fait d'accord, Plutôt en accord, Un peu en accord, Un peu en désaccord, Plutôt en désaccord, Tout à fait en désaccord*). Le même échantillon est mesuré deux fois : une première fois au début du cours, ensuite une deuxième fois à la fin du cours. La taille de l'échantillon a varié à chaque mesure : d'abord 51, puis 58.

D'une analyse comparée opérée sur l'ensemble des données collectées résulte différentes sources de motivation. L'objectif est de distinguer une variation de la motivation entre les deux passations.

Le tableau 21 présente les sources de motivation avec exemples d'items.

Q : J'utilise les TIC pour mes activités académiques	
Sources de motivation	Exemples d'items
Motivation intrinsèque	Je le fais parce que je suis obligé J'utilise les TIC pour avoir de bonnes notes
Motivation extrinsèque	Je le fais parce que j'éprouve du plaisir à réaliser des travaux par le biais des TIC
Perception de la valeur de la tâche	Je le fais, pour renforcer mes compétences en rédaction de textes de types informatif et analytique J'utilise les TIC, pour me préparer à la rédaction du mémoire en Master 2
Perception de compétence	Je me sens compétent quand j'utilise les TIC
Perception de contrôlabilité	Je le fais pour me prouver que je suis capable d'utiliser les TIC et pour renforcer mes compétences afin de mieux réussir à l'université Je suis plus concentré quand je travaille avec les TIC

Amotivation	<p>Je ne sais pas à quoi les TIC peuvent me servir pour réaliser une recherche documentaire</p> <p>Je ne vois aucune raison claire à le faire</p>

Tableau 23 : Sources de motivation selon l'échelle de mesure

À la suite de l'implémentation de l'eportfolio et selon la perception des étudiants, un effet positif a émergé à propos de la motivation. Nous avons réalisé une analyse descriptive en combinant les items, et déduire une moyenne à chacune des mesures. Il s'agit de mettre en exergue les valeurs moyennes et écarts-types des scores des réponses des étudiants basées sur l'échelle de Likert. Elle a été réalisée afin d'examiner la progression de la motivation à apprendre des étudiants.

Les résultats présentés dans le tableau 22 ci-après, nous révèlent que lors de la première mesure, la motivation extrinsèque des étudiants est en baisse par rapport aux autres types de motivation. Ce qui caractérise une faible autodétermination des étudiants dès le début du cours. Ce type de motivation autodéterminé incite un plus grand apprentissage de la part des étudiants (Deci et Ryan, 1991, 2000).

Les scores dégagés lors de la première mesure sur la perception de la valeur de la tâche (4,70) est proche de la motivation extrinsèque (4,60). Cela explique que les étudiants sont engagés dans des tâches d'apprentissage qu'ils perçoivent utiles pour l'atteinte de leurs objectifs.

D'un côté, ils se voient obligés de le faire pour avoir une bonne note et valider leur cours (motivation intrinsèque) et, d'un autre côté, pour être mieux préparé à la réalisation du mémoire de master 2 (motivation extrinsèque).

Le score pour l'amotivation (3,57) est significatif à la première passation. Cela signifie, la réticence constatée chez un grand nombre d'étudiants, à s'impliquer dans un nouveau contexte d'apprentissage que propose l'intégration du eportfolio et qui représente une première pour nos participants. A notre sens, les ateliers programmés à l'amont

de la conception de l'eportfolio ont été d'une grande utilité pour répondre à leurs besoins en performances numériques.

Mais au cours de la seconde mesure, à la fin du cours, nous observons un développement expressif de la motivation (motivation extrinsèque 5,10, perception de la valeur de la tâche 5,04, et perception de compétence 5,13). Ce qui caractérise le processus amélioratif à l'égard de la motivation. Nous observons également une augmentation du nombre de répondants au fil du temps, dû à l'implication des étudiants (début du cours : 51 étudiants, fin du cours 58 étudiants) et à l'accroissement de la perception du sentiment de compétence et de contrôlabilité. Le tableau 22 présente le processus évolutif de la motivation des étudiants au cours de la formation.

Sources de motivation	Moyenne Mesure 1	Ecart-type	Moyenne Mesure 2	Ecart-type	Variation
Motivation intrinsèque	4,70	1,00	4,40	1,07	-0,30
Motivation extrinsèque	4,60	1,21	5,10	1,02	0,50
Perception de la valeur de la tâche	4,70	1,08	5,04	1,30	0,34
Perception de compétence	4,60	1,03	5,13	0,95	0,53
Perception de contrôlabilité	3,80	0,66	5,02	1,07	1,4
Amotivation	3,57	1,6	3,47	1,2	0,1

Tableau 24 : Scores des sources de la motivation et Moyenne (Écart-type) à chaque mesure

Les indicateurs du tableau montrent que le type de motivation extrinsèque se développe et ce, par un comportement attaché à des raisons externes. Dans notre

contexte, nous pouvons expliquer ce résultat par le fait qu'il y a d'une part, la demande de l'enseignant à concevoir l'eportfolio, et d'autre part parce que le cours était gratifié par une note. Ainsi le fait de suivre le cours permettait aux étudiants de valider la matière et échapper à une sanction.

L'analyse descriptive révèle que les étudiants avaient un niveau faible de motivation au moment de la première passation, mais il a augmenté à la deuxième passation. Les perceptions de la valeur de la tâche, de la compétence et de contrôlabilité ont connu une augmentation considérable à la seconde passation. Elles sont celles qui, selon Viau (2005) favorisent l'implication et l'engagement des étudiants.

Nous pouvons ainsi supposer que maintenir la motivation des étudiants dans un contexte intégrant les TIC, dans notre cas l'implémentation de l'eportfolio, influence leur apprentissage de manière efficiente. Nous pouvons en conséquence admettre que l'hypothèse qui porte sur l'effet du eportfolio perçu par les étudiants sur leur motivation et dont les résultats démontrés sont tangibles, est considérée comme validée.

Par ailleurs, une autre mesure, un an après, à savoir en master 2 pourrait nous permettre de mieux considérer le développement de ces types de motivation.

En outre, ces résultats sont en cohérence avec les travaux récents de (Karsenty 2006, (Raby et al., 2011) à propos des dimensions en lien avec la motivation et à l'acculturation technologique. Ils correspondent conformément aux éléments relatifs à l'accès de l'information et aux interactions entre les étudiants et entre l'enseignant et les étudiants.

Le dispositif eportfolio a généré, de ce fait, un environnement favorable pour un apprentissage optimal. Il nous semble, en effet, que l'eportfolio offre du potentiel à exploiter, il peut même être adopté dans plusieurs disciplines. En pédagogie universitaire, son intégration dans une réflexion sur la motivation et la progression des apprentissages en fait un outil innovant.

En dehors des usages, de la motivation, des apprentissages, et de la perception des étudiants à l'égard de l'eportfolio, la lecture des données obtenues à partir de l'analyse descriptive a dévoilé également un effet sur les ressources fournies et sur les productions des étudiants.

- *Effet sur le plan des ressources fournies*

Afin de cerner les effets sur l'acquisition des ressources d'information, deux questions ont été proposées aux étudiants :

Q13- Le contenu présenté a-t-il répondu à vos attentes et à vos questions en termes de renforcement de techniques de recherche et de compétences écrites ?

Q14-Le contenu de ce cours aura-t-il une influence sur votre esprit de synthèse et la rédaction de votre avant-projet ?

A la suite des résultats obtenus (Tableaux 23 et 24), l'analyse des moyennes de réponses au sujet des effets du dispositif sur les ressources d'apprentissage dévoile de façon globale que les étudiants perçoivent un effet positif sur ces variables. Une grande majorité d'étudiants 82,8% considère que les ressources fournies ont répondu à leurs attentes et à leurs questions en termes de renforcement de techniques de recherche et de compétences écrites. Plus que la moitié des participants 53,4 % sont satisfaits des ressources et de leur influence sur l'esprit de synthèse et la rédaction de l'avant-projet.

	Réponses	Taux d'étudiants
Le contenu présenté répond à vos attentes et à vos questions en termes de renforcement de techniques de recherche et de compétences écrites	Tout à fait d'accord	27,6%
	Plutôt d'accord	55,2%
	Plutôt en désaccord	6,9%
	Ne peux répondre	6,9%

Tableau 25 : Influence du contenu du cours sur le renforcement de techniques de recherche et de compétences écrites

	Réponses	Taux d'étudiants
Le contenu de ce cours aura-t-il une influence sur votre esprit de synthèse et la rédaction de votre avant-projet ?	Oui, assurément	53,4%
	Peut être	39,7%
	Non, pas du tout	5,2%

Tableau 26 : Influence du contenu du cours sur votre esprit de synthèse et la rédaction de votre avant-projet

6.3.2.4 Impact sur les productions des étudiants

Pour contourner l'impact sur les productions des étudiants, trois propositions ont été posées aux étudiants :

- La conception du eportfolio est-elle au service de la production de textes structurés et cohérents ?
- L'eportfolio va-t-il m'aider à mieux développer la production écrite ?
- Réutiliser l'eportfolio pour la réalisation du mémoire de master

Les étudiants sont nombreux à considérer l'effet positif de la conception de l'eportfolio à l'égard de leurs productions. 67,3% observent le caractère bénéfique de la conception du eportfolio sur la production de textes structurés et cohérents. Une cohorte de 24,1 % estime le soutien du dispositif à mieux développer leur production scripturale.

Un taux de 27,6 % désire l'intégrer dans l'ensemble des modules et 34,5% souhaitent le réutiliser dans la réalisation de leur mémoire de master. Contre seulement 13,8 % des étudiants qui n'éprouvent aucune volonté à réutiliser l'eportfolio parce que la saisie de la technique n'a pas été vécue aisément. La question de la réutilisation de l'eportfolio est posée aux étudiants en fin du parcours. La figure 21 présente un éventail des réponses des étudiants lorsqu'on leur demande s'ils souhaitent réutiliser leur e-portfolio. Nous constatons que la réutilisation de l'eportfolio tend à se différencier en fonction de l'objectif des étudiants. En effet, la majorité des étudiants souhaite le réutiliser pour leur

mémoire de master et un grand nombre également de participants répondent qu'ils se resserviront de l'eportfolio après leur formation.

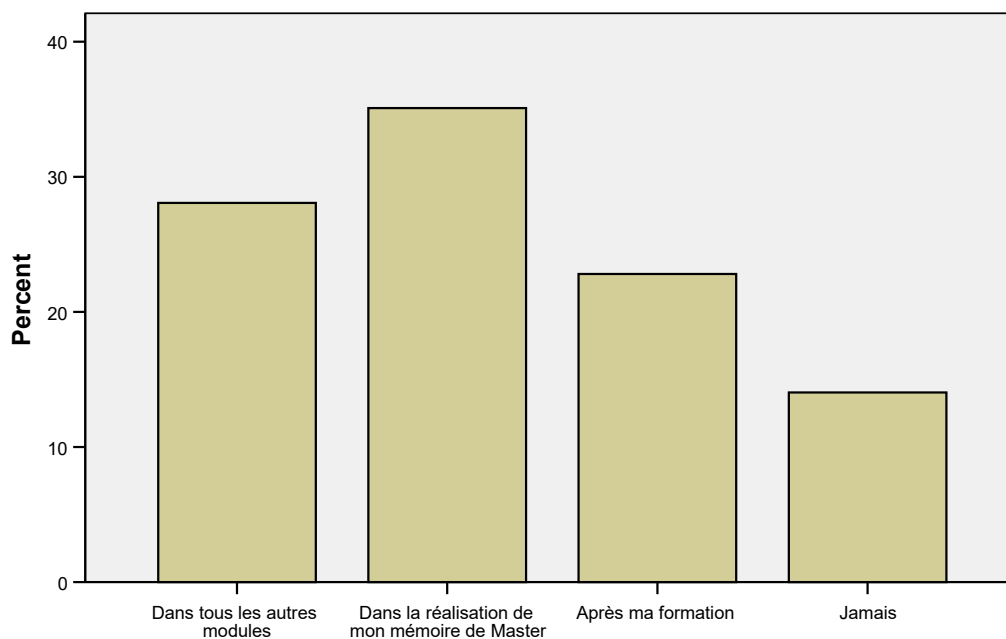


Figure 21 : Réutilisation de l'eportfolio

En résumé et selon l'analyse pluridimensionnelle effectuée pour jauger les effets des dimensions de l'apprentissage citées dans le cadre théorique et proposées par M. Lebrun, nous pouvons manifester que le dispositif eportfolio acheminé par les étudiants de master apporte une plus-value à la composition des facteurs (motivation, informations, activités, interactions, productions). Cela signifie en conséquence, que le dispositif eportfolio conduit par les étudiants est parfaitement discerné comme un soutien à l'enseignement et une valeur ajoutée à l'apprentissage. À la lumière

de l'analyse des données quantitatives effectuée ci-dessus, nous constatons que ces résultats vont plutôt dans un sens prometteur pour l'enseignement supérieur.

Les données du questionnaire ont permis de rassembler un certain nombre d'informations et de présenter une interprétation. Néanmoins, ce portrait des étudiants impliqués dans la démarche eportfolio nécessite d'être approfondi par les données qualitatives qui ont été conjointement récoltées. Nous allons dans ce qui suit présenter les résultats obtenus de l'analyse appliquée sur le corpus recueillie lors de notre enquête qualitative.

Chapitre 7 : Résultats et analyse des données qualitatives

7.1 Traitement des données qualitatives

Des données qualitatives transcrites de l'enregistrement audio en textes et codées sont recueillies pour l'analyse qui est effectuée selon l'approche de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990 ; Miles & Huberman, 1994 ; Yin, 2003).

L'idée principale de ce type d'analyse est de catégoriser les éléments textuels issus à partir des entretiens. De ce fait, nous avons essayé de repérer les unités de sens selon les dimensions préconçues dans le cadre conceptuel et qui ont été illustrées par des fragments du corpus. Notons également que certaines informations sont volontairement reproduites dans les chapitres avec juste un changement d'ordre de précision.

L'analyse qualitative diffère de l'analyse dite quantitative qui représente une démarche mécaniste par rapport à une analyse statistique. Elle se définit comme une démarche profonde, fine et pluridimensionnelle. Elle sollicite de la part du chercheur une recherche du sens et une forme d'intelligibilité.

Le principal objectif de l'analyse qualitative est de mieux comprendre les comportements des individus dans leur contexte naturel (Pelaccia et Paillé 2011). Cette approche compréhensive repose sur la singularité des sujets, de leur vécu au sein de l'environnement dans toute sa complexité dans lequel ils agissent. La méthode qualitative, est souvent appelée méthode de découverte, parce que les résultats ne sont pas seulement issus du cadrage théorique mais également de l'analyse de recueil de données (Pelaccia et Paillé ,2010)

Après avoir discerné la nature des propos des étudiants, nous avons adopté sans hésitation l'analyse thématique. Elle comprend le traitement et la récapitulation du corpus à des désignations par thèmes (L'Écuyer 1990, Miles & Huberman, 1994).

Afin de bien mener notre analyse, nous avons opté pour démarche interprétative de l'analyse de contenu. Fondée sur la déduction et l'inférence l'analyse de contenu est définie selon Bardin (2013 : 13), comme « *un effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité. Elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit (du non-dit), détenu par tout message* ».

L'analyse de contenu tient une place considérable dans la recherche en termes de possibilités de traitement des informations et des témoignages de manière approfondie et complexe. Elle permet de rendre compte harmonieusement aux revendications de la rigueur et de la profondeur méthodologique (Campenhoudt, Marquet, Quivy ; 2011). L'opération fondamentale de ce type d'analyse est de catégoriser les éléments textuels retenus à partir des entretiens, en unités de sens.

Nous distinguons plusieurs phases dans l'analyse de contenu selon les auteurs, trois (Bardin, 2001), quatre (Robert & Bouillaguet, 1997 ; Mucchielli, 1988), six phases (L'Écuyer, 1987 et 1990, Miles & Huberman, 1994). Notre analyse est faite selon la stratégie de l'analyse de contenu de (L'Écuyer 1990, Miles & Huberman, 1994) représentée par les étapes suivantes :

- 1- Lecture des données recueillies (transcriptions des entretiens)
- 2- Exposition des catégories de classification des données collectées
- 3- Codage par catégorisation des données collectées
- 4- Quantification et traitement statistiques des données
- 5- Description scientifique du cas étudié (expérience des étudiants)
- 6- Interprétation des résultats décrits à l'étape 4

Il importe ainsi de déterminer le recensement des codes en fonction des catégories et des thèmes en lien avec la visée des objectifs des entretiens et de l'étude menée. Ces catégories comprennent notamment des sous-thèmes et des perceptions de nos participants. L'exploration des différents thèmes étudiés dans la partie résultat est l'aboutissement de plusieurs lectures de notre corpus.

L'analyse qualitative est un processus qui revendique de la rigueur, de l'attention, de l'effort et du temps. Elle a été opérée de manière systématique et corrélationnelle, en continue et en prenant en considération tous les énoncés verbaux des participants. C'est ce que nous allons tenter de développer dans la partie qui suit.

7.1.1 La phase de transcription

Après avoir recueilli les enregistrements audios des entretiens, nous sommes passées à l'activité d'écoute et de ré-écoute dans l'objectif d'avoir une vision plus précise sur les contenus et de rapporter de manière intégrale les discours des participants.

Nous avons procédé ensuite à la transcription entière des entretiens sous forme de verbatim, en suivant l'orthographe française (voir annexe n° 10). L'étude compte huit entretiens, environ 200 minutes d'entretien. Et l'ensemble des extraits cités du corpus sont repris en italique.

Pour la transcription, nous avons adopté le protocole suivant ⁷ (Voir annexe n°11) :

- 1- Suivant l'éthique de la recherche, des codes spécifiques ont été administrés aux participants et aux entretiens afin de ne pas permettre leur reconnaissance. L'attribution des codes avec numéro représente pour nous, une facilité lors de l'utilisation pour l'analyse.
- 2- Les phrases ont été reprises telles quelles ont été énoncées lors des entretiens.
- 3- Les pauses, les silences, les moments d'hésitations ont été retirés, puisque nous n'en avons vu aucune utilité dans le cadre de notre analyse.

Notre transcription vise, en effet, à présenter la dimension discursive des pratiques langagières de nos locuteurs étudiants. Afin de mieux saisir ces données, une étape d'adaptation prend forme en faisant des relectures approfondies des transcriptions. Il concède après de « *trier, dépouiller, lire, observer et analyser la documentation retenue* » (Abernot & Ravestein, 2009 : 94). Il s'agit en effet de tisser des liens entre le chercheur et l'interviewé, entre le chercheur et les transcriptions pour une catégorisation cohérente.

7.2 Résultats de l'appréciation qualitative selon les entretiens

Cette partie vise l'analyse des entrevues réalisées auprès des étudiants universitaires. Après la transcription, les verbatims ont été codés manuellement en suivant une démarche de codage visant à respecter les propos énoncés par les répondants et à repérer aisément chaque participant en fonction de son discours. Nous avons ensuite, agencé le détail des codes par catégorie (Paillé & Mucchielli, 2003), ambitionnant un raccordement avec les concepts du cadre théorique.

Représentés en unités de sens, ces codes résument le sens que le chercheur accorde aux données pour une classification propre au processus d'analyse. La démarche du codage est

⁷Vu le volume des transcriptions, seul un exemple d'entretien est proposé en annexes.

considérée en effet, comme une ébauche à l'analyse et l'interprétation des données ; en attribuant du sens aux informations recueillies (Miles, Huberman et al. 2014).

Ces entretiens avaient d'abord pour objectif de mieux comprendre les usages TIC des étudiants universitaires. La présentation des résultats est appuyée par des extraits d'entretiens. Quatre catégories ont été identifiées dans les résultats :

- 1) Usage des outils TIC en vue d'effectuer un travail académique,
- 2) La perception des étudiants de l'usage des TIC dans leur parcours universitaire
- 3) Compétences scripturales
- 4) La place du eportfolio

7.2.1 Usage des outils TIC en vue d'effectuer un travail académique

Même si les étudiants ne possèdent pas toujours un ordinateur personnel, et ne bénéficient pas régulièrement d'une formation approfondie en TIC en licence, nombreux sont ceux qui se sont vite appropriés les TIC et peuvent à ce jour s'en servir pour réaliser leurs travaux académiques. Un des participants souligne :

« Dès mon entrée à l'université, j'ai été attiré par les nouvelles technologies, j'ai beaucoup travaillé avec l'ordinateur, et c'est comme ça que j'ai appris à utiliser le logiciel Word pour la rédaction, Power point pour mes présentations et Google, le seul outil que je connaissais pour ma recherche documentaire ... » E-ETU-02. Il s'agit ici d'un étudiant qui a adopté les TIC dès son premier contact, et en fait un usage régulier.

En dépit du manque d'ouvrages à la bibliothèque centrale de l'université d'Adrar, aller sur la toile représente pour les étudiants une source documentaire très riche, leur permettant de consulter des documents de cours, des extraits de livres tout au long de leur cursus. Force est de savoir faire face au foisonnement documentaire auquel se heurtent nos étudiants, comme peut en attester ces étudiants :

« (...) quand, je me connecte à Google pour rechercher des informations ou des cours relatifs à mon domaine. Je trouve beaucoup d'informations qui peuvent bien m'aider, mais je suis pris par le nombre d'informations et je me sens perdu... » E-ETU-05

« Pour mes études universitaires, j'ai fait une formation en informatique bureautique comme Word, Excel et PowerPoint pour la mise en forme, la rédaction, le montage des diapos des exposés ». E-ETU-04

7.2.2 La perception des étudiants de l'usage des TIC dans leur parcours universitaire

Les attitudes des étudiants sont toutefois plus nuancées. Nous avons constaté que les étudiants ont perçu positivement la conception de l'eportfolio, comme un soutien à la motivation, à la construction de contenus ainsi qu'à leur structuration personnelle, notamment en termes de fonctionnalités et de flexibilité que l'eportfolio recouvre. Le caractère itératif a été également apprécié par les étudiants permettant de revenir à tout moment vers leur espace conçu pas à pas.

En outre, nombreux ceux qui ont distingué dans l'eportfolio un moyen d'apprendre autrement, en ayant l'opportunité de construire les contenus et d'aborder différemment les activités. Il s'agit, en effet de comprendre de façon concrète comment solliciter les connaissances afin de répondre à toute situation de manière efficace.

Les perceptions des étudiants sont multiples. Et, il ressort du discours des étudiants des perceptions avantageuses et des perceptions désavantageuses.

a- Perceptions avantageuses

Bien que certains enseignants déplorent l'attitude des étudiants face aux usages TIC, un certain nombre d'étudiants considèrent que cet usage soutient leurs apprentissages, et améliore leurs notes. C'est le cas de cet étudiant qui a expérimenté l'eportfolio et qui souligne :

« (...) c'est surtout très stimulant, d'utiliser l'eportfolio, c'est un plus. C'est un espace qui me permet d'apprendre. Dans le cours de TIC et recherche documentaire, on a appris les clés de la recherche documentaire. Le cours m'a aidé à maîtriser les outils comme Zotero, j'ai facilement appris les étapes de la recherche documentaire, tout ça m'a permis de collecter des infos qui m'ont permis de rédiger mon avant-projet. L'usage des TIC n'a pas toujours été un plus en classe, des fois il y a des enseignants qui ne s'intéressent

pas aux TIC, qui donnent un devoir, ...on se bat avec la recherche sur Internet pour le traiter et ils n'en tiennent pas compte, c'est désespérant » E-ETU-01

b- Perceptions désavantageuses

En revanche, d'autres ne voient pas d'intérêt à utiliser les TIC dans leurs activités académiques dans la mesure où ils affirment réussir pour l'instant sans l'introduction des TIC.

« (...) on n'est pas obligé d'utiliser l'Internet pour réussir. Moi, j'ai toujours travaillé et réussi sans. C'est en master que j'ai utilisé les TIC. Les enseignants devraient peut-être pousser plus les étudiants, puisque jusqu'à présent je me suis suffi de leurs cours et ça marche bien pour moi » (E-ETU-06).

Les TIC représentent certains périls liés à la fiabilité des ressources. Un étudiant peut se faire piéger, s'il ne maîtrise pas les techniques de la recherche documentaire. Ces écueils peuvent également entraîner des perceptions désavantageuses pour certains étudiants :

« Beaucoup d'information sur internet ne m'encourage pas du tout. Il faut beaucoup pour choisir, trier, ou sélectionner un document, ... Aussi, les enseignants ne m'expliquent pas trop l'utilité des TIC dans la compréhension des cours » (E-ETU-04).

D'autres difficultés surgissent également, la première cause à laquelle se heurte nos participants en contexte pédagogique est bien le faible débit d'internet, notamment au niveau de l'université. La fréquence des problèmes de connexion représente aussi un handicap pour les étudiants, pour partager ou télécharger un document. En effet, ils dévoilent qu'il n'est pas possible de réaliser une tâche avec l'absence de connexion à internet dans les locaux de l'université ainsi que dans les résidences universitaires. Une couverture faible de réseaux téléphoniques a également été évoquée qui fait en sorte qu'ils rencontrent également des difficultés à utiliser l'internet mobile. Le deuxième écueil cité par nos étudiants consiste en l'insuffisance colossale en matière d'infrastructures (ordinateurs, réseau local de partage, etc.) notamment dans les salles informatiques et que même le matériel existant a besoin de maintenance.

Ajouter à cela que plusieurs étudiants ne disposent pas de matériel adapté, ils partagent un seul ordinateur, ou construisent leur portfolio depuis leur smartphone. Certains étudiants évoquent ainsi ce cas de figure. Il faut signaler en plus, que certaines réticences sont marquées plutôt par les difficultés à appréhender l'outil, et de faire de fausses manipulations.

Nous avons pu également constater une nette convergence à propos des opinions des étudiants à l'égard de nos interrogations concernant l'activité scripturale tout au long de la conception de l'eportfolio.

7.3 La place de l'eportfolio

Nous étudions dans cette partie la place de l'eportfolio, intégré dans le cadre du cours TIC et recherche documentaire. Nous nous intéressons à l'influence qu'il exerce sur la motivation des étudiants ainsi sur l'amélioration de la compétence scripturale.

Nous commençons par révéler ce que pense le corps étudiant de l'eportfolio. Nous poursuivons avec une analyse fine des espaces consacrées à la co-construction des contenus.

7.3.1 Utiliser l'eportfolio dans le supérieur : Ce que pensent les étudiants

La majorité des étudiants considèrent captivantes les nouvelles perspectives que le construit leur fournit en matière de pratiques, d'habiletés et de compétences. Parmi les points les plus prisés est considérée la liberté des choix des activités, non selon un ordre de classement ni de priorité mais suivant leurs perceptions en termes de valeur, de compétence et de contrôlabilité face à la tâche. Plusieurs étudiants ont été attentifs à la co-construction des contenus, la rédaction de synthèse.

L'investissement graduel des étudiants dans le domaine de la recherche documentaire à travers les TIC paraît avoir été également poussé par le dispositif et se révèle dans les commentaires suivants :

« Grâce à ce cours, je m'intéresse beaucoup à la recherche documentaire. J'effectue une démarche personnelle dans ma formation pour réaliser mon avant-projet de recherche. L'eportfolio m'oblige à me secouer, à travailler et je pense que cela est fondamental dans ce cursus. Aussi, en plus de construire des contenus, je réalise des activités au fur et à mesure que j'avance dans mon cours. » E-ETU-04

« Le choix des activités est grand et m'a permis de m'ouvrir à des activités auxquelles je n'avais pas encore eu l'occasion de réaliser dans le cadre d'une recherche documentaire..., Zotéro par exemple... » E-ETU-04, et le fait de pouvoir réaliser plusieurs vitrines dans le portfolio, lui donne une grande richesse.

L'investissement progressif des étudiants dans l'univers de la recherche semble être suscité par l'instrument, selon les commentaires suivants :

« (...), j'ai une plus grande démarche personnelle dans ma formation. Eportfolio, m'oblige à revenir sur mes travaux tout le temps, afin d'apporter une vision réflexive et je pense que cela est essentiel et très intéressant pour le master (...) Le choix des activités est diversifié et m'a permis de connaître les étapes à suivre pour une recherche documentaire » E-ETU-06

La plupart des étudiants saisissent l'aspect formateur de chacune des composantes du dispositif. Ils visent essentiellement la conduite progressive d'activités, l'accompagnement de l'enseignant, la rédaction de leur synthèse de cours voire leur avant-projet de recherche en suivant les bases de la recherche documentaire. Une démarche que « je ne peux pas faire sans le portfolio, c'est ça son intérêt » E-ETU-07

La majorité des étudiants considèrent que le construit d'autonomie guidé affûte l'attention qu'ils tiennent à leur objet d'étude, lui redonnant du sens et le rendant plus pertinent au fur et à mesure qu'ils manœuvrent leurs activités au sein du eportfolio. En première année master, ils sont confrontés à l'entrave du compte rendu d'une activité, et à faire preuve d'un esprit de synthèse. Par conséquent, un auto-apprentissage dirigé à l'égard de la rédaction de synthèse et par la suite de leur avant-projet a été prisé par un grand nombre d'étudiants.

Pour les étudiants n'ayant transféré aucun compte rendu à travers leur eportfolio, étaient en recherche de conseils pratiques et méthodologiques pour accomplir une activité, ou peut-être nous semble-il par manque de confiance en leurs capacités, et en quête d'une forme d'acquiescement auprès de l'enseignant afin de diriger leurs conduites. Du point de vue de la motivation des étudiants concernés, le lancement dans la démarche eportfolio s'est révélé peu efficace.

C'est à la suite des ateliers, au suivi et à la rétroaction qu'une progression a été soulignée par les étudiants. Un des étudiants interviewés a bien mis le doigt sur cette amélioration : « *Il s'agit d'une première fois, et on a eu beaucoup de difficultés à nous mettre au début dans la réalisation du eportfolio. Mais après les ateliers et l'orientation de l'enseignant, on a commencé à avoir du plaisir...* » E-ETU-06

7.3.2 Eportfolio : un espace d'expérimentation personnalisé

Assurer un espace d'expérience personnalisé est une question qui interpelle beaucoup d'enseignants. La technologie agit afin de soutenir cette mission et non la freiner. Et avec un outil adéquat, elle peut être aisément régentée afin que les enseignants et les étudiants puissent tirer profit d'un enseignement et d'un apprentissage ambitieux.

Or, considéré comme un espace d'expérimentation pédagogique, ce fait a été cité par plusieurs participants n'ayant pas connu l'eportfolio. Cela a été clairement formulé par un étudiant « *Ainsi prendre l'eportfolio, un peu comme, une sorte d'espace d'expérimentation sur nos façons de faire.* » (E-ETU-01). L'un des participants a exposé que cet aspect pratique avait été l'un des stimulants de son implication et de sa persévérance dans le projet : « *C'est ce côté expérience qui m'a beaucoup retenu dans la réalisation du eportfolio* » (E-ETU-02).

Par ailleurs, chaque étudiant est différent, et il peut être laborieux d'adapter un plan d'apprentissage à chaque étudiant. Et en faisant usage d'eportfolio, la technologie offre prééminence aux cours, fournissant aux étudiants une expérience plus ajustée. Cette opportunité d'expérimenter, de pratiquer avec le soutien de l'enseignant a pu renforcer la perception de la valeur de la tâche et élever en effet ; leur motivation à persévérer. Nous pouvons rappeler que selon la théorie de la dynamique motivationnelle

de Viau (2004), la valeur de la tâche est considérée comme un facteur favorisant la persévérance.

L'utilisation de l'eportfolio pour classer et stocker des documents est nettement présente. Réunir tous les documents dans un même espace favorise l'implication des étudiants : *« cela me permet de garder des traces des cours, et des activités, et de réunir les documents par thèmes. »* (E-ETU-03). L'eportfolio est certes un outil de stockage et de classements de documents mais aussi un outil qui permet l'interaction. L'enseignant peut entrer en interaction avec l'étudiant pour assurer le suivi des productions. Certains étudiants affirment que cet outil consiste en un espace de stockage de documents : *« Pour moi, c'est un classeur, un cartable pour classer mes documents, et pouvoir revenir quand je veux, pour modifier... »* (E-ETU-02). Cette démarche facilite à l'étudiant le retour sur ses travaux pour pouvoir les modifier continuellement au lieu de déposer juste un produit final.

Enfin, la représentation de l'espace d'expérimentation et la mise des étudiants en situation active invoquent un processus de co-construction des contenus entre les étudiants et l'enseignant, mais également co-construction entre les étudiants.

Les fonctionnalités fournissent également aux étudiants affichant des différences d'apprentissage imperceptibles et qui ont besoin d'accompagnement spécifique, en leur offrant le soutien dont ils ont besoin pour un apprentissage fructueux.

« Même si j'ai des difficultés avec les TIC, utiliser d'un tel outil, facile d'utilisation, et qui me rendait stressée au début, un environnement qui nous implique a pu être assuré ». E-ETU-08

Ce processus de co-construction avec les étudiants nous mène à nous pencher de façon générale vers les interactions étudiants-enseignant, dans le cadre de la conception eportfolio.

7.3.3 Déployer l'intérêt et les interactions étudiants-enseignant

Tous les enseignants considèrent, qu'un niveau élevé d'engagement comme une priorité. Plus les étudiants sont engagés, plus ils apprennent et plus ils parviennent à réussir. La mise en place des ateliers au début du parcours a certes été difficile parce qu'une certaine réticence et hésitation, émanaient des étudiants face au dispositif eportfolio

mais elle a favorablement facilité les interactions entre enseignant et étudiants, et également entre les pairs.

Or, la mise en place de la démarche eportfolio nécessite de l'aide de la part de l'enseignant et des pairs. Les étudiants les plus avancés sur le plan technologique collaborent avec les moins expérimentés. Ainsi, l'implémentation de l'eportfolio dans le parcours universitaire développe l'entraide, consolide l'intérêt et l'implication des étudiants. « *Devant chaque difficulté dans la réalisation du portfolio, je demande de l'aide, pour pouvoir avancer...* » E-ETU-07.

De ce fait, donner une rétroaction appropriée et ciblée est l'une des voies les plus efficaces pour faire avancer l'apprentissage. Les rétroactions de la part de l'enseignant ont eu, en effet, un écho approprié en début du parcours du master auprès d'étudiants qui souffraient d'isolement, notamment pour ceux qui résident dans des Ksour éloignés de la ville. Il s'agit d'une rétroaction formative, pour qu'ils puissent vérifier si ce qu'ils sont entrain de produire est bien aligné avec les attentes. Cet affrontement avec l'enseignant n'est pas anodin, dans la mesure où le concepteur est tenu par le fait de structurer ses pensées, de soigner et d'explicitier l'écrit.

Ainsi, les rétroactions vont développer l'accompagnement pédagogique, vont permettre également un étayage de la zone du développement proximal (ZDP) et fournir des indices pour la compréhension afin d'assurer un suivi individuel pour chaque étudiant. La figure 22 montre l'ensemble des commentaires envoyés sur l'eportfolio de l'étudiant.



Figure 22 : Les commentaires permettant l'accompagnement de l'étudiant

Nous pouvons distinguer, qu'à travers cette phase d'interactions avec les étudiants que des rapports sociaux ont pu être créés entre enseignant et étudiants. Le fait que l'enseignant suit le processus de conception du eportfolio et que certains étudiants semblent montrer un intérêt aux commentaires effectués par l'enseignant sur la plateforme pour ces étudiants, pourrait avoir un effet avantageux sur les apprentissages de ces étudiants à travers cette démarche. Les échanges avec les étudiants et la rétroaction, peuvent nous permettre de mieux les connaître, ce qui peut être un facteur propice à l'engagement et à la persévérance.

Ces moments de suivi, d'encadrement sont utiles pour vaincre la distance affective et la distance pédagogique (Karsenti 2020). Les étudiants sont engagés pour construire des apprentissages durables. Et en plus de pouvoir suivre, leurs productions, ajuster notre enseignement, nous découvrons le plaisir de les connaître davantage personnellement, au lieu de n'avoir qu'une impression générale de l'ensemble des étudiants.

7.3.3.1 Procurer un environnement motivant

Grâce à l'utilisation de l'eportfolio, les étudiants comme les enseignants peuvent créer du contenu d'une grande diversité. Cela concourt à encourager un engagement actif, davantage d'attention chez les étudiants pour ainsi procurer un environnement plus motivant, à améliorer leur compétence scripturale et à faire preuve d'esprit critique. En plus des potentiels pédagogiques que le dispositif fournit à la classe, il permet à l'enseignant un suivi en termes d'implication des étudiants, ainsi que la reconnaissance des lacunes et des zones d'ambiguïté. En tant qu'accompagnateur, il peut ainsi intervenir en permanence pour guider et corriger l'étudiant sans lui faire vivre le sentiment d'échec.

Les résultats révèlent que les étudiants sont conscients du pouvoir de la technologie dans la création d'un environnement d'apprentissage idoine qui les enthousiasme et les prépare à un monde futur. Selon Guillaume Pereira, (2022) :

« Pour être utile, la technologie doit être au service de l'apprentissage et des enseignants. Avoir un outil pour mettre à disposition les contenus pédagogiques au bon moment dans un cadre sécurisant est clé dans la réussite d'un projet numérique ».

Tenir une posture qui soutient la motivation et les trois déterminants fondamentaux cités supra, favorise la motivation des étudiants et par la même occasion la réussite scolaire. La réussite scolaire entraîne la motivation, ce qui fait entrer dans un cercle vertueux de réussites. En effet, c'est l'échec qui abîme la motivation qui fait entrer dans un cercle vicieux d'incompétence ou de faiblesse acquise.

L'objectif de « motiver » est de faire ressentir chez les étudiants des motivations plus internalisées, moins dépendantes de l'extérieur, plus pérennes ; faire qu'ils s'engagent pour les bonnes raisons. La qualité de la motivation de l'étudiant dépend de la satisfaction des trois déterminants fondamentaux : plus ils sont satisfaits, plus la motivation est bonne, en quantité et en qualité. L'utilité de la tâche, besoin de compétence, et le sentiment de contrôlabilité. Ces trois besoins constituent autant de leviers pour favoriser la motivation.

7.3.3.2 Transfert des apprentissages

Le transfert des apprentissages est considéré comme l'aptitude à ré-utiliser ce que l'individu a appris dans un autre contexte. A travers le cours TIC et recherche

documentaire, les étudiants se sont familiarisés avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication.

Impliqués dans le dispositif eportfolio et en exerçant leurs activités dans leur propre espace créé, les étudiants ont eu l'occasion de faire évoluer leurs propres apprentissages. Nous avons ainsi identifié trois types de transfert : le transfert du savoir-faire acquis via la conception de l'eportfolio, le transfert du savoir dans une dimension de recherche documentaire, et plus généralement la possibilité de faire évoluer ses pratiques scripturales.

Le savoir-faire acquis par les étudiants via le dispositif eportfolio, que ce soit sur le plan techno-pédagogique, ou par l'acquisition d'habiletés en recherche documentaire, ou par la pratique dans le cadre de pédagogies actives, a pu être réutilisé dans d'autres matières. Ce savoir-faire a également aidé à s'adapter à d'autres enseignements, comme le rapporte un étudiant lors de l'entretien : « *L'expérience eportfolio dans ce cours a servi de prolongement dans les autres matières, ce qui m'a permis d'aborder les enseignements de manière structurée.* » E-ETU-03

L'engagement a été également considéré comme une source de motivation et de persévérance, pour ce participant : « *le fait de pouvoir m'engager dans la réalisation du eportfolio et de réinvestir les connaissances, a été considéré pour moi comme une source de motivation afin d'allonger la conception à l'ensemble des matières de master 1* » E-ETU-04

Certes le transfert techno-pédagogique a été souligné par les participants, mais le transfert de savoir en recherche documentaire a été également rapporté et élargi à d'autres enseignements : « *.... je me sers de ces connaissances en recherche documentaire dans la matière de méthodologie de la recherche et pour la réalisation de mon avant-projet de master* » E-ETU-03

La conception de l'eportfolio a eu aussi un impact sur l'évolution de la pratique scripturale des étudiants : « *j'ai transformé le contenu de chaque cours en synthèse, j'ai apprécié cet auto-apprentissage accompagné pour la rédaction de synthèse* » E-ETU-02. Cette évolution de pratiques renforce éventuellement la perception de la valeur de la tâche par les étudiants.

La phase de transfert des apprentissages convient de façon générale, à la perception des étudiants de l'utilité de l'eportfolio pour apprendre. L'idée d'utilité discernée renvoie à une plus-value dans l'apprentissage, et notamment à un effet favorable sur la motivation, voire sur l'engagement et la persévérance. Les étudiants apprennent également, à organiser, structurer et pérenniser leur environnement d'apprentissage personnel via la conception du portfolio, support personnel pour conserver les traces et valoriser le parcours d'apprentissage et les compétences acquises.

En outre, intégrer l'eportfolio sert à faire prendre conscience aux étudiants des apprentissages réalisés. En somme plusieurs éléments ont été observés à la suite de sa conception :

- Une synthèse qui permet de renforcer les apprentissages.
- Des liens qui se sont tissés entre ce qui a été saisi tout au long du cours, dans les cours antérieurs et les cours à venir afin de faire découvrir aux étudiants la voie pour parvenir à leurs fins.
- Une réflexion métacognitive pour apprendre à se connaître et apprécier son métier d'apprenant.
- Le développement du transfert et de la construction des connaissances, par le biais de lectures, d'activités.
- La rétroaction qui favorise l'établissement de relations positives et la réitération des apprentissages.

D'autre part, pour construire les contenus et synthétiser les connaissances, l'étudiant se voit opérer des allers-retours au sein même de son espace créé. Ces allers-retours lui permettent d'aller au-delà de son statut de réceptif et l'incite à donner du sens au contenu. Par ailleurs, et de façon globale, placer l'étudiant dans une situation d'écoute et/ou de recopier le contenu du cours à l'identique, son apprentissage s'effectuera de manière superficielle. En revanche, sa conception de l'eportfolio contribue à effectuer des liens entre les connaissances et de les relier à ce qu'il sait déjà et par ricochet, l'apprentissage s'effectuera en profondeur.

Ces résultats confirment ce qui était assuré par de nombreux étudiants dans les entretiens. En effet, le portfolio numérique représente pour eux, un outil captivant pour améliorer la motivation à apprendre. Son implémentation dans le cours permet de vraiment

suivre leur apprentissage raconté à travers les différentes rubriques et les activités réalisées durant tout le parcours afin de comprendre davantage leurs forces et leurs limites.

7.4 Evaluation du dispositif

Cette phase doit permettre d'approuver progressivement le dispositif mis en place en termes de perceptions des étudiants qui ont utilisé l'eportfolio dans le cadre du scénario exposé ci-dessus. De nombreux résultats intéressants que nous commentons ci-après ressortent de la synthèse de ceux-ci. La satisfaction relative à la formation suivie est remarquable. Concernant les bénéfices perçus par l'usage du eportfolio, nous pouvons mettre en évidence le fait que les étudiants apprécient particulièrement la flexibilité de l'outil, la possibilité de réitération, de revenir à tout moment vers leur espace d'apprentissage, et la possibilité de s'impliquer et de persévérer dans les activités. Ces constats sont en harmonie avec les constats de Karsenti (2013) et Savarieau (2018) qui mettent en avant que l'eportfolio offre l'opportunité aux étudiants d'étudier selon des procédés divers et ont généralement un effet avantageux sur leur degré de motivation dans le cours. En outre plusieurs étudiants perçoivent l'activité comme un moyen opérant pour évaluer leur degré de compréhension et la construction des contenus.

7.4.1 Analyse des traces des étudiants

Les eportfolios sont hébergés dans la plateforme Eduportfolio et visibles en ligne. Ces productions servent singulièrement à l'évaluation du travail des étudiants. La majorité des étudiants soulignent que malgré de nombreuses difficultés, la réalisation de l'eportfolio leur a beaucoup apporté, en termes de recherche documentaire et d'activité scripturale. Lorsqu'on demande à ce même groupe, ils révèlent que cette approche leur a permis de mieux se connaître tout en appréciant le travail en autonomie.

Nous constatons une grande diversité dans les productions effectuées ; du côté de leur forme ainsi que de leur contenu. Elles s'avèrent peindre une façon de s'exprimer librement pour une individualisation des parcours.

L'analyse des modalités d'usage des eportfolios s'énonce également instructive. Plus de 50 % des étudiants disent avoir utilisé les fonctionnalités de revenir plusieurs fois sur les différentes rubriques créées afin de construire leurs connaissances et de retenir les différentes informations. Pour de nombreux participants, cette approche s'est toutefois

avérée coûteuse en termes de gestion du temps et évoque d'ailleurs à leurs égards une des limites capitales du dispositif.

Il est certes intéressant de prendre en considération les perceptions des étudiants à l'égard des valeurs ajoutées apportées via le dispositif eportfolio et les modalités d'usage adoptées mais d'autres analyses nous semblent également pertinentes à mettre en œuvre afin d'évaluer ce type de dispositif. Les traces informatiques (téléchargement, consultation, synthèse de document, ...) peuvent ainsi s'avérer essentiellement avantageuses pour considérer l'usage effectué, par les apprenants ; des outils mis à leur disposition. Par ailleurs, ces données nous ont permis de croiser les usages perçus et les usages tangibles qui ont été réalisés par les participants à travers le dispositif eportfolio.

Dans notre contexte, nous avons choisi la mobilisation de deux indicateurs à savoir « le processus » et « l'engagement actif » suivi par l'analyse des scores obtenus en fin du parcours, comme expliqué supra dans l'analyse des données du post-test.

La conduite de la plupart des étudiants face au dispositif eportfolio répondait aux attentes mobilisées au sein du scénario pédagogique du cours qui réfèrent, entre autres, aux considérations en termes de réglementations relatives aux dates d'accomplissement ainsi que du dépôt des activités, à la construction de contenus à partir des documents et des ressources proposées en cours et à l'ajustement et l'accompagnement de leur progression à la suite de la rétroaction.

De surcroît, les étudiants se sont engagés activement dans le dispositif eportfolio en persévérant, avec le peu de moyens à leur disposition, à accomplir toutes les tâches y compris celles qui sollicitaient des efforts ; à savoir la production écrite et l'activité finale. (Voir annexe n°12).

Pour passer au crible le processus et l'engagement des étudiants, nous mettons l'accent sur les productions des étudiants.

Les techniques proposées dans le cours soit la carte mentale, la prise de note et le fait de sélectionner une source, l'évaluer dans le cadre de la recherche documentaire pour qu'ensuite réaliser les questions de recherche puis le plan, avaient pour but de doter les étudiants de procédés d'apprentissage, de synthèse et d'esprit critique (voir annexes n°13 et 14). Ainsi, après avoir confectionné leur propre espace, co-construit les contenus

à partir des documents et ressources fournis en cours, développant les règles et les démarches d'exécution de chaque technique, les étudiants devaient, pratiquer individuellement, l'ensemble des techniques via une activité à réaliser après chaque séance pour qu'ensuite accomplir l'évaluation finale, l'activité de synthèse, (Voir annexe n° 15) un exemple d'un eportfolio retraçant l'ensemble du processus.

Or, afin d'examiner les étudiants dans leurs capacités d'écrire, nous avons consulté les productions introduites dans leurs eportfolios à la fin du cours. Cet examen s'est basé en premier lieu sur l'analyse des productions écrites. Une appréciation singulière a été conduite à l'analyse de l'aptitude des étudiants à mener une activité en termes de motivation, de rédaction d'une synthèse de façon rigoureuse, et de regard critique. Ensuite, sur la perception du dispositif portant sur les informations collectées à travers la conception du eportfolio, du processus d'apprentissage, de la conduite des étudiants, des multiples attentes en termes de savoirs et d'attitudes suivant la discipline concernée. Et enfin, à partir des échanges entre les étudiants, et entre enseignant-étudiants. Les productions recueillies ont été soumises à un jury qualifié. Deux enseignants ont évalué les productions des étudiants.

Notre cadrage théorique nous a tout d'abord montré la nécessité d'impliquer les étudiants dans des activités d'écriture en rapport avec leurs besoins pour la réalisation de l'avant-projet de master 1. Les traces écrites que notre travail nécessite d'observer par ailleurs, sont essentiellement les écrits produits par les étudiants tout au long de leur processus de conception.

Dans la visée de tester nos hypothèses. Cette situation avait un double objectif :

- Tester d'une part l'hypothèse selon laquelle le recours à l'eportfolio pouvait en soi engendrer la motivation à s'engager dans l'apprentissage ;
- Analyser ensuite le potentiel inhérent à l'outil, c'est à dire en situation d'écriture à améliorer la qualité globale des écrits produits par les étudiants.

La dimension de l'écriture est très visible. L'eportfolio permet à l'étudiant de laisser une empreinte, de rassembler des traces de ses pratiques tout en pouvant les modifier et les analyser. L'étudiant peut même prendre de la distance par rapport à ses productions, par un étudiant qui s'interroge « en quoi cela pourrait te servir ». Il nous semble, que l'écrit permet de capitaliser la progression des apprentissages.

Percevoir l'expérience du cours à travers leur narration eportfolio, nous a permis de comprendre leur vécu du cours, leur angoisse par rapport à la recherche documentaire, aux TIC, et également leur rapport à l'écrit. Découvrir en effet, de nombreuses facettes des étudiants. Pour eux ce n'était pas simple d'effectuer plusieurs tâches à la fois, faire de la recherche, par le biais des TIC, réaliser les activités tout en travaillant sur le cours et procéder à l'écriture.

Considéré comme univers immersif, l'eportfolio contribue aussi, à répondre à cette problématique à laquelle nous nous heurtons souvent en tant qu'enseignants, celle de l'engagement des étudiants au sein de tout parcours de formation.

L'intérêt de ce qui a un impact, ce n'est pas juste l'enjeu de mettre du contenu dans un autre format mais c'est aussi la mission qui va être associée au contenu. Il ne s'agit pas seulement de prendre connaissance de certains savoirs, mais aussi d'identifier les éléments clés qui se trouvent à l'intérieur du contenu, de trouver une attitude de sélection de ressources, de les évaluer et de synthétiser. En somme, d'être engagé à introduire du nouveau et du synthétique par rapport à ce qui a été abordé. (Figure 23).



Figure 23 : Eportfolio d'un étudiant : « Les traces » (ici les différentes rubriques créées dans l'eportfolio avec une synthèse dans chaque rubrique)

Nous avons observé un regard neuf sur l'étudiant, une croissance de participation au cours. Ce sont des étudiants plus engagés, il s'agit d'une émulation à l'intérieur du groupe. L'engagement est massivement positif pour les étudiants. À la suite du rendu du

travail attendu, certains étudiants se sont surinvestis dans la réalisation de l'eportfolio au détriment de l'ensemble des autres matières.

Un portfolio diffère d'un étudiant à un autre, ce qui implique le caractère individuel de la démarche. L'étudiant (concepteur-scripteur) doit justifier ce qu'il avance, par des traces d'activités, des tests, des écrits. Il lui incombe d'introduire des ressources et des preuves d'apprentissage. Il lui revient aussi de prouver sa compétence, en tant qu'acteur dans une situation d'apprentissage.

Ces traces ont pour motif de permettre de juger de la progression et du développement de l'étudiant. (Voir figure 24 ci-dessous).

MASTER 1

Ci-dessous vous trouvez les modules et les activités de 1ère année master didactique du FLE.

Modules

TIC au service de la recherche documentaire.

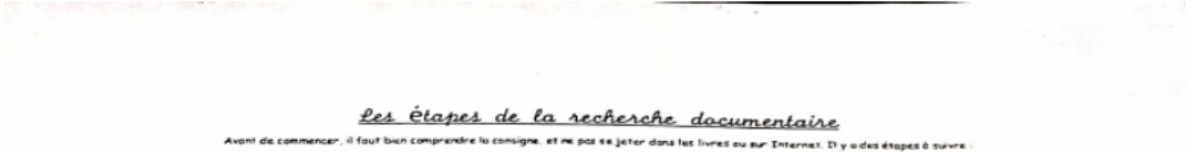
les modèles

D'abord, nous avons analysé ces trois modèles de la recherche documentaire.

Puis, nous avons constaté que tous les modèles suivaient un mouvement circulaire. Ainsi, nous avons trouvé que les deux premiers modèles ne nous permettaient pas de retourner sur nos pas, cela veut dire que nous ne pouvons pas évaluer à chaque fois les choses que nous avons faites auparavant.

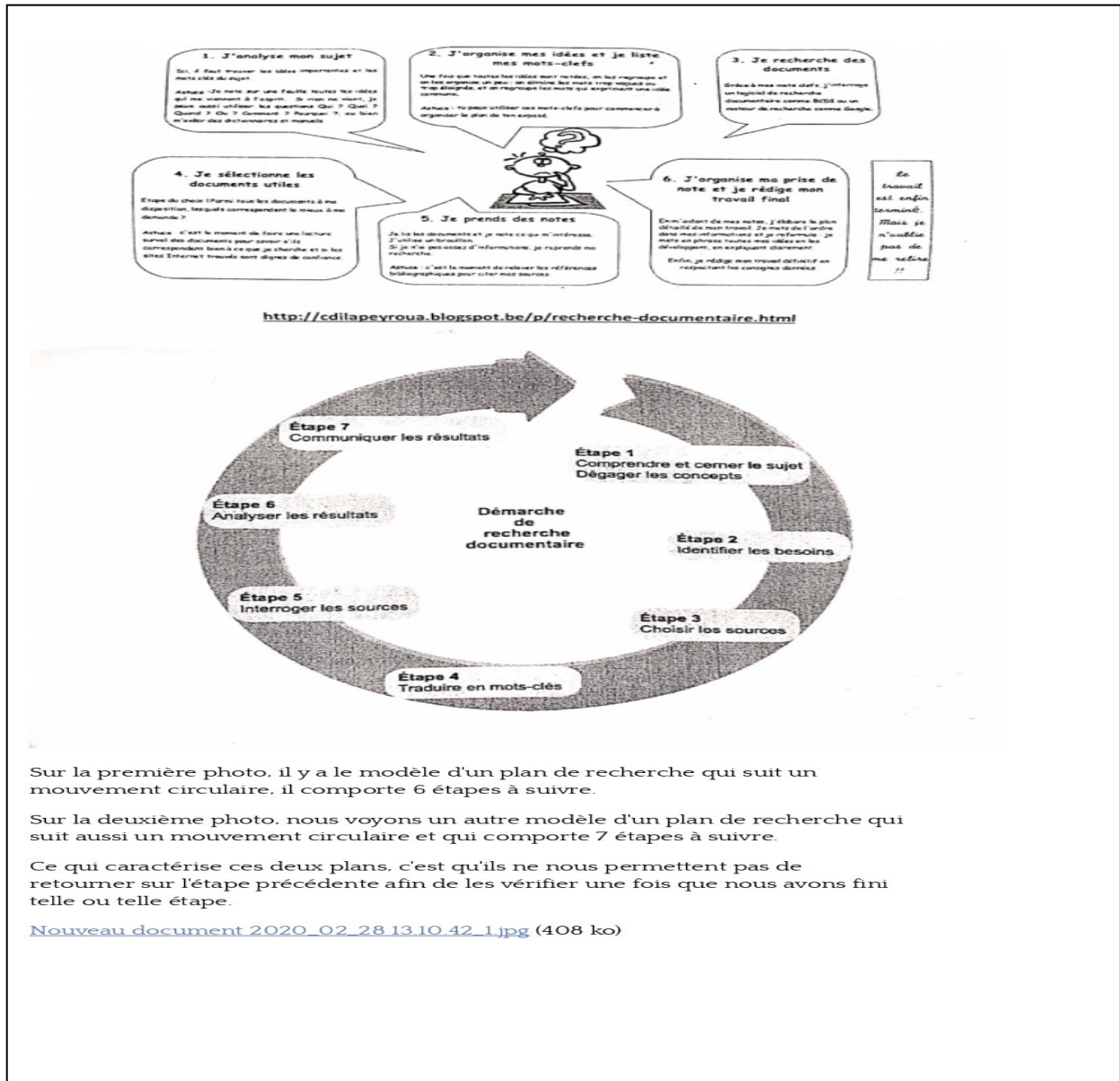
Enfin, nous avons conclu par le choix du 3ème modèle car ce dernier nous permet d'évaluer notre travail dans chaque étape.

Les deux premiers modèles



Les étapes de la recherche documentaire

Avant de commencer, il faut bien comprendre la consigne, et ne pas se jeter dans les livres ou sur Internet. Et y a des étapes à suivre :



Sur la première photo, il y a le modèle d'un plan de recherche qui suit un mouvement circulaire, il comporte 6 étapes à suivre.

Sur la deuxième photo, nous voyons un autre modèle d'un plan de recherche qui suit aussi un mouvement circulaire et qui comporte 7 étapes à suivre.

Ce qui caractérise ces deux plans, c'est qu'ils ne nous permettent pas de retourner sur l'étape précédente afin de les vérifier une fois que nous avons fini telle ou telle étape.

[Nouveau document 2020_02_28 13.10.42_1.jpg](#) (408 ko)

Figure 24 : Eportfolio d'un étudiant : « Les traces » (ici les modèles de la recherche documentaire suivie de commentaires et de la réflexion de l'étudiant)

Outre un portfolio de « repères » selon la classification de Bernstein & al (2006), il emprunte une lignée considérant l'évolution d'un cours et le développement d'un enseignement au fil du temps et trace aussi une régulation à propos de questions de recherche des étudiants.

Force est d'installer le participant, à la suite de la flexibilité de l'outil, dans la liberté d'aménager ses sections, de tisser les liens entre elles, de renforcer ce qui lui

semble le plus distinctif pour sa progression, et selon ses aspirations. Ce qui conduit à une mosaïque de productions finales pour une éventuelle évaluation de compétences.

Il est à souligner également que l'eportfolio rend possible le partage des apprentissages, intégré au niveau académique par le biais du téléchargement d'une version statique. (Voir figure 23 ci-dessous).

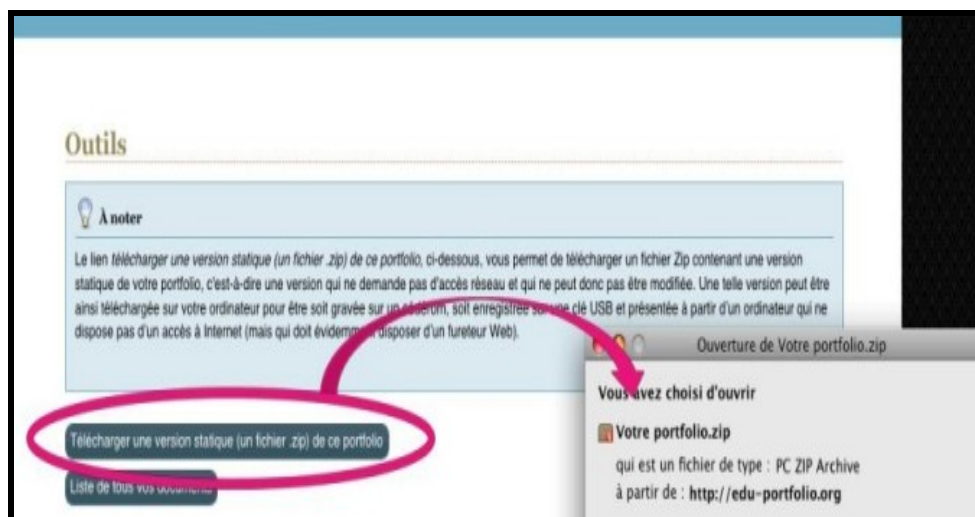


Figure 25 : Partage des apprentissages via une version statique

Vu également, comme un espace de suivi des apprentissages, l'eportfolio permet à l'étudiant de modifier en continu ses productions. Les modifications des contenus montrent la progression des étudiants (Garnier et Marchand, 2012). Cette progression est bonifiée par le processus d'écriture et les fonctionnalités de l'outil. Il est à souligner en outre que certains étudiants ont même élargie l'utilisation de leur espace eportfolio à toute la formation du Master (1 et 2), voir (Annexes 16 et 17).

En effet à la suite des résultats, nous constatons que les productions ont nettement dépassé nos attentes d'enseignante. Les étudiants ont laissé manifester leur créativité. Chaque étudiant a travaillé à son rythme, en cernant les techniques selon son agir pour l'émergence d'un rendu bonifié. Soumises en classe, les mêmes activités n'auraient pas conduit à de tels résultats fructueux.

7.4.2 Effet du dispositif eportfolio sur la production écrite

Les étudiants ont effectué des situations d'apprentissage et d'évaluation comportant des activités de production écrite. Chaque synthèse de cours, chaque activité, productions, qu'elles soient au début ou à la suite du cours, étaient réalisées dans le but de conserver

une trace à mettre dans le portfolio en suivant un processus dans l'apprentissage. En définitive et à la fin du cours, les étudiants ont réalisé une fiche synthèse de réflexion en vue d'opérer un bilan de leurs apprentissages (Annexe 18, activité synthèse).

À la suite des entretiens réalisés auprès des participants, nous n'avons relevé aucun propos tendanciel, les perceptions sont convergentes. L'analyse des verbatims témoigne d'un réel déficit scriptural. Selon les participants l'écriture est considérée comme un terrain peu investi, et l'eportfolio représente une opportunité de mise en œuvre de l'activité scripturale :

« La réalisation du portfolio nous a obligé à écrire, à revenir sur nos textes, ... » E-ETU-02

Pour mieux alimenter leurs discours, certains participants ont fait appel à la réitération dans leurs propos, de manière inconsciente certes, mais à caractère ferme des perceptions livrées :

« C'est un espace encourageant, très encourageant pour l'écriture » E-ETU-03

« Avec de difficultés, mais satisfait, satisfait de moi » E-ETU-04

Les activités et l'atelier formatif du portfolio au début du cours, ont été planifiés dans le souci d'offrir aux étudiants l'opportunité d'approfondir leurs connaissances et leur compréhension des objets d'enseignement/apprentissage en recherche documentaire, étudiés dans l'objectif de les réinvestir dans leur environnement de chercheur néophyte et, en conséquence, afin de fournir une meilleure fiabilité à la réalisation ensuite, de leur avant-projet et leur mémoire de master subséquemment.

Un tel processus doit forcer l'étudiant à structurer sa pensée (Lameul et al, 2015), à collecter les ressources, les sélectionner, et à passer, ensuite à l'acte d'écrire. Ce qui paraît un peu complexe à quelques étudiants : « sélectionner des ressources et trouver les idées me paraît un peu compliqué. » E-ETU-07. Trier, modifier, avancer à petits pas est favorisé par le sentiment d'autodétermination « le retour sur l'eportfolio et pouvoir remplacer, organiser, étaler mes idées par l'écriture, cela me permet de réfléchir sur mes pratiques » E-ETU-02. Cette dimension évolutive est essentielle pour un étudiant de Master 1, « apprenti-chercheur » afin d'améliorer ses connaissances en recherche

documentaire, voire ses apprentissages via la diversité des ressources. Nous avons pu constater, dans cette optique, à travers l'analyse que malgré leur réticence, l'eportfolio a permis la réconciliation des étudiants avec l'écriture.

Afin d'examiner les productions des étudiants et d'étudier la structure des textes produits, nous nous sommes appuyées sur le modèle de production de textes de Deschênes (1988). Ce modèle réunit deux grandes variables :

- La situation d'interlocution et le scripteur. La situation d'interlocution renvoie à la tâche, l'environnement, le texte, les personnes de l'entourage et les sources d'information.
- Le scripteur comprend deux aspects ; les structures de connaissances et les processus psychologiques

L'évaluation s'est déroulée selon une grille que nous avons conçue dans l'objectif de prendre en considération les différents paramètres inhérents à l'eportfolio (Voir annexe n° 19). Et pour assurer une certaine objectivité, nous avons procédé au traitement en sollicitant deux évaluateurs tentants à travers ces productions de situer le niveau de développement des étudiants participants suivant la grille élaborée. La concordance entre les deux évaluateurs est globalement plutôt positive, notamment sur ce qui renvoie aux compétences qui animent ce parcours.

La conception de l'eportfolio semble également avoir favorisé l'amélioration de la compétence rédactionnelle essentielle au travail universitaire et à l'esprit de synthèse. L'évaluation des enseignants dévoile que les rendus sont assez bons. Nous soulignons que sur 58 eportfolios, quatre étudiants ont produit un travail incomplet. En revanche, deux participants ont demandé du temps supplémentaire pour parachever leurs productions. Les résultats montrent que les critères qui composent la grille d'analyse varient suivant les participants.

Les résultats dévoilent que 35 eportfolios ont enregistré de meilleurs résultats en rapport avec le vocabulaire scientifique utilisé, à savoir un vocabulaire varié et mieux élaboré. Bien que cet élément soit en lien avec la structure du texte, mais il contribue de manière considérable à la construction de contenu. Dix eportfolios ont dévoilé des réponses dont le contenu n'est pas assez élaboré et se sont contentés de créer une seule rubrique intitulé synthèse avec un contenu moins élaboré que la première catégorie. Quant

au 9 eportfolios sont plutôt marqués par un vocabulaire restreint et se sont contentés de reproduire les documents du cours. (Voir figure 26).

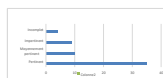


Figure 26 : Effet du dispositif sur les productions des étudiants

A propos de l'effet du dispositif eportfolio sur l'amélioration de la qualité de l'écrit, nous avons auguré que, l'activité de lecture que les étudiants accomplissent aide à identifier les relations de cohérence essentielles pour assurer la cohérence du texte produit.

Toute production est incontestablement facilitée par la pratique de la lecture et puisque le cours dispensé est centré sur la recherche documentaire, il met l'étudiant dans une situation de lecture et de re-lecture de façon constante. Et, comme le souligne justement Deschênes (1988 : 105) : « Lire et écrire sont des processus qui se renforcent et se complètent ». Il est sans aucun doute que les deux pratiques sont complémentaires. Apprendre à écrire à travers l'approbation de certains modèles permet à l'écriture de rebondir sur l'activité de compréhension.

Ainsi s'engager dans la conception d'un eportfolio favorise à travers les connaissances à produire des micro et macro-structures en vue de construire les contenus. Nous constatons ainsi que la construction des connaissances est plus pertinente dans les 35 eportfolios cités par les évaluateurs. Ils remplissent les exigences du cours et certains ajoutent même des activités complémentaires qui montrent leurs compétences. Ces constatations peuvent s'expliquer par la perception de sujets qui se

sentent secoués par un agent persuasif et considéré comme attrayant (Decharms, Carpenter et Kuperman 1965). Comme signalé dans son eportfolio, pour cet étudiant c'est aussi « *une occasion et un espace sans limite inspirant créativité et réflexion libre* » (figure 27).

Plan

- [+] A propos de moi
- Mon e-Portfolio
- [+] La formation Master
- [+] TIC / R. Documentaire
- [+] Rédactions
- [+] Avant-projet

Rédactions

Ceci est, à la fois, un espace et une occasion de revoir les différentes productions personnelles antérieures, différentes les unes des autres de fond et de forme.

Un espace, à mon sens, est vaste, étendu voir sans limite inspirant créativité et réflexion libre.

Une occasion est en fait un rendez-vous avec nos propres pensées libérées de nos esprits pour attirer et s'enchaîner les unes aux autres et devenir enfin ces unités portées de sens.

Rédaction 1

Version originale rédigée le 26/01/2020 (révisée et purifiée)

L'homme et l'écriture

Depuis le nuit des temps, on ne cesse d'écrire. On s'accorde à dire que cette tâche accompagne tout homme durant sa vie sous des formes variées et des visées diverses, propres aux scribes. Il est juste aussi de dire qu'elle est si vieille que son existence sur terre : l'homme existe donc il écrit ! L'œuvre est venue maintenant avec l'idée de s'immortaliser un moment sur son essence, sa valeur et sa mission méconnue.

À dire vrai, l'écriture est, tout d'abord, un témoin fidèle de l'expérience humaine autre que de sa condition. En effet, chacun peut révéler son vécu, ses histoires, ses aventures et mésaventures, ses dilemmes et son glorieux triomphe et de bon gré et ce à travers tous ce qui s'offre à lui : autrefois sur les parois et le parchemin, aujourd'hui sur le papier et la machine !

Ensuite, cette tâche est, en quelques sortes, une découverte de soi. Comme si elle ose mener à l'exploration de ces profondeurs et méandres sombres et mystérieux de la personne par lui-même. Le fait de fait bouger la plume, fait ressurgir les idées cachées, les tendresses sensibles et les fibres de l'âme. Tout cela se manifeste à travers nos écrits et, ainsi, nous offrons gratuitement, aux autres, l'absence de nous admirer dans ce miroir alphabétique.

De plus, c'est une forme de créativité des plus belles. L'écriture nous procure une réelle joie et un plaisir sans pareil. Les contraintes de la vie nous enchaînent, harcèlent, étouffent mais dès qu'on commence à écrire on redécouvre l'âme ! Et dans cette liberté viennent les moments intenses de création : de manière à agencer habilement les mots et là, les belles plumes de bels esprits réalisent en marquant le passage de l'humanité au fil de l'histoire de par de sublimes chef-d'œuvre éternels.

Mettons nous à l'expérience. Tentons de le faire, d'apporter notre pierre à l'édifice et notre grain de sel.

1 intervention

Figure 27 : eportfolio intégrant des activités complémentaires

De même, la construction des contenus moyennement pertinente est constatée dans les 10 eportfolios, et dévoilée non pertinentes dans les 9 eportfolios restants. Quant au 4 eportfolios incomplets, les étudiants sont dans une situation chaotique. Cela s'explique par le fait qu'ils ne savent pas prendre de décisions stratégiques pour compléter leur eportfolio. Et selon les concepteurs par le nombre restreint de modèles eportfolio consultés en début du parcours, et qui ne leur a permis de saisir l'utilité d'en concevoir un.

En même temps, l'idée même du portfolio est restée ambiguë pour eux. Les problèmes d'ordre technique et ergonomique rencontrés, peuvent également impacter de façon négative la motivation des étudiants et expliquer le fait de ne pas atteindre leur fin. Cette catégorie d'étudiants peut être caractérisée de pion craintif (Decharms, Carpenter et

kuperman 1965) et ils semblent être dans une situation d'évitement qui s'explique par un faible contrôle de leur propre cheminement. La Figure 28 représente un eportfolio incomplet, resté à la première phase de la biographie après l'ouverture du compte.



Figure 28 : eportfolio resté à la première phase

De ce fait, le traitement des informations favorisé par une sélection rationnelle des connaissances, qui doivent être structurées explicitement dans le texte permet de faire des allers-retours vers ses productions et de faire recours à l'activité révisionnelle qui aide à définir les liens de la cohérence et améliorer la pertinence des textes produits sur le plan sémantique.

Les données révèlent également, à propos de l'activité de synthèse des réponses bien construites dans les 35 productions au niveau de la structure ainsi qu'au niveau du contenu. L'étudiant s'aperçoit ainsi que suivre un tel processus lui a permis également de nouvelles structures linguistiques. Parce que l'appropriation d'une langue ne se fait que par l'utilisation.

Par ailleurs, le contexte est essentiel pour définir la pertinence d'un énoncé. Selon Cornaire et Raymond (1999), les énoncés ne peuvent être expliqués que dans un contexte

défini avec des modalités particulières. Et un énoncé ne peut être considéré comme pertinent que par rapport à un contexte défini, des sources d'informations et un processus cognitif.

Dans le protocole expérimental mis en place, le contexte des participants comprend de nombreux types d'informations. Il s'agit des connaissances classées dans leur espace eportfolio, des informations repérées, et des interprétations faites des formulations précédemment conservées.

Ainsi dans la visée de construire du contenu, le système cognitif des participants se met à sélectionner, à effectuer des choix entre ces multiples connaissances mobilisées pour qu'ensuite les analyser et réduire au maximum les informations non fiables.

Dans cette situation où les participants traitent un flux d'informations découlant d'innombrables sources, l'initiation au cours de TIC au service de la recherche documentaire leur a permis d'effectuer des tris, sélectionner, analyser, intégrer, citer et paraphraser pour produire leur propre écrit et d'améliorer sa pertinence. Soulignons également que suivre un tel processus a permis à certains participants de suivre une progression et pour ne pas dire clore leur eportfolio, parce qu'il s'agit bien d'une passerelle vers le master 2, avec leur avant-projet de mémoire de fin de cycle. (Voir annexe n°20 : Exemple d'eportfolio suivant une progression jusqu'à l'avant-projet).

Nous remarquons dans la même optique que, le processus eportfolio aide à identifier les relations de cohérence fondamentales pour garantir la cohérence de leur production. Il a contribué à l'émergence des grandes lignes du mémoire de certains étudiants. Un de nos participants avance dans son espace eportfolio : « J'essaierai *de regrouper à fur et à mesure, tout, idées, notions, documents, méthodes, plans...bref, les détails car ce sont les petits détails qui font la grande différence* ». Il s'agit en effet d'une dynamique plus grande dans l'activation de l'opération et un développement de l'activité scripturale. (Voir annexe n° 21).

De surcroît, les différents modèles de production écrite de Hayes et Flower (1980) ; Bereiter et Scardamala (1987) nous annoncent que le scripteur assujettit son texte à une évaluation lors de sa production, en suivant un autre modèle de texte. Les spécificités du texte modèle sont établies à partir d'un certain nombre de connaissances, à savoir :

des connaissances de la discipline et des connaissances linguistiques agencées tout au long de processus de conception d'eportfolio.

Cependant les potentiels que fournit l'eportfolio peuvent expliquer ces résultats. Le fait que la majorité des étudiants ont obtenu de meilleurs résultats, peut s'expliquer par l'intérêt qu'ils ont accordé à l'ensemble du processus.

Cela nous laisse penser, que nous pouvons ainsi avancer qu'opter, pour une nouvelle pratique d'enseignement-apprentissage en introduisant l'eportfolio apporte sans aucun doute une valeur ajoutée à la motivation et aux ressources cognitives et attentionnelles des étudiants. Ainsi, en s'impliquant dans la conception du eportfolio, les 35 participants ont pu fournir grâce à l'émission des inférences nécessaires à la réalisation de productions mieux élaborées, des constructions cohérentes et bien structurées au niveau de l'enchaînement des idées.

Plusieurs recherches ont mis en évidence l'interaction entre le processus cognitif et la production du texte. C'est ce processus qui permet de dévoiler l'effet de l'expérience de l'apprenant et de ses connaissances antérieures sur l'apprentissage et sur l'activité scripturale (Legros, Boudechiche, Makhlouf, 2007).

Par ailleurs et à la suite du cours assuré « TIC et recherche documentaire », lire et comprendre des textes documentaires sont étroitement liées à la construction des connaissances. Approcher un texte relève inévitablement du fait de se construire une représentation sur le domaine traité par le texte, et par ricochet à structurer ou/et restructurer de manière cohérente l'ensemble des connaissances.

Il devient possible grâce aux vertus accordées par le dispositif eportfolio, et grâce à la flexibilité de l'outil d'introduire davantage de ressources renvoyant au même contenu, dans l'objectif d'élargir et d'asseoir leurs connaissances de façon efficace. De ce fait, l'ensemble des appuis à la rédaction conduit par la démarche eportfolio, le contexte et le processus cognitif, contribue à combler le vide sémantique des productions.

En conséquence, quand les étudiants-scripteurs disposent de connaissances sur le domaine traité par le texte sélectionné puis analysé, les agencements mobilisés vont permettre une production de texte bonifiée.

Les résultats montrent que tout se rapporte aux raisons qu'ont les étudiants de bien écrire (valeur de la tâche). Leurs croyances en termes de capacité à bien mener l'acte de l'écriture peuvent aussi influencer leur tendance à revenir sur leurs écrits. L'un des moyens les plus efficaces de valoriser le sentiment de compétence chez les étudiants est de leur accorder des occasions de réussite. Ils peuvent percevoir ces succès quand ils accèdent à leurs objectifs, dépassent leurs hésitations personnelles et recueillent une rétroaction positive.

En termes de résultats obtenus, la performance en production est nettement visible chez la majorité des participants dans la dynamique de ré-écriture et dans la construction des contenus améliorée. En effet, cela s'explique par l'engagement et la persévérance des étudiants induit entre autres par le processus itératif tout au long de la conception de l'eportfolio et qui leur a permis une activation d'une panoplie de concepts contribuant à charpenter leur production de façon cohérente.

En croisant les résultats des pré et post-test, de l'enquête par questionnaire et de l'analyse des traces des étudiants, il s'avère que les données se soutiennent vigoureusement. Autrement dit, l'analyse des traces des étudiants sur leur eportfolio reflètent les résultats du questionnaire, notamment de l'échelle EMITICE. En effet, les traces des étudiants rejoignent les perceptions exprimées par le biais du questionnaire, témoignent de l'agir et dévoilent un engagement et une motivation accrue. Ainsi, les traces montrent que les étudiants ont été aussi motivés que le soulignent les résultats de l'enquête à la suite du questionnaire. Si l'utilité de la tâche, le sentiment de compétence et de contrôlabilité sont de fait de la motivation qui s'assimile au contexte de cette recherche, l'engagement et la persévérance des étudiants tout au long du cours sont conformes à ce résultat. Au demeurant, ce dernier correspond à la théorie, puisque l'engagement et la persévérance installe l'étudiant dans une dynamique motivationnelle optimale au sein du contexte d'apprentissage, qui le conduit vers la réussite et ce, via le dispositif eportfolio.

Tout ce qui vient d'être présenté jusqu'ici explique également les résultats obtenus au post-test par les participants. En effet, si la grande majorité a obtenue de bonnes notes au post-test et à l'évaluation du eportfolio, cela revient au fait que la plupart des participants ont suscité un intérêt pour le dispositif, tout en fournissant des réponses pertinentes et cohérentes. Nous pouvons ainsi déduire que l'implémentation de l'eportfolio a sans aucun doute un effet tangible sur la motivation, les usages des étudiants ainsi que sur la qualité des apprentissages.

Ainsi, la conception de l'eportfolio place l'étudiant dans une double posture pour « écrire pour apprendre » et « apprendre à écrire » (Deschênes, 1994). De nouvelles pistes s'imposent donc à nous, et nous conduisent éventuellement vers une réorientation de nos pratiques, vers l'amélioration de ces deux compétences.

Néanmoins, à travers l'analyse des entretiens, plusieurs difficultés ont été identifiées.

7.4.3 Difficultés relevées à l'issue de la conception de l'eportfolio

L'une des difficultés majeures qui ressort du terrain revoie à un environnement anxigène. L'anxiété perçue correspond au fait que les participants interagissent avec leur espace créé et qu'ils jugent éventuellement anxigène en termes de nouveauté et de durée. Ce contexte est anxigène, surtout pour ceux qui sont moins familiers avec les technologies. Le dispositif eportfolio exposait un certain nombre de nouveautés pour les étudiants impliqués, en termes d'environnement, de collaboration avec les pairs et l'enseignant et de l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage.

Dans le cadre de la conception de l'eportfolio, le contexte a été considéré comme contenant des éléments inhibiteurs et source d'anxiété. Ils ont pu représenter un frein à l'égard de l'engagement et la persévérance de certains étudiants selon les verbatims. Ces éléments regroupent un défi à relever, l'usage d'un outil technologique nouveau, et la contrainte du temps.

a- Un défi à relever

Face à un environnement novateur, relever le défi et prendre des risques représentait une source de motivation et un facteur pour susciter l'engagement. Pour certains, cela représentait un enjeu à agrémenter au sein d'un espace d'expérimentation : « *le fait d'expérimenter m'a beaucoup attiré. L'enjeu du eportfolio est de relever le défi pour arriver à mes objectifs* » E-ETU-02.

b- L'usage d'un outil technologique nouveau

L'analyse de verbatims des étudiants issus des entretiens concernant l'eportfolio permet de percevoir que ce type de production est plutôt inédit pour eux, et que la réalisation semble plus compliquée pour certains. Le début de la conception du eportfolio n'était pas

considéré comme facteur suscitant l'engagement, mais plutôt une source de stress vu la nouveauté de l'outil ainsi que de la démarche : « *Au départ, je ne connaissais pas, cela me rendait stressé* » E-ETU- 06.

« *L'écrit..., je suis toujours stressée quand je dois produire un écrit. La première fois quand j'ai créé le compte eportfolio et j'ai commencé à travailler, j'étais vraiment, vraiment stressée, parce que j'avais jamais fait ça ...* » E-ETU- 05. Et c'est grâce aux ateliers, à l'accompagnement et au soutien que « *je commençais à m'intéresser aux nouvelles technologies* » E-ETU- 06.

Néanmoins, nous pouvons rappeler ici la portée avantageuse de l'usage pédagogique de l'eportfolio sur l'évolution de la manière d'apprendre qui a été rapportée antérieurement par l'un des participants (E-ETU-04). Ainsi, l'utilisation de l'eportfolio a pu être représentée comme un facteur facilitateur plutôt qu'une source d'anxiété.

c- La contrainte temps

À la suite d'une surcharge dans l'emploi du temps, un problème d'accumulation des activités dans un temps limité, a été souligné par les étudiants. Le caractère chronophage de l'eportfolio a été rapporté par l'ensemble des étudiants interviewés : « *la réalisation du eportfolio demande beaucoup de concentration, et beaucoup de temps. Il ne me reste pas de temps pour les travaux des autres matières...* » E-ETU- 02

Cette surcharge aurait pu décourager certains étudiants, pour s'engager au démarrage et également pour persévérer tout au long du parcours.

Toutefois, l'eportfolio a stimulé l'engagement des étudiants dans les activités pédagogiques, grâce aux nouvelles technologies et à la pédagogie active : « *Quand tu fais des activités, tu vas vers les activités qui sont intéressants et utiles.* » (E-ETU- 01) ; « *ça m'a vraiment recentré sur les clés de la recherche documentaire et ça m'a motivé à écrire.* » (E-ETU- 05).

Nous pouvons évoquer que le terme « motiver » a été repris plusieurs fois, ce qui a pu conduire le choix de s'engager et de persévérer dans le dispositif eportfolio.

En somme, relever un défi et l'usage d'un instrument nouveau en pédagogie universitaire a eu un effet facilitateur chez les étudiants de master 1. Il est intéressant

de souligner que l'usage d'un nouvel outil techno-pédagogique n'a pas engendré de résistance au changement de la part des étudiants. Il s'agit éventuellement du soutien véhiculé par la rétroaction. Enfin, l'environnement à travers l'eportfolio a pu avoir un double effet du stress, favorisé d'un côté et prohibé de l'autre si l'on considère les sous catégories déterminées.

7.5 Effet du dispositif eportfolio : Des constatations prometteuses

Nous voulions ainsi, à travers cette étude, mieux comprendre l'effet du dispositif eportfolio sur les étudiants. Il est intéressant de faire remarquer que pour une forte majorité d'étudiants, ayant participé à l'étude, le dispositif eportfolio semble avoir d'importants impacts positifs.

Outre le fait de modifier les pratiques pédagogiques, favoriser l'intégration pédagogique des TIC, l'eportfolio semble aussi favoriser la motivation des étudiants ce qui pourrait éventuellement ravir les enseignants, tout comme la pratique scripturale ; une compétence qu'il est nécessaire de développer durant le parcours universitaire. En l'espace de quelques semaines donc, il a été possible d'amener les étudiants, dont beaucoup redoutaient les technologies au départ, à faire un usage pédagogique du portfolio numérique.

Les entretiens effectués permettent de faire émerger la voix des étudiants et de mieux cerner la dimension motivationnelle à l'égard de la recherche documentaire et la compétence scripturale au supérieur à l'aide du dispositif eportfolio.

L'analyse de contenu a concouru à brosser un portrait équilibré de la qualité des activités scripturales. Ainsi que les résultats ayant mis en exergue des composantes pertinentes permettant de parfaire notre réflexion sur la dynamique motivationnelle et l'amélioration de l'activité scripturale en contexte universitaire. Les résultats obtenus, nous laissent toutefois entrevoir un grand potentiel pour le portfolio électronique en milieu universitaire.

L'évaluation portait essentiellement sur trois critères significatifs : la motivation à apprendre, la construction des contenus, et l'amélioration de la compétence scripturale.

- *Une motivation amplifiée des étudiants*

Nous avons remarqué que de nombreux étudiants utilisaient leur téléphone portable pour accéder à leur portfolio électronique, cela n'était un choix mais plutôt dicté par une absence de moyens. Soulignons au passage que la plateforme Eduportfolio n'était pas adaptée au téléphone, c'est-à-dire, qu'il y avait la possibilité d'accéder à la plateforme via le téléphone mais avec des fonctionnalités très limitées pour l'accès au compte eportfolio. Par conséquent, nous avons essayé de comprendre le rapport qui uni l'outil de travail à la motivation des étudiants.

Une analyse des productions, nous indique que les eportfolios les mieux élaborés représentent les étudiants les plus motivés et les plus actifs. Cette catégorie est représentée majoritairement par les participants ayant utilisés des ordinateurs et avec très peu de contraintes.

Ainsi, les étudiants ayant achevés leur production, se sont déclarés plus motivés. Ils utilisent un ordinateur pour concevoir leur eportfolio, ce qui rend la construction des contenus et la réalisation des activités plus aisée et plus adaptée. En effet, ils ne rencontrent pas de difficultés relatives à la plateforme. En revanche, les étudiants qui accèdent à leur compte eportfolio via leur téléphone. Étant donné que la plateforme Eduportfolio qui héberge les comptes eportfolios n'est pas adaptée aux téléphones, ces étudiants rencontrent des difficultés sur le plan technique et ergonomique (par ex. téléchargement des documents, accès au feedbacks, réalisation des activités sur Word et PDF). Ces difficultés ont engendré des obstacles auxquels se heurtent nos participants et qui impactent leur motivation de manière improductive.

En plus du caractère essentiel et formatif du cours, les étudiants de master1 ont manifesté une motivation accrue et un engagement à l'égard d'un cours qui leur paraissait rébarbatif au départ. Les vitrines proposées au portfolio ont été remplies par la majorité des étudiants avec rigueur. Autrement dit, leur implication dans la construction des contenus et la réalisation des activités étaient bien perçues.

A la question du second questionnaire administré en ligne concernant la réutilisation du eportfolio ou à sa généralisation dans l'ensemble des matières ; 84 % des personnes interrogées ont répondu par l'affirmative. Il nous semble ainsi que l'efficacité que traduit le processus en contexte universitaire, soit saisie par les étudiants.

- *La construction de contenus et l'amélioration de la compétence scripturale*

Le travail réalisé dans le cadre du portfolio était, pour la très grande majorité des étudiants, pertinent et explicite, c'est-à-dire que les réflexions étaient intimement liées à l'attitude étudiée. Par exemple, les commentaires : « *je cherche l'information, je la valide, je synthétise,* » représentent des attitudes recueillies par les étudiants

L'étudiant doit, tout au long de la conception du eportfolio procéder à l'activité scripturale pour la construction des contenus pour se préparer ensuite à la rédaction de l'avant-projet du mémoire. Il s'agit d'un travail sur le plan cognitif pour développer son autonomie et s'auto-évaluer à l'égard de celle-ci. Un travail qui pourra assurer l'évolution de l'attitude face à la recherche documentaire pour parfaire ensuite sa compétence scripturale et le développement des apprentissages. Il est essentiel de remarquer qu'une telle implication dans l'apprentissage et dans la construction des contenus au cœur d'une situation authentique permet d'affilier d'autres savoir-faire et savoir-être.

Conjointement à ces analyses menées sur la perception et le processus d'apprentissage, il serait aussi intéressant d'évaluer l'efficacité de l'eportfolio en termes de bonification de l'apprentissage par une comparaison avec un groupe témoin qui n'a pas utilisé ce type de dispositif. Cette mesure de la performance pourrait être éventuellement creusée en tenant compte des styles d'apprentissage préférentiels des apprenants (Kolb, 1994) et de leurs usages technologiques notamment leur intérêt pour les technologies en dehors du contexte universitaire.

Des différents résultats issus de l'enquête qualitative, nous constatons que la majorité des participants ont parvenu à comprendre le contenu pédagogique proposé et à acquérir les concepts clés du cours. Ainsi, l'implémentation de l'eportfolio a permis la construction de connaissances cohérentes et congruentes en lien avec les enseignements suivis. Cela évoque indubitablement une solution pédagogique efficiente.

L'eportfolio se définit ainsi, tel un compagnon qui permet à l'étudiant tout au long de sa conception de découvrir des ressources, les sélectionner, les analyser, mutualiser ce qu'il a compris et appris dans son espace avec l'enseignant et ses pairs et de réaliser son évaluation à la fin du cours. Ça lui permet aussi de rentrer dans une démarche bien structurée et surtout productive parce qu'il avait une vision globale de l'ensemble des portfolios.

Le dispositif offre la possibilité de structurer, d'agencer le contenu, et de hiérarchiser les ressources. Permet également de planifier le développement chronologique des activités réalisées par les étudiants. A partir de là, ils ont pu suivre une posture individuelle pour narrer leur parcours et construire une réflexion globale sur la démarche de recherche documentaire et aboutir au fondement de l'avant-projet de leur recherche.

Nous pouvons alors avancer que l'utilisation de l'eportfolio apporte une valeur ajoutée à l'enseignement-apprentissage du français, en parcours de Master, si l'intégration se concrétise dans un dispositif adapté, selon une affordance essentielle à la construction des savoirs et des savoir-faire.

Discussion générale

Rappelons que cette recherche à caractère exploratoire a comme principale visée de décrire et d'analyser l'apport du portfolio numérique sur la motivation des étudiants à apprendre dans un cours de recherche documentaire les initiant à la recherche dans le cadre d'un master en didactique du FLE. Les nombreuses données récoltées ont permis de considérer les retombées du portfolio développé dans le cadre de notre recherche.

Faire réussir les étudiants, c'est leur permettre de rehausser leur sentiment de compétence ainsi que leur motivation. L'eportfolio contribue à ce cercle scrupuleux et soutient l'accessibilité à l'apprentissage. Or, selon le scénario conçu, le choix s'est clairement porté sur un eportfolio en raison de son aspect progressif, mais également de son aspect innovant via l'usage des technologies qui permet aussi d'agir sur les formes liées à la motivation à apprendre voire sur les formes ; collaborative et constructiviste.

Les étudiants ont conçu un eportfolio à l'aide de la plateforme Eduportfolio. La dimension numérique de l'outil est capitale, dans la mesure où elle engage l'étudiant dans une démarche de conception d'un instrument qu'il pourra reprendre et adapter selon le contexte dans l'avenir. Le contenu du dossier regroupe les documents liés à chaque séance. Les étudiants ont également déposé les cartes mentales effectuées à la suite du cours, la synthèse de chaque séance, et les évaluations réalisées en dehors de la classe et en classe sous le contrôle et la rétroaction de l'enseignant.

Au départ, les eportfolios de la majorité des étudiants sont très peu élaborés, ils doivent manifester de l'engagement et de la motivation dans une approche active et réflexive. Chaque étudiant expose à travers sa démarche portfolio, ses choix, ses interrogations et les spécificités adoptées afin de réaliser une forme de présentation. Les réalisations peuvent prendre des formes très variées, néanmoins, les différentes démarches eportfolio présentées s'associent constamment à la motivation, et à l'engagement des étudiants. Les échanges avec les étudiants ayant conduit le dispositif eportfolio confirment cette focalisation, quelquefois dès le début de la démarche, leur implication se fait sentir. Force est d'ailleurs d'accompagner les étudiants à trouver une stabilité dans la mise en œuvre, entre l'aspect motivationnel, réflexif, et le processus d'apprentissage.

Dans le cadre du master, le déploiement des aptitudes réflexives dans leurs parcours et sur des situations significatives doit entraîner les futurs chercheurs à affronter

les difficultés liées à la recherche, en termes de repérage, de sélection, d'évaluation de l'information. Cette aptitude de connaître les techniques et les outils de la recherche documentaire est considérée comme l'une des pierres angulaires afin d'étoffer la maîtrise en recherche scientifique.

Piloter la démarche portfolio, permet à l'étudiant de se faire et de se former aux méthodologies et outils de la recherche documentaire. Il est ainsi engagé dans une formation visant le développement de capacités et de compétences pour la recherche documentaire proposées dans le curriculum et de relever le défi face à toute entrave rencontrée. Cet engagement concerne à la fois la perception de la démarche portfolio, l'accomplissement de son aspect progressif, le développement de leur motivation à apprendre, ainsi que l'amélioration de l'activité scripturale.

Premièrement, nos résultats évoquent le caractère réflexif et motivationnel du portfolio permettant de soutenir le déploiement des compétences métacognitives des étudiants, tels que souligné par Durand et Chouinard (2012). La présente étude s'étant étalée sur plusieurs semaines, et une progression ayant été constatée au cours de ce parcours, il nous semble que, malgré les difficultés et les défis relevés dans la réalisation du portfolio, l'expérience et le temps consacré à l'utilisation et le maniement de l'outil apportent un rendement et une plus-value pour les étudiants, ce qui rejoint les constats réalisés dans les travaux de Bélanger (2009).

Deuxièmement, un caractère fort intéressant de l'eportfolio, en termes de types de fichiers pouvant y être rassemblés et synthétisés, a été constaté comme utile à la progression des compétences métacognitives. Cet aspect a d'ailleurs été largement soulevé par les étudiants durant les entretiens individuels semi-dirigés et dans les réflexions dégagées des portfolios. Les propos retenus par les étudiants dans leurs réflexions et lors des entretiens évoquent nettement qu'ils ont su tirer profit des avantages fournis par le dispositif eportfolio, rejoignant ainsi les travaux de Savarieau (2017). Il s'agit là de l'intégration technologique du portfolio qui mérite entièrement sa place dans le parcours du master didactique du FLE et dans l'université algérienne en général.

Comme évoqué par plusieurs étudiants, ce type de réalisation était inédit pour eux, les différents procédés et aspects linguistiques leur ont demandé des ajustements, et ont parfois rendu la progression laborieuse. Néanmoins, il faut ajouter que même si

la production finale n'est pas toujours considérée comme pertinente, elle rend compte d'une variation au niveau de la progression du processus. Nous pouvons ainsi situer les diversités auxquelles font face les participants selon le plan de l'appropriation et la démarche du processus à suivre.

Par ailleurs, l'hypothèse supposée que la démarche eportfolio était perçue par les étudiants comme support à l'apprentissage. Cette variable a été mesurée en s'appuyant sur le modèle pragmatique proposé par Lebrun (2005), axé sur cinq facteurs essentiels pour accroître ou évaluer un dispositif d'apprentissage (avec ou sans TIC) censé favoriser l'apprentissage (motivation, informations, activités, interactions, productions).

Rappelons que sous l'angle de cette modélisation, l'idée consiste dans le fait de prendre un peu de recul sur ces pratiques pédagogiques et d'arborer ce que la technologie peut apporter à l'enseignement- apprentissage. Et pour donner suite aux résultats obtenus en matière de motivation et de performance, nous pouvons, donc, attester de la validité du modèle IMAIP (Lebrun, 2005) que nous avons mobilisé dans le cadre distinctif du cours TIC et recherche documentaire tout en percevant que les profits au niveau taxonomique élevé ont considérablement progressé via les TIC.

Après avoir vu la place pédagogique du eportfolio et du modèle IMAIP, il nous semble pertinent de voir l'impact du eportfolio sur les composantes du modèle IMAIP :

- l'eportfolio joue un rôle important au niveau du contexte général tout en étant un vecteur de motivation chez les étudiants au sein du parcours universitaire.
- la rétroaction que permet l'eportfolio agit sur la motivation et de manière asynchrone suscite des interactions avec le groupe en réalisant les activités.
- les contenus représentent nettement la transmission et la co-construction des connaissances.

- la conception de l'eportfolio et la réalisation ultérieurement de l'avant-projet représente la trace ainsi que la preuve de la production des étudiants.

De surcroît, si nous appliquons cet instrument au modèle IMAIP cela pourrait donner suite à ce schéma pour un syncrétisme fructueux :

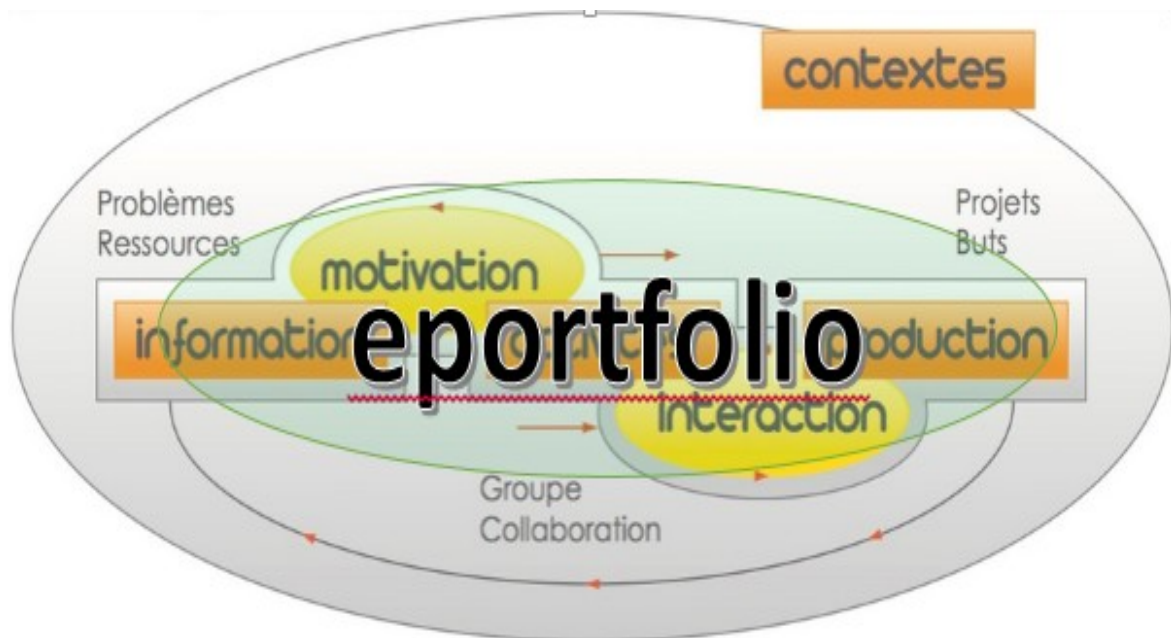


Figure 23 : Impact de l'eportfolio sur le modèle IMAIP (Lebrun 2005)

Nous considérons, en effet, l'eportfolio comme un vecteur d'immersion, qui permet à l'étudiant de pénétrer le concept, un vecteur également de soutien pour les apprentissages. Il contribue de manière efficace à l'ancrage et la consolidation des apprentissages. Les étudiants sont en effet actifs et apprennent par eux même les démarches à suivre. Il s'agit d'un cadre expérientiel, très favorable à l'apprentissage parce qu'il est accès sur les compétences.

Les résultats relatifs à l'analyse des rendus des étudiants montrent qu'ils ont révélé une grande motivation tout au long du cours, manifestée singulièrement par l'intérêt et l'engagement actif proclamés durant la conception de l'eportfolio, ainsi que par le score de réussite noté à la fin du semestre. Etant donné que le modèle de Viau (1994) expose des indicateurs de la compréhension de la motivation, à savoir l'utilité d'une activité d'apprentissage, la contrôlabilité, l'engagement, et la performance de l'apprentissage,

nous pouvons avancer que la motivation des étudiants à l'égard du dispositif eportfolio était au rendez-vous. Toutefois, leur conduite et engagement durant le parcours, confirment la valeur ajoutée d'un dispositif de formation de type eportfolio sur leur motivation à apprendre et l'amélioration de l'activité scripturale, pourvu que l'organisation du scénario pédagogique réponde à leurs exigences et besoins.

Par ailleurs, le comportement des étudiants face aux activités à réaliser qui représente une forme du comprendre et de l'apprendre, montre le dépassement des procédés superficiels qui s'arrêtent sur la validation de la matière pour aller vers la partie cachée de l'iceberg. Tenter de comprendre et de s'éclairer explique l'intérêt des étudiants pour agrémenter leurs connaissances visant à répondre à leurs attentes en matière de recherche documentaire.

Nous pouvons ainsi considérer qu'à travers la conception de l'eportfolio les étudiants font transparaître leur personnalité, leurs acquis, et leur façon d'apprendre. Et que l'usage de cet outil face auquel les étudiants étaient réticents initialement et qui paraissait comme une contrainte peut être source de motivation, du dépassement de soi, et d'innovation pédagogique tout en dévoilant leur créativité et leur productivité.

Il est important ainsi ; de souligner que l'eportfolio recouvre une valeur esthétique que chaque étudiant peut personnaliser de manière à s'approprier pleinement son portfolio. De plus, sa conception l'installe dans « une dynamique motivationnelle » généralement fort appréciée. Il est même parfois comparé à un miroir, parce que c'est l'image de soi qui se construit au fil de sa conception. Aussi, nous pouvons estimer que cette implémentation est arrivée à une bonification de l'enseignement-apprentissage tel que décrit par Lebrun (2005).

Toutefois, l'usage du eportfolio à des fins pédagogiques se heurte à de nombreuses difficultés et les besoins relatives aux plans technique et contextuel (manque d'infrastructures, faiblesse du réseau mobile et du débit internet...), et pédagogique (cours de TIC remplacés par des cours d'informatique). Il nous semble que seuls ces facteurs ne peuvent expliquer cette situation, et que la responsabilité incombe conjointement l'ensemble des acteurs éducatifs de l'enseignement supérieur. L'université doit se préoccuper davantage de l'obligation d'équiper ses locaux par les infrastructures nécessaires et le débit internet indispensable à l'activité pédagogique et la recherche.

Discussion générale

De surcroît, et malgré les contraintes rencontrées, nous constatons également que l'introduction de ce modèle dans le contexte universitaire permet aux enseignants d'envisager la scénarisation de leur enseignement de manière plus aisée, et de se créer plus facilement une vision globale de la progression des étudiants et par ricochet sur l'évolution de leur chantier professionnel. Parce que « *rien n'est exaltant comme un chantier* », comme disait Freinet (1966) surtout si on y bâtit des hommes.

CONCLUSION
GENERALE

Conclusion générale

À la lumière de cette étude menée dans le contexte universitaire algérien, cette expérience a permis l'accomplissement de l'éventualité de développer les technologies éducatives au sein des établissements d'enseignement supérieur.

Pour donner suite aux résultats de l'enquête, nous concluons que même si les étudiants ne se dissocient pas de l'objectif de la note, parce que le système éducatif algérien, du primaire jusqu'aux études supérieures, lui accorde une grande importance, et généralement représentée telle un indicateur de réussite ou d'échec, leur comportement était en synergie avec une conception perspicace des agissements déployés pour aboutir aux objectifs. En d'autres termes, la conception de l'eportfolio enrichie les étudiants sur le plan conceptuel, linguistique, méthodologique et techno-pédagogique afin d'acquérir un savoir contribuant à mieux réussir leur insertion académique, était conçu comme une primauté.

D'autre part, ces étudiants inscrits en première année master sont en phase de transition vers l'univers de la recherche. Certes, leur cursus de licence a permis de les préparer à l'environnement universitaire, mais cette phase exige une autonomie et une implication dans le contexte d'apprentissage.

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer selon une approche mixte l'efficacité d'un dispositif eportfolio sur la motivation à apprendre d'un côté et l'amélioration de la compétence écrite de l'autre, chez les étudiants de première année Master de français langue étrangère et d'en déceler ses potentiels.

L'expérience réalisée via un environnement d'apprentissage, « où les utilisateurs peuvent facilement accéder aux produits d'apprentissage, quand et où ils ont en besoin » (Roosenberg, 2001), l'accessibilité du matériel d'apprentissage construit dans l'eportfolio, semblent répondre aux besoins et aux perspectives des étudiants.

Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons dû introduire le dispositif eportfolio. Cette implémentation a été effectuée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons initié les étudiants à la conception de l'eportfolio. Ensuite, dans un second

Conclusion générale

temps, nous leur avons demandé de créer leurs propres comptes en ligne sur la plateforme d'apprentissage Eduportfolio pour la construction des connaissances, la réalisation des activités et l'évaluation, à travers le cours de TIC et recherche documentaire considéré comme essentiel dans leur parcours de Master.

Après cette phase de création d'eportfolio, nous avons soumis les étudiants de Master 1 à une expérimentation qui a duré un semestre. Il convient ainsi de reconnaître l'utilité effective portée par les TIC et de ne pas se consoler par l'idée que tout changement suppose une progression (Watzlawick, Weakland et Fish, 1975). De ce fait, notre réflexion et le déploiement de l'eportfolio, nous ont permis de saisir de façon davantage subtile ces mutations.

En plus, le processus de conception est accompagné. Cet accompagnement cognitif et affectif sert d'appui à la démarche réflexive ; permettant de guider les étudiants sur le plan technique et de les instaurer dans un cadre de confiance afin de stimuler leur émulation. En conséquence, une étape de partage et d'échanges se met en place pour amorcer l'expérience et rendre public les rubriques qu'ils souhaitent partager. Considérés comme une phase essentielle, ces échanges accèdent à la construction du sens avec de nouvelles possibilités. Or, l'étudiant peut revenir sur son portfolio pour l'entretenir, le nourrir et le modifier de façon itérative.

À l'issue de notre expérience, nous avons tout d'abord soumis le groupe d'étudiants à un pré-test afin d'évaluer la pertinence et la somme de leur acquis d'apprentissage. Puis, nous avons administré un questionnaire en ligne au début et à la fin du cours ainsi qu'un post-test, afin de mesurer les effets perçus sur la motivation des étudiants à apprendre et l'amélioration de l'activité scripturale ; avant et après l'implémentation du dispositif eportfolio.

Les données récoltées ont été traitées, en appliquant pour chaque instrument un traitement donné. L'analyse reposait sur des travaux de recherche menés en psychologie cognitive (Deci et Ryan et Viau 2005), sur la taxonomie de Bloom (2001) et le modèle de production écrite de Deshênes. Plusieurs thématiques ont été relevées, et par l'hybridation entre la littérature scientifique et les propos des participants, nous avons

Conclusion générale

pu dégager l'impact du dispositif sur les apprentissages et la motivation des étudiants en pédagogie universitaire.

Les résultats obtenus de différents traitements ont révélé que l'implémentation du dispositif eportfolio est une approche efficace pour le développement de la qualité d'apprentissage et l'amélioration de la compétence écrite des étudiants.

Les résultats de l'étude laissent constater par ailleurs que ; l'implémentation de ces technologies en classe, la diversification des pratiques d'enseignement-apprentissage, la construction des connaissances et savoirs en termes techniques pour laisser la place assignée à l'étudiant et le mettre au centre de l'agir, sont les enjeux majeurs à relever et ce, par l'ensemble des acteurs de l'université algérienne. Grâce au dispositif eportfolio l'enseignement et l'apprentissage des langues se fera dans un contexte numérique qui offre à l'enseignant et à l'apprenant la possibilité d'individualiser ses parcours, de la sélection et la construction des contenus et des ressources à l'évaluation des connaissances, et de créer une émulation entre les pairs dans le cadre d'une pédagogie collaborative.

Nous avons pu constater dans les résultats de cette recherche, que malgré la déficience en infrastructures du contexte, il en ressort différents usagers des TIC parmi les étudiants de l'université d'Adrar. En effet, les technologies encouragent l'accès à des ressources documentaires diversifiées, et conduisent à l'évolution de l'autoformation et des espaces d'échange et de construction de connaissances. Notre contribution est une réflexion globale sur les stratégies qui permettent de maintenir et de favoriser la motivation en pédagogie universitaire, et ce, via l'intégration adaptée des TIC.

A l'instar de ce qui précède, nos résultats sont en harmonie avec d'autres chercheurs qui revendiquent la diversification des pratiques pédagogiques, en faveur de l'amélioration du sentiment de compétence chez l'étudiant (Lieury et Fenouillet 2013). Les résultats ont également montré que la conception de l'eportfolio a été efficace pour faciliter la compréhension du cours sur la recherche documentaire. Les participants ont témoigné de l'amélioration de leurs résultats académiques grâce à l'utilisation de l'eportfolio dans leur cours.

Conclusion générale

En effet, nos résultats de recherche suggèrent une voie tangible pour mieux planifier et diriger les parcours de formation des étudiants ; ce qui aura comme impact d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en contexte universitaire.

Cette étude nous a permis en effet, d'observer à travers un cours du programme de master 1, que l'eportfolio favorise chez les étudiants le développement de la valeur de la tâche, de compétence et de contrôlabilité. Elle nous a conduit à discerner un renforcement de la motivation académique des étudiants qui a induit inéluctablement leur engagement et leur persévérance. Entre le début et la fin du cours, la motivation a progressé, affirmant ainsi de la valeur ajoutée que l'eportfolio a pu avoir sur l'apprentissage de ces étudiants.

En outre, la diversité des pratiques et des évaluations est en corrélation avec les objectifs de l'outil. L'eportfolio est un espace de classement de documents qui ouvre de nouvelles modalités d'accompagnement, d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation sommative conduit à une évaluation formative et participe à la valorisation des productions des étudiants. Le dispositif nécessite un encadrement et accompagnement régulier de la part de l'enseignant, notamment pour ceux rencontrant des difficultés à appréhender l'outil numérique et à porter une réflexion sur leurs travaux.

Ce grand saut dans l'enseignement et l'apprentissage via les TIC a suscité également de nombreuses questions relatives aux moyens et outils disponibles et enfin aux habiletés technologiques des étudiants. Par exemple, à la suite de la première séance et aux retours des étudiants, certains ajustements ont été apportés pour améliorer le dispositif (proposition d'ateliers, création du groupe eportfolio Master pour suivre les étudiants, réorganisation des délais du dépôt des activités).

Nous pouvons ainsi affirmer que les technologies sont certes de bonnes alliées à la pédagogie, mais uniquement si elles sont utilisées à bon escient. L'objectif de toute pédagogie est d'apporter un engagement cognitif et réflexif. Il nous semble ainsi, que l'eportfolio accompli cette tâche ; dans une approche holistique qui conduit l'étudiant à l'immersion vers l'univers abyssal des apprentissages. Une approche à travers laquelle, l'étudiant ne vit pas l'apprentissage comme segmenté, cloisonné, mais comme un tout holistique, comme une expérience vécue.

Conclusion générale

En effet, l'eportfolio semble soutenir l'étudiant à concevoir son environnement personnel d'apprentissage. Et pour revenir en général sur les critères de conception de Tricot et Plégat-Soutjis (2003) évoqués plus haut, nous pouvons avancer que le dispositif proposé est avantageux pour un apprentissage efficient. En revanche, la plausibilité n'est pas totalement accomplie puisque l'environnement numérique de travail de notre établissement ne permet pas encore la conception d'eportfolio.

Les constatations repérées à la suite de la grande variation de l'approche et des productions, et ainsi des attentes, nous conduisent à tenter de formaliser la kyrielle de possibilités essentielles à la conception d'un eportfolio comme un environnement personnel d'apprentissage notamment dans une visée de permettre au concepteur-scripteur de se (re)connaître et de se créer une identité numérique qui ne se résume pas uniquement à un numéro d'inscription au sein d'un établissement universitaire.

Par ailleurs, revenir à la genèse instrumentale de Rabardel (1995), l'outil en usage et conçu est instrumentalisé et va contribuer dans certains cas à transformer le processus d'apprentissage. L'apport de la technologie contribuera à la construction d'un outil personnel et d'un parcours individualisé pour chaque étudiant.

Ainsi, la démarche déployée renforce tout l'intérêt de repenser les pratiques pédagogiques et organisationnelles au sein desquelles les apprenants seront amenés à utiliser les nouvelles technologies mises en place. Pour donner suite à la revue de la littérature et à l'appréciation positive recueillie auprès des participants, nous considérons que la vraie valeur ajoutée de l'eportfolio réside complémentirement dans l'exploitation pédagogique de ses caractéristiques en termes de situation active pour l'apprenant et dans la mise en ligne des traces écrites afin de favoriser un apprentissage efficient.

De ce fait, nous pouvons avancer que les technologies éducatives peuvent susciter l'intérêt des étudiants en faveur des apprentissages au sein d'une démarche de pédagogie active, et qui permettrait d'amplifier la performance des étudiants.

Cette performance bonifiée serait rendue possible grâce aux potentialités offertes par le dispositif ; il offre une structure flexible qui permet de générer et de modifier la structure et les différentes sections à tout moment ; il peut être adopté à long terme ; il permet la réitération à la suite d'un temps de réflexion, il comprend des traces de natures

Conclusion générale

diverses de compétence en langue, il permet également la socialisation des contenus. Une pléthore de possibilités contribuant à proposer de nouvelles modalités qui peuvent s'avérer appropriées pour une utilisation pédagogique en classe de langue et qui conduit chaque étudiant à mieux gérer et organiser ses apprentissages à son rythme. Mais, nous sommes désireux de savoir comment l'implémentation du eportfolio, dans un autre contexte de recherche, avec un public différent, peut contribuer à dévoiler ou pas que la motivation représente un levier pour la réussite des apprenants dans un dispositif de type eportfolio.

In fine, de tels résultats peuvent participer au positionnement et à l'orientation de la stratégie universitaire algérienne en matière des technologies en général et du eportfolio en particulier. Nos universités doivent non seulement s'y adapter, mais, surtout, utiliser l'eportfolio, pour en faire un outil efficace et performant au service de l'acte d'enseigner et d'apprendre. Dans une visée prospective, il sera souhaitable que la création d'une plateforme eportfolio institutionnelle réservée à l'ensemble des acteurs éducatifs, propre à chaque faculté et réunissant l'ensemble des matières pour chaque département, devienne une priorité. Ce qui permettrait toutefois de donner suite aux prescriptions avancées dans le cadre du plan d'action numérique par le ministère de l'enseignement supérieur algérien (2022).

Vers une rencontre, eportfolio- maîtrise de la langue- assimilation de l'écrit en contexte universitaire

Nous nous sommes focalisée dans cette recherche sur les besoins des étudiants tels qu'ils sont reconnus par les étudiants eux-mêmes et en se basant sur les tests diagnostiques. Dans cette optique, les représentations de ces derniers se sont découlées en dévoilant que les attentes et les besoins ne sont pas perçus de la même manière par chaque étudiant.

Comme nous l'avons exposé, la problématique des technologies au service de l'enseignement et de l'apprentissage en contexte universitaire est plus récente en Algérie, notamment à l'université d'Adrar. Nonobstant, des mutations dans les pratiques pédagogiques engagées ces dernières années et des recherches s'intéressent aux paradigmes de l'enseignement- apprentissage du FLE, il nous semble qu'implicitement les idées perçues se maintiennent : il est constamment observé que les apprenants quittent la phase de l'enseignement scolaire en ayant obtenu les compétences nécessaires.

Conclusion générale

Toutefois, des recherches au sein de quelques institutions se sont penchées sur cette problématique en Algérie en soulignant singulièrement que les aspects formels en rapport avec la maîtrise de la langue, ne sont pas assimilés par tous de façon analogue. Cela se traduit par la propagation des effectifs accédant à l'université. Un autre aspect se dévoile, le nombre d'heures attribué à l'enseignement du français durant les trois paliers de l'éducation nationale, avant l'université. Les réformes se suivent, mais n'avancent pas forcément en termes de besoins. La maîtrise du français note les conséquences et devient moins importante, puisque le département de langue française de l'université d'Adrar n'enregistre que 25 étudiants inscrits en première année licence. Faut-il tirer la sonnette d'alarme !

À la suite des constatations de déficiences soutenues dans l'enseignement supérieur et d'une décroissance de niveau à l'écrit, de dispositif eportfolio a été mis en place.

Plusieurs recherches sur des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage étaient centrées sur le niveau linguistique. Et les études sur ce domaine ont contribué à dévoiler que les lacunes des étudiants universitaires ne consistent pas seulement en une carence de maîtrise de la langue française et des dextérités secondaires. Mais dans le processus de « l'apprendre à apprendre ». C'est en ce sens que cette étude tente de répondre à cette problématique sur la motivation des étudiants à apprendre dans le cadre d'un cours spécifique, et l'amélioration de l'activité scripturale dans le contexte universitaire.

Notre étude s'intègre dans le cadre des technologies éducatives, nous avons montré l'effet du dispositif eportfolio sur le soutien à la motivation à apprendre et l'aide à l'amélioration de l'activité scripturale tout en mettant en exergue les perceptions des étudiants à l'égard de l'eportfolio. Il s'agit des relations que se façonnent au jour le jour avec leurs productions.

Ce qui nous semble essentiel dans cette démarche entretenue, ce n'est pas juste la production finale mais le cheminement adopté par les étudiants. En effet, ce qu'il faut évaluer dans le travail de l'étudiant, c'est le processus mis en œuvre et le regard critique qu'il porte sur ses apprentissages.

Cela mène à une question qui mériterait d'être approfondie ; à savoir se construire dans sa discipline. Les étudiants de master1 se trouvent face à une nouvelle discipline,

Conclusion générale

ils découvrent les principes de bases de la recherche scientifique en didactique du FLE et de l'écrit universitaire. Or, une réorganisation du master et le rapport entre le disciplinaire et le transversal doit être mis en œuvre.

Forces et limites de notre recherche

Dans un pays où les TIC ne sont pas encore une réalité dans l'enseignement, l'étude sur les usages et les motivations des étudiants à l'égard de ces technologies nous paraît intéressante. Pour arriver à des résultats, nous avons opté pour une démarche méthodologique mixte. La première, quantitative, nous a permis de valider statistiquement les données recueillies et la seconde qualitative permettant d'approfondir l'analyse. Ces approches méthodologiques ont aussi bien des forces que des limites.

La connaissance du milieu de l'étude ainsi que la connaissance des étudiants, du fait de notre statut d'enseignant, ont formé une des forces de notre recherche. Cette appartenance au milieu a rendu facile le recueil des informations que nous avons ensuite analysé. La cueillette des données constitue une des forces de notre démarche, car comme le soulignent Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002), le chercheur qui a recours à l'entretien pour analyser les perceptions des étudiants, doit avoir une connaissance du terrain avec toutes les failles et les richesses qu'il offre (Kolb, 1994) et de leurs usages technologiques notamment leur intérêt pour les technologies en dehors du contexte universitaire.

Cette relation avec l'environnement d'enseignement-apprentissage permet de faire émerger des degrés profonds de comportements et d'attitudes. Les résultats des analyses ont servi à la composition d'une banque de données.

Il est à souligner que notre expérimentation comporte quelques limites. La première est l'environnement de notre étude. L'université d'Adrar ne connaît pas une richesse d'équipement en TIC. Les conditions météorologiques sont aussi défavorables, à chaque fois que le vent se lève, la connexion internet est perturbée. Autre limite et non des moindres, le chercheur étant un enseignant et les participants étant des étudiants, cette situation peut nuire à certaines réponses par les étudiants par appréhension d'être évalués.

Conclusion générale

En dehors des résultats prometteurs, la recherche ne peut prétendre à l'exhaustivité en raison d'un échantillon réduit et de la courte durée de l'expérimentation, une étude longitudinale aurait été souhaitable. Il existe éventuellement aussi l'apparition du « *Wow effect* » ; (Di Serio *et al.* 2013), un effet de nouveauté qui aurait pu influencer l'attitude des étudiants considérés comme des technophiles. Il y a par ailleurs, l'effet éventuel de l'enseignant effectué inconsciemment, du fait de la réalisation de l'expérimentation par lui-même.

Bibliographie

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

Abernot, Y. et Ravestein, J. (2009). Réussir son master en sciences humaines et sociales. Dunod.

Achtziger, A. & Gollwitzer, P.M. (2008). Motivation and volition in the course of action. In J. Heckhausen & H. Heckhausen, Motivation and action, Cambridge University Press.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover et B. Noël (eds), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes, Bruxelles : De Boeck & Larcier, pp. 35-56.

Attali, A., & Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degré. Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Bernstein, D., Burnett, A., Goodburn, A. and Savory, P. (2006). Making Teaching and Learning Visible: Course Portfolios and the Peer Review of Teaching. Bolton, MA: Anker.

Bertin Jean-Claude. (2001). Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage, Paris, Ellipses.

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Bernard Dionne. (2018). L'essentiel pour réussir ses études. Chenelière Education.

Ben Abid-Zarrouk, S., Bacha, J., Kadi, L., Mabrouk, A. (2016). Penser Les Tics dans les universités du Maghreb, Tics et enseignement / apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin, Maghreb, Moyen Orient, Communication, Médias, Education, Enseignement, Langue.

Blanchet, A. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. Paris, Dunod.

Campenhoudt, L, Marquet, J et Quivy, R. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris. Dunod.

Bibliographie

Chartrand, S-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G.

Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p.107-129). Presses universitaires de Namur.

Carre, P. (2012). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Cornaire, C., Raymond, PM. (1999). *La production écrite*. Paris. CLE International.

Chartier, A. et Frier, C. (2015). Écriture créative et construction de connaissances à l'université. Dans F. Boch et C. Frier. *Écrire dans l'enseignement supérieur, Des apports de la recherche aux outils pédagogiques* (p. 151-210). Ellug.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Presses Universitaires de France.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littératies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In: Dans C. Blaser, M.-C. Pollet et P. Erpelding.

Dezutter, O., Cansigno, Y. et Silva, H. (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico : Éditions Primera.

De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck Supérieur.

Deschênes, A-J. (1988). *La compréhension et la production des textes*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Denis Berthiaum. (2008). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques : Tome 1 : Enseigner au supérieur*. Peter Lang. Suisse.

Depover, C., Noël, B.(2005). *Le curriculum et ses logiques, une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, l'Harmattan.

Dornyei, Z., Ushioda, E. (2011), *Teaching and researching motivation*, 2nd Edition, Pearson, Harlow.

Bibliographie

- Dupuis. (2010). L'appropriation des écrits universitaires (p. 11-42). Presses universitaires de Namur.
- Feertchak, H. (1996). Les motivations et les valeurs en psycho-sociologie. Armand Colin.
- Fenouillet, F. et Lieury, A. (2013). Motivation et réussite scolaire. Paris : Edition Dunod.
- Fenouillet, F. (2017). La motivation. Paris : Dunod.
- Fiévez, A. (2017). L'intégration des TIC en contexte éducatif : modèles, réalités et enjeux. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F. (1996). Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation. Montréal : Décarie.
- Gagnebin, A., Guignard, N., & Jaquet, F. (1997). Apprentissage et enseignement des mathématiques. Neuchâtel : Corome.
- Gauthier, B. (2009). Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (5^e éd.). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Gaver, W. W. (1991). Technology Affordances. Proceedings of CHI'91 (New Orleans, Louisiana April 28-May 2, 1991), 79-84.
- Gibson, J. J. (1986). The ecological approach to visual perception. Erlbaum.
- Grisé, S. et D. Trottier. (1997) L'enseignement des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences [S. I.], Regroupement des collèges Performa, XVI.
- Holec, H. (1997). De l'autonomisation considérée comme une innovation. Mélanges.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche en éducation : étapes et approches (3^e édition). ERPI.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2012). Le portfolio électronique en formation initiale des enseignants. In Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants (Editions HEP BEJUNE, p. 81-94). Bienne.
- Karsenti, T., Parent, S., Cuerrier, M., Roy, N. et Poellhuber, B. (2020). La compétence numérique : l'affaire de toutes et tous. Un MOOC sur la compétence numérique. Montréal (Canada) : Chaire de recherche du Canada sur le numérique en éducation.

Bibliographie

Kharchi, L. (2017). Didactique des langues étrangères et TIC, Office des Publications Universitaires. Alger.

Knowles, M. (1973). L'Apprenant Adulte, Les Editions d'Organisation.

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. in F. Halisch, & J. Kuhl, Motivation, intention, and volition. Berlin. Springer-Verlag.

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences, Montréal, Guérin.

Lebrun, M. (2005). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? 2ème édition revue. Bruxelles : De Boeck.

Legros, D., Crinon, J. (dir). (2002). Psychologie des apprentissages multimédias. Paris : Armand colin.

Lévy-Leboyer, C. (1993). Le bilan de compétences. Paris : PUF.

Mace, G., Pétry, F. (2000). Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Minder, M. (1991). Didactique fonctionnelle, Bruxelles, De Boeck.

Mucchielli, R. (1981). Les motivations, Éditions PUF - collection Que sais-je ?

Muriel Molinié. (dir.). (2011). Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures enjeux de formation par la recherche action. Coll. CRTF.

Norman, D-A. (1999). Invisible computer: Why good products can fail, the personal computer is so complex, and information appliances are the solution. Cambridge, MA: MIT Press.

Ouhaibia, B., Shili, L., Benabed, F. et Kadi-Ksouri, L. (2016). Les TIC au Maghreb. Dans J. Bacha, S., Ben Abid-Zarrouk, L., Kadi-Ksouri & M. Abdelouahad. Penser les TIC dans les universités du Maghreb : TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire Maghrébin (p. 340). Paris : L'Harmattan.

Paillée, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans P. Paillée et A. Mucchielli. (dir.), l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (p. 231-314). Armand Colin.

Bibliographie

Parmentier, C. (2008). L'ingénierie de formation. Paris : Eyrolles - Editions d'Organisation.

Paulson, F. L. & Paulson, P. R. (1990). How Do Portfolios Measure Up? A Cognitive Model for Assessing Portfolios. Document ERIC ED324329.

Piaget, J. (1970). The Science of Education and the Psychology of the Child. New York, Grossman.

Poumay, M. (2017), Séminaires et portfolios de traces pour soutenir et évaluer le développement de la compétence. In M. Poumay, J. Tardif & Georges, F. (dir.), Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur. (p.189-212). Bruxelles : De Boeck.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.

Romainville, M. et Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. De Boeck Supérieur.

Reuter, Y. (1989). Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF.

Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture, Paris, Édition : ESF.

Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2000). Méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke : Edition du CRP.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1991). Literate expertise. Dans K.A. Ericsson et J. Smith (éd.), Toward a general theory of expertise (p. 172-194). Cambridge University Press.

Schön, D. (1996). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Montréal, Canada : Éditions Logiques.

Tardif J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Éducation.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Les Editions Logiques.

Bibliographie

- Thomas, L., Micheau-Thomazeau, S. (2014). La boîte à outils de la motivation. Paris : Dunod.
- Timbal-duclaux, Louis. (1986). L'écriture créative, Paris, Retz.
- Vianin, P. (2007). La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre. De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques ».
- Viau, R. (1998). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : Éditions Deboeck (2^e édition).
- Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. St-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2004). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles: De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1997). Pensée et Langage. Paris: La Dispute.
- Wenden, A.L. (1991). Learner strategies for learner autonomy. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Wright, T., S.L. (1987). Roles of Teachers and Learners, Oxford University Press.
- Zesiger, P. (1995). Écrire. Approches cognitives, neuropsychologique et développementale. Paris : Presses Universitaires de France.

Articles de périodiques

- Alamargot, D. (2015). Littéracie scolaire : intérêts et limites d'un concept. Le français aujourd'hui, (3), 115-126.
- Al-Harthy, I-S. et Aldhafri, S-S. (2014). The Relationship Among Task-Value, Self-Efficacy and Academic Achievement In Omani Students at Sultan Qaboos University. International Review of Social Sciences and Humanities, 7(2), 15-22.
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), 30-41.
- Benaoum Mahièddine. (2011). Le système LMD : Perception des étudiants de première année. Évaluation de l'existant et nécessité d'un accompagnement plus approprié. Synergies Algérie n° 12 - pp. 25-36.

Bibliographie

Berrouche, Z. et Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. *Revue des Sciences Économiques et de Gestion/N°7*, 1-14.

Benyahia, R. (2015). Fondements de la politique éducative en Algérie. *Revue Sciences Humaines. Tome B (n°43)*, 109- 125.

Blanchet, A. (2001). Le dossier d'évaluation trois ans après. Deux points : « Ouvrez les guillemets, (15), 10-14.

Brossard, L. (1999). Entrer dans la construction des compétences, *Vie pédagogique*, n° 112.

Caws, C. (2005). « Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants », *Alsic*, Vol. 8, n° 1, 147-166.

Chickering, A.W. & Z. F., Gamson. (1987). « Seven principles for good practice in undergraduate education », *The Wingspread Journal*, 9/2, pp. 3-7.

Catherine Loisy, Stéphanie Mailles-Viard, Hervé Breton. (2011). Se connaître et s'orienter grâce_à l'e-portfolio. *International Journal of Technologies in Higher Education, RITPU*, Vol. 8, n° (1-2).

Chihani Ouacila. (2022). Faire savoir et faire aimer : une multiplicité des rôles pour une dynamique motivationnelle des apprenants. *Revue El-Quari'e d'Etudes Littéraires, Critiques et Linguistiques. V. 05, N° 01*, (772-781).

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale In *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Revue Repères*, 4, 9-23.

DeCharms, R. Carpenter, V et Kuperman, A. (1965). La variable "Origine-Pion" dans la perception de la personne. *Sociométrie Vol.28, n°3*, 241-258.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, (29), 7-27.

Dévé, V., Gagnayre, R. et D'Ivernois, J-F. (2009). Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens. *Education du patient et enjeux de santé*, 27 (1), 13-23.

Bibliographie

El Mistari, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? *Synergies Algérie* n°18, 39-51.

Fischer, G., Giaccardi, E., Ye, Y., Sutcliffe, A. G. et Mehandjiev, N. (2004). Meta-design: A manifesto for end-user development. *Communications of the ACM*, 47(9), 33-37. doi :10.1145/1015864.1015884.

Frayssinhes, J. et Galaup, M. (2021). « Styles Et Stratégies D'enseignement Dans Les Universités Et Les Grandes Ecoles ». *Présences. Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102 (November), 159-169.

Houcine, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies Algérie* n° 12 - 2011 pp. 219-226

Karsenti, T. (2006). Pragmatisme et méthodologie de recherche en sciences de l'éducation : passons à la version 3.0. *Formation et profession*, 2-5.

Karsenti, T. & Tchameni Ngamo, S. (2009). Qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC ? Dans T. Karsenti (dir.), *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. (Pp. 57-75). Ottawa, ON : CRDI.

Lamy, A. (1976). « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », *Études de linguistique appliquée*, 22, pp.118-127.

Lefebvre, S. (2014). « Intégration des technologies de l'information et de la communication : types de connaissances abordées dans le discours d'enseignants en exercice et d'étudiants en formation initiale », *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, vol 37, n° : 3, 1-28.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? *Soins cadres*, 41, 1-3.

Loiola, F. (2010). « Enseigner aujourd'hui dans une université en transformation », *L'autre forum*, vol. 14, no 2, p. 30-33.

Bibliographie

Maxime Paquet et Thierry Karsenti. (2020). « Apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo pour l'autoévaluation de la compétence en production orale d'élèves du secondaire en classe de français, langue d'enseignement ». *Alsic*, Vol. 23, n° 1.

Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, (43), 101-113.

Miliani, M. (Mi-décembre. 2002). Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir, *Revue Insaniyate* n° 17-18.

Minder, M. (1991). *Didactique fonctionnelle*, Bruxelles, De Boeck.

Paulson, F.L., P.R. Paulson et C.A. MEYER. (1991). « What makes a portfolio? », *Educational Leadership*, vol. 48, no 5, p. 60-63.

Rouet, J-F. (2000). Hypermédias et individualisation des apprentissages : pré-requis cognitifs et précautions pédagogiques. In *Le Français Aujourd'hui*. 129, 9-18.

Rebiffé, C. & Le Bourgeois, R. (2012). « Écrire et réécrire des textes en histoire à l'école élémentaire, quel intérêt ? », *Revue de l'Association belge pour la lecture*, 42, pp. 15-22.

Scallon. G. (2003) *Le portfolio ou dossier d'apprentissage. Guide abrégé, 3e version*. <http://www.fse.ulaval.ca/>. Gerard.Scallon/valise_BEP/.

Simon, M. et R. Forgette-Giroux. (1994). « Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, nos 3 et 4, p. 27-40.

Actes de colloques et rapports

Deschênes, A-J. (Mai, 1994). *Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Actes du colloque. Vers un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture*. Université du Québec à Hull.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes. Paris : Didier.

Gardner, R.C. (Juin 2007). « Motivation and Second Language Acquisition », *PORTA LINGUARUM* 8, pp. 9-20.

Bibliographie

Gremion, C., Sylvestre, E. & Younes, N. (dir.). (2019). Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ? Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.

Karsenti, T., & Collin, S. (2010). Les multiples usages du E. Portfolio pour l'apprentissage du français. In Actes de colloque du congrès : SEDIFRALE.

Monsinjon et. al. (2019). L'Enseignement Supérieur Algérien à l'heure de la Gouvernance Universitaire (ESAGOV).

Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. Les cahiers de l'Acedle, 4.

Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. Pédagogie Médicale, 7(2), 110-127.

Tefiani, M. (2006). « La pratique des T.I.C.E. dans l'enseignement supérieur : l'exemple des établissements de la wilaya d'Alger », Cahier du CREAD, n°77, 97-111.

Van Lier, Léo. (Janvier, 1999). « Une perspective écologique », in : CARE, Jean-Marc, « Apprendre les langues étrangères autrement », Le français dans le monde, numéro spécial.

Viau, R. (Février/Mars 1996). La motivation : Condition Essentielle de la Réussite, Sciences Humaines, hors-série n° 12. Texte revu et actualisé par l'auteur, décembre 2000.

Thèses de doctorat et mémoires

Dassa, C. (1973). Le problème de la fidélité de la mesure du changement dans les sciences humaines. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.

Djaoudi, H. (2017). Les compétences scripturales au supérieur. Cas des étudiants de fin de licence du département de français : évaluation et perspectives. Thèse de doctorat, Université Mouloud Mammeri, Tizi Ouzou.

Bibliographie

Djebli. O. M. (2000). Variabilité des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage : implications pour la formation des maîtres. Thèse de doctorat. Université Nancy 2.

Kandsi, A. (2022). Une exploration des stratégies utilisées en production écrite : cas des étudiants de 2ème année L.M.D Français. Thèse de doctorat, Université de Tlemcen.

Kahlet, M. (2017/2018). L'apport de la cohérence textuelle dans le développement des compétences rédactionnelles en FLE Cas des étudiants de la 1ère année LMD du département de français. Thèse de doctorat, Université de Batna.

Lazouni, F.Z. (2017). Didactique de l'oral en FLE et TICE expérimentation dans une classe Algérienne. Thèse de doctorat, Université de Tlemcen.

Sitographie

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Highereducation*, 32,3, pp 347- 364. <http://www.jstor.org/stable/3448076>.

Bisson, J. Drot, R et Uhlrich, G. (2020). L'innovation pédagogique en 20 concepts. Petit lexique à l'usage des débutants. Université Paris-Saclay. <https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/2022-04/Lexique.pdf>.

Bucheton. D et Soulé.Y. (Octobre 2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* 3-3, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 18 décembre 2022. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>.

Capres. (2021). Persévérance en enseignement supérieur. <http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>

Cnesco. (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

Dubes, M. (2021). La motivation des étudiants. Fiche synthèse. Université de Lorraine. https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/09/la_motivation_des_etudiants.pdf

Bibliographie

Fourgous, J.M. (2012). « Apprendre autrement » à l'ère numérique : Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000169.pdf>.

Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et De Vogüe, S. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? *Linx*, 72, 1-9. <http://journals.openedition.org/linx/1588>

Jalbert, P. (1998). Le portfolio : de la théorie à la pratique. *Québec français*, (111), 37-40. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1998-n111-qf1202763/56281ac.pdf>

Karsenti, T. (2013a). MOOC : révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2013.227>.

Karsenti, T. (2013b). Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. *Formation et profession*, 21(1), 74-75. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.a17>.

Loisy, C., Bénech, P. et Mailles-Viard Metz, S. (2010). E-portfolio d'orientation : quelles compétences pour les enseignants ? Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi, *Actes du congrès. Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, Suisse : Université de Genève. <https://plone2.unige.ch/aref2010>.

Missouri, B. (2015). La production écrite chez les apprenants du supérieur : une étude analytique. *Revue : Dialogue méditerranéen* n°8. (69-95). <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/281/6/1/8311>.

Référentiel UNESCO des compétences TIC pour les enseignants. (en ligne) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216910>

Scallon, G. (2004). « L'évaluation des compétences et l'importance du jugement », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, no 1, p. 14-26. aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Scallon_18_1.pdf.

Spach, M. (2017). « Penser les TICS dans les universités du Maghreb », *Distances et médiations des savoirs*. <http://journals.openedition.org/dms/1807>.

Bibliographie

Stanislas Dehaene (2019). Les quatre piliers de l'apprentissage. <http://parisinnovationreview.com/article/les-quatre-piliers-de-lapprentissage-stanislas-dehaene>.

Tricot, A. et Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation [STICEF], 10. Récupéré du site de la revue : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef_2003_tricot_07s.pdf.

Trussart, J-L. (2011). Les 6 habiletés de la taxonomie de Bloom. reptic-crla.collanaud.qc.ca.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	I
REMERCIEMENTS	II
Sommaire	III
Liste des tableaux	III
Liste des figures	III
Liste des abréviations	IV
Introduction générale	2
Vers une présentation de la problématique	7
Hypothèses de recherche	11

PARTIE I : PRINCIPES DE CONTEXTE

CHAPITRE I : Contexte des usages TIC dans les pratiques enseignantes au sein de l'université algérienne : quelle problématique ?

Introduction	13
1.1 Le système universitaire algérien	13
1.1.1 Panorama de l'enseignement supérieur en Algérie	13
1.1.2. La mise en place du système LMD au sein de l'université algérienne	14
1.2 Curriculum de la licence de la langue française conformément au système LMD	15
1.2.1 Enjeux et gageures des usages des TIC dans l'enseignement supérieur	17
1.2.2 TIC et contexte universitaire	17
1.3 L'université algérienne : un besoin impératif d'une attitude nouvelle	18
1.3.1 Place des usages TIC dans l'enseignement supérieur	19
1.3.1.1 TIC comme artefact au service de la pédagogie universitaire	20
1.3.1.2 TIC comme artefact d'appui à l'apprentissage	20
1.3.1.3 TIC comme artefact suscitant la motivation des étudiants	21
1.3.2 Etat des lieux des TIC en Algérie	22
1.3.2.1 Esquisse de l'environnement TIC à l'université d'Adrar	22
1.3.2.1.1 Conception des TIC dans le campus universitaire	23
1.3.2.1.2 Les étudiants actuels en mutation	24
1.3.2.1.3 La génération Y : née entre 1980 et 1995	25
1.4 Objectifs de la recherche	27
1.5 Pertinence de la recherche	28
Conclusion	31

CHAPITRE 2 : Cadre théorique et conceptuel

Introduction	32
--------------------	----

TABLE DES MATIÈRES

2.1 Les TIC à l'université : de quoi s'agit-il ?	32
2.1.1 Les TIC : Tentative de définition	33
2.2 Usages des TIC	34
2.2.1 La place des TIC dans l'enseignement du FLE.....	35
2.2.2 Les TIC à l'université : Composante pédagogique	39
2.3 La place des TIC et les dynamiques de l'apprentissage.....	40
2.3.1 Préceptes didactiques et pédagogiques d'enseignement - apprentissage	40
2.3.2 L'apprendre à apprendre.....	43
2.3.2.1 Définir l'acte d'apprendre	44
2.3.2.2 Le rôle de l'enseignant	46
2.3.2.3 L'apprenant : rôle et construction du savoir.....	48
2.3.3 Les principes pédagogiques de l'apprendre	50
2.3.3.1 Le processus d'acquisition du savoir et les opérations cognitives.....	51
2.3.3.2 Rapport entre taxonomie de Bloom et cognitivisme	54
2.3.4 Les modèles d'implémentation des TIC.....	55
2.3.4.1 Le modèle SAMR de Puentedura (2010).....	56
2.3.4.2 Le modèle TPaCK de Mishra et Koehler (2016)	58
2.3.4.3 Le modèle ASPID de Karsenti (2015)	59
2.3.5 Analyse critique des modèles d'implémentation des TIC.....	61
2.3.5.1 La raison du choix du modèle	63
2.3.6 Contributions des TIC en faveur de l'apprentissage.....	64
2.3.7 Bonification des habiletés des étudiants via les TIC	64
2.3 Quid de la motivation ?.....	66
2.4.1 Un bref aperçu historique sur le concept de motivation.....	66
2.4.1.1 La motivation : tentative de définition	67
2.4.2 Identifier les fondements pour développer la motivation.....	69
2.4.2.1 Des pratiques pédagogiques préconisées pour favoriser la motivation.....	71
2.4.3 A la lumière des théories relatives à la motivation	73
2.4.3.1 Théorie d'autodétermination de Deci et Ryan	73
2.4.3.2 Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau.....	74
2.4.3.3 Rapports entre les théories de motivation	76
2.4.3.4 Choix du modèle théorique	77
2.4.4 Le rôle décisif de l'enseignant pour véhiculer la motivation	78
2.4.5 Les leviers de la motivation des étudiants actuels.....	79
2.5 Position de l'écrit dans l'apprentissage.....	80
2.5.1 Réflexion sur l'enseignement de l'écrit en Algérie.....	80

TABLE DES MATIÈRES

2.5.2 Ecrire : un acte sibyllin	82
2.5.2.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?	84
2.5.2.2 Définition de la compétence scripturale.....	86
2.5.2.3 Qu'est-ce qu'une performance ?	86
2.5.3 Défis de l'écrit en contexte universitaire.....	87
2.5.3.1 Soutenir l'écrit en contexte universitaire	88
2.5.3.2 Spécificité de l'écrit en contexte universitaire	89
2.5.3.3 Identification des besoins tangibles de l'écrit en milieu universitaire	90
2.5.3.4 Conciliation lecture-écriture.....	92
2.5.4 Modèles de production écrite	92
2.5.4.1 Le modèle de Hayes et Flower.....	93
2.5.4.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia :	94
2.5.4.3 Le modèle de Deschênes	95

Chapitre 3 : Dispositif eportfolio

Introduction.....	86
3.1 La notion de dispositif.....	86
3.2 A propos de « l'eportfolio »	87
3.2.1 Le portfolio en éducation : Qu'est-ce que c'est ?.....	87
3.2.2 Du portfolio vers l'eportfolio	89
3.2.3 Objectifs et fonctions de l'eportfolio	91
3.3 Perception de l'eportfolio comme support à l'apprentissage	92
3.3.1 Eportfolio et objectifs d'apprentissage.....	95
3.4 Rapport entre la motivation et l'usage pédagogique de l'eportfolio	97
3.5 L'eportfolio comme aide à l'écriture	100
3.6 L'intérêt de l'eportfolio en matière de recherche documentaire	105
Conclusion	108

PARTIE II : MISE EN PLACE DU DISPOSITIF ET CADRE METHODOLOGIQUE

Chapitre 4 : Présentation du dispositif eportfolio

Introduction.....	110
4.1 Les jalons d'un dispositif nouveau.....	111
4.2 Planification du dispositif eportfolio.....	112
4.2.1 Ateliers de formation.....	114
4.2.2 Encadrement de la démarche	118
4.2.3 Déroulement des séances pédagogiques	119

Chapitre 5 : Contexte de la recherche et démarche méthodologique

5.1 Objectifs de la démarche méthodologique	124
---	-----

TABLE DES MATIÈRES

5.2	Contexte et participants.....	124
5.2.1	Zoom sur notre terrain d'enquête.....	124
5.2.1.1	Université Ahmed Draya, d'Adrar.....	124
5.2.1.2	Programme de première année Master.....	126
5.3	Pourquoi le cours de TIC et recherche documentaire ?.....	129
5.3.1	Descriptif et organisation du cours TIC et recherche documentaire.....	133
5.4	Spécificités générales de l'étude.....	135
5.4.1	Type de l'étude.....	135
5.4.2	La recherche-action.....	136
5.4.3	Les participants.....	138
5.5	Outils de collecte des données.....	138
5.5.1	Pour une triangulation des données via divers instruments de recherche.....	139
5.5.2	Descriptif des pré et post tests.....	141
5.5.2.1	Le pré-test : Un test de positionnement.....	141
5.5.2.2	Le post-test : Une évaluation à la fin du cours.....	142
5.5.3	Le questionnaire.....	143
5.5.3.1	Questionnaire du début du dispositif.....	144
5.5.3.2	Questionnaire de la fin du dispositif.....	145
5.5.3.3	Mesurer la satisfaction des participants à l'eportfolio.....	146
5.5.3.4	L'utilité d'examiner l'évolution de la motivation.....	146
5.5.4	Protocole d'entretiens.....	147
5.5.4.1	Elaboration des entretiens.....	147
5.5.4.2	Profil des étudiants interviewés et caractéristiques des entretiens.....	148
5.5.4.3	Concevoir un guide d'entretien.....	150
	Synthèse de la méthodologie.....	151
5.6	Les procédés de collecte de données.....	152
	Conclusion.....	153

PARTIE III : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Chapitre 6 : Résultats et analyses des données quantitatives

Introduction.....	154
6.1 Traitement des données quantitatives.....	157
6.2 Présentation et analyse des résultats du pré-test et post-test.....	157
6.3 Présentation et analyse quantitative des données du questionnaire.....	159
6.3.1 Montage des données.....	159
6.3.2 L'analyse statistique des données.....	160
6.3.2.1 Usages des TIC.....	163

TABLE DES MATIÈRES

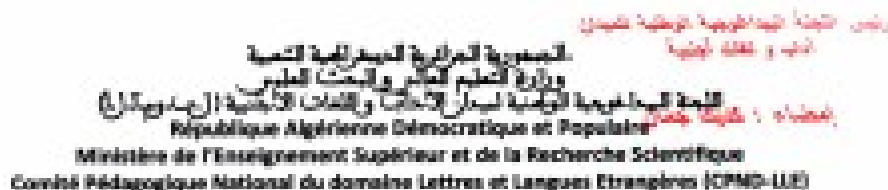
6.3.2.2 L'effet eportfolio sur l'apprentissage.....	175
6.3.2.3 Tic et motivation.....	182
6.3.2.4 Impact sur les productions des étudiants.....	188

Chapitre 7 : Résultats et analyse des données qualitatives

7.1 Traitement des données qualitatives.....	187
7.1.1 La phase de transcription.....	188
7.2 Résultats de l'appréciation qualitative selon les entretiens.....	189
7.2.1 Usage des outils TIC en vue d'effectuer un travail académique.....	190
7.2.2 La perception des étudiants de l'usage des TIC dans leur parcours universitaire.....	191
7.3 La place de l'eportfolio.....	193
7.3.1 Utiliser l'eportfolio dans le supérieur : Ce que pensent les étudiants.....	193
7.3.2 Eportfolio : un espace d'expérimentation personnalisé.....	195
7.3.3 Déployer l'intérêt et les interactions étudiants-enseignant.....	196
7.3.3.1 Procurer un environnement motivant.....	199
7.3.3.2 Transfert des apprentissages.....	199
7.4 Evaluation du dispositif.....	202
7.4.1 Analyse des traces des étudiants.....	202
7.4.2 Effet du dispositif eportfolio sur la production écrite.....	208
7.4.3 Difficultés relevées à l'issue de la conception de l'eportfolio.....	217
7.5 Effet du dispositif eportfolio : Des constatations prometteuses.....	219
Discussion générale.....	187
Conclusion générale.....	221
<i>Vers une rencontre, eportfolio- maîtrise de la langue- assimilation de l'écrit en contexte universitaire.....</i>	<i>226</i>
<i>Forces et limites de notre recherche.....</i>	<i>228</i>
Bibliographie.....	226
TABLE DES MATIÈRES.....	236
Annexes.....	236

Annexes

Annexe n°1 : PV CPND-LLE (2019)



PROCES VERBAL

Le jeudi 27 juin de l'an 2019 à 09h00, a eu lieu la réunion des membres du CPND-LLE à la Faculté des Sciences de l'université d'Alger (ex. Fac Centrale) portant sur l'ordre du jour :

• Mise en conformité du système de calcul des crédits et des coefficients du programme du domaine LLE (Socle Commun et 3^{ème} année Licence) avec le système national de calcul des crédits et des coefficients.

• Divers

• Mise en conformité du système de calcul des crédits et des coefficients du programme du domaine LLE

Il a été décidé d'opter pour une nouvelle répartition des crédits et des coefficients qui se rapproche le plus du système national de calcul des crédits et des coefficients et qui répond à la spécificité du domaine LLE. Le nombre des matières majoritaires en travaux Dirigés s'explique par la spécificité des langues étrangères où il s'agit d'abord d'apprendre des langues étrangères.

Les modifications touchent aux crédits, aux coefficients et au mode d'évaluation. (Voir annexe)

Notre objectif dans cette réunion, et la réunion qui la précède à l'Université de Boumerdes (7 et 8 juin 2018) n'était pas de revoir le programme. Mais nous étions quand même obligés d'ajouter en UE Méthodologie deux matières : « Etude de texte » en semestres 1, 2,3, et 4 et « Techniques d'information et de communication » en semestres 5 et 6 pour se rapprocher davantage des crédits alloués par le Système National des calculs des crédits et des coefficients. (Voir annexe).

Le CPND-LLE en guise d'évaluer le travail personnel et autonome de l'étudiant a ajouté l'activité de portfolio.

La révision des programmes se fera dans le moment opportun par la demande du CPND-LLE ou les recommandations de la tutelle et exige une large consultation.

2- Divers

1. Les offres de formation

Le CPND-LLE a eu à examiner les offres de formation suivantes qui ont été transmises par certaines Conférences (par mails):

1. Offres de Jijel (pour actualisation du contenu) : Actualisation de l'offre de formation master académique du master de « Sciences du langage » et « Langue et Civilisation » de la filière langue française.
2. Offre de l'Université de Batna 2 : Nouvelle offre de formation master didactique des langues étrangères. Filière langue anglaise
3. Centre universitaire d'Alfou :

Annexe n°2 : Programme des enseignements du socle commun L1

Credits et coefficients revus

Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence (L1) Socle commun domaine : Lettres et Langues Etrangères

Semestre 1

Unités d'enseignements	Matières Initiales	Crédits	C. Coeff. (1/2/3)	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre ^a	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF L1 Credits : 8 Coefficients 4	Compréhension et expression écrite 1 ¹	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 1 ²	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF L1 Credits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF L1 Credits : 4 Coefficients : 2	Initiation aux textes littéraires	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
	Culture (s) / Civilisation(s) de la Langue 1	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM L1 Credits : 6 Coefficients : 3	Techniques du travail universitaire 1	4	2		3h00		45h00	55h00	50%	50%
	Etude de textes 1	2	1		1h30		22h30	27h30	50%	50%
UE Découverte Code : UED L1 Credits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	2h30		100%
UE Transversale Code : UET L1 Credits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	2h30	50%	50%
Total semestre 1		30	15	1h30	21h00		337h30	362h30		

¹ Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension et expression orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.² Dans les matières « Compréhension et expression écrite », « Compréhension orale » et durant tous les semestres, le portfolio est demandé. Il est évalué par l'enseignant de la matière dans la note de TD.^a Travail complémentaire ou consultations volontaires.

Annexe n°3 : Interface de la plateforme Eduportfolio

EDU portfolio

Accueil Créateurs eportfolio Caractéristiques Inscription Exemples Guide Témoignages Références Contact Français

C'est votre première expérience? Inscrivez-vous

Vous possédez déjà un portfolio? Accédez-y ici

Eduportfolio.org 3.0 est arrivé!

Nous avons le plaisir de lancer la version 3.0 de Eduportfolio.org, un **portfolio électronique** disponible dans bientôt sept langues (français, anglais, espagnol, arabe, grec, catalan et coréen), imaginé par Thierry Karsenti de l'Université de Montréal.

Cette nouvelle version d'Eduportfolio comporte de grandes innovations comme le choix de l'URL (adresse Web, comme : karsenti.eduportfolio.org) ou encore la possibilité de créer différentes vitrines de présentation (par exemple : karsenti.eduportfolio.org/conférences!). Peut-être désirez-vous élaborer un portfolio professionnel tout en maintenant celui qui vous sert actuellement pour vos études? Vous avez besoin d'une vitrine spécifique pour l'un de vos cours? Il vous est maintenant possible de créer différentes vitrines dans lesquelles vous pouvez présenter certains éléments déjà présents dans votre portfolio mais aussi d'en ajouter de nouveaux.

Eduportfolio 3.0 présente également un contenu varié, facilite l'organisation, l'échange et la recherche

Gérer votre portfolio

Identifiant (votre courriel)

Mot de passe

Continuer

Eduportfolio.org est maintenant optimisé pour les téléphones portables et l'iPad!

Annexe n°4 : Création de plusieurs vitrines

Mode gestion de votre portfolio

Vitrines

En mode *gestion de votre portfolio*, six outils vous permettent de gérer vos vitrines. Ces six outils sont représentés par six icônes sous chaque vitrine dans *Mes vitrines*. Ces icônes se retrouvent aussi dans le coin supérieur droit de la *boîte à outils de chaque vitrine*.

🔍 Consulter la vitrine	✎ Modifier le contenu de la vitrine	⚙️ Modifier les paramètres de la vitrine
📄 Dupliquer la vitrine	📄 Télécharger la vitrine	🗑️ Supprimer la vitrine

Page 1 de 1, résultats 1-1 de 1
Trier par : [Nom](#), [Date de création](#), [Date de modification](#)

Créer une nouvelle vitrine

Portfolio de Marie Dupuis

Cette vitrine est votre vitrine principale.

Cette vitrine est associée au groupe portfolio_automatique

Annexe n° 5 : Pré-test

M1

Test 1

1. La méthode 3QPOC, qui aide à formuler son sujet de recherche, pourrait aussi être définie sous la forme suivante :

PQOQCO

QOQOQO.

PQOQOQ.

QOQOQO.

2- El Mistari, H. (2013). L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? Synergies Algérie n°18, 39-51. est la référence

- d'un livre - d'une contribution à un ouvrage collectif- d'un article paru dans une revue

3- La paraphrase consiste à :

- changer un mot par une expression - récapituler le contexte d'un paragraphe - copier tels quels les propos de l'auteur - refaire avec ses propres mots les idées de l'auteur

4- Lors de l'encodage d'une équation de recherche, quand on place un astérisque * derrière un mot ou un début de mot cela signifie :

- Que ce mot ou début de mot est intéressant et doit paraître dans le titre des résultats obtenus.
- Que la recherche portera sur tous les termes commençant par ce mot ou ce début de mot.
- Que ce mot ou début de mot ne doit pas paraître dans les résultats obtenus.

5- Si ce qui vous recherchez est un approfondissement sur un sujet assez général, quel type de document choisiriez-vous en premier ?

- un ouvrage de référence. –un dictionnaire. - un article de périodique. – un ouvrage spécialisé. - un mémoire.

6- La citation :

- est la liste normée des documents utilisés dans un travail.
- est une méthode de référencement des sources.
- est la partie d'une publication scientifique où l'on décrit la méthodologie de recherche adoptée.
- Est le fait de reproduire tels quels les propos d'un auteur et les mettre entre guillemets.

7- Un article de synthèse

- résume, suite à une recherche bibliographique approfondie, l'état des connaissances sur un sujet bien défini.
- élargit les buts et les objectifs d'une recherche originale.

Annexes

- Expose avec précision des résultats observés dans une recherche originale.

8- Laquelle de ces 4 équations de recherche donnera le plus grand nombre de résultats ?

- Enseignement AND apprentissage AND Algérie
- "Enseignement apprentissage" AND Algérie
- Enseignement AND apprentissage* AND Algérie

9- Collecter des synonymes sur un sujet recherché

- Permet de susciter d'autres sujets de recherche
- Permet de séparer plus facilement les résultats
- Augmente les chances de trouver un maximum de documents sur le sujet.

10- Grâce aux technologies et à l'open édition, n'importe qui peut dorénavant publier un article scientifique

- Il faudra avant tout que l'auteur ait choisi une vraie problématique et l'ait soumise à une vraie démarche scientifique avant d'en publier les résultats, qui seront par la suite soumis à l'évaluation par les pairs.
- L'accès ouvert à tous d'internet permet à chacun de faire des publications, et la relecture et les critiques des internautes qui assureront leur qualité scientifique.

Annexe n°6 Post-test

M1

Test final

- 1- Qu'est-ce que la méthode 3QPOC ?
 - une démarche à suivre pour transcrire correctement sa bibliographie
 - une démarche permettant de bien contourner une thématique de recherche
 - une démarche pour s'assurer de la fiabilité d'un document
- 2- Quelle serait la meilleure équation de recherche pour trouver de la documentation sur l'échec scolaire lié à la violence.
 - (violence AND "échec scolaire") OR (viol* AND "échec scolaire")
 - (violence OR brutalité* OR agressivité*) AND ("échec scolaire" OR "échecs scolaires")
 - Agressivité AND "échec scolaire"
- 3- De manière générale, qu'est-ce qui risque d'augmenter le bruit documentaire ?
 - l'emploi des guillemets
 - l'emploi de filtres pour sélectionner les articles dans une discipline en particulier
 - l'emploi de troncatures trop courtes
- 4- Je cherche des documents sur l'enseignement/apprentissage du FLE avec l'équation de recherche suivante : enseignement AND apprentissage AND FLE et je ne trouve pas suffisamment de documents. Qu'est-ce qui me permettrait d'augmenter le nombre de résultats obtenus ?
 - ajouter des synonymes pour chaque terme
 - utiliser un filtre pour sélectionner les articles de périodiques
 - utiliser des filtres pour sélectionner les articles dans le domaine de l'éducation
- 5- Si j'utilise une troncature telle que viol* dans mon équation de recherche, je prends en compte
 - uniquement le pluriel et le singulier du mot : viol et viols
 - tous les mots qui commencent par "viol"
 - tous les mots en rapport avec le viol
- 6- A quel type de document correspond la référence suivante ?
Legros, D., Acuña, T. & Maître de Pembroke, E. (2006). "Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte", Langages, n° 163. pp.115-126.
 - Une thèse
 - Un article périodique
 - Un livre
- 7- Un auteur a publié 10 articles (repris dans le tableau ci-dessous du n° 1 au n° 10). Dans la deuxième ligne, vous pouvez voir le nombre de citations de chaque article). Quel est l'indice i10 de cet auteur ?

article	n°1	n°2	n°3	n°4	n°5	n°6	n°7	n°8	n°9	n°10
citations	3	5	0	45	6	0	87	10	0	4

- 45
- 0
- 4

- 8- Que signifie IMReD ?
- Introduction - Méthode - Réflexion et Démonstration
 - Introduction - Méthode - Résultats et Discussion
 - Institut de Méthode de Recherche Documentaire
- 9- Si je traduis littéralement un extrait d'article dans mon travail
- Ce n'est pas du plagiat si l'article se trouve dans ma bibliographie
 - Ce n'est pas du plagiat si cet extrait est placé entre guillemets et qu'il est suivi d'une référence abrégée
 - Ce n'est pas du plagiat si cet extrait est suivi d'une référence abrégée
- 10- Dans le cadre de votre recherche documentaire, vous lisez un article de 2000 écrit par J. CRINO et D. LEGROS. Vous souhaitez reprendre dans votre travail l'information suivante : « Selon une étude de 1997, la consultation d'un hypertexte est en effet sous le contrôle de l'utilisateur de manière plus forte que la lecture d'un texte linéaire (Barab, Bowdish et Lawless. 1997) ». Comment pouvez-vous utiliser cette information sans faire de plagiat ?
- Vous ne pouvez pas reprendre cette information si vous n'avez pas lu l'article dont elle provient
 - « La consultation d'un hypertexte est en effet sous le contrôle de l'utilisateur de manière plus forte que la lecture d'un texte linéaire » (Barab, Bowdish et Lawless in J.Crino et D.Legros, 2000)
 - La consultation d'un hypertexte est en effet sous le contrôle de l'utilisateur de manière plus forte que la lecture d'un texte linéaire (Barab, Bowdish et Lawless. 1997)

Annexe n°7 : Questionnaire 1

TIC et recherche documentaire 1

* Indique une question obligatoire

1. Vous êtes? *

Une seule réponse possible.

- Femme
 Homme

2. Votre âge? *

Une seule réponse possible.

- Moins de 25 ans
 Plus de 25 ans

3. Êtes-vous redoublant? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

Passer à la question 4

Vous et les usages TIC

4. Consultez-vous Internet ? *

Une seule réponse possible.

- Souvent
 Quelques fois
 Jamais

5. Utilisez-vous Internet ? *

Une seule réponse possible.

- A la maison ?
- A l'université ?
- Dans un cybercafé ?

6. Pourquoi utilisez-vous Internet ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Tous les jours	Presque tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
Pour faire des recherches documentaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour jouer en réseau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour consulter de sites d'aide scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réaliser des activités scripturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour clavardage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour correspondre avec d'autres étudiants ou d'autres amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour écrire du courrier électronique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vos usages en matière de recherches documentaires

7. Avez-vous déjà eu un cours vous initiant à la recherche documentaire ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

8. Trouvez-vous des difficultés dans votre processus de recherche?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

9. Quels sont les outils que vous utilisez pour votre recherche documentaire? Pour ⁴ les outils que vous utilisez, quel est le degré de satisfaction?

Une seule réponse possible par ligne.

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Sites dédiés à la recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Applications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites universitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forums, blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journaux, revues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TIC et apprentissages

10. Quel(x) outil(x) TIC facilite(nt) le plus votre apprentissage et améliorent vos compétences rédactionnelles ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Tous les jours	Presque tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
Traitement de texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outils de présentation (Power point, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didacticiels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteurs de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Traducteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outils de communication, réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Applications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outils vous permettant de réaliser une production écrite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vous et le e-portfolio

11. Savez-vous ce que c'est qu'un e-portfolio ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Autre : _____

12. Seriez-vous intéressé pour bénéficier d'un espace numérique vous permettant *
de mobiliser vos compétences?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

13. Eprenez-vous le besoin d'utiliser l'e-portfolio comme outil dans votre *
processus de recherche documentaire afin de développer votre esprit de
synthèse et améliorer vos compétences rédactionnelles (citer, commenter,
reformuler, ...)?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

14. Si oui, quel(s) type(s) de support(s) souhaiteriez-vous introduire dans votre e- *
portfolio en priorité pour améliorer votre français écrit ?

Plusieurs réponses possibles.

- Cours
 Documentations
 Vidéos
 Liens
 Autre : _____

15. Etes-vous prêt à utiliser l'e-portfolio comme outil d'aide à accomplir une tâche
d'écriture ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

TIC et motivation

Je le fais, pour renforcer mes compétences en rédaction de textes de types informatif et analytique

Je suis plus concentré quand je travaille avec les TIC

Quand j'utilise les TIC, je passe plus de temps à réaliser mes activités

Je ne sais pas à quoi les TIC peuvent me servir pour réaliser une recherche documentaire

Je le fais parce qu'apprendre avec les TIC, c'est agréable et motivant

Je ne vois aucune raison claire à le faire

J'utilise les TIC, pour me préparer à la rédaction du mémoire en Master 2

Annexe n°8 : Questionnaire 2

TIC Recherche documentaire

Pour aider à mieux comprendre l'effet des TIC sur la motivation à apprendre, nous vous invitons à devenir un témoin qui documente à travers ce questionnaire en ligne.

* Indiquez une question obligatoire.

1. Vous êtes? *

Une seule réponse possible.

- Femme
 Homme

2. Votre âge? *

Une seule réponse possible.

- Moins de 25 ans
 Plus de 25 ans

3. Êtes-vous redoublant? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

Vous et les usages TIC

4. Consultez-vous Internet ? *

Une seule réponse possible.

- Souvent
 Quelques fois
 Jamais

5. Disposez-vous d'une connexion internet?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

6. Si oui, la qualité de votre connexion est:

Une seule réponse possible.

Très faible

Faible

Moyenne

Bonne

Très bonne

7. Utilisez-vous Internet ?

Plusieurs réponses possibles.

A la maison ?

A l'université ?

Dans un cybercafé ?

B. Pourquoi utilisez-vous Internet ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Tous les jours	Presque tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
Pour faire de la recherche documentaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour jouer en réseau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour consulter de sites d'aide scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réaliser des activités scripturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour clavardage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour correspondre avec d'autres étudiants ou d'autres amis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour écrire du courrier électronique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'ai pas de compétences en TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Êtes-vous en contact avec vos enseignants, collègues, pour collaborer, maintenir et avoir un autre?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

10. Si oui, quels types de contacts utilisez-vous?

Une seule réponse possible.

- Messagerie électronique
 Réseaux sociaux
 Plateforme collaborative

Vos usages en matière de recherche documentaire: En début de semestre, vous avez rempli un bilan de compétences suite à votre test de positionnement en recherche documentaire. Veuillez estimer votre maîtrise des éléments suivants à l'heure actuelle, après participation tout au long du semestre au dispositif.

11. Quelle est votre appréciation générale du cours TIC et recherche documentaire (documents proposés, supports, activités, ...)?

Une seule réponse possible.

- Très satisfait.e
 Satisfait.e
 Insatisfait.e
 Très insatisfait.e

12. Le contenu présenté a-t-il répondu à vos attentes et à vos questions en termes de renforcement de techniques de recherche et de compétences écrites?

Une seule réponse possible.

- totalement d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt en désaccord
- totalement en désaccord
- Ne peux répondre

13. Le contenu de ce cours aura-t-il une influence sur votre esprit de synthèse et la rédaction de votre avant-projet?

Une seule réponse possible.

- Oui, assurément.
- Peut-être.
- Non, pas du tout

14. Trouvez-vous actuellement une amélioration dans votre processus de recherche?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

15. Quels sont les outils que vous avez utilisés dans le cadre du dispositif ? Pour les outils que vous utilisez, quel est le degré de satisfaction ?

Une seule réponse possible par ligne.

	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Pas du tout satisfaisant
Sites dédiés à la recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Applications, logiciel d'écriture (word, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites universitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forums, blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journaux, revues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TIC et apprentissage

16. *Quel(s) outil(s) TIC facilite(nt) le plus votre apprentissage et améliorent vos compétences écrites ?*

Une seule réponse possible par ligne.

	Tous les jours	Presque tous les jours	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Jamais
Traitement de texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outils de présentation (Power point, Prezi,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didacticiels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moteurs de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Traducteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outils de communication, réseaux sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Applications	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outils vous permettant de réaliser une tâche: eportfolio, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vous et l'e-portfolio

17. *Êtes-vous toujours intéressé par un espace numérique vous permettant de mobiliser vos compétences?*

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

18. *Avez-vous apprécié découvrir et concevoir le portfolio dans le cadre du cours*

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne peux répondre

19. *Pour vous existe-t-il une relation entre la conception du e-portfolio et le processus de rédaction?*

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Sans réponse

20. *Etes-vous prêt à utiliser le portfolio comme outil dans votre processus de recherche et de rédaction ?*

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne peux répondre

21. *Jugé-vous la conception du portfolio bénéfique pour réutiliser des informations d'autres sources (citer, paraphraser, commenter) dans la production de textes structurés et cohérents?*

Une seule réponse possible.

- Tout à fait d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- Tout à fait en désaccord
- Ne peux répondre

22. *Quelle est l'utilité des commentaires (feedback) que l'enseignant vous envoie sur vos portfolios?*

Une seule réponse possible.

- Très utile
- Utile
- Peu utile
- Pas du tout utile
- Je n'ai pas consulté

23. *Pour vous, l'e-portfolio est une aide*

Une seule réponse possible.

- Pour mon parcours personnel
- Pour mon parcours de formation
- Pour mon parcours professionnel
- Je ne compte pas l'utiliser

24. Le e-portfolio va m'aider pour

Plusieurs réponses possibles.

- Mieux me connaître
- Mieux structurer mon parcours
- Stocker des documents
- Me présenter
- Mieux développer la compétence scripturale
- Aucun intérêt

25. Je vais réutiliser mon e-portfolio

Plusieurs réponses possibles.

- Dans tous les autres modules
- Dans la réalisation de mon mémoire de master
- Après ma formation
- Jamais

Nous vous remercions de nous avoir accordé votre temps pour répondre à ce questionnaire.

Annexe n°9 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

Entretien n° :

Introduction

Bonjour,

Je suis Choueïla Amel TALEB et je suis enseignante au département de Langue française, à la faculté des lettres et des langues de l'Université Ahmed Draya, d'Adrar.

Dans le cadre de ma recherche en doctorat à l'Université de Batna, je mène actuellement une recherche qui vise à mieux comprendre la motivation à l'apprentissage chez les étudiants inscrits en Master 1, option Didactique du FLE, dans le cours de *TIC et recherche documentaire*.

Je vous remercie de prendre de votre temps et de répondre à cet entretien afin de donner suite au questionnaire. Cette deuxième partie sera utile pour préciser vos appréciations générales sur le dispositif eportfolio.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tout ce que vous me dites m'intéresse. On va échanger pendant environ 20 minutes. L'entretien va être enregistré pour les fins de la recherche seulement. Avant de commencer, avez-vous des questions ?

Établir le climat de confiance

1. Dites-moi, comment s'est déroulée cette année universitaire M1 ? Quel changement par rapport au semestre précédent ?
2. Dites-moi, comment ça va dans vos cours de manière générale ?

J'aimerais maintenant qu'on aborde votre motivation à l'apprentissage en recherche documentaire.

Premier axe

Je vais d'abord poser quelques questions sur vos sentiments de compétence.

- 1- Cette année universitaire, dans quelle discipline vous sentez-vous le plus à l'aise : Ecrit ? Oral ? Méthodologie de la recherche ? TIC et recherche documentaire ?
Selon votre estimation, dans quel ordre de performance classerez-vous ces matières ?
- 2- Est-ce que vous trouvez que le cours de TIC et recherche documentaire est facile ou difficile ?
- 3- Est-ce que vous vous investissez beaucoup parce que vous avez la certitude que c'est la seule façon de travailler et de valider ce cours ?
- 4- Vous voulez prouver à vous-même que vous êtes une personne capable d'apprendre les stratégies de recherche documentaire via les TIC, bien réputées une démarche pas facile à parcourir.
 - a) Vous êtes convaincu que les connaissances acquises en recherche documentaire contribueront à mieux vous outiller dans le cadre de l'élaboration de votre avant-projet voire votre mémoire de fin d'études ?
 - b) Est-ce que vous vous investissez beaucoup parce ce cours vous procure véritablement du plaisir à découvrir des nouvelles stratégies de recherche documentaire, applications jamais vues auparavant ?

Deuxième axe

À travers les questions suivantes, nous allons explorer un peu plus votre profil motivationnel en recherche documentaire

- 1- Décrivez-moi votre motivation à apprendre dans ce cours en début de la session, au milieu de la session, à la fin de la session. Y avait-il eu de la motivation au départ ou bien étiez-vous contraint puis après avez-vous pris plaisir ? Décrivez-moi le climat de la classe dans ce cours.
- 2- Quelles stratégies pédagogiques utilisées dans ce cours vous ont le plus motivé ? Le moins motivé ? Démotivé ?
- 3- D'autres facteurs ont-ils contribué à vous motiver ou à vous démotiver durant ce cours ?

a) Est-ce qu'il vous arrive d'abandonner rapidement une recherche et ne pas essayer de la refaire une deuxième fois ?

b) Expliquez-moi ce qui vous motive personnellement à vous engager et fournir un maximum d'effort lors des activités d'apprentissage en recherche documentaire ?

Troisième axe

À la suite de l'expérience d'intégration pédagogique des TIC dans le cours de « TIC et recherche documentaire », comment pourriez-vous qualifier votre expérience de conception d'eportfolio.

- 1- Selon vous à quels besoins l'eportfolio répond-il ? Quel rôle a joué la conception de l'eportfolio dans l'écrit, notamment dans la rédaction de votre avant-projet ?
- 2- Quels sont les avantages de ce dernier en termes d'atteintes d'objectifs et de motivation. (Comprendre les étapes, saisir les applications,)
- 3- Contrôlabilité sur la tâche d'écriture, sur la conception de l'eportfolio ?
- 4- D'après vous, quels sont les points positifs de l'eportfolio ?
- 5- Comment évaluez-vous cette expérience ?
- 6- Si un ou une collègue étudiant-e- vous approche en admettant discrètement que « *franchement, je n'arrive pas à comprendre pourquoi on nous demande de concevoir un eportfolio dans le cadre de ce cours (...)* ».
 - a) Quelle serait votre réaction immédiate ?
 - b) Partagez-vous cette opinion ou pas ?
 - c) Expliquez-moi ce que vous aimez le moins dans le dispositif eportfolio.
- 7- En ce qui concerne l'eportfolio avez-vous des idées ou des commentaires à me formuler pour améliorer sa conception ?

Nous sommes au terme de cet entretien. Un grand merci pour vos réponses, qui me seront très utiles pour mieux appréhender vos sentiments sur la motivation à l'apprentissage de la recherche documentaire par le biais des TIC en contexte universitaire.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

Annexes

Annexe n°10 : Convention de transcription

E : abréviation du mot enquêteur

ETU : abréviation du mot étudiant

Majuscule : mots accentués

Mots Italique : mots en arabe

Euh : hésitation

/ : intonation montante

+ : pause courte

++ : pause moyenne

+++ : pause longue (réflexion et moment de silence)

(...) : passage retiré dans la transcription

Annexes

Annexe n° 11 : Un exemple de transcription d'entretien

Code du participant : E-ETU-04

Durée de l'enregistrement : 32 minutes

E : Bonjour+, veuillez d'abord vous présenter s'il vous plait ++, j'aimerais avoir quelques renseignements vous concernant/

ETU : Bonjour+, c'est monsieur --, étudiant en master 1+ option didactique du FLE

E : merci+ , dites-moi, comment s'est déroulé votre année universitaire Master 1? En particulier, ce qui concerne le cours de TIC au service de la recherche documentaire/

ETU : Oui+, Donc en première année master, nous avons suivi par deux enseignants différents. ++ dans le premier semestre avec une enseignante. Le plus c'est à dire avec la première enseignante, c'était plutôt+++ prenons par exemple des démarches, des démarches d'enseignement, des méthodes d'enseignement, c'était la méthode plutôt narrative, beaucoup plus++

E : narrative ?

ETU : oui plutôt ++ Pour les contenus dans le premier semestre c'étaient des généralités concernant le Word, l'Excel. C'est de l'informatique, c'est purement de l'informatique/

Et dans le deuxième semestre, Bien évidemment, il y a eu un changement au niveau + comme je viens de le citer pour la méthodologie appliquée. Et pour le contenu aussi, il y avait un grand bouleversement, en passant de l'informatique de base, de l'Excel et du Word, à la recherche, la technique de la recherche scientifique par les TIC, bien évidemment, donc ça va nous permettre d'avancer sur ce cours, ça va d'être une initiation pour dans le cadre de la recherche++ (...) c'est un module qui peut servir dans plusieurs domaines, c'est à dire quand on apprend la base de la recherche scientifique et des TIC et de la recherche scientifique, on peut travailler dans le domaine de la didactique comme on peut travailler aussi dans d'autres domaines, c'est à dire c'est d'importance interdisciplinaire, ce n'est pas uniquement dans un domaine précis.

E : Est-ce que vous trouvez que le cours de TLC à recherche documentaire est facile ou difficile ?

ETU : facile ou difficile ++ C'est difficile de répondre à ce que c'est facile ou bien c'est difficile. Mais l'adjectif qui le qualifie le plus c'est qu'il est pratique, qu'il est efficace et qu'il est indispensable à notre parcours académique ou bien professionnel. Parce que vous savez que le monde connaît une accélération technologique horrible et cette lancée technologique, il faut naturellement être capable de manipuler les TIC.

Euuh, Beaucoup d'information sur internet ne m'encourage pas du tout. Il faut beaucoup de retenue pour choisir, trier, ou sélectionner un document, ... Aussi, les enseignants ne m'expliquent pas trop l'utilité des TIC dans la compréhension des cours.

Grâce à ce cours, je m'intéresse beaucoup à la recherche documentaire. J'effectue une démarche personnelle dans ma formation en vue de réaliser mon avant-projet de recherche. L'eportfolio m'oblige à me secouer, à

Annexes

travailler et je pense que cela est fondamental dans ce cursus. Aussi, en plus de construire des contenus, je réalise des activités au fur et à mesure que j'avance dans mon cours

E : Est-ce que vous vous êtes investi dans ce cours parce que vous aviez la certitude que c'est la seule façon de travailler de valider ce cours ?

ETU : c'est pas ça + Si par exemple si on assiste à un cours ou bien on suit un cours c'est à dire qu'on pense vraiment qu'il sert à quelque chose.

E : Vous êtes capable d'apprendre des stratégies de recherche documentaire via les TIC dans un cours qui est quand même réputé difficile ?

ETU : Oui, tout à fait. Malgré que c'est un cours qui est réputé difficile, mais c'est un passage obligé pour tous les chercheurs débutants, parlons par exemple des revues, ++ ce ne sont plus des revues de version papier, ce sont des revues version numérique et donc le cours des TIC va nous permettre de savoir et de pouvoir détecter et repérer ce don. (...) Le choix des activités est varié et m'a permis de m'ouvrir à des activités auxquelles je n'avais pas encore eu l'occasion de réaliser dans le cadre d'une recherche documentaire..., Zotéro par exemple

E : cela vous permet de vous outiller dans l'écriture de votre avant-projet et de votre mémoire ?

ETU : Oui. ++ Avant d'assister et d'apprendre beaucoup de choses dans le cours des TIC, j'ignorais beaucoup de choses et je ne savais pas, par exemple, comment lancer une recherche, comment faire pour cerner et comment faire pour filtrer le bruit documentaire et donc ça m'a permis de mieux me lancer dans une direction bien précise dans ma recherche. Comment élaborer une question de recherche documentaire++ et c'est un plaisir construire tout ça à travers le dispositif eportfolio, même si +++ c'est un peu compliqué (...)

E : Au début de la session + et à la fin de la session. A propos de la motivation. Est-ce qu'il y a eu de la motivation au départ, ou juste parce que vous étiez qu'en train à participer à ce cours et après vous avez pris le goût ?

ETU : Bon, sincèrement, au début, il n'y avait pas une grande motivation. Très sincèrement et honnêtement/. Parce qu'on croyait au début, je parle du cours. Voilà. Donc au début, ++ je croyais, on pensait d'ailleurs, comme la plupart de mes condisciples, on croyait que c'est la même façon de présenter le cours, et c'est le même contenu. Et donc c'est des choses qu'on connaît déjà, pour Word et Excel, c'est des choses qui ne nous donnent pratiquement rien. Et après, on a eu la chance de découvrir une autre façon de faire les choses, et d'autres qui sont vraiment intéressants, +++ pour le contenu du cours Euuuh, pour le dispositif eportfolio mais ça c'est très important. Et quant à un moment donné on ressentait que ça, ça va vraiment nous aider dans notre travail essentiel de master, c'est-à-dire la rédaction du mémoire. Parce que la recherche c'est le premier travail à faire avant la rédaction. +++va donner quelque chose d'efficace cette fois-ci. Ah ben oui, c'est ce qui m'a intéressé, mais je ne peux pas parler des autres (...) c'est de l'actif ++ un mélange entre l'actif et le... ça nous a marqué beaucoup/

Annexes

Donc +++ce n'est pas une méthode classique, c'est une méthode qui essaie toujours de nous maintenir, accrocher et toujours de susciter notre réflexion. Voilà, donc ça nous a beaucoup marqué et ça nous a beaucoup motivés aussi (...)

E : Est-ce qu'avant de connaître ces pistes-là, ces clés pour la recherche documentaire, ça vous est arrivé d'abandonner rapidement une recherche et de ne pas essayer de la refaire ?

ETU : Euh, abandonner, non. Mais je faisais des recherches d'une mauvaise façon. C'est qu'on prend un mauvais chemin, on risque d'arriver en retard ou bien de ne pas arriver carrément

E : Quel est votre ressenti à propos de votre expérience autour du dispositif et de la conception d'e-portfolio dans l'apprentissage ?

ETU : Euh++ eportfolio? Une expérience intéressante. Bon, pour le portfolio++ avec beaucoup de difficultés Parce que je ne connaissais pas la notion du portfolio +++, J'aime bien... J'ai voulu faire un travail de... C'est-à-dire un bon travail +++ je me suis engagé personnellement pour donner un maximum d'efforts lors de la réalisation. Je voulais faire travail+ euh, disons parfait.

E : peut-être je vais anticiper un petit peu les choses. Pourquoi ?

ETU : Parce que j'estime que le portfolio, c'est une sorte de bibliothèque, un archive, une bibliothèque numérique dans laquelle on peut, on peut regrouper, on peut collectionner des réalisations personnelles et les garder dans un endroit bien précis. Ça nous permet dans un second temps de revenir et de voir le cheminement de notre apprentissage et de faire une réflexion sur.... Donc ça va nous aider certainement pour me mettre dans l'action et surtout à travailler l'écrit.

E : Très bien. Quels sont les avantages du dispositif eportfolio en termes d'atteinte, d'objectifs et de motivation ?

ETU : Pour les objectifs, c'est-à-dire les objectifs qui, peut-être+++ ,c'est les futurs objectifs, parlons, c'est-à-dire, à un impact assez sûr. Par exemple, lors des examens ++, à la fin de l'examen, qu'est-ce que je fais ? Je reprends mes brouillons d'examens. Pourquoi ? J'ai bien en tête, j'ai l'idée en tête d'aller par exemple d'aller chez moi de rectifier ce que je fais et de la mettre dans le portfolio. C'est à dire ce que je fais maintenant mais pas uniquement un travail d'aujourd'hui ou bien pour cette fois-ci c'est tout. C'est un travail à long terme et c'est et d'améliorer et de bien le sauvegarder dans le portfolio et d'apporter un regard critique plus tard. Et donc ces travaux et ces rédactions, je crois, vont servir à quelque chose dans le futur.

Euuuh, Si on revient un petit peu dans les détails, La première tâche c'est de savoir comment l'organiser. Et sur le réel aussi, par exemple, on obtient le contrôle sur les activités aussi. Parce que l'objectif, ce n'était pas juste de mettre les contenus du cours, mais c'était de réaliser les activités, c'est la partie des réflexions. Le dispositif eportfolio, c'était de nous donner l'idée que le portfolio, voici à quoi ça sert. C'est pas exactement, vous allez me mettre, je sais pas ++ les techniques de recherche documentaire, c'est à dire de nous donner

Annexes

l'idée et de nous donner la devise, et c'est à nous de me montrer comment organiser notre parcours universitaire et aussi socio-professionnel.

E : Si un collègue étudiant vous approche en admettant discrètement que franchement je n'arrive pas à comprendre pourquoi on demande de concevoir un eportfolio dans le cadre de ce cours, quelle serait votre réaction immédiate ? Partagez-vous cette opinion ou pas?

ETU : Non, je ne partage pas cette opinion. Et si quelqu'un vient me dire ça, c'est-à-dire je comprends tout de suite qu'il n'a pas compris le point de départ. Souvent oui, c'est vrai, souvent. C'est ce qui se passe. Donc le commencement, le point de départ c'est se demander pourquoi concevoir un eportfolio. Ça demande beaucoup de temps, mais +++ le fait de pouvoir m'engager dans la réalisation du eportfolio et de réinvestir les connaissances, a été considéré pour moi comme une source de motivation afin d'allonger la conception à l'ensemble des matières de master 1. Avec des difficultés, mais satisfait, satisfait de moi.

E : Très bien. Une dernière question SVP. En ce qui concerne tout le dispositif eportfolio, est-ce que vous avez des idées ou des commentaires à nous formuler pour l'améliorer ? Des propositions ?

ETU : je vais revenir sur l'idée qu'on vient de citer tout à l'heure, c'est d'expliquer aux étudiants, c'est à dire l'utilité du portfolio +++ il ne peut pas avancer, il ne peut pas apprendre beaucoup de choses parce qu'il n'est pas motivé. Pourquoi pas proposer une plateforme pour toute l'université, une plateforme eportfolio? Oui, c'est une bonne chose. C'est une bonne chose, certainement.

Euh oui, à l'ère technologique, d'ailleurs d'ici quelques années ça deviendrait une nécessité. Et donc la version papier va disparaître et donc ça serait bien d'anticiper un petit peu les choses. Pourquoi on a toujours ce complexe, cette peur de suivre ? Voilà, pourquoi ne pas prendre un pas d'avance.

E : Rien à ajouter/

ETU : Rien, bon courage

E : Merci + je vous remercie énormément.

Annexe n° 12 : La consigne et le lien vers l'activité finale.

Reflexion sur les acquis-converti(1)



Réflexion sur les acquis : - Choisir son modèle de recherche : Si vous vous souvenez un peu, au cours de notre première séance, nous avons confronté des modèles de recherche auxquels vous avez apporté vos réflexions afin de choisir le modèle qui paraissait le plus adéquat. Afin de faire une réflexion sur vos acquis, nous allons revenir sur cette activité, en confrontant différents modèles. Après ce bref semestre, essayez de défendre le modèle de recherche qui vous paraît le plus adéquat pour votre recherche documentaire, en donnant vos arguments. Vous trouverez ci-dessous 4 liens vers des modèles différents de recherche documentaire, choisissez le modèle qui vous paraît le plus adéquat en donnant 4 arguments par choix (Vos arguments seraient certainement différents du début du parcours). Puis intégrez votre travail dans votre eportfolio. Prenez le temps de consulter les réponses de vos collègues dans le groupe eportfolio. Vous pouvez ensuite discuter vos arguments avec vos collègues dans le groupe. Pour cette activité, il n'y a pas de "bonne" ou "mauvaise" réponse, mais des réponses qui correspondent à vos besoins pratiques, à votre parcours et expériences de recherche, à ce que vous aurez retenu comme pertinent pour vos besoins dans le cours « TIC au service de la recherche documentaire », il s'agit d'un enrichissement à l'ensemble du groupe.

- 1- <https://fenetresur.wordpress.com/2014/10/19/infographie-les-etapes-de-la-recherche-dinformation/>
- 2- <http://cdilapeyroua.blogspot.com/p/recherche-documentaire.html>
- 3- <http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/processus/>
- 4- <http://sapristi-docinsa.insa-lyon.fr/methodologie-de-recherche>

[Reflexion sur les acquis converti 1 \[2\].pdf](#) (64.4 ko)

Annexe n°13 : Activité de synthèse réalisé par l'étudiant

Module: TICRD

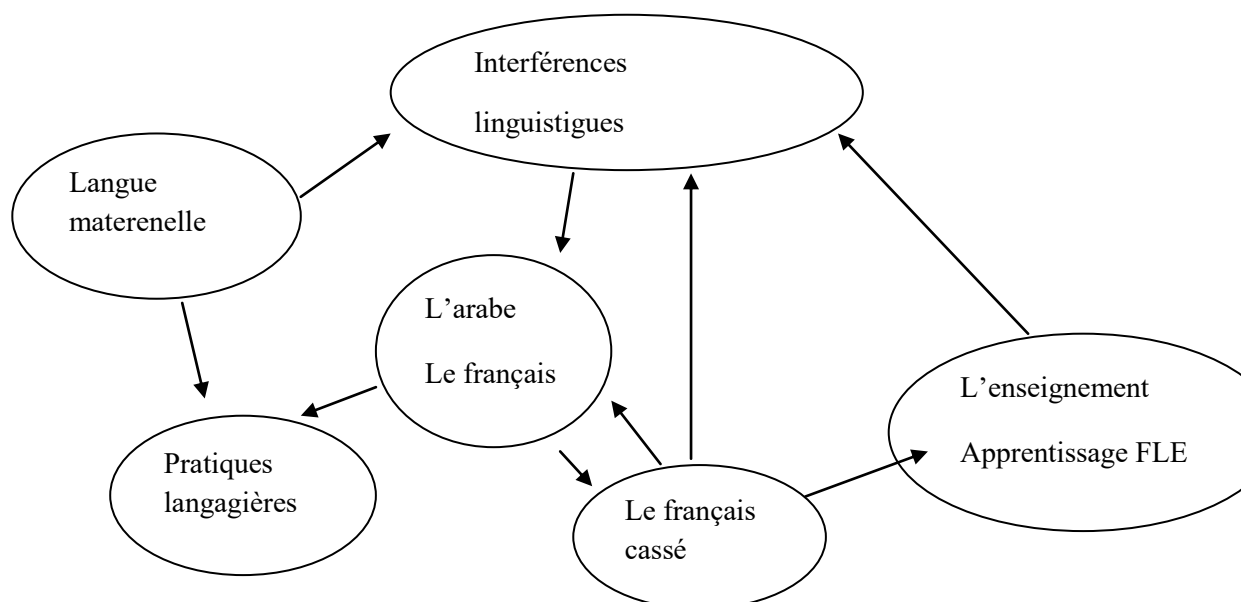
Etudiant/ E-ETU-04

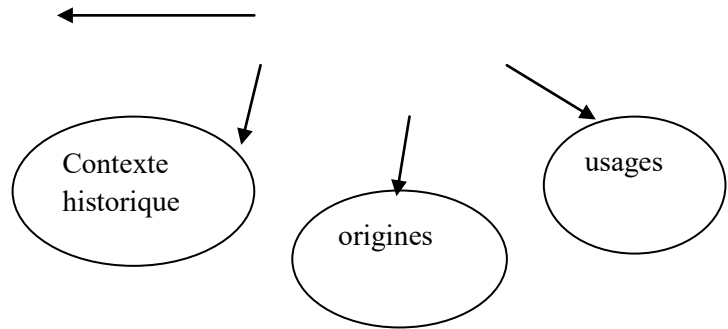
M 1

Présentation /réalisation d'un plan de recherche documentaire selon les recommandations lors des dernières séances :

On va travailler sur un sujet de recherche en relation avec notre formation Master didactique du FLE

- 1- thématique : les interférences linguistiques dans l'apprentissage du FLE en Algérie
- 2- Cerner le sujet : méthode 3QPOC
Quoi : les interférences linguistiques
Qui : les apprenants du collège
Quand : durant l'année scolaire 2019
Pourquoi : mesurer leur influence en vue d'exploiter les résultats pour réguler les enseignements
Où : Reggane, Adar , Algérie
Comment : une étude sur terrain (dans les collèges)
- 3- Identifier la nature du sujet : sujet fermé
Etant donné que les éléments spatio-temporels sont déterminés
- 4- Elaborer une question de recherche pertinente:
Comment les interférences linguistiques peuvent-elles influencer sur l'apprentissage du FLE ?
- 5- Mots clés : FLE Algérie ,interférence, apprentissage, pratique langagière, français cassé
- 6- Synonymes : transfert linguistique, influence, acquisition
- 7- Elaborer une carte mentale comprenant les possibles thèmes et sous-thèmes





8- Les documents à choisir :

- La littérature grise (thèses, mémoires, rapports de recherche)

Annexe n°14 : Activité : cerner un sujet

Module : TICRD

Etudiant/ E-ETU-011

M 1,

Difficultés de l'apprentissage de l'oral chez les élèves du 5AP : réflexions et remédiations



Acquérir une langue étrangère c'est d'abord développer chez l'apprenant des nouvelles compétences, tant en écrit qu'en oral.

De ce fait, apprendre une langue étrangère ne se limite pas uniquement à l'aspect linguistique des langues, mais au côté communicatif, que se met en relief par la nouvelle didactique, car communiquer c'est vouloir transmettre des informations à quelqu'un dans un cadre avec intention.

Vu qu'une langue est d'abord parlée, une primauté a été donnée à l'oral sur l'écrit dans les programmes d'enseignement des langues étrangères en Algérie. D'où, le système éducatif tente à chaque fois d'apporter des innovations en prenant en charge les besoins nécessaires de l'apprentissage d'une langue étrangère aux niveaux des programmes et manuels scolaires, celles-ci ont pour objectif de mettre face aux obstacles rencontrés dans l'enseignement de la langue française, comme étant première langue étrangère en Algérie.

Pratiquement, l'apprentissage de la langue française consiste à concevoir des situations de communication réelles en classe, à l'oral et à l'écrit, à travers lesquelles l'élève peut accéder aux connaissances voire s'ouvrir sur son environnement socioculturelle, quasiment francophone.

Cette pédagogie du FLE met en oeuvre une didactique de l'oral qui prend en considération l'âge de l'élève, un facteur qui privilège l'acquisition facile et rapide de la langue si bien que la communication scolaire devient l'une des premières préoccupations des chercheurs et praticiens de l'enseignement.

Aujourd'hui, les classes du FLE, notamment dans la wilaya d'Adrar, la compétence de communication orale connaît une immense dégradation chez les élèves qui trouvent beaucoup de difficultés à parler le français couramment.

Cette vérité nous incite à traiter ce sujet et formuler la problématique suivante : quelles sont les difficultés de l'apprentissage rencontrées par les élèves du primaire lors l'activité de l'oral ?

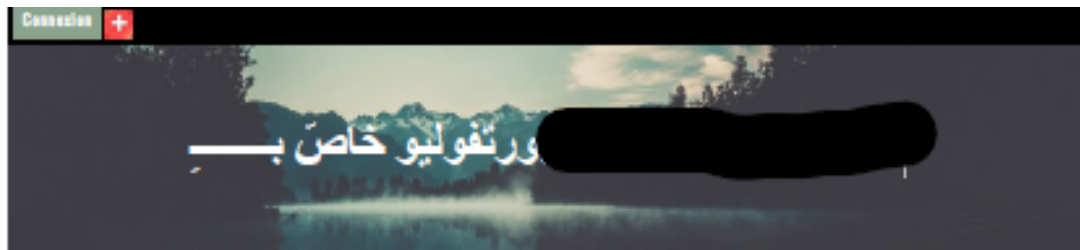
Nous allons adopter le plan suivant :

Le premier chapitre intitulé : la place de l'oral dans l'enseignement du FLE, comporte les notions théorique de l'orale et sa didactique.

Un deuxième chapitre se consacre à la méthodologie d'apprentissage de l'orale dans les classe FLE.

Un troisième chapitre englobe une étude pratique sur le terrain, dans lequel nous allons choisir un échantillon d'élèves et d'enseignants pratiquant dans l'école primaire (X) à Adrar, classe de 5 AP.

Annexe n°15 Exemple d'un eportfolio retraçant l'ensemble du processus



BIOGRAPHIE



*Hello * je m'appelle [redacted] j'ai 23ans j'habite à Timimoun.

je suis étudiante universitaire 1 année Master spécialité didactique du FLE département de français à l'université Ahmed_Draia_ADRAR*

mes loisirs

- Cuisiner
- + mekeup artist
- connaître d'autre culture
- Je m'efforce de lire des livres en Français
- regarder les série coréen

* soyez les bienvenue dans mon portfolio*

Pour me contacter : assizain@gmail.com

PLAN

- [Biographie](#)
- [module TIC au service de la recherche documentaire](#)



MODULE TIC AU SERVICE DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Les trois modèle de la recherche documentaire

on a faire La comparaison entre les trois modèles et les analyser et on a réalisé que le 3eme modèle c'est le plus efficace et qui suffisent les besoins des chercheur et faire une évaluation continue pour chaque étape !

modèle 01



Dans ce modèle de recherche on réalise que à chaque étape nous donnons plusieurs



informations mais ces informations sont pas tout fiable et nous oblige de les éliminer, aussi l'évaluation de ce travail vient à la fin .

Ces étapes est compliquer et prennent beaucoup de temps !

[21e92c25d943798f05e073ef99ab7d3.011.jpg](#) (24.7 ko)

modèle 02



Ce modèle il est mieux élaboré qu'auparavant . Ces étapes sont simplifié et précis que le premier modèle , l'évaluation vient à la fin de ce travail

[820d17f5c86b1c5d44e8943f8c9846d.0121.jpg](#) (6.1 ko)

modèle 03



Dans ce modèle on fait une évaluation après chaque étape pour vérifier et confirmer la fiabilité et la fidélité des

information , ces étapes est clarifier et autoriser le chercheur a faire une recherche complet * donc c'est le plus efficace et le meilleur modèle.

[f853c2374c69173e609847e43ae49655c.0111.png](#) (98.2 ko)

concevoir le portfolio



Outil de portfolio

ce document traite comment concevoir le portfolio numérique :

1) qu'est-ce qu'un portfolio

2) quel contenu mettre dans le portfolio

3) comment organiser le portfolio

[Concevoir le portfolio111.docx](#) (13.9 ko)

"prépare sa recherche"



1. Prépare sa recherche	1. Choisir	1. Sélectionner un sujet	4. Evaluer	5. Intégrer, exploiter, citer
Définir le sujet	Choisir un thème ou un sujet	Choisir un thème ou un sujet	Évaluer la pertinence du sujet	Intégrer le sujet
Formuler une question de recherche	Formuler une question de recherche	Formuler une question de recherche	Évaluer la pertinence de la question	Intégrer la question
Rechercher des documents	Rechercher des documents	Rechercher des documents	Évaluer la pertinence des documents	Intégrer les documents
Organiser les documents	Organiser les documents	Organiser les documents	Évaluer la pertinence des documents	Intégrer les documents
Préparer le rapport	Préparer le rapport	Préparer le rapport	Évaluer la pertinence du rapport	Intégrer le rapport

"Ce tableau contient tout les étapes à suivre pour élaborer une recherche scientifique."

[Nouveau document 2020_02_28 13:11:13_1.jpg](#) (480.2 ko)

Cerner son sujet.



1. DEFINIR LE SUJET

2. Cerner le sujet répondre à :

Quoi ?

Qui ?

Quand ?

Pourquoi ?

Où ?

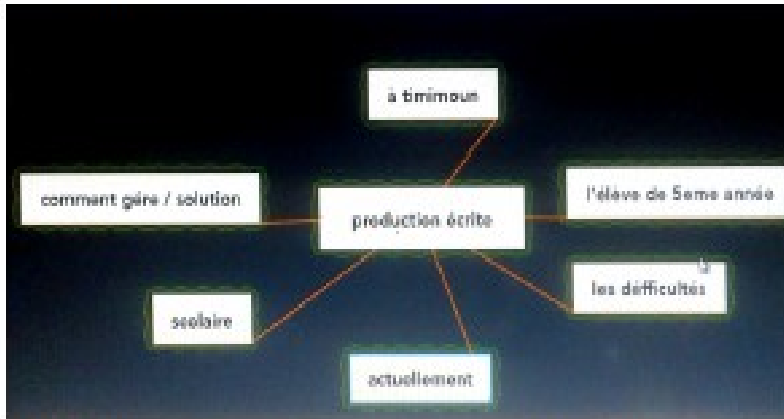
Comment ?

on répondre a ces questions par le biais d'une carte mentale

Formuler une question de recherche : je cite un document qui serve a cette étape

[la_recherche_documentsinrl1.pdf](#) (117.3 ko)

Cerner son sujet. (activité)



1_ **DEFINIR LE SUJET** : les difficultés de production écrit chez les élèves de 5eme année à Timimoun.

L'objectif de cette recherche c'est de trouver et connaître pourquoi l'élève trouve des difficultés à réaliser une production écrit et comment peut-on l'aider et guider pour l'élaboration d'un texte .

2_ **Cerner le sujet** répondre à :

Où? : les difficultés de production écrit.

Qui : les élèves de 5eme année.

Quand : actuellement.

Pourquoi : pour trouver des solutions à cette problème et gère la situation.

Où : à Timimoun.

Comment : scolaire.

Sujet fermé

3_ **Faire sortir les mots clé et leur synonyme** :

: les **difficultés** de production écrit chez les élèves de 5eme année à Timimoun.

1. 1. production : activité
2. 2. écrit : rédigé ou exprimé par des signes d'écriture.
3. 3. élève : l'apprenant

[CamScanner_05_01_2020_12:15:18_111.jpg](#) (1224 ko)

https://www.mindmeister.com/fr/account/login?product-1&return_to=https%3A%2F%2Fwww.mindmeister.com%2Ffr%2F1490117088#



*_utilise ce site pour réaliser la carte mental

https://www.mindmeister.com/fr/account/login?product-1&return_to=https%3A%2F%2Fwww.mindmeister.com%2Ffr%2F1490117055#

guide de recherche



LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE: ce document traite tout ce qui est
serve à la recherche documentaire et scientifique

[guide_recherche01\[1\].pdf](#) (2.4 Mo)

les différents types de documents



Les différents types de documents

- 1- Quel type de document vous permet de trouver la définition du terme « apprentissage » ?
 - ✓ **Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas)**
 - Un article de périodique (revue)
 - De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux
 - Un livre
- 2- Vous cherchez une information à propos de ce l'apprentissage, vers quel type de document allez-vous vous tourner ?
 - Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas)
 - Un article de périodique (revue)
 - De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux
 - ✓ **Un livre**
- 3- Vous voulez trouver des informations actualisées, c'est-à-dire récentes et validées, sur la compétence interculturelle, que choisissez-vous ?
 - Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas)
 - ✓ **Un article de périodique (revue)**
 - De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux
 - Un livre
- 4- Vous devez impérativement trouver une étude sur l'école scolaire en Algérie. Que consultez-vous ?
 - Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas)
 - Un article de périodique (revue)
 - ✓ **De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux**
 - Un livre

on choisit le document pour nos besoins

[CoursSession 05_01_2020_16.01.16_1f\(1\).jpg](#) (188.5 ko)

Les opérateurs booléens



[Synthèse op. booléens\[2\].docx](#) (11.4 ko)

Comment sélectionner un document



ce document cite 2 parties pour sélectionner un document pertinent.

la première partie parle de l'évaluation d'un lien de référence avec la
question de recherche par les éléments suivants :

- Le titre.
- Le résumé.
- Les mots clés.
- Sommaire ou table des matières.

- La discipline et sous-disciplines.

puis il ajouter d'autres éléments d'identification de documents pertinents :

*La date de publication

*auteurs

*éditeurs scientifiques et directeurs de publication

*la source.

_ la deuxième partie parle de l'identification d'un document à partir de sa référence elle est divisée en 4 :

- Article de revue.

- Livre.

- Contribution à un ouvrage collectif.

- Littérature grise.

* en fin quelques ressources documentaires:

<http://bnf.biblioblog.com/7bsefde-a>

<https://moodle.uspc.fr/course/view.php?id=7§ion=3>

<http://www.theses.fr/>

[Comment_selectionner_un_documentil.docx](#) (17.8 ko)

types des outils de recherche



[Types des outils de rechercheil.docx](#) (691.4 ko)

google scholar



[Google_Scholaril.docx](#) (12.6 ko)

Sélectionner et analyser : (Suite)



ce document est divisée en 3 partie :

*_ la premier partie parle de l'accès à un document électronique départ de sa référence.

*_ la deuxième partie parle de Formats des documents électroniques et que le choix d'un format dépend à l'usage de ces documents , et que le format choisi est adaptable à un maximum de types d'appareils.

Les usages des formats de documents électroniques :

- navigation sur Internet en format HTML.
- archivage sur ordinateur en format PDF
- impression en format PDF
- lecture sur une liseuse (sauf Kindle d'Amazon) en format ePub.

* La troisième partie montre les caractéristiques des types de revues .

[Séance 5 - Suite - Sélectionner et Analyser un document converti \(102,7 ko\)](#)

Évaluer un document



ce document pdf présente 3 termes et les définit :

* La fiabilité , la validité et La pertinence d'un document scientifique.

* aussi il cite les critères de ces termes .

* 2 activités à réaliser !

[Séance 5 - Évaluer un document converti \(127,3 ko\)](#)

"Évaluer un document (Activité 01)"



[Évaluer un document - Activité 01.docx \(14,9 ko\)](#)

Évaluer un document(activité 02)



[Grille Site Web.pdf \(75,6 ko\)](#)

Identifier l'expertise d'un auteur



* La première partie de ce document on peut le résumer par quels outils peut-on identifier l'expertise d'un auteur :

a) Les outils de mesure des citations d'un auteur , dans cette étape nous basons sur l'évaluation de la qualité scientifique d'une publication ou d'un site Web et l'expertise d'un auteur on connectons-nous à Google Scholar on prends l'exemple de l'auteur Christian Depover

b) on les confirme par deux manières de mesurer le niveau d'expertise et d'intégration d'un auteur dans un réseau de scientifiques : qui sont

- L'indice H0.

- L'h-index.

... Mais ces données chiffrées donnent une idée de la notoriété d'un auteur mais elles ne remplacent certainement pas l'analyse de contenu des documents, essentielle pour déterminer leur qualité scientifique.

Une activité à réaliser

[Séance 9 - Intégrer et citer convertitil.pdf](#) (113.2 ko)

Créer un plan de rédaction



pour mon sujet de recherche

[Créer un plan de rédaction.docx](#) (15 ko)

intégrer et citer



Ce document parle de :

*_La Définition des différents chapitres de notre travail cette étape c'est la plus important aussi complexe . il faut définir quelles sont les différents chapitres de notre travail. Dans chacun de ces chapitres

*_Concevoir le plan de rédaction de notre travail

Dans ce document nous donnons les étapes à suivre pour organiser notre documentation en fonction d'un plan :

- Travailler avec des copies imprimées de notre documentation
- Quand notre documentation est constituée de documents numériques

*_En suit il nous parle de l'introduction à la rédaction des textes académiques : cette partie nous présente Comment faire référence à d'autres travaux, au sein de nos propres textes par exemple insérer la citation et la paraphrase

*_ aussi il nous parle de la manière de Citer les sources qui passe par Deux méthodes :

- * par ordre chronologique
- * sous forme de note de bas de page

Il ajoute des Astuces et Une activité à réaliser

[Intégrer et citer - Suite convertitil.pdf](#) (245.1 ko)

L'activité de intégrer et citer



[L'activité de intégrer et citer.docx](#) (15.9 ko)

Concevoir sa bibliographie avec Zotero



*_ Tout d'abord ce document nous conseillons de consulter des liens pour comprendre les avantages d'un logiciel de gestion de références bibliographiques

*_ d'autre part les liens qui ont été proposés ont pour but de nous faire comprendre les fonctionnalités de base, à savoir:

**installer Zotero*

**collecter des références*

**créer une bibliographie*

* *En fin une activité à réaliser*

[Concevoir sa bibliographie avec Zotero converti1.pdf](#) (63.5 ko)

mon bibliothèque zotero



[ma bibliothèque zotero.rtf](#) (2.8 ko)

Réflexion sur les acquis



* *Ce document nous invite à penser sur ce que nous avons retenu au module TIC au service de la recherche documentaire*

* *Je choisis le modèle pare qu'il nous explique avec un schéma les étapes à suivre pour une recherche documentaire pertinente*

<https://fenetresur.wordpress.com/2014/10/19/infographie-les-etapes-de-la-recherche-dinformation/>


[Reflexion sur les acquis converti1.pdf](#) (64.4 ko)

© 2020-2021 sous réserve de mention contraire
explicite.

Dernière mise à jour : 24 octobre 2020.

217 page(s) revu(s).

 Fil RSS de cette vitrine

 Fil RSS des nouveautés de cette vitrine

 Qu'est-ce qu'un fil RSS?



*_ en second lieu veine l'analyse des documents_ consiste en l'analyse critique d'articles scientifiques sur base de critères de fiabilité, validité scientifique et de pertinence des informations, et ce, de façon comparative

* Viens après un exercice à réaliser_ et des Ressources supplémentaires qui contient différents critères d'analyse critique pour l'évaluation entre autres d'un site Web et d'un article de revue.*

[Séance 7_ Identifier l'expertise d'un auteur_convertiil.pdf](#) (241.2 ko)

Identifier l'expertise d'un auteur(activité)



*_la grille d'analyse d'article en analysant les deux articles en question

[Grille Analyse d'article.pdf](#) (148.1 ko)

La critique interne du document



*_Dans ce fichier_ nous intéressons à la structure de deux grands types de documents à caractère scientifique:

_l'article scientifique ou de recherche

_l'article de synthèse

*_ La structure de l'article scientifique ou de recherche compose du titre et d'un résumé. Il est suivi d'une conclusion et d'une bibliographie

*Ce genre d'article Il suit à la lettre le plan IMReD (ou IMRaD en anglais) :

* introduction, méthode, résultats et discussion.

*_La structure d'un article de synthèse suivie d'un corps du texte composé de plusieurs chapitres établis en fonction des différents aspects du sujet et se termine par une conclusion.

A la fin de ce fichier un exercice à réaliser

[Séance 8_ la critique interne du document_convertiil.pdf](#) (167.1 ko)

L'exercice de critique interne du document



[L'exercice de critique interne du document.docx](#) (14.9 ko)

Créer un plan de travail



Ce document parle de :

*_La Définition des différents chapitres de notre travail cette étape c'est la plus important aussi complexe . Il faut définir quelles sont les différents chapitres de notre travail. Dans chacun de ces chapitres

*_Concevoir le plan de rédaction de notre travail

Annexe n°16 : Eportfolio élargit à toute la formation Master

Connexion  dans cette vitrine  Rechercher

Université Ahmed Draia Adrar Algérie

Portfolio de l'étudiant chercheur en FLE / [redacted]

A propos de moi | Mon e-Portfolio | La formation Master | TIC / R. Documentaire | Rédactions | Avant-projet

Plan

- [\[+ \] A propos de moi](#)
- [Mon e-Portfolio](#)
- [\[+ \] La formation Master](#)
- [\[+ \] TIC / R. Documentaire](#)
- [\[+ \] Rédactions](#)

La formation Master

La présente partie est consacrée à tous ce qui est étude et formation Master .

1er semestre (sep19- janv2020)

Annexes

Annexe n° 17 : Eportfolio élargit à toute la formation Master



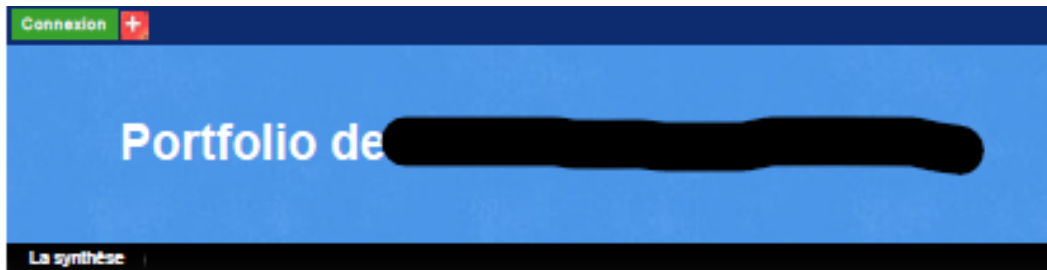
Annexe n°18 : Grille d'évaluation eportfolio

Eportfolio	Critères	Éléments observables				Appréciation			
						Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Très insatisfaisant
Forme	Organisation du document	Toutes les rubriques sont déterminées et présentées dans l'ordre.	Toutes les rubriques sont déterminées et présentées dans le désordre	Toutes les rubriques ne sont pas déterminées mais présentées dans l'ordre	Les rubriques ne sont pas déterminées et présentées dans le désordre				
	Produit écrit	Vocabulaire scientifique varié, élaboré et utilisé à bon escient. -Les phrases sont cohérentes et bien construites. - Les phrases sont compréhensibles	Vocabulaire scientifique peu élaboré -Les phrases construites peu élaboré	Vocabulaire restreint -phrases peu cohérentes	Vocabulaire scientifique peu élaboré. -Phrases incohérentes				
Contenu	Traces	Trace et analyse réflexive de l'activité selon la vision du concepteur scripteur	Trace et analyse en désaccord avec les objectifs du cours	Trace de l'activité sans réflexion et sans analyse	Absence de trace d'activité				

Annexes

	Synthèse finale	Le texte révèle l'amélioration, le cheminement des progrès réalisés et de la capacité à porter un regard sur son apprentissage.	Le texte ne révèle pas l'amélioration, le cheminement des progrès réalisés mais il apparaît une capacité à porter un regard sur son apprentissage.	Le texte révèle l'amélioration, le cheminement des progrès réalisés mais la capacité à porter un regard sur son apprentissage n'apparaît plus	Le texte ne révèle pas de l'amélioration ni de la capacité à porter un regard sur son apprentissage.				
--	-----------------	---	--	---	--	--	--	--	--

Annexe n°19



La synthèse

TIC au service de la recherche documentaire

Les modèles de la recherche documentaire



les trois modèles de recherche documentaire

[1.docx](#) (100 ko)

Les modèles de la recherche documentaire (suite)



Les trois modèles de la recherche (suite)

[2.docx](#) (108.1 ko)

Préparer une recherche scientifique



Tableau récapitulatif les étapes d'une recherche scientifique

[3.docx](#) (19.1 ko)

Cerner un sujet



La méthode appelée 3QPOC

[4.docx](#) (35.4 ko)

Formuler une question de recherche afin de la traduire en question documentaire



Question de recherche et question documentaire

[5.docx](#) (12.2 ko)

Le rôle de chaque document



l'utilité et l'importance des différents documents

[6.docx](#) (98.9 ko)

les opérateurs booléens



Les équations de recherche

[7.docx](#) (12.1 ko)

Comment sélectionner un document



Il y a deux parties pour sélectionner un document

[7.docx](#) (12.1 ko)

Sélectionner et analyser un document (suite)



[8.docx](#) (15.4 ko)

Evaluer un document



[9.docx](#) (11.5 ko)

Identifier l'expertise d'un auteur



ce document comporte deux parties

[10.docx](#) (13 ko)

La critique interne du document



La structure de grands types de documents à caractère scientifique

[10.docx](#) (13 ko)

Créer un plan de travail



[11.docx](#) (10.4 ko)

Intégrer et offrir



[12.docx](#) (10.8 ko)

conoevoir sa bibliographie avec Zotero



[13.docx](#) (162 o)

réflexion sur les acquis



[14_4.docx](#) (10.7 ko)

Activités



[15.docx](#) (10.3 ko)

Activité (culte)



[16.docx](#) (11.4 ko)

© 200 [REDACTED] version contraire
explicite.

Dernière mise à jour : 18 octobre 2020.

70 page(s) servie(s).

Fil RSS de cette vitrine

Fil RSS des nouveautés de cette vitrine

Qu'est-ce qu'un fil RSS?



Annexe n° 20 : Exemple d'eportfolio suivant une progression jusqu'à l'avant-projet

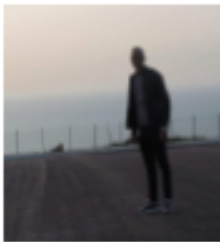
Connexion +

Rechercher

PORTFOLIO DE

Biographie | Master 1 | Master 2

BIOGRAPHIE



Je m'appelle [REDACTED] j'ai 23 ans, je suis né à [REDACTED]

Je suis étudiant en master, spécialité didactique du FLE département de français à l'université Ahmed Draia-ADRAR-

J'enseigne dans une école privée les élèves de 3ème, 4ème et 5ème année primaire.


J'aime la lecture, le football et la musculation.

Pour me contacter : abdelhakimcoifecvoma@gmail.com

PLAN

- [Biographie](#)
- [\[+ \] Master 1](#)
- [Master 2](#)

MES COLLÈGUES



MASTER 1

Ci-dessous vous trouvez les modules et les activités de 1ère année master didactique du FLE.

Modules

TIC au service de la recherche documentaire.


les modeles

D'abord, nous avons analysé ces trois modèles de la recherche documentaire.

Puis, nous avons constaté que tous les modèles suivaient un mouvement circulaire. Ainsi, nous avons trouvé que les deux premiers modèles ne nous permettaient pas de retourner sur nos pas, cela veut dire que nous ne pouvons pas évaluer à chaque fois les choses que nous avons faites auparavant.

Enfin, nous avons conclu par le choix du 3ème modèle car ce dernier nous permet d'évaluer notre travail dans chaque étape.

Les deux premiers modèles



Des étapes de la recherche documentaire

Document de travail à l'usage des enseignants de français langue étrangère (FLE) en classe de langue.



<http://je@sciences.bloxxet.be/a/recherche-documentaire.html>



Sur la première photo, il y a le modèle d'un plan de recherche qui suit un mouvement circulaire, il comporte 6 étapes à suivre.

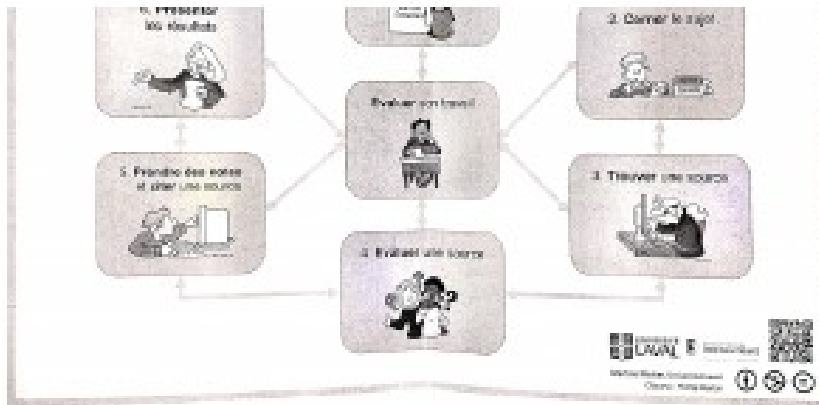
Sur la deuxième photo, nous voyons un autre modèle d'un plan de recherche qui suit aussi un mouvement circulaire et qui comporte 7 étapes à suivre.

Ce qui caractérise ces deux plans, c'est qu'ils ne nous permettent pas de retourner sur l'étape précédente afin de les vérifier une fois que nous avons fini telle ou telle étape.

[Nouveau document 2020_02_28 13:10:42.jpg](#) (408 ko)

Le troisième modèle.





Sur la troisième photo, nous voyons le 3ème modèle d'un plan de recherche qui suit un mouvement circulaire et qui est composé de 6 étapes plus une étape qui se répète à chaque fois pratiquement dans toutes les étapes qui est (évaluer son travail)

Ce qui est intéressant dans ce plan, il se base sur l'évaluation permanente de chaque étape, cela nous permet de s'autoévaluer en rectifiant les erreurs que nous avons faites.

[Nouveau document 2020_02_28 13:09:39_1.jpg \(1.1 Mo\)](#)

Préparer sa recherche

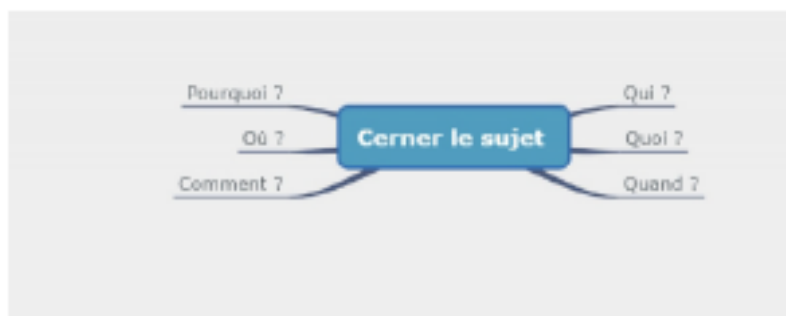
le tableau récapitulatif

1. Préparer sa recherche	1. Choisir	1. Sélectionner, analyser	4. Evaluer	5. Intégrer, expliquer, citer
Déterminer le sujet	Choisir un thème et le rendre précis	Rechercher des sources utiles	Évaluer la pertinence et la qualité des sources	Réviser le plan
Formuler une question de recherche	Formuler des questions de recherche	Rechercher des sources	Évaluer la pertinence et la qualité des sources	Organiser les documents
Rechercher des sources	Rechercher des sources	Rechercher des sources	Évaluer la pertinence et la qualité des sources	Intégrer les sources dans le texte
Organiser les sources	Organiser les sources	Organiser les sources	Évaluer la pertinence et la qualité des sources	Citer les sources
Évaluer son travail	Évaluer son travail	Évaluer son travail	Évaluer la pertinence et la qualité des sources	Réviser le brouillon
				Finaliser le texte

Ce tableau résume toutes les étapes à suivre pour réaliser une recherche scientifique.

[Nouveau document 2020_02_28 13:11:13_1.jpg \(480.2 ko\)](#)

Cerner son sujet.



Cerner le sujet : pour cerner un sujet, nous avons opté pour la méthode appelée 3QPOC.

Quoi ?

Qui ?

Quand ?

Pourquoi ?

Où ?

Comment ?

Pour ce faire, nous avons répondu sur ces questions précédentes par le biais d'une carte mentale qui est présentée au-dessus.

<http://framindmap.com>

Formuler une question de recherche afin de la traduire en question documentaire.



Formuler une question de recherche :

Lors de cette étape, nous devons tirer une question de recherche à partir de la carte mentale que nous avons conçue. Cette question de recherche va nous orienter vers une autre question dite la question documentaire.

Durant ce cours, nous avons traité cette question de recherche :

L'intégration des TIC améliore-t-elle l'apprentissage ?

La question documentaire :

La question documentaire nous aide à s'interroger. Elle n'est pas considérée comme étant une question au sens propre du mot.

A ce stade-ci, nous allons réaliser notre question documentaire tout en suivant deux étapes.

La première étape : elle consiste à dégager les mots clés de la question de recherche en éliminant les mots qui nous sont inutiles.

Les mots clés : TIC, l'apprentissage.

La deuxième étape : elle transforme les mots clés en synonymes car ces derniers

nous servent à optimiser notre recherche afin d'avoir beaucoup d'informations.

Les synonymes :

TIC = outils numériques.

L'apprentissage = l'acquisition.

<http://edupostfolio.org>

Quel type de document pour mon besoin ?

Les différents types de documents

- 1- Quel type de document vous permet de trouver la définition du terme « apprentissage » ?
 - Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas) ✓
 - Un article de périodique (revue)
 - De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux
 - Un livre
- 2- Vous cherchez une info mais apprenez sur l'apprentissage, vérifiez quel type de document allez-vous consulter ?
 - Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas) ✓
 - Un article de périodique (revue)
 - De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux
 - Un livre ✓ → *Littérature qui a écrit de propositions scientifiques (des idées, suggestions, recherches)*
- 3- Vous voulez trouver de l'information actualisée, c'est-à-dire récente et validée, sur la compétence interculturelle que choisissez-vous ?
 - Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas)
 - Un article de périodique (revue) ✓
 - De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux
 - Un livre
- 4- Vous devez impérativement trouver une étude sur l'échec scolaire en Algérie. Que consultez-vous ?
 - Un ouvrage de référence (dictionnaire, encyclopédie, annuaire, atlas)
 - Un article de périodique (revue)
 - De la littérature grise c'est-à-dire en dehors des circuits commerciaux ✓ → *Littérature qui a écrit de propositions scientifiques (des idées, suggestions, recherches)*
 - Un livre

Cette photo s'agit d'une activité que nous avons faite pour comprendre le rôle de chaque document.

Dans ce cours là, nous avons appris comment distinguer entre les différents documents et nous avons réparti les documents selon leur utilité et importance. De ce fait, nous avons cité plusieurs types de document tels que :

-Article de presse : le nom de journal, le nom de journaliste et la date de publication.

-Article encyclopédique : il donne des définitions, il présente des schémas et il est bourré d'informations.

-Article de blog : il est court, il contient des images attirantes et il y a l'interactivité avec les réseaux sociaux.

- Brevet : il possède un code barre et il présente des informations sur la personne.

- L'article de vulgarisation : il simplifie les informations au public visé.

- Actes de colloque* : ce sont toutes les communications scientifiques présentées dans un livre.

- Article de recherche : il contient l'intitulé, le résumé, la méthodologie et le résultat.

*Colloque = une manifestation scientifique, réunion.

[Nouveau document 2020_02_28 13:11:43_1.jpg](#) (351,7 ko)

Les opérateurs booléens



Vous trouvez ici une synthèse sur les équations de recherche.

[Synthèse op. booléens.docx](#) (11,4 ko)

Comment sélectionner un document (TD 04)



Ce document qui traite les astuces pour sélectionner un document pertinent, il est divisé en 2 parties : la 1ère partie parle de l'évaluation d'un lien de référence avec la question de recherche tout en prenant en considération les éléments suivants :

- Le titre.
- Le résumé.
- Les mots clés.
- Sommaire ou table des matières.
- La discipline et sous-disciplines.

Cette partie traite aussi d'autres éléments qui servent à identifier la pertinence d'un document, comme : La date de publication, auteurs, éditeurs scientifiques et directeurs de publication ; la source.

Concernant la deuxième partie, elle parle de l'identification d'un document à partir de sa référence ; cette partie-là est divisée en 4 :

- Article de revue.
- Livre.
- Contribution à un ouvrage collectif.
- Littérature grise.

A la fin de ce document, vous trouverez quelques ressources documentaires.

[Comment sélectionner un document.docx](#) (17,8 ko)

Google Scholar



[Google Scholar.docx](#) (12,6 ko)

La suite de sélectionner et analyser un document (TD 08)



Ce document parle de l'accès à un document électronique départ de sa référence, il parle aussi des formats de documents électroniques comment HTML, PDF et ePub. En fin, ce document se termine par une question et sa réponse, et par un tableau qui cite les caractéristiques

des types de revues.

[Séance 5. Suite. Sélectionner et Analyser un document converti.pdf \(102.7 ko\)](#)

Evaluer un document (TD 06)



Ce fichier dans sa première partie définit 3 termes qui sont :

- La fiabilité d'un document scientifique.
- La validité d'un document scientifique.
- La pertinence d'un document scientifique.

Puis, il parle de quelques critères qui sont en relation avec les termes définis suivis de deux activités à réaliser.

[Séance 6. Evaluer un document converti.pdf \(127.3 ko\)](#)

Identifier l'expertise d'un auteur (TD 07)



Ce document présente deux parties :

La première est : Identifier l'expertise d'un auteur Dans cette partie, nous nous basons sur les outils de mesure qui nous permettent d'évaluer l'expertise d'un auteur, dans ce cas-là nous avons pris comme auteur à titre d'exemple Christian Dépover.

Ainsi, nous avons fait appel à 2 outils de mesures qui sont :

- L'indice B0.
- L'h-index.

En ce qui concerne la deuxième partie, elle tourne autour l'analyse des documents d'une façon critique en se penchant sur la fiabilité, la validité scientifique et la pertinence des informations. Cette partie est suivie d'un exercice à réaliser et de quelques ressources supplémentaires.

[Séance 7. Identifier l'expertise d'un auteur converti.pdf \(241.2 ko\)](#)

La critique interne du document. (TD 08)



Dans ce document nous nous focalisons sur la structure de deux grands types de documents à caractère scientifique, qui sont :

- A) - L'article scientifique ou de recherche.
- B) - L'article de synthèse.

Dans ce contexte, nous avons dit que l'article scientifique ou de recherche est composé du titre et d'un résumé, il est suivi d'une conclusion et d'une bibliographie.

Ce type d'article suit à la lettre le plan IMReD qui signifie : introduction, méthode, résultats et discussion.

En revanche, la structure d'article de synthèse est composée d'une introduction, suivie de corps du texte composé de plusieurs chapitres et se termine par une conclusion.

[Séance 8. La critique interne du document converti.pdf \(167.1 ko\)](#)

Créer un plan de travail. (TD 09)



Ce document est divisé en 2 phases.

La 1ère phase parle de la définition des différents chapitres de notre travail : Cette étape est très importante car elle nous permet de déterminer les différents chapitres de notre travail sur lesquels nous allons étudier un élément précis. Ces chapitres-là, ils sont élaborés en fonction des mots clés tirés de notre question de recherche.

La 2ème phase du document parle de la conception du plan de rédaction de notre travail : Cette étape vient une fois que nos chapitres soient achevés, nous allons organiser les chapitres d'une façon cohérente pour que les lecteurs puissent comprendre notre raisonnement.

[Séance 9. Intégrer et citer. converti.pdf](#) (113.2 ko)

(Suite) intégrer et citer. (TD 10)



En premier lieu, Ce document présente comment organiser la documentation en nous donnant un plan à suivre qui concerne une documentation constituée de copies imprimées et une documentation constituée de documents numérique ; dans cette dernière, il nous propose Zotero comme outil gratuit de gestion des références bibliographiques.

En second lieu, ce document traite l'introduction à la rédaction des textes académiques. Cette partie nous informe sur comment intégrer des informations que nous avons récoltées au fur et à mesure, par exemple comment citer une citation ou comment faire une paraphrase.

En dernier lieu, cette partie parle de comment citer les sources, elle nous offre deux méthodes à appliquer et des informations à retenir. Finalement, la fin de document parle de référence d'une figure/tableau/graphique et elle cite les styles de bibliographie suivis de quelques astuces et une activité à réaliser.

[Integrer et citer. Suite. converti.pdf](#) (245.1 ko)

Concevoir sa bibliographie avec Zotero (TD11)



Ce document nous oriente vers des sites pertinents qui nous offrent au premier lieu les avantages de logiciel.

Quant au seconde lieu, les sites nous offrent les fonctionnalités de base à savoir :

- Installer Zotero.
- Collecter des références.
- Créer une bibliographie.

Suite à tout ça, le document nous propose une activité à réaliser.

-Le guide de Zotero : https://www.zotero.org/support/fr/quick_start_guide

[Concevoir sa bibliographie avec Zotero. converti.pdf](#) (63.5 ko)

Réflexion sur les acquis (TD12)



Ce document se penche sur les choses que nous avons acquises tout au long du 2ème semestre, notamment les modèles de la recherche documentaire que nous avons vus au début . Puis, au niveau de ce document il y a 4 modèles de recherche à comparer tout en choisissant un qui nous est efficace. Enfin, nous avons pu argumenter notre choix dans un autre document que nous avons inséré sur notre portfolio.

[Reflexion sur les acquis_converti.pdf](#) (64.4 ko)

Activités



Cette section comporte toutes les activités que nous avons faites dans tous les modules

TIC au service de la recherche documentaire.



Ici vous trouvez toutes les activités faites dans le module TIC au service de la recherche documentaire.

Un exposé qui s'intitule (Préparer sa recherche)



C'est un exposé que j'ai fait dans le module TIC au service de la recherche documentaire, il a une relation avec la préparation de la recherche. Il contient plusieurs parties :

- La thématique.
- Cerner le sujet (méthode 3QPOC).
- La carte mentale.
- La question de recherche.
- La question documentaire.

[TIC_mme Taleb_ préparer sa recherche_ docx](#) (84.8 ko)

Evaluer un document (Activité 01)



Les réponses (vrai/faux) concernant le document analysé.

[Réponses concernant le document analysé.docx](#) (12.9 ko)

Evaluer un document (Activité 02)



La grille site web

[GrilleSiteWeb.docx](#) (27 ko)

Identifier l'expertise d'un auteur (Activité)



La grille d'analyse d'article

[Grille Analyse d'article.docx](#) (26,7 ko)

La critique interne du document. (Exercice)



L'examen et la critique interne de l'article A

[La critique interne de l'article A.docx](#) (13 ko)

Article A



Ceci est un article à examiner et à critiquer. Nous sommes censés distinguer s'il s'agit d'un article de synthèse ou de recherche.

[Article A.pdf](#) (390,8 ko)

Le plan de travail



Cette activité est tirée de la séance numéro 09. Au niveau de cette activité, j'ai réalisé mon plan de travail en fonction de mon thème choisi au départ et de ma question de recherche.

[Activité 09.Concevoir un plan de travail.docx](#) (14,4 ko)

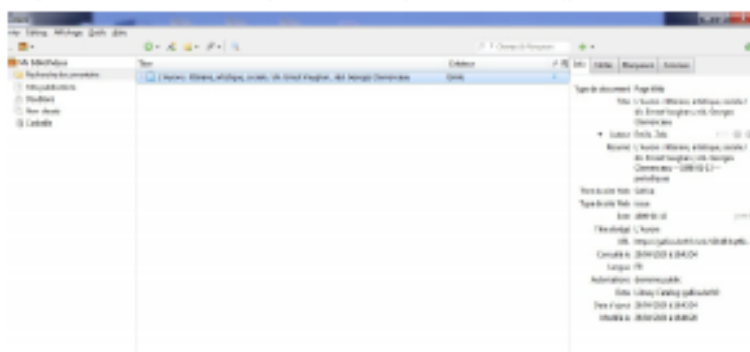
Citer, paraphraser et rédiger ses références bibliographiques.



Cette activité réalisée est liée au cours (suite) intégrer et citer.

[Citer, paraphraser et rédiger ses références bibliographiques.docx](#) (12,5 ko)

Importer une référence depuis un catalogue de bibliothèque.



Capture d'écran de référence bibliographique d'Emile Zola sur Zotero.

[Mon travail sur Zotero.docx](#) (116.7 ko)

Réflexion sur les acquis.



Au cours de cette activité, j'ai choisi le modèle de recherche qui m'a satisfait parmi les 4 modèles proposés.

[Réflexion sur les acquis.docx](#) (13 ko)

MASTER 2



Avant projet de notre mémoire de fin d'études.




Vous trouverez ci-joint notre avant projet concernant notre mémoire de fin d'études.

[L'avant projet de mon mémoire.docx](#) (63.3 ko)

© 2020-1 Moul [redacted] [Fil RSS de cette vitrine](#)
contenus explicite. [Fil RSS des nouveautés de cette vitrine](#)
Dernière mise à jour : 20 janvier 2022. [Qu'est-ce qu'un Fil RSS?](#)
583 page(s) servie(s).

Annexe n° 21 : Eportfolio introduisant l'avant-projet à la fin du semestre

Connexion  dans cette vitrine  Rechercher

Université Ahmed Draia Adrar Algérie

Portfolio de l'étudiant chercheur en FLE /

A propos de moi · Mon e-Portfolio · La formation Master · TIC / R. Documentaire · Rédactions · Avant-projet

Plan

- [+] A propos de moi
- Mon e-Portfolio
- [+] La formation Master
- [+] TIC / R. Documentaire
- [+] Rédactions
- [+] Avant-projet

Avant-projet

C'est dans cette section que les grandes lignes de mon travail de mémoire commencent à voir le jour.

J'essaierai de regrouper, à fur et à mesure, tous les idées, notions, documents, méthodes, plans..... bref, les détails car " ce sont les petits détails qui font la grande différence"

..... des rubriques à prévoir

Mémoire Master

Introduction générale

Le domaine des langues étrangères est un champ d'études passionnant grâce auquel nous pouvons avoir accès à d'autres codes, d'autres valeurs et d'autres cultures .En effet, apprendre une langue étrangère c'est pouvoir accéder à la vision du monde de toute une communauté qui, à travers la langue qu'elle parle, verbalise sa pensée (Taleb, 2011) . De nos jours, il y a un intérêt majeur à comprendre la pensée de l'autre et de communiquer avec lui d'où la nécessité, pour chaque pays, de mettre en oeuvre des politiques éducatives qui favorisent l'apprentissage des langues étrangères comme l'anglais et le français.

En Algérie, le français a un statut particulier dans ce pays vu les événements historiques et les tendances politiques notamment dans le siècle dernier (Grine, 2004). Au fait, il fut reconsidéré une langue étrangère à partir de la Réforme^[1] de 1971 après avoir été durant toute la décennie postcoloniale seule langue officielle. Et pourtant, ce changement de statut ne pourrait réduire la place qu'elle s'était faite depuis le premier jour de la colonisation. Butin de guerre mais aussi, devenue partie intégrante de l'identité linguistique nationale (Grine, 2003)

Aujourd'hui, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) se propose comme principal objectif dans le système éducatif de développer chez l'apprenant les différentes compétences qui lui permettent de communiquer et d'interagir dans cette langue. Pour cela, plusieurs démarches didactiques ont été mises en oeuvre et périodiquement mises à jour.

En effet, l'évolution accélérée des sciences humaines et sociales a permis d'adopter de nouvelles pistes de recherches et d'approches qui œuvrent dans le but de parfaire l'acte didactique, notamment ceux mettant en lumière les possibles effets extérieurs sur l'apprentissage. A ce titre, l'enseignement moderne, au-delà des savoirs, en s'inspirant de la vision socioconstructiviste, veille à la dimension sociale et culturelle de l'apprenant et de la langue dans tout le processus d'apprentissage.

C'est dans ce sens que les nouveaux manuels scolaires de la deuxième génération^[2] du cycle moyen mettent en valeur grandement l'investissement des aspects sociaux locaux et les cultures nationales en classe de FLE du fait qu'ils constituent une partie importante du vécu de l'apprenant sujet algérien et à travers lesquels il s'affiche, se reconnaît.

Cependant, pour nous enseignant en exercice à Adrar^[3] depuis une dizaine d'années dans le cycle Moyen et sommes en permanence en contact avec les outils didactiques notamment les livres scolaires, et suite aussi aux multiples débats lancés autour des questions didactiques avec les collègues et les inspecteurs, nous avons noté ,à maintes reprises, que les supports textuels qui y

figurent ne font pas réellement l'unanimité au sein du corps professoral.

En effet, on s'accorde à dire, certes, que l'appropriation d'une langue devrait passer par l'intermédiaire de différents corpus textuels facilitateurs qui mettent en contact direct l'apprenant avec la langue cible. Cette exposition devrait l'amener à acquérir des règles de la langue de même l'appeler à imprégner de sa culture, ses codes et sa logique intérieure. Ce processus doit, en effet, se faire en veillant à prendre en compte l'aspect socioculturel de l'apprenant dans un souci de favoriser une cadence maximale de sa progression.

Or, à ce titre, les conditions de progression ne semblent pas réellement réunies. Comme exemple, pour le programme de la 3^{ème} année moyenne, les avis des enseignants sont départagés par rapport à l'adéquation et l'efficacité de ses supports textuels allant même jusqu'à les considérer parfois comme obstacle à l'apprentissage dans notre région.

Dans le même sens, et au cours de notre formation académique à l'université^[4], notre professeure^[5] avait, de sa part, exprimé sa profonde inquiétude en analysant les corpus du manuel scolaire susmentionné, lançant alors le débat sur la langue, la culture de l'apprenant et celle de la langue.^[6]

Et comme le débat sur la langue et la culture a toujours suscité notre intérêt, nous nous lançons à la découverte de la réalité documentaire sur ce sujet. Nous avons été surpris de la rareté des documents qui le traitent efficacement en contexte algérien, voire l'inexistence. Ainsi, quant à la vision que nous proposons, notamment dans le cas de notre région au Sud du pays, nous pouvons dire donc que l'idée de notre recherche est originale pour entamer un travail universitaire académique.

A souligner, c'est à travers cette démarche, que nous tenterons aussi de participer à cette action réflexive entamée au sein de notre université, prônée par le chef département^[7], dans le but de promouvoir la langue française à Adrar. D'où il nous paraît absolument nécessaire, de notre part, de mener un travail scientifique en mesure, à la fois, de trancher et d'éclairer sur la nature des corpus didactiques qu'il faudrait adopter et aussi, d'aller en faveur de la réflexion évoquée là-haut. Cela constitue d'ailleurs notre motivation personnelle majeure de notre quête.

Ainsi, compte tenu de ce qui précède, dans ce présent travail nous allons nous évertuer à mettre en lumière l'importance du contexte des supports et corpus didactiques exploités en classe de FLE. Notre souci majeur est de répondre à une question centrale qui suit :

- **La contextualisation socioculturelle des supports didactiques peut-elle faciliter à l'apprenant l'apprentissage du FLE ?**

Deux questions secondaires en découlent à savoir :

- **Les corpus contextualisés sont-ils les plus adéquats à l'acquisition des points de langues notamment de la grammaire ?**

- **Est-il possible qu'à travers le socioculturel local l'apprenant pourrait bien s'approprier la culture de la langue ?**

Au terme de notre travail, nous tenterons dans ce sens de confirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes :

- L'acquisition des points de langues se ferait mieux si les notions de langue sont insérées dans des corpus évoquant le quotidien de l'apprenant.

- Focaliser l'apprentissage dans le contexte local pourrait entraver l'accès à la culture de la langue.

Afin de mener à bien notre travail de recherche, nous allons passer en revue dans la première partie les éléments que nous jugeons importants dans le cadre théorique, et qui vont nous servir à éclairer les notions principales en guise d'un soubassement référentiel à notre travail de terrain qui vient par la suite. Dans la seconde, justement, il s'agira de la partie pratique qui sera dédiée à la description et l'analyse du protocole d'enquête et puis la discussion, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

Pour bien clore cette mise en sujet générale, il convient d'en délimiter les contours et les entours ainsi que le registre auquel il appartient. Il s'inscrit bel et bien dans la didactique du FLE se projetant en partie dans la sociologie et l'interculturel par rapport aux supports, touchant les démarches et des choix menés en classe, arrivant à la cognition individuelle de l'apprenant. Le travail cherche, en quelques sortes, à bien situer le champ le plus adéquat d'une acquisition optimale du FLE et qui se voit vaciller constamment entre, d'un côté l'environnement et la culture de l'apprenant et de l'autre ceux de la langue cible.

[1] La première réforme du système éducatif algérien en 1971

[2] Les programmes scolaires de deuxième génération mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2016-2017

[3] Lieu de notre enquête : Adrar wilaya au Sud de L'Algérie

[4] Université Ahmed Draia, département de la langue française, Adrar

[5] Docteure Yamina MAZAR, université Ahmed Draia d'Adrar

[6] Cours du module interculturalité, le 20/01/2021 de 14 h à 15 h.

[7] Chakib Khalil YOUSSEFI , chef de département de la langue française université Ahmed Draia d'ADRAR

Introduction générale



La présentation de l'idée et du cadre général du travail de mémoire de fin d'études.

[Introduction générale.docx](#) (18.6 ko)

plan du mémoire

Plan du travail de mémoire

Partie théorique

- Chapitre 1 : didactique du contexte en classe de FLE
 - Le contexte/ les mises en situations didactiques
 - Croisements théoriques avec le contexte
- Chapitre 2 : l'acquisition linguistique à travers le manuel scolaire
 - L'enseignement de la grammaire
 - Les corpus d'enseignement

Partie pratique

- Chapitre 1 : description du protocole d'enquête et de la récolte de données
 - L'expérimentation
 - Le questionnaire
- Chapitre 2 : présentation, analyse et interprétation des résultats
 - Résultats et analyse comparative de l'expérimentation (des deux classes)
 - Résultats et interprétation des données du questionnaire
 - synthèse

Conclusion

1 intervention 