RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ D'ORAN 2

FACULTE DES LANGUES ETRANGERES

Département de français

Thèse de doctorat ès **sciences**

Option : Didactique

Intitulé de la thèse

TICE et apprentissage du français

Entre le rapport au savoir et les mutations sociétales de l'environnement

Présentée par : **BERREHAL ZOHIEIR NABIL**

Membres du jury :

Président : DELLALOU NAWEL	Professeur	Université Oran 2
Rapporteur **:** BELKHITHER SORAYA	MCA	Université Oran 2
Examinateur : TOUATI MOHAMMED	Professeur	Université Oran 2
Examinateur : MOSTEFAOUI AHMED	Professeur	Université de TIARET
Examinateur : SEHLI YAMINA	Professeur	Université de SIDI BELABES
Examinateur : BOUZIDI SORAYA	MCA	Université de KHENCHLA
Membre invité BENAMAR AICHA	Maitre de recherche	CRASC

Année universitaire 2025 – 2026

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ D'ORAN 2

FACULTE DES LANGUES ETRANGERES

Département de français

Thèse de doctorat ès **sciences**

Option : Didactique

Intitulé de la thèse

TICE et apprentissage du français

Entre le rapport au savoir et les mutations sociétales de l'environnement

Présentée par : **BERREHAL ZOHIEIR NABIL**

Membres du jury :

Président : DELLALOU NAWEL	Professeur	Université Oran 2
Rapporteur **:** BELKHITHER SORAYA	MCA	Université Oran 2
Examinateur: TOUATI MOHAMMED	Professeur	Université Oran 2
Examinateur: MOSTEFAOUI AHMED	Professeur	Université de TIARET
Examinateur: SEHLI YAMINA	Professeur	Université de SIDI BELABES
Examinateur: BOUZIDI SORAYA	MCA	Université de KHENCHLA
Membre invité BENAMAR AICHA	Maitre de recherche	CRASC

Année universitaire 2025 – 2026

Dédicace

À ma chère épouse, pour son soutien indéfectible, sa patience et sa présence bienveillante à chaque étape de ce parcours.
À Mimia, ma fille, source de joie, d'inspiration et de motivation quotidienne.

Cette thèse est également un hommage à une grande dame**,** Madame Benamar Aïcha**,** grâce à qui j'ai découvert et aimé la didactique. Sa passion pour le savoir et son exigence intellectuelle demeurent pour moi une référence et un modèle.

Hommage ému au regretté Lakhdar Faradji

Remerciements

Je souhaite exprimer ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail de thèse. Mes remerciements les plus sincères s'adressent à Madame BELKHITER Soraya, directrice de cette recherche, pour son encadrement rigoureux.

J'adresse également mes vifs remerciements à l'ensemble des étudiants des différentes promotions ayant pris part aux expérimentations et dont la participation active a grandement enrichi les résultats de cette étude. Je tiens également à remercier tous les étudiants qui ont fait partie de mes différentes équipes, pour leur engagement, leur collaboration et leur précieux apport tout au long de cette expérience de recherche.

Je tiens enfin à remercier toutes les personnes qui, par leur disponibilité, leurs conseils ou leur soutien, ont contribué à la bonne conduite et à la finalisation de cette thèse.

Un grand merci à Madame Belkacemi Amel pour son soutien et sa présence encourageante.

Résumé

Titre de la thèse : TICE et apprentissage du français, entre rapport au savoir et mutations sociétales de l'environnement

Cette thèse s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère et interroge les effets des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) sur l'apprentissage de l'écrit en milieu universitaire algérien. Face à la crise du sens scolaire et à la démotivation croissante des étudiants, l'étude propose d'examiner comment les pratiques numériques, notamment les réseaux sociaux, peuvent contribuer à redynamiser la motivation, à réhabiliter la compétence scripturale et à transformer le rapport au savoir.

Ancrée dans un double cadre théorique – celui des sciences de l'éducation et de la didactique du français – la recherche s'appuie sur les travaux de Lebrun, Peraya, Viau, Karsenti, Charlot et Barré-De Miniac. La première partie, d'ordre conceptuel, analyse l'évolution des TICE, leurs modèles d'intégration (SAMR, TPACK, ACOT, ICAP), ainsi que leurs effets sur les rôles de l'enseignant, les dynamiques d'apprentissage, la motivation et l'écriture numérique. Elle met en évidence la nécessité d'une pédagogie du sens fondée sur la médiation, l'autonomie et la réflexivité.

La seconde partie adopte une démarche empirique et qualitative. Une expérimentation a été menée auprès d'un groupe d'étudiants du département de français de l'Université de Relizane (2019–2020-2021). Les participants ont réalisé diverses activités d'écriture sur des plateformes collaboratives (Facebook, messenger), visant à dédramatiser l'erreur, stimuler la créativité et renforcer la coopération. L'analyse du corpus – productions écrites, échanges en ligne et entretiens semi-directifs – révèle que l'usage réfléchi des TICE favorise l'engagement, la confiance en soi et la motivation intrinsèque, tout en améliorant la compétence scripturale.

Les résultats confirment les trois hypothèses de départ :

1. les TICE constituent un levier de motivation dans l'apprentissage du français écrit ;
2. leur efficacité dépend de conditions pédagogiques précises (formation, accompagnement, évaluation formative) ;
3. les réseaux sociaux, lorsqu'ils sont didactisés, renforcent la qualité des productions et la réflexivité des apprenants.

Cette recherche montre que les TICE ne sont pas de simples outils techniques mais des médiations cognitives et culturelles susceptibles de transformer la posture de l'enseignant et la relation de l'étudiant au savoir. Elle ouvre la voie à une pédagogie du rapport au savoir numérique, fondée sur la co-construction, la collaboration et la valorisation des pratiques langagières réelles des étudiants.

Mots-clés : TICE, compétence scripturale, motivation, rapport au savoir, didactique du FLE, réseaux sociaux, université algérienne.

Summary

Title of the Thesis : ICT and the Learning of French: Between the Relationship to Knowledge and the Societal Transformations of the Environment

This doctoral dissertation, situated within the field of French language didactics, investigates the impact of Information and Communication Technologies for Education (ICTE) on the teaching and learning of writing in Algerian universities. In response to the current crisis of educational meaning and students' lack of motivation, the study explores how digital practices—particularly the use of social networks—can enhance motivation, strengthen writing competence, and transform students' relationship to knowledge.

Grounded in an interdisciplinary theoretical framework combining educational sciences and French didactics, the research draws on the works of Lebrun, Peraya, Viau, Karsenti, Charlot, and Barré-De Miniac. The first, theoretical part analyzes the evolution of ICTE, the main integration models (SAMR, TPACK, ACOT, ICAP), and their effects on teaching roles, learning dynamics, motivation, and digital writing. It highlights the need for a meaningful pedagogy based on mediation, autonomy, and reflexivity.

The second, empirical part adopts a qualitative methodology. A longitudinal experiment was conducted with a group of French-language students at the University of Relizane (2019–2020-2021). Participants engaged in collaborative writing activities using social media platforms (Facebook, messenger), aiming to reduce anxiety about error, encourage creativity, and develop cooperative writing. The analysis of written productions, online interactions, and semi-structured interviews shows that thoughtful integration of ICTE enhances engagement, self-confidence, and intrinsic motivation, while improving students' scriptural competence.

Findings confirm the three initial hypotheses:

1. ICTE act as a motivational catalyst in learning French writing;
2. their effectiveness relies on specific pedagogical conditions (teacher training, learner support, formative assessment);
3. social networks, when integrated pedagogically, improve writing quality and learner reflexivity.

The study concludes that ICTE are not merely technical tools but cognitive and cultural mediations that reshape both teaching practices and learners' relationship to knowledge. It advocates for a digital epistemic pedagogy that values co-construction, collaboration, and authentic language use within higher education.

Keywords: ICTE, writing competence, motivation, relationship to knowledge, French language didactics, social networks, Algerian university.

ملخص

عنوان الأطروحة : تكنولوجيات الإعلام والاتصال في تعليم اللغة الفرنسية: بين العلاقة بالمعرفة والتحولات المجتمعية للبيئة التعليمية

ندرج هذه الأطروحة ضمن ميدان تعليمية اللغة الفرنسية، وتهدف إلى دراسة أثر تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم **(TICE)** على تعلم الكتابة الأكاديمية في الجامعة الجزائرية. في ظل التحولات الرقمية وتراجع دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة، تسعى هذه الدراسة إلى فهم كيف يمكن للممارسات الرقمية – وخاصة استعمال شبكات التواصل الاجتماعي – أن تساهم في تحفيز المتعلمين، **و**تطوير الكفاءة الكتابية، **و**إعادة بناء علاقتهم بالمعرفة.

ترتكز هذه الدراسة على إطار نظري مزدوج يجمع بين علوم التربية وتعليمية اللغات، مستندة إلى أعمال باحثين مثل ليبرون(Lebrun) ، كارسونتي(Karsenti) ، فيو(Viau) ، وباري دي مينياك (Barré-De Miniac).
تتناول الجزء النظري من البحث تطوّر استعمال الوسائط الرقمية في التعليم ونماذج إدماجهاSAMR) ، TPACK، ACOT، (ICAP، وتأثيرها على أدوار الأستاذ، وديناميكيات التعلم، ودافعية الطلبة، وطبيعة الكتابة في البيئة الرقمية.
ويبرز هذا الجزء الحاجة إلى بيداغوجيا للمعنى تقوم على الوساطة، والاستقلالية، والتفكير الذاتي.

أما الجزء التطبيقي، فيعتمد منهجاً نوعياً تجريبياً، حيث أُنجزت تجربة ميدانية مع مجموعة من طلبة قسم اللغة الفرنسية بجامعة غليزان خلال الفترة.2021-2020–2019
شارك الطلبة في أنشطة كتابة رقمية تعاونية عبر منصات مثل فايسبوك **و**واتساب، بهدف تقليص الخوف من الخطأ، وتحفيز الإبداع، وتنمية روح التعاون.
وقد أظهرت نتائج تحليل النصوص المنتجة والمقابلات والمحادثات الرقمية أن الاستخدام المدروس لتكنولوجيات التعليم يعزز التفاعل، والثقة بالنفس، والدافعية الذاتية، ويساهم في تحسين الكفاءة الكتابية للطلبة.

تؤكد النتائج الفرضيات الثلاث الأساسية للبحث:

1. تُمثل التكنولوجيات الرقمية عاملاً محفزاً لتعلّم الكتابة باللغة الفرنسية؛
2. فعاليتها ترتبط بشروط بيداغوجية محددة (تكوين الأساتذة، مرافقة المتعلمين، تقييم تكويني مستمر)؛
3. شبكات التواصل الاجتماعي، عند توظيفها تربوياً، تساهم في تحسين جودة الإنتاج الكتابي وتنمية التفكير الذاتي لدى الطلبة.

وتخلص الدراسة إلى أن تكنولوجيات الإعلام والاتصال ليست أدوات تقنية فحسب، بل هي وسائط معرفية وثقافية قادرة على تغيير أدوار الأستاذ والمتعلم وإعادة تشكيل العلاقة بالمعرفة داخل الجامعة الجزائرية. وتقترح في النهاية بيداغوجيا جديدة للمعرفة الرقمية تقوم على التعاون، والمشاركة، وبناء المعنى من خلال الممارسات اللغوية الحقيقية للطلبة.

الكلمات المفتاحية :تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم، الكفاءة الكتابية، الدافعية، العلاقة بالمعرفة، تعليمية اللغة الفرنسية، شبكات التواصل الاجتماعي، الجامعة الجزائرية

SOMMAIRE

Introduction générale ……..... 1

Première partie Cadre théorique et épistémologique …… 8

Chapitre 1Évolution des TICE et transformations de l'environnement éducatif …. 9

Chapitre 2 : rapport au savoir et TICE . …… 70

Chapitre 3 : TICE, motivation et compétence scripturale…… 81

Deuxième partie Méthodologie et analyse des données de terrain…… 125

Chapitre 1 : Présentation du dispositif méthodologique …… 126

Chapitre 2 analyse des données quantitatives …… 163

Chapitre 3 : Analyse des données qualitatives …… 219

Dispositifs innovants : vers une écriture médiatisée et partagée …… 251

Conclusion générale …… 264

Table des matières …… 266

Annexe …… 311

Liste des tableaux

Tableau 1 Rubrique 1 :Usage personnel et pédagoqiqu des TICE 188
Tableau 2 Rubrique 2 : Intégration des TICE dans les cours 190
Tableau 3Rubrique 3 : Impact sur la motivation des étudiants 191
Tableau 4 Rubrique 4 : Impact sur les compétences écrites des étudiants 194
Tableau 5 Rubrique 5 : Attitude face à l'écriture collaborative 196
Tableau 6 Rubrique 6 : Freins identifiés à l'intégration des TICE 198
Tableau 7 Rubrique 7 : Attentes et recommandations des enseignants 200
Tableau 8 Rubrique 8 : Perceptions générales des enseignants sur les TICE 202
Tableau 9 Rubrique 9 : Difficultés rencontrées dans l'usage des TICE 204
Tableau 10 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 1 218
Tableau 11 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 2 219
Tableau 12 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 3 220
Tableau 13 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 4 221
Tableau 14 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 5 221
Tableau 15 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 6 222
Tableau 16 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 7 222
Tableau 17 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 8 223
Tableau 18 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 9 223
Tableau 19 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 10 224
Tableau 20 Rapport à l'écrit avant et après l'expérience 226
Tableau 21Perception de l'écriture sure les réseaux au début de l'expérience 227
Tableau 22 Difficultés rencontrées dans l'écriture 228
Tableau 23 Motivation à participer aux activités 229
Tableau 24 Perceptions des échanges écrits sur le groupe 230
Tableau 25 Perception de l'amélioration de la compétence scripturale 231
Tableau 26 Perception sur les activités proposées 232
Tableau 27 le rôle de l'enseignant dans le dispositif 233
Tableau 28 difficultés rencontrées dans le dispositif d'écriture sur réseaux 234
Tableau 29 Avis sur l'élargissement à cette expérience sur d'autres étudiants 235

Liste des figures

Figure 1 Schéma représentatif de 5
Figure 2 le groupe Facebook du département de français 18
Figure 3 Le modèle SAMR 22
Figure 4 Le modèle TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) 24
Figure 5 Le modèle ACOT 26
Figure 6 Le modèle ICAP 27
Figure 7 l'appel à participation à l'expérimentation 212
Figure 8 Evolution des représenttions 242
Figure 9 Réunion du comité de rédaction 248
Figure 10 quelques pages de Fralizane N°5 249
Figure 11 quelques pages de Fralizane N°11 250
Figure 12 Capture d'image de la chaine Youtube 250
Figure 13 capture d'image de vidéo d'interviews 251
Figure 14 le projet les instants littéraires 251

Liste des graphiques

Graphique 1 Répartition de l'échantillon par sexe 165
Graphique 2 Répartition de l'échantillon par âge 165
Graphique 3 l'intégration des TICE dans les cours 166
Graphique 4 Fréquence d'utilisation des TICE 168
Graphique 5 Finalité des usages des outils TICE 169
Graphique 6 Les écrits collaboratifs 170
Graphique 7 Usage des dictionnaires et correcteurs automatiques 171
Graphique 8 Usage des réseaux sociaux pour l'apprentissage 172
Graphique 9 Langues utilisées sur les réseaux 173
Graphique 10 L'influence des réseaux sur l'écriture universitaire 175
Graphique 11 Motivation à écrire à l'université 176
Graphique 12 liberté à écrire avec le numérique 177
Graphique 13 la perception de l'apprentissage avec les TICE 178
Graphique 14 Motivation à écrire avec le numérique 179
Graphique 15 fréquence d'usage des abréviations et des émojis 180
Graphique 16 le souhait d'un usage accrue des TICE par les enseignants 181
Graphique 17 la perception de l'utilité pédagogique des formes créatives 182
Graphique 18 l'impact des usages numériques sur l'écriture académique 183

Introduction générale

Il est du devoir et de l'intérêt de tout État de garantir un système éducatif et de formation efficace, capable d'assurer à la fois la préservation des valeurs sociales et la formation de citoyens compétents, aptes à répondre aux besoins des différentes institutions. Pourtant, force est de constater que, dans de nombreux contextes, l'école et l'université semblent s'éloigner de leur mission première pour se limiter à une fonction essentiellement formelle. Le rôle éducatif et formateur est progressivement éclipsé au profit d'une logique administrative où l'efficacité réelle des apprentissages et la construction du savoir paraissent reléguées au second plan.

Chaque rentrée scolaire et universitaire est accompagnée de statistiques, de chiffres et de pourcentages soulignant l'ouverture de nouveaux établissements, l'augmentation des places pédagogiques ou encore la prise en charge d'un nombre toujours croissant d'étudiants. Si cette dynamique répond indéniablement aux besoins quantitatifs imposés par une démographie galopante, la question de la qualité de l'enseignement demeure centrale et problématique. L'école est parfois réduite à un simple espace de « gardiennage «, tandis que l'université est trop souvent perçue comme un « distributeur de diplômes «, sans réelle garantie de formation substantielle ni de préparation au monde professionnel.

Les critiques ne manquent pas : effectifs pléthoriques dans les classes, déficit de formation des enseignants, programmes jugés peu pertinents, méthodes d'enseignement perçues comme rigides et démotivantes. Ces dysfonctionnements dépassent le cadre purement pédagogique et renvoient à une crise plus globale du système éducatif, où les attentes sociétales évoluent rapidement tandis que l'institution peine à s'adapter. La question du sens de l'école et de l'université devient alors cruciale. Comme le confirme Michel Develay (2015), « l'école est un lieu où l'élève doit trouver du sens «, sans quoi les apprentissages risquent de rester superficiels, formels, voire rejetés par les apprenants eux-mêmes.

Dans ce contexte, notre recherche prend appui sur un champ spécifique : l'enseignement du français langue étrangère à l'université, et plus particulièrement la compétence scripturale. Si l'apprentissage de l'écrit constitue une exigence académique et sociale majeure, il se heurte

cependant à de nombreuses résistances : démotivation des étudiants, absence de lien perçu entre les tâches proposées et la réalité, manque d'attractivité des supports pédagogiques traditionnels. Or, la maîtrise de l'écrit demeure une condition essentielle de la réussite universitaire et de l'insertion professionnelle.

Parallèlement, un phénomène incontournable est venu bouleverser les pratiques : l'imposition progressive de nouveaux modes de communication médiés par les réseaux sociaux. Ces outils numériques, qui se sont immiscés dans la vie quotidienne des étudiants, ne se limitent pas à un usage ludique ou relationnel : ils constituent désormais des espaces d'écriture et d'expression où la langue est pratiquée de façon intensive, bien que dans un cadre informel. Les échanges sur Facebook, WhatsApp ou d'autres plateformes sociales favorisent l'émergence d'une écriture spontanée, rapide et collaborative, souvent marquée par la néographie et les hybridations linguistiques. Certes, il ne s'agit pas toujours d'une pratique académique[1] de l'écrit, mais cette utilisation massive démontre à quel point l'écriture reste vivante et omniprésente dans l'univers des étudiants.

Dès lors, il paraît pertinent d'interroger la possibilité de revaloriser ces pratiques informelles dans un cadre pédagogique, en transformant ces espaces numériques en supports d'apprentissage. Comme l'ont montré des chercheurs tels que Lamy et Hampel (2007) ou encore Peraya (2014), l'efficacité de l'enseignement/apprentissage dépend souvent de la capacité de l'école et de l'université à tirer parti des usages existants des apprenants et à les transformer en leviers didactiques.

Notre travail se situe dans le prolongement de recherches antérieures menées au niveau du magistère, où nous avions interrogé le rôle de la motivation dans l'apprentissage. Déjà à l'époque, la question du sens apparaissait comme une clé de compréhension plus pertinente que la seule motivation. Aujourd'hui, nous faisons l'hypothèse que les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), et plus particulièrement les réseaux sociaux numériques, peuvent contribuer à redonner du sens et de la valeur à l'apprentissage de l'écrit.

[1] Le travail que nous menons vise l'amélioration de la compétence scripturale et plus particulièrement la production normée. Les productions demandées aux étudiants tournaient autour d'exercice de langues, de débat, travail de recherche ou de commentaires relatifs à des travaux dans d'autres matières)

L'intégration des TICE dans les dispositifs pédagogiques ne se limite pas à une modernisation technique ou à une adaptation superficielle aux modes de vie numériques. Elle s'inscrit dans un mouvement plus large de transformation de la société de la connaissance, où l'accès à l'information, la collaboration, l'écriture multimodale et la circulation des savoirs redéfinissent le rôle de l'école et de l'université (Peraya, 2014 ; Lévy, 2000). Dans un tel contexte, il est légitime de s'interroger : comment les étudiants perçoivent-ils ces outils numériques ? Peuvent-ils réellement favoriser la motivation et l'engagement dans les tâches d'écriture ? Dans quelles conditions peuvent-ils contribuer au développement de la compétence scripturale ?

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre expérimentation menée au département de français de l'Université de Relizane de 2019 à 2021. L'étude, longitudinale et exploratoire, a porté sur un échantillon de dix étudiants volontaires. Ceux-ci ont participé à des activités scripturales variées (échanges, débats, productions écrites, tâches dirigées ou libres) réalisées dans des groupes créés sur les réseaux sociaux. L'un des principes fondateurs de cette expérimentation était la dédramatisation de l'erreur et la valorisation de l'écriture comme pratique collaborative et évolutive. Les données recueillies — à travers les productions écrites, les échanges médiés par les réseaux sociaux, ainsi que des entretiens menés pendant et après l'expérience — constituent le corpus principal de notre analyse.

Ainsi, à travers cette recherche, nous poursuivons plusieurs objectifs :

- analyser le rapport au savoir des étudiants universitaires algériens dans le domaine de l'écrit,
- identifier les freins et leviers motivationnels liés à l'intégration des TICE,
- évaluer l'impact d'une expérimentation basée sur les réseaux sociaux sur la compétence scripturale,
- et enfin proposer des pistes pédagogiques susceptibles d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français écrit dans le contexte universitaire.

Ces objectifs nous conduisent à formuler les trois hypothèses de recherche suivantes :

- **H1** : les TIC seraient un facteur de motivation pour les différents acteurs concernés par l'enseignement/apprentissage du français.
- **H2** : plusieurs conditions seraient nécessaires pour une intégration efficace des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage.
- **H3** : une exploitation pédagogique des réseaux sociaux pourrait contribuer à l'amélioration de la compétence de l'écrit.

Cette thèse a pour ambition de contribuer à la réflexion didactique sur l'articulation entre rapport au savoir, motivation, écriture et technologies numériques. Elle s'inscrit dans une perspective praxéologique, où il ne s'agit pas de prescrire des solutions universelles, mais d'explorer et de comprendre comment, dans un contexte particulier — celui de l'Université de Relizane —, les TICE peuvent soutenir le développement de l'écrit et redonner du sens à l'acte d'apprendre.

En somme, cette recherche s'ancre dans un questionnement à la fois théorique et pratique : comment, dans un contexte marqué par la crise du sens scolaire et universitaire, les TICE et les réseaux sociaux peuvent-ils être mobilisés pour redonner une dynamique à l'enseignement/apprentissage du français écrit ? L'objectif n'est pas de proposer des solutions définitives, mais d'identifier des pistes, de comprendre les conditions d'efficacité et d'évaluer les évolutions possibles du rapport au savoir chez les étudiants.

Pour répondre à ces interrogations, notre thèse est structurée en deux grandes parties complémentaires :

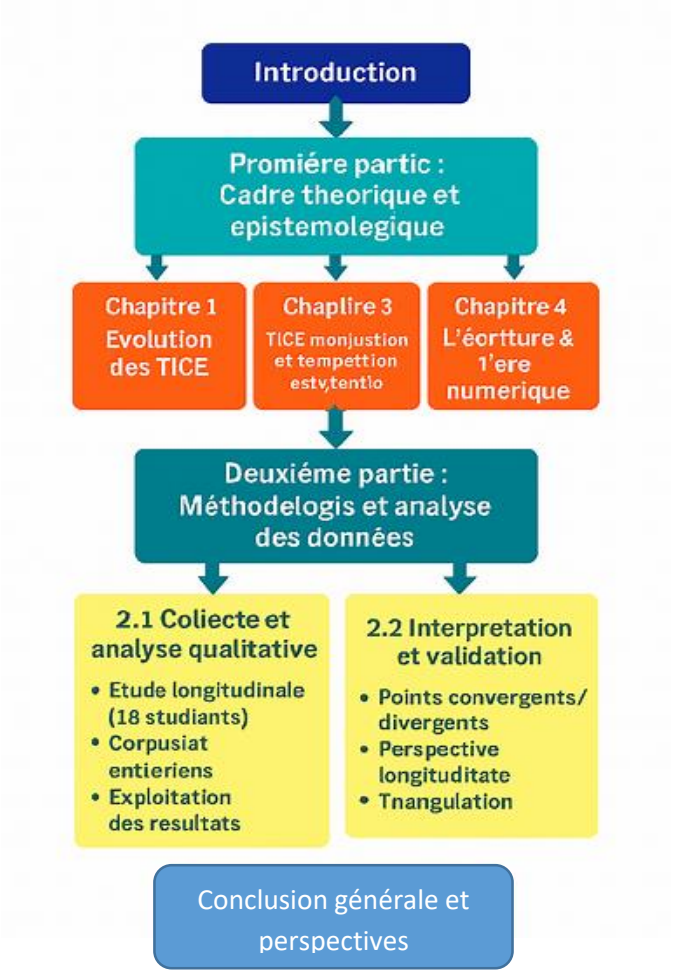


Figure 1 Schéma représentatif de l'organisation de la thèse

- **La première partie**, à dominante théorique et épistémologique, est consacrée à l'examen des fondements conceptuels. Elle comprend trois chapitres :
    - le premier traite de l'évolution des TICE et des transformations de l'environnement éducatif ;
    - le deuxième explore la notion de rapport au savoir en lien avec les TICE ;
    - le troisième s'intéresse à la motivation et à son articulation avec la compétence scripturale ;
    - enfin, le quatrième aborde l'écriture à l'ère numérique, en mobilisant les approches théoriques et didactiques, tout en mettant en lumière les enjeux de formation.

- **La deuxième partie**, à dominante empirique et analytique, présente la méthodologie adoptée et l'exploitation des données recueillies dans le cadre de notre expérimentation menée auprès d'étudiants du département de français de l'Université de Relizane. Après avoir décrit l'échantillon, le corpus et les instruments de collecte, nous procéderons à l'analyse des résultats, à leur interprétation, puis à leur confrontation aux hypothèses de départ, avant d'esquisser des perspectives pédagogiques et de recherche.

Cette articulation entre cadre théorique et enquête empirique vise à offrir une lecture intégrée de la problématique, en reliant réflexion didactique et observation de terrain. Elle permettra d'évaluer dans quelle mesure les TICE et, plus particulièrement, les réseaux sociaux, peuvent constituer un levier de motivation et un outil d'amélioration de la compétence scripturale en contexte universitaire algérien.

Première partie :
Cadre théorique et épistémologique

Chapitre 1 : Évolution des TICE et transformations de l'environnement éducatif

> *« Les technologies ne sont jamais neutres : elles modifient nos manières de penser, d'agir et d'apprendre. «* Neil Postman

L'émergence et la généralisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ont profondément reconfiguré les systèmes éducatifs. D'abord perçues comme de simples adjuvants techniques, elles constituent aujourd'hui des leviers structurants pour les pratiques pédagogiques, la circulation des savoirs et l'organisation des environnements d'apprentissage. Dans un contexte de mondialisation cognitive et de numérisation des pratiques sociales, elles invitent à repenser à la fois les finalités et les modalités de l'acte d'enseigner.

1.1. Genèse et définitions des TICE

1.1.1. Origine et évolution de la terminologie (TIC/TICE/TNI/TBI)

L'évolution des termes liés aux technologies numériques en éducation reflète l'histoire même de leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au départ, dans les années 1980, le terme **TIC** (technologies de l'information et de la communication) apparaît pour désigner l'ensemble des outils électroniques permettant le traitement, le stockage et la diffusion d'informations. L'UNESCO définit alors les TIC comme « un ensemble hétérogène de matériels et de logiciels permettant de produire, stocker, traiter et diffuser des informations sous forme de données, de texte, d'image, de son et de vidéo « (UNESCO, 2004).

Mais rapidement, dans les années 1990-2000, le terme TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) s'impose afin de marquer la finalité éducative de ces outils. Cette évolution sémantique traduit un changement d'approche : il ne s'agit plus seulement de manipuler des technologies, mais de penser leur usage dans une visée didactique et pédagogique. Comme l'explique Lebrun (2005), « les TICE renvoient à une approche intégrée où les outils numériques participent activement à l'acte d'enseigner et d'apprendre «. De ce fait l'utilisation devrait dépasser le caractère accessoire pour une considération de l'outil en tant que partie intégrante du processus.

Parallèlement, d'autres sigles apparaissent pour désigner des dispositifs spécifiques :

- **TBI** : tableau blanc interactif, une surface d'affichage reliée à un ordinateur, permettant une interaction tactile directe avec le contenu numérique projeté.
- **TNI** : tableau numérique interactif, synonyme de TBI, souvent préféré dans la francophonie européenne.

Ces outils, bien qu'innovants sur le plan technique, n'induisent pas automatiquement un changement pédagogique profond. Leur efficacité repose sur leur intégration réfléchie dans une stratégie d'enseignement (Béziat, 2012).

Aujourd'hui, certains chercheurs préfèrent employer des termes plus englobants, tels que technologies éducatives**,** environnements numériques d'apprentissage (ENA) ou encore numérique éducatif**,** pour souligner la complexité croissante des usages et des enjeux. Selon Baron et Bruillard (2002), « ce glissement terminologique reflète aussi une volonté d'interroger les finalités, les effets et les conditions d'appropriation du numérique dans le champ éducatif «.

1.1.2. Caractéristiques des outils numériques à visée pédagogique

Les outils numériques à visée pédagogique présentent plusieurs caractéristiques qui conditionnent leur efficacité dans les contextes d'enseignement-apprentissage. Ces caractéristiques se situent à la fois au niveau technique, fonctionnel, pédagogique et socio-affectif.

Tout d'abord, ils sont définis par leur interactivité : ils permettent des échanges dynamiques entre l'apprenant, l'enseignant et le contenu. Qu'il s'agisse d'un exercice autocorrigé, d'un quiz interactif ou d'un forum collaboratif, l'apprenant est sollicité pour agir et non plus pour recevoir passivement. Comme le confirme Lebrun (2005), « un outil numérique devient véritablement pédagogique lorsqu'il permet à l'apprenant d'interagir, de manipuler et de construire du sens «.

Ensuite, ces outils se distinguent par leur modularité et adaptabilité. Ils peuvent être paramétrés pour s'adapter aux niveaux, aux besoins ou aux styles d'apprentissage des étudiants. Par exemple, une plateforme comme Moodle permet de créer des parcours différenciés, intégrant vidéos,

documents, activités, forums, etc. (Depover et al., 2011). Cela permet des choix multiples et surtout le respect des rythmes d'apprentissage hétérogènes.

Ils favorisent également la pluridimensionnalité des supports : texte, image, son, vidéo et animation peuvent être intégrés dans un même espace pédagogique. Cette multimodalité favorise l'engagement cognitif et émotionnel des étudiants. Mayer (2009), dans sa théorie de l'apprentissage multimédia, montre que l'association simultanée du verbal et du visuel améliore significativement la compréhension et la mémorisation. Cela n'empêche pas bien évidemment de faire attention à la surcharge cognitive qui peut caractérisée certains supports.

Un autre aspect clé est leur potentiel collaboratif : les outils comme Google Docs, Padlet ou les wikis encouragent l'écriture collective, la co-construction du savoir et la participation active. Pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001), ces outils favorisent « l'apprentissage en réseau «, renforçant la motivation, l'autonomie et le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage. De plus, les jeunes étudiants sont de fervents utilisateurs de ces réseaux.

Enfin, un outil ne devient pédagogique que s'il s'inscrit dans un scénario didactique explicite — objectifs, progression, tâches, critères — articulant interactivité, différenciation et régulation (Lebrun & Smidts, 2013). Cette idée sera développée pour la suite : les sections 1.2 à 1.4 en montreront les déclinaisons historiques, modélisantes et professionnelles.

1.1.3. Distinction entre usage personnel et usage éducatif du numérique

L'usage des TIC diffère d'une personne à une autre. La distinction est essentielle pour comprendre les comportements des apprenants face aux technologies. Alors que l'usage personnel repose sur des motivations affectives, sociales ou ludiques, l'usage éducatif s'inscrit dans une intention d'apprentissage, souvent encadrée par des objectifs pédagogiques et institutionnels.

Les usages personnels du numérique incluent la communication (messagerie instantanée, réseaux sociaux), le divertissement (jeux en ligne, vidéos, musique), et la gestion quotidienne (calendriers, GPS, applications diverses). Ces pratiques sont caractérisées par leur spontanéité, leur accessibilité et leur ancrage dans la vie quotidienne. Cardon (2010) déclare que « les technologies numériques

personnelles se développent sur un mode horizontal, fondé sur la logique de la conversation et de la reconnaissance sociale «.

À l'inverse, l'usage éducatif du numérique suppose une intention didactique explicite. Il s'agit d'utiliser les outils pour accéder à des ressources, construire des savoirs, produire des écrits, collaborer ou encore s'autoévaluer. D'après Lebrun (2012), « c'est le contexte pédagogique qui confère à un outil numérique sa dimension éducative : sans finalité d'apprentissage, l'outil reste neutre ou divertissant «, d'où la nécessité d'une intégration réfléchies.

Cette distinction n'est cependant pas toujours nette. Nombre d'outils numériques utilisés à des fins personnelles (comme WhatsApp, YouTube ou Instagram) sont détournés ou réinvestis dans des pratiques d'apprentissage. Par exemple, des étudiants peuvent créer un groupe WhatsApp pour échanger des notes de cours, poser des questions ou organiser un travail collectif. De même, une vidéo YouTube à vocation divertissante peut être exploitée comme support pédagogique si elle est analysée en classe ou intégrée à une séquence didactique.

C'est ce que certains chercheurs qualifient de pratiques numériques hybrides (Fluckiger, 2011), à la croisée du formel et de l'informel. Ces pratiques posent des enjeux importants pour la pédagogie universitaire : comment capitaliser sur les usages personnels pour les orienter vers l'apprentissage? Comment accompagner les étudiants dans une appropriation critique et productive des outils numériques ?

La réponse ne peut être technologique, mais doit être didactique et contextualisée. Il ne suffit pas de transposer les usages personnels dans le champ scolaire : il faut redéfinir les intentions, les cadres et les critères d'usage. Comme le note Baron (2016), « un outil pertinent dans la sphère privée ne devient éducatif que s'il est intégré dans une démarche explicite d'enseignement-apprentissage, avec un accompagnement adapté «.

- visionner des stories sur Instagram ; usage éducatif : publier une capsule vidéo explicative sur une notion de cours.
- envoyer des messages vocaux sur WhatsApp ; usage éducatif : enregistrer une production orale pour un exercice de phonétique.

1.1.4. TICE et cadre institutionnel international (UNESCO, OCDE, etc.)

L'importance croissante des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) a incité les grandes organisations internationales à élaborer des cadres de référence, des recommandations politiques et des programmes d'appui pour favoriser leur intégration dans les systèmes éducatifs à travers le monde.

L'**UNESCO** joue un rôle majeur dans la promotion des TICE comme levier de démocratisation de l'éducation. Dès 2003, dans sa *Stratégie pour les TIC en éducation*, l'UNESCO affirme que « les TIC, bien utilisées, peuvent contribuer à un accès élargi à l'éducation, à une amélioration de la qualité et à une meilleure gestion des systèmes éducatifs « (UNESCO, 2003). L'UNESCO propose également des normes de compétences TIC pour les enseignants (ICT-CFT**)** qui visent à accompagner les pays dans la formation des enseignants à l'usage pédagogique du numérique. Ces normes définissent trois niveaux : maîtrise technologique, intégration pédagogique, et création de savoirs (UNESCO, 2011).

De son côté, l'OCDE met l'accent sur l'impact des TICE sur les compétences du XXIe siècle. Dans le rapport *Connected Minds* (2012), l'organisation souligne que les technologies doivent être intégrées dans une approche centrée sur les compétences, l'innovation pédagogique et l'apprentissage tout au long de la vie. L'OCDE rappelle également, dans les enquêtes PISA[2], que « la qualité de l'usage pédagogique du numérique est plus déterminante que sa simple disponibilité « (OCDE, 2015).

La Banque mondiale et l'Union européenne encouragent également l'investissement dans les infrastructures, la formation des enseignants et le développement de contenus numériques localisés. En Afrique du Nord, plusieurs projets, comme le programme eLearning Africa[3], soutiennent la création de réseaux et de plateformes éducatives régionales.

[2] L'enquête PISA 2015 est la sixième édition du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), une évaluation triennale créée par l'OCDE pour mesurer les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques.

[3] eLearning Africa s'adresse à toute l'Afrique et au-delà, visant à promouvoir l'éducation numérique, la formation et le développement des compétences sur tout le continent.

Enfin, plusieurs conférences mondiales ont souligné la nécessité d'une approche éthique et inclusive du numérique éducatif. La Déclaration de Qingdao (UNESCO, 2015) recommande au États de « garantir l'égalité d'accès aux ressources numériques et de développer les compétences numériques de base pour tous les citoyens «[4].

Ces cadres internationaux montrent que les TICE ne doivent pas être pensées comme une simple modernisation technique, mais comme un véritable enjeu politique et culturel d'accès au savoir, de réduction des inégalités et d'innovation pédagogique.

1.2. Les grandes étapes de l'intégration des TICE dans les systèmes éducatifs

L'intégration des TICE dans les systèmes éducatifs n'est pas un phénomène homogène ou linéaire. Elle s'est construite par vagues successives, marquées par des ruptures technologiques, des évolutions pédagogiques et des contextes politiques variés. Comprendre ces étapes permet de mieux saisir la dynamique de transformation de l'école et de l'enseignement supérieur face au numérique.

Ce processus évolutif peut être découpé en plusieurs phases caractéristiques : de l'informatisation des établissements à l'avènement de l'Internet éducatif, du web collaboratif à l'apprentissage mobile et ubiquitaire. Chaque étape a apporté son lot d'innovations, mais aussi de résistances, révélant l'importance de la médiation humaine, institutionnelle et culturelle dans l'appropriation des technologies.

Ce point s'attardera ainsi sur les principales étapes de cette évolution (1.2.1 à 1.2.5), en s'appuyant sur des recherches empiriques et des études de cas, notamment en contexte francophone et algérien, afin d'évaluer les effets concrets et les limites de chaque phase d'intégration.

1.2.1. L'informatisation initiale des établissements scolaires

L'informatisation des établissements scolaires représente la première étape de l'introduction des technologies dans l'enseignement. Elle débute dans les pays industrialisés à la fin des années 1970

[4] La Déclaration de Qingdao promeut l'utilisation des TIC pour atteindre les cibles éducatives des nouveaux objectifs de développement durable. La Déclaration se présente en faveur de l'utilisation des TIC pour encourager l'accès et l'équité dans l'éducation, mais aussi pour promouvoir l'utilisation pédagogique efficace des TIC. Elle souligne en particulier le rôle essentiel que les programmes de développement et de soutien aux enseignants vont devoir jouer

et se généralise dans les années 1980 avec les premiers plans nationaux d'équipement en micro-ordinateurs. Ces initiatives visent essentiellement à initier les élèves à l'informatique, perçue alors comme une compétence technique à acquérir face aux exigences du marché du travail.

En France, le plan « Informatique pour tous « lancé en 1985 par le ministère de l'Éducation nationale prévoyait l'équipement des écoles avec des ordinateurs Thomson et des formations basiques à la programmation en langage Logo. Il s'agissait d'une approche technocentrée, souvent déconnectée des contenus pédagogiques traditionnels (Baron & Bruillard, 2002).

Durant cette phase, les technologies sont perçues comme des outils autonomes, utilisés en salle spécialisée, en dehors du cadre disciplinaire habituel. Les enseignants restent souvent en marge de ces dispositifs, par manque de formation ou par crainte d'une surcharge de travail. Le matériel est coûteux, peu fiable et difficile à entretenir, ce qui freine sa diffusion à grande échelle.

Dans le contexte algérien, l'informatisation des établissements scolaires a été plus tardive et plus inégale. Les premières initiatives remontent au début des années 1990, avec l'introduction expérimentale de micro-ordinateurs dans certains lycées pilotes. Ces efforts sont renforcés dans les années 2000, dans le cadre de la réforme du système éducatif, qui prévoit l'introduction des TIC dans les programmes scolaires.

Cependant, plusieurs obstacles entravent cette informatisation initiale :

- L'absence d'infrastructures adéquates (salles informatiques, électricité stable, connexion Internet)
- Le manque de formation des enseignants, souvent livrés à eux-mêmes face à des technologies complexes
- La rareté des ressources pédagogiques numériques, adaptées aux programmes nationaux et en langue française ou arabe

Malgré ces difficultés, certains établissements urbains, notamment à Alger, Oran ou Constantine, ont développé des projets pilotes d'intégration de l'informatique dans l'enseignement secondaire, notamment dans les filières scientifiques, comme une matière dispensée dans quelques établissements.

Le rapport de l'UNESCO (2007) sur l'intégration des TIC en Afrique du Nord note que l'Algérie faisait alors face à un « double défi d'équipement matériel et de transformation des pratiques pédagogiques «, soulignant que la technologie seule ne pouvait garantir une amélioration de la qualité de l'enseignement.

1.2.2. L'introduction d'Internet et les premiers ENT

La deuxième étape majeure dans l'évolution des TICE dans les systèmes éducatifs correspond à l'introduction d'Internet dans les établissements scolaires et à la mise en place des premiers environnements numériques de travail (ENT). Cette phase débute à la fin des années 1990, dans un contexte de démocratisation de l'accès au Web et de développement des politiques éducatives numériques.

Internet transforme profondément la nature de l'accès à l'information, en rendant disponibles d'immenses ressources pédagogiques en ligne (encyclopédies collaboratives, bibliothèques numériques, bases de données, vidéos éducatives, etc.). Les ENT, quant à eux, centralisent des fonctionnalités pédagogiques (cours, exercices, évaluations), administratives (notes, absences, emploi du temps) et communicationnelles (messagerie, forums).

Bruillard (2008) : « les ENT représentent une tentative d'intégration systémique du numérique dans l'institution scolaire, visant à structurer les usages autour d'un espace cohérent et sécurisé «. Ils permettent de faire évoluer l'école vers un modèle plus connecté, interactif et transparent, tout en posant de nouveaux défis de gestion des données, de formation et de culture numérique.

En France, cette étape est marquée par la généralisation progressive d'ENT régionaux dès 2003, soutenus par le ministère de l'Éducation nationale et les collectivités locales. Ces dispositifs permettent un accès différencié aux services pour les élèves, les enseignants, les parents et l'administration.

Dans le contexte algérien, l'introduction d'Internet dans les établissements scolaires se fait plus lentement. Les premières connexions apparaissent dans les lycées et universités pilotes vers le début des années 2000, souvent dans les grandes villes. L'Université d'Alger, par exemple, commence à proposer une connectivité partielle dans certaines facultés, destinée aux recherches documentaires et aux échanges pédagogiques par courriel.

Cependant, cette phase d'introduction d'Internet rencontre plusieurs limites :

- Une couverture inégale du territoire en matière d'infrastructure réseau ;
- Un accès restreint à des plateformes éducatives structurées comme les ENT ;
- Une faible formation des enseignants à la recherche documentaire en ligne et à la veille pédagogique.

Le rapport de l'UNESCO (2010) indique que « l'Algérie dispose d'un potentiel numérique important, mais que l'usage éducatif reste souvent cantonné à des fonctions documentaires ou administratives, faute d'une réelle intégration dans les séquences d'enseignement «.

Malgré ces obstacles, certaines initiatives voient le jour, comme le projet e-Univ lancé en 2012, qui vise à doter les universités de plateformes en ligne inspirées des ENT européens. À l'échelle locale, certains enseignants dynamiques conçoivent des blogs pédagogiques, des forums étudiants ou des bases de ressources partagées, témoignant d'un usage pionnier mais encore marginal.

1.2.3. L'explosion du Web 2.0 et les usages collaboratifs

À partir du milieu des années 2000, l'essor du Web 2.0 marque une nouvelle étape décisive dans l'intégration des TICE dans l'éducation. Contrairement au Web 1.0, centré sur la consultation de contenus statiques, le Web 2.0 est interactif, participatif et social. Il permet aux utilisateurs de devenir eux-mêmes producteurs de contenus, notamment via les blogs, les wikis, les forums, les plateformes vidéo et les réseaux sociaux.

Cette mutation technologique favorise l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur la collaboration, l'apprentissage par projet et la co-construction des savoirs. Charlier et Peraya (2008) confirme l'idée que « le Web 2.0 constitue un tournant paradigmatique dans l'enseignement, en ce qu'il engage les apprenants dans des dynamiques de participation active et de création de sens «.

L'introduction des outils collaboratifs numériques transforme la posture des enseignants et des étudiants :

- Les enseignants deviennent des facilitateurs et des concepteurs de dispositifs pédagogiques ouverts.

- Les étudiants acquièrent une plus grande autonomie, apprennent à chercher, à valider et à produire de l'information.

Des environnements d'apprentissage hybrides se développent, combinant activités en présentiel et en ligne. L'usage pédagogique des blogs, des portfolios numériques ou des wikis permet aux étudiants de s'exprimer, de réfléchir sur leurs apprentissages et de partager leurs productions avec leurs pairs. Ces outils soutiennent le développement de compétences transversales comme l'esprit critique, la collaboration et la communication écrite.

En Algérie, bien que le Web 2.0 ait suscité un engouement chez les jeunes, son exploitation pédagogique demeure limitée. Plusieurs chercheurs (Derradji, 2016 ; Grine, 2018) notent que les enseignants universitaires utilisent encore très peu les outils collaboratifs dans leur enseignement. Toutefois, quelques expériences innovantes émergent :

- Des enseignants de français utilisent les blogs pour développer l'écriture réflexive et la correction entre pairs.

- Des groupes Facebook sont créés pour diffuser les consignes de devoirs, partager des ressources et favoriser l'entraide.



Figure 2 le groupe Facebook du département de français

Le groupe faculté reliz, créé en 2011 est l'exemple le plus concret. Cet espace a été mis en place pour permettre aux étudiants des échanges en langue française. Le groupe a permis l'écriture collaborative ainsi que des révisions collectives.

Les freins relevés sont multiples :

- Une formation insuffisante à la pédagogie numérique participative ;
- Des réticences liées à la gestion du temps, de l'évaluation et des contenus produits ;
- Un manque de reconnaissance institutionnelle des innovations pédagogiques.

Pour que l'usage du Web 2.0 prenne tout son sens dans l'enseignement supérieur algérien, il est nécessaire d'articuler ces outils à une démarche didactique claire, soutenue par une culture de l'innovation, de la collaboration et de l'évaluation formative, des objectifs qui ne sont pas largement atteints mais certains résultats sont prometteurs.

1.2.4. La généralisation de la pédagogie mobile et hybride

La quatrième étape dans l'évolution des TICE est marquée par l'essor des technologies mobiles (smartphones, tablettes, ordinateurs portables) et la consolidation de la pédagogie hybride, c'est-à-dire l'alternance entre présence physique et apprentissage à distance. Cette dynamique émerge fortement à partir des années 2010, sous l'effet conjugué de la massification de l'Internet mobile, de l'évolution des outils pédagogiques et des transformations des attentes des apprenants.

1.2.5. Cas spécifiques des pays en développement : retards, obstacles, adaptations

L'intégration des TICE dans les pays en développement présente des spécificités fortes, liées à des réalités économiques, sociales, culturelles et politiques souvent très contrastées par rapport aux pays du Nord. Si les potentialités des technologies numériques y sont bien reconnues, leur mise en œuvre reste entravée par des défis structurels majeurs.

la Banque mondiale (2018) déclare que les pays en développement rencontrent trois principaux types d'obstacles :

- L'insuffisance des infrastructures technologiques (électricité, Internet, équipements);

- Le déficit en formation des enseignants aux usages pédagogiques du numérique ;
- L'absence de contenus éducatifs numériques contextualisés et en langue locale.

Ces contraintes matérielles sont souvent accompagnées de réticences culturelles ou institutionnelles. Dans de nombreux cas, les TICE sont perçues comme des innovations extérieures, peu adaptées aux réalités pédagogiques locales, et leur adoption reste superficielle, voire symbolique.

Pour autant, des initiatives originales et adaptées ont vu le jour, traduisant une capacité d'appropriation et d'innovation pédagogique dans des contextes contraints. Par exemple :

- En Afrique subsaharienne, le projet « Eneza Education « au Kenya propose des cours par SMS accessibles sur téléphone mobile.
- Au Sénégal, la plateforme « Sankoré « permet l'usage de tableaux numériques interactifs à bas coût dans des classes rurales.
- En Haïti, des radios éducatives sont mobilisées pour l'enseignement à distance dans les zones enclavées.

Dans le contexte algérien, la situation est intermédiaire. D'un côté, les universités et certaines écoles secondaires bénéficient d'un accès au réseau et d'un début de structuration numérique (Moodle, plateformes internes, e-Univ). De l'autre, les disparités régionales, le manque de formation pédagogique des enseignants, et la rareté de contenus adaptés en langue française ou arabe constituent encore des freins importants.

L'étude de Khelladi (2019) souligne que « malgré les efforts des institutions, l'appropriation des TICE par les enseignants reste très variable selon les disciplines, les régions et les niveaux d'enseignement «. Certains enseignants de français s'approprient les outils numériques comme supports d'écriture collaborative ou de remédiation grammaticale. D'autres, au contraire, continuent d'adopter une posture distante face aux outils numériques, faute d'accompagnement.

L'expérience de la pandémie de COVID-19 a montré l'importance de concevoir des dispositifs souples, peu consommateurs de données, et centrés sur les besoins des apprenants. Le recours à

WhatsApp pour transmettre des consignes, ou à des fichiers PDF partagés par clé USB ou Bluetooth, témoigne d'une forme de résilience technopédagogique à bas coût.

Les pays en développement ne doivent pas nécessairement calquer les modèles du Nord, mais inventer des voies propres, combinant technologies accessibles, pédagogies actives, et ancrage culturel. L'approche dite « low-tech «[5] (Martin, 2020), fondée sur la simplicité, l'efficacité et la durabilité, peut constituer une voie pertinente pour l'avenir.

1.3. Les modèles d'utilisation des TICE dans l'apprentissage

L'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans les systèmes éducatifs a donné lieu, au fil des recherches, à l'émergence de plusieurs modèles explicatifs qui permettent de comprendre comment ces outils sont mobilisés dans les contextes d'apprentissage. Ces modèles ne se limitent pas à des dimensions purement techniques ; ils abordent aussi les aspects pédagogiques, organisationnels et cognitifs, afin de cerner les conditions d'une utilisation efficace et signifiante des TICE.

Ces modèles apportent un éclairage précieux sur les enjeux contemporains liés aux TICE. Ils montrent que leur intégration ne peut se résumer à une simple question d'équipement, mais doit être pensée comme un processus complexe, nécessitant accompagnement, formation, adaptation et réflexivité pédagogique. Leur mobilisation dans les recherches en éducation contribue à mieux comprendre les obstacles rencontrés et les leviers d'action disponibles pour une transformation durable des pratiques d'apprentissage.

[5] Le terme « low-tech » s'oppose à « high-tech ». Il ne signifie pas absence de technologie, mais un usage sobre, approprié, durable et accessible de la technique. C'est une approche qui privilégie les outils simples, robustes, réparables, plutôt que les innovations coûteuses, complexes et rapidement obsolètes. Elle s'inscrit dans une démarche de durabilité écologique et sociale : limiter la consommation de ressources, réduire les déchets électroniques, développer des solutions accessibles au plus grand nombre.

1.3.1. Le modèle SAMR

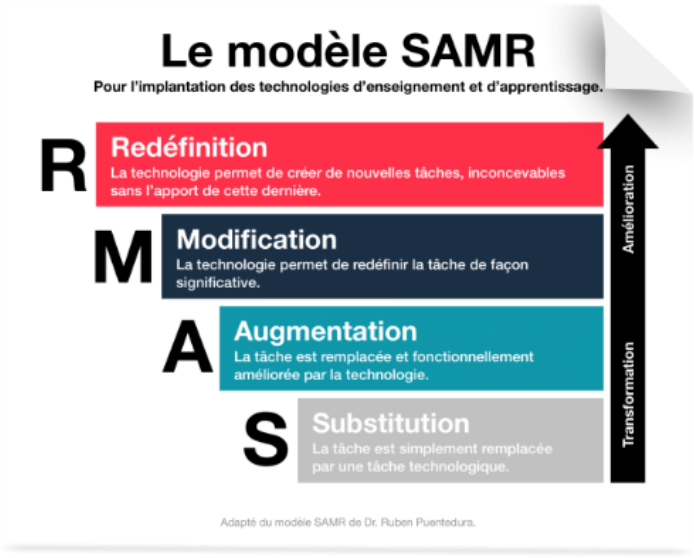


Figure 3 Le modèle SAMR

Le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition), développé par Ruben Puentedura (2013), est l'un des cadres les plus utilisés pour analyser l'intégration pédagogique des technologies numériques. Il offre une grille de lecture permettant d'évaluer non seulement le niveau d'usage des TICE, mais aussi leur impact potentiel sur l'apprentissage, en distinguant des degrés progressifs de transformation des pratiques.

Puentedura, définit le premier niveau Substitution qui désigne une situation où la technologie remplace un outil traditionnel sans modification fonctionnelle significative : par exemple, utiliser un traitement de texte au lieu d'un cahier pour rédiger un devoir. À ce stade, l'apport technologique est limité à l'instrumental. Le second niveau, Augmentation, introduit des améliorations fonctionnelles, comme l'utilisation des fonctions de correction automatique ou de commentaires dans le même traitement de texte, permettant un enrichissement des possibilités sans transformation en profondeur.

Les deux niveaux suivants relèvent d'un usage transformateur. Le troisième niveau, Modification, correspond à une réorganisation substantielle de la tâche, rendue possible par la technologie : par exemple, rédiger un document collaboratif en ligne où plusieurs étudiants interviennent simultanément, modifient, commentent et restructurent un texte. Enfin, le niveau ultime, Redéfinition, ouvre la voie à des tâches entièrement nouvelles, impensables sans le numérique,

comme la réalisation d'un projet multimédia interactif, incluant vidéos, hyperliens et feedbacks en temps réel provenant de pairs ou de publics extérieurs.

Puentedura (2013) précise que « le passage du niveau d'amélioration (enhancement) à celui de transformation (transformation) marque un tournant clé, car il s'agit non plus d'améliorer l'existant, mais de redéfinir l'apprentissage lui-même ». Dans cette perspective, le modèle SAMR invite les enseignants à réfléchir à l'impact réel des technologies sur les apprentissages, en évitant de tomber dans le piège d'un simple effet de nouveauté.

Plusieurs chercheurs ont repris ce cadre dans leurs analyses. Romrell, Kidder et Wood (2014) soulignent que » Le modèle SAMR offre un cadre non seulement pour évaluer l'intégration des technologies, mais aussi pour concevoir des expériences d'apprentissage qui favorisent la créativité, la collaboration et la pensée de haut niveau ». Ainsi, l'enjeu dépasse l'outil : il s'agit de mobiliser les TICE pour atteindre des compétences cognitives complexes, en lien avec les finalités pédagogiques.

Cependant, des critiques ont également émergé. Hamilton et al. (2016) mettent en garde contre une lecture linéaire et prescriptive du modèle, qui risquerait de hiérarchiser de façon simpliste les usages. Ils rappellent qu'» il ne s'agit pas toujours d'atteindre le sommet du modèle, mais de choisir le niveau adapté aux objectifs pédagogiques et au contexte d'apprentissage ».

1.3.2. Le modèle TPACK

Le modèle **TPACK** (Technological Pedagogical and Content Knowledge), développé par Mishra et Koehler (2006), propose un cadre conceptuel pour analyser les compétences nécessaires aux enseignants afin d'intégrer efficacement les technologies numériques dans leurs pratiques pédagogiques. Contrairement à une approche centrée uniquement sur la maîtrise technique, ce modèle met en avant l'importance d'articuler trois dimensions fondamentales : le savoir disciplinaire (**Content** Knowledge, CK**),** le savoir pédagogique **(**Pedagogical Knowledge, PK**)** et le savoir technologique **(**Technological Knowledge, TK**).**

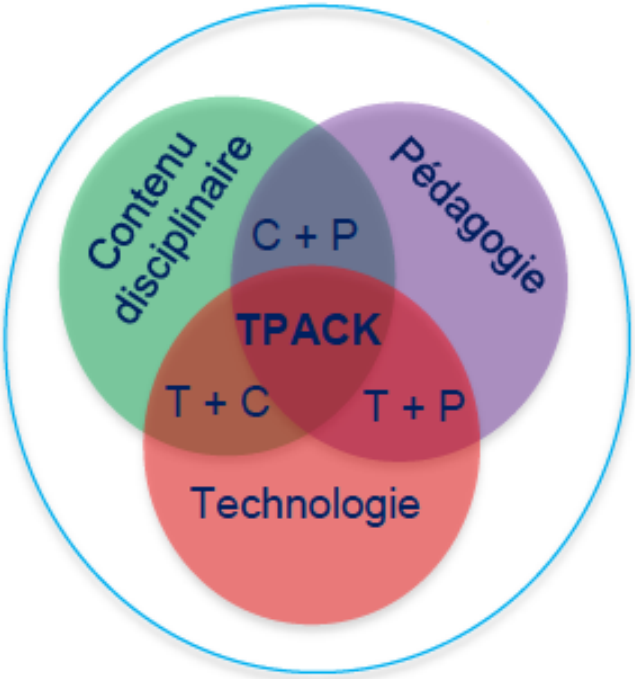


Figure 4 Le modèle TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge)

Mishra et Koehler (2006) expliquent que « la connaissance professionnelle des enseignants à l'ère numérique ne réside pas seulement dans l'addition des savoirs, mais dans leur intégration dynamique, contextualisée et réfléchie ». Ainsi, le TPACK désigne le point d'intersection où ces trois savoirs se combinent pour permettre des choix didactiques pertinents, adaptés aux besoins des apprenants et aux objectifs pédagogiques.

Le savoir disciplinaire (CK) correspond à la connaissance approfondie des contenus enseignés. Le savoir pédagogique (PK) renvoie aux méthodes, stratégies et principes éducatifs qui favorisent l'apprentissage. Enfin, le savoir technologique (TK) inclut la compréhension et l'usage des outils numériques, des plateformes éducatives, et des ressources multimédias. L'originalité du modèle TPACK réside dans la mise en relation de ces composantes, donnant lieu à des savoirs croisés : le savoir technopédagogique (TPK), qui concerne la manière dont la technologie modifie les pratiques pédagogiques ; le savoir disciplino-technique (TCK), relatif à l'usage spécifique des outils dans une discipline ; et, au centre, le TPACK proprement dit, qui désigne l'intégration harmonieuse de ces savoirs dans l'action éducative.

Koehler et Mishra (2009) insistent sur le fait que *« le TPACK n'est pas une compétence figée, mais une capacité adaptative, qui se construit par l'expérience, la réflexion et l'interaction avec les contextes spécifiques d'enseignement* ». Ce modèle a été largement mobilisé dans la recherche en éducation pour analyser les freins à l'intégration des TICE, notamment en identifiant les

déséquilibres fréquents entre une forte expertise disciplinaire, une compétence pédagogique variable, et une familiarité technologique parfois limitée.

Des travaux récents soulignent également que la maîtrise du TPACK ne repose pas uniquement sur les individus, mais qu'elle nécessite un environnement institutionnel favorable. Pour Baran, Chuang et Thompson (2011), « *la formation au TPACK doit être envisagée comme un processus collectif, impliquant des espaces de collaboration, de co-construction et d'expérimentation entre enseignants* ». Ainsi, au-delà d'un cadre conceptuel, le modèle TPACK ouvre des pistes concrètes pour la formation initiale et continue, en encourageant une approche réflexive et contextualisée de l'intégration du numérique en pédagogie.

1.3.3. Le modèle ACOT

Le modèle **ACOT** (Apple Classrooms of Tomorrow) a été développé dans les années 1980-1990 par Apple Inc. dans le cadre d'un projet expérimental visant à observer l'impact des technologies numériques sur les pratiques pédagogiques. Considéré comme l'un des premiers modèles de référence en matière d'intégration des TICE, il décrit les étapes successives par lesquelles les enseignants évoluent lorsqu'ils intègrent les technologies dans leur enseignement.

Pour Dwyer, Ringstaff et Sandholtz (1991), le projet ACOT a permis d'identifier cinq phases principales : accès**,** adoption**,** adaptation**,** appropriation et invention**.**

- **Accès** : les enseignants découvrent et explorent les technologies, essentiellement pour des usages personnels.
- **Adoption** : les outils numériques commencent à être utilisés en classe, mais sans changement notable dans les pratiques pédagogiques.
- **Adaptation** : les enseignants ajustent leurs méthodes pour intégrer les technologies de façon plus systématique.
- **Appropriation** : les technologies deviennent des instruments intégrés à la pratique quotidienne, au service d'objectifs pédagogiques réfléchis.

- **Invention** : les enseignants innovent en créant de nouvelles pratiques pédagogiques rendues possibles par les technologies.

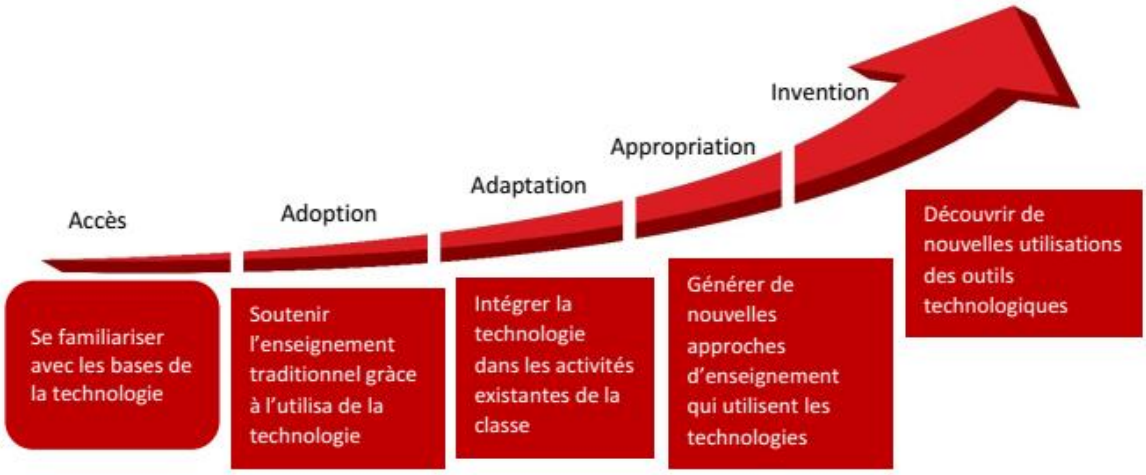


Figure 5 Le modèle ACOT

Pour Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997), « *l'innovation pédagogique émerge lorsque les enseignants dépassent l'utilisation instrumentale des technologies et les mobilisent pour redéfinir les relations d'apprentissage* ». Le modèle ACOT ne se limite donc pas à décrire des niveaux d'usage ; il met l'accent sur le processus d'évolution, sur le changement des représentations pédagogiques, et sur l'importance du temps et de l'accompagnement dans cette transformation.

Plusieurs recherches ont montré que cette progression n'est ni linéaire ni uniforme. Comme le rappelle Ertmer (1999), « *les obstacles à l'intégration des technologies ne sont pas seulement externes (accès, infrastructure), mais aussi internes, liés aux croyances, aux valeurs et à la confiance des enseignants dans leur capacité à transformer leur enseignement* ». Ainsi, le modèle ACOT attire l'attention sur les dimensions humaines, organisationnelles et institutionnelles du changement, et sur le rôle clé des contextes locaux.

1.3.4. Le modèle ICAP

Le modèle **ICAP** (Interactive, Constructive, Active, Passive), proposé par Michelene Chi et Ruth Wylie (2014), est un cadre théorique qui vise à analyser et catégoriser les niveaux d'engagement cognitif des apprenants en fonction des activités pédagogiques proposées, y compris en contexte

numérique. Ce modèle est particulièrement intéressant dans le champ des TICE car il permet de dépasser une simple description des outils pour s'interroger sur les effets réels des technologies sur les processus d'apprentissage.

L'engagement cognitif est subdivisé en quatre catégories hiérarchiques par Chi et Wylie (2014), correspondant à des comportements observables et à des bénéfices cognitifs croissants :

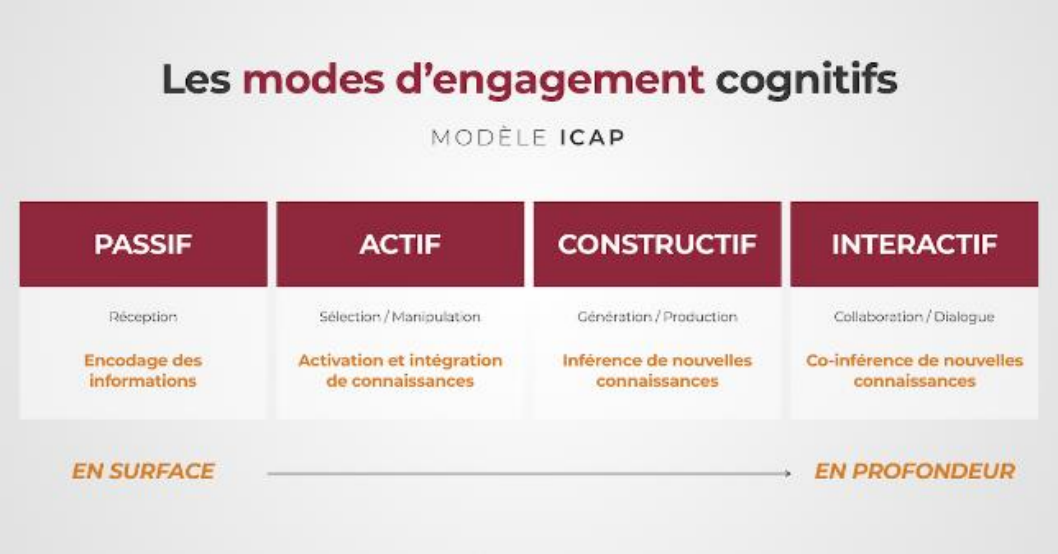


Figure 6 Le modèle ICAP

- **Passive (passif)** : l'apprenant reçoit l'information sans y réagir activement (ex. écouter un cours sans prendre de notes).

- **Active (actif)** : l'apprenant interagit physiquement ou mentalement avec le contenu sans le transformer (ex. souligner un texte, recopier des notes).

- **Constructive (constructif)** : l'apprenant produit de nouvelles connaissances en élaborant, résumant, ou reliant des informations (ex. rédiger un résumé, formuler des hypothèses).

- **Interactive (interactif)** : l'apprenant co-construit le savoir à travers des échanges, souvent collaboratifs, où des idées sont confrontées et développées (ex. discussions en groupe, écriture collaborative).

Chi et Wylie (2014) insistent sur le fait que « l'interactivité n'est pas simplement sociale ou technique, elle suppose un échange cognitif où les participants construisent mutuellement de nouvelles connaissances ». L'apport majeur de ce modèle est de souligner que les outils

numériques, en eux-mêmes, ne garantissent pas un engagement élevé ; c'est l'activité qu'ils suscitent qui détermine la profondeur de l'apprentissage.

Des recherches appliquées ont montré que des environnements d'apprentissage riches en TICE peuvent favoriser tous les niveaux du modèle ICAP, mais que les bénéfices les plus importants apparaissent lorsque les activités sollicitent la construction et l'interaction. Par exemple, Sung et al. (2017) ont observé que les dispositifs de travail collaboratif en ligne améliorent significativement les apprentissages lorsqu'ils encouragent l'élaboration mutuelle d'idées, et non simplement le partage d'informations.

En somme, SAMR met à plat les degrés de transformation des tâches ; TPACK éclaire la compétence intégrative des enseignants ; ACOT décrit la trajectoire d'appropriation ; ICAP qualifie l'engagement cognitif des apprenants. Ces cadres sont complémentaires : ils ne prescrivent pas un sommet à atteindre, mais aident à choisir le niveau et l'orchestration adéquats selon les objectifs, les publics et les contextes (Hamilton et al., 2016).

1.4. Les TICE comme vecteur de transformations des pratiques éducatives

L'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ne se limite pas à l'usage d'outils numériques ; elle s'accompagne d'une reconfiguration profonde des pratiques éducatives et des représentations du métier d'enseignant. En effet, le numérique n'agit pas seulement sur les supports ou les dispositifs techniques : il modifie les formes d'interaction, les dynamiques de communication et les modes d'organisation du savoir au sein des environnements d'apprentissage.

Comme le rappellent Lebrun (2005) et Charlier & Peraya (2008), la valeur éducative du numérique réside dans sa capacité à redéfinir les rapports entre enseignants, apprenants et savoirs. Les TICE participent ainsi à une évolution du paradigme éducatif, qui s'éloigne du modèle transmissif pour s'orienter vers un modèle médiatisé et collaboratif, fondé sur la participation, la co-construction et la réflexivité.

Cette mutation se manifeste à plusieurs niveaux : dans la posture de l'enseignant, désormais médiateur et accompagnateur ; dans la place accordée à l'apprenant, devenu acteur de ses

apprentissages ; mais aussi dans les modalités d'évaluation, la gestion du temps et de l'espace de travail, et les formes de production du savoir (écriture numérique, projets collaboratifs, hybridation des supports, etc.).

Perrenoud (2013) explique que cette transition vers un « *nouvel écosystème pédagogique* » repose sur une redéfinition des finalités mêmes de l'enseignement : il ne s'agit plus seulement de transmettre, mais de faire apprendre, de rendre capable d'apprendre autrement et ailleurs. Le numérique, en ce sens, ne constitue pas une fin en soi, mais un levier de transformation culturelle et cognitive.

La présente section analysera ces différents niveaux de transformation en commençant par l'évolution du rôle de l'enseignant (1.4.1), avant d'examiner les mutations des interactions pédagogiques (1.4.2), les nouvelles modalités d'individualisation et d'hybridation (1.4.3) et les pratiques créatives ou collaboratives qui en découlent (1.4.4). L'objectif est de montrer comment les TICE participent, au-delà de l'innovation technique, à une refondation du rapport au savoir et à l'apprentissage.

1.4.1. Évolution du rôle de l'enseignant : du magistère à la médiation

L'introduction progressive des TICE dans les pratiques pédagogiques a profondément transformé le rôle traditionnel de l'enseignant, particulièrement dans le domaine de l'enseignement du français. De figure centrale dispensant un savoir à des apprenants passifs, l'enseignant devient progressivement un médiateur, accompagnateur, voire un concepteur d'environnements d'apprentissage**.** Cette évolution ne se résume pas à un simple changement d'outils, mais renvoie à une redéfinition du rapport au savoir, à l'autorité et à l'apprentissage.

1.4.1.1 De l'enseignant-magistral à l'enseignant-médiateur

Traditionnellement, l'enseignement reposait sur un modèle transmissif : l'enseignant «détenteur du savoir» délivrait des connaissances devant un auditoire plus ou moins passif, dans un cadre souvent magistral. Ce modèle, hérité de la pédagogie classique, conférait à l'enseignant une autorité fondée sur la maîtrise des contenus et le monopole de leur diffusion (Perrenoud, 1996).

Avec l'irruption des TICE, ce monopole est mis en question. L'enseignant n'est plus la seule source de savoir : les étudiants ont désormais accès à une multitude de ressources en ligne (cours, forums, vidéos, MOOCs, encyclopédies collaboratives, etc.), parfois en temps réel. Cette diversification des sources d'information invite l'enseignant à adopter une posture plus réflexive et interactive, centrée sur la guidance, l'aide à la sélection et à l'évaluation critique de l'information.

1.4.1.2 La médiation pédagogique au cœur des compétences numériques

Le passage au numérique engage l'enseignant dans un rôle de médiateur technopédagogique. Il doit organiser les parcours d'apprentissage, intégrer des outils numériques dans sa démarche didactique et veiller à l'équilibre entre contenu, activité et interactivité. Cette nouvelle posture suppose des compétences techniques (maîtrise des plateformes, des outils collaboratifs), mais aussi des compétences pédagogiques renouvelées, telles que :

- la scénarisation pédagogique,
- l'accompagnement individualisé,
- l'animation de communautés d'apprentissage,
- la co-construction du savoir avec les étudiants.

Dans l'enseignement du français, cela se traduit, par exemple, par l'utilisation de blogs ou de forums pour favoriser l'écriture collaborative, de plateformes de correction automatique pour aider à la révision linguistique, ou encore de capsules vidéo pour une pédagogie inversée (Bergmann & Sams, 2012).

*1.4.1.3 **Une évolution en tension : résistances et enjeux***

Ce passage du magistère à la médiation ne se fait pas sans résistances, notamment dans les contextes où la culture éducative reste marquée par un attachement au modèle hiérarchique et transmissif. En Algérie, malgré l'existence de politiques d'intégration du numérique à l'université (MEN, 2016), les enseignants rencontrent des freins d'ordre matériel, institutionnel et culturel : insuffisance de formation, absence de valorisation des pratiques innovantes, infrastructures inégales, surcharge horaire…

Toutefois, des initiatives émergent. Certaines universités ont développé des cellules TICE ou des projets d'accompagnement à la formation hybride. Dans ce cadre, l'enseignant devient acteur d'une transition pédagogique, capable d'exploiter les technologies au service de l'apprentissage actif et du développement de l'esprit critique.

Ainsi, l'intégration des TICE modifie profondément le métier d'enseignant : elle ne le rend pas obsolète, mais lui confère une nouvelle mission. De transmetteur de savoir, il devient facilitateur, tisseur de liens cognitifs et sociaux**,** engagé dans une pédagogie où l'apprenant est actif, co-constructeur de ses savoirs, et souvent en interaction avec des ressources diversifiées et des pairs. Cette évolution, si elle est accompagnée, peut contribuer à la modernisation de l'enseignement du français dans les universités algériennes.

1.4.2. Nouvelles formes d'apprentissage et d'interaction

1.4.2.1. Apprentissage et autonomie de l'apprenant

L'intégration des TICE déplace l'apprenant d'une position essentiellement réceptrice vers un ***rôle d'acteur*** de ses apprentissages. La généralisation des plateformes (LMS), des ressources éducatives libres et des environnements numériques de travail ouvre un ***accès élargi*** aux contenus et autorise des parcours plus ***individualisés***. Henri et Lundgren-Cayrol (2001) parlent à ce propos de pédagogie de la ***« flexibilité »***, où l'étudiant ajuste temps, rythmes et démarches. En FLE/FLS, cela se traduit par l'usage d'exercices interactifs (BonPatron, Ortholud, LearningApps), la participation à des espaces collaboratifs, des pratiques d'auto-évaluation et la consultation de ressources audio-vidéo. Comme le souligne Lebrun (2005), les TICE déplacent l'enseignant du rôle de transmetteur à celui de *concepteur d'environnements* où l'on « apprend à apprendre «.

1.4.2.2. Les conditions d'une autonomie réelle

L**'**autonomie ne s'improvise pas : elle mobilise des habiletés cognitives**,** métacognitives et numériques**,** et requiert un cadre structurant. Pour Viau (2003), la motivation conditionne l'engagement autonome lorsqu'une tâche est signifiante et ajustée. En Algérie, des résistances culturelles et des contraintes matérielles persistent (Hadjeris, 2014). Néanmoins, l'appropriation

progressive d'outils (Moodle), appuyée par des initiatives (AUF), contribue à faire évoluer représentations et pratiques.

1.4.2.3. Autonomie, responsabilité et professionnalisation

Les TICE favorisent des attitudes attendues dans le supérieur et au travail : initiative**,** gestion de projet**,** coopération en ligne**,** communication écrite outillée (Jézégou, 2010 ; Peraya & Viens, 2005). En FLE, on peut les cultiver via des projets de production (blogs, portfolios, capsules), des plateformes collaboratives (Padlet, Framapad) et des évaluations par les pairs, qui conjuguent responsabilité et engagement cognitif**.**

1.4.2.4. Nouvelles formes d'interaction (synchrone / asynchrone)

La combinaison d'échanges synchrones (visioconférence, messagerie) et asynchrones (forums, commentaires, documents partagés) élargit l**'**espace-temps de l'apprentissage. Le synchrone soutient présence sociale et feedback immédiat (Lebrun, 2007) ; l'asynchrone favorise réflexivité et élaboration écrite. En formation à distance, Moore (1993) distingue interactions avec le contenu, l'enseignant et les pairs ; les dispositifs asynchrones renforcent particulièrement ces deux dernières dans une logique de **co-**construction. Pendant la pandémie, plusieurs universités algériennes ont expérimenté tutorat synchrone (Zoom/Meet) et ateliers d'écriture en différé sur LMS, malgré des contraintes techniques.

1.4.2.5. Bref rappel des conditions de mise en œuvre

Ces interactions gagnent en efficacité si l'enseignant dispose d'une formation à l'animation en ligne**, de** consignes claires, et si l'accès aux outils est équitable. Les détails relatifs aux risques (distraction, plagiat, surcharge) et aux mesures de vigilanc**e** sont traités en **1.4.6**.

1.4.3. Individualisation et personnalisation de l'apprentissage

Les TICE permettent d'adapter contenus, rythmes et supports à l'hétérogénéité des profils. Pour De Ketele (2010), l'individualisation ajuste la formation à des caractéristiques (rythme, difficulté), tandis que la personnalisation prend en compte la singularité (intérêts, projet, choix). Les outils numériques facilitent diagnostics initiaux, parcours différenciés (ex. remédiation grammaticale vs enrichissement lexical) et suivi par l'enseignant. À condition d'en lire les données, « les TICE ne remplacent pas l'enseignant, mais lui permettent de mieux répondre à l'hétérogénéité des publics» (Bissonnette et al., 2011). La personnalisation doit rester raisonnée, combinant options individuelles et moments de collectif (Jézégou, 2005 ; Peraya, 2014)

.1.4.3.1. Clarification conceptuelle : individualisation vs personnalisation

La distinction entre individualisation et personnalisation est essentielle pour comprendre les logiques pédagogiques à l'œuvre. Selon De Ketele (2010), *« l'individualisation désigne une adaptation de la formation à certaines caractéristiques de l'apprenant (rythme, difficulté, support), tandis que la personnalisation implique une prise en compte de sa singularité, de son parcours, de ses intérêts et de son projet «.*

Autrement dit, l'individualisation répond aux besoins d'adaptation pédagogique standardisée, tandis que la personnalisation engage une dynamique plus profonde, impliquant le dialogue, le choix et la co-construction du parcours d'apprentissage.

1.4.3.2. Le rôle des TICE dans la mise en œuvre de parcours différenciés

Les outils numériques offrent des possibilités sans précédent pour adapter les enseignements aux profils variés des étudiants :

- Les plateformes adaptatives analysent les réponses des apprenants et ajustent les exercices en conséquence (ex. : logiciels de remédiation grammaticale ou de compréhension écrite).
- Les systèmes de suivi intégrés permettent à l'enseignant de repérer rapidement les difficultés spécifiques et de proposer des ressources ciblées.

- Les tests diagnostiques numériques facilitent l'orientation vers des parcours différenciés selon le niveau.

Bissonnette et al. (2011) rappellent que *« les TICE ne remplacent pas l'enseignant, mais lui offrent les moyens de mieux répondre à l'hétérogénéité des publics, à condition qu'il sache analyser les données issues de ces outils «*.

Dans l'enseignement du français universitaire, cette différenciation peut porter sur :

- d**es** activités d'enrichissement lexical pour les étudiants avancés,
- d**es** exercices de consolidation grammaticale pour les étudiants en difficulté,
- ou encore des projets personnalisés (écriture créative, commentaires audio, capsules culturelles) en lien avec les intérêts individuels.

1.4.3.3. Vers une pédagogie du «sur-mesure» raisonné

La personnalisation de l'apprentissage n'est pas synonyme de dispersion ou de fragmentation. Elle doit s'inscrire dans une pédagogie structurée, équitable et inclusive, où chaque étudiant bénéficie d'un cadre commun mais aussi d'un espace d'expression de ses choix et de ses préférences d'apprentissage.

Jézégou (2005) souligne que *« la personnalisation repose sur la reconnaissance du sujet apprenant, sur sa capacité à participer activement à la construction de son environnement d'apprentissage «*. Cela suppose une posture enseignante renouvelée : observer, écouter, proposer des choix pédagogiques variés, accompagner dans la durée.

En contexte algérien, certaines initiatives expérimentales dans l'enseignement supérieur (cours hybrides, modules de renforcement différencié, espaces d'autoformation) s'inscrivent dans cette logique de personnalisation, même si leur mise en œuvre reste limitée par des contraintes matérielles et humaines.

1.4.3.4. Enjeux et perspectives

L'individualisation et la personnalisation, facilitées par les TICE, participent d'une conception plus humaine et plus équitable de l'éducation, centrée sur le développement des potentialités de chacun. Mais elles posent aussi des défis :

- Comment éviter l'effet d'isolement dans un parcours trop individualisé ?
- Quelles formations pour les enseignants afin de maîtriser les outils et les logiques de différenciation ?
- Comment garantir l'équité dans des contextes où les ressources sont inégalement distribuées?

Peraya (2014) propose une voie intermédiaire : *« une personnalisation raisonnée, qui combine des parcours différenciés à des moments de regroupement collectif, afin de préserver à la fois l'individu et le lien social «*.

1.4.4. Réorganisation spatio-temporelle : classe inversée et ubiquité

1.4.4.1. La classe inversée

La classe inversée transfère l'exposition aux contenus (capsules, lectures, modules) en amont et consacre le temps de cours à l'application, au débat et à la production. « Le temps de classe devient le lieu où les élèves interagissent et où l'enseignant intervient de façon ciblée « (Bergmann & Sams, 2012). En FLE, cela peut articuler vidéo grammaticale préalable et ateliers d'écriture/argumentation en présence. Des expériences locales (Relizane, Constantine) ont mobilisé capsules et LMS pour préparer des activités en classe, avec une implication accrue des étudiants.

En contexte universitaire algérien, certaines expérimentations ont été menées dans des filières de lettres et de langues, notamment dans les ENS ou à l'université de Constantine, où des enseignants ont conçu des capsules sur les procédés littéraires et les ont intégrées à Moodle pour permettre un travail préparatoire avant les séances présentielles (Benhamouda, 2021). D'autres expériences similaires ont été menées à l'université de Relizane. Les étudiants de l'oral mettaient à la

disposition des apprenants des vidéos envoyées par mail ou dans les groupes messenger, les supports sont traités en classe. Les résultats sont très concluants.

1.4.4.2. L'ubiquité de l'apprentissage

L'apprentissage ubiquitaire désigne la possibilité d'apprendre partout, tout le temps, grâce aux technologies mobiles et aux environnements numériques (Sharples et al., 2007 ; Traxler & Kukulska-Hulme, 2016). Les LMS structurent contenus, interactions et évaluations ; des usages mobiles (Quizlet, podcasts, lecture annotée) prolongent l'exposition à la langue. Pimmer & Pachler (2014) soulignent que l'ubiquité renforce l'articulation formel/informel et repositionne l'université comme nœud d'un réseau d'apprentissage. En Algérie, la crise sanitaire a accéléré ces pratiques (Moodle national, classes virtuelles), révélant à la fois potentialités et inégalités d'accès.

La pédagogie mobile[6] repose sur l'idée que l'apprentissage peut se produire partout et à tout moment, à condition que les apprenants disposent d'un appareil connecté et de ressources accessibles. Selon Sharples et al. (2007), « les technologies mobiles modifient profondément notre rapport à l'espace et au temps d'apprentissage, en favorisant une continuité entre les contextes formels et informels «. De ce fait, l'apprentissage se fait en continu, à tout moment même en mobilité. Traxler et Kukulska-Hulme soulignent (2016) que :» *La pédagogie mobile consiste à repenser l'enseignement et l'apprentissage en tenant compte de la mobilité des apprenants, des contextes et des technologies, afin de créer des environnements flexibles et continus d'apprentissage.* «.

Selon Pimmer & Pachler (2014), *« l'ubiquité rend possible des formes d'apprentissage informel et contextuel, qui complètent et enrichissent les dispositifs institutionnels «*. L'université n'est plus le seul espace de légitimation du savoir ; elle devient l'un des nœuds d'un réseau d'apprentissage étendu**.**

Ce modèle pédagogique encourage l'autonomie, la flexibilité, et la personnalisation des parcours d'apprentissage. Il s'accompagne souvent d'approches telles que la classe inversée (flipped

classroom), où les étudiants découvrent les contenus à domicile via des vidéos ou des modules interactifs, et consacrent le temps de classe à des activités pratiques, collaboratives ou réflexives (Bishop & Verleger, 2013).

Les plateformes de type LMS (Learning Management System) comme Moodle, Google Classroom, ou Edmodo jouent un rôle central dans cette configuration. Elles permettent de structurer les contenus, d'organiser les interactions, de suivre la progression et d'évaluer les acquis.

Cette ubiquité se manifeste concrètement par :

- l'accès mobile à des plateformes (Moodle, Google Classroom),
- l'usage d'applications linguistiques en déplacement (Quizlet, LingQ, Duolingo),
- la possibilité de réécouter un cours en podcast, de lire un article en ligne dans un bus, ou de participer à un forum de discussion depuis son domicile.

Dans le cadre de l'enseignement du français, cette ubiquité permet de développer la compétence de compréhension orale, de favoriser l'exposition à la langue en dehors du cadre institutionnel, et d'ancrer l'apprentissage dans des situations authentiques. Les étudiants peuvent, par exemple, enregistrer des notes vocales, commenter une production écrite sur leur smartphone, ou visionner des documents audiovisuels enrichis.

Dans le contexte algérien, cette pédagogie mobile et hybride a pris un tournant décisif avec la crise sanitaire de la COVID-19. Face à la fermeture des universités en 2020, le recours à l'enseignement en ligne est devenu une nécessité. Le ministère de l'Enseignement supérieur a encouragé l'utilisation de la plateforme nationale Moodle et la mise à disposition de contenus via les espaces numériques des établissements.

1.4.5. Développement de pratiques créatives et de productions multimodales

Les TICE revalorisent la créativité et l'expression multimodale (texte, image, son, vidéo). « La communication contemporaine repose sur des assemblages de modes qui construisent le sens de manière distribuée « (Kress, 2010). En FLE, cela recouvre capsules d'analyse, podcasts, BD/romans graphiques, présentations enrichies (Genially, Prezi) et journaux numériques (ex.

Fralizane : couverture d'événements, interviews, articles). Des travaux montrent implication et mémoire accrues via ces tâches (Merzeau, 2014 ; Bourdieu, 2019), et des projets algériens (Bendella, 2021) attestent de gains sur l'oral, le lexique et l'engagement. Les compétences développées sont linguistiques (registre, cohésion), numériques (montage, édition), socio-affectives (coopération, confiance) et critiques (sources, analyse icono-sonore). « L'éducation aux médias ne peut se limiter à la lecture critique : elle doit inclure des pratiques de production « (Buckingham, 2007). Conditions : formation minimale aux outils, scénarisation (droit d'auteur, storyboard) et évaluation adaptée ; des productions de qualité sont possibles avec des moyens modestes si le cadre est clair.

1.4.5.1. La multimodalité au service de l'expression

Dans un cadre éducatif, une production multimodale désigne un document qui combine plusieurs modes sémiotiques : verbal (écrit ou oral), visuel (image fixe ou animée), sonore (voix, musique, bruitage), kinesthésique (gestes, interactions), etc. Selon Kress (2010), *« la communication contemporaine passe par des assemblages de modes qui construisent le sens de manière distribuée»*.

En didactique du français, ces productions peuvent prendre la forme de :

- vidéos explicatives (type capsule ou tutoriel),
- podcasts de lecture ou d'analyse littéraire, tel que le projet mené avec les étudiants de différentes promotions de l'université de Rélizane. Le Projet « les instants littéraires » comprend plusieurs vidéos qui traitent de courants littéraires et d'œuvre romanesque.

les instants littéraires Balzac, les instants littéraires l'humanisme 2,

- bandes dessinées ou romans graphiques numériques,
- présentations enrichies (Prezi, Genially),
- blogs, portfolios ou journaux numériques illustrés, Fralizane en est l'exemple concret. Il s'agit d'un journal numérique qui archive tous les événements scientifiques organisés par

le département de français. Les étudiants font la couverture médiatique : photos, articles, interviews des participants[7].

Ces formats permettent de dépasser le cadre linéaire de la dissertation classique, tout en développant des compétences rédactionnelles, orales et créatives. Ils rendent visibles les processus d'apprentissage et renforcent la motivation des étudiants.

1.4.5.2 .Des expériences pédagogiques innovantes

Plusieurs chercheurs ont expérimenté l'usage de productions multimodales dans l'enseignement supérieur, notamment en lettres, langues ou sciences humaines.

- Barbara Bourdieu (2019), à l'université de Bordeaux, a mené une expérience dans un cours de littérature comparée où les étudiants de licence devaient réaliser une capsule vidéo d'analyse littéraire en groupe. Les résultats ont montré une implication accrue des étudiants, une meilleure mémorisation des œuvres, et une valorisation du travail d'équipe.

- Louise Merzeau (2014) a observé comment les pratiques numériques favorisent l'écriture de soi, la réflexivité et la créativité, à travers des blogs d'apprentissage où les étudiants construisent un récit de leur formation.

- En Algérie, Bendella (2021) a mis en place un projet de podcast narratif en FLE à l'Université d'Alger 2, où les étudiants de master racontaient des anecdotes culturelles ou historiques en lien avec des expressions idiomatiques françaises. L'analyse des productions a révélé une amélioration de l'expression orale, de la prononciation et du vocabulaire, ainsi qu'un engagement affectif plus fort vis-à-vis de la langue.

1.4.5.3. Intérêts pédagogiques et compétences développées

Les productions multimodales permettent de développer une large gamme de compétences :

- linguistiques : maîtrise de la langue dans divers registres et contextes : nous avons fait l'expérience dans le cadre de didactisation de supports multimédia. Il a été demandé aux

[7] Une section sera consacrée à cet élément.

étudiants de choisir des vidéos et d'ajouter leur voix pour commenter ou raconter. Les étudiants adhèrent volontiers à ce genre d'exercice. Cela permet de travailler la langue sur le plan de la prononciation et du débit.

- numériques : usage d'outils de création, de montage, d'édition et de diffusion : la même expérience menée avec nos étudiants, là où il est demandé de faire des montages vidéo et de faire la voix-off. Cela permet de travailler sur les compétences dans le domaine de l'informatique

- socio-affectives : coopération, confiance en soi, valorisation du point de vue personnel : le travail de groupe et de collaboration permet de réaliser des projets, chaque étudiants choisit le domaine qu'il maitrise pour arriver à la fin à la concrétisation d'un produit.

- critiques : sélection de sources, structuration du discours, analyse d'images et de sons : l'expérience du projet « les instants littéraires » a permis de développer ces compétences.

Elles s'inscrivent également dans les objectifs du Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN) et du CECRL élargi qui valorisent la communication dans des environnements multimodaux.

Selon Buckingham (2007), *« l'éducation aux médias et à la culture numérique ne peut se limiter à une lecture critique : elle doit aussi inclure des pratiques de production qui permettent aux apprenants de devenir des citoyens actifs et créateurs dans la société numérique «.*

1.4.5.4 .Conditions de mise en œuvre et défis

La réussite de ce type de projet repose sur plusieurs conditions :

- une formation préalable aux outils numériques,

- un accompagnement méthodologique clair (scénarisation, droit d'auteur, structuration du propos),

- une valorisation institutionnelle des démarches créatives dans l'évaluation.

En Algérie, malgré des contraintes d'équipement, des initiatives locales dans certaines universités (Tlemcen, Oran, Sétif) montrent que des productions multimodales peuvent être réalisées avec des moyens simples (smartphones, logiciels libres) dès lors qu'un cadre pédagogique est posé.

1.4.6. Risques et vigilance : distraction, plagiat, surcharge cognitive

Des effets indésirables peuvent émerger si l'usage n'est pas régulé. La distraction liée aux multitâches nuit aux performances (Sana, Weston & Cepeda, 2013). Le plagiat s'accroît en l'absence de formation à l'intégrité et aux normes de citation (Maurel, 2012 ; sondages locaux : Boulahbel, 2020). La surcharge cognitive survient lorsque l'architecture informationnelle dépasse la capacité de traitement (Sweller, 2011) ; supports trop denses ou mal séquencés dégradent l'apprentissage (Mayer & Moreno, 2003).

L'intégration des TICE dans l'enseignement du français ouvre de nombreuses possibilités pédagogiques, mais elle n'est pas exempte de risques. Si elle est mal encadrée, l'utilisation des outils numériques peut engendrer des effets contre-productifs : baisse de l'attention, comportements de plagiat, surcharge cognitive, ou encore désengagement des étudiants. Ces dérives ne remettent pas en cause les TICE en tant que telles, mais appellent à une vigilance accrue et à une régulation pédagogique réfléchie.

1.4.6.1. Distraction numérique et déficit d'attention

L'un des risques les plus fréquemment relevés dans la littérature est celui de la distraction induite par les outils numériques. L'usage constant de téléphones, d'ordinateurs ou de plateformes numériques peut favoriser la dispersion cognitive, notamment lorsqu'il est non encadré ou multitâche.

Selon Sana, Weston & Cepeda (2013), *« les étudiants qui utilisent leur ordinateur portable en classe pour des activités non liées au cours nuisent non seulement à leur propre apprentissage, mais aussi à celui de leurs pairs «*. Cette distraction est souvent liée à des notifications, à la tentation de consulter les réseaux sociaux ou à un usage parallèle non académique (chat, vidéos, jeux, etc.).

Dans une étude menée à l'Université d'Ottawa sur les effets du multitâche numérique en classe de langue, 42 % des étudiants ont admis être régulièrement distraits par leur téléphone lors de la consultation d'un module en ligne, ce qui a réduit leur compréhension de texte de 17 % (Lang, 2018).

Dans le contexte algérien, cette problématique est particulièrement présente dans les cours à distance, où le suivi réel des étudiants est difficile à évaluer. Certains enseignants de français ont signalé des taux d'absentéisme déguisé, où les étudiants sont connectés mais peu engagés.

1.4.6.2. Plagiat numérique et éthique académique

Les TICE facilitent l'accès à l'information, mais aussi à des contenus prêts à copier, favorisant ainsi le plagiat, intentionnel ou non. Le copier-coller à partir de sites Web, forums, bases de données ou générateurs de texte est devenu une pratique répandue, notamment dans la rédaction d'essais, de résumés ou de commentaires de texte.

Selon Maurel (2012), *« l'extension de l'accès au savoir via Internet sans formation préalable à l'usage critique des sources conduit à une confusion entre appropriation et reproduction «*. Le plagiat peut également être encouragé par l'anxiété de performance, le manque de confiance linguistique ou le manque de temps.

Une étude menée par Boulahbel (2020) à l'Université de Tlemcen a révélé que plus de 60 % des étudiants interrogés en filière lettres avaient déjà utilisé une source numérique sans la citer, souvent par ignorance des règles de citation ou des normes bibliographiques.

Pour répondre à ce défi, plusieurs universités algériennes ont commencé à utiliser des outils de détection de plagiat comme PlagScan ou Compilatio, mais l'efficacité dépend aussi d'une éducation à l'intégrité académique, encore trop peu développée dans les parcours.

1.4.6.3. Surcharge cognitive : quand le numérique devient un obstacle

La surcharge cognitive se produit lorsque la quantité d'informations à traiter excède la capacité de traitement mental de l'apprenant. Or, les environnements numériques, s'ils sont mal conçus,

peuvent produire un effet de saturation, en multipliant les consignes, les liens, les supports ou les notifications.

Sweller (2011), à l'origine de la théorie de la charge cognitive, explique que *« trop d'informations présentées simultanément peuvent nuire à l'apprentissage, même lorsque chaque information est pertinente »*.[8]

Dans une expérience menée par Mayer et Moreno (2003), des étudiants soumis à des supports d'apprentissage vidéo mal scénarisés (superpositions de textes, sons, images, animations simultanées) ont obtenu des résultats d'apprentissage nettement inférieurs à ceux ayant reçu des supports plus simples et séquencés.

Dans l'enseignement du français, cela peut se traduire par :

- des interfaces trop complexes sur les plateformes (multiplication des dossiers et consignes),
- des exercices mal structurés qui mobilisent à la fois la lecture, l'écoute, la navigation et la rédaction,
- ou des ressources trop nombreuses, mal hiérarchisées, créant un sentiment de confusion chez l'apprenant.

1.4.6.4. Vigilance pédagogique

Pour limiter ces risques, plusieurs mesures doivent être envisagées :

- Encadrer l'usage des outils en classe ou à distance (modalités, objectifs, temps d'écran),
- Former les étudiants à la littératie numérique et à l'esprit critique (vérification des sources, droit d'auteur, citation),

[8] La théorie de la charge cognitive, a été formulée par John Sweller dans les années 1980. Ce psychologue australien a développé la Cognitive Load Theory (CLT). Elle repose sur l'idée que la mémoire de travail humaine est limitée : si une tâche ou un matériel pédagogique surcharge cette mémoire, l'apprentissage est freiné. Pour que l'élève apprenne efficacement, il faut donc hiérarchiser les informations, rechercher la clarté, et alléger la charge visuelle et cognitive..

- Alléger les supports numériques en suivant les principes de la cognitive load theory[9] (hiérarchisation, clarté, sobriété visuelle),

- Instaurer une culture de l'éthique académique, en expliquant clairement les enjeux du plagiat dès les premières années universitaires, ainsi qu'un usage modéré et réfléchi de l'intelligence artificielle.

Comme le rappelle Lebrun (2011), *« la technologie ne garantit pas la qualité pédagogique : seule une démarche éducative cohérente, centrée sur l'apprenant, permet d'en tirer les bénéfices sans en subir les effets pervers «*.

1.5. Les enjeux sociétaux liés à l'usage des TICE dans l'enseignement supérieur

L'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dépasse la simple modernisation des pratiques : elle participe d'une reconfiguration sociétale du rapport au savoir, aux institutions et aux modes de socialisation. Dans un contexte de circulation globale de l'information, d'inégalités d'accès persistantes et de déhiérarchisation des sources, les TICE peuvent à la fois ouvrir des opportunités (inclusion, diversification des parcours, participation) et accentuer des risques (fracture numérique, standardisation, désinformation). Cette section analyse ces enjeux sociétaux sous quatre angles : la fracture numérique (accès, usages, compétences), l'influence des réseaux sociaux sur les pratiques éducatives, la globalisation des savoirs et la crise de légitimité de l'autorité académique, avant d'argumenter la nécessité d'une éducation aux médias et à la littératie numérique.

1.5.1. Fracture numérique : inégalités d'accès, d'usages et de compétences

La fracture numérique est tridimensionnelle :

- Accès matériel (équipements, connectivité) : les écarts demeurent selon les origines sociales et géographiques. Des enquêtes locales (ex. Université de Béjaïa, 2021) ont montré que l'accès régulier à Internet et à un ordinateur personnel reste loin d'être universel, avec un impact direct sur la continuité pédagogique à distance.

[9] C'est cette théorie qui inspire des principes comme : sobriété des supports visuels (éviter la surcharge de schémas ou de couleurs), clarté de la présentation, progression hiérarchisée des notions

- Usages effectifs : à équipement égal, les pratiques divergent (information, production, collaboration vs. loisirs). Cette « fracture de second niveau « (Granjon) dépend de la socialisation numérique et de l'accompagnement pédagogique.

- Compétences : la capacité à convertir les opportunités numériques en bénéfices éducatifs (recherche, évaluation des sources, citation, production) demeure inégalement répartie (Van Dijk). Des projets pilotes en FLE ont mis en évidence des besoins de formation de base à la publication numérique (structuration, médias, mise en page).

Pistes d'action : accès public aux équipements (salles en libre-service, prêts), ateliers de compétences numériques (documentation, rédaction, éthique), ressources différenciées (formats légers/téléchargeables), tutorat numérique.

1.5.1.1. Inégalités d'accès matériel : une fracture visible mais persistante

L'accès aux outils numériques (ordinateurs, smartphones, connexion Internet stable) reste inégalement réparti entre les étudiants, en fonction de leur origine géographique, sociale et économique. Cette première forme de fracture numérique, dite «d'accès», constitue un obstacle à l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur.

Durant la période de confinement lié à la pandémie de COVID-19, une enquête menée à l'Université de Béjaïa par Sahli et Moumene (2021) a révélé que près de 38 % des étudiants ne disposaient pas d'un accès régulier à Internet, et 24 % ne possédaient aucun ordinateur personnel. Cette situation a directement affecté leur capacité à suivre les cours en ligne ou à rendre leurs devoirs.

Ce type d'inégalité s'observe également entre les régions urbaines, mieux équipées, et les zones rurales ou enclavées, où l'accès au haut débit est plus limité. Dans ces conditions, l'université numérique risque de renforcer l'exclusion au lieu de la réduire.

1.5.1.2. Inégalités d'usages : au-delà de l'équipement, des pratiques divergentes

Même lorsqu'ils disposent du matériel nécessaire, les étudiants ne mobilisent pas tous les outils numériques de la même manière ni pour les mêmes finalités. Certains les utilisent pour approfondir

leurs connaissances, participer à des forums ou produire des contenus, tandis que d'autres se limitent à un usage récréatif (réseaux sociaux, vidéos, jeux).

Selon Granjon (2011), *« la fracture numérique de second niveau ne concerne plus l'accès aux outils, mais les usages que les individus en font et leur capacité à s'approprier les ressources disponibles «*. Cela dépend notamment de facteurs comme le niveau de formation initiale, la socialisation numérique, ou encore la qualité de l'environnement pédagogique.

Dans une étude menée par Boulifa et Aïdouni (2019) à l'Université d'Oran 1, il est apparu que les étudiants issus de filières scientifiques utilisaient davantage les outils numériques à des fins éducatives que ceux des filières littéraires, qui se déclaraient souvent démunis face aux outils de production de contenus (présentations, vidéos, blogs). Cette hétérogénéité limite l'efficacité des plateformes pédagogiques censées bénéficier à tous.

1.5.1.3. Inégalités de compétences numériques : une fracture invisible mais profonde

Le troisième niveau de la fracture numérique concerne les compétences numériques elles-mêmes : savoir utiliser un outil, rechercher une information pertinente, évaluer la fiabilité d'une source, citer correctement un document, etc. L'acquisition de ces compétences dépend de l'exposition antérieure aux TIC, mais aussi des pratiques d'enseignement et du soutien institutionnel.

Selon Van Dijk (2020), *« la véritable fracture numérique de notre époque réside dans la capacité à convertir les opportunités numériques en bénéfices éducatifs réels «*. Il ne suffit pas d'avoir un ordinateur : encore faut-il savoir l'utiliser de manière critique, créative et méthodique.

Dans un projet pilote mené par l'Université de Tlemcen sur la remédiation en expression écrite à l'aide d'un blog pédagogique, les enseignants ont constaté que les étudiants ne maîtrisaient pas les principes de base de la publication numérique (mise en page, insertion de médias, structuration des idées), ce qui a nécessité des ateliers de formation supplémentaires (Meziani, 2020).

1.5.1.4. Réduction de la fracture : vers une université inclusive

Pour faire face à ces inégalités, plusieurs stratégies peuvent être envisagées :

- équiper les campus de salles informatiques accessibles en libre service ;

- offrir des prêts d'équipement aux étudiants en difficulté ;
- organiser des ateliers de formation aux compétences numériques de base (recherche documentaire, traitement de texte, citations, production multimédia) ;
- adapter les ressources pédagogiques à différents niveaux de maîtrise (vidéos tutorielles, contenus téléchargeables, activités progressives) ;
- assurer un accompagnement humain à travers des tuteurs numériques ou des conseillers pédagogiques.

Loin d'être une fatalité, la fracture numérique peut ainsi être réduite par des politiques éducatives inclusives et une volonté institutionnelle forte, en synergie avec les enseignants.

1.5.2. Réseaux sociaux et pratiques éducatives

Les réseaux sociaux sont devenus des espaces d'apprentissage périphériques : groupes fermés pour l'entraide, diffusion de consignes et ressources (Facebook, WhatsApp), co-construction (wikis, Docs). Ils renforcent la présence sociale et la réactivité, facilitent la coordination et soutiennent des formes d'apprentissage informel. Parallèlement, la logique algorithmique expose à la distraction, à la surcharge informationnelle et à la désinformation, d'où l'enjeu d'un cadre didactique explicite (règles d'usage, finalités, tâches appropriées) et d'un développement de l'esprit critique. Dans les contextes où les infrastructures institutionnelles sont inégales, ces usages peuvent compenser certains manques, mais ils risquent aussi d'accroître les écarts si l'accompagnement est insuffisant.

1.5.2.1 Des outils d'échange et de collaboration pédagogique

De nombreuses recherches soulignent l'usage pédagogique des réseaux sociaux, notamment comme compléments aux dispositifs formels d'enseignement. Selon Manca et Ranieri (2016), les réseaux sociaux favorisent la collaboration entre pairs, le partage de ressources et la construction d'un sentiment de communauté d'apprentissage. Sur Facebook, par exemple, des groupes privés sont créés pour échanger des cours, poser des questions, ou organiser des révisions collaboratives. WhatsApp permet quant à lui une communication immédiate entre enseignants et étudiants, facilitant l'organisation logistique et le suivi pédagogique, comme le montre l'étude de Bouhnik & Deshen (2014).

1.5.2.2. .L'émergence d'une pédagogie numérique décentralisée

Les réseaux sociaux contribuent à une forme de décentralisation du savoir : les étudiants ne dépendent plus uniquement de l'enseignant comme source principale d'information. Des plateformes comme YouTube ou TikTok diffusent des contenus éducatifs courts, vulgarisés, souvent très appréciés par les jeunes générations pour leur accessibilité et leur format dynamique. Des enseignants innovants y publient des capsules pédagogiques qui rencontrent un succès considérable (ex. : Professeur Alex sur TikTok France).

Ce phénomène pose la question du rapport à l'autorité académique et au savoir légitime. Certains chercheurs, tels que Jenkins et al. (2009), parlent de « participatory culture « pour désigner un contexte où les apprenants deviennent aussi producteurs de contenus, brouillant les frontières entre experts et novices.

1.5.2.3 Risques d'une instrumentalisation ou d'une distraction

Malgré leurs atouts, les réseaux sociaux comportent aussi des risques pour l'apprentissage. La distraction, due à la surcharge informationnelle et à la sollicitation constante de l'attention, est un facteur documenté par Rosen, Carrier & Cheever (2013). En outre, le flux massive d'informations et la viralité de contenus peu fiables peuvent favoriser la désinformation, voire renforcer des stéréotypes linguistiques ou culturels (ex. : usage massif du langage SMS ou de la néographie).

Par ailleurs, les logiques algorithmiques de ces plateformes orientent souvent les contenus vers le divertissement, au détriment des contenus pédagogiques, comme le souligne Livingstone (2012). Cela questionne la capacité des apprenants à développer un esprit critique vis-à-vis des sources et des formats.

1.5.2.4. Des impacts différenciés selon les contextes socio-éducatifs

Dans les pays en développement, les réseaux sociaux permettent parfois de pallier le manque d'infrastructures numériques institutionnelles. Ainsi, en Algérie, de nombreux enseignants de français utilisent WhatsApp comme outil principal de communication et d'envoi de documents (Benmoussat, 2021). Cependant, cette informalisation pédagogique accentue les fractures

pédagogiques et numériques entre ceux qui ont un accès fluide aux technologies et les autres, un phénomène que nous avons abordé au point 1.4.1.

Enfin, la popularité de certains codes propres aux réseaux sociaux — comme les émojis, les abréviations ou les hashtags — influe sur les usages linguistiques des jeunes. Ce phénomène de néographie fera l'objet d'une analyse approfondie dans le chapitre 2, section 3.4.3**.**

1.5.3. Globalisation des savoirs et standardisation des contenus

La diffusion planétaire de ressources (MOOC, plateformes, bibliothèques numériques) a créé un marché global du savoir, porteur d'équité d'accès, mais aussi d'un risque d'uniformisation : prédominance de l'anglais, gabarits de cours standardisés, cadres de compétences transnationaux orientant l'évaluation (CECRL, référentiels numériques). Le défi n'est pas de refuser ces ressources, mais de les contextualiser : développer des REL (ressources éducatives libres) en langues et références locales, articuler normes globales et ancrages culturels, favoriser des modèles hybrides (contenus internationaux + adaptations didactiques locales).

1.5.3.1. Vers un marché mondial de l'éducation numérique

À l'ère du numérique, les contenus éducatifs sont de plus en plus diffusés à l'échelle mondiale via des plateformes telles que Coursera, edX, Khan Academy, Moodle, ou encore YouTube Éducation. Cette circulation planétaire de ressources pédagogiques standardisées, souvent produites par de grandes universités ou entreprises du Nord, contribue à la construction d'un "marché global du savoir" (Bonfadelli, 2021). Dans ce contexte, les étudiants accèdent aux mêmes contenus, indépendamment de leur pays ou de leur langue maternelle, ce qui peut favoriser l'équité d'accès, mais aussi entraîner une forme d'uniformisation des savoirs.

Selon Altbach et Knight (2007), cette uniformisation est motivée par la recherche de performances mesurables et de certifications reconnues à l'échelle internationale, au détriment parfois de l'adaptation aux contextes culturels et pédagogiques locaux.

1.5.3.2. La montée en puissance de standards globaux de compétence

La globalisation numérique s'accompagne de la diffusion de cadres de référence internationaux (comme le CECRL[10] pour les langues ou le Cadre européen des compétences numériques DigComp)[11], qui servent à standardiser l'évaluation des compétences. Cette tendance à la normalisation, bien qu'elle puisse faciliter la mobilité académique et professionnelle, contribue également à une pédagogie de conformité, où l'innovation locale peut être marginalisée.

L'étude de Selwyn (2016) met en garde contre les risques d'une éducation "industrialisée" et guidée par des logiques de benchmarking, de performance et de rentabilité, plutôt que par des objectifs émancipateurs. Par exemple, l'utilisation généralisée de modèles de cours en ligne à base de QCM, de vidéos uniformisées et de parcours préconçus peut réduire la capacité des enseignants à contextualiser les apprentissages.

1.5.3.3. Une tension entre universalisation des savoirs et diversité culturelle

La globalisation des contenus pédagogiques interroge aussi les identités linguistiques et culturelles. Les ressources disponibles en ligne sont majoritairement produites en anglais, créant une asymétrie linguistique qui marginalise les savoirs produits dans d'autres langues ou traditions éducatives. Comme l'indique Canclini (2005), il existe un risque de "colonisation culturelle" numérique, dans lequel les contenus dominants effacent les spécificités locales.

En Algérie, par exemple, de nombreux enseignants de français déplorent le manque de ressources adaptées au contexte maghrébin ou arabophone. Cette situation entraîne une dépendance à l'égard de supports francophones ou anglophones non contextualisés, qui peuvent entrer en tension avec

[10] Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un classement qui permet d'évaluer son niveau de maîtrise d'une langue étrangère.

[11] Le référentiel DigComp a été élaboré pour améliorer la compréhension des compétences numériques. Créé par le Centre Commun de Recherche de l'Union européenne, ce référentiel permet de faire le lien entre les compétences numériques, les formations, les certifications, le marché de l'emploi et la vie citoyenne. DigComp est le cadre de référence européen des compétences numériques. Le terme provient du titre du référentiel anglais : "European Digital Competence Framework for Citizens". Il identifie 21 compétences numériques regroupées en 5 domaines de compétences :Information et Données, Communication et Collaboration, Création de contenus numériques, Protection et Sécurité, Résolution de problèmes.

les pratiques sociolinguistiques locales. Cela soulève la question de l'équité cognitive et pédagogique dans un espace éducatif mondialisé.

1.5.3.4. Vers des réponses pédagogiques hybrides et critiques

Face à ces défis, certains chercheurs et praticiens appellent à développer des approches hybrides et critiques de l'usage des TICE. Il s'agit non pas de rejeter la globalisation des savoirs, mais de l'ancrer dans une perspective de contextualisation et de pluralisme. L'approche de l'éducation ouverte et inclusive (UNESCO, 2020) insiste sur l'importance de produire localement des ressources éducatives libres (REL), en langues nationales, et adaptées aux besoins et représentations des apprenants. L'UNESCO reconnaît que la création de ressources éducatives libres doit être un processus ancré dans le contexte local, où le contenu est élaboré par et pour les communautés, en tenant compte de leur langue, de leur culture et de leurs besoins spécifiques.

L'expérience des MOOCs algériens développés par certaines universités (ex. : l'Université d'Alger 2 ou l'ENS de Kouba) montre qu'il est possible d'allier normes pédagogiques globales et contenus contextualisés, notamment dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde.

1.5.4. Crise de légitimité de l'autorité académique

L'essor des plateformes numériques a décentré l'enseignant comme source unique du savoir : l'accès direct à des contenus massifs et variés déplace la légitimité vers des formes concurrentes d'autorité (communautés, influenceurs, "edutainers"). L'enjeu n'est pas la disparition du professeur, mais la reconfiguration de son rôle dans un écosystème informationnel ouvert

La désintermédiation de l'accès au savoir (moteurs, plateformes vidéo, encyclopédies collaboratives) a décentré la figure de l'enseignant comme source unique. De nouvelles autorités apparaissent (influenceurs pédagogiques, communautés), fondées sur la clarté, la vulgarisation et la proximité. Plutôt qu'une perte sèche, il s'agit d'un déplacement de légitimité : l'enseignant est appelé à assumer une autorité de médiation, fondée sur la rigueur, l'éthique, la curation des sources et la scénarisation d'activités cognitives exigeantes (analyse, synthèse, argumentation, production).

1.5.4.1. Une désintermédiation du savoir

Les étudiants accèdent désormais sans médiation professorale à des ressources encyclopédiques, audiovisuelles et collaboratives. Cette désintermédiation affaiblit le monopole académique sur la sélection et la hiérarchisation des contenus, et installe des attentes de formats courts, visuels et interactifs. Le risque principal encouru par les étudiants ne se situe pas dans l'accès lui-même, mais dans l'absence de structuration : sans cadrage didactique, la profusion brouille les critères de validité, de pertinence et d'appropriation. D'où la nécessité d'un rôle de médiation assumé : cadrer, contextualiser, scénariser et articuler les ressources ouvertes avec des tâches cognitives exigeantes (analyse, synthèse, argumentation).

1.5.4.2. Émergence de figures alternatives de légitimité

La crise de légitimité ne signifie pas nécessairement une perte de repères, mais un déplacement de l'autorité vers de nouveaux pôles. Des influenceurs pédagogiques, des «edutainers»[12] ou des communautés en ligne (forums, groupes Facebook, chaînes YouTube spécialisées) deviennent pour certains apprenants des référents cognitifs. Cette «nouvelle autorité» se fonde moins sur des titres académiques que sur la clarté du discours, la proximité générationnelle, la capacité à vulgariser, voire la notoriété en ligne (Drotner & Schrøder, 2013).

Ce phénomène est particulièrement visible dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), où des chaînes comme «Français avec Pierre», «Learn French with Alexa» ou «InnerFrench» rivalisent en popularité avec les cours universitaires, notamment auprès des jeunes apprenants connectés.

1.5.4.3. Tensions dans la relation pédagogique

La cohabitation de ces autorités produit des tensions : remise en cause des contenus jugés "obsolètes", valorisation de métriques attentionnelles (likes, vues), sentiment de concurrence chez certains enseignants. Ces frictions tiennent moins à la technologie qu'à un désalignement de normes (exigences académiques vs. logiques de plateforme). La réponse n'est pas la fermeture,

[12] Le terme « edutainers » est un mot-valise anglais formé de education (éducation) et entertainers (animateurs, personnes qui divertissent). Souvent, le mot est utilisé de manière critique : on reproche à certains enseignants de devenir des « edutainers », c'est-à-dire de vouloir plaire et divertir avant d'instruire vraiment.

mais la négociation de repères communs : critères explicites de qualité des sources, tâches évaluées qui rendent visibles les gestes de pensée (problématiser, argumenter, référencer), et contrats didactiques clarifiant ce qu'on attend des usages numériques.

1.5.4.4 Repenser l'autorité académique à l'ère numérique

Plutôt que de se refermer sur une conception verticale du savoir, plusieurs chercheurs appellent à réinventer l'autorité professorale sur un mode dialogique et critique. Il s'agit de passer d'un modèle de transmission à un modèle de médiation où l'enseignant devient guide, facilitateur, architecte de parcours d'apprentissage personnalisés (Morin, 1999 ; Perrenoud, 2001).

Cela suppose notamment :

- de valoriser la posture réflexive et critique face aux informations disponibles ;
- d'intégrer les ressources numériques dans une approche didactique structurée ;
- d'assumer une autorité fondée sur la compétence, la rigueur et l'éthique, plutôt que sur la seule position institutionnelle.

La crise de légitimité peut alors devenir une opportunité de redéfinition du rôle enseignant, dans une société de la connaissance plurielle, fluide et co-construite.

1.5.5. Nécessité d'une éducation aux médias et à la littératie numérique

Dans un environnement où il y a prolifération d'informations et de formats (billets, vidéos courtes, posts), la littératie numérique devient une compétence citoyenne : accéder, évaluer, citer, produire et partager de manière responsable. Les priorités :

- Évaluer la fiabilité (auteurs, sources, biais, algorithmes), distinguer faits/opinions, repérer intox et bulles de filtres ;
- Prévenir plagiat et mésusages (normes, paraphrase, droit d'auteur) ;
- Développer des pratiques de production (blogs, portfolios, podcasts) pour passer d'une logique de consommation à une logique créative et réflexive.

Intégration curriculaire : modules transversaux (recherche documentaire, fact-checking, citation), projets collaboratifs évalués par critères (qualité des sources, argumentation, éthique), et formation des enseignants à l'EMI.

1.5.4.5. Comprendre et décrypter un écosystème informationnel complexe

À l'ère du numérique, les jeunes — et même les étudiants du supérieur — sont exposés quotidiennement à une profusion de données provenant de multiples sources : réseaux sociaux, moteurs de recherche, blogs, forums, vidéos en ligne. Or, cette abondance ne garantit ni la qualité, ni la véracité de l'information. Les travaux de Livingstone & Helsper (2007) ont montré que la capacité des jeunes à naviguer dans cet univers informationnel reste fragile et lacunaire, notamment en termes de vérification des sources, de distinction entre opinion et fait, ou de repérage de biais idéologiques.

Dans ce contexte, la littératie numérique, définie comme « l'ensemble des compétences permettant à un individu d'utiliser efficacement et de manière critique les technologies numériques pour accéder, analyser, produire et partager l'information « (UNESCO, 2018), devient essentielle pour un usage éclairé des outils TICE dans l'enseignement.

1.5.4.6.. Des risques pédagogiques et sociaux concrets

L'absence de formation aux médias et au numérique expose les apprenants à divers risques :

- désinformation et propagation de fake news, notamment sur les sujets scientifiques, historiques ou sanitaires (ex. : désinformations sur les réseaux sociaux pendant la pandémie de Covid-19) ;
- plagiat involontaire, par méconnaissance des normes de citation et de la propriété intellectuelle (Bennani, 2022) ;
- addiction aux écrans, dispersion cognitive, ou repli dans des bulles informationnelles alimentées par les algorithmes (Pariser, 2011).

Ces risques nuisent non seulement à la qualité des apprentissages, mais aussi à la construction d'une citoyenneté critique, fondée sur l'autonomie de pensée et l'éthique informationnelle. En Algérie, certaines études (Khelladi & Bouabid, 2020) soulignent que les étudiants ont tendance à accorder plus de crédit aux premières sources trouvées sur Google ou sur les forums que sur les ressources académiques proposées par leurs enseignants.

1.5.4.7. Former des "lecteurs-acteurs" du numérique

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) ne peut se réduire à l'apprentissage technique des outils numériques. Elle doit viser une posture critique, réflexive et active, où l'apprenant devient un acteur éclairé de l'environnement numérique. Cette approche est défendue par Serres (2012), qui appelle à former des "petits poucets numériques", capables de construire eux-mêmes leur chemin dans une forêt de données.

Dans le champ du français langue étrangère (FLE), cette littératie passe par la maîtrise de plusieurs registres : langage académique, discours médiatiques, formes numériques hybrides (vidéos, podcasts, infographies, etc.). Elle suppose aussi de savoir s'exprimer, produire, collaborer et argumenter dans ces nouveaux formats.

1.5.4.8. Intégrer l'EMI dans les curricula universitaires

L'enjeu est aujourd'hui d'intégrer cette éducation aux médias et au numérique de façon transversale et structurée dans les programmes universitaires. Cela implique :

- des modules spécifiques de formation à la recherche documentaire, à l'évaluation critique de l'information et à la rédaction numérique ;
- la sensibilisation aux droits numériques : données personnelles, cyberéthique, responsabilité numérique ;
- l'utilisation de ressources éducatives libres et de projets collaboratifs (wikis, blogs, portfolios numériques), afin de stimuler la production et non seulement la consommation d'information.

Des initiatives existent en ce sens. Par exemple, l'UNESCO promeut depuis 2020 un cadre de compétences en littératie numérique à destination des enseignants et des étudiants (UNESCO, 2021). En Algérie, certaines universités (notamment l'Université de Tlemcen ou l'ENS d'Alger) expérimentent des ateliers de recherche documentaire ou de fact-checking dans les cursus de lettres et de langues.

1.6. L'environnement éducatif algérien face aux TICE

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans le système éducatif ne peut être pensée de manière uniforme et décontextualisée. Elle dépend fortement des dynamiques socio-institutionnelles, des infrastructures disponibles, des politiques publiques et des représentations des acteurs concernés. Dans ce cadre, l'environnement éducatif algérien présente des spécificités qui influencent profondément les modalités d'appropriation des TICE.

Longtemps marqué par une gestion centralisée, des défis structurels, le système éducatif algérien est confronté à une double injonction : moderniser ses pratiques pédagogiques tout en répondant à des contraintes matérielles, humaines et culturelles persistantes. L'essor des technologies numériques, s'il représente une opportunité de transformation, soulève également des questions d'équité, de formation, d'équipement et d'adaptation locale.

Il devient donc nécessaire d'interroger la réalité de l'intégration des TICE dans les établissements algériens — en particulier dans l'enseignement supérieur — en analysant à la fois les politiques publiques mises en œuvre, les dispositifs institutionnels existants, les initiatives locales, ainsi que les résistances ou appropriations différenciées observées sur le terrain. Cette réflexion permettra de mieux comprendre les défis spécifiques auxquels fait face l'Algérie, tout en mettant en lumière les potentialités de transformation pédagogique qui s'y dessinent.

1.6.1. Cadre réglementaire et politique nationale d'intégration des TICE

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans le système éducatif algérien repose sur un ensemble de textes législatifs, de politiques publiques et d'initiatives institutionnelles visant à moderniser les pratiques pédagogiques et à

promouvoir une culture numérique. Cette volonté de transformation s'inscrit dans une dynamique globale de réforme éducative, tout en tenant compte des spécificités du contexte national.

1. Cadre législatif et réglementaire

La Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale constitue le socle juridique de l'intégration des TICE en Algérie. Elle stipule que l'école doit préparer les élèves à vivre dans un monde où toutes les activités sont concernées par les technologies de l'information et de la communication. L'article 4 précise que l'une des missions de l'école est d'enrichir la culture générale des élèves en les adaptant aux évolutions technologiques.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, la Loi n° 99-05 du 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, stipule que l'enseignement supérieur participe à la politique nationale de développement technologique.

Le Décret exécutif n° 20-178 du 6 juillet 2020 fixe les attributions du ministre de la Poste et des Télécommunications, notamment la participation à l'élaboration des contenus pédagogiques visant à instaurer et promouvoir l'utilisation des TIC.

2. Politiques publiques et stratégies nationales

Le Plan d'action du gouvernement pour la mise en œuvre du programme du président de la République 2021 vise à intensifier l'intégration des TIC et des TICE pour accroître la qualité du système éducatif et de la recherche scientifique.

Le Centre national d'intégration des innovations pédagogiques et de développement des TIC en éducation (CNIIPDTICE), créé en vertu du Décret exécutif n° 03-471 du 2 décembre 2003, a pour mission d'élaborer des études, de consulter, d'élaborer et de diffuser des innovations pédagogiques intégrant les TIC en éducation.

En réponse à la pandémie de COVID-19, le ministère de l'Éducation nationale a activé un dispositif de soutien scolaire via Internet, à travers la plateforme de l'Office national de l'enseignement et de la formation à distance (ONEFD). Cette mesure visait à assurer la continuité pédagogique pour les élèves des classes d'examen.

« Ces textes traduisent une volonté d'intégration institutionnelle du numérique, mais leur mise en œuvre reste inégale selon les niveaux d'enseignement et les moyens régionaux. «

3. Recherches et études récentes

Des recherches académiques ont analysé l'intégration des TICE dans le système éducatif algérien. Par exemple, une étude de Saad Eddine Boutebal et Azzeddine Madani souligne que les TIC ont prouvé leur importance et leur contribution au développement de l'enseignement et de l'apprentissage, en diffusant des connaissances et des compétences aux apprenants grâce à l'utilisation de nombreuses formes de nouvelles technologies.

Une autre étude menée par Djelloul Haboul au sein du département des langues étrangères de l'Université de Djelfa révèle que l'intégration des TICE dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants du supérieur en Algérie est encore limitée, en raison de divers obstacles tels que le manque de formation et d'équipements.

1.6.2. État des lieux dans les établissements d'enseignement supérieur

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans les universités algériennes a connu une accélération notable, notamment sous l'effet de la pandémie de COVID-19.

1. Infrastructures et équipements numériques

Les universités algériennes ont progressivement investi dans des infrastructures numériques, telles que des plateformes d'apprentissage en ligne (Moodle, Google Meet, Zoom), des laboratoires informatiques et des réseaux Wi-Fi sur les campus.

Cependant, des disparités subsistent entre les établissements, notamment en ce qui concerne la qualité de la connexion Internet, la disponibilité des équipements et la maintenance des infrastructures.

2. Pratiques pédagogiques et usages des TICE

Les enseignants et les étudiants ont adopté diverses pratiques pédagogiques intégrant les TICE, telles que la mise en ligne de supports de cours, l'utilisation de forums de discussion, la réalisation de travaux collaboratifs et l'évaluation en ligne.

Néanmoins, l'appropriation des TICE reste hétérogène, certains enseignants exprimant des réticences liées à une formation insuffisante, à une surcharge de travail ou à des doutes quant à l'efficacité pédagogique des outils numériques.

3. Formation et accompagnement des enseignants

La formation des enseignants à l'usage des TICE constitue un enjeu majeur. Des initiatives ont été mises en place, telles que des séminaires de formation en pédagogie numérique, en partenariat avec des universités.

Cependant, ces formations restent ponctuelles et ne couvrent pas l'ensemble des besoins, notamment en ce qui concerne la conception de contenus pédagogiques adaptés aux environnements numériques.

Malgré ces défis, les TICE offrent des opportunités significatives pour moderniser l'enseignement supérieur en Algérie, à condition de mettre en place des politiques cohérentes et des stratégies d'accompagnement adaptées.

1.6.3. Initiatives et plateformes mises en œuvre (Moodle, e-Univ, etc.)

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans l'enseignement supérieur algérien s'est traduite par la mise en place de diverses initiatives et plateformes numériques. Ces outils visent à moderniser les pratiques pédagogiques, à faciliter l'accès aux ressources éducatives et à promouvoir l'apprentissage en ligne.

1. Moodle : une plateforme d'apprentissage largement adoptée

Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (Learning Management System - LMS) open source, conçue pour aider les éducateurs à créer des environnements d'apprentissage efficaces. En Algérie, de nombreuses universités ont adopté Moodle pour offrir des cours en ligne, des ressources

pédagogiques et des activités interactives. Moodle permet aux étudiants d'accéder à divers cours et supports pédagogiques. De même, l'Université de Skikda propose des cours en ligne via Moodle, couvrant des disciplines telles que la mécanique des sols et la géotechnique.

2. e-Univ : une initiative nationale pour l'enseignement à distance

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) a lancé l'initiative e-Univ pour promouvoir l'enseignement à distance à l'échelle nationale. Cette initiative vise à fournir une plateforme centralisée pour l'apprentissage en ligne, facilitant l'accès aux ressources éducatives pour les étudiants et les enseignants.

3. Diversification des plateformes et des approches pédagogiques

Outre Moodle et e-Univ, d'autres universités algériennes ont développé leurs propres plateformes d'apprentissage en ligne pour répondre aux besoins spécifiques de leurs étudiants. Par exemple, l'Université de Laghouat propose une plateforme de e-learning couvrant diverses facultés, telles que la technologie, les sciences et les sciences médicales. De même, l'Université de Bordj Bou Arreridj offre une plateforme d'e-learning avec des cours en ligne, des forums de discussion et des ressources pédagogiques variées.

Ces plateformes constituent des laboratoires d'expérimentation numérique dont la pérennité dépend du soutien technique et pédagogique

1.6.4. Obstacles infrastructurels, organisationnels et pédagogiques

Malgré les initiatives visant à intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans l'enseignement supérieur algérien, plusieurs obstacles entravent leur adoption effective. Ces défis, identifiés dans diverses études, sont d'ordre infrastructurel, humain, pédagogique et organisationnel.

(a) Obstacles techniques

1. **Infrastructure insuffisante ou inégale** : L'absence ou l'insuffisance de connectivité Internet haut débit, de serveurs fiables ou de salles informatiques bien équipées constitue

un frein majeur. Dans des contextes universitaires africains, plusieurs études soulignent que l'**environnement numérique défavorable** ralentit la dynamique d'intégration des TIC.

2. **Maintenance et support technique limités** : Les pannes, les logiciels obsolètes ou le manque de techniciens compétents pour assurer la maintenance détériorent la confiance des utilisateurs. Ce manque de support rend l'usage quotidien plus risqué et moins attractif.

3. **Incompatibilités et contraintes technologiques** : Certains établissements utilisent des plateformes ou équipements non interopérables (versions logicielles incompatibles, configurations matérielles variées). Cela complique la portabilité des cours, l'échange de ressources ou la migration vers des outils plus modernes.

4. **Coût de l'équipement et des licences logicielles** : Même si beaucoup d'outils sont libres, certains usages avancés ou plateformes spécialisées exigent des licences ou des mises à niveau coûteuses, ce qui pèse sur les budgets institutionnels ou individuels.

(b) Obstacles humains

1. **Compétences technopédagogiques insuffisantes** : L'un des obstacles les plus récurrents : les enseignants et étudiants ne maîtrisent pas toujours les outils ou n'ont pas les compétences pour les exploiter pédagogiquement. Une enquête turque montre que le manque de formation initiale et continue est un obstacle perçu plus important que le matériel lui-même.

2. **Résistance psychologique au changement** : Certains enseignants, souvent à cause de l'habitude ou de l'incertitude, manifestent une réticence à modifier leurs pratiques. Ils peuvent craindre que la technologie remplace leur rôle ou ne soit source de surcharge.

3. **Motivation et perception des bénéfices** : Si les acteurs ne perçoivent pas de gain clair (en temps, en efficacité, en qualité pédagogique), leur adhésion est faible. Coulibaly (en Côte d'Ivoire) identifie le manque de motivation comme un frein à l'usage des TIC par les enseignants.

4. **Charge de travail accrue** : L'apprentissage des nouveaux outils, la conception de contenu numérique et l'animation en ligne ajoutent du travail hors des horaires traditionnels, ce qui décourage certains enseignants.

(c) Obstacles institutionnels

1. **Absence de stratégie institutionnelle claire** : Lorsqu'aucune politique ou vision cohérente n'oriente les usages numériques (objectifs, ressources, plan de déploiement), les initiatives restent fragmentées et déconnectées les unes des autres.

2. **Manque de reconnaissance et de valorisation** : Les pratiques innovantes (numériques) ne sont pas toujours valorisées dans les évaluations de carrière ou dans les critères de progression, ce qui limite la motivation institutionnelle.

3. **Coordination insuffisante entre les niveaux** : La clef du succès réside souvent dans la coordination entre ministère, université, faculté et services informatiques. L'absence de synergie (= cloisonnements) entraine des duplications d'efforts ou des incohérences.

4. **Financement instable ou ponctuel** : Les projets numériques sont souvent financés sur des cycles de court terme (subventions, appels à projets), sans garantie de pérennisation. Cela crée une incertitude sur la continuité des dispositifs.

5. **Politiques d'évaluation inadéquates** : Si l'évaluation académique ne prend pas en compte les usages numériques ou l'innovation pédagogique, il est peu incitatif pour les enseignants d'intégrer les TICE de façon systématique.

1.6.5. Perceptions des enseignants et des étudiants vis-à-vis l'intégration des TICE

Les perceptions des enseignants et des étudiants vis-à-vis des TICE varient. Certains y voient une opportunité d'innovation pédagogique, favorisant l'interactivité et l'autonomie des apprenants. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans l'enseignement supérieur algérien suscite des réactions variées de la part des enseignants et des étudiants. Leurs perceptions, influencées par des facteurs tels que l'accessibilité, la formation, et les infrastructures, jouent un rôle crucial dans l'adoption effective du numérique dans les pratiques pédagogiques.

1. Perceptions des enseignants

Une étude menée par Haboul (2022) au sein du département des langues étrangères de l'Université de Djelfa révèle que les enseignants reconnaissent l'importance des TICE pour enrichir leurs méthodes pédagogiques. Cependant, plusieurs obstacles freinent leur adoption, notamment le manque de formation adéquate et l'insuffisance des équipements. Les enseignants expriment également des préoccupations concernant la surcharge de travail liée à l'intégration des TICE et la nécessité d'un soutien institutionnel renforcé.

2. Perceptions des étudiants

Du côté des étudiants, une enquête réalisée par Bensaid et al. (2023) à l'Université de Tizi-Ouzou indique une attitude globalement positive envers l'utilisation des TICE. Les étudiants apprécient la flexibilité offerte par les plateformes d'apprentissage en ligne et la possibilité d'accéder aux ressources pédagogiques à tout moment. Néanmoins, des défis subsistent, tels que les problèmes de connectivité Internet et le manque de compétences numériques chez certains étudiants, ce qui peut entraver leur engagement dans les activités en ligne.

3. Comparaison des perceptions

Les perceptions des enseignants et des étudiants présentent à la fois des convergences et des divergences. Tous deux reconnaissent les avantages potentiels des TICE pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement. Cependant, tandis que les enseignants mettent l'accent sur les défis institutionnels et la nécessité de formations spécifiques, les étudiants se concentrent davantage sur les aspects techniques et l'accessibilité des ressources.

Ces perceptions contrastées montrent que la réussite de la transition numérique dépend d'un accompagnement concerté et d'un renforcement de la confiance des acteurs.

1.6.6. Recommandations pour une intégration durable et équitable des TICE

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans le système universitaire algérien requiert une approche globale et durable. Elle doit articuler les dimensions techniques, pédagogiques et institutionnelles afin d'assurer une appropriation réelle du numérique par l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur.

1. Renforcement des infrastructures numériques

L'amélioration des infrastructures constitue la première condition d'une politique éducative équitable. Il s'agit d'assurer une connexion Internet stable et accessible dans tous les établissements, de développer des laboratoires informatiques fonctionnels et des espaces de travail numériques ouverts à tous. Le déploiement d'un réseau universitaire performant est indispensable pour garantir l'égalité d'accès aux ressources et soutenir les formes hybrides d'enseignement.

2. Formation continue et accompagnement des enseignants

Les enseignants sont les principaux médiateurs de l'innovation numérique. Leur formation doit dépasser l'apprentissage technique pour intégrer la dimension technopédagogique : conception de cours en ligne, scénarisation d'activités, évaluation numérique et usage critique des plateformes. Des communautés de pratique et des dispositifs de mentorat peuvent favoriser le partage d'expériences et la diffusion d'une culture d'innovation au sein des universités.

3. Élaboration de politiques institutionnelles claires

Chaque université doit disposer d'une stratégie numérique cohérente, alignée sur la politique nationale mais adaptée à son contexte local. Cette stratégie doit préciser les objectifs pédagogiques, les ressources nécessaires, les responsabilités des acteurs et les mécanismes d'évaluation. La réussite de l'intégration des TICE repose sur une gouvernance participative où enseignants, étudiants et services techniques collaborent autour d'une vision commune.

4. Sensibilisation et formation des étudiants

L'accompagnement des étudiants est essentiel pour développer des usages autonomes, responsables et critiques du numérique. Des ateliers de littératie numérique devraient être intégrés dans les cursus : recherche documentaire, éthique de l'information, citation, production multimédia et gestion de l'identité numérique. L'objectif est de former des apprenants capables de transformer les outils numériques en véritables instruments d'apprentissage et de création.

5. Évaluation régulière des pratiques numériques

La durabilité des politiques TICE dépend d'un pilotage fondé sur des données fiables. Des dispositifs d'évaluation continue doivent mesurer l'impact réel du numérique sur les apprentissages et sur la qualité de l'enseignement. Ces évaluations peuvent s'appuyer sur des indicateurs tels que

le taux d'usage des plateformes, la satisfaction des usagers et les effets sur la réussite académique. Les résultats doivent alimenter une amélioration continue des dispositifs.

6. Promotion de l'équité et de l'inclusion numérique

L'inclusion constitue la finalité éthique de toute politique numérique éducative. Elle suppose des dispositifs d'aide pour les étudiants défavorisés (prêts de matériel, accès hors ligne aux contenus), l'adaptation des supports à la diversité des contextes techniques, ainsi qu'un accompagnement personnalisé pour les publics en difficulté. Construire une justice numérique durable implique de relier équipement, formation et accompagnement dans une même stratégie solidaire.

Synthèse

Ces recommandations visent à transformer l'intégration des TICE en un projet collectif et structurant, fondé sur la complémentarité entre infrastructures, formation et gouvernance. L'enjeu n'est pas seulement de moderniser les pratiques, mais de favoriser une culture numérique partagée, au service de la qualité, de l'équité et du développement humain

Conclusion du chapitre 1

L'analyse menée dans ce premier chapitre a permis de retracer les grandes lignes de l'évolution des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), depuis leur émergence dans les politiques éducatives internationales jusqu'à leur intégration progressive dans le contexte algérien.Au fil des décennies, ces technologies ont cessé d'être de simples instruments de modernisation pour devenir de véritables vecteurs de transformation pédagogique, cognitive et institutionnelle. Elles redéfinissent non seulement les modalités d'accès au savoir, mais aussi les rôles des acteurs éducatifs et la configuration même de l'espace d'apprentissage.

L'étude a d'abord mis en évidence les inégalités persistantes qui traversent le champ du numérique éducatif : inégalités d'accès aux équipements, d'usages effectifs et de compétences. Cette fracture numérique, multiple et évolutive, ne se réduit pas à un manque de matériel ; elle traduit une inégale capacité à mobiliser le numérique pour apprendre, produire et collaborer.
Face à ces écarts, les politiques d'inclusion numérique doivent aller au-delà du simple déploiement d'outils : elles doivent favoriser la formation critique des usagers, la création d'espaces publics d'accès et de médiation, ainsi qu'une réflexion éthique sur les usages pédagogiques du numérique.

L'examen des réseaux sociaux et des plateformes collaboratives a montré qu'ils constituent des espaces d'apprentissage parallèles, souvent informels, où se développent de nouvelles formes de sociabilité et de construction du savoir. Ces espaces renforcent la communication et la coopération entre pairs, mais ils exposent également les apprenants à la surcharge informationnelle et à la désinformation. Cette tension entre ouverture et dérive souligne la nécessité d'un encadrement didactique clair, articulant liberté d'usage et développement de l'esprit critique.

Sur le plan global, la diffusion des ressources éducatives en ligne et la généralisation des standards internationaux de compétences traduisent la montée d'un marché mondial du savoir. Si cette globalisation facilite l'accès aux connaissances, elle risque aussi d'uniformiser les contenus et d'effacer la diversité culturelle et linguistique. Dans le contexte algérien, cette dépendance aux ressources externes rappelle l'urgence de développer des ressources éducatives libres contextualisées, produites localement et adaptées aux besoins réels des apprenants.
Ainsi, la conjugaison entre ouverture internationale et ancrage local apparaît comme une condition essentielle d'une éducation numérique équitable.

L'analyse du système éducatif algérien a mis en lumière des avancées significatives : mise en place de plateformes comme *Moodle* ou *e-Univ*, élaboration de cadres institutionnels, et apparition d'initiatives locales portées par les universités. Cependant, ces efforts demeurent fragilisés par des disparités structurelles : connectivité inégale, manque de formation technopédagogique, résistance au changement et absence de stratégie numérique cohérente.
Ces limites soulignent que la réussite de l'intégration des TICE ne dépend pas seulement de la technologie, mais avant tout de la qualité de la gouvernance, de la formation continue des enseignants et de la motivation collective des acteurs.

Les recommandations issues de cette étude convergent vers une approche systémique et durable :

- renforcer les infrastructures numériques pour garantir l'équité d'accès ;
- instituer une formation continue centrée sur la scénarisation et l'évaluation numérique ;
- définir des politiques institutionnelles claires alignées sur la stratégie nationale ;
- promouvoir une culture numérique partagée où enseignants et étudiants deviennent co-acteurs du changement ;
- et instaurer des mécanismes d'évaluation et de suivi fondés sur des indicateurs qualitatifs et non uniquement technologiques.

Ces orientations s'inscrivent dans une vision de justice et d'inclusion numérique, où l'enjeu n'est pas d'imposer le numérique, mais d'en faire un levier d'égalité, de créativité et de qualité éducative. Comme le rappellent Bennani (2022) et Peraya (2019), l'intégration du numérique réussit lorsqu'elle repose sur une culture de coopération et de réflexivité, et non sur une simple injonction technique.

En définitive, ce chapitre a mis en évidence que le numérique éducatif ne se réduit ni à un outil, ni à une mode, mais qu'il constitue un enjeu de civilisation pédagogique. Il reconfigure les espaces, les temporalités et les médiations du savoir, tout en questionnant la place de l'enseignant et la nature même de l'apprentissage.

Il engage un changement profond des représentations : apprendre, enseigner et savoir ne signifient plus la même chose dans un univers connecté.

Cette mutation appelle une réflexion plus large sur le rapport au savoir à l'ère numérique : comment les apprenants construisent-ils aujourd'hui du sens ? Quelles nouvelles formes d'autorité et de légitimité se dessinent dans un monde d'informations multiples et parfois contradictoires? C'est à ces questions que s'attache le chapitre 2, en explorant la manière dont les TICE transforment les rapports entre savoir, sujet et société, au croisement de la didactique, de la sociologie et de la psychologie de l'éducation.

Chapitre 2 : Rapport au savoir et TICE

« Le savoir n'est pas un objet qu'on possède, mais un horizon qu'on poursuit. « **Edgar Morin**

Alors que le chapitre précédent a mis en lumière les mutations technologiques et institutionnelles liées à l'intégration des TICE dans l'environnement éducatif, ce deuxième chapitre propose de déplacer le regard vers une dimension plus fondamentale et conceptuelle : celle du rapport au savoir. Car au-delà de leur fonction instrumentale ou logistique, les technologies numériques transforment en profondeur la manière dont les sujets — enseignants comme apprenants — se situent face aux savoirs, aux apprentissages et à l'autorité intellectuelle.

Le concept de rapport au savoir, au croisement de la sociologie, de la didactique et de la psychologie de l'éducation, désigne le mode de relation qu'un individu entretient avec le savoir, c'est-à-dire ses représentations, ses motivations, ses usages, mais aussi ses distances et ses résistances. Introduit notamment par Bernard Charlot (1997), ce concept met en évidence que le savoir ne se réduit pas à un contenu objectif à transmettre, mais qu'il engage toujours des postures subjectives, culturelles et institutionnelles.

Dans un contexte de numérisation accélérée, où les sources d'information sont démultipliées, les statuts du savoir tendent à se pluraliser, voire à se brouiller : entre savoir académique et savoir profane, entre contenu validé et production collaborative, entre savoir encyclopédique et flux instantané. Les TICE ne font donc pas qu'outiller la pédagogie : elles reconfigurent les formes d'accès, de légitimation et d'appropriation du savoir, en même temps qu'elles redéfinissent les rôles respectifs de l'enseignant, de l'apprenant et des dispositifs éducatifs.

Ce chapitre analysera, dans un premier temps, les transformations du rapport au savoir dans l'enseignement supérieur, à la lumière des apports théoriques sur les médiations technologiques, la pédagogie numérique et les logiques identitaires. Il s'agira ensuite d'interroger la manière dont les TICE influencent les formes de subjectivation des apprenants, leur engagement cognitif, leurs stratégies d'apprentissage et leur rapport à la langue — notamment dans l'enseignement du français. Enfin, une attention particulière sera portée aux enjeux liés à la néographie et aux

nouvelles littératies numériques, en tant que reflets de ces mutations dans les pratiques scripturales et langagières des étudiants.

2.1. Fondements théoriques du rapport au savoir

La notion de *rapport au savoir* s'est imposée, depuis les années 1990, comme un concept central pour penser les inégalités scolaires, les dynamiques d'apprentissage et la construction des identités étudiantes dans les espaces éducatifs. Elle permet d'appréhender non seulement ce que les individus savent ou ignorent, mais surtout comment ils se positionnent face au savoir, en fonction de leur histoire personnelle, de leur parcours scolaire, de leur environnement social et culturel.

Cette section vise à retracer les fondements épistémologiques et didactiques de ce concept, en mettant en lumière les travaux fondateurs (Charlot, Bautier, Rochex, Bonnéry...) ainsi que les approches qui l'articulent aux transformations contemporaines de l'école, des disciplines et des technologies. Une attention particulière sera accordée aux dimensions identitaires, sociales et affectives du rapport au savoir, afin d'en éclairer les enjeux dans le contexte d'un enseignement supérieur numérisé.

2.1.1. Définitions du rapport au savoir (Charlot, Bautier, Rochex)

La notion de *rapport au savoir* occupe une place centrale dans la réflexion sur les processus d'apprentissage, notamment en contexte scolaire et universitaire. Elle ne renvoie pas uniquement à la quantité de savoirs maîtrisés, mais à la manière dont un sujet s'engage subjectivement vis-à-vis de ces savoirs : ce qu'il en attend, ce qu'il en comprend, ce qu'il y investit. Cette perspective, profondément ancrée dans la sociologie de l'éducation et la didactique, a été particulièrement développée en France par des chercheurs comme Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex.

Bernard Charlot : une approche existentielle et sociale du savoir

Dans ses travaux fondateurs, Bernard Charlot propose une définition du rapport au savoir comme « relation qu'un sujet entretient avec le savoir, en tant que celui-ci est à la fois objet d'apprentissage, valeur et composante de l'identité « (Charlot, 1997, *Du rapport au savoir,* p. 11). Il insiste sur le

fait que le savoir n'est jamais neutre : il s'inscrit dans une histoire personnelle, une trajectoire scolaire, des rapports sociaux.

Pour Charlot, apprendre, ce n'est pas seulement acquérir une compétence ou mémoriser une information, c'est « construire du sens à partir de l'expérience «, en fonction de ce que l'on vit, espère ou craint. Ainsi, « on apprend toujours quelque chose, pour quelque chose, en fonction de quelque chose « (Charlot, 1997, p. 66). Cette relation au savoir est donc une construction dynamique, située à l'intersection de trois dimensions : personnelle (identité), sociale (positionnement dans le monde) et épistémique (représentation du savoir).

Élisabeth Bautier : les malentendus socio-cognitifs

Élisabeth Bautier, en collaboration avec Jean-Yves Rochex, a complété cette approche en insistant sur les différenciations sociales du rapport au savoir, notamment dans les travaux du réseau ESCOL. Elle met en lumière le fait que l'école repose sur des implicites qui ne sont pas partagés par tous les élèves, en particulier ceux issus des milieux populaires.

Selon elle, « le rapport au savoir n'est pas seulement ce que l'on pense du savoir, c'est aussi ce que l'on est autorisé à en faire « (Bautier & Rochex, 1998, p. 122). Ce lien est façonné par l'expérience scolaire et les rapports de légitimité culturelle. Elle identifie des malentendus socio-cognitifs entre les attentes de l'institution et les pratiques des élèves : par exemple, un élève peut croire qu'apprendre consiste à répéter des contenus, alors que l'école attend une appropriation réflexive.

Cette lecture met en évidence les inégalités d'accès au sens du savoir, qui sont parfois invisibles, mais fortement discriminantes. Ce lien cognitif et symbolique devient alors un outil d'analyse des inégalités scolaires et universitaires, et non seulement une donnée individuelle.

Jean-Yves Rochex : le rapport au savoir comme rapport à la norme scolaire

Jean-Yves Rochex approfondit ces réflexions en concevant le rapport au savoir comme un rapport à la norme scolaire et aux formes de savoir reconnues par l'école. Il souligne que le système éducatif construit implicitement des manières « correctes « de s'approprier le savoir, d'en parler, de l'utiliser.

Il écrit : « Le rapport au savoir ne se résume pas à une motivation individuelle, il renvoie à une relation socialement et historiquement construite aux conditions d'accès au savoir « (Rochex, 2004, p. 86). En cela, il rappelle que le savoir est un enjeu politique, en lien avec les mécanismes de sélection et de distinction qui traversent le système scolaire.

Les trois auteurs convergent pour définir ce postionnement face à l'apprentissage comme une relation complexe, située et dynamique, qui dépend à la fois de la trajectoire individuelle de l'apprenant, de son environnement socioculturel, et des normes implicites de l'institution. Cette relation conditionne l'engagement dans les apprentissages et éclaire les mécanismes de réussite ou d'échec scolaire. À l'heure du numérique, ces conceptions doivent être revisitées à l'aune des transformations profondes que les TICE imposent à l'acte d'apprendre, ce que nous aborderons dans les sections suivantes.

2.1.2. Typologie des rapports au savoir : utilitaire, identitaire, social

Dans ses travaux sur le rapport au savoir, Bernard Charlot (1997, 2000) identifie plusieurs types de rapports qu'un sujet peut entretenir avec le savoir, en fonction de son histoire personnelle, de ses attentes et de son inscription sociale. Cette typologie ne doit pas être conçue comme une classification rigide, mais comme une grille de lecture permettant de comprendre les motivations et les formes d'engagement dans les apprentissages. Trois types de rapports principaux sont distingués : utilitaire, identitaire et social.

1. Le rapport utilitaire au savoir

Le rapport utilitaire repose sur une finalité instrumentale de l'apprentissage. Le savoir est ici perçu comme un moyen d'atteindre un objectif concret, souvent lié à la réussite scolaire, à l'insertion professionnelle ou à l'obtention d'un diplôme. Il s'agit d'un savoir « pour faire « ou « pour avoir».

« On apprend pour avoir un diplôme, pour avoir un métier, pour gagner de l'argent « (Charlot, 1997, p. 119).

Ce type de rapport est fréquent chez les étudiants issus de milieux populaires ou dans les contextes éducatifs où l'enseignement est fortement associé à une mobilité sociale. Par exemple, un étudiant

en filière scientifique peut apprendre la langue française non par intérêt culturel ou linguistique, mais pour réussir un concours ou rédiger son mémoire, sans attachement au savoir en tant que tel.

Ce rapport, bien que motivant, peut être fragile : si le lien entre savoir et utilité perçue se rompt (ex. : cours jugé non pertinent pour l'avenir), l'engagement s'effondre.

2. Le rapport identitaire au savoir

Le rapport identitaire désigne une relation dans laquelle le savoir contribue à la construction ou à la confirmation de soi. Ici, le sujet apprend non seulement pour obtenir quelque chose, mais pour se sentir exister comme sujet pensant ou comme membre d'un groupe valorisé.

« Apprendre, c'est se construire comme sujet humain, se projeter dans un avenir, se situer dans une histoire « (Charlot, 2000, p. 14).

Ce rapport est souvent observé chez des étudiants investis dans leur discipline par passion ou vocation. Par exemple, un étudiant en lettres peut s'engager profondément dans l'analyse littéraire parce qu'il s'y reconnaît, y voit un prolongement de sa sensibilité ou une forme de reconnaissance intellectuelle. Le savoir devient alors support d'identité.

Ce type de rapport est souvent lié à des valeurs personnelles ou culturelles (amour de la langue, appartenance à une tradition intellectuelle, désir de distinction). Il est plus stable que le rapport utilitaire, mais peut être mis en crise si l'individu ne trouve plus de cohérence entre ses aspirations et les exigences du système.

3. Le rapport social au savoir

Le rapport social au savoir désigne l'apprentissage comme un moyen d'entrer en relation avec les autres ou de se conformer à des attentes sociales et familiales. Le savoir est ici investi non pour lui-même, ni pour une utilité directe, mais comme vecteur de lien social ou de légitimité.

« On apprend parce que c'est bien de réussir, parce que la famille l'attend, parce qu'on veut montrer qu'on en est capable « (Charlot, 1997, p. 122).

Ce rapport est particulièrement visible chez les étudiants soumis à des normes familiales fortes ou chez ceux qui vivent la réussite scolaire comme un gage de reconnaissance sociale. Il est aussi

fréquent dans les environnements où le savoir est valorisé symboliquement, indépendamment de son usage.

Il peut se révéler ambivalent : il soutient l'engagement, mais peut aussi engendrer une pression ou une tension identitaire, si l'élève ne parvient pas à répondre aux attentes implicites.

Articulation et cohabitation des rapports

Ces trois rapports ne sont ni exclusifs ni hiérarchiques : un même sujet peut les combiner, les alterner ou les mobiliser selon les contextes d'apprentissage, les disciplines ou les moments de son parcours. Par exemple, un étudiant peut apprendre une langue étrangère par utilité professionnelle, tout en y trouvant une satisfaction personnelle (rapport identitaire) et en répondant à une attente familiale (rapport social).

Dans le contexte des TICE, ces rapports peuvent être reconfigurés : les outils numériques renforcent le rapport utilitaire (efficacité, rapidité), modifient le rapport social (apprentissage collaboratif, exposition publique) et fragilisent parfois le rapport identitaire (dépersonnalisation de la relation au savoir).

2.1.3. Facteurs influençant le rapport au savoir : âge, milieu, parcours scolaire

Le rapport au savoir, tel que défini par Bernard Charlot et les chercheurs du réseau ESCOL, n'est ni fixe ni uniforme. Il se construit et se transforme sous l'influence de divers facteurs liés à la trajectoire personnelle, sociale et scolaire du sujet. Trois dimensions se révèlent particulièrement déterminantes : l'âge, le milieu socio-culturel et le parcours scolaire. Ces variables agissent de manière imbriquée et façonnent les attitudes, les attentes, mais aussi les formes d'engagement dans l'apprentissage.

1. L'âge et la maturité cognitive

L'âge joue un rôle important dans l'évolution du rapport au savoir, notamment en lien avec le développement cognitif, affectif et identitaire du sujet. Selon les travaux de Charlot (1997), plus l'individu avance dans son parcours, plus il est susceptible de construire un rapport réflexif au

savoir, c'est-à-dire fondé sur la compréhension de sa valeur symbolique, de ses fonctions sociales et de son intérêt personnel.

- Un élève de primaire peut apprendre pour plaire à l'enseignant ou à ses parents (rapport social).
- Un étudiant de licence apprend souvent dans une perspective de réussite académique ou d'insertion professionnelle (rapport utilitaire).
- Un doctorant peut, quant à lui, développer un rapport identitaire plus fort, où la construction du savoir devient une part de son identité intellectuelle.

2. Le milieu socio-culturel : capital culturel et attentes sociales

Le milieu d'origine influe fortement sur la manière dont les individus perçoivent, valorisent ou se distancient du savoir scolaire. Ce constat, déjà mis en évidence par Bourdieu et Passeron (1970) dans *La reproduction*, est repris par les chercheurs du réseau ESCOL qui montrent que les élèves des milieux populaires entretiennent souvent un rapport utilitaire et externe au savoir : ils apprennent « pour réussir «, mais rarement « pour comprendre « ou « pour soi «.

« Le rapport au savoir est toujours socialement situé, il exprime la manière dont l'individu se projette dans le monde à travers les savoirs disponibles « (Bautier & Rochex, 1998, p. 101).

- Un étudiant issu d'un milieu cultivé valorisera la lecture, la réflexion personnelle, le débat intellectuel.
- Un autre, issu d'un environnement moins scolarisé, pourra considérer l'école comme un passage obligé mais extérieur à son univers quotidien, ce qui influence son implication.

Les attentes parentales, les modèles familiaux et les ressources symboliques disponibles façonnent ainsi des rapports différenciés au savoir — avec des conséquences directes sur l'engagement dans les études, l'autonomie de pensée et la persévérance.

3. Le parcours scolaire : expériences de réussite ou d'échec

Le parcours scolaire laisse des traces durables dans la manière dont un individu se positionne face au savoir. Une succession d'échecs peut engendrer une relation de méfiance ou de retrait, tandis qu'un parcours valorisant favorise la confiance cognitive et le goût d'apprendre.

Selon Charlot (1997), le rapport au savoir est en partie le produit de l'histoire scolaire du sujet, des messages reçus de l'institution, des interactions avec les enseignants, et des évaluations de ses compétences. Cette histoire est faite d'expériences, de jugements et de rapports de pouvoir.

- Un étudiant ayant été orienté par défaut dans une filière qu'il n'a pas choisie peut développer un rapport instrumental ou distant au savoir.
- À l'inverse, un étudiant ayant été valorisé dans ses compétences (écriture, exposés, créativité) pourra s'impliquer davantage, car il se sent autorisé à être sujet du savoir.

« Le rapport au savoir se fabrique aussi dans les interactions scolaires : dans les réponses autorisées, les échecs reconnus, les efforts valorisés ou non « (Rochex, 2004, p. 79).

Les représentations de soi comme élève ou étudiant, le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), mais aussi les jugements portés par les enseignants ou les pairs, contribuent à façonner un rapport plus ou moins engagé, critique ou autonome face aux savoirs scolaires.

Le rapport au savoir est une construction sociale et évolutive, façonnée par une pluralité de facteurs : l'âge (et la maturation intellectuelle), le milieu d'origine (et le capital symbolique), mais aussi le parcours scolaire (réussites, orientations, étiquetages). Comprendre ces déterminants est essentiel pour penser des pratiques pédagogiques inclusives et émancipatrices, notamment dans un environnement marqué par la diversification des publics et les défis de la transition numérique.

2.1.4. Le rapport à l'écrit dans les pratiques d'apprentissage en langue

Dans l'enseignement des langues, en particulier du français langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS), le rapport à l'écrit constitue une composante essentielle du rapport au savoir, tant cet écrit est porteur de normes, de légitimités scolaires, de représentations sociales et de défis cognitifs. Apprendre une langue, c'est aussi apprendre à lire et à écrire dans cette langue, selon des modalités

qui ne sont ni neutres ni universelles. Le rapport que les apprenants entretiennent avec l'écrit dépend donc de facteurs sociaux, linguistiques, scolaires, mais aussi identitaires.

1. L'écrit comme enjeu scolaire et culturel

L'écrit représente, dans l'institution scolaire, le mode d'expression dominant du savoir légitime (Bautier & Rayou, 2009). Il est à la fois outil d'évaluation, moyen de démonstration, et vecteur de transmission des connaissances. Dans ce contexte, les apprenants sont confrontés à des exigences scripturales qui vont bien au-delà de la simple compétence linguistique : il leur faut maîtriser des codes textuels, des genres scolaires, des registres de langue, et des logiques discursives (argumentation, narration, synthèse...).

« L'écrit scolaire ne se réduit pas à l'acte d'écrire, il suppose une capacité à entrer dans un univers de formes, de normes, de contenus et de logiques qui sont autant de filtres d'accès au savoir « (Bautier, 2006, p. 57).

Or, tous les étudiants ne disposent pas des mêmes ressources pour appréhender ces exigences. Les différences de socialisation familiale, de parcours linguistique antérieur et d'exposition à l'écrit induisent des rapports contrastés à l'écriture scolaire.

2. Le rapport à l'écrit comme construction sociale

Le rapport à l'écrit, comme le rapport au savoir, est une construction sociale et subjective. Il dépend de la manière dont l'écrit a été valorisé (ou non) dans l'environnement initial de l'apprenant, des usages sociaux de l'écrit auxquels il a été confronté, mais aussi des représentations qu'il se fait de l'écriture.

Selon Goody (1979), l'écrit n'est pas simplement une technique, mais un système de pensée qui modifie en profondeur les modes de cognition et de communication. Dans les sociétés à tradition orale forte ou dans les familles peu scolarisées, l'écrit peut apparaître comme un outil étranger, opaque, voire intimidant.

« Le rapport à l'écrit n'est pas une donnée naturelle, il est façonné par les pratiques sociales, les apprentissages formels et les conditions d'usage « (Lahire, 1993, p. 41).

Des travaux empiriques (Lahire, 1995 ; Barré-De Miniac, 2000) ont ainsi montré que certains élèves entretiennent un rapport instrumental et scolaire à l'écrit, tandis que d'autres le vivent comme un mode d'expression personnel ou réflexif. Ces divergences influencent directement les performances en langue, notamment dans les tâches de production écrite, de résumé, de dissertation ou d'écriture créative.

3. Les défis de l'écriture en langue étrangère ou seconde

Dans le cas des apprenants en FLE ou FLS, le rapport à l'écrit est souvent doublement problématique : il s'agit d'écrire dans une langue qui n'est pas maternelle et selon des normes scolaires spécifiques. L'écriture devient alors un lieu de tension entre appropriation linguistique, normes académiques et affirmation de soi.

Selon Dabène (1991), écrire en langue étrangère suppose de négocier en permanence entre des systèmes linguistiques, cognitifs et culturels. Le risque est grand que l'écriture soit perçue comme un exercice formel, peu signifiant, voire excluant.

« *L'écriture en langue étrangère se construit dans un espace de contraintes multiples, où l'apprenant doit à la fois produire du sens et respecter des règles perçues comme extérieures* » (Dabène, 1991, p. 67).

Les chercheurs en didactique du FLE insistent donc sur l'importance de diversifier les pratiques d'écriture, de valoriser les brouillons, les essais, les tâtonnements, et de travailler explicitement les attentes scolaires (Reuter, 2007). Il s'agit de reconstruire un rapport positif à l'écrit, en favorisant l'engagement personnel et la compréhension des enjeux cognitifs.

4. Le rôle des TICE dans la redéfinition du rapport à l'écrit

Les TICE reconfigurent en partie le rapport à l'écrit en introduisant de nouveaux supports, de nouveaux formats et de nouveaux usages. Blogs, forums, messageries instantanées, réseaux sociaux : l'écriture devient plus collaborative, plus fragmentée, plus spontanée. Ces pratiques, souvent qualifiées de néographiques, posent la question des continuités et ruptures avec l'écrit scolaire.

Certains chercheurs (Barré-De Miniac, 2013 ; Paveau, 2008) suggèrent que ces formes d'écriture peuvent, si elles sont didactiquement intégrées, favoriser l'appropriation de l'écrit par des étudiants en difficulté, en leur offrant des espaces d'expression moins normatifs et plus interactifs.

« La prise en compte des écritures numériques permettrait d'établir des passerelles entre écrit scolaire et écrit social, entre exigences académiques et pratiques ordinaires « (Barré-De Miniac, 2013, p. 94).

Le rapport à l'écrit est donc un indicateur révélateur du rapport au savoir dans les apprentissages en langue. Sa compréhension nécessite une prise en compte fine des parcours individuels, des héritages sociaux et des transformations liées au numérique. En didactique des langues, il s'agit aujourd'hui de concevoir des dispositifs pédagogiques capables d'articuler exigences académiques et reconnaissance des pratiques sociales d'écriture, pour construire un rapport plus autonome, critique et signifiant à l'écrit.

2.2. Le numérique comme catalyseur d'un nouveau rapport au savoir

Les profondes transformations induites par le numérique ne touchent pas uniquement les outils ou les supports de l'enseignement : elles modifient plus radicalement la manière dont les individus accèdent au savoir, le sélectionnent, l'évaluent, le produisent et l'approprient. À travers la multiplication des sources d'information, la diversification des modes de médiation, et l'horizontalisation des rapports entre savoirs académiques et savoirs sociaux, les TICE agissent comme un catalyseur d'un nouveau rapport au savoir, à la fois plus fluide, plus individualisé et potentiellement plus critique. Cette partie s'attachera à cerner les principales évolutions de ce rapport à l'ère du numérique, en s'appuyant sur des recherches récentes en didactique, en sociologie de l'éducation et en sciences de l'information.

2.2.1. Accès démultiplié à l'information et nouvelles postures cognitives

L'ère numérique a profondément transformé le rapport à l'information, et par conséquent notre rapport au savoir. Grâce aux moteurs de recherche, encyclopédies en ligne, bases de données, MOOCs et contenus audiovisuels accessibles en un clic, l'apprenant dispose aujourd'hui d'un accès ubiquitaire au savoir. Toutefois, cette profusion d'accès impose des défis cognitifs majeurs.

Cette abondance engendre une surcharge informationnelle dépassant la capacité de traitement individuel — et déplace les efforts cognitifs du stockage vers le tri, la sélection et l'organisation des savoirs.

Dans ce contexte, les postures cognitives traditionnelles doivent s'adapter :

- l'apprenant doit formuler des requêtes pertinentes,
- comparer et recouper des sources,
- évaluer la fiabilité et actualité des contenus,
- synthétiser des idées multiformes selon ses besoins.

Ainsi, le numérique n'abolit pas le besoin de structure, mais invite à redéfinir les gestes intellectuels : il ne s'agit plus seulement de mémoriser, mais de naviguer, croiser, interroger et réorganiser l'information. *(Pour les principes de formation à l'esprit critique, cf. § 2.2.5.)*

1. Un savoir ubiquitaire : vers l'infobésité

Le numérique a donné naissance à une situation inédite dans l'histoire de l'éducation : la disponibilité massive et immédiate de l'information. Grâce aux moteurs de recherche, aux bases de données, aux encyclopédies en ligne (Wikipedia, Universalis, etc.), et aux contenus éducatifs diffusés sur YouTube, Google Scholar, MOOCs, etc., l'apprenant dispose d'un accès démultiplié au savoir.

« L'élève d'aujourd'hui a accès à une quantité d'informations qui dépasse de très loin ce que pouvait imaginer un élève du siècle dernier. Le problème n'est plus d'obtenir des données, mais de s'orienter dans la masse « (Serres, 2012, p. 18).

Cette abondance crée un phénomène qualifié d'infobésité[13] (information overload), définie par Eppler & Mengis (2004) comme une surcharge cognitive générée par un excès d'informations, dépassant la capacité de traitement du cerveau humain. Beaucoup d'étudiants n'arrivent pas à

[13] L'infobésité est une surcharge d'informations causée par l'excès d'informations disponibles dans l'ère numérique, qui dépasse la capacité de traitement d'un individu, entraînant des problèmes cognitifs comme le stress, l'anxiété et la perte de concentration, tout en rendant difficile la distinction entre les informations pertinentes et non pertinentes. Elle est le résultat de l'hyperconnectivité, des réseaux sociaux et de la prolifération des sources d'information.

travailler en face de leurs ordinateurs, en voulant procéder à des recherches, ils se retrouvent perdus au milieu de multiples ressources.

2. Vers de nouvelles postures cognitives : tri, évaluation, distanciation

Dans cet environnement saturé, l'apprenant n'est plus uniquement un récepteur de savoirs transmis, mais devient un acteur de leur construction. Il lui revient désormais :

- de formuler une requête pertinente ;
- de trier et comparer les sources ;
- de vérifier la fiabilité et l'actualité des données ;
- d'en synthétiser le contenu en fonction de ses besoins et objectifs.

Ces compétences relèvent de ce que Pierre Fastrez (2010) appelle la littératie médiatique et numérique, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière critique avec des contenus numérisés et médiatisés. Elles exigent des savoir-faire techniques (navigation, recherche avancée), mais aussi des savoirs cognitifs (esprit critique, hiérarchisation, métacognition).

« Le numérique engage un déplacement de la tâche cognitive : on ne stocke plus l'information, on apprend à la retrouver, à la croiser, à la questionner « (Carré, 2015, p. 64).

3. De la mémorisation à la navigation : une mutation des fonctions cognitives

Plusieurs chercheurs s'accordent à dire que le numérique induit un déplacement des fonctions cognitives traditionnelles : la mémorisation tend à céder le pas à la navigation, la compréhension linéaire à l'exploration hypertextuelle, la concentration soutenue à la multitâche.

Selon Maryanne Wolf (2018), la lecture numérique modifie la structure même de notre cerveau, en favorisant la lecture rapide et fragmentée plutôt que la lecture approfondie. Elle met en garde contre la perte des compétences liées à la lecture critique et à la réflexion lente.

« Nous devenons des lecteurs pressés, plus habiles à scanner qu'à comprendre « (Wolf, 2018, p. 36). La lecture n'est plus une immersion, mais un défilement. Quand un lecteur consulte un article

sur un site d'actualité ou un message sur les réseaux sociaux, il fait défiler l'écran rapidement, il s'arrête sur des mots-clés ou des titres, mais ne lit presque jamais le texte complet. Pire encore, les étudiants cherchent des vidéos explicatives au lieu de chercher des sources fiables.

Ces transformations cognitives ont des conséquences directes sur les pratiques pédagogiques. Elles imposent de revoir les modalités d'enseignement, non pour nier l'accès libre au savoir, mais pour accompagner l'apprenant dans la construction d'un savoir organisé, hiérarchisé et personnel.

4. Enjeux éducatifs : encadrer sans brider, orienter sans contraindre

Face à cette reconfiguration, la pratique enseignante ne disparaît pas ; il se transforme. Il devient médiateur, guide, accompagnateur dans un environnement où le savoir est disponible, mais non structuré.

Ces compétences doivent faire partie intégrante des programmes de formation, en particulier dans l'enseignement supérieur, pour permettre aux étudiants de devenir non pas de simples consommateurs, mais des sujets actifs du savoir.

2.2.2. Modification de l'autorité du savoir : entre déhiérarchisation des sources et autonomisation de l'apprenant

À l'ère du numérique, la manière dont les savoirs sont produits, validés, diffusés et reçus connaît de profonds bouleversements. L'accès généralisé à l'information via Internet, les moteurs de recherche, les réseaux sociaux, les blogs ou les vidéos en ligne a contribué à une déhiérarchisation des sources : les frontières traditionnelles entre savoir savant et savoir profane, entre expert et amateur, entre légitimité académique et notoriété médiatique, deviennent floues. Parallèlement, cette transformation ouvre des perspectives nouvelles pour une autonomisation de l'apprenant, désormais invité à prendre une part plus active dans la sélection, l'appropriation et la critique des savoirs. Ce double mouvement – fragilisation de l'autorité académique et affirmation d'une posture cognitive active – redéfinit en profondeur le rapport au savoir dans l'enseignement supérieur.

1. La déhiérarchisation des sources : fin du monopole académique

Le développement des technologies numériques a permis à une multitude d'acteurs non-institutionnels de produire et de diffuser des contenus éducatifs : influenceurs, vidéastes,

plateformes collaboratives, forums, intelligence artificielle… Cette pluralité remet en question le monopole symbolique des institutions académiques sur la production et la validation du savoir.

Selon Serres (2012), l'enseignant « n'est plus le seul maître du savoir, puisque le petit poucet numérique a accès à tout, tout de suite, par un clic «. Cette ubiquité du savoir entraîne une dilution des repères traditionnels d'autorité.

De nombreux étudiants, aujourd'hui, consultent d'abord YouTube, Google, Wikipédia ou ChatGPT avant d'ouvrir un manuel universitaire ou de consulter une bibliographie académique. Comme le note Paveau (2013), « la légitimité du savoir se déplace : de la source institutionnelle vers l'expérience d'usage, la visibilité et la lisibilité numérique «.

« Le numérique rend horizontal ce qui était vertical : il ne hiérarchise plus les sources par statut, mais par accès, utilité et efficacité perçue « (Paveau, 2017, p. 52).

Cette tendance peut conduire à une confusion entre opinion, savoir vulgarisé, et connaissance validée, ce qui pose un défi critique pour l'enseignement supérieur.

2. Crise ou transformation de l'autorité académique ?

Cette déhiérarchisation ne signifie pas la disparition de toute autorité, mais une reconfiguration de ses formes. L'autorité traditionnelle fondée sur le titre, la chaire ou la position institutionnelle est remplacée ou concurrencée par d'autres formes de reconnaissance : compétence perçue, accessibilité du discours, clarté pédagogique, proximité générationnelle.

Selon Carré (2015), « *l'autorité professorale ne disparaît pas, mais elle doit se négocier, se construire, se justifier face à des étudiants désormais informés, parfois sceptiques, toujours comparatifs* ».

L'enseignant est donc invité à redéfinir sa posture : moins centrée sur l'émission unidirectionnelle, davantage orientée vers l'orchestration et la structuration d'un environnement informationnel complexe.

3. Vers une autonomisation de l'apprenant

Ce contexte appelle une réévaluation du rôle de l'étudiant dans la construction du savoir. Face à l'abondance des sources, celui-ci doit désormais développer une autonomie cognitive : savoir chercher, trier, croiser, interroger, critiquer.

Pour Philippe Meirieu (2007), enseigner à l'ère numérique, c'est « apprendre à l'élève à se passer du maître, sans jamais pouvoir s'en passer tout à fait «. Le numérique offre ainsi une opportunité de développer une posture critique, condition essentielle de la formation intellectuelle.

« *Le défi de l'école aujourd'hui n'est pas de transmettre un savoir disponible, mais d'apprendre à l'interroger, à le problématiser, à le construire* » (Meirieu, 2007, p. 88).

Ce mouvement d'autonomisation est visible dans les dispositifs de type MOOCs, autoformation guidée, recherche documentaire libre, ou encore usage de l'intelligence artificielle générative (ChatGPT, Perplexity, etc.), qui incitent les étudiants à se positionner comme co-producteurs de savoir, et non comme simples récepteurs.

4. Enjeux pédagogiques : accompagner sans déposséder

La reconfiguration de l'autorité du savoir invite à revoir les pratiques pédagogiques. Cela suppose:

- de former les étudiants à la critique des sources (fiabilité, intention, biais) ;
- d'encourager la production personnelle (essais, synthèses, projets numériques) ;
- de maintenir des exigences académiques claires, tout en reconnaissant la richesse des nouvelles formes de savoir.

2.2.3. Réseaux sociaux et auto-apprentissage : savoirs horizontaux et participatifs

À l'ère du numérique, les réseaux sociaux ne sont plus uniquement des outils de socialisation ou de divertissement. Ils sont devenus des espaces d'apprentissage à part entière, où circulent savoirs, pratiques, méthodes et discours éducatifs produits ou relayés par des communautés en ligne. Ce phénomène a donné naissance à des formes d'auto-apprentissage connectées, structurées non par la verticalité institutionnelle mais par une logique horizontale et participative. YouTube, TikTok,

Instagram, Discord, Telegram, ou encore les groupes Facebook pédagogiques, sont aujourd'hui investis comme des terrains d'appropriation du savoir par des apprenants autonomes, souvent en dehors des cadres formels.

1. Les réseaux sociaux comme espaces d'apprentissage informel

Les réseaux sociaux permettent aux apprenants d'accéder à une multitude de contenus éducatifs, créés par des enseignants, des pairs, des autodidactes ou même des influenceurs pédagogiques. Cette accessibilité favorise une démocratisation du savoir, mais aussi une remise en question des cadres traditionnels d'apprentissage.

Selon Jenkins et al. (2009), cette évolution s'inscrit dans une "culture participative" où les usagers ne sont plus de simples récepteurs, mais des co-créateurs de contenus. Ils partagent tutoriels, méthodes, exercices corrigés, vidéos explicatives, conseils pratiques… souvent en temps réel et en interaction directe avec les autres membres de la communauté.

« Les jeunes apprennent aujourd'hui en dehors de l'école, en partageant, en remixant, en discutant avec leurs pairs. L'autorité du professeur est concurrencée par la confiance entre pairs » (Jenkins et al., 2009, p. 14).

2. Savoirs horizontaux et reconnaissance communautaire

Cette nouvelle forme d'apprentissage repose sur des savoirs dits horizontaux : ils ne sont pas imposés par le haut (institution), mais circulent entre pairs, souvent de manière rhizomatique[14] (Deleuze & Guattari, 1980). La légitimité ne vient plus uniquement du diplôme ou de la fonction, mais de l'expérience partagée, de la clarté du discours ou de la popularité numérique (abonnés, likes, commentaires).

[14] Le modèle rhizomatique rompt avec cette logique verticale. Il n'y a pas de centre, pas de hiérarchie, pas de début ni de fin : tout élément peut se relier à tout autre. Exemple : Sur Internet, quand on clique de lien en lien, d'un article à un autre, sans suivre de plan précis — c'est un parcours rhizomatique.
De même, dans l'apprentissage numérique ou en pédagogie active, les étudiants explorent, connectent, construisent leur savoir de façon non linéaire.

« *L'autorité devient algorithmique, indexée sur la visibilité, la réactivité et la popularité* » (Paveau, 2017, p. 61).

Par exemple, un étudiant algérien en FLE peut suivre sur TikTok des capsules de grammaire en français expliquées par un locuteur non natif, mais accessible, dynamique et proche de son vécu.

3. L'auto-apprentissage : autonomie, motivation, engagement

L'usage des réseaux sociaux favorise aussi le développement d'un auto-apprentissage centré sur les besoins, les rythmes et les intérêts de l'apprenant. Il choisit ce qu'il veut apprendre, à quel moment, via quel format (texte, vidéo, audio), et selon quelles modalités (révision, découverte, pratique). Ce processus renforce la motivation intrinsèque, l'autonomie et parfois l'identification à une communauté d'apprenants.

« *Le numérique offre des environnements d'apprentissage personnels, ajustés aux styles cognitifs et aux motivations des individus* » (Carré, 2015, p. 72).

Des travaux comme ceux de Karsenti & Collin (2013) montrent que les étudiants engagés dans ces formes d'apprentissage numérique développent des compétences transversales, telles que la recherche documentaire, la veille informationnelle ou la production de contenus (fiches, vidéos, posts, etc.).

4. Limites et enjeux pédagogiques

Cependant, cette horizontalité des savoirs n'est pas sans limites. L'absence de cadre normatif peut favoriser la diffusion de contenus erronés ou simplifiés, voire de fausses informations. De plus, la logique de l'algorithme privilégie souvent les contenus courts, viraux et superficiels au détriment de la complexité ou de la rigueur scientifique.

Pour Livingstone (2012), il est important que l'éducation développe des compétences critiques permettant aux apprenants de discerner la valeur, la validité et la pertinence des contenus numériques. Autrement dit, l'auto-apprentissage sur les réseaux sociaux ne doit pas se substituer à la formation scolaire, mais entrer en dialogue avec elle dans une perspective d'hybridation constructive.

L'usage des réseaux sociaux dans les pratiques d'apprentissage témoigne d'une mutation du rapport au savoir : plus collaboratif, plus horizontal, plus autodirigé. Loin de disqualifier l'enseignement formel, ces nouvelles modalités invitent à réinventer les dispositifs pédagogiques en y intégrant les logiques d'engagement, de participation et de réflexivité que les apprenants expérimentent déjà en ligne.

2.2.4. Nouvelles temporalités et rythmes d'apprentissage à l'ère du numérique

L'introduction massive des TICE dans l'enseignement supérieur a non seulement modifié les modalités d'accès au savoir, mais aussi bouleversé les cadres temporels de l'apprentissage. Entre cours en ligne, plateformes asynchrones, notifications permanentes et autonomie d'organisation, le numérique redéfinit les rythmes d'étude, les temporalités pédagogiques et les pratiques cognitives des apprenants. Il en résulte à la fois une souplesse accrue dans les parcours d'apprentissage et un risque de désynchronisation, de surcharge cognitive et de dispersion attentionnelle.

1. L'apprentissage asynchrone : vers une flexibilité temporelle

L'un des apports majeurs du numérique est la possibilité d'apprendre en différé, selon son propre rythme. Les plateformes comme Moodle, Google Classroom, ou les MOOCs permettent aux étudiants de consulter les ressources à toute heure, de revoir un cours, de choisir leur moment de concentration.

Cette flexibilité constitue un levier puissant d'autonomie organisationnelle :

« Le numérique libère l'apprenant du temps imposé : il peut apprendre quand il veut, où il veut, à la condition de savoir s'organiser « (Carré, 2015, p. 65).

2. Temporalités multiples et attention fragmentée

Mais cette liberté comporte un coût cognitif et organisationnel. L'environnement numérique multiplie les sollicitations (mails, messages, réseaux sociaux, pop-ups), provoquant une discontinuité de l'attention, une forme d'instabilité cognitive qui nuit à la concentration et à la profondeur d'apprentissage.

Selon Rosa (2010), nous vivons dans une accélération sociale où les rythmes de vie et d'apprentissage sont de plus en plus compressés. Le numérique amplifie cette dynamique, en instaurant une logique de temps réel, d'instantanéité, et parfois de multitâche.

« L'apprenant connecté navigue entre ressources, plateformes, notifications, sans toujours trouver le temps d'un apprentissage réflexif et approfondi « (Amadieu & Tricot, 2014, p. 92).

Ce phénomène touche particulièrement les étudiants peu outillés pour l'auto-régulation, c'est-à-dire la capacité à planifier, hiérarchiser et maintenir l'effort dans la durée.

3. Auto-régulation et gestion des rythmes cognitifs

Face à ces nouveaux enjeux temporels, la maîtrise de l'auto-régulation devient une compétence-clé. Il s'agit pour l'étudiant d'apprendre à :

- planifier ses temps d'étude ;
- répartir les efforts cognitifs ;
- s'accorder des moments de pause ;
- doser les usages numériques pour éviter l'épuisement attentionnel.

Des recherches en psychologie cognitive (Zimmerman, 2000 ; Winne & Hadwin, 1998) montrent que les étudiants les plus performants dans les environnements numériques sont ceux qui développent des stratégies métacognitives, telles que la planification, le contrôle de l'attention, l'auto-évaluation, et la motivation autonome.

Dans ce contexte, la tache de l'enseignant évolue : il doit aider l'apprenant à structurer son temps, à adopter un rythme soutenable, et à intégrer le numérique dans une démarche d'apprentissage équilibrée.

4. Une pédagogie du temps à réinventer

Le numérique invite ainsi à repenser la temporalité pédagogique :

Ces mutations imposent de repenser les temporalités pédagogiques : articuler temps imposés et temps choisis, préserver des temps longs d'étude et soutenir l'auto-régulation pour éviter l'éparpillement attentionnel.

« Il ne suffit pas de mettre les cours en ligne pour apprendre autrement ; il faut penser les conditions de temporalité propices à l'élaboration du savoir « (Meirieu, 2007, p. 95).

Une pédagogie numérique efficace suppose donc d'aménager des rythmes adaptés à la diversité des étudiants, tout en les accompagnants dans leur capacité à gérer le temps du savoir.

2.2.5. La multiplicité des sources et la nécessité de l'esprit critique

Dans un environnement numérique où l'information circule de manière démultipliée, décentralisée et instantanée, l'apprenant est confronté à une abondance de sources, aux statuts très variés : documents institutionnels, articles scientifiques, forums, blogs, réseaux sociaux, vidéos explicatives, intelligences artificielles génératives, etc. Cette profusion, si elle constitue une opportunité sans précédent d'accès au savoir, représente également un risque : celui de l'information erronée, manipulée ou biaisée, difficile à repérer sans outils critiques solides.

Dans ce contexte, l'esprit critique devient une compétence indispensable pour naviguer dans l'espace informationnel, sélectionner les contenus pertinents, distinguer le savoir du bruit, et construire une posture d'apprenant autonome et responsable.

1. Un contexte d'infobésité et de perte de repères

« *Dans un univers numérique où tout coexiste, il devient difficile pour les étudiants de hiérarchiser les sources, de situer leur niveau de validité, de distinguer opinion, information et savoir*» (Serres, 2012, p. 27).

Le bricolage cognitif[15] (Philippe Carré & Philippe Lameul, 2018) qui en résulte peut mener à un apprentissage superficiel, basé sur des contenus séduisants mais mal fondés, ou à une adhésion non critique à des discours populaires mais scientifiquement contestables.

[15] Le bricolage cognitif désigne les effets de la navigation non structurée sur Internet ou dans des environnements numériques d'apprentissage. Les auteurs parlent d'un « bricolage cognitif », où les apprenants sélectionnent des

2. Le rôle central de l'esprit critique

Face à cette complexité, l'esprit critique est défini comme la capacité à analyser, évaluer, contextualiser et confronter des informations, en vue de construire un jugement éclairé. Il s'agit de développer une attitude réflexive, sceptique mais constructive, fondée sur des critères de validité, de cohérence et de vérifiabilité.

« Apprendre, aujourd'hui, ne peut plus se réduire à accumuler des connaissances : c'est acquérir une posture critique face à la prolifération des discours et des données « (Meirieu, 2007, p. 90).

En ce sens, l'éducation à la pensée critique (critical thinking) est au cœur des enjeux pédagogiques contemporains. Elle implique :

- la capacité à identifier une source (auteur, origine, but) ;
- la compréhension de ses intérêts, intentions, limites ;
- la confrontation de plusieurs points de vue ;
- l'argumentation rationnelle et la vérification des faits.

3. L'importance de la formation à la littératie informationnelle

Le développement de l'esprit critique passe par une éducation explicite à la littératie informationnelle et numérique. Selon Fastrez (2010), il s'agit de « l'ensemble des compétences permettant à un individu de repérer, comprendre, évaluer et produire de l'information dans un environnement numérique «.

Cela suppose des dispositifs pédagogiques qui :

- intègrent des séquences de recherche documentaire encadrée ;
- utilisent des études de cas (fake news, biais de confirmation, bulles algorithmiques) ;

informations selon leurs besoins immédiats, sans toujours construire de véritables liens conceptuels. Cela conduit à un apprentissage plus horizontal que profond, parfois superficiel, car déconnecté d'une structuration conceptuelle stable.

- favorisent le débat argumenté autour de documents contradictoires.

Dans l'enseignement du français langue étrangère, par exemple, cette littératie critique peut être travaillée à travers l'analyse de discours médiatiques, la vérification collaborative d'informations, ou la production d'articles ou de synthèses validées par des critères rigoureux.

4. L'enseignant comme formateur à l'esprit critique

L'enseignement ne se limite plus à transmettre des savoirs, mais à former les étudiants à évaluer les sources et à construire leur propre rapport critique au savoir. Cette posture implique une pédagogie de la réflexivité, fondée sur le questionnement, la confrontation des idées, la mise en doute raisonnée.

« Le professeur ne peut plus être le garant unique de la vérité : il doit devenir l'initiateur d'un esprit critique capable de résister à la simplification et à l'instrumentalisation « (Charbonnier, 2021, p. 74).

Dans un monde saturé d'informations, la compétence la plus précieuse n'est plus seulement de savoir, mais de savoir questionner ce que l'on sait. L'éducation à l'esprit critique est la condition d'un rapport éclairé, autonome et éthique au savoir. Elle représente l'un des grands défis de l'enseignement supérieur à l'ère numérique, tant pour les enseignants que pour les étudiants.

2.3. Perceptions et représentations des acteurs universitaires

La transformation du rapport au savoir à l'ère numérique ne peut être pensée sans prendre en compte les représentations sociales et cognitives que les différents acteurs universitaires — enseignants, étudiants, administrateurs — entretiennent à l'égard du savoir, de l'enseignement, de l'apprentissage et des technologies éducatives. Ces représentations constituent des médiations symboliques entre les prescriptions institutionnelles, les pratiques effectives et les postures subjectives face aux TICE.

Dans une approche didactique et sociologique, il ne s'agit pas seulement de décrire des opinions ou des discours d'usage, mais de comprendre comment les acteurs construisent du sens autour de leurs expériences pédagogiques et de leur environnement technologique. Ces représentations

orientent les pratiques, conditionnent l'engagement cognitif et reflètent souvent des tensions entre héritage académique et innovation numérique.

1. La notion de représentation : un construit social et cognitif

En psychologie sociale, la représentation est définie par Moscovici (1961) comme une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, qui concourt à la construction d'une réalité commune à un groupe. Elle permet à l'individu de donner du sens à son environnement et de guider ses comportements.

« *La représentation sociale est une modalité de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéel* » (Moscovici, 1961, p. 24).

Dans le champ de l'éducation, cette notion est reprise pour analyser comment les enseignants et les étudiants perçoivent leur rôle, leur rapport au savoir, leurs outils, et comment ils se positionnent dans l'institution et face aux exigences pédagogiques.

2. Représentations du savoir : entre héritage académique et ouverture numérique

De nombreuses recherches ont mis en évidence le fait que les acteurs universitaires entretiennent encore une représentation fortement verticale et élitiste du savoir, fondée sur des traditions scolaro-universitaires : savoir abstrait, fondé sur la preuve, transmis par un enseignant légitime, structuré selon une progression rigoureuse.

À l'inverse, les TICE introduisent une vision plus fluide, modulaire, pragmatique et contextualisée du savoir, qui peut entrer en conflit avec cette culture académique. Ces deux pôles coexistent, parfois dans la complémentarité, souvent dans la tension.

« *Le numérique introduit une culture de l'accessibilité et de la pluralité du savoir, qui bouscule les représentations traditionnelles du maître détenteur d'un savoir clos et organisé* » (Peraya & Peltier, 2012, p. 87).

Chez les étudiants, les représentations sont également ambivalentes : le numérique est perçu comme un outil facilitateur, mais aussi comme un facteur de désorientation, voire de désengagement, lorsque les repères de légitimité s'estompent.

3. Modèles de posture d'apprentissage et rapport aux savoirs

Des chercheurs comme Bautier & Rochex (1998) ou Charlot (1997, 2000) ont proposé des modèles permettant d'articuler représentations, posture et engagement dans les apprentissages :

- Le rapport utilitaire (j'apprends pour réussir, valider, obtenir un diplôme) ;
- Le rapport identitaire (j'apprends pour me construire, me reconnaître dans une discipline);
- Le rapport social (j'apprends pour répondre à des attentes, être valorisé).

Ces rapports ne sont pas figés ; ils évoluent selon l'histoire scolaire, le contexte, et… l'environnement technologique. Les TICE réinterrogent ces postures :

- en offrant plus d'autonomie, elles peuvent renforcer l'implication ;
- en déroutant les codes traditionnels, elles peuvent aussi provoquer du retrait.

Selon Daunay (2007), l'apprenant est souvent « tiraillé entre la liberté offerte par les outils et l'incertitude sur ce qui est attendu «. D'où l'importance de comprendre comment les acteurs se représentent la légitimité du savoir, le métier de formmateur, ou les finalités de la formation dans un contexte numérisé.

4. Enjeux cognitifs et institutionnels des représentations

Les représentations orientent non seulement les comportements individuels, mais elles ont aussi un effet structurant sur les politiques pédagogiques et les pratiques d'enseignement. Un enseignant qui considère les TICE comme un outil secondaire ou chronophage ne les intégrera pas de la même manière qu'un enseignant qui y voit un levier d'émancipation.

Ces représentations jouent également sur les processus cognitifs des apprenants : si l'écrit est perçu comme une forme de sanction ou de difficulté, la motivation s'en trouve altérée ; si les ressources en ligne sont perçues comme peu crédibles, leur potentiel formatif est sous-utilisé.

« Ce que les acteurs pensent du savoir numérique, de leur rôle et de celui des autres façonne la manière dont ils apprennent, enseignent et s'engagent dans les pratiques éducatives « (Baron & Bruillard, 2008, p. 104).

L'analyse des perceptions et des représentations des acteurs universitaires constitue une entrée essentielle pour comprendre les tensions et les dynamiques d'appropriation des TICE. Ces représentations, loin d'être de simples opinions, sont des structures cognitives et sociales qui orientent l'action, freinent ou favorisent l'innovation, et modèlent en profondeur le rapport au savoir.

Le chapitre suivant de cette thèse se penchera sur les résultats empiriques issus de notre enquête de terrain, permettant de confronter ces modèles théoriques aux discours effectifs des acteurs universitaires algériens, dans le contexte spécifique de l'enseignement du français en contexte numérique.

2.3.1. Représentations des étudiants : le numérique comme outil de liberté ou de contrainte

- Les représentations des étudiants vis-à-vis du numérique oscillent entre enthousiasme pour une plus grande autonomie et ressentiment face à une responsabilisation accrue. Pour beaucoup, les TICE sont perçues comme des outils de libération temporelle (cours asynchrones), spatiale (apprentissage à distance), et méthodologique (choix des supports, des formats). Ils offrent également un accès facilité aux ressources, qui favorise le travail personnel et la diversité des stratégies d'apprentissage.
- Cependant, plusieurs études (Karsenti & Collin, 2013 ; Haboul, 2022) montrent que cette liberté s'accompagne d'une charge cognitive accrue : surcharge informationnelle, solitude dans l'apprentissage, dépendance aux outils techniques, gestion du temps difficile. Ainsi, le numérique peut être perçu à la fois comme facilitateur et comme facteur de stress ou de confusion.
- « Loin d'être un simple outil, le numérique redéfinit le rapport de l'étudiant au savoir, en le responsabilisant mais aussi en le confrontant à de nouvelles incertitudes « (Daunay, 2007, p. 112).
- Les représentations sont donc ambivalentes : elles dépendent des compétences préalables, de l'accompagnement proposé, et des expériences personnelles de réussite ou d'échec dans un environnement numérique.

2.3.2. Représentations des enseignants : opportunités pédagogiques ou menace pour la légitimité

- Les enseignants perçoivent le numérique à travers le prisme de leur posture professionnelle, de leur discipline et de leur expérience personnelle. Pour certains, les TICE représentent une opportunité de diversifier les approches, de favoriser l'autonomie des étudiants, d'intégrer des ressources plus riches et plus interactives. Les outils numériques permettent aussi une meilleure adaptation aux profils hétérogènes des étudiants (rythmes, compétences, préférences).
- Cependant, d'autres expriment une forme de résistance, liée à un sentiment de perte de contrôle sur la transmission du savoir, ou de remise en cause de leur légitimité en tant qu'experts disciplinaires. Le numérique bouleverse les rôles : l'enseignant n'est plus perçu comme source exclusive, mais comme architecte de parcours et concepteur de situations d'apprentissage, attendu sur la curation des ressources et la mise en forme de cadres d'activité lisibles..
- « Le numérique contraint l'enseignant à renégocier son autorité, non plus fondée sur l'accumulation de savoirs, mais sur sa capacité à en organiser l'accès et le sens « (Paveau, 2017, p. 59).
- La variabilité des représentations est à mettre en relation avec la génération, la discipline enseignée, le niveau d'aisance numérique, et l'accompagnement institutionnel proposé.

2.3.3. Le rôle des dispositifs institutionnels dans la structuration du rapport au savoir

- Les représentations des acteurs ne se construisent pas uniquement à partir de leur expérience individuelle, mais aussi dans le cadre plus large des dispositifs institutionnels mis en place : politiques d'intégration des TICE, plateformes d'enseignement à distance, formation continue, accompagnement technique et pédagogique.
- Ces dispositifs modèlent en partie le rapport au savoir en imposant certaines formes d'accès, de validation et d'évaluation. Par exemple, une plateforme comme Moodle, lorsqu'elle est bien structurée, favorise une lecture progressive, l'interaction et la construction autonome du savoir. Mais si elle est utilisée comme simple dépôt de documents, elle renforce une approche transmissive et fragmentaire.

- « Les dispositifs ne sont jamais neutres : ils organisent les conditions d'accès au savoir et, ce faisant, orientent les postures d'apprentissage « (Peraya & Peltier, 2012, p. 98).
- Le soutien ou l'absence de soutien institutionnel conditionne donc l'efficacité et la pérennité de l'intégration des TICE, ainsi que les représentations associées.

2.3.4. Influence des expériences numériques personnelles sur les attitudes d'apprentissage

- Les représentations que les apprenants et les enseignants se construisent vis-à-vis du savoir et des TICE sont fortement influencées par leurs expériences numériques personnelles : usage des réseaux sociaux, navigation sur Internet, consommation de contenus en ligne, participation à des forums, blogs, etc.
- Pour beaucoup d'étudiants, l'habitude de consulter des tutoriels sur YouTube, des capsules TikTok ou des forums d'entraide façonne une posture d'apprentissage orientée vers la recherche rapide, l'utilité immédiate et la fragmentation du savoir. Ces pratiques influencent leur manière d'aborder les tâches scolaires : attentes de formats courts, d'aide rapide, de ressources visuelles.
- « Les pratiques numériques personnelles ne sont pas sans conséquence sur le rapport au savoir formel : elles conditionnent les attentes, les stratégies d'appropriation et les représentations de la légitimité du savoir « (Fastrez, 2010, p. 44).
- Chez les enseignants, l'usage personnel de certains outils peut favoriser leur intégration en classe, ou au contraire engendrer une méfiance face à leur manque de contrôle. L'expérience préalable joue donc un rôle crucial dans les postures d'adoption ou de résistance aux TICE.

Ces quatre points permettent d'approfondir l'analyse des représentations en montrant qu'elles sont le résultat d'une interaction complexe entre expériences individuelles, cadres institutionnels, pratiques sociales et transformations culturelles du savoir.

2.4. Le rapport au savoir dans les pratiques numériques d'écriture

À l'ère numérique, l'acte d'écrire ne se limite plus aux cadres scolaires traditionnels : il s'inscrit dans des usages multiples, connectés, fragmentés, souvent collaboratifs. Blogs, réseaux sociaux, forums, plateformes éducatives et outils de traitement de texte partagés offrent de nouveaux

espaces où s'expriment, se construisent ou se transforment les rapports au savoir. Ces pratiques d'écriture numériques modifient les formes, les finalités et les représentations de l'écriture elle-même. Cette section s'intéressera aux modalités selon lesquelles les outils numériques redéfinissent l'écriture comme mode d'accès, de mise en forme et de partage du savoir, en mettant en lumière les tensions entre écriture scolaire normée et écriture sociale informelle.

2.4.1. Écriture scolaire vs écriture numérique : pratiques, formats, intentions

Les pratiques d'écriture en contexte numérique se distinguent de l'écriture scolaire traditionnelle tant par leurs modalités techniques que par leurs finalités communicationnelles. L'écriture scolaire repose généralement sur des formats normés, une linéarité textuelle, et une logique d'évaluation : dissertation, compte rendu, synthèse, résumé. Elle vise à valider des compétences académiques, selon des critères d'exigence formelle et de conformité disciplinaire.

L'écriture numérique, en revanche, s'inscrit dans une logique multimodale, fragmentaire et souvent dialogique. Elle intègre des images, des hyperliens, des commentaires, des emojis, et joue sur la brièveté et l'interactivité. Les intentions sont plus variées : informer, s'exprimer, convaincre, partager, se mettre en scène, collaborer.

« *L'écriture numérique ne remplace pas l'écriture scolaire, elle redéfinit ses frontières, ses formes et ses usages* » (Barré-De Miniac, 2013, p. 91).

Ces deux types d'écriture impliquent des postures cognitives différentes : planification, argumentation et maîtrise linguistique dans l'écriture scolaire ; réactivité, synthèse, expressivité et adaptabilité dans l'écriture numérique. La confrontation entre les deux peut entraîner des tensions chez les apprenants, mais aussi ouvrir des pistes de transposition didactique, en intégrant des pratiques d'écriture sociale à l'enseignement du français.

Ainsi, l'enjeu actuel est de penser une articulation pédagogique entre ces deux régimes d'écriture, afin de renforcer le rapport au savoir tout en valorisant les compétences numériques réelles des étudiants.

2.4.2. Le développement de l'écriture réflexive à travers les blogs, portfolios, forums

L'émergence des outils numériques a favorisé le développement de formes d'écriture réflexive qui se démarquent des écrits académiques classiques par leur caractère plus personnel, évolutif et ancré dans l'expérience. Les blogs, les portfolios numériques et les forums d'apprenants constituent autant de dispositifs qui permettent aux étudiants de documenter leur parcours, expliciter leurs choix, commenter leurs démarches, et ainsi construire un rapport plus conscient et critique au savoir.

Selon Poteaux (2010), l'écriture réflexive favorise la prise de distance par rapport à l'objet d'apprentissage, en permettant à l'apprenant d'adopter une posture métacognitive, c'est-à-dire d'observer, analyser et ajuster ses propres processus de formation. Elle transforme l'apprenant en sujet de son apprentissage.

« Le portfolio ou le journal de bord numérique constitue un outil de construction identitaire et d'engagement dans une trajectoire d'apprentissage « (Poteaux, 2010, p. 138).

Les forums de discussion éducatifs, quant à eux, encouragent une écriture dialogique et collaborative. Ils permettent aux étudiants de confronter leurs idées, d'argumenter, de reformuler et de s'approprier le savoir par la mise en discours et la confrontation de points de vue. Cette forme d'écriture, moins contrainte que celle exigée dans un cadre évaluatif, favorise l'implication personnelle, l'ancrage de l'expérience, et le développement de compétences de synthèse et de clarification.

Enfin, ces pratiques numériques favorisent une continuité entre écriture intime, écriture d'observation et écriture analytique, qui enrichit la formation, notamment dans les dispositifs de formation à distance ou hybride, où la présence écrite devient le principal vecteur de visibilité de l'engagement cognitif.

2.4.3. Production collaborative et co-construction des savoirs

Le numérique transforme profondément les pratiques d'écriture en introduisant des modalités collaboratives, où le savoir ne se construit plus uniquement de manière individuelle, mais à travers l'interaction entre pairs. La production collaborative renvoie à des situations où plusieurs

apprenants participent activement à l'élaboration d'un même contenu, souvent via des outils numériques : wikis, documents partagés (Google Docs, Framapad), plateformes d'écriture collective, forums pédagogiques, etc.

Selon Lehmans (2012), ces pratiques déplacent les enjeux cognitifs de l'écriture vers une logique de co-construction, où l'on apprend autant en produisant qu'en négociant, en argumentant, en modifiant ou en reformulant les idées des autres. Le texte devient alors un espace de médiation entre savoirs individuels et connaissances partagées.

« L'écriture collaborative engage l'apprenant dans une dynamique de réciprocité, d'ajustement et d'explicitation du savoir, plus que dans une simple juxtaposition de contributions « (Lehmans, 2012, p. 73).

Cette écriture partagée favorise également le développement de compétences transversales : écoute active, esprit critique, responsabilité collective, reformulation, et capacité à expliciter sa pensée. Dans un cadre universitaire, elle permet d'ancrer les savoirs dans une pratique sociale réelle, contribuant à une meilleure appropriation et à une déstabilisation constructive des représentations figées.

Les enseignants peuvent mobiliser cette dynamique à travers des projets d'écriture collaborative (articles scientifiques, dossiers de recherche, travaux intergroupes), en veillant à intégrer des moments de réflexion sur le processus lui-même (métacognition collective).

2.4.4. Limites et risques de la textualité numérique : superficialité, plagiat, zapping cognitif

Si le numérique ouvre de nouvelles perspectives pour l'écriture et le rapport au savoir, il introduit également des dérives et des fragilités qui méritent d'être analysées avec rigueur. La textualité numérique, caractérisée par sa fragmentation, sa fluidité et sa circulation rapide, tend parfois à favoriser des formes superficielles d'écriture, centrées sur l'instantanéité, la brièveté et la visibilité.

Selon Maryanne Wolf (2018), la lecture numérique altère les capacités de concentration profonde et d'analyse critique, en favorisant une lecture en diagonale, guidée par le zapping visuel et la logique de la surcharge. Cette superficialité peut compromettre la construction d'un savoir structuré et durable.

« *Le cerveau du lecteur numérique se reconfigure pour privilégier la vitesse au détriment de la profondeur, de l'analyse et de la mémoire* » (Wolf, 2018, p. 36).

Par ailleurs, l'abondance des ressources disponibles en ligne et l'accessibilité des textes favorisent des pratiques de copier-coller parfois peu réflexives. Le plagiat, qu'il soit volontaire ou par méconnaissance des normes de citation, est facilité par les outils numériques. Cette problématique est d'autant plus préoccupante qu'elle reflète souvent une faible appropriation du savoir.

Selon Daunay (2007), ces pratiques peuvent traduire une crise du rapport au savoir, où l'écriture ne sert plus à penser ni à construire, mais à produire rapidement un résultat attendu.

Enfin, le zapping cognitif — cette tendance à passer rapidement d'un contenu à l'autre, sans approfondissement — engendre une forme d'instabilité mentale et une perte d'engagement intellectuel. Le multitâche, encouragé par les environnements numériques, nuit à la concentration et à la consolidation des apprentissages (Amadieu & Tricot, 2014).

« *Le numérique sollicite sans cesse l'attention, mais ne garantit pas l'ancrage cognitif* » (Amadieu & Tricot, 2014, p. 91).

En effet, les outils numériques (ordinateurs, tablettes, plateformes, vidéos, notifications, hyperliens…) captent notre attention de manière permanente. Ils suscitent de la curiosité, de l'engagement immédiat, et maintiennent l'utilisateur dans un flux d'informations ou d'interactions. Malgré cette attention soutenue, l'information perçue n'est pas forcément bien intégrée ni comprise en profondeur. L'» ancrage cognitif « désigne le processus par lequel une nouvelle connaissance s'inscrit durablement dans la mémoire et se relie à des savoirs préexistants. Autrement dit, on peut être très attentif à un contenu numérique sans pour autant apprendre réellement.

Face à ces limites, il est essentiel de former les étudiants à une littératie critique, les aidant à interroger leurs pratiques d'écriture, à respecter l'éthique académique, et à développer des stratégies de lecture et de rédaction plus profondes et réflexives.

2.5. Enjeux didactiques et perspectives pour une pédagogie du rapport au savoir

Les mutations du rapport au savoir induites par le numérique appellent une reconfiguration des démarches pédagogiques. Il ne s'agit plus seulement d'intégrer des outils technologiques dans les

dispositifs d'enseignement, mais de penser une véritable pédagogie du rapport au savoir, capable de prendre en compte la diversité des postures apprenantes, les pratiques numériques réelles, et les tensions entre savoir académique et savoir en circulation. Cette section propose d'identifier les principaux enjeux didactiques soulevés par ces évolutions, et d'ouvrir des pistes de réflexion pour une formation plus réflexive, critique et inclusive.

2.5.1. Favoriser un rapport réflexif, critique et créatif au savoir via les TICE

Dans un environnement numérique où le savoir est en constante mutation, il devient essentiel de penser une pédagogie qui ne se limite pas à la transmission, mais qui vise à développer chez les apprenants un rapport réflexif, critique et créatif au savoir. Les TICE, loin de n'être que des outils techniques, peuvent devenir les leviers d'un apprentissage intellectuellement engagé, à condition d'être mobilisés dans une intention didactique claire et accompagnée.

Un rapport réflexif au savoir suppose que l'apprenant soit en mesure d'interroger ses propres démarches, de prendre conscience des processus cognitifs à l'œuvre, et de donner du sens à ses apprentissages. Cette compétence peut être soutenue par des dispositifs numériques tels que les portfolios, les journaux d'apprentissage ou les capsules vidéo réflexives, qui permettent à l'apprenant de documenter ses choix, d'expliciter ses stratégies et de construire une posture métacognitive.

« Apprendre, ce n'est pas seulement accumuler des savoirs, c'est aussi réfléchir à la manière dont on les construit, les sélectionne et les utilise « (Perrenoud, 1999, p. 77).

Le développement de l'esprit critique est également central. Il ne s'agit pas seulement de résister à l'information fausse ou douteuse, mais de former des apprenants capables de problématiser, d'argumenter, de hiérarchiser et de valider des sources. Les TICE peuvent jouer un rôle dans cette formation si l'on mobilise, par exemple, des comparaisons de sources en ligne, des exercices de fact-checking ou des débats numériques encadrés.

« Le numérique ne dispense pas de l'exercice du doute, il en rend au contraire l'apprentissage plus urgent « (Meirieu, 2007, p. 94).

Cela signifie que le fait d'avoir accès à une multitude d'informations grâce aux technologies (Internet, réseaux sociaux, plateformes, etc.) ne nous libère pas du besoin de réfléchir, de vérifier,

de questionner ce que nous lisons ou voyons. Le doute, au sens pédagogique, c'est la capacité à ne pas accepter une information comme vraie simplement parce qu'elle est disponible. Dans un monde saturé d'informations, où tout circule très vite et où les sources sont souvent incertaines ou contradictoires, il devient indispensable d'apprendre à exercer un esprit critique. Autrement dit, plus le numérique multiplie les savoirs accessibles, plus il faut apprendre à trier, à hiérarchiser et à évaluer ces savoirs.

Enfin, encourager un rapport créatif au savoir implique de reconnaître l'apprenant comme un sujet capable de produire, de transformer et de réinvestir les connaissances. Les TICE permettent des productions multimodales (vidéos, infographies, podcasts, cartes mentales numériques), qui ouvrent la voie à une diversification des formes d'expression et à une appropriation plus personnelle du savoir. Cette approche est proche de ce que Paquelin (2017) nomme une «pédagogie de l'engagement» .

« *Le numérique peut devenir un espace de réappropriation et de création du savoir, pour peu qu'on en fasse un lieu d'initiative plutôt qu'un canal de consommation* » (Paquelin, 2017, p. 122).

Ainsi, intégrer les TICE à une pédagogie du rapport au savoir, c'est créer les conditions d'un apprentissage actif, où l'apprenant pense, évalue et produit, en lien étroit avec son environnement cognitif et sociotechnique.

2.5.2. Renforcer la formation des enseignants sur la médiation numérique du savoir

La transition numérique de l'enseignement supérieur ne peut réussir sans une attention particulière portée à la formation des enseignants. Ces derniers sont appelés à jouer un rôle nouveau : non plus uniquement transmetteurs de savoirs, mais concepteurs-orchestrateurs d'expériences d'apprentissage, capables d'articuler ressources, activités et régulations dans des environnements numériques..

Selon Lebrun (2011), la médiation numérique du savoir suppose de maîtriser les outils, certes, mais surtout d'adapter les scénarios pédagogiques aux enjeux du numérique : gestion du temps, choix des supports, articulation synchrone/asynchrone, accompagnement individualisé, évaluation formative : « La compétence numérique de l'enseignant ne peut se réduire à un usage des

technologies ; elle implique une réflexion sur la manière d'enseigner avec, à travers et au-delà du numérique « (Lebrun, 2011, p. 63).

Autrement dit, la compétence ne réside pas dans l'outil, mais dans l'ingénierie didactique : scénariser, orchestrer (synchrone/asynchrone), curer les ressources et réguler l'activité apprenante.

Or, de nombreuses recherches (Peraya & Peltier, 2012 ; Paquelin, 2017) mettent en évidence une insuffisance de formation initiale et continue en ce domaine. Les enseignants expriment souvent un sentiment d'isolement, voire d'improvisation, face à des outils imposés ou mal maîtrisés. Cette situation freine l'intégration effective des TICE et limite leur potentiel transformateur.

Il est donc essentiel de proposer des formations qui allient :

- Approche technique (prise en main des outils) ;
- Approche pédagogique (scénarisation, dynamique de groupe, évaluation) ;
- Approche réflexive (analyse des effets du numérique sur le rapport au savoir, les postures, la légitimité).

Former les enseignants au numérique, c'est outiller l'analyse de l'activité (enseignant/apprenant), la conception de scénarios adossés aux contenus, et la régulation des interactions dans un espace de savoir pluralisé.

Cette formation devrait également inclure une dimension collaborative, favorisant les échanges de pratiques, les retours d'expérience et la co-construction de ressources. Elle représente une condition de possibilité pour faire du numérique un levier d'équité, de réflexivité et de renouvellement pédagogique.

Pour mieux cerner les contours théoriques de cette formation, plusieurs modèles explicatifs peuvent être mobilisés. Ils offrent des cadres conceptuels utiles pour penser la compétence enseignante à l'ère du numérique, en dépassant une approche strictement instrumentale. Trois modèles en particulier méritent d'être présentés :

1. Le modèle TPACK[16] (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) de Mishra & Koehler (2006), met en évidence la nécessité d'articuler trois types de savoirs chez l'enseignant :
    - le savoir disciplinaire (Content Knowledge) ;
    - le savoir pédagogique (Pedagogical Knowledge) ;
    - le savoir technologique (Technological Knowledge).

« L'enjeu n'est pas la simple juxtaposition de compétences, mais leur intégration dans une pratique cohérente et contextualisée « (Mishra & Koehler, 2006).

Ce modèle souligne que la maîtrise du numérique ne suffit pas : il faut savoir concevoir des activités où l'outil, la pédagogie et le contenu disciplinaire interagissent de manière significative.

2. Le modèle de la médiation instrumentale (Rabardel, 1995) introduit la distinction entre artefact (l'outil brut) et instrument (l'outil approprié dans une activité). Ainsi, un logiciel de visioconférence, par exemple, ne devient un instrument pédagogique que lorsqu'il est intégré dans un scénario d'enseignement réfléchi.

« Ce n'est pas l'outil qui enseigne, c'est la manière dont l'enseignant s'en empare pour structurer une médiation signifiante « (Rabardel, 1995).

Ce modèle insiste sur l'importance du processus d'appropriation, rendant indispensable une formation à la fois technique et réflexive.

3. Le cadre de référence systémique de Lebrun (2011) offre une lecture globale de la compétence pédagogique numérique, en tenant compte :
    - des finalités éducatives ;
    - des activités des apprenants ;
    - du dispositif technique ;
    - et des modalités de régulation.

[16] Voir le modèle expliqué dans la section 1.3.2

« Former à enseigner avec le numérique, c'est aussi former à penser l'enseignement comme un système d'interactions complexes entre savoirs, technologies et acteurs « (Lebrun, 2011).

Ce cadre met l'accent sur la complexité des pratiques d'enseignement et la nécessité d'un accompagnement systémique des enseignants.

Ces modèles convergent pour affirmer qu'une formation approfondie, contextualisée et continue est indispensable pour accompagner les enseignants dans la construction d'un rapport renouvelé au savoir et à sa médiation numérique.

2.5.3. Penser une évaluation adaptée aux nouvelles formes de savoirs et d'écrits

L'évolution des formes d'apprentissage et de production du savoir à l'ère numérique exige une révision des modes d'évaluation dans l'enseignement supérieur. Les approches traditionnelles de l'évaluation – souvent centrées sur la restitution de connaissances, le respect des formes académiques, et le contrôle individuel – ne permettent pas de rendre compte de la complexité, de la créativité et de la réflexivité induites par les environnements numériques.

Pour Pierre-Louis Raulet (2008), « l'évaluation, en tant que dispositif didactique, structure profondément le rapport au savoir. Elle peut encourager une posture de soumission ou, au contraire, favoriser l'émancipation intellectuelle «. Dans un contexte numérique, il est essentiel que l'évaluation valorise non seulement le produit fini, mais aussi le processus d'apprentissage, l'engagement réflexif et la capacité à interagir avec des savoirs complexes.

Les formes d'écrits numériques (blogs, portfolios, productions multimodales, écriture collaborative) appellent des critères d'évaluation nouveaux :

- la capacité à structurer une pensée dans un format non-linéaire ;
- la cohérence entre contenu, forme et public visé ;
- la capacité à expliciter une démarche, à justifier des choix, à réagir à des retours.

Selon Cisel (2017), « l'évaluation dans les environnements numériques ne peut se limiter à cocher des cases : elle doit donner lieu à une appréciation qualitative, contextualisée, évolutive «. Cela

suppose des instruments souples (grilles critériées, auto-évaluation, évaluation par les pairs) et des formes d'accompagnement continue.

Une telle évaluation permettrait de reconnaître les compétences numériques transversales (navigation, gestion de l'information, collaboration en ligne), mais aussi de renforcer le rapport réflexif au savoir en plaçant l'apprenant dans une posture active d'auto-régulation et de justification.

« Évaluer, ce n'est pas seulement mesurer : c'est reconnaître une démarche, accompagner une progression, et donner du sens à l'activité d'apprendre « (Perrenoud, 1998, p. 89).

Penser une évaluation adaptée au numérique, c'est donc renouveler notre conception même de ce que signifie apprendre, produire et s'approprier un savoir dans un monde interconnecté.

2.5.4. Construire un environnement pédagogique

À l'ère numérique, il ne suffit plus de transmettre des savoirs disciplinaires cloisonnés ; il s'agit également de développer des compétences transversales indispensables à l'autonomie, à la mobilité intellectuelle et à l'insertion professionnelle des apprenants. Ces compétences incluent la pensée critique, la collaboration, la créativité, la communication, la résolution de problèmes et la littératie numérique.

Selon Béatrice Drot-Delange (2011), « *les compétences transversales sont au cœur des apprentissages durables : elles permettent de mobiliser les savoirs dans des contextes variés, de les relier et de les mettre en œuvre avec discernement* ». Dans un environnement numérique, leur valorisation passe par des situations pédagogiques complexes, où l'apprenant est placé en position de chercheur, de créateur ou de co-constructeur.

Les TICE offrent des opportunités concrètes pour développer ces compétences :

- la collaboration peut être stimulée à travers des projets d'écriture collective ou de production multimédia ;
- la créativité peut être mobilisée via des formats ouverts (infographies, podcasts, capsules vidéo) ;

- la pensée critique est sollicitée dans la comparaison de sources ou l'analyse de controverses en ligne.

« Le numérique n'est pas un supplément d'âme ; il est un espace de pratiques, qui permet d'articuler savoirs, compétences et postures « (Paquelin, 2017, p. 119). Cela signifie que le numérique ne doit pas être perçu comme un simple ajout accessoire ou décoratif à l'enseignement. Au contraire, il constitue un véritable espace de pratiques, c'est-à-dire un environnement concret et dynamique où les acteurs de l'éducation (enseignants, apprenants, institutions) agissent, interagissent, expérimentent et construisent du sens.

Pour cela, il est nécessaire de construire un environnement pédagogique intégré, qui valorise ces compétences dans l'ensemble du dispositif : scénarios d'apprentissage, modalités d'évaluation, dispositifs de suivi, reconnaissance institutionnelle. Il s'agit aussi de former les enseignants à concevoir de tels environnements, en leur donnant des repères didactiques et des outils concrets pour articuler compétences disciplinaires et transversales.

« Les environnements numériques d'apprentissage doivent être conçus comme des écosystèmes, capables de favoriser des apprentissages diversifiés et transférables « (Lebrun, 2011, p. 71).

Une telle perspective rejoint les appels internationaux à réformer l'enseignement supérieur pour qu'il réponde aux défis du XXIe siècle (UNESCO, 2022), en préparant des citoyens autonomes, responsables et capables d'évoluer dans un monde complexe et en mutation.

Conclusion du chapitre 2 : Rapport au savoir et TICE

Ce deuxième chapitre a permis d'analyser les transformations du rapport au savoir à l'ère numérique, en croisant approches théoriques, modèles pédagogiques et pratiques universitaires. Il apparaît que les TICE ne modifient pas seulement les outils d'apprentissage, mais transforment profondément les modalités d'accès, les formes de légitimation, et les postures des acteurs face au savoir. Cette mutation engage aussi bien les représentations des étudiants que celles des enseignants, et impose de repenser les environnements d'enseignement dans leur globalité.

Les usages numériques encouragent l'autonomisation des apprenants, mais posent aussi la question de la qualité des écrits produits, de la crédibilité des sources, et de la légitimité des nouvelles formes de savoirs circulants. Ils appellent ainsi une pédagogie qui favorise la réflexivité, la pensée critique, la créativité, et qui valorise les compétences transversales au même titre que les savoirs disciplinaires. Former les enseignants à la médiation numérique, concevoir des dispositifs d'évaluation adaptés et développer des environnements pédagogiques intégrés constituent autant de leviers pour accompagner cette transition.

C'est à la croisée de ces dynamiques que se situe le chapitre suivant, qui se focalisera sur les effets des TICE sur la motivation des apprenants et le développement de leurs compétences scripturales. Il s'agira d'examiner comment les environnements numériques d'apprentissage influencent l'engagement dans l'écriture, les représentations de l'écrit, et les modalités concrètes de production textuelle en contexte académique.

Chapitre 3 : TICE, motivation et compétence scripturale

« On écrit pour se découvrir, pour se construire. «
— *Jean-Paul Sartre*

L'introduction des technologies numériques dans les pratiques éducatives bouleverse non seulement les rapports au savoir, mais aussi les formes d'engagement des apprenants, en particulier dans l'activité d'écriture. Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux liens complexes entre TICE, motivation et développement des compétences scripturales, en tenant compte à la fois des dimensions cognitives, affectives et pédagogiques de l'acte d'écrire à l'ère numérique.

L'écriture en contexte académique, souvent perçue comme contraignante ou normative, peut être renouvelée par les environnements numériques, à condition que ceux-ci soient pensés comme des dispositifs d'accompagnement et de valorisation. Ainsi, ce chapitre explorera comment les outils numériques — blogs, plateformes collaboratives, dispositifs de rétroaction en ligne, espaces de publication — peuvent stimuler la motivation, favoriser l'expression personnelle, et soutenir l'apprentissage de l'écriture dans une logique réflexive, créative et formative.

Nous analyserons également les pratiques scripturales observées dans notre enquête de terrain, afin d'identifier les leviers, les obstacles et les perceptions des apprenants concernant l'écriture médiatisée par les TICE. Cette approche permettra de croiser les apports théoriques et les expériences vécues, dans une perspective didactique ancrée dans les réalités de l'enseignement universitaire algérien.

3.1. Approche conceptuelle de la motivation et de la compétence scripturale

L'étude du lien entre TICE, motivation et compétence scripturale suppose de revenir d'abord sur les fondements psychologiques de la motivation, puis sur la manière dont elle interagit avec l'apprentissage de l'écrit. Cette approche conceptuelle permet de comprendre comment le numérique peut agir, selon les contextes, comme facteur de stimulation ou, au contraire, de désengagement.

La motivation constitue un concept central des sciences de l'éducation, dans la mesure où elle renvoie aux forces internes et externes qui orientent et soutiennent le comportement d'apprentissage (Viau, 1994). Or, la révolution numérique a profondément reconfiguré ces dynamiques : l'apprenant n'est plus uniquement récepteur, mais devient acteur, co-auteur et évaluateur de sa propre progression. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant évolue vers une posture de facilitateur, chargé de créer un environnement d'apprentissage engageant, soutenant l'autonomie et la persévérance (Meirieu, 2009 ; Karsenti, 2015).

3.1.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Selon la distinction proposée par Deci et Ryan (1985), la motivation intrinsèque correspond au plaisir et à l'intérêt que l'individu éprouve à accomplir une activité pour elle-même, tandis que la motivation extrinsèque résulte d'une contrainte externe ou d'une récompense. Cette dichotomie, revisitée par Viau (1994), éclaire la complexité des comportements scolaires : l'élève motivé intrinsèquement écrit pour le plaisir de s'exprimer, tandis que celui motivé extrinsèquement écrit pour obtenir une note ou une reconnaissance sociale.

Dans le champ de l'apprentissage de l'écrit, cette distinction s'incarne dans les attitudes face à la tâche d'écriture : la motivation intrinsèque favorise la créativité, la révision et la prise de risque langagier ; la motivation extrinsèque, si elle est mal équilibrée, peut engendrer un rapport utilitaire et anxieux à la production écrite. C'est pourquoi les dispositifs intégrant les TICE cherchent à stimuler l'engagement interne de l'apprenant, en introduisant des éléments de ludicité, d'autonomie et de valorisation sociale (Karsenti & Collin, 2013).

Le numérique, par sa dimension interactive et multimodale, renouvelle la perception de la tâche scolaire. L'utilisation d'outils tels que les blogs d'écriture, les plateformes collaboratives ou les

applications de storytelling permet aux apprenants de donner sens à leur production et d'y trouver un espace d'expression personnelle. Ainsi, la motivation n'est plus seulement le moteur de l'activité : elle devient un produit des conditions pédagogiques offertes par l'environnement technologique.

3.1.2. Théorie de l'autodétermination et sentiment de compétence

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) postule que trois besoins psychologiques fondamentaux soutiennent la motivation : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Lorsque ces besoins sont satisfaits, l'apprenant développe une motivation autodéterminée, caractérisée par un engagement durable et une perception positive de soi.

Dans le cadre de la production écrite, le sentiment de compétence joue un rôle décisif. Selon Bandura (1997), la perception d'efficacité personnelle conditionne la persévérance et la réussite : l'étudiant qui se sent capable d'écrire avec clarté et originalité s'engage plus volontiers dans la tâche. À l'inverse, un sentiment d'incompétence engendre évitement et démotivation.

Les environnements numériques peuvent contribuer à renforcer ce sentiment de compétence :

- par la rétroaction immédiate (correcteurs automatiques, suggestions lexicales, annotations numériques) ;
- par la traçabilité des progrès, qui rend visibles les améliorations successives ;
- et par la valorisation sociale des productions dans des espaces partagés.

Ces dispositifs encouragent une posture réflexive : l'apprenant apprend à évaluer ses performances et à ajuster ses stratégies. Toutefois, ils nécessitent un accompagnement pédagogique rigoureux pour éviter que la technologie ne se substitue à la démarche cognitive d'écriture.

Ainsi, la motivation autodéterminée ne résulte pas de la technologie elle-même, mais de la manière dont celle-ci est intégrée dans une scénarisation éducative cohérente, respectueuse des besoins psychologiques fondamentaux.

3.1.3. Motivation et climat pédagogique : le rôle de l'enseignant

La motivation des apprenants dépend étroitement du climat pédagogique instauré par l'enseignant. Viau (1994) explique que l'élève perçoit trois éléments décisifs : la valeur de la tâche, la perception de sa compétence et la contrôlabilité de son engagement. Un climat soutenant l'autonomie renforce ces trois perceptions, tandis qu'un climat contrôlant les fragilise.

Dans le contexte numérique, le travail du formateur devient celui d'un chef d'orchestre qui régule les interactions entre l'apprenant et les outils. Il crée des situations d'apprentissage où la technologie ne remplace pas la relation humaine, mais la médiatise : forum de discussion, correction collaborative, feedback différé, etc.

Plusieurs travaux (Karsenti, 2015 ; Lebrun, 2016) montrent que l'efficacité des TICE sur la motivation dépend de cette médiation pédagogique. Un outil ne motive pas par lui-même ; c'est l'usage pédagogique contextualisé qui lui confère une valeur formatrice. L'enseignant est donc le garant d'un équilibre entre guidance et autonomie, entre structure et exploration, condition d'une motivation durable.

Ce rôle de médiateur s'inscrit aussi dans une logique de reconnaissance de l'apprenant : la publication en ligne, les échanges entre pairs et les retours formatifs participent à la construction d'une identité d'auteur. L'enseignant devient alors accompagnateur du développement personnel et cognitif, en favorisant un sentiment d'efficacité et d'appartenance.

3.1.4. Motivation et apprentissage de l'écrit : interactions et enjeux

L'écriture mobilise des processus cognitifs complexes : planification, mise en texte, révision (Hayes & Flower, 1980). Ces opérations exigent un haut niveau d'investissement attentionnel et affectif. La motivation agit alors comme un moteur métacognitif, orientant l'effort, la persistance et la qualité de la production.

Les recherches de Bereiter & Scardamalia (1987) montrent que l'écriture experte repose sur une autorégulation dynamique : l'auteur se fixe des buts, planifie et révise en fonction du sens qu'il veut construire. Or, les apprenants novices manquent souvent de cette autorégulation ; les TICE, par leurs feedbacks immédiats et leurs possibilités de collaboration, peuvent la soutenir.

Ainsi, la motivation n'est pas un simple préalable à l'acte d'écrire, mais un facteur constitutif de la compétence scripturale. L'apprenant motivé développe des stratégies d'élaboration, de révision et d'amélioration continues. Dans les environnements numériques, cette dynamique s'enrichit d'une dimension sociale : écrire, c'est interagir, se montrer, être lu.

La motivation pour écrire se nourrit donc de la visibilité et de la reconnaissance offertes par les dispositifs numériques. En retour, la compétence scripturale s'en trouve renforcée : l'écriture devient un espace de construction identitaire, où l'apprenant affirme sa voix et développe une posture d'auteur autonome.

3.2. La compétence scripturale : définition, composantes et modèles

L'écriture constitue à la fois un acte linguistique, cognitif, social et identitaire. Elle ne se limite pas à la transcription d'une pensée : elle est un processus dynamique de construction de sens et de positionnement dans un espace discursif donné. Dans une perspective didactique, la compétence scripturale renvoie donc à la capacité de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes pour produire un texte cohérent, pertinent et socialement recevable (Reuter, 1996 ; Barré-De Miniac, 2000).

L'analyse de la compétence scripturale impose une approche multidimensionnelle, articulant les dimensions linguistique, cognitive, affective et socio-pragmatique. Elle s'inscrit également dans des modèles théoriques qui éclairent les étapes, stratégies et régulations mises en œuvre par le scripteur. Cette pluralité d'approches rend compte de la complexité du "savoir-écrire" dans les contextes éducatifs contemporains.

3.2.1. Qu'est-ce qu'écrire ? Une approche multidimensionnelle

Écrire, c'est d'abord penser avec la langue, mais aussi penser *dans* la langue. C'est une activité réflexive qui engage à la fois la représentation du monde, la mémoire du discours et la projection d'un destinataire. Selon Chabanne et Bucheton (2002), l'écriture scolaire est une forme de "travail sur soi", un espace de négociation entre ce que l'on sait, ce que l'on veut dire et la manière de le dire.

L'acte d'écrire suppose l'articulation de plusieurs composantes :

- une composante linguistique, qui relève du choix lexical, syntaxique et stylistique ;
- une composante discursive, qui concerne la cohérence, la progression et la structuration du texte ;
- une composante cognitive, liée à la planification, la formulation et la révision ;
- une composante affective, déterminée par la confiance en soi, la motivation et le rapport à l'écrit ;
- enfin, une composante sociale, puisque tout texte s'inscrit dans une situation de communication et dans une culture de l'écrit.

Ainsi, écrire n'est pas seulement maîtriser la langue : c'est se situer dans un espace symbolique, s'approprier des genres discursifs et apprendre à dialoguer avec des normes linguistiques, scolaires et sociales.

3.2.2. Le processus d'écriture : étapes, enjeux et spécificités

Les modèles cognitifs de Hayes et Flower (1980) ont profondément renouvelé la compréhension de l'écriture. Ils décrivent le processus scriptural comme une activité non linéaire, articulée autour de trois opérations principales :

1. la planification (génération d'idées, organisation, objectifs) ;
2. la mise en texte (rédaction, formulation, choix linguistiques) ;
3. la révision (évaluation, reformulation, ajustements).

Ces trois composantes fonctionnent en interaction constante, selon un modèle récursif : le scripteur revient sans cesse sur ses choix en fonction de la situation et du but de communication.

Ce modèle a été complété par Bereiter et Scardamalia (1987), qui distinguent deux modes d'écriture :

- le "knowledge telling" (dire ce que l'on sait), caractéristique des scripteurs novices,

- et le “knowledge transforming” (transformer ses connaissances pour répondre à un problème de communication), propre aux scripteurs experts.

Cette distinction montre que la compétence scripturale ne dépend pas seulement de la maîtrise linguistique, mais aussi de la capacité à réguler son propre processus cognitif, à adopter une démarche métacognitive et stratégique.

L’enjeu didactique est donc de faire passer l’apprenant d’une logique de restitution à une logique de construction : écrire pour apprendre, et non simplement pour évaluer.

3.2.3. La didactique de l’écrit : principes et évolutions

La didactique de l’écrit s’est profondément transformée au cours des dernières décennies, sous l’influence des approches socioconstructivistes. L’écriture n’est plus conçue comme un produit fini, mais comme un processus d’élaboration progressive, où la réécriture, la collaboration et la discussion jouent un rôle central (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Plane, 2012).

Cette évolution a conduit à la mise en place de dispositifs d’écriture accompagnée, favorisant la planification, la révision et la mutualisation. L’enseignant, loin d’être simple évaluateur, devient un guide de la production textuelle : il aide à formuler, à reformuler, à expliciter les choix.

Par ailleurs, la recherche en didactique a souligné l’importance du rapport à l’écrit (Barré-De Miniac, 2000 ; Chartrand, 2008), c’est-à-dire l’ensemble des représentations, émotions et attitudes qu’un sujet entretient avec la pratique d’écriture. Un rapport négatif à l’écrit — peur de la faute, sentiment d’incompétence, absence de légitimité — peut constituer un frein majeur à l’apprentissage.

Dans le contexte numérique, ces obstacles peuvent être dépassés si les dispositifs technologiques sont pensés comme espaces de dédramatisation : l’écran devient alors un médiateur rassurant, qui permet la distance critique et la réécriture sans stigmate.

3.2.4. Les modèles théoriques de l'écriture

Les modèles de Hayes & Flower (1980) et de Bereiter & Scardamalia (1987) ont ouvert la voie à une compréhension dynamique de la production écrite. D'autres approches, plus récentes, ont enrichi cette vision.

Le modèle de Fayol (1997) introduit la dimension automatisée de l'écriture : plus le scripteur maîtrise les aspects basiques (orthographe, grammaire), plus il peut mobiliser son attention sur la cohérence et la stratégie du texte. De leur côté, Schneuwly et Dolz (1998) insistent sur la dimension didactique et sociale : écrire, c'est apprendre à se situer dans des genres et des pratiques discursives historiquement construites.

Enfin, les modèles multimodaux (Lacelle, Lebrun & Boutin, 2017) soulignent que l'écriture contemporaine mobilise des compétences élargies : capacité à combiner texte, image, son, hyperlien et données interactives. La compétence scripturale devient ainsi une littératie multimodale, au croisement de la linguistique, du numérique et de la communication visuelle.

Ces modèles convergent vers une idée commune : écrire est un acte de pensée complexe, qui met en jeu la cognition, la culture et la technologie. La compétence scripturale est donc à la fois un savoir (maîtrise du code), un savoir-faire (stratégie d'écriture) et un savoir-être (rapport à soi et au monde par le texte).

3.2.5. La compétence scripturale : définitions, composantes et dimensions

La compétence scripturale se définit comme la capacité à produire un texte cohérent, correct, pertinent et adapté à la situation de communication, en mobilisant un ensemble de savoirs linguistiques, cognitifs, pragmatiques et affectifs (Reuter, 1996).

Ses principales dimensions sont :

1. Linguistique : maîtrise du lexique, de la syntaxe, de la morphologie et des conventions graphiques.
2. Cognitive : planification, traitement de l'information, révision, autorégulation.
3. Discursive et pragmatique : adaptation au genre, à la situation et au destinataire.

4. Affective et identitaire : motivation, confiance, rapport à l'écrit, image de soi comme scripteur.

5. Socio-culturelle : intégration des normes et des représentations de l'écrit propres à une communauté.

Dans les environnements numériques, ces dimensions s'élargissent à la compétence technolittéraire (Lebrun, 2016), qui suppose de savoir utiliser des outils numériques pour produire, réviser et publier des textes. Le scripteur d'aujourd'hui navigue entre papier et écran, entre privé et public, entre langue standard et langage numérique.

Ainsi, la compétence scripturale devient une compétence à penser et à communiquer dans un environnement multimodal, où la réflexivité, la créativité et l'esprit critique sont des indicateurs de maîtrise.

L'étude de la compétence scripturale ne peut être dissociée de celle de la motivation, car écrire engage non seulement des savoirs linguistiques, mais aussi le désir de communiquer et de se construire comme sujet. Dans ce cadre, les TICE apparaissent comme des leviers puissants de stimulation et de développement de la compétence d'écriture, à condition qu'elles soient intégrées dans une pédagogie réfléchie. C'est ce que nous aborderons dans la section suivante.

3.3. Les TICE au service de la motivation et de la compétence scripturale

L'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans l'enseignement de l'écrit ne se réduit pas à une modernisation des pratiques. Elle agit sur les dynamiques profondes de l'apprentissage : le rapport au savoir, le rapport à soi et la relation à autrui. Dans le champ de la production écrite, les TICE peuvent devenir des médiations motivationnelles et cognitives : elles stimulent l'engagement, diversifient les modalités d'expression et favorisent la construction progressive d'une compétence scripturale authentique et contextualisée.

Loin d'être neutres, les outils numériques transforment la représentation de l'écriture. Ils rendent visible le processus, facilitent la réécriture, encouragent la collaboration et offrent une reconnaissance immédiate des productions. Ces effets, bien étudiés par Karsenti (2015), Lebrun

(2016) et Lacelle, Boutin et Lebrun (2017), invitent à repenser la pédagogie de l'écrit à travers une logique de projet, d'interaction et de valorisation.

3.3.1. Effet de l'innovation technologique sur la motivation des apprenants

L'effet de nouveauté que suscite l'usage du numérique constitue souvent un levier de motivation initial. Cependant, comme le rappelle Viau (1994), la motivation durable ne dépend pas de la seule innovation technologique : elle repose sur le sens attribué à la tâche et sur le sentiment de compétence de l'apprenant.

Les dispositifs numériques les plus efficaces sont ceux qui transforment l'écrit en expérience signifiante : ateliers d'écriture en ligne, blogs de classe, carnets réflexifs numériques ou portfolios. Ces espaces offrent aux apprenants la possibilité de produire pour être lus, non plus seulement par l'enseignant, mais aussi par leurs pairs. Cette visibilité accroît la valeur perçue de la tâche et renforce le sentiment d'utilité, deux déterminants majeurs de la motivation.

L'innovation technologique devient alors un catalyseur de sens : elle soutient la motivation en modifiant la nature même de la tâche d'écriture. Comme l'observe Karsenti (2015), les étudiants engagés dans des projets numériques adoptent une attitude proactive : ils anticipent, révisent, échangent, recherchent l'efficacité discursive et la cohérence stylistique.

Toutefois, l'effet de nouveauté est temporaire ; il ne se maintient que si le dispositif s'inscrit dans un projet pédagogique structuré, intégrant les besoins, les rythmes et les représentations des apprenants. L'innovation ne motive durablement que lorsqu'elle s'accompagne d'un accompagnement réflexif et d'une valorisation du progrès individuel.

3.3.2. Les TICE comme levier motivationnel pour l'apprentissage de l'écrit

L'écriture numérique, en multipliant les supports, les formats et les interactions, ouvre un champ inédit de possibilités pédagogiques. Elle permet de mobiliser la motivation intrinsèque (le plaisir de créer, de publier, de partager) tout en soutenant la motivation extrinsèque (la reconnaissance sociale, la réussite académique).

Les environnements numériques d'apprentissage — tels que Moodle, Google Docs, Padlet ou Canva Edu — favorisent une écriture collaborative et évolutive. Les apprenants y trouvent une autonomie régulée : ils peuvent rédiger à leur rythme, relire, réviser, recevoir des commentaires et publier. Cette dynamique stimule à la fois la curiosité et le sentiment d'efficacité, car chaque étape du processus devient visible et valorisée.

Sur le plan affectif, le numérique peut réduire l'anxiété liée à l'évaluation : l'écran instaure une distance symbolique, atténuant la peur du jugement immédiat. L'apprenant ose davantage expérimenter, se corriger, reformuler. Les études de Peraya (2019) montrent que ce climat de confiance numérique, combiné à un feedback constructif, génère une motivation de maîtrise : l'apprenant écrit pour progresser, non pour éviter l'échec.

Le numérique agit donc comme un soutien motivationnel, à condition que l'enseignant structure les activités autour de finalités claires : apprentissage de stratégies de planification, de cohérence textuelle et de réécriture, plutôt qu'usage gadget de l'outil.

3.3.3. Diversification des supports et valorisation de la production écrite

Les TICE permettent d'élargir la conception traditionnelle de la production écrite : écrire n'est plus seulement produire un texte imprimé, mais créer un document multimodal combinant texte, image, son, hyperlien et interaction. Cette diversification, caractéristique de la littératie numérique (Lebrun, 2016), stimule l'imagination et l'implication des apprenants.

Les projets d'écriture multimodale — récits interactifs, journaux en ligne, capsules vidéo scénarisées, portfolios numériques — offrent de nouvelles formes de reconnaissance. L'apprenant ne se contente plus d'écrire : il publie, met en scène, édite. Cette valorisation de la production agit comme un puissant renforcement positif (Bandura, 1997) : l'acte d'écrire devient un acte d'expression de soi, de communication et d'appartenance à une communauté.

De plus, la diversification des supports permet de respecter les profils d'apprentissage variés. Certains apprenants se révèlent par l'écriture visuelle, d'autres par la narration sonore ou hypertextuelle. Cette hétérogénéité, loin d'être un obstacle, constitue un levier de différenciation pédagogique : elle légitime des formes multiples d'intelligence scripturale.

Dans cette perspective, les TICE redonnent à l'écriture scolaire une dimension esthétique et sociale: l'écrit devient visible, partageable et valorisé, ce qui renforce l'engagement affectif et identitaire.

3.3.4. L'effet ludique et engageant de certains outils numériques

Le jeu, l'interactivité et le défi font partie intégrante de la culture numérique des jeunes générations. Intégrer ces dimensions dans l'enseignement de l'écrit permet d'enrichir la motivation et de favoriser la persistence cognitive. Les outils comme StoryJumper, BookCreator, Pixton ou Genially transforment la production écrite en expérience créative et collaborative.

Selon Prensky (2001), l'élève d'aujourd'hui apprend mieux lorsqu'il est acteur dans un environnement interactif. L'écriture ludique, loin de réduire la rigueur, favorise la planification, la cohérence et la révision, car elle place l'apprenant dans une situation de résolution de problème : comment produire un texte efficace, clair, esthétique et communicatif ?

Cet effet ludique doit néanmoins rester au service d'objectifs cognitifs précis : le plaisir d'écrire n'est formateur que s'il conduit à la maîtrise des compétences linguistiques et discursives. C'est là que réside la différence entre le "plaisir immédiat" et la "motivation durable".

Les recherches de Lebrun et Lacelle (2017) montrent que les activités d'écriture gamifiées stimulent l'engagement des étudiants, notamment lorsqu'elles s'appuient sur une évaluation formative et réflexive. Les jeux sérieux d'écriture, les concours en ligne ou les projets narratifs collaboratifs favorisent un apprentissage actif, ancré dans l'expérience et la production concrète.

Les TICE n'agissent pas comme une simple variable externe de motivation : elles réorganisent les conditions mêmes de l'acte d'écrire. Elles déplacent le centre de gravité de l'écriture : du produit vers le processus, du jugement vers le développement, du texte clos vers la communication ouverte.

En offrant à l'apprenant autonomie, visibilité et reconnaissance, elles contribuent à renforcer à la fois la motivation et la compétence scripturale. Mais cette synergie n'est possible que si les usages numériques s'inscrivent dans une pédagogie intentionnelle, articulant apprentissage, créativité et évaluation réflexive.

Les transformations que le numérique introduit dans l'écriture ne relèvent pas seulement des outils : elles affectent la nature même de l'écrit, sa forme, sa temporalité et ses fonctions sociales. L'écriture devient multimodale, hypertextuelle, collaborative et distribuée. Le chapitre suivant analysera ces mutations profondes de l'écriture à l'ère numérique et leurs implications pour la didactique du français.

3.4. Les transformations de l'écriture à l'ère numérique

L'avènement du numérique a profondément transformé la manière dont les individus conçoivent, produisent et diffusent leurs écrits. L'acte d'écrire, autrefois confiné à un espace linéaire et privé, devient aujourd'hui multimodal, collaboratif et socialement exposé. Le scripteur n'est plus seulement un auteur isolé : il devient acteur d'un réseau de communication, inscrit dans un espace d'interactions continues.

Cette mutation, que Lebrun (2016) qualifie de « révolution sémiotique «, redéfinit les contours de la littératie contemporaine. Elle implique une nouvelle forme de compétence — la littératie numérique — qui conjugue la maîtrise du code linguistique, la compréhension des supports technologiques et la capacité à produire du sens à travers plusieurs modes sémiotiques (texte, image, son, vidéo, lien hypertexte).

Les TICE ne se contentent donc pas de soutenir l'écriture : elles en reconfigurent les logiques internes. L'écrit numérique n'est plus linéaire, mais fragmenté, interactif, participatif. Il impose au scripteur de nouvelles postures : chercher, sélectionner, assembler, relier, commenter, publier. Ces gestes cognitifs et symboliques participent d'une redéfinition profonde de la compétence scripturale dans les contextes éducatifs actuels.

3.4.1. Redéfinition de l'écrit : multimodalité, hypertextualité et littératie numérique

L'écriture numérique se distingue de l'écriture traditionnelle par sa nature multimodale. Pour Kress et Van Leeuwen (2001), les textes numériques ne se lisent plus seulement, ils se regardent, s'écoutent et se parcourent. L'écran devient un espace sémiotique complexe où les images, les sons, les vidéos et les liens cohabitent avec le texte.

Cette multimodalité engage de nouvelles formes de lecture et de production : elle sollicite la capacité à naviguer entre des modes de signification différents et à comprendre leurs interactions. Pour l'apprenant, cela suppose de développer une conscience sémiotique élargie, qui dépasse la maîtrise linguistique pour inclure la composition visuelle, la cohérence iconique et la pertinence sonore.

L'hypertextualité, quant à elle, bouleverse la linéarité du discours. L'écrit numérique se structure par des liens, des arborescences et des renvois, qui offrent au lecteur la possibilité de construire son propre parcours de lecture. Ce phénomène, décrit par Lévy (1998) et Chartier (2008), conduit à repenser la notion même d'auteur : celui-ci devient un architecte de parcours, un créateur de chemins possibles plutôt qu'un ordonnateur unique du sens.

La littératie numérique intègre enfin ces compétences dans un ensemble plus vaste : savoir rechercher, évaluer, hiérarchiser et produire de l'information dans un environnement connecté. Pour Lacelle, Boutin et Lebrun (2017), cette littératie nouvelle repose sur trois dimensions indissociables : la compréhension, la production et la réflexivité. Apprendre à écrire à l'ère numérique revient donc à apprendre à penser la lecture et l'écriture comme des pratiques médiatiques intégrées.

3.4.2. Écriture multimodale, collaborative et assistée par les TICE

L'un des apports majeurs du numérique est la possibilité d'une écriture collective et dialogique. Les plateformes collaboratives (Google Docs, Padlet, Framapad, etc.) permettent aux apprenants de rédiger simultanément, de commenter et de réviser les textes des autres. Cette écriture partagée, analysée par Lund (2008) et Bachy (2015), favorise la co-construction du sens et le développement de compétences métalangagières.

Le travail collaboratif transforme les rôles : le scripteur devient co-auteur et lecteur critique, et l'enseignant se positionne comme médiateur de l'interaction. L'écriture devient alors un espace d'échange et de négociation, où l'erreur perd sa connotation négative pour devenir un levier d'apprentissage.

Cette dimension collective s'accompagne d'un appui technologique à la planification et à la révision. Les outils d'aide à l'écriture — comme Antidote, Grammalecte, ou les correcteurs

intégrés aux plateformes — fournissent des rétroactions immédiates. Ils permettent une auto-évaluation en temps réel, renforçant le sentiment de compétence et la conscience linguistique.

Toutefois, cette assistance technique comporte un risque : celui de déresponsabiliser le scripteur si l'outil n'est pas accompagné d'une réflexion sur la langue. L'enjeu didactique est de transformer ces outils en supports d'analyse : l'apprenant ne doit pas seulement accepter la correction, mais comprendre pourquoi elle s'impose.

L'écriture numérique, lorsqu'elle est médiée par les TICE, devient donc un espace d'apprentissage métacognitif : l'élève apprend à observer sa propre écriture, à interpréter les retours et à améliorer sa production de manière autonome.

3.4.3. Nouvelles postures : auteur, co-auteur, éditeur, diffuseur

L'écriture à l'ère numérique modifie le statut de l'auteur. L'individu qui écrit en ligne n'est plus un scripteur solitaire, mais un acteur social inscrit dans une communauté de pratiques (Wenger, 1998). Il se définit par la manière dont il interagit, partage et construit des savoirs collectifs.

Cette mutation identitaire s'accompagne d'une transformation des rôles :

- auteur, parce qu'il produit du contenu original ;
- co-auteur, lorsqu'il collabore à des textes partagés ;
- éditeur, lorsqu'il choisit les supports, les formats et les modes de diffusion ;
- diffuseur, lorsqu'il publie et partage dans un espace public.

L'acte d'écrire devient ainsi un acte social complet, qui implique la gestion de son image numérique, le respect des normes communicationnelles et la conscience des enjeux éthiques liés à la publication.

Cette pluralité de rôles développe chez l'apprenant une posture réflexive et critique : il apprend à situer son écrit dans un réseau de discours, à anticiper la réception, à ajuster son style selon le support et le public. Ce changement profond alimente la construction d'une identité scripturale élargie, où l'écrivain est aussi communicateur et citoyen numérique.

3.4.4. Outils numériques d'aide à la révision et à l'auto-évaluation

La révision constitue une étape cruciale du processus d'écriture. Grâce aux TICE, elle devient plus souple, plus visible et plus réflexive. Les outils numériques offrent plusieurs niveaux de rétroaction : correction orthographique, suggestions lexicales, analyse de cohérence ou de lisibilité.

Mais l'apport essentiel réside dans la traçabilité des révisions : les logiciels de traitement collaboratif conservent les versions successives d'un texte, permettant à l'apprenant d'observer son évolution. Cette visibilité du processus favorise une prise de conscience métacognitive : on apprend à écrire en observant sa propre écriture.

Par ailleurs, l'évaluation peut être enrichie par des outils d'annotation numérique (comme Hypothes.is ou Moodle Workshop), où pairs et enseignants commentent les textes directement dans l'interface. Cette évaluation participative stimule la responsabilisation et le sentiment d'appartenance à une communauté d'auteurs.

Enfin, les outils d'analyse automatique du style, encore en développement (comme ProWriteAid ou AI Writer), ouvrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement de la réécriture. Ils ne remplacent pas l'intervention humaine, mais offrent des pistes pour comprendre la relation entre la forme, la clarté et l'intention communicative.

Les transformations induites par le numérique ne modifient pas seulement la manière d'écrire : elles redéfinissent la fonction sociale et cognitive de l'écriture. De pratique scolaire, l'écriture devient un espace de communication et d'affirmation identitaire, un lieu de partage, d'interprétation et de création collective.

Dans ce nouvel écosystème, la compétence scripturale se déploie comme une compétence multimodale, réflexive et collaborative, articulant la maîtrise du code, la créativité et la responsabilité communicationnelle. Le scripteur moderne est à la fois technicien, interprète et auteur de sens.

Ces mutations ouvrent la voie à de nouvelles formes d'écriture sociales, notamment sur les réseaux numériques, où les jeunes générations expérimentent quotidiennement des pratiques d'écriture spontanées, expressives et interactives. Ces espaces, longtemps perçus comme périphériques, constituent désormais des terrains privilégiés pour l'analyse du rapport à l'écrit et de la motivation.

La section suivante explorera la manière dont les réseaux sociaux participent à la construction d'une littératie connectée et d'une nouvelle dynamique d'écriture éducative.

3.5. Réseaux sociaux, écriture numérique et motivation

L'essor des réseaux sociaux a fait émerger un nouveau rapport à l'écriture, marqué par la rapidité, la visibilité et l'interaction. Les pratiques scripturales s'y déploient dans un espace hybride, à la fois privé et public, où l'écrit devient un moyen de se dire, de se relier et d'exister. Dans ces environnements, les jeunes générations développent une littératie connectée (Ito et al., 2013), qui s'articule autour de la créativité, de la collaboration et de la participation.

Pour la didactique du français, ces pratiques ne sont plus marginales : elles constituent un laboratoire d'écriture contemporain, révélant les motivations profondes des apprenants et leurs manières d'entrer en contact avec la langue. Loin de concurrencer l'école, les réseaux sociaux offrent des espaces d'expression et de reconnaissance susceptibles d'être mobilisés à des fins pédagogiques, à condition d'en comprendre les logiques culturelles et sémiotiques.

3.5.1. Pratiques informelles et nouvelles formes d'écriture

Les réseaux sociaux – Facebook, Instagram, TikTok, X (ex-Twitter), ou encore Wattpad – favorisent des formes d'écriture brèves, fragmentaires, visuelles et interactives. Ces pratiques, bien qu'éloignées des canons scolaires, mobilisent des compétences scripturales et sémiotiques réelles : choix lexical, concision, stratégie de communication, adaptation au destinataire.

L'écriture numérique informelle repose sur trois caractéristiques principales :

1. La multimodalité, qui combine texte, image, emoji, son ou lien ;
2. La spontanéité, qui privilégie l'expression immédiate au détriment de la correction formelle;
3. L'interactivité, qui transforme chaque message en acte dialogique.

Selon Lacelle et Lebrun (2017), ces micro-pratiques développent une véritable "compétence d'ajustement sémiotique", essentielle dans une société où la communication écrite s'effectue

principalement à travers des écrans. Elles favorisent également l'engagement identitaire : écrire sur les réseaux, c'est affirmer un style, une voix, une présence.

Bien que souvent dévalorisées par l'institution, ces pratiques constituent des espaces d'apprentissage implicite : elles entraînent à la formulation synthétique, à la cohérence discursive, et à la prise en compte du lectorat. Elles traduisent, selon Barré-De Mini**ac** (2000), une forme de "rapport expressif à l'écrit", fondée sur le plaisir, la réactivité et la recherche de reconnaissance symbolique.

3.5.2. Littératie connectée et rapport à l'écrit

Le concept de littératie connectée proposé par Ito et al. (2013) désigne la convergence entre apprentissage, culture numérique et participation sociale. Il repose sur trois principes :

- l'intérêt personnel (interest-powered),
- la production collective (production-centered),
- la connectivité sociale (peer-supported).

Appliqué à l'écriture, ce modèle permet de comprendre pourquoi les jeunes scripteurs s'impliquent davantage dans les productions qu'ils peuvent partager, commenter et diffuser. La publication en ligne transforme l'acte d'écrire en acte social : le texte devient un vecteur de reconnaissance et de relation.

Ce rapport renouvelé à l'écrit modifie profondément les ressorts motivationnels : l'écriture cesse d'être une obligation scolaire pour devenir une activité d'expression de soi et de construction identitaire. Ricoeur (1990) explique que toute narration est une manière d'exister symboliquement dans le monde. À travers leurs publications, les jeunes auteurs élaborent un récit de soi numérique, négociant entre authenticité, visibilité et appartenance.

Du point de vue didactique, cette littératie connectée invite à reconsidérer les finalités de l'enseignement de l'écriture. Plutôt que d'opposer écriture "formelle" et "informelle", il s'agit de créer des passerelles : amener les apprenants à transférer les compétences développées en ligne

(syntaxe pragmatique, prise en compte du lecteur, expressivité concise) vers des productions scolaires plus exigeantes.

3.5.3. Réseaux sociaux et motivation à écrire : Entre plaisir, reconnaissance et appartenance

L'un des effets les plus puissants des réseaux sociaux sur la motivation réside dans la reconnaissance immédiate. Les "likes", les commentaires et les partages constituent des feedbacks sociaux qui, selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), satisfont les besoins d'appartenance et de compétence.

Le plaisir d'écrire s'enracine ici dans une dynamique d'interaction et de visibilité : chaque message est potentiellement lu, commenté, repris. Cette perspective transforme l'écriture en un acte de communication réactif et valorisant. L'écrit devient un moyen de relation, et non plus un simple exercice.

Cette reconnaissance sociale renforce la motivation intrinsèque : l'apprenant écrit non pour la note, mais pour l'effet produit sur autrui. Comme le note Karsenti (2015), les réseaux sociaux transforment le rapport à la publication : "l'élève devient auteur, mais aussi éditeur et diffuseur de sa pensée". Cette responsabilité renforce l'investissement cognitif et affectif dans l'acte d'écrire.

Cependant, cette motivation peut être ambivalente : la quête d'approbation ou la peur du jugement peuvent freiner la créativité et conduire à une autocensure. La fonction de l'enseignant est alors d'accompagner la construction d'un usage critique et réflexif des espaces numériques, en aidant l'apprenant à distinguer entre reconnaissance sociale et valeur cognitive de l'écriture.

3.5.4. Vers une pédagogie de l'écriture connectée

Intégrer les réseaux sociaux dans une perspective pédagogique ne signifie pas reproduire leurs logiques, mais les détourner à des fins d'apprentissage. Plusieurs expérimentations (Karsenti & Collin, 2013 ; Bachy, 2015) ont montré que l'usage raisonné de blogs, forums ou microblogs en classe peut accroître l'engagement des apprenants dans la production écrite, à condition que l'activité conserve des objectifs linguistiques et réflexifs clairs.

Une pédagogie de l'écriture connectée s'appuie sur trois principes fondamentaux :

1. L'authenticité des situations d'écriture : les élèves écrivent pour de vrais lecteurs, dans un contexte de communication réelle (publication de chroniques, journaux scolaires en ligne, blogs thématiques).

2. La réflexivité : les TICE sont utilisées pour rendre visibles les processus d'écriture (commentaires, relectures, autoévaluation).

3. La collaboration : l'écriture devient un espace d'échanges, où chacun apprend à formuler un feedback constructif et à négocier les choix rédactionnels.

Cette pédagogie vise à transposer les dynamiques motivationnelles des réseaux sociaux dans le cadre scolaire, tout en réintroduisant les exigences cognitives et linguistiques de l'écrit académique.

Le numérique devient ainsi un médiateur de réconciliation entre l'écriture vécue comme plaisir et l'écriture vécue comme contrainte. Comme le formule Lebrun (2016), « enseigner l'écriture aujourd'hui, c'est apprendre à écrire dans et avec les réseaux «, c'est-à-dire former des scripteurs capables de penser leur pratique dans un environnement médiatique complexe.

Les réseaux sociaux constituent aujourd'hui des espaces privilégiés d'apprentissage informel de l'écriture. Ils révèlent la capacité expressive et réflexive des jeunes générations, mais aussi les tensions entre spontanéité et normativité, entre expression personnelle et conformité linguistique.

Le défi de l'école n'est plus d'exclure ces pratiques, mais d'en tirer parti : transformer le besoin de communication en moteur d'apprentissage, et faire de la visibilité numérique un vecteur de rigueur, de créativité et de responsabilité.

L'écriture connectée, lorsqu'elle est accompagnée et pensée pédagogiquement, peut devenir une source durable de motivation et d'autonomisation. Elle favorise la construction d'une identité d'auteur plurielle : à la fois apprenant, citoyen et acteur culturel du monde numérique.

L'analyse des pratiques numériques d'écriture montre que les TICE, lorsqu'elles sont intégrées dans une approche didactique cohérente, stimulent à la fois la motivation, la réflexivité et la compétence scripturale. Cependant, leur efficacité dépend des conditions de leur mise en œuvre :

formation des enseignants, accompagnement des apprenants, évaluation formative et inclusion des outils dans des scénarios pédagogiques structurés. Ces aspects feront l'objet de la section suivante.

3.6. Conditions d'efficacité du développement de la compétence scripturale avec les TICE

Si les TICE offrent un potentiel considérable pour renouveler l'enseignement de l'écriture, leur impact réel dépend largement des conditions de leur mise en œuvre. En effet, la technologie n'est pas en soi un facteur d'apprentissage ; elle n'acquiert une valeur éducative que lorsqu'elle est intégrée dans une démarche didactique réfléchie, articulant objectifs, médiation et évaluation.

Les recherches récentes (Lebrun, 2016 ; Karsenti, 2015 ; Peraya, 2019) montrent que les dispositifs numériques les plus efficaces sont ceux qui reposent sur une cohérence entre les finalités pédagogiques, les pratiques enseignantes et les outils mobilisés. Cette cohérence suppose une triple condition : la formation des enseignants, l'accompagnement des apprenants et l'évaluation continue des pratiques.

3.6.1. La formation et l'accompagnement des enseignants

La première condition d'efficacité réside dans la formation des enseignants. La maîtrise technique ne suffit pas : il s'agit avant tout d'acquérir une culture pédagogique du numérique, fondée sur la compréhension des enjeux cognitifs, éthiques et communicationnels des outils.

Selon Tardif (2018), enseigner avec les TICE exige une "compétence didactique augmentée", c'est-à-dire la capacité de concevoir des situations d'apprentissage où la technologie devient instrument cognitif, et non simple support. L'enseignant doit savoir :

- sélectionner les outils adaptés à ses objectifs d'écriture ;
- articuler les tâches numériques aux compétences visées ;
- gérer la dynamique de groupe dans des environnements connectés ;
- et accompagner la réflexivité des apprenants sur leurs pratiques scripturales.

La formation continue doit donc dépasser la simple initiation technique pour s'inscrire dans une logique de développement professionnel. Elle devrait permettre aux enseignants de partager leurs expériences, d'expérimenter de nouveaux dispositifs et d'adopter une posture de recherche-action.

D'après Karsenti (2015), la véritable innovation pédagogique naît lorsque les enseignants s'approprient les technologies pour transformer leurs pratiques, non pour les reproduire sous une autre forme. Le numérique devient alors un levier de renouvellement professionnel, stimulant la créativité et la collaboration entre pairs.

3.6.2. L'accompagnement des apprenants et la régulation des usages

La deuxième condition d'efficacité concerne l'accompagnement des apprenants dans leurs usages numériques. Les étudiants, souvent qualifiés de "natifs du numérique", ne possèdent pas toujours les compétences critiques et méthodologiques nécessaires pour exploiter pleinement les TICE dans un contexte d'apprentissage.

L'accompagnement doit viser le développement d'une autonomie régulée : apprendre à utiliser les outils de manière stratégique, à évaluer la pertinence des sources, à planifier ses tâches et à gérer son temps de production.

L'enseignant joue ici un rôle de médiateur régulateur : il aide à canaliser les pratiques spontanées (écriture instantanée, copier-coller, surabondance d'informations) vers une utilisation consciente et responsable du numérique. Cette régulation passe par :

- la définition de règles d'usage et d'éthique communicationnelle ;
- l'apprentissage de la citation, du droit d'auteur et de la confidentialité ;
- la valorisation des démarches réflexives (journal d'écriture, portfolio numérique).

Cet accompagnement progressif permet d'éviter le piège de l'"infobésité" (Rivoltella, 2012) et de la dispersion cognitive. Il forme des apprenants capables de faire du numérique un outil d'approfondissement, et non de distraction.

3.6.3. La scénarisation pédagogique et la cohérence didactique

L'efficacité du numérique dépend également de la qualité de la scénarisation pédagogique. Un outil, aussi performant soit-il, perd sa portée éducative s'il n'est pas intégré à une séquence cohérente. La scénarisation consiste à définir les objectifs, les étapes et les interactions qui soutiennent la construction progressive des savoirs.

Une bonne scénarisation doit :

- situer la tâche d'écriture dans un projet global (ex. : production collective, blog de classe, dossier réflexif) ;
- alterner les phases individuelles et collaboratives ;
- associer la réécriture et la rétroaction à chaque étape ;
- et intégrer l'évaluation formative comme levier de progrès.

Comme le rappelle Lebrun (2016), "la technologie ne transforme pas la pédagogie ; c'est la pédagogie qui transforme la technologie en outil de savoir". La clé de la réussite réside donc dans l'intention éducative et la capacité à faire du numérique un espace d'apprentissage structuré.

La scénarisation numérique permet également de renforcer la continuité entre apprentissages formels et informels : l'élève prolonge son expérience d'écriture hors de la salle de classe, dans un continuum éducatif qui valorise la curiosité, la publication et la participation.

3.6.4. L'évaluation formative et la reconnaissance des progrès

L'intégration des TICE modifie les modes d'évaluation. Les outils numériques facilitent la mise en place d'une évaluation formative continue, fondée sur le suivi des traces d'apprentissage et sur la rétroaction qualitative.

Les plateformes éducatives offrent désormais la possibilité de visualiser l'évolution d'un texte, d'annoter, de commenter et de co-construire les critères d'évaluation. Cette transparence renforce la motivation et le sentiment de compétence, car l'apprenant perçoit concrètement ses progrès.

De plus, l'évaluation numérique peut valoriser des dimensions souvent négligées dans l'évaluation traditionnelle : la créativité, la collaboration, la révision et la réflexivité. L'usage du portfolio numérique s'inscrit dans cette logique : il permet à l'apprenant de documenter son parcours scriptural, d'analyser ses choix et de construire une identité d'auteur au fil des expériences.

Pour Dolz et Schneuwly (1998), l'évaluation doit être comprise non comme une sanction, mais comme un moment d'apprentissage. Dans les environnements numériques, elle devient un processus participatif et évolutif, au service du développement de la compétence scripturale.

3.6.5. L'institution et les conditions structurelles

Enfin, le développement durable de la compétence scripturale à l'aide des TICE exige un soutien institutionnel. Sans une politique d'établissement claire, les initiatives individuelles risquent de demeurer isolées.

Les institutions éducatives doivent :

- assurer l'accessibilité technique (équipements, connexion, maintenance) ;
- garantir la formation continue des enseignants et l'appui technique des équipes ;
- encourager la recherche-action sur les usages du numérique en didactique ;
- et promouvoir une culture de collaboration entre enseignants, apprenants et chercheurs.

L'intégration des TICE ne doit pas être perçue comme une contrainte supplémentaire, mais comme une opportunité de transformation systémique. L'enjeu est de construire un écosystème éducatif où la technologie soutient la pédagogie, où la créativité rencontre la rigueur, et où l'écrit retrouve sa fonction première : celle de penser, de communiquer et de créer ensemble.

L'efficacité du numérique dans le développement de la compétence scripturale repose sur une articulation subtile entre innovation technologique et intention pédagogique. Les TICE ne garantissent pas la réussite ; elles offrent des potentialités que seuls la formation, la médiation et la réflexivité peuvent actualiser.

La compétence scripturale, à l'ère numérique, ne se construit pas dans la technicité, mais dans la conscience des processus d'écriture et la maîtrise du sens. C'est cette articulation entre technologie et pensée critique qui donne au numérique sa véritable dimension éducative.

Au terme de ce chapitre, il apparaît que les TICE constituent un levier majeur de transformation du rapport à l'écriture et de renouvellement de la motivation. Cependant, leur efficacité dépend d'une mise en œuvre contextualisée, éthique et réflexive. La conclusion qui suit propose une synthèse générale des apports du chapitre et une ouverture vers la question du rapport au savoir et de la transformation du métier d'enseignant.

Conclusion du chapitre 3

Au terme de ce chapitre, il apparaît clairement que les technologies numériques, loin de constituer de simples outils, reconfigurent en profondeur les conditions d'apprentissage de l'écriture en milieu universitaire. En agissant à la fois comme leviers de motivation, vecteurs de diversification des pratiques et catalyseurs de nouvelles compétences scripturales, les TICE imposent une redéfinition des rôles, des postures et des dispositifs pédagogiques.

Les analyses menées ont mis en évidence l'importance d'une approche intégrée, articulant formation des enseignants, structuration des outils dans le curriculum, accompagnement personnalisé des apprenants et évaluation adaptée. Une telle approche inclusive et progressive permet non seulement de répondre aux exigences académiques, mais aussi de valoriser les pratiques numériques ordinaires des étudiants, en les inscrivant dans une trajectoire de professionnalisation et d'émancipation intellectuelle.

La motivation, moteur essentiel de l'apprentissage de l'écrit, se trouve renforcée lorsqu'elle est soutenue par des environnements numériques stimulants, collaboratifs et réflexifs. De même, la compétence scripturale se construit désormais dans un contexte où l'écriture est multimodale, interactive et socialement connectée.

Ce chapitre a ainsi posé les fondements théoriques et didactiques d'un usage pertinent des TICE au service de l'écriture universitaire. Il ouvre la voie au chapitre suivant, consacré à la méthodologie et à l'analyse des données de terrain. Cette étape permettra de confronter les hypothèses formulées à la réalité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage observées, en explorant les perceptions, usages, résistances et effets concrets de l'intégration du numérique dans la formation universitaire.

Enfin, au-delà de leur impact instrumental, les TICE apparaissent comme un vecteur d'émancipation intellectuelle et citoyenne : elles peuvent renforcer les apprentissages et le rapport au savoir, à condition d'être mobilisées dans un cadre critique, structuré et équitable, au service d'une pédagogie du sens et de la réflexivité.

Deuxième partie : Méthodologie et analyse des données de terrain

Chapitre 1 : Présentation du dispositif méthodologique

« La recherche n'est pas la certitude, mais le chemin vers la vérité »— Claude Bernard, Introduction à l'étude de la médecine expérimentale

La seconde partie de ce travail est consacrée à l'approche méthodologique et à l'analyse des données recueillies sur le terrain. Après avoir posé les bases théoriques et conceptuelles dans la première partie, il s'agit à présent de confronter ces repères avec la réalité des pratiques observées auprès des étudiants et des enseignants. L'objectif est de saisir, de manière fine et contextualisée, l'impact des TICE – et plus particulièrement des réseaux sociaux – sur la motivation et sur le développement des compétences scripturales en situation d'apprentissage.

Cette recherche repose sur une démarche mixte, combinant des outils quantitatifs (questionnaires administrés à des échantillons d'étudiants et d'enseignants) et qualitatifs (entretiens, étude longitudinale de productions écrites, corpus d'échanges numériques). Cette pluralité méthodologique vise à garantir une lecture nuancée des phénomènes étudiés et à offrir une meilleure validité aux résultats, grâce au croisement et à la triangulation des données.

Dans cette partie, nous présenterons d'abord les choix méthodologiques opérés, la constitution des échantillons ainsi que les instruments de collecte mobilisés. Nous exposerons ensuite l'analyse des données issues des questionnaires et des entretiens, avant de proposer une étude longitudinale centrée sur un groupe restreint d'étudiants volontaires, suivis sur trois années consécutives. Cette analyse, fondée sur les productions écrites et les retours des participants, permettra de rendre compte des évolutions observées, des représentations des acteurs, mais aussi des tensions et des potentialités propres à l'usage des réseaux sociaux dans le cadre pédagogique.

En somme, cette deuxième partie constitue le prolongement empirique du cadre conceptuel élaboré précédemment : elle cherche à articuler théorie et pratique afin d'éclairer, à travers des données concrètes, le rôle que peuvent jouer les TICE dans la transformation des pratiques d'écriture et dans l'accompagnement des apprentissages universitaires.

1. Choix de l'approche mixte : justification épistémologique

Le choix d'une approche mixte dans cette recherche se justifie par la complexité du phénomène étudié : l'impact des TICE et des réseaux sociaux sur le développement de la compétence scripturale. Selon Creswell & Plano Clark (2011), l'approche mixte permet d'» obtenir une compréhension plus complète de la problématique en combinant les forces des méthodes quantitatives et qualitatives « (p. 5). Ainsi, les questionnaires administrés aux étudiants et aux enseignants offrent une vision globale des tendances et représentations, tandis que l'étude longitudinale et les entretiens apportent une profondeur d'analyse permettant de saisir les dynamiques évolutives et les expériences vécues.

Sur le plan épistémologique, cette combinaison s'inscrit dans une perspective pragmatique : il ne s'agit pas d'opposer deux paradigmes, mais de les articuler pour répondre au mieux à la problématique. Tashakkori et Teddlie (2010) déclarent que « les méthodes mixtes répondent à une logique pragmatique qui vise la complémentarité et la convergence des résultats «. Cette posture permet de dépasser les limites inhérentes à chaque approche isolée : la mesure statistique, bien que nécessaire, ne peut rendre compte des subtilités des pratiques scripturales, tandis que l'analyse qualitative, riche en détails, nécessite une confirmation par des tendances générales pour gagner en validité externe.

Cette recherche adopte un design mixte convergent (Creswell & Plano Clark, 2011), dans lequel les données quantitatives et qualitatives sont collectées en parallèle, puis intégrées lors de l'interprétation.

Ainsi, l'approche mixte retenue relève d'un choix raisonné et cohérent avec l'objet de la recherche. Elle assure à la fois la fiabilité (via la rigueur statistique) et la validité (via l'épaisseur interprétative) des résultats.

1.2. Objectifs de la recherche et articulation problématique-hypothèses

Les objectifs de cette recherche s'articulent directement autour de la problématique centrale : dans quelle mesure l'usage des TICE, et en particulier des réseaux sociaux, peut-il contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale des étudiants universitaires ?

Trois objectifs principaux guident l'étude :

1.Décrire et analyser les usages des TICE et des réseaux sociaux dans le contexte universitaire algérien.

2.Évaluer l'impact de ces usages sur la pratique scripturale, en mettant en évidence les évolutions observées au cours d'une expérimentation longitudinale.

3.Comprendre les représentations des étudiants et des enseignants vis-à-vis de l'intégration des TICE dans le processus d'apprentissage de l'écrit.

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure et à quelles conditions l'intégration pédagogique des réseaux sociaux (Facebook et WhatsApp) peut-elle contribuer au développement de la compétence scripturale et à la transformation du rapport au savoir?

L'articulation problématique-hypothèses se fonde sur une logique d'exploration et de validation. D'une part, la problématique vise à interroger le potentiel éducatif des TICE dans une perspective de didactique du français. D'autre part, elle donne lieu à plusieurs hypothèses opérationnelles :

- **H1** : les TIC seraient un facteur de motivation pour les différents acteurs concernés par l'enseignement/apprentissage du français.
- **H2** : plusieurs conditions seraient nécessaires pour une intégration efficace des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage.
- **H3** : une exploitation pédagogique des réseaux sociaux pourrait contribuer à l'amélioration de la compétence de l'écrit.

Ces hypothèses permettent de guider la collecte et l'analyse des données, en assurant une cohérence entre la problématique initiale et les résultats attendus.

1.3. Typologie des données : qualitatives et quantitatives

La recherche s'appuie sur une typologie variée de données, correspondant à la logique mixte décrite plus haut :

- Données quantitatives : issues principalement des questionnaires fermés adressés aux étudiants et aux enseignants. Elles permettent de dégager des tendances générales (taux d'usage, fréquence, perceptions majoritaires) et de construire des indicateurs statistiques exploitables (graphiques, tableaux, pourcentages). Ces données offrent un cadre descriptif solide.

- Données qualitatives : elles proviennent de plusieurs sources complémentaires :

    - Corpus d'échanges numériques entre étudiants (messages, débats, activités de groupe) collectés sur trois années.

    - Productions écrites générées à partir de consignes pédagogiques ou d'initiatives étudiantes.

    - Entretiens semi-directifs menés auprès de 10 étudiants volontaires, réalisés en deux temps (pendant et après l'expérimentation).

L'intérêt de cette typologie réside dans la complémentarité des données : les chiffres permettent de visualiser des tendances générales, tandis que les extraits qualitatifs donnent accès à l'expérience subjective, aux stratégies d'écriture et aux dynamiques d'évolution. Ceci permet de « renforce la profondeur analytique et la portée explicative « comme le montre Miles & Huberman (2003,(p. 45)

1.4. Limites et contraintes méthodologiques

Toute démarche scientifique comporte des limites qu'il convient de reconnaître afin d'éviter une interprétation abusive des résultats. Plusieurs contraintes méthodologiques ont marqué cette recherche :

1. La taille des échantillons : si les questionnaires ont touché un nombre significatif d'étudiants et d'enseignants, l'étude longitudinale repose sur un sous-groupe restreint (10 étudiants). Cette limite, inhérente aux recherches qualitatives, n'étant pas représentative, elle est compensée par la richesse et la profondeur des données recueillies.

2. Le caractère volontaire de la participation : le choix d'étudiants motivés et disponibles peut introduire un biais de sélection, dans la mesure où leurs représentations et pratiques ne reflètent pas nécessairement l'ensemble de la population universitaire.

3. Les contraintes institutionnelles et technologiques : l'accès aux ressources numériques et la maîtrise des outils ne sont pas homogènes parmi les participants, ce qui peut influencer la fréquence et la qualité des usages observés.

4. La durée de l'étude : bien que le suivi sur trois années constitue un atout pour observer les évolutions, il a aussi généré des risques d'abandon, de fatigue ou de variation de motivation chez certains étudiants.

5. La subjectivité inhérente à l'analyse qualitative : même si des grilles et indicateurs ont été mobilisés pour structurer l'interprétation, la lecture des extraits demeure exposée à une part d'interprétation subjective, qu'il convient de relativiser en recourant à la triangulation.

En dépit de ces limites, la méthodologie retenue garantit une validité interne satisfaisante et une pertinence contextuelle forte. Van der Maren (2004) explique que « toute recherche appliquée suppose un compromis entre les idéaux méthodologiques et les contraintes du terrain « (p. 112). En effet, il n'est pas toujours possible d'appliquer des méthodes idéales, car le chercheur doit composer avec des contraintes pratiques, humaines et institutionnelles. Ainsi, la recherche devient un compromis entre les exigences méthodologiques et les conditions concrètes de sa mise en œuvre.

L'ensemble des éléments méthodologiques présentés met en évidence la cohérence du choix épistémologique et pratique de cette recherche. L'adoption d'une approche mixte, ancrée dans une perspective pragmatique, se justifie pleinement par la nécessité de croiser l'objectivité des données quantitatives avec la profondeur interprétative des données qualitatives. Cette posture permet de répondre de manière nuancée et rigoureuse à la problématique centrale, en articulant hypothèses, objectifs et instruments de collecte.

La typologie diversifiée des données, combinant questionnaires, corpus d'échanges numériques et entretiens, assure une richesse d'informations qui dépasse la simple description statistique pour s'ouvrir à l'analyse fine des évolutions scripturales. Toutefois, les limites reconnues – taille réduite

de l'échantillon longitudinal, biais de volontariat, contraintes technologiques et institutionnelles – invitent à une lecture prudente et contextualisée des résultats. Ces précautions méthodologiques, loin d'affaiblir la recherche, en renforcent la crédibilité scientifique puisqu'elles témoignent d'une prise de conscience réflexive et critique des conditions d'enquête.

Ainsi, la méthodologie adoptée constitue un socle solide pour l'analyse ultérieure des données. La prochaine section consistera à présenter les échantillons et instruments utilisés (étudiants, enseignants, entretiens, corpus), afin de mettre en lumière la manière dont ces outils ont permis de recueillir des données pertinentes et d'assurer la triangulation nécessaire à la validation des résultats.

1.5. Échantillons et instruments de collecte

Après avoir présenté et justifié l'approche méthodologique adoptée, ainsi que ses fondements épistémologiques, ses objectifs et ses limites, il convient désormais de détailler les outils concrets de collecte des données et les caractéristiques des échantillons retenus. En effet, la pertinence des résultats d'une recherche empirique dépend directement de la rigueur avec laquelle les participants sont sélectionnés et des dispositifs qui structurent l'observation.

Dans le cadre de ce travail, trois types d'échantillons ont été mobilisés afin de croiser les regards et d'assurer la complémentarité des perspectives :

- Les étudiants, dont l'implication volontaire a permis une étude longitudinale sur les pratiques scripturales médiées par le numérique.
- Les enseignants, consultés à travers un questionnaire et des entretiens, afin de comprendre leurs perceptions et leurs usages pédagogiques des TICE.
- Les corpus d'échanges numériques, constitués de productions authentiques recueillies sur réseaux sociaux et lors d'activités dirigées ou spontanées, qui permettent d'analyser l'impact réel de la pratique sur la compétence scripturale.
- Facebook et Messenger ont été retenus comme terrain d'investigation en raison de leur fort taux d'usage et de leur ancrage durable dans les pratiques numériques quotidiennes des utilisateurs. Ces plateformes bénéficient d'un haut degré de familiarité, ce qui limite les

biais liés à l'apprentissage technique et permet d'observer des interactions authentiques, déjà intégrées aux routines communicationnelles. Par ailleurs, leurs fonctionnalités collaboratives — échanges synchrones et asynchrones, partage de contenus multimodaux, constitution de groupes et circulation rapide de l'information — offrent un cadre particulièrement pertinent pour analyser les dynamiques interactionnelles et les formes de collaboration médiatisées par le numérique. À ce titre, Facebook et Messenger constituent des environnements privilégiés pour l'étude des usages sociaux et communicationnels en contexte ordinaire.

L'analyse de ces échantillons s'appuie sur des instruments diversifiés – questionnaires, entretiens semi-directifs, grilles d'analyse, relevés de corpus – qui répondent chacun à un objectif précis et contribuent à la triangulation des données.

1.5.1. La population et l'échantillonnage

La population cible de cette étude est constituée d'étudiants et d'enseignants universitaires évoluant dans un contexte algérien marqué par une transformation progressive des pratiques pédagogiques sous l'influence des TICE. L'échantillonnage a été pensé dans une perspective raisonnée et complémentaire, afin de rendre compte à la fois des pratiques, des représentations et des évolutions.

- Les étudiants : Un échantillon de 102 étudiants a participé au questionnaire quantitatif, permettant d'obtenir une vision globale sur les usages numériques, les représentations des réseaux sociaux et la motivation à écrire. Parmi eux, un sous-échantillon de 10 étudiants volontaires (6 filles et 4 garçons) a été sélectionné pour l'étude qualitative longitudinale. Leur suivi sur trois années a permis d'observer finement l'évolution des pratiques scripturales, grâce à l'analyse d'échanges spontanés et dirigés.

- Les enseignants : Un échantillon de 10 enseignants universitaires (maîtres-assistants et docteurs) a été retenu afin de recueillir leurs perceptions sur l'intégration des TICE dans l'enseignement et sur leurs impacts potentiels sur la compétence scripturale. Le choix de ce groupe permet de croiser les regards avec ceux des étudiants et de mettre en évidence des points de convergence et de divergence.

- Le corpus écrit : Enfin, un troisième volet du matériau empirique est constitué par les productions écrites recueillies dans le cadre de l'expérimentation. Ces données incluent : des échanges libres sur les réseaux sociaux (groupes créés spécifiquement pour l'expérimentation), des discussions collectives ou débats, et des productions dirigées à partir de consignes pédagogiques. Ce corpus constitue une source privilégiée pour évaluer l'impact des pratiques numériques sur le développement de la compétence scripturale.

L'échantillonnage, volontaire et raisonné, a ainsi permis de conjuguer une approche quantitative extensive (questionnaires) et une approche qualitative intensive (étude longitudinale et corpus).

1.5.2. Instruments de collecte des données

Afin de répondre aux hypothèses de recherche et de trianguler les résultats, plusieurs instruments complémentaires ont été mobilisés :

1. Le questionnaire destiné aux étudiants : conçu autour de rubriques thématiques (profil, usage des TICE, réseaux sociaux et apprentissage, motivation, écriture informelle et néographie), il a permis de dresser un état des lieux des pratiques numériques et des représentations des étudiants. Les réponses ont été traitées statistiquement et accompagnées d'analyses interprétatives.

2. Le questionnaire destiné aux enseignants : articulé autour de questions fermées et ouvertes, il a offert un double regard quantitatif et qualitatif sur les représentations et les pratiques liées aux TICE. Les questions ouvertes ont particulièrement nourri l'analyse qualitative, en mettant en lumière des nuances et des arguments contextualisés.

3. Les entretiens semi-directifs : réalisés avec les 10 étudiants suivis longitudinalement, ils ont été menés en deux temps : un premier entretien en 2020 (pendant l'expérimentation) et un second en 2021 (après l'expérimentation). Ces entretiens ont permis de recueillir les perceptions évolutives des participants, leurs motivations, leurs difficultés et leurs suggestions.

4. Le corpus des productions écrites : issu des réseaux sociaux et des activités pédagogiques en ligne, il a été exploité grâce à une grille d'analyse élaborée autour d'indicateurs (cohérence

textuelle, correction grammaticale, richesse lexicale, organisation discursive, usage de la néographie, collaboration scripturale). Ce matériau authentique est au cœur de l'analyse longitudinale.

1.6. L'expérimentation

L'expérimentation a été menée auprès de dix étudiants volontaires inscrits en première année de licence de français**.** Ce groupe se compose de six étudiantes et quatre étudiants, âgés de 18 à 21 ans, correspondant au profil classique d'étudiants primo-arrivants à l'université. Afin de préserver l'anonymat des participants, chacun d'eux est identifié par un pseudo, utilisé également dans l'analyse du corpus d'échanges numériques.

Sur le plan sociodémographique, les participants présentent un profil relativement homogène. Leur âge se situe majoritairement entre 18 et 19 ans, à l'exception de deux étudiants âgés de 20 et 21 ans, ayant connu un léger décalage dans leur parcours scolaire. Cette homogénéité d'âge favorise une comparaison pertinente des pratiques et des évolutions observées.

Concernant le rapport aux réseaux sociaux**,** l'ensemble des participants déclare un usage quotidien, voire intensif, principalement à des fins sociales et personnelles. Les plateformes les plus utilisées sont Facebook, Messenger et WhatsApp**,** suivies occasionnellement d'Instagram. Avant l'expérimentation, ces usages relevaient essentiellement d'une communication informelle, marquée par la spontanéité, l'oralisation de l'écrit, l'usage fréquent de la néographie, des émoticônes et de l'alternance codique entre le français et l'arabe dialectal. Peu de participants déclaraient utiliser les réseaux sociaux comme un espace d'apprentissage structuré.

Le rapport à l'écrit apparaît contrasté mais globalement fragile. La majorité des étudiants exprime une appréhension vis-à-vis de l'écriture en français**,** perçue comme une activité exigeante, normée et évaluative. Plusieurs participants déclarent écrire rarement en dehors du cadre universitaire et associent l'écrit académique à la peur de l'erreur. Toutefois, tous reconnaissent écrire fréquemment sur les réseaux sociaux, ce qui révèle un décalage entre les pratiques scripturales informelles et académiques.

Quant au niveau de français**,** il peut être qualifié de moyen à fragile à l'entrée dans l'expérimentation. Les productions initiales montrent des difficultés récurrentes en grammaire, en orthographe et en structuration textuelle, ainsi qu'une pauvreté lexicale relative. Néanmoins, les

étudiants disposent de compétences communicatives de base leur permettant de s'exprimer et d'interagir, ce qui constitue un socle favorable à une évolution progressive dans un cadre pédagogique médiatisé.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des profils des participants :

Pseudo	Âge	Genre	Usage des réseaux sociaux	Rapport à l'écrit	Niveau initial en français
Lina	18	F	Quotidien (Facebook, WhatsApp)	Appréhensif mais motivé	Moyen
Samir	19	M	Quotidien (Facebook, Messenger)	Peu confiant	Moyen-faible
Assia	18	F	Intensif (Facebook, Instagram)	Plutôt positif	Moyen
Amine	20	M	Quotidien (Facebook)	Évitement de l'écrit académique	Faible
Rihab	19	F	Intensif (Facebook, WhatsApp)	Motivé mais hésitant	Moyen
Mourad	21	M	Quotidien (Facebook)	Peu investi au départ	Faible
Manel	18	F	Intensif (Facebook, Messenger)	Intérêt pour l'écriture personnelle	Moyen
Rania	19	F	Quotidien (Facebook)	Appréhensif	Moyen-faible
Walid	19	M	Quotidien (Facebook, WhatsApp)	Peu à l'aise avec la norme	Faible
Rania	19	F	Quotidien (Facebook)	Appréhensif	Moyen-faible

Test de positionnement linguistique des participants

Afin de situer le niveau initial en français des dix étudiants volontaires et de disposer d'un point de référence objectif avant le lancement de l'expérimentation, un test de positionnement diagnostique a été administré en amont. Ce test n'avait pas pour objectif une évaluation certificative, mais visait à dresser un état des lieux des compétences scripturales des participants et à affiner l'interprétation des évolutions observées par la suite.

Le test a été conçu en cohérence avec les objectifs de la recherche et avec les exigences du français universitaire, en s'inspirant des descripteurs du CECRL, sans pour autant chercher à attribuer un niveau normatif strict. Il s'est déroulé en présentiel, en début d'année universitaire, dans des conditions identiques pour l'ensemble des participants.

Le dispositif d'évaluation comprenait quatre volets complémentaires :

1. **Compréhension écrite**

Les étudiants devaient lire un court texte informatif (environ 250 mots) portant sur une thématique proche de leur univers académique, puis répondre à des questions de compréhension globale et fine. Cette partie visait à évaluer la capacité à repérer l'information essentielle, à comprendre l'implicite et à reformuler des idées.

2. **Production écrite**

Les participants étaient invités à rédiger un court texte argumentatif ou réflexif (120 à 150 mots) à partir d'une consigne ouverte, par exemple : *« Pensez-vous que les réseaux sociaux peuvent aider les étudiants à apprendre une langue étrangère ? Justifiez votre réponse. »*

Cette épreuve permettait d'évaluer la cohérence textuelle, la structuration des idées, la maîtrise morphosyntaxique, la richesse lexicale et le respect des normes de l'écrit académique.

3. **Compétences linguistiques**

Une série de questions ciblées (phrases à compléter, reformulation, repérage d'erreurs) portait sur des points de grammaire, de conjugaison et d'orthographe fréquemment rencontrés dans les productions universitaires. Ce volet visait à identifier les difficultés récurrentes et les automatismes linguistiques.

4. **Auto-évaluation et rapport à l'écrit**

Enfin, un court questionnaire d'auto-évaluation invitait les étudiants à se situer par rapport à leurs compétences en français écrit, à exprimer leur rapport à l'écriture et à identifier leurs principales difficultés. Cette dimension subjective a permis de croiser les résultats objectifs avec les représentations des apprenants.

L'analyse des résultats du test a permis de classer les étudiants selon des profils de niveau globalement homogènes**,** allant de *faible* à *moyen*, et de confirmer les observations issues des premiers échanges numériques. Ces résultats ont servi de point de départ pour l'analyse longitudinale, sans constituer un critère d'exclusion, l'objectif de l'expérimentation étant précisément d'observer l'évolution des compétences dans un cadre numérique médiatisé.

Ce test de positionnement constitue ainsi un outil méthodologique essentiel**,** garantissant la cohérence de l'analyse et renforçant la validité interne de la recherche en offrant un repère initial clair pour l'étude des progrès réalisés au fil du temps.

Par ailleurs, il nous a paru nécessaire d'introduire une phase supplémentaire consacrée à la mise en œuvre concrète de l'expérimentation. Cette phase s'inscrit dans la continuité logique du cadre méthodologique précédemment exposé et vise à opérationnaliser les orientations théoriques et didactiques retenues.

Dans cette perspective, l'expérimentation ne se limite pas à un simple cadre d'observation, mais s'accompagne de la conception de dispositifs pédagogiques structurés, pensés en amont comme des espaces d'engagement scriptural et de médiation du savoir. Ces dispositifs ont été élaborés afin

de placer les étudiants dans des situations authentiques de production écrite, médiatisées par le numérique, et de favoriser une implication active dans des projets collectifs et signifiants.

L'inscription de ces dispositifs dans la méthodologie répond à une logique de recherche-action, dans laquelle l'acte pédagogique devient un objet d'analyse à part entière. Le recours aux TICE y est envisagé non comme un simple support technique, mais comme un levier didactique permettant de renouveler les modalités d'enseignement de l'écrit et d'interroger le rapport des étudiants à l'écriture et au savoir.

Sur le plan méthodologique, ces dispositifs constituent un prolongement naturel de l'expérimentation décrite précédemment. Ils permettent de créer des contextes d'écriture socialement situés, dans lesquels les étudiants sont amenés à adopter une posture de scripteur engagé, à réfléchir aux destinataires de leurs productions et à inscrire l'écrit dans une dynamique de communication réelle.

Dans ce cadre, deux dispositifs innovants ont été mis en place au sein du département de français: la création d'un journal du département et le lancement d'une chaîne YouTube à visée éducative et culturelle. Leur présentation détaillée vise à expliciter les principes de leur conception, leurs objectifs pédagogiques et leur articulation avec le dispositif méthodologique global, avant d'en proposer ultérieurement une analyse approfondie.

En définitive, le choix d'une population mixte — étudiants et enseignants — ainsi que la mise en place d'un échantillonnage raisonné et volontaire, ont permis de croiser différents regards sur l'usage des TICE dans l'apprentissage du français et sur leur impact sur la compétence scripturale.

La prochaine section consistera à analyser et interpréter ces données, en mettant en lumière les régularités, les divergences et les évolutions qui traversent les discours des étudiants et des enseignants, ainsi que les transformations observées dans les pratiques scripturales au fil du temps.

Conclusion du chapitre 1

Après avoir présenté le cadre méthodologique qui a guidé cette recherche — depuis le choix de l'approche mixte jusqu'à la définition de la population, des instruments de collecte et des contraintes rencontrées — il importe désormais de passer à l'analyse des résultats recueillis. Cette étape constitue le prolongement naturel de la démarche scientifique entreprise : elle vise à confronter les hypothèses formulées au départ avec les données empiriques issues du terrain.

L'intérêt de ce travail réside précisément dans cette double entrée : mesurer et comprendre. Mesurer la fréquence et la nature des usages déclarés des TICE, mais aussi comprendre comment ces usages s'inscrivent dans un rapport au savoir, influencent la motivation, et participent au développement de la compétence scripturale.

Ainsi, le chapitre qui suit sera consacré à l'analyse et à l'interprétation détaillée des résultats obtenus. Il s'agira de mettre en relief les points convergents et divergents entre les différents échantillons, d'examiner les évolutions observées dans le cadre de l'étude longitudinale, et d'en dégager les implications didactiques et pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage du français à l'ère numérique.

Chapitre 2 analyse des données quantitatives

> « La rupture avec les évidences premières est la condition première de la construction du fait scientifique. » Pierre Bourdieu, *Le métier de sociologue*, 1968.

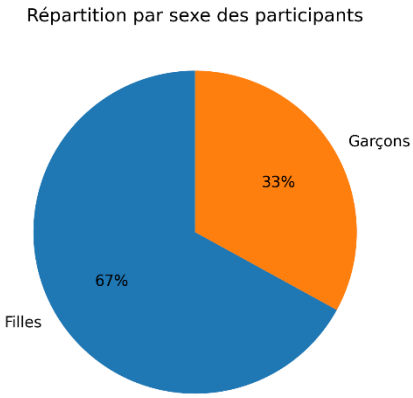
2.1. Les résultats du questionnaire étudiants

L'analyse du questionnaire destiné aux étudiants constitue une étape essentielle pour comprendre leurs représentations, leurs pratiques et leurs attentes vis-à-vis de l'usage des TICE dans l'apprentissage du français. Ce questionnaire, administré auprès d'un échantillon représentatif, permet de saisir à la fois le profil des répondants, la fréquence et la nature de leurs usages numériques, ainsi que l'impact perçu sur leurs apprentissages et leur compétence scripturale. L'intérêt de cette analyse réside dans la mise en évidence des dynamiques qui traversent le rapport des étudiants à l'écrit et au numérique : motivations, freins, pratiques informelles et usages pédagogiques. Elle offre ainsi des éléments concrets pour mieux comprendre la place qu'occupent les TICE dans la formation universitaire et pour envisager des pistes d'intégration didactique adaptées.

2.1.1 Profil des répondants

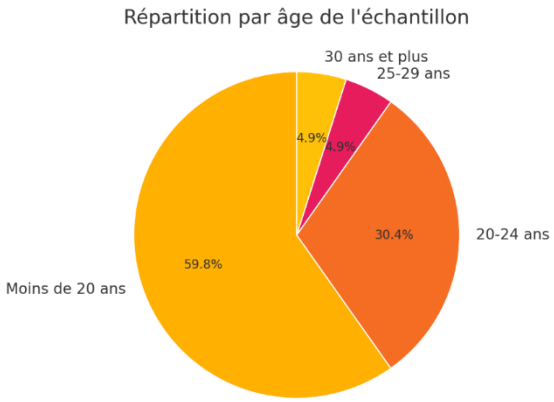
Cette rubrique vise à recueillir des informations sociodémographiques sur les étudiants enquêtés, notamment le sexe, l'âge, le niveau d'études et la filière. L'objectif est de dresser un portrait général de l'échantillon afin de contextualiser les réponses et de repérer d'éventuelles variations liées aux caractéristiques individuelles. Ces données permettent d'analyser les différences de perception et de pratique selon les profils (par exemple, différences entre hommes et femmes, début ou de fin de parcours de licence) et d'interpréter les résultats en tenant compte des variables contextuelles.

L'échantillon comprend 102 étudiants, dont 67 % sont des filles et 33 % des garçons. Les tranches d'âge majoritaires sont 20–24 ans et 25–29 ans, couvrant principalement des niveaux Licence (L1 à L3) et Master (M1, M2). Les spécialités représentées sont exclusivement le français.



Graphique 1 Répartition de l'échantillon par sexe

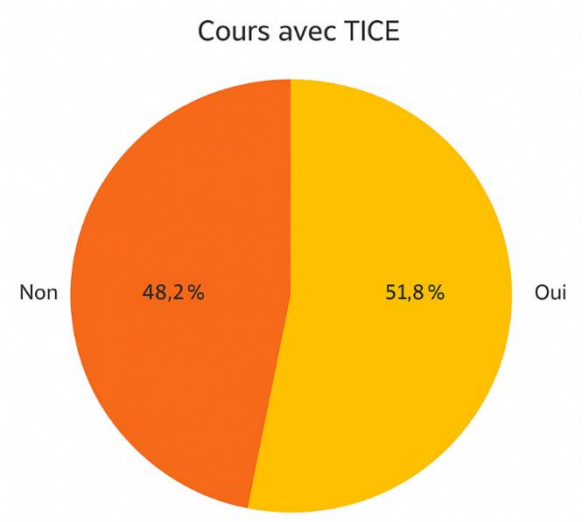
L'analyse des données relatives à la répartition par sexe montre une nette prédominance des étudiantes, qui représentent 67 % de l'échantillon, contre 33 % d'étudiants masculins. Cette féminisation marquée de l'échantillon reflète probablement une réalité disciplinaire propre à la filière investiguée, plus particulièrement les filières de langues, traditionnellement plus fréquentées par les femmes. Cette donnée est à prendre en considération dans l'interprétation des résultats, car elle peut influencer certaines dimensions analysées, telles que le rapport au savoir, la motivation ou encore les usages numériques. Il est important de rester prudent dans la comparaison des perceptions ou des pratiques selon le sexe, en raison du déséquilibre numérique entre les deux groupes.



Graphique 2 Répartition de l'échantillon par âge

L'analyse de la répartition par âge des répondants montre une prédominance des étudiants âgés de moins de 20 ans, qui représentent 61 % de l'échantillon. Ce groupe majoritaire correspond essentiellement à des étudiants de premier cycle (Licence), souvent qualifiés de digital natives,

pour qui les usages numériques (TICE, réseaux sociaux, écriture collaborative) font partie intégrante des pratiques quotidiennes. La tranche des 20–24 ans (31 %) regroupe des étudiants de fin de Licence et de Master débutant, tandis que les 25–29 ans (5 %) et les 30 ans et plus (5 %) correspondent en grande partie à des étudiants en Master. Ces données suggèrent que si les tendances générales observées reflètent les pratiques des jeunes générations, il existe également des profils plus expérimentés dont les usages numériques sont potentiellement plus académiques et spécialisés. Il serait dès lors pertinent, dans l'analyse croisée, d'interroger l'impact de l'âge sur les perceptions de la motivation, l'utilisation des outils numériques, ainsi que sur les effets des réseaux sociaux et des formes d'écriture informelle (néographie), afin de dégager d'éventuelles tendances générationnelles différenciées.



Graphique 3 l'intégration des TICE dans les cours

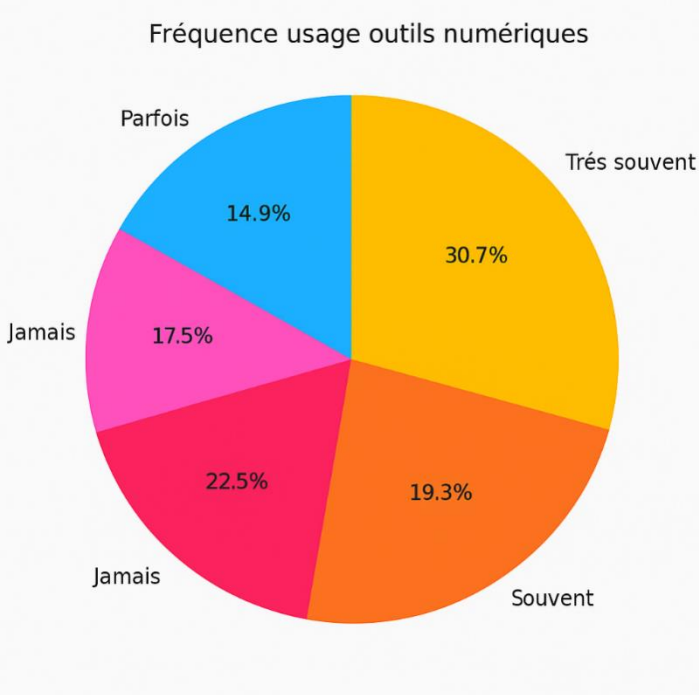
L'analyse des réponses à la question portant sur l'intégration des TICE dans les cours révèle une répartition presque équitable : 51,8 % des étudiants déclarent avoir déjà suivi un cours intégrant des outils numériques, tandis que 48,2 % n'ont jamais bénéficié d'une telle expérience. L'usage dépend de la nature de la matière, classe inversée pour l'oral ou recours à un site pour dépôt de documents (banque de données), utilisation de data show, et les plateformes. Cette légère majorité traduit une ouverture progressive de l'université aux pratiques pédagogiques numériques (utilisation de plateformes, supports multimédias, outils collaboratifs), bien qu'elle témoigne également d'une inégale répartition des dispositifs selon les filières, les enseignants ou les niveaux. La coexistence de parcours avec et sans TICE souligne que l'environnement universitaire se trouve

encore en phase de transition, où l'intégration des technologies éducatives n'est ni systématique ni homogène. Cette situation ouvre des perspectives d'analyse riches : il serait pertinent d'examiner si les étudiants exposés aux TICE présentent des perceptions différentes en termes de motivation, de rapport au savoir, d'autonomie ou de compétences scripturales, par rapport à ceux qui n'y ont pas eu accès. Ces observations appellent également à formuler des recommandations visant à généraliser progressivement l'intégration des TICE dans l'ensemble des formations, afin de garantir à tous les étudiants des conditions équitables de développement des compétences numériques et académiques.

2.1.2. Usages des TICE

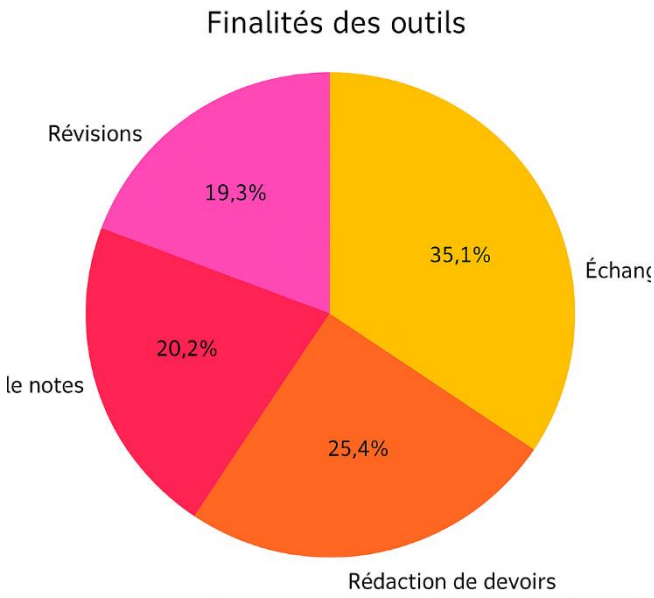
Les questions regroupées dans cette partie explorent les pratiques numériques des étudiants, en particulier l'utilisation des outils TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans le cadre académique. Il s'agit de comprendre quels outils sont mobilisés (plateformes, logiciels, ressources en ligne), à quelle fréquence, et dans quelles finalités (prise de notes, échanges, révisions, rédaction, etc.). Cet item permet de mesurer le degré de familiarité des étudiants avec les environnements numériques éducatifs et d'évaluer leur intégration réelle dans les parcours d'apprentissage.

La majorité des étudiants a déjà suivi des cours utilisant les TICE. Ils utilisent les outils numériques surtout pour la rédaction de devoirs, la prise de notes et les révisions. La fréquence d'utilisation varie de 'souvent' à 'très souvent', montrant un ancrage important des pratiques numériques dans leur quotidien académique. Cela concerne l'utilisation des powerpoint, le matériel de projection et les sites de présentation : Gamma, Prezi



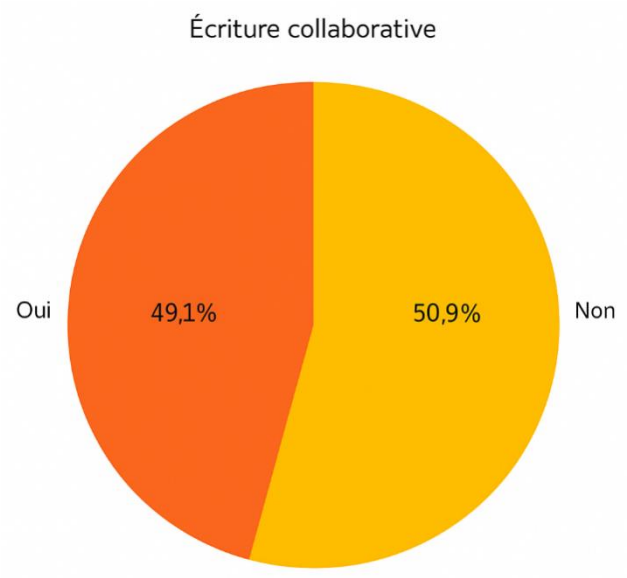
Graphique 4 Fréquence d'utilisation des TICE

L'analyse des résultats relatifs à la fréquence d'utilisation des outils numériques par les étudiants révèle que 30,7 % d'entre eux déclarent les utiliser « très souvent », et 19,3 % « souvent », ce qui montre qu'environ la moitié des répondants a intégré de manière régulière le numérique dans ses pratiques académiques. Toutefois, une part non négligeable de l'échantillon, composée de 17,5 % de répondants indiquant un usage « rarement » et 17,5 % déclarant « jamais », met en lumière l'existence d'un groupe d'étudiants restant à l'écart de ces pratiques, soit par manque d'accès, de compétences, d'intérêt, ou à cause d'un contexte pédagogique peu propice. À cela s'ajoute une proportion de 14,9 % d'étudiants faisant un usage « parfois », traduisant une intégration ponctuelle et non systématique des outils numériques, probablement en fonction des tâches ou des enseignements. Ces résultats suggèrent que les usages numériques restent inégalement répartis au sein de la population étudiante et qu'il est nécessaire de s'interroger sur les facteurs explicatifs de ces disparités, ainsi que sur leurs effets potentiels en termes de motivation, de développement des compétences numériques et de rapport au savoir. Ils appellent également à la mise en place de dispositifs d'accompagnement et de sensibilisation, afin de favoriser une appropriation progressive et équitable des outils numériques dans les parcours universitaires.



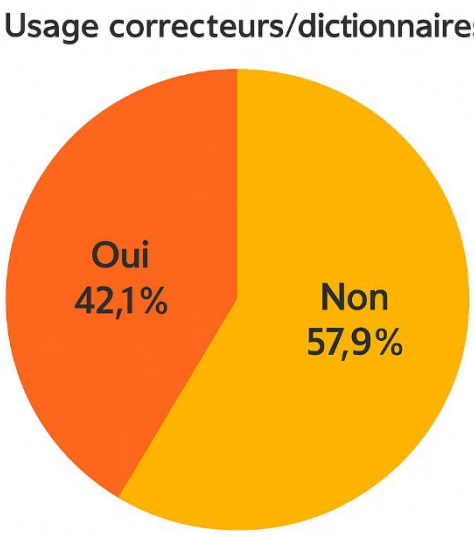
Graphique 5 Finalité des usages des outils TICE

L'analyse des réponses concernant les finalités principales d'utilisation des outils numériques montre une nette prédominance des échanges (35,1 %), suivis par la rédaction de devoirs (25,4 %), la prise de notes (20,2 %) et enfin les révisions (19,3 %). Ces résultats indiquent que les étudiants mobilisent les outils numériques avant tout pour communiquer et interagir, que ce soit avec leurs pairs, leurs enseignants ou pour partager des documents, ce qui met en évidence l'importance de la dimension sociale et collaborative des pratiques numériques. La rédaction de devoirs occupe également une place importante, confirmant que les TICE ne sont pas seulement des canaux d'échange informel, mais deviennent aussi des supports directs de production scripturale académique. En revanche, les usages plus individuels et cognitifs, tels que la prise de notes et les révisions, apparaissent comme moins fréquents, ce qui pourrait s'expliquer par une moindre appropriation des outils à ces fins spécifiques. Ces observations invitent à réfléchir à des pistes pédagogiques pour renforcer l'usage des TICE comme outils de structuration cognitive et de travail autonome, en complément de leur dimension communicative et collaborative, notamment via des applications dédiées à la prise de notes, à la révision ou au mind mapping.



Graphique 6 Les écrits collaboratifs

L'analyse des réponses relatives à la participation à des écrits collaboratifs en ligne (Google Docs, etc.) révèle une quasi-égalité au sein de l'échantillon, avec 50,9 % des étudiants déclarant n'avoir jamais pratiqué l'écriture collaborative et 49,1 % affirmant y avoir déjà participé. Cette répartition équilibrée montre que si l'écriture collaborative commence à trouver sa place dans les pratiques universitaires, elle n'est pas encore généralisée ni systématiquement intégrée dans les dispositifs pédagogiques. Pourtant, cette modalité présente un fort potentiel pédagogique, en permettant aux étudiants de développer non seulement des compétences scripturales, mais également des compétences réflexives, coopératives et numériques. Les étudiants ayant expérimenté l'écriture collaborative bénéficient probablement d'un apprentissage par les pairs, d'un accès au feedback collectif et d'une motivation accrue à écrire. À l'inverse, près de la moitié des étudiants n'ayant pas eu cette opportunité soulève des questions sur les freins existants, qu'il s'agisse de méconnaissance des outils, de manque de formation des enseignants ou de résistances institutionnelles. Ces constats invitent à encourager le développement d'activités d'écriture collective au sein des formations, à former les étudiants à la gestion du travail en ligne, et à reconnaître la valeur académique des productions collaboratives, notamment en les intégrant dans les dispositifs d'évaluation. Les étudiants créent volontiers des groupes sur messenger ou des groupes Facebook.



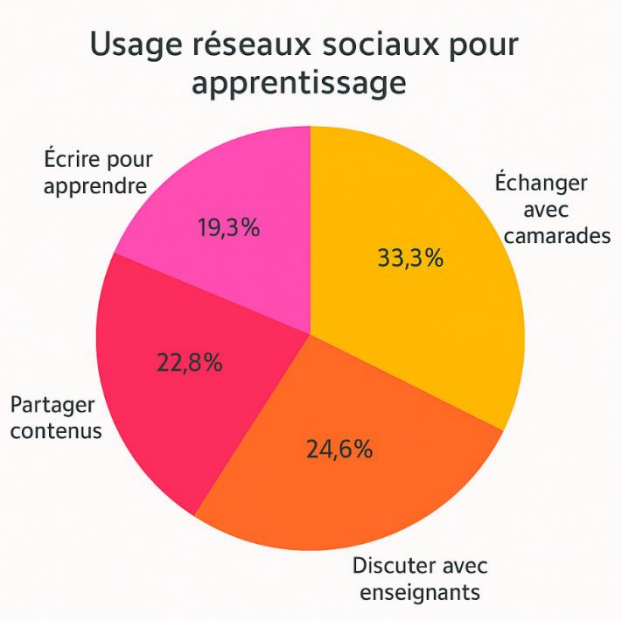
Graphique 7 Usage des dictionnaires et correcteurs automatiques

L'analyse des réponses à la question relative à l'utilisation de correcteurs automatiques ou de dictionnaires numériques révèle que 57,9 % des étudiants déclarent ne pas recourir à ces outils, tandis que 42,1 % les utilisent dans leurs pratiques académiques. Cette majorité d'étudiants sans recours à ces dispositifs peut surprendre, compte tenu de leur disponibilité et de leur accessibilité. Elle pourrait s'expliquer par un manque de familiarité, une sous-estimation de leur utilité, voire par des représentations négatives les associant à des outils limités ou peu fiables. À l'inverse, la proportion non négligeable d'étudiants qui ont intégré ces outils dans leur processus d'écriture témoigne d'une démarche active d'amélioration de la qualité linguistique, lexicale et terminologique de leurs productions. Leur usage peut ainsi contribuer au développement de compétences métalinguistiques et réflexives, renforçant la qualité rédactionnelle. Ces résultats soulignent un enjeu pédagogique important : accompagner les étudiants pour qu'ils s'approprient ces outils non pas comme de simples béquilles, mais comme des leviers d'apprentissage, de révision et de prise de conscience de leurs points faibles. Il conviendrait également d'interroger les raisons de la non-utilisation identifiée, qu'il s'agisse de méconnaissance, de rejet, de faible accessibilité ou de faible intégration pédagogique, afin de proposer des actions adaptées visant à promouvoir une approche critique et formatrice de ces dispositifs numériques.

2.1.3. Réseaux sociaux, apprentissage et écriture collaborative

Cette rubrique explore la manière dont les étudiants mobilisent les réseaux sociaux dans le cadre de leurs apprentissages, en particulier pour des activités d'écriture collaborative. Elle s'intéresse aux usages sociaux et pédagogiques de plateformes telles que Facebook, messenger ou Instagram, notamment pour échanger des idées, partager des contenus, co-construire des savoirs ou rédiger des documents en groupe. L'objectif est de comprendre comment ces espaces numériques, souvent perçus comme informels, deviennent des lieux de collaboration cognitive, de soutien mutuel et de construction collective des connaissances. Cet item permet également d'identifier les bénéfices et les limites de ces pratiques collaboratives en ligne, ainsi que leur impact potentiel sur les compétences rédactionnelles et sur l'engagement des étudiants dans les apprentissages.

Les réseaux sociaux comme Facebook, Messenger sont utilisés majoritairement pour échanger entre pairs et partager des contenus de cours. La langue la plus utilisée est le français, suivie de l'arabe et de l'anglais. Environ 70 % des étudiants estiment que ces pratiques influencent leur façon d'écrire à l'université, notamment en matière de style, de spontanéité, mais parfois aussi en apportant des traces d'oralité ou de néographie.

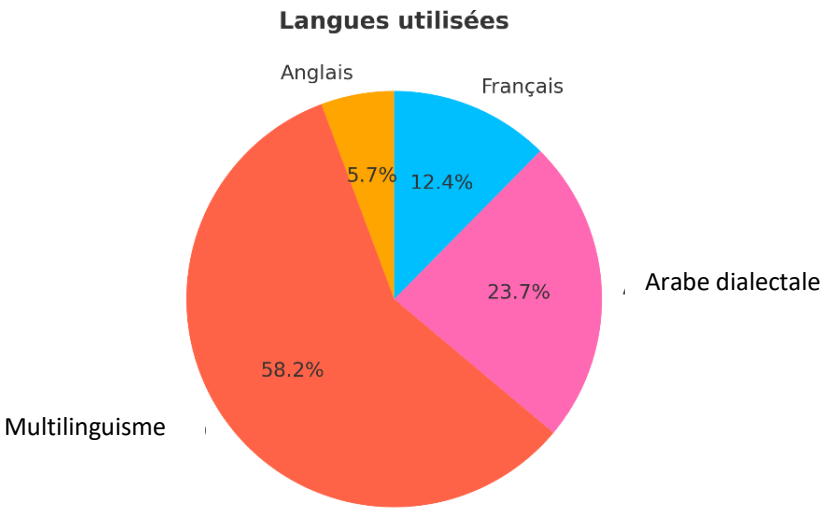


Graphique 8 Usage des réseaux sociaux pour l'apprentissage

L'analyse des réponses concernant l'usage des réseaux sociaux dans le cadre de l'apprentissage montre que 33,3 % des étudiants les mobilisent principalement pour échanger avec leurs camarades, confirmant ainsi le rôle central de ces plateformes comme espaces de socialisation cognitive et de soutien entre pairs. Près d'un quart des répondants (24,6 %) indiquent qu'ils utilisent ces réseaux pour discuter avec leurs enseignants,

témoignant d'une certaine ouverture au dialogue pédagogique via des canaux numériques, bien que cette pratique reste limitée par des contraintes institutionnelles ou culturelles.

Le partage de contenus (22,8 %) apparaît comme une pratique intermédiaire, favorisant la circulation horizontale des savoirs sans nécessairement déboucher sur des activités d'élaboration plus approfondies. Enfin, seulement 19,3 % des étudiants déclarent utiliser les réseaux sociaux pour écrire afin d'apprendre, révélant que l'écriture réflexive ou collaborative reste minoritaire dans ces environnements. Ces résultats invitent à interroger non seulement les potentialités des réseaux sociaux comme leviers d'apprentissage actif, mais aussi les freins qui limitent aujourd'hui leur exploitation pédagogique. Ils plaident en faveur de dispositifs encourageant les échanges entre pairs, d'une formation des enseignants à l'accompagnement numérique, et d'activités intégrant explicitement l'écriture collaborative et le partage de contenus comme outils d'apprentissage.



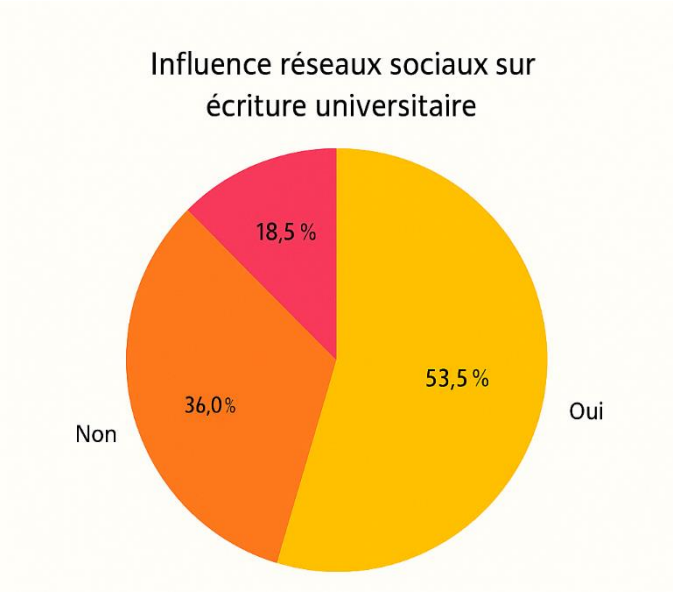
Graphique 9 Langues utilisées sur les réseaux

L'analyse des réponses à la question relative à la langue principalement utilisée sur les réseaux sociaux met en évidence une pluralité linguistique marquée.
En effet, plus de la moitié des étudiants (58,2 %) déclarent recourir simultanément à plusieurs langues dans leurs interactions en ligne, illustrant la prégnance du code-switching comme mode d'expression naturel au sein des espaces numériques. Cette pratique, emblématique des jeunes

générations connectées, traduit une aisance communicationnelle et identitaire propre aux environnements multilingues.

L'arabe dialectal occupe la deuxième position (23,7 %), confirmant son rôle central dans les échanges informels et émotionnels, où la proximité linguistique favorise la spontanéité. Le français arrive en troisième position (12,4 %), employé principalement dans les contextes académiques, professionnels ou culturels, ce qui témoigne de sa fonction de langue de prestige et d'enseignement supérieur. Enfin, l'anglais (5,7 %) s'impose progressivement comme langue d'ouverture sur le monde, notamment à travers la consommation de contenus scientifiques, culturels ou technologiques en ligne.

Ces résultats mettent en relief la diversité linguistique et la souplesse adaptative des étudiants face aux situations de communication numérique. Ils posent toutefois la question du transfert de ces pratiques plurilingues vers les contextes académiques : la coexistence de plusieurs codes linguistiques constitue-t-elle une ressource cognitive et créative favorisant la compétence scripturale ? Ou, au contraire, génère-t-elle des interférences susceptibles de fragiliser la maîtrise normative du français écrit ? Ces constats invitent à concevoir des dispositifs pédagogiques intégrateurs, permettant de valoriser les ressources plurilingues des apprenants tout en renforçant leur conscience métalinguistique et leur capacité à ajuster leurs pratiques selon les registres de discours exigés par l'université



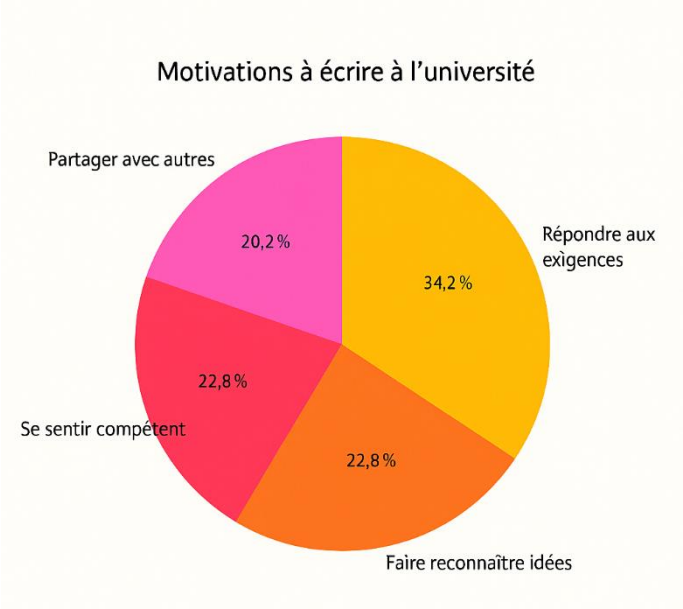
Graphique 10 L'influence des réseaux sur l'écriture universitaire

L'analyse des réponses à la question portant sur l'influence des réseaux sociaux sur l'écriture universitaire montre que 53,5 % des étudiants déclarent percevoir une influence, tandis que 36 % affirment le contraire. À cela s'ajoute une modalité supplémentaire (« oui », 10,5 %) qui, une fois regroupée, porte à environ 64 % la proportion d'étudiants reconnaissant que leurs pratiques numériques informelles impactent leur écriture académique. Cette majorité met en évidence le poids des réseaux sociaux comme vecteurs d'habitudes scripturales, qu'il s'agisse de l'introduction de registres plus oraux, de l'usage d'abréviations ou de néographie, ou encore d'une certaine créativité et adaptabilité contextuelle. À l'inverse, les 36 % d'étudiants qui ne perçoivent pas d'influence pourraient correspondre à des profils plus distanciés vis-à-vis des usages numériques informels, ou capables de compartimenter nettement les sphères privées et académiques. Ces résultats soulignent un enjeu pédagogique majeur : il ne s'agit pas de diaboliser l'influence des réseaux sociaux, mais plutôt d'accompagner les étudiants dans le développement d'un esprit critique et d'une capacité de discernement face aux transferts de pratiques d'un univers à l'autre. Cela implique de proposer des activités pédagogiques permettant de conscientiser ces influences, d'encourager la réflexion sur les registres et les normes, et d'offrir des espaces où les écritures numériques créatives et participatives peuvent être expérimentées de façon encadrée et réfléchie.

2.1.4. Motivation et rapport au savoir

Les questions de cette rubrique explorent les ressorts motivationnels qui sous-tendent l'engagement des étudiants dans les apprentissages, ainsi que leur rapport au savoir. Il s'agit de cerner ce qui les pousse à écrire, à apprendre, à s'impliquer (répondre aux attentes académiques, se sentir compétent, partager avec les autres, etc.), mais aussi de comprendre comment ils perçoivent le savoir (comme une ressource utilitaire, identitaire, sociale, etc.). Cet item fournit des éléments clés pour analyser les dynamiques internes à l'apprentissage et les leviers susceptibles de renforcer l'investissement des apprenants.

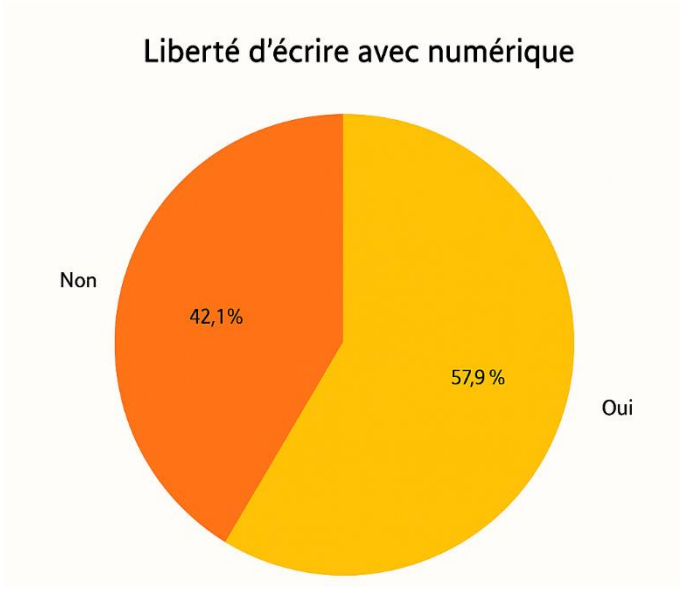
Les outils numériques sont perçus comme renforçant la motivation à écrire, apportant un sentiment de liberté et facilitant l'accès au savoir. Les étudiants écrivent avant tout pour répondre aux exigences académiques, mais aussi pour se sentir plus compétents et partager leurs idées.



Graphique 11 Motivation à écrire à l'université

L'analyse des réponses concernant les principales motivations à écrire à l'université révèle que 34,2 % des étudiants sont principalement motivés par le fait de répondre aux exigences académiques, confirmant ainsi le poids des contraintes institutionnelles dans l'engagement scriptural. Cependant, à côté de cette motivation extrinsèque, des facteurs personnels occupent également une place importante : 22,8 % des étudiants évoquent le besoin de faire reconnaître leurs idées, et 22,8 % disent écrire pour se sentir compétents, ce qui témoigne d'une recherche de

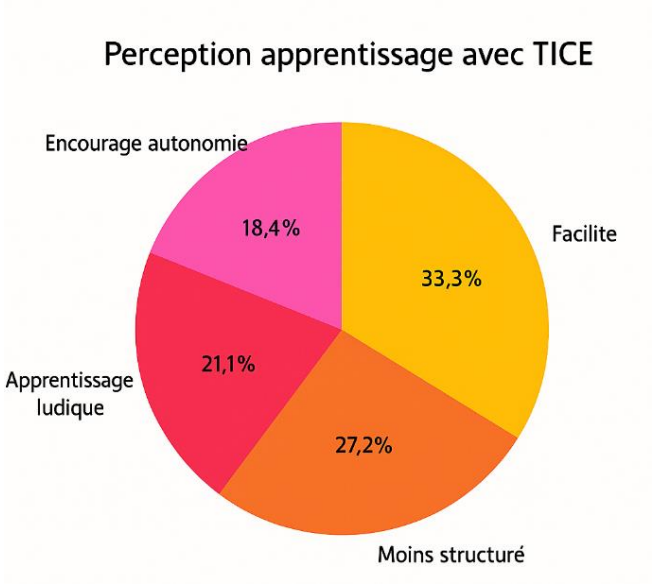
valorisation personnelle, de développement de l'estime de soi et d'affirmation identitaire. Enfin, 20,2 % des répondants identifient le partage avec les autres comme moteur principal, révélant une dimension sociale de l'écriture, marquée notamment par les échanges, la collaboration et la circulation des savoirs. Ces résultats mettent en lumière la coexistence de motivations extrinsèques et intrinsèques, et soulèvent des questions sur les liens entre motivation, engagement et qualité des productions écrites. Ils invitent à réfléchir à des pratiques pédagogiques capables d'articuler exigences académiques et expression personnelle, en valorisant des activités qui stimulent l'estime de soi, la reconnaissance des idées et le partage, afin de renforcer une motivation plus profonde, engageante et durable.



Graphique 12 liberté à écrire avec le numérique

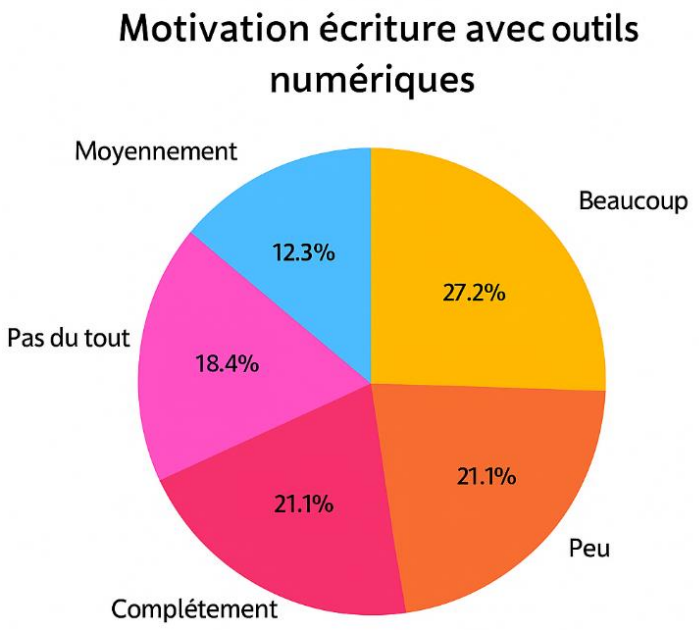
L'analyse des réponses à la question portant sur le sentiment de liberté lié à l'écriture numérique montre que 57,9 % des étudiants se sentent plus libres d'écrire grâce aux outils numériques, tandis que 42,1 % ne partagent pas cette perception. Cette majorité peut s'expliquer par divers facteurs : la possibilité de modifier et de réviser aisément ses textes, l'absence de jugement immédiat, l'exploration de registres ou de formats variés, ou encore une plus grande aisance à exprimer ses idées dans un environnement moins formel. Cependant, une proportion non négligeable d'étudiants ne perçoit pas de gain de liberté, ce qui peut s'expliquer par des freins techniques (difficulté à maîtriser les outils), cognitifs (surcharge d'informations) ou culturels (préférence pour l'écriture manuscrite ou pour des formats plus académiques). Cette variable constitue un indicateur intéressant du rapport subjectif des étudiants au numérique : pour certains, il représente un espace d'émancipation et de créativité, tandis que pour d'autres, il reste un simple outil, sans effet

libérateur particulier. Ces résultats invitent à interroger les profils des étudiants moins sensibles à cette dimension, et à réfléchir à des dispositifs pédagogiques visant à renforcer le sentiment positif de liberté scripturale, notamment par le biais d'activités variées, créatives, collaboratives et multimodales, tout en accompagnant les apprenants dans l'appropriation progressive des outils numériques.



Graphique 13 la perception de l'apprentissage avec les TICE

L'analyse des réponses concernant la perception de l'apprentissage avec les TICE montre que 33,3 % des étudiants estiment que ces technologies facilitent l'accès au savoir, ce qui confirme leur rôle majeur en matière d'accessibilité aux ressources, de gain de temps et de diversification des contenus. Cependant, 27,2 % des répondants perçoivent cet apprentissage comme moins structuré, mettant en lumière des inquiétudes quant au cadrage pédagogique, à la clarté des objectifs et à la cohérence des parcours numériques proposés. Par ailleurs, 21,1 % des étudiants identifient l'aspect ludique des TICE comme un atout, tandis que 18,4 % soulignent leur capacité à encourager l'autonomie, deux dimensions certes reconnues mais qui apparaissent comme secondaires dans les représentations étudiantes. Ces résultats révèlent une tension entre accessibilité et structuration, et invitent à réfléchir à des dispositifs pédagogiques permettant de concilier ces deux dimensions, tout en valorisant davantage les potentialités ludiques et autonomisantes des outils numériques. Il conviendrait d'accompagner les étudiants dans la gestion de leurs apprentissages numériques pour éviter le sentiment de désorganisation, de proposer des activités interactives et créatives afin de renforcer l'engagement, et de sensibiliser les enseignants à l'importance de structurer les usages tout en laissant place à la flexibilité et à l'innovation pédagogique.



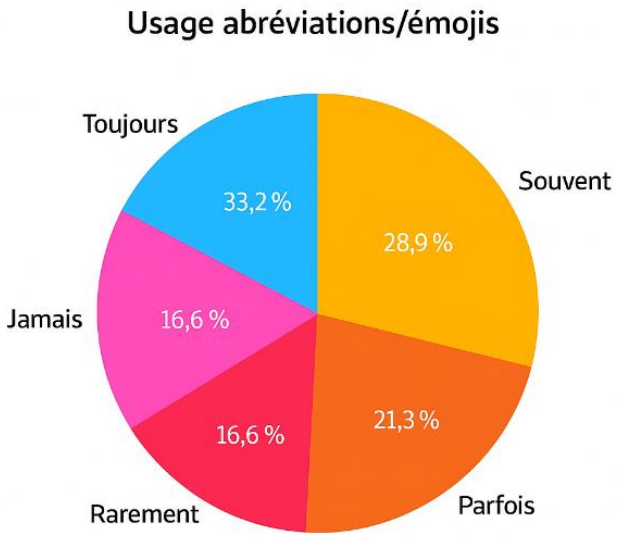
Graphique 14 Motivation à écrire avec le numérique

L'analyse des réponses à la question portant sur la motivation générée par les outils numériques montre que 27,2 % des étudiants se déclarent fortement motivés (« beaucoup ») et 21,1 % complètement motivés, soit près de 48,3 % reconnaissant un effet positif significatif des technologies sur leur engagement dans l'écriture. Ces résultats témoignent du rôle important des outils numériques comme leviers de motivation, en facilitant l'accès à l'écriture, en rendant la tâche plus attrayante, et parfois même en y introduisant une dimension ludique et interactive. À l'inverse, 18,4 % des étudiants déclarent n'éprouver aucune motivation, tandis que 12,3 % se situent à un niveau moyen, ce qui révèle l'existence d'un noyau d'étudiants pour qui le numérique ne représente ni un moteur ni un frein majeur, restant ainsi perçu comme secondaire ou peu pertinent. La diversité des réponses met en évidence que l'impact motivationnel des outils numériques n'est pas universel et dépend de multiples facteurs tels que l'appétence personnelle pour le numérique, les compétences techniques, la qualité des dispositifs pédagogiques rencontrés, ou encore le rapport général à l'écriture. Ces résultats invitent à concevoir des activités différenciées capables de mobiliser à la fois les étudiants déjà motivés et ceux plus réticents, en intégrant des éléments ludiques, interactifs et collaboratifs, tout en accompagnant les apprenants dans l'appropriation des outils et en mettant en avant leurs bénéfices concrets pour l'apprentissage de l'écriture

2.1.5. Écriture informelle et néographie

Cette partie s'intéresse aux pratiques langagières informelles des étudiants, notamment l'usage des abréviations, émojis, acronymes et autres formes de néographie dans les échanges écrits numériques. L'objectif est de saisir comment ces pratiques influencent ou non l'écriture académique, et comment les étudiants perçoivent la frontière entre écriture informelle (sur les réseaux sociaux, messageries) et écriture formelle (dans les productions universitaires). Ces informations permettent de réfléchir aux enjeux linguistiques, cognitifs et pédagogiques liés à l'impact des pratiques numériques sur les compétences scripturales.

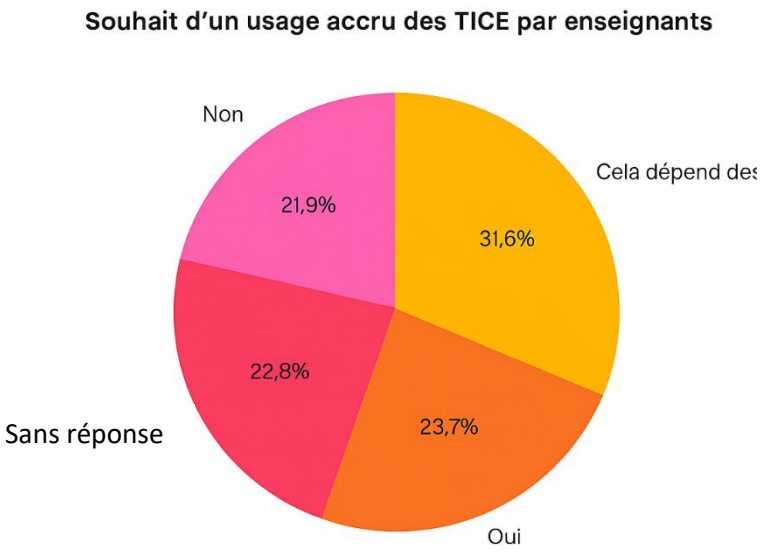
Les abréviations, émojis et formes créatives sont souvent utilisées sur les réseaux sociaux. Près de la moitié des répondants pensent que ces usages ont un impact positif sur leur écriture académique, notamment en termes de créativité et d'adaptation au contexte, tandis qu'une minorité y voit un risque de dégradation de la rigueur linguistique.



Graphique 15 fréquence d'usage des abréviations et des émojis

L'analyse des réponses concernant la fréquence d'usage des abréviations et des émojis dans les écrits numériques montre que 28,9 % des étudiants les utilisent souvent et 21,1 % parfois, ce qui révèle qu'environ la moitié de l'échantillon intègre régulièrement ces formes de néographie dans ses communications numériques. Cependant, cette pratique reste modérée puisque seuls 13,2 % des répondants déclarent les utiliser systématiquement (« toujours »). Par ailleurs, 18,4 % des étudiants

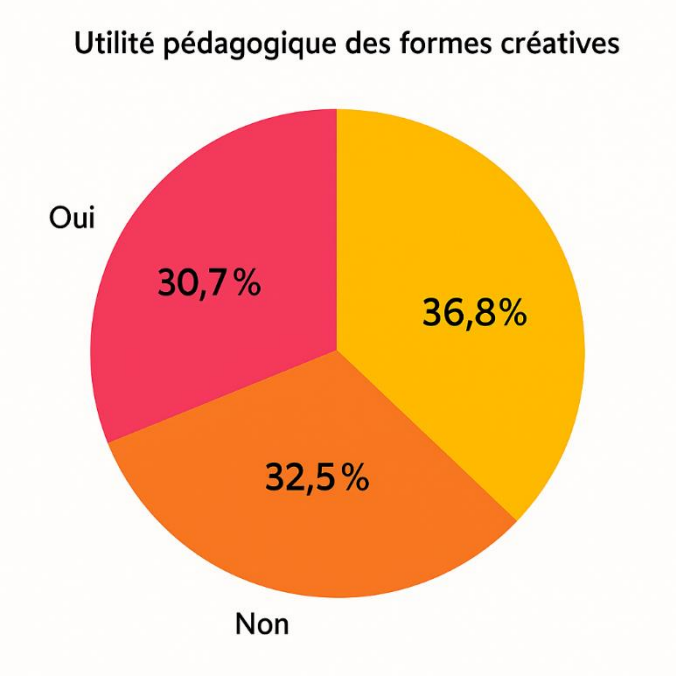
indiquent ne jamais recourir à ces pratiques, et 18,4 % les utilisent rarement, ce qui témoigne de l'existence d'un segment d'étudiants plus réservé, sans doute plus attaché aux normes classiques de l'écrit ou soucieux de maintenir une séparation entre registres informels et académiques. Ces résultats soulignent l'importance de la néographie comme marqueur des pratiques numériques ordinaires des jeunes, mais aussi la diversité des postures adoptées face à ces pratiques. Ils invitent à interroger la manière dont ces usages influencent (ou non) l'écriture académique, notamment en termes de transferts de registres, de créativité langagière ou de brouillage des normes. Sur le plan pédagogique, ces constats plaident en faveur d'une sensibilisation aux différences de registres entre les sphères privée et universitaire, d'une réflexion critique sur les phénomènes de néographie, et de la mise en place d'activités permettant d'explorer la créativité linguistique tout en développant des compétences de clarté, de précision et d'adaptation aux contextes.



Graphique 16 le souhait d'un usage accrue des TICE par les enseignants

L'analyse des réponses concernant le souhait d'un usage accru des TICE par les enseignants révèle des opinions partagées au sein de l'échantillon. Ainsi, 31,6 % des étudiants estiment que cela dépend des outils utilisés, ce qui traduit une attitude sélective et conditionnelle : ils ne sont ni globalement enthousiastes ni globalement réfractaires, mais sensibles à la pertinence pédagogique des technologies mobilisées. Par ailleurs, 23,7 % expriment un souhait clair de voir les enseignants recourir davantage aux TICE, témoignant d'une attente en matière de modernisation et de diversification des pratiques pédagogiques.

Cependant, 22,8 % des répondants déclarent ne pas avoir d'avis, ce qui peut refléter un désengagement, un manque d'expérience concrète ou une méconnaissance des enjeux liés à l'intégration des technologies. Enfin, 21,9 % s'opposent explicitement à un usage accru, probablement en raison de craintes liées à la surcharge technologique, à la déshumanisation de la relation pédagogique ou à l'accentuation des inégalités d'accès. Ces résultats mettent en lumière que l'acceptabilité des TICE par les étudiants n'est ni acquise ni homogène : elle dépend fortement de la qualité, de la pertinence et de l'accompagnement des usages proposés. Ils plaident ainsi en faveur d'une sélection rigoureuse des outils en fonction de leur valeur ajoutée pédagogique, d'une formation continue des enseignants pour un usage réfléchi et contextualisé, et d'une implication des étudiants dans les choix technopédagogiques, afin de favoriser leur adhésion et leur engagement.

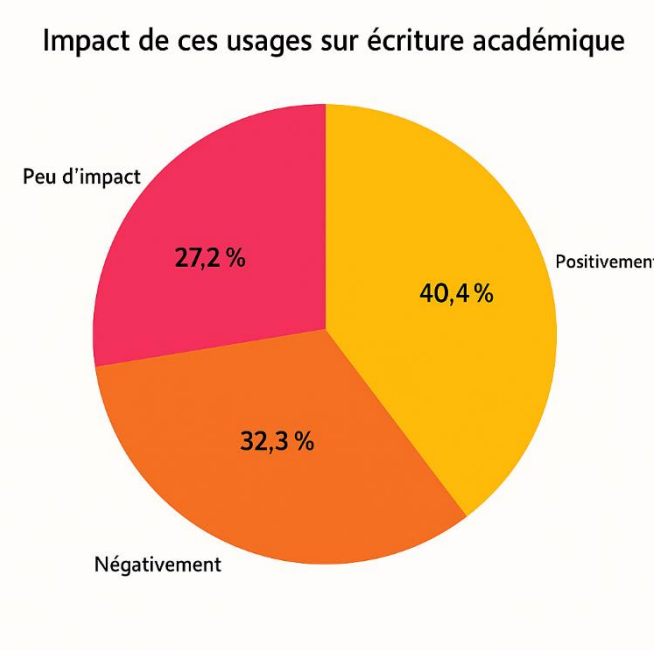


Graphique 17 la perception de l'utilité pédagogique des formes créatives

L'analyse des réponses concernant la perception de l'utilité pédagogique des formes créatives (écriture créative, vidéos, affiches, podcasts, etc.) révèle une majorité relative d'indécision, avec 36,8 % des étudiants déclarant « je ne sais pas ». Ce résultat suggère un manque d'expérience concrète avec ces pratiques ou une absence de visibilité sur leur apport réel dans les dispositifs pédagogiques. Par ailleurs, les opinions positives (30,7 %) et négatives (32,5 %) sont quasiment équilibrées, traduisant une polarisation des représentations : certains étudiants reconnaissent l'intérêt des formes créatives pour enrichir les apprentissages, stimuler la motivation et diversifier

les modes d'expression, tandis que d'autres les perçoivent comme peu sérieuses, distrayantes ou mal adaptées aux finalités académiques.

Cette ambivalence met en lumière un potentiel d'innovation pédagogique encore insuffisamment exploité. Elle invite à mieux cadrer l'intégration des formes créatives dans les séquences d'enseignement, à expliciter leurs objectifs, et à les articuler à des compétences académiques précises. Sur le plan institutionnel, cela implique de proposer des activités créatives avec des critères d'évaluation clairs, de former les enseignants à les mobiliser de façon pertinente, et de sensibiliser les étudiants à leurs bénéfices en matière de motivation, de mémorisation, de créativité et de développement de compétences transversales.



Graphique 18 l'impact des usages numériques sur l'écriture académique

L'analyse des réponses à la question portant sur l'impact des usages numériques, notamment des réseaux sociaux, sur l'écriture académique révèle des perceptions contrastées au sein de l'échantillon. Ainsi, 40,4 % des étudiants estiment que ces usages ont un impact positif, soulignant des effets tels que le développement de la créativité, une plus grande aisance rédactionnelle, une adaptabilité accrue aux différents contextes, et une familiarité renforcée avec l'écriture au quotidien. En revanche, 32,5 % des répondants considèrent que ces pratiques ont une influence négative, qu'ils associent souvent à une perte de rigueur linguistique, à l'intrusion de registres

informels dans les productions académiques, à des raccourcis de pensée, ou encore à un appauvrissement lexical. Ceci est perceptible dans les échanges entre enseignants et étudiants où certains utilisent les émojis et les abréviations. Enfin, 27,2 % des étudiants jugent que ces usages ont peu d'impact sur leur écriture universitaire, suggérant une séparation assez nette entre les sphères académique et privée, ou une influence marginale. Ces résultats mettent en lumière la complexité des rapports entre écritures numériques et académiques, et appellent à des dispositifs pédagogiques visant à transformer les apports positifs en leviers d'apprentissage tout en sensibilisant les étudiants aux risques de confusion entre registres. Il s'agit notamment de proposer des espaces d'écriture qui mobilisent la créativité et l'interactivité des pratiques numériques dans des cadres pédagogiques encadrés et réfléchis.

2.1.6. Recommandations

- Encourager l'utilisation pédagogique des réseaux sociaux pour renforcer l'engagement et la motivation.
- Développer des activités d'écriture collaborative pour favoriser les compétences scripturales.
- Accompagner les étudiants dans un usage critique des formes informelles (néographie, abréviations).
- Proposer des formations et tutoriels sur l'utilisation des correcteurs et outils numériques.
- Valoriser les pratiques multilingues et multimodales comme ressources pédagogiques.

En conclusion, l'analyse des résultats montre que les TICE, en particulier les réseaux sociaux, jouent un rôle majeur dans la motivation et le développement des compétences scripturales des étudiants, à condition d'être intégrés dans un cadre pédagogique structuré.

2.2. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants

Concernant les usages numériques, il apparaît que la majorité des étudiants a déjà suivi des cours intégrant les TICE. Les outils numériques sont mobilisés principalement pour la rédaction de devoirs, la prise de notes et les révisions, avec une fréquence d'utilisation oscillant entre « souvent » et « très souvent ». Ces résultats traduisent une intégration réelle, bien que variable, des pratiques numériques dans le quotidien académique des étudiants.

L'écriture collaborative, facilitée par des plateformes telles que Google Docs, est pratiquée par plus de la moitié des étudiants, tandis qu'un grand nombre déclare également recourir à des correcteurs automatiques ou à des dictionnaires en ligne. Ces outils jouent un rôle actif dans le processus scriptural, apportant un soutien non négligeable à la production écrite.

L'enquête révèle aussi l'omniprésence des réseaux sociaux – Facebook, Messenger, dans les interactions liées à l'apprentissage. Ces plateformes sont mobilisées non seulement pour échanger entre pairs, mais également pour partager des ressources pédagogiques, voire pour dialoguer avec certains enseignants. Le français est la langue la plus utilisée dans ces échanges, suivie de l'arabe. Près de 70 % des répondants estiment que ces pratiques numériques influencent leur façon d'écrire à l'université, notamment en matière de spontanéité, de style, mais parfois aussi en laissant transparaître des formes d'oralité ou des traces de néographie.

Sur le plan motivationnel, les étudiants associent l'usage des TICE à un accroissement de leur motivation à écrire, à une plus grande liberté d'expression, ainsi qu'à un accès facilité au savoir. Leurs motivations à l'écriture académique ne se limitent pas au respect des exigences universitaires, mais incluent également le désir de renforcer leurs compétences et de partager leurs idées.

Enfin, l'étude des pratiques informelles montre que les abréviations, les émojis et autres formes créatives sont couramment utilisées sur les réseaux sociaux. Pour près de la moitié des étudiants, ces usages ont un impact positif, notamment en termes de créativité et d'adaptation aux destinataires. Une minorité souligne cependant les risques liés à une moindre rigueur linguistique.

En résumé, les résultats confirment que les TICE, et plus particulièrement les réseaux sociaux, agissent comme des leviers de motivation et des catalyseurs de compétences scripturales, à condition qu'ils soient accompagnés d'un encadrement pédagogique réfléchi. Ils mettent en lumière l'intérêt d'exploiter les pratiques numériques ordinaires des étudiants comme ressources éducatives, et appellent à développer des dispositifs d'accompagnement et de formation adaptés, valorisant la multimodalité et la dimension collaborative de l'écriture numérique.

2.2.1. Synthèse des résultats obtenus auprès des étudiants

L'analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants met en lumière plusieurs éléments essentiels concernant leurs usages, perceptions et attitudes face aux TICE, en particulier dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit. Le profil des répondants montre des adultes, inscrits dans différentes années de licence et de master, ce qui permet de croiser des expériences variées selon les parcours universitaires.

Concernant l'usage des TICE, la majorité des étudiants déclarent utiliser fréquemment des outils numériques pour leurs études, notamment pour accéder à des ressources, organiser leur travail et interagir avec les enseignants et les pairs. Les plateformes pédagogiques comme Moodle, les correcteurs automatiques et les outils de traitement de texte sont largement adoptés, mais leur usage reste souvent centré sur des fonctions pratiques plus que sur un engagement réflexif ou créatif.

Les réseaux sociaux occupent une place importante dans les pratiques informelles d'apprentissage, notamment pour échanger avec les camarades, partager des contenus académiques ou obtenir des explications complémentaires. Toutefois, l'usage des réseaux sociaux à des fins d'écriture collaborative ou d'apprentissage actif reste minoritaire, et de nombreux étudiants reconnaissent importer parfois dans leurs productions universitaires des formes issues de l'écriture numérique informelle (abréviations, néographies).

2.3. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire destiné aux enseignants vise à recueillir leurs perceptions, leurs pratiques et leurs attentes concernant l'usage des TICE dans l'enseignement du français. En complément de la perspective étudiante, cette enquête permet d'éclairer les représentations professionnelles des enseignants et de mieux cerner les conditions d'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques. Les résultats obtenus révèlent non seulement le degré d'appropriation des outils numériques par les enseignants, mais aussi leur rapport aux transformations qu'ils induisent dans la didactique de l'écrit et dans l'accompagnement des étudiants. L'analyse détaillée de ces données met en évidence des points de convergence ou de divergence avec les réponses étudiantes, tout en fournissant des indications précieuses pour identifier les besoins en formation, les résistances éventuelles et les perspectives d'innovation pédagogique.

2.3.1. Profil d'âge et diversité des enseignants interrogés

L'échantillon des enseignants interrogés présente une diversité notable en termes d'âge et de parcours professionnel. Les répondants sont âgés de 30 à 60 ans, ce qui permet de croiser les perceptions de jeunes enseignants en début de carrière et celles de collègues plus expérimentés. Cette hétérogénéité générationnelle éclaire les différences de rapport aux TICE observées dans les réponses : les enseignants plus jeunes manifestent généralement une familiarité plus grande avec les outils numériques, qu'ils ont parfois connus dès leur formation initiale, tandis que les enseignants plus âgés expriment souvent une certaine prudence, voire une réticence, liée à un sentiment de décalage face à l'évolution rapide des technologies. Cette diversité de profils ne se limite pas à l'âge : elle s'étend également) aux disciplines enseignées et aux expériences antérieures avec le numérique. Elle constitue un atout pour l'analyse qualitative, car elle permet de dégager des tendances transversales tout en rendant compte de la pluralité des postures, des attentes et des besoins. Ces éléments soulignent l'importance d'envisager l'accompagnement des enseignants non pas comme un dispositif uniforme, mais comme une démarche différenciée, attentive aux parcours, aux pratiques et aux représentations de chacun.

Tableau 1 Rubrique 1 :Usage personnel et pédagoqiqu des TICE

<table>
<tr><td colspan="2">Rubrique 1 : Usage personnel et pédagogique des TICE</td></tr>
<tr><td colspan="2">Question : Utilisez-vous les TICE dans votre pratique personnelle ou pédagogique ?</td></tr>
<tr><td>Réponses obtenues (10 répondants) :

Répondant 1 : « Oui, quotidiennement, pour préparer mes cours, chercher des ressources et gérer mes classes sur Moodle. «

Répondant 2 : « Oui, surtout pour partager des documents, planifier les activités et envoyer des consignes. «

Répondant 3 : « Oui, j’utilise aussi des outils interactifs comme des sites pour dynamiser mes séances. «

Répondant 4 : « Oui, je m’appuie sur les TICE pour accompagner les étudiants à distance, en complément des cours en présentiel. «

Répondant 5 : « Oui, notamment pour la communication avec les étudiants via les forums ou les messageries institutionnelles. «

Répondant 6 : « Oui, je mobilise les TICE pour la co-construction des savoirs, en organisant des projets collaboratifs. «

Répondant 7 : « Oui, je crée mes propres supports numériques, comme des capsules vidéo et des tutoriels. «

Répondant 8 : « Oui, même dans ma recherche personnelle, les outils numériques me servent à organiser et à analyser des données. «

Répondant 9 : « Oui, et je les utilise aussi pour l’évaluation formative, en donnant des feedbacks numériques. «

Répondant 10 : « Oui, même si je reste sélectif, j’essaie d’intégrer des outils simples mais efficaces pour les étudiants.»</td><td>Extraits qualitatifs (réponses ouvertes) :

« Les TICE sont devenues un prolongement naturel de mon travail enseignant, je ne pourrais plus m’en passer. «
« J’essaie de diversifier les outils pour m’adapter aux différents profils d’étudiants, c’est un vrai plus. «
« Ils facilitent la communication et rendent les échanges plus fluides, même en dehors des heures de cours. «
« Le numérique m’aide à repenser mes pratiques, à être plus créatif et à mieux capter l’attention. «</td></tr>
<tr><td colspan="2">Analyse:
L’analyse des réponses des dix enseignants met en évidence une intégration massive et positive des TICE, tant sur le plan personnel que pédagogique. Tous déclarent utiliser régulièrement les outils numériques, non seulement pour gérer les aspects logistiques de l’enseignement (partage de</td></tr>
</table>

documents, communication, planification), mais aussi pour enrichir et diversifier les pratiques pédagogiques. Plusieurs enseignants soulignent le rôle structurant des TICE dans leur quotidien professionnel, considérant ces outils comme des alliés précieux pour organiser, accompagner et dynamiser les apprentissages.

On note particulièrement l'émergence de pratiques innovantes : certains enseignants créent eux-mêmes des supports numériques, organisent des activités collaboratives en ligne ou intègrent des dispositifs d'évaluation formative numérique. Cette diversité d'usages montre que les TICE ne sont pas cantonnées à un rôle utilitaire, mais participent activement à la transformation des postures enseignantes.

Enfin, il apparaît que la maîtrise des TICE contribue à renforcer le sentiment d'efficacité professionnelle et à ouvrir de nouveaux espaces d'exploration pédagogique. Comme le relèvent plusieurs répondants, c'est en les mobilisant de manière ciblée et réfléchie que les outils numériques déploient tout leur potentiel. Cette analyse confirme ainsi l'intérêt d'accompagner les enseignants dans des démarches de formation continue et d'innovation, afin de consolider et d'élargir ces pratiques positives

Tableau 2 Rubrique 2 : Intégration des TICE dans les cours

Rubrique 2 : Intégration des TICE dans les cours	
Question : Intégrez-vous les TICE dans vos cours ? Si oui, comment ?	
Réponses obtenues (10 répondants) : • **Répondant 1** : « Oui, j'utilise Moodle pour déposer les supports et animer des forums de discussion. « • **Répondant 2** : « Oui, j'intègre des vidéos pédagogiques et des quiz en ligne pour rendre mes cours plus interactifs. « • **Répondant 3** : « Oui, je propose des activités d'écriture collaborative avec Google Docs. « • **Répondant 4** : « Oui, j'utilise des outils de sondage instantané pour mesurer la compréhension en temps réel. « • **Répondant 5** : « Oui, je crée des capsules vidéo pour expliquer les points difficiles et je les mets à disposition en ligne. « • **Répondant 6** : « Oui, je donne des exercices à réaliser sur des plateformes interactives, pour favoriser l'apprentissage actif. « • **Répondant 7** : « Oui, je combine présentiel et distanciel en utilisant des plateformes hybrides. « • **Répondant 8** : « Oui, je demande aux étudiants de réaliser des projets numériques (posters, présentations interactives). «	**Extraits qualitatifs (réponses ouvertes)** : « Les TICE me permettent d'impliquer les étudiants autrement qu'en les faisant écouter passivement. « « Je trouve que les supports multimédias aident vraiment à illustrer et à clarifier des concepts abstraits. « « Je vois une différence de participation quand les activités incluent un volet numérique. « « L'intégration du numérique m'a obligé à repenser mes séquences pédagogiques, et c'est stimulant. «

• **Répondant 9** : « Oui, je mobilise les réseaux sociaux pour prolonger les échanges pédagogiques après les cours. « • **Répondant 10** : « Oui, même pour l'évaluation, j'utilise des quiz et des feedbacks automatisés.	

Analyse

Les dix enseignants interrogés témoignent d'une intégration large et diversifiée des TICE dans leurs cours. Loin de se limiter au dépôt de documents, l'usage des technologies s'étend à des pratiques interactives, collaboratives et multimodales. Les enseignants utilisent les TICE pour dynamiser les séquences, varier les activités, soutenir les apprentissages difficiles et créer des environnements hybrides qui prolongent l'apprentissage au-delà des murs de la classe.

Ce qui ressort fortement, c'est le rôle structurant des TICE dans la scénarisation pédagogique : les enseignants disent avoir repensé leurs approches en intégrant des phases d'anticipation, de collaboration, de feedback et de remédiation grâce aux outils numériques. Plusieurs notent aussi que l'usage du numérique facilite l'inclusion, en permettant à des étudiants plus réservés de participer par écrit ou en asynchrone.

L'analyse met en lumière que l'intégration des TICE est perçue non comme une mode ou une injonction, mais comme un levier concret pour enrichir les pratiques, stimuler l'engagement des étudiants et mieux répondre à la diversité des besoins. Pour maximiser cet impact, il apparaît toutefois essentiel de continuer à former les enseignants à concevoir des dispositifs pédagogiques numériques cohérents, et à accompagner les étudiants pour qu'ils développent des usages réflexifs et efficaces.

Tableau 3Rubrique 3 : Impact sur la motivation des étudiants

Rubrique 3 : Impact sur la motivation des étudiants	
Question : Selon vous, l'usage des TICE a-t-il un impact sur la motivation des étudiants ? Si oui, comment ?	
Réponses obtenues (10 répondants) : • Répondant 1 : « Oui, cela les motive à participer activement, surtout lors d'activités interactives. « • Répondant 2 : « Oui, je remarque plus d'engagement quand j'intègre des outils numériques ludiques « • Répondant 3 : « Oui, l'accès facilité aux ressources les rend plus autonomes et curieux. « • Répondant 4 : « Oui, ils apprécient de pouvoir apprendre à leur rythme, surtout avec les ressources en ligne. « • Répondant 5 : « Oui, le numérique casse la routine et introduit un côté plus dynamique dans les cours. « • Répondant 6 : « Oui, l'écriture collaborative et les forums renforcent leur sentiment d'appartenance au groupe. « • Répondant 7 : « Oui, ils se sentent valorisés quand leurs productions	Extraits qualitatifs (réponses ouvertes) : « Je vois plus d'enthousiasme quand les étudiants sentent qu'ils sont acteurs et pas seulement récepteurs. « « Ils adorent les moments où ils peuvent interagir en direct, commenter, créer ensemble. « « Les outils numériques donnent une forme de reconnaissance immédiate, qui est très motivante. « « On capte mieux leur attention quand on introduit des activités numériques bien choisies. «

numériques sont partagées et reconnues. « • Répondant 8 : « Oui, même les plus timides participent plus volontiers en ligne. « • Répondant 9 : « Oui, cela répond mieux à leurs habitudes numériques, donc cela les motive naturellement. « • Répondant 10 : « Oui, mais il faut accompagner pour éviter que la motivation soit superficielle ou éphémère. «	

Analyse :

Les dix enseignants interrogés s'accordent largement pour reconnaître l'impact positif des TICE sur la motivation des étudiants. Ils relèvent que l'introduction du numérique rend les cours plus vivants, diversifiés et interactifs, ce qui favorise l'engagement, l'attention et la participation. Plusieurs enseignants insistent sur l'importance de la dimension participative et collaborative des outils numériques, qui permet aux étudiants de s'investir davantage, de coopérer et de recevoir des feedbacks valorisants.

Un point particulièrement intéressant est la capacité des TICE à toucher des profils d'étudiants différents, notamment les plus discrets, qui trouvent dans les échanges en ligne ou les productions numériques une occasion d'expression alternative. Les enseignants notent également que le numérique stimule la curiosité et l'autonomie, notamment par l'accès facilité à des ressources variées.

Cependant, certains rappellent que l'effet motivationnel du numérique n'est pas automatique : il dépend de la qualité des activités proposées et de l'accompagnement fourni. L'analyse montre ainsi que les TICE, quand elles sont bien intégrées, renforcent non seulement l'intérêt des étudiants, mais aussi leur sentiment de compétence et d'appartenance, contribuant à une dynamique positive d'apprentissage.

Tableau 4 Rubrique 4 : Impact sur les compétences écrites des étudiants

<table>
<tr><td colspan="2">Rubrique 4 : Impact sur les compétences écrites des étudiants</td></tr>
<tr><td colspan="2">Question : Quelle est votre attitude face à l’écriture collaborative en ligne entre étudiants ?</td></tr>
<tr><td>Réponses obtenues (10 répondants) :

Répondant 1 : « Oui, les correcteurs automatiques les aident à prendre conscience de certaines erreurs récurrentes. «

Répondant 2 : « Oui, les activités de réécriture collaborative les obligent à mieux organiser leurs idées. «

Répondant 3 : « Oui, l’accès à des modèles et à des ressources en ligne enrichit leur vocabulaire et leur style. «

Répondant 4 : « Oui, les plateformes comme Moodle permettent un suivi des versions et favorisent l’amélioration progressive. «

Répondant 5 : « Oui, le numérique facilite l’étape de révision, souvent négligée en écriture papier. «

Répondant 6 : « Oui, ils deviennent plus conscients de leurs destinataires quand ils publient en ligne. «

Répondant 7 : « Oui, le travail en ligne stimule la structuration logique et la clarté des textes. «</td><td>Extraits qualitatifs (réponses ouvertes) :

« Les étudiants ont besoin d’accompagnement pour exploiter les outils numériques de manière réflexive, pas juste mécanique. «
« J’ai vu une nette amélioration dans la structuration des textes grâce au travail collaboratif en ligne. «
« Ils osent plus écrire quand ils savent qu’ils pourront modifier, corriger, réviser. «
« Les projets multimédias les incitent à penser l’écriture autrement, dans une logique plus globale de communication. «</td></tr>
</table>

Répondant 8 : « Oui, en particulier quand on leur propose des retours individualisés et des grilles d'auto-évaluation numériques. « **Répondant 9** : « Oui, mais il faut leur apprendre à dépasser la simple dépendance aux correcteurs automatiques. «	

Analyse

Les dix enseignants interrogés estiment de manière générale que les TICE ont un impact positif sur les compétences écrites des étudiants, à condition que leur usage soit encadré et intégré à des objectifs pédagogiques clairs. Plusieurs soulignent l'apport des outils numériques pour soutenir la révision, la réécriture et la conscience des erreurs, notamment grâce aux correcteurs automatiques et aux feedbacks numériques.

L'aspect collaboratif apparaît aussi comme un levier puissant : les activités d'écriture à plusieurs stimulent la réflexion sur la structuration, la cohérence et l'adaptation au destinataire. De plus, l'accès à des ressources en ligne, à des modèles et à des outils de planification favorise l'enrichissement lexical et stylistique.

Il est intéressant de noter que certains enseignants insistent sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique, pour éviter que les étudiants ne se reposent uniquement sur les fonctions automatiques, au détriment de la réflexion métacognitive. Enfin, l'écriture numérique est perçue non seulement comme une activité linguistique, mais aussi comme un processus multimodal, qui mobilise créativité, sens de la communication et capacité d'adaptation à différents formats. L'analyse souligne ainsi que les TICE, bien exploitées, peuvent devenir de véritables alliées dans le développement des compétences scripturales à l'université.

Tableau 5 Rubrique 5 : Attitude face à l'écriture collaborative

<table>
<tr><td colspan="2">Rubrique 5 : Attitude face à l'écriture collaborative</td></tr>
<tr><td colspan="2">Question : Quelle est votre attitude face à l'écriture collaborative en ligne entre étudiants ?</td></tr>
<tr><td>Réponses obtenues (10 répondants) :

• Répondant 1 : « Favorable, cela développe des compétences sociales et responsabilise les étudiants. «

• Répondant 2 : « Oui, c'est une excellente manière de les faire réfléchir ensemble et d'échanger des idées. «

• Répondant 3 : « Favorable, mais il faut des consignes claires pour éviter les contributions inégales. «

• Répondant 4 : « Très positif, cela permet aux plus timides de participer sans pression. «

• Répondant 5 : « Oui, cela stimule l'esprit critique quand ils commentent les textes des autres. «

• Répondant 6 : « Oui, à condition que l'enseignant accompagne et valorise les efforts collectifs. «

• Répondant 7 : « Oui, j'ai constaté que cela améliore la qualité finale des productions. «

• Répondant 8 : « Oui, cela reflète les pratiques professionnelles actuelles, c'est formateur. «</td><td>Extraits qualitatifs (réponses ouvertes) :

« L'écriture collaborative leur apprend à écouter, à reformuler, à construire ensemble. «
« On voit un vrai engagement quand ils savent que leur travail sera partagé et discuté. «
« C'est aussi un exercice de tolérance, ils découvrent d'autres façons de penser. «
« L'écrit devient moins solitaire, plus vivant, plus interactif. «</td></tr>
</table>

• **Répondant 9** : « Oui, surtout quand ils doivent négocier le sens, les arguments, l'organisation. « • **Répondant 10** : « Oui, mais attention à former les étudiants aux outils avant de lancer ce type d'activité. «	

Analyse:

Les dix enseignants interrogés adoptent une attitude largement favorable à l'écriture collaborative en ligne. Ils soulignent ses bénéfices multiples, à la fois sur le plan cognitif (construction partagée du savoir, négociation du sens), social (coopération, respect des autres points de vue), et pédagogique (amélioration des productions écrites, engagement renforcé). Plusieurs insistent sur le fait que cette modalité permet de rendre les plus discrets plus actifs, en offrant des canaux d'expression alternatifs.

Les enseignants notent également que l'écriture collaborative prépare les étudiants à des pratiques professionnelles réelles, où le travail en équipe, la communication écrite collective et la co-construction de contenus sont devenus essentiels. Toutefois, l'analyse met aussi en évidence certaines conditions de réussite : accompagnement méthodologique, répartition claire des rôles, valorisation des efforts collectifs et formation aux outils.

Loin d'être une simple modalité technique, l'écriture collaborative via les TICE apparaît comme un espace privilégié pour développer des compétences transversales précieuses, allant de la maîtrise de l'écrit à la gestion de projet, en passant par l'écoute active et l'esprit critique. Cette analyse confirme l'intérêt d'encourager ce type d'activité, à condition d'en encadrer les dimensions pédagogiques.

Tableau 6 Rubrique 6 : Freins identifiés à l'intégration des TICE

Rubrique 6 : Freins identifiés à l'intégration des TICE	
Question : Quels sont, selon vous, les principaux freins à l'intégration des TICE dans l'enseignement ?	
Réponses obtenues (10 répondants) : • **Répondant 1** : « Le manque de formation pratique pour les enseignants. « • **Répondant 2** : « La faiblesse des infrastructures, notamment la connexion internet. « • **Répondant 3** : « La surcharge de travail qui limite le temps consacré à l'innovation pédagogique. « • **Répondant 4** : « Le manque de reconnaissance institutionnelle pour les initiatives numériques. « • **Répondant 5** : « Les résistances culturelles, certains collègues pensent encore que ce n'est pas sérieux. « • **Répondant 6** : « La peur de l'échec technologique en plein cours, qui freine certains enseignants. « • **Répondant 7** : « L'inégalité d'accès aux outils entre les étudiants, parfois mal équipés. «	**Extraits qualitatifs (réponses ouvertes)** : « Il faut arrêter de penser que tout le monde sait utiliser les TICE, même chez les enseignants. « « On innove, mais ça reste souvent invisible dans nos évaluations. « « Ce qui manque, c'est un cadre collectif, pas seulement des efforts individuels. « « Il faudrait aussi accompagner les étudiants, pas seulement les enseignants. «

• **Répondant 8** : « Le besoin de repenser les méthodes, ce qui demande un accompagnement. « • **Répondant 9** : « Le manque de temps pour tester, expérimenter et ajuster les dispositifs. « • **Répondant 10** : « Le risque de voir les étudiants se disperser ou utiliser les outils à des fins non pédagogiques. «	

Analyse:

Les dix enseignants identifient des freins variés, mais leur discours met en lumière une réalité intéressante : la majorité de ces obstacles sont perçus comme surmontables, à condition d'un accompagnement institutionnel et collectif. Le manque de formation, la surcharge de travail, les résistances culturelles et les problèmes techniques sont les points les plus souvent mentionnés, mais ils ne sont pas présentés comme des fatalités. Au contraire, plusieurs enseignants insistent sur le fait que ces obstacles peuvent devenir des leviers d'action à travers des formations adaptées, des temps dédiés à l'innovation, et une meilleure reconnaissance des efforts.

Un point notable est la conscience qu'ont les enseignants des inégalités d'accès pour les étudiants, ce qui montre une approche réflexive et attentive à l'inclusion numérique. Enfin, le risque de distraction ou de d'usage non pédagogique est mentionné, mais il est contrebalancé par l'idée que c'est le cadre pédagogique qui fait la différence, et non l'outil en lui-même.

L'analyse suggère ainsi que les freins identifiés ne remettent pas en cause l'intérêt des TICE, mais qu'ils appellent à des réponses stratégiques, coordonnées, et orientées vers la montée en compétence des acteurs éducatifs, enseignants et étudiants compris.

Tableau 7 Rubrique 7 : Attentes et recommandations des enseignants

Rubrique 7 : Attentes et recommandations des enseignants	
Question : Quelles seraient vos attentes ou recommandations pour améliorer l'intégration des TICE dans l'enseignement ?	
Réponses obtenues (10 répondants) : • **Répondant 1** : « Proposer des formations pratiques et adaptées à nos disciplines. « • **Répondant 2** : « Mettre en place un accompagnement technique au quotidien. « • **Répondant 3** : « Offrir du temps dédié pour expérimenter sans pression. « • **Répondant 4** : « Valoriser les initiatives numériques dans nos évaluations professionnelles. « • **Répondant 5** : « Développer des ressources pédagogiques adaptées au contexte local. « • **Répondant 6** : « Favoriser les échanges entre collègues pour partager les bonnes pratiques. « • **Répondant 7** : « Associer les étudiants à la co-construction des dispositifs numériques. «	**Extraits qualitatifs (réponses ouvertes)** : « Ce qu'il manque, c'est un cadre où l'on peut tester, échouer, ajuster, sans être jugé. « « Il faudrait des temps collectifs pour croiser nos expériences et mutualiser les solutions. « « Les étudiants devraient aussi être formés pour qu'on avance ensemble. « « Je rêve d'un vrai accompagnement institutionnel, pas juste des injonctions à innover. «

• **Répondant 8** : « Améliorer les infrastructures (connexion, équipements, plateformes). « • **Répondant 9** : « Créer des communautés de pratique sur le numérique éducatif. « **Répondant 10** : « Clarifier les objectifs pédagogiques pour éviter les usages gadgets	

Analyse:

Les attentes formulées par les dix enseignants témoignent d'une réelle volonté d'intégrer les TICE de manière pertinente et durable, à condition que des conditions favorables soient réunies. La première demande porte sur la formation : les enseignants souhaitent des dispositifs ciblés, pratiques, et contextualisés, qui prennent en compte les spécificités de leurs disciplines et les besoins concrets rencontrés en classe.

Un deuxième axe fort concerne l'accompagnement : il ne s'agit pas seulement de disposer d'outils, mais de bénéficier d'un soutien technique, pédagogique et institutionnel qui permette d'oser expérimenter, innover et progresser. Plusieurs répondants insistent également sur l'importance de la reconnaissance des initiatives numériques, qui doivent être valorisées dans les parcours professionnels, afin de dépasser le statut d'efforts invisibles ou individuels.

Enfin, l'analyse fait apparaître un intérêt pour les approches collaboratives, que ce soit entre enseignants (via des échanges de pratiques et des communautés de réflexion) ou avec les étudiants (pour co-construire des dispositifs plus engageants et adaptés). Loin d'un rejet ou d'une méfiance, les enseignants expriment ici une posture constructive et proactive, orientée vers une intégration des TICE pensée comme un levier d'amélioration collective de l'enseignement et de l'apprentissage.

Tableau 8 Rubrique 8 : Perceptions générales des enseignants sur les TICE

Rubrique 8 : Perceptions générales des enseignants sur les TICE	
Question : Quelle est votre perception générale de l'usage des TICE dans l'enseignement universitaire ?	
Réponses obtenues (10 répondants) : • **Répondant 1** : « Globalement positive, c'est un outil qui modernise l'enseignement. « • **Répondant 2** : « Très favorable, à condition de les utiliser de manière pédagogique et réfléchie. « • **Répondant 3** : « Positive, ça ouvre de nouvelles possibilités pour diversifier les pratiques. « • **Répondant 4** : « Je vois les TICE comme un complément indispensable, surtout pour les nouvelles générations. « • **Répondant 5** : « Favorable, même si je reste conscient des limites et des défis. « • **Répondant 6** : « Plutôt positif, surtout pour stimuler l'interactivité et l'autonomie. « • **Répondant 7** : « Positif, mais il faut accompagner à la fois enseignants et étudiants. «	**Extraits qualitatifs (réponses ouvertes)** : « Le numérique ne remplace pas le pédagogique, mais il le complète et l'enrichit. « « C'est un formidable levier pour dynamiser les cours, à condition de garder du sens. « « On ne peut pas enseigner aujourd'hui comme il y a vingt ans, il faut évoluer. « « J'y vois surtout un potentiel, pas une menace. «

• **Répondant 8** : « C'est une évolution incontournable, il faut s'y adapter. « • **Répondant 9** : « Favorable, je constate de réels bénéfices sur l'engagement des étudiants. « • **Répondant 10** : « Très positif, mais à condition d'éviter un usage gadget. «	

Analyse :

Les dix enseignants interrogés expriment une perception générale largement positive des TICE, qu'ils considèrent comme des instruments de modernisation, de diversification et de dynamisation des pratiques pédagogiques. Ils reconnaissent le potentiel des technologies pour enrichir l'expérience d'apprentissage, favoriser l'interactivité, développer l'autonomie des étudiants et s'adapter aux attentes des nouvelles générations.

Toutefois, cette adhésion s'accompagne d'une conscience aiguë des conditions nécessaires à une intégration réussie : pertinence pédagogique, accompagnement, formation et clarté des objectifs. Loin de tomber dans l'enthousiasme naïf, les enseignants mettent en garde contre les risques d'un usage gadget, déconnecté des finalités éducatives.

Un aspect particulièrement intéressant est l'absence de discours de rejet ou de crainte : même les enseignants plus réservés parlent d'**évolution incontournable** et manifestent une volonté d'adaptation. Cette posture ouvre des perspectives prometteuses pour les politiques d'accompagnement, qui peuvent s'appuyer sur un terrain enseignant déjà globalement favorable.

En résumé, l'analyse révèle que les enseignants perçoivent les TICE comme une opportunité, à condition qu'elles soient mises au service d'une pédagogie exigeante, réfléchie et inclusive.

Tableau 9 Rubrique 9 : Difficultés rencontrées dans l'usage des TICE

<table>
<tr><td colspan="2">Rubrique 9 : Difficultés rencontrées dans l'usage des TICE</td></tr>
<tr><td colspan="2">Question : Quelles difficultés rencontrez-vous concrètement lorsque vous utilisez les TICE ?</td></tr>
<tr><td>Réponses obtenues (10 répondants) :

• Répondant 1 : « Les coupures de connexion qui interrompent les séances en ligne. «

• Répondant 2 : « Le manque de temps pour préparer des activités numériques de qualité. «

• Répondant 3 : « L'hétérogénéité des compétences numériques chez les étudiants. «

• Répondant 4 : « La difficulté à capter l'attention quand les étudiants sont derrière leurs écrans. «

• Répondant 5 : « La complexité technique de certaines plateformes. «

• Répondant 6 : « Le manque de support technique immédiat en cas de problème. «

• Répondant 7 : « Le risque de perte de contrôle pédagogique face à des usages inattendus. «</td><td>Extraits qualitatifs (réponses ouvertes) :

« Il faudrait des tutoriels simples pour nous guider, parfois on est perdus dans les outils. «
« Certains étudiants ne maîtrisent pas les bases, on passe du temps à faire de l'assistance technique. «
« On aimerait pouvoir se concentrer sur le pédagogique sans être freinés par les aléas techniques. «
« C'est parfois frustrant de ne pas pouvoir aller au bout d'une activité à cause d'un bug. «</td></tr>
</table>

• **Répondant 8** : « Les problèmes de matériel, notamment pour certains étudiants mal équipés. « • **Répondant 9** : « La difficulté à évaluer les apprentissages réalisés à travers les activités numériques. « **Répondant 10** : « La surcharge cognitive : gérer le contenu, les outils, et les interactions simultanément. «	

Analyse détaillée (positive et nuancée) :

L'analyse des dix réponses met en lumière un ensemble de difficultés qui relèvent autant de l'organisation technique que des aspects pédagogiques. Les problèmes les plus fréquemment cités concernent les aléas techniques : connexion instable, matériel insuffisant, complexité des outils. Toutefois, au-delà de ces aspects externes, les enseignants identifient aussi des défis plus profonds liés à la gestion de l'hétérogénéité des compétences numériques, à la surcharge cognitive et à la difficulté de maintenir l'attention et la régulation pédagogique dans un environnement médiatisé.

Ce qui ressort positivement de l'analyse, c'est que les enseignants ne remettent pas en cause la pertinence des TICE : ils expriment des frustrations pratiques, mais ils les considèrent comme des défis à relever, non comme des blocages définitifs. Plusieurs évoquent d'ailleurs des pistes de solution, comme la formation, la simplification des outils, l'accompagnement technique et la préparation méthodologique.

Cette lucidité constructive témoigne d'une posture d'engagement : les enseignants veulent améliorer leur pratique, mais ils attendent un soutien institutionnel et une réflexion collective pour dépasser les difficultés rencontrées. Loin d'être découragés, ils apparaissent comme des acteurs lucides et ouverts au changement, conscients des enjeux et désireux de progresser.

2.3.2. Synthèse des résultats obtenus auprès des enseignants

L'analyse des réponses des dix enseignants interrogés révèle des tendances claires, positives et nuancées quant à l'intégration des TICE dans l'enseignement universitaire. Dans l'ensemble, les enseignants déclarent utiliser les TICE à la fois dans leur pratique personnelle (préparation, recherche, communication) et pédagogique (animation de cours, évaluation, accompagnement des étudiants). Ils mobilisent une diversité d'outils (Moodle, Google Docs, Quiz interactifs, capsules vidéo, réseaux sociaux) qui enrichissent les formats, favorisent l'interactivité et stimulent l'engagement des étudiants.

Sur le plan de la motivation des apprenants, les enseignants s'accordent pour dire que les TICE agissent comme un levier important, en diversifiant les supports, en introduisant des dimensions ludiques, et en favorisant la collaboration. Plusieurs soulignent que ces outils permettent également d'impliquer davantage les étudiants les plus discrets et de renforcer leur autonomie. De plus, l'impact positif des TICE sur les compétences écrites est largement reconnu : amélioration de la structuration des textes, enrichissement lexical, meilleure conscience des destinataires, stimulation de la révision et de l'auto-évaluation.

Les enseignants adoptent également une attitude très favorable vis-à-vis de l'écriture collaborative, perçue comme une pratique qui développe des compétences transversales (coopération, esprit critique, communication) et prépare aux exigences du monde professionnel. Toutefois, ils insistent sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique pour garantir l'équité des contributions et la qualité des productions.

Les freins identifiés concernent principalement des aspects organisationnels et techniques (manque de formation, faiblesse des infrastructures, surcharge de travail), mais ils sont perçus comme des défis surmontables à condition d'un soutien institutionnel adéquat. Les enseignants expriment des attentes précises : formations pratiques, accompagnement technique, valorisation des initiatives numériques, création d'espaces d'échanges entre pairs, et implication des étudiants dans la co-construction des dispositifs pédagogiques.

Enfin, la perception générale des TICE est largement positive. Les enseignants les considèrent non comme des gadgets ou des contraintes, mais comme des opportunités pédagogiques porteuses de sens, à condition qu'elles soient intégrées de manière réfléchie et accompagnées d'une évolution

des pratiques et des mentalités. Ils apparaissent ainsi comme des acteurs engagés, lucides et constructifs, conscients à la fois du potentiel transformateur du numérique et des efforts nécessaires pour en tirer parti au service de l'apprentissage.

2.3.3. Analyse transversale des résultats des questionnaires étudiants et enseignants

L'analyse croisée des résultats issus des questionnaires destinés aux étudiants et aux enseignants met en lumière plusieurs convergences, tensions et complémentarités qui permettent de mieux comprendre les dynamiques actuelles liées à l'intégration des TICE dans l'enseignement universitaire, notamment dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit.

Tout d'abord, nous observons que **des attentes communes existent** des deux côtés : étudiants et enseignants reconnaissent le potentiel des TICE pour enrichir l'apprentissage, diversifier les supports, et dynamiser les cours. Les étudiants valorisent particulièrement l'accessibilité immédiate à l'information, la variété des formats (textes, vidéos, quiz) et la possibilité de collaborer ou d'échanger en ligne. De leur côté, les enseignants favorables aux TICE y voient une opportunité d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques, de stimuler l'interaction et de soutenir l'autonomie des apprenants.

Cependant, l'analyse fait également ressortir des écarts de perception et d'usage. Les étudiants intègrent les outils numériques de façon naturelle et quotidienne, y compris à travers des réseaux sociaux utilisés à des fins d'apprentissage informel, mais ils peinent parfois à transposer ces pratiques au registre académique, notamment en raison de l'importation de néographies ou de formes langagières informelles. Les enseignants, quant à eux, expriment des réserves liées à la qualité de l'écriture numérique, à la motivation fluctuante des étudiants, et à la difficulté d'encadrer efficacement des dispositifs collaboratifs en ligne. Ces divergences montrent que, pour les étudiants, le numérique est souvent vécu comme un environnement, tandis que pour les enseignants, il représente encore un outil à intégrer de manière maîtrisée.

En termes de freins, les deux populations pointent des obstacles systémiques convergents : manque de formation (pour les enseignants), surcharge informationnelle (pour les étudiants), problèmes techniques, absence d'accompagnement, et faiblesse de la reconnaissance institutionnelle des pratiques innovantes. Malgré leur enthousiasme mesuré, enseignants et étudiants semblent s'accorder sur le fait que le numérique ne garantit pas, à lui seul, un meilleur apprentissage ou une

meilleure maîtrise de l'écrit. Les résultats montrent que l'efficacité des TICE dépend largement des conditions pédagogiques, des pratiques d'encadrement, et de l'articulation entre les usages personnels et académiques.

Enfin, l'analyse qualitative des réponses ouvertes révèle une demande partagée : celle d'un environnement pédagogique repensé, où le numérique ne soit pas réduit à une fonction utilitaire, mais devienne un levier réflexif, créatif et collaboratif. Les étudiants attendent des enseignants qu'ils investissent davantage les outils numériques pour accompagner leurs apprentissages, tandis que les enseignants réclament des moyens, du temps et de la formation pour le faire de façon pertinente et durable.

Cette analyse transversale met en lumière la nécessité d'une approche systémique et concertée, qui associe formation des enseignants, accompagnement des étudiants, amélioration des infrastructures et clarification des objectifs pédagogiques, afin que l'intégration des TICE contribue véritablement à développer les compétences scripturales et à renforcer l'engagement des apprenants.

Chapitre 3 : Analyse des données qualitatives

« La rigueur n'exclut pas la créativité. »

Gaston Bachelard (1934). *Le Nouvel esprit scientifique*

3.1. Présentation de l'échantillon et contexte expérimental

L'échantillon retenu pour cette étude est composé de dix étudiants inscrits dans un cursus universitaire en français langue étrangère, dont six filles et quatre garçons. Tous présentent un niveau moyen en compétence scripturale, ce qui constitue un terrain pertinent pour observer les évolutions possibles dans un contexte d'expérimentation. Ces étudiants se sont portés volontaires après un appel à participation, motivés par l'idée de prendre part à une expérience innovante centrée sur l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans la pratique de l'écrit.



Figure 7 l'appel à participation à l'expérimentation

L'appel fut largement diffusé et beaucoup d'étudiants ont manifesté leur intérêt à participer à cette expérience. Une trentaine d'étudiants ont commenté pour avoir plus d'information, mais seulement

une quinzaine ont envoyé des mails pour s'inscrire. Et à la fin 10 étudiants ont été retenus en raison de leur engagement exprimés à suivre cette expérience.

L'expérimentation s'est déroulée dans un cadre informel, rompant volontairement avec les contraintes habituelles du dispositif académique. L'objectif était de favoriser un environnement d'écriture libéré de la peur de l'évaluation, en misant sur la pratique régulière comme levier principal d'amélioration de la compétence scripturale (Camps, 2014). Ainsi, aucune obligation horaire stricte n'était imposée : les activités se réalisaient selon la disponibilité des étudiants, ce qui a permis de maintenir un engagement sur la durée et d'intégrer l'écriture à leur quotidien de manière plus naturelle. La majorité des activités se déroulait en mode asynchrone.

Les échanges se faisaient principalement par messagerie numérique (réseaux sociaux, groupes de discussion ou conversations individuelles avec l'enseignant). Les messages pouvaient répondre à des consignes proposées par l'enseignant, mais laissaient également une large place à l'échange libre : discussions spontanées, commentaires sur des thèmes d'actualité, partages d'expériences personnelles ou réactions à des documents multimédias. Cette flexibilité visait à renforcer la motivation intrinsèque et à dédramatiser l'erreur, considérée comme une étape normale et formatrice dans le processus d'apprentissage (Charnet, 2016).

Avec le temps, un changement significatif a été observé : les étudiants ne se limitaient plus à répondre aux sollicitations de l'enseignant, mais proposaient eux-mêmes des activités d'écriture : jeux de mots, petites histoires collectives, débats argumentés sur des sujets choisis par le groupe, ou encore créations multimodales associant texte et image. Cette dynamique participative a contribué à faire évoluer leur posture, les amenant à se percevoir non seulement comme apprenants, mais aussi comme acteurs de leur propre progression.

En somme, cet échantillon et ce cadre informel ont permis de créer un laboratoire d'écriture où l'usage des TICE a favorisé l'autonomie, la collaboration et l'appropriation progressive de l'écrit, en phase avec l'idée que c'est la pratique régulière et contextualisée qui constitue le moteur essentiel du développement de la compétence scripturale.

3.2. Le corpus

Le corpus retenu pour cette étude se compose de deux types principaux de données, complémentaires et interdépendantes, permettant une analyse riche et contextualisée de l'évolution des compétences scripturales des participants sur une période de trois ans.

D'une part, il inclut les données issues d'entretiens menés individuellement avec les dix étudiants de l'échantillon. Ces entretiens, de nature semi-directive, avaient pour but de recueillir leurs perceptions, leurs représentations et leurs ressentis à propos de l'expérimentation, de l'usage des TICE dans la pratique de l'écrit, ainsi que des changements observés dans leurs propres habitudes scripturales. Ils constituent un matériau précieux pour comprendre l'expérience vécue par les participants, les motivations qui les ont guidés et les freins éventuels rencontrés.

D'autre part, le corpus comprend un ensemble de productions écrites réalisées dans différents contextes et selon divers degrés de formalité. Ces productions se déclinent en plusieurs catégories:

Échanges spontanés : messages écrits produits librement dans le cadre de conversations entre pairs ou avec l'enseignant, souvent marqués par la spontanéité, l'usage de néographies et de registres variés, notamment en première année.

Discussions et débats : interventions écrites réalisées lors de débats organisés dans les groupes de discussion, qu'ils soient libres (sujets choisis par les étudiants) ou dirigés (thèmes proposés par l'enseignant). Ces échanges permettent d'analyser la capacité à argumenter, à structurer sa pensée et à interagir par écrit.

Productions guidées : textes rédigés suite à des consignes explicites données par l'enseignant. Ces tâches, plus orientées vers un objectif pédagogique précis, visaient à travailler des compétences ciblées (structuration du texte, respect des normes linguistiques, cohérence et cohésion textuelle).

Ces écrits, recueillis sur une période de trois ans, reflètent une variété de genres discursifs : messages courts informels, réponses développées à des questions, argumentations, écrits collaboratifs, commentaires sur les productions des autres, et parfois intégration d'éléments multimédias (images, liens, vidéos).

L'ensemble des échanges et productions a été collecté sur les réseaux sociaux, et plus particulièrement dans des groupes créés spécifiquement pour l'expérimentation. Ces espaces virtuels, conçus comme des « salles de classe numériques «, ont permis de réunir en un seul lieu l'ensemble des interactions, favorisant ainsi la continuité et la traçabilité des données.

La diversité des situations d'écriture intégrées au corpus – allant de la conversation informelle à la production académique plus normée – constitue un atout majeur pour l'analyse, car elle permet de saisir l'évolution de la compétence scripturale dans toute sa complexité. Cette approche offre la possibilité de confronter des données qualitatives (discours recueillis lors des entretiens) et des données textuelles (productions écrites), afin de mettre en lumière non seulement les progrès linguistiques, mais aussi les transformations dans les postures, les stratégies et la relation à l'écrit.

3.3. Grille et indicateurs d'analyse

Pour analyser l'évolution des compétences scripturales au sein de l'échantillon, une grille d'analyse a été élaborée en se basant à la fois sur les travaux de référence en didactique de l'écrit (notamment ceux de Hayes & Flower, 1980 ; Fayol, 1997 ; Plane, 2004) et sur les spécificités de l'écriture médiée par les technologies numériques. Cette grille a été conçue de manière à couvrir l'ensemble des dimensions impliquées dans l'acte d'écrire, qu'il soit formel ou informel, tout en tenant compte des particularités des échanges sur les réseaux sociaux.

Les indicateurs retenus sont organisés en quatre grands axes, eux-mêmes subdivisés en catégories plus précises :

a- Dimension linguistique

Orthographe : fréquence et nature des erreurs orthographiques (lexicales, grammaticales, d'accord), usage des correcteurs automatiques.

Syntaxe : complexité des phrases, variété des structures syntaxiques, correction grammaticale.

Lexique : richesse et diversité lexicale, précision du vocabulaire, utilisation de termes spécifiques ou techniques.

b- Dimension discursive

Cohérence : logique des idées, clarté de l'argumentation, pertinence des enchaînements.

Cohésion : utilisation des connecteurs logiques, pronoms et reprises référentielles.

Adaptation au destinataire : choix du registre, politesse, adéquation entre forme et contexte.

c- Dimension stratégique et cognitive

Planification : capacité à organiser ses idées avant la rédaction.

Révision : présence de corrections, d'ajouts ou de suppressions dans les productions.

Stratégies de rédaction : recours à des brouillons, échanges de clarification avant l'écriture finale.

d- Dimension numérique et néographique

Usage des néographies : abréviations, omission de lettres, écrit phonétique, utilisation d'emoji ou de signes non linguistiques.

Hypermédiation : intégration de liens, images, ou autres contenus multimédias dans les productions.

Collaboration en ligne : participation à des productions collectives, réactions et commentaires sur les textes d'autrui.

La grille permet une lecture diachronique des données, indispensable dans le cadre d'une étude longitudinale. Ainsi, chaque production écrite est évaluée à trois moments-clés (année 1, année 2, année 3) afin de repérer les évolutions individuelles et collectives. Les indicateurs ne se limitent pas à quantifier les aspects formels (nombre d'erreurs, longueur des phrases, diversité lexicale), mais s'attachent également à comprendre les stratégies scripturales adoptées par les étudiants, ainsi que leur capacité à s'approprier les outils numériques dans une perspective d'amélioration de l'écrit.

Cette approche combinée, à la fois qualitative et quantitative, offre une vision fine et nuancée des progrès réalisés, des résistances observées et des influences spécifiques de l'écriture médiée par les TICE sur la compétence scripturale.

3.4. Analyse des échanges écrits en contexte d'étude longitudinale

Dans le cadre de cette étude longitudinale, nous avons suivi un échantillon de dix étudiants pendant trois années universitaires. L'objectif principal était d'analyser l'évolution de leurs productions écrites dans des échanges médiés par les réseaux sociaux, qu'il s'agisse de messages adressés à l'enseignant, de discussions collectives au sein d'un groupe ou de contributions à des activités linguistiques proposées. La démarche s'appuie sur une grille d'analyse intégrant des indicateurs tels que la structure textuelle, la correction grammaticale, la richesse lexicale, l'adaptation au destinataire et la cohérence argumentative. Nous avons retenu trois extraits pour chaque étudiant, correspondant à la première, à la deuxième et à la troisième année, afin de mettre en évidence les évolutions dans leur compétence scripturale.

Les indicateurs retenus, issus de la grille d'observation élaborée en amont, portaient notamment sur la cohérence et la cohésion textuelle, la richesse lexicale, la correction morphosyntaxique, la structuration du propos et l'adaptation au destinataire.
L'usage de la néographie, fréquent en première année, a également été pris en compte comme élément caractéristique des pratiques scripturales informelles.

Tableau 10 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 1

Étudiant 1
1re année (message de groupe, activité de débat) : «slm tt le monde pr l'activité on fé koi ? moi je pens ke on pe fé un ptit texte sur le film envoyé… mais fau pa kil soit long pr pa saouler □» **Analyse :** Utilisation fréquente de néographie (« slm «, « pr «, « koi «, « ke «), émoticônes, phrases courtes. L'idée est exprimée mais sans structuration formelle. Le registre est familier
2e année (message individuel à l'enseignant) : «Bonjour Mr, je propose qu'on doit structurer notre texte en trois parties : introduction, description du film et avis personnelle. Cela nous permettra d'être plus clairs et de mieux expliquer.» **Analyse :** Apparition d'une structuration claire, vocabulaire plus adapté, absence de néographie. Cependant, la syntaxe reste simple et l'argumentation peu développée.
3e année (production écrite pour un atelier d'écriture) : «L'analyse du film étudié en classe révèle plusieurs thématiques importante : la question de l'identité culturelle et de la mémoire collective. Dans mon texte, j'ai choisi de me focaliser sur la représentation des liens familiaux, en utilisant des exemples précis tirés des dialogues.» **Analyse :** Langage académique, bonne structuration, intégration d'arguments et d'exemples. Passage réussi vers un écrit universitaire conforme aux attentes.

Tableau 11 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 2

Étudiant 2 :
1re année (réponse rapide dans un groupe Messenger de classe) : «ok g lu le doc mais c tro long on fé koi pr résumer ?» **Analyse :** Forte condensation du langage, suppression de voyelles (« g «, « pr «), commentaire subjectif sans proposition claire.
2e année (message collaboratif pour un travail de groupe) : «J'ai lu le doc je pense qu'on pourrait faire un résumé en trois points, en insistant sur les idées principales et en évitant les détails inutiles.» **Analyse :** Meilleure précision dans la formulation, proposition d'une méthode de travail. Registre plus neutre, disparition des abréviations.
3e année (publication sur un forum pédagogique) : «Après lecture attentive du texte, il me semble important de retenir trois idées: l'évolution des pratiques culturelles, l'importance des traditions orales et l'impact des nouvelles technologies. Chacun de ces points doit être développé dans notre présentation.» **Analyse :** Structuration claire, bonne hiérarchisation des idées, langage approprié au contexte académique.

Tableau 12 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 3

Étudiant 3 :
1re année (message d'échange sur l'organisation d'un devoir) : «vous voulez ke je fé lintro ? ou je prend la derniere partie ? 😂» **Analyse :** Formulation interrogative directe, absence d'accents, suppression d'articles et emploi de néographie (« ke «, « fé «). Communication rapide et fonctionnelle.
2e année (proposition lors d'un travail de groupe en ligne) : «Je peux m'occuper de l'intro. Je vais présenter le contexte, et annoncer après notre problématique et la méthode de travail.» **Analyse :** Organisation plus claire, intégration de vocabulaire académique (« problématique «, « méthode «). La phrase est complète, mais reste simple.
3e année (extrait d'un devoir écrit) : «L'introduction de notre travail vise à situer le sujet dans son contexte théorique et pratique, tout en exposant la problématique centrale. Elle annonce également la démarche méthodologique adoptée par notre groupe.» **Analyse :** Langage formel, usage pertinent du vocabulaire disciplinaire, cohérence et clarté. Maîtrise du registre attendu en milieu universitaire.

Tableau 13 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 4

Étudiant 4 :
1re année (discussion sur un groupe autour d'un article de presse) : «j'ai lu l'articl mai jsp c koi le rapport avc le cour 😂» **Analyse :** Confusion exprimée de façon informelle, forte néographie (« j'ai «, « mai «, « jsp «, « c «, « avc «). Lien avec le cours non explicité.
2e année (message adressé au groupe de travail) : «L'article parle sur la mondialisation culturelle, ce qui rejoint notre cours sur les échanges entre civilisations. On pourrait relever trois exemples précis.» **Analyse :** Plus grande capacité à relier contenu lu et connaissances acquises. Passage à un registre plus formel.
3e année (extrait d'une synthèse écrite) : «Le texte analysé met en lumière les effets de la mondialisation sur la diversité culturelle, illustrés par des exemples concrets tels que la diffusion de la musique populaire et la transformation des habitudes alimentaires.» **Analyse :** Bonne reformulation, intégration pertinente d'exemples, maîtrise lexicale.

Tableau 14 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 5

Étudiant 5 :
1re année (message après projection d'un film en cours) : «moi j'ai aimé la scene kan il retrouve sa mère ☹ trop émo» **Analyse :** Expression émotionnelle simple, langage familier (« trop émo «), orthographe relâchée.
2e année (réponse dans un forum de classe) : «j'ai une préférence pour ce genre de film et de scène. Des moments pleins d'émotion. Elle montre bien le thème de la réconciliation familiale.» **Analyse :** Passage à un registre plus formel, meilleure précision du propos.
3e année (extrait d'une analyse de séquence) : «Cette séquence constitue un moment crutial du récit, en ce qu'elle symbolise la réconciliation et le pardon, tout en renforçant la tension émotionnelle du spectateur.» **Analyse :** Utilisation d'un vocabulaire d'analyse cinématographique, style soutenu.

Tableau 15 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 6

Étudiant 6 :
1re année (discussion sur un devoir écrit) : «jcroi fo rajouter 1 exemple pr que le prof il compren mieu» **Analyse :** Absence de marques grammaticales correctes, usage de chiffres pour remplacer des mots (« 1 exemple «), formulation orale transposée à l'écrit.
2e année (suggestion sur le travail collectif) : «Je pense que le prof veut des exemples tirés du texte pour clarifier les arguments.» **Analyse :** Structure syntaxique complète, lexique adapté, amélioration nette
3e année (commentaire sur une production écrite commune) : «prendre des extraits du textes permet d'illustrer l'argumentation. ça va permettre une meilleure compréhension .» **Analyse :** Vocabulaire précis, maîtrise des connecteurs logiques.

Tableau 16 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 7

Étudiant 7 :
1re année (discussion sur un poème étudié en cours) : «c chelou le poème jsp pk il parle de fleur et pluie en mm temps» **Analyse :** Jugement personnel exprimé dans un registre familier, absence d'analyse structurée.
2e année (intervention en ligne lors d'un atelier de poésie) : «Le texte fait un rapprochement entre deux idées. Je crois qu'il s'agit de symbole.» **Analyse :** Introduction d'une interprétation littéraire, registre plus approprié.
3e année (extrait d'un commentaire rédigé) : «il s'agit d'une étude critique qui traite un thème d'actualité. L'auteur donne son avis d'une manière claire, aucune ambiguïté n'est possible « **Analyse :** Analyse fine, vocabulaire riche.

Tableau 17 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 8

Étudiant 8 :
1re année (message sur un jeu de rôle linguistique en classe) : «haha jsuis perdu 😂 je c plu mon texte» **Analyse :** Ton humoristique, phrases courtes, absence de capitalisation et d'accents.
2e année (message d'organisation de scène) : «On devrait répéter la scène une fois de plus pour être plus à l'aise le jour de la présentation.» **Analyse :** Formulation claire, attention à la performance collective.
3e année (compte rendu écrit d'activité) : «l'auteur utilise un ton humoristique pour traiter un thème sérieux. La question sue l'on peut poser : peut-on rire de tout ?.» **Analyse :** Expression précise, utilisation du vocabulaire lié à la pratique théâtrale

Tableau 18 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 9

Étudiant 9 :
1re année (message à propos d'un texte à lire) : «g pas tt lu mais jcroi ke c sur l'histoire dun gars ki voyage» **Analyse :** Approximation, vocabulaire simple, manque de précision.
2e année (discussion sur le même texte) : «Le personnage cherche la vérité. Il décide de s'éloigner mais l'isolement risque de l'éloigner de sa quête .» **Analyse :** Meilleure compréhension, reformulation correcte.
3e année (révision) : «je veux la définition de la didactique, celle qui a été donnée par le prof. Pas de polycopié, pas de révision» **Analyse :** expression claire.

Tableau 19 échanges écrits / étude longitudinale étudiant 10

Étudiant 10 :
1re année (discussion sur un exercice de grammaire) : «c koi l'accord des adj de couleur ? jsui perdu 😂» **Analyse :** Formulation interrogative familière, manque de précision terminologique.
2e année (message à des camarades) : «Salut camardes, j'ai perdi le texte que l'enseignant a donné ce matin, svp, faites l'envoi « **Analyse :** Meilleure formulation, vocabulaire grammatical correct.
3e année (suggestion d'un travail collectif) : «il nous faut plus de temps pour réfléchir on partage les rôles et chacun s'occupe d'un élément pour gagner de l'énergie et du temps .» **Analyse :** expression claire .

3.4.1. Analyse longitudinale des dix étudiants

L'étude longitudinale menée sur trois années auprès d'un échantillon de dix étudiants a permis d'observer des évolutions significatives dans leurs pratiques scripturales en contexte académique et informel, à travers l'usage des réseaux sociaux comme support pédagogique. Les échanges recueillis, qu'ils soient destinés à l'enseignant ou partagés dans un groupe d'apprentissage, témoignent de transformations linguistiques, stylistiques et discursives notables. Contrairement au groupe « faculté Reliz » où l'utilisation de la langue française est obligatoire, les échanges faisant partie de cette expérience n'ont pas connu de restriction.

En première année, les productions des étudiants sont largement marquées par la néographie et l'usage du langage familier. L'étudiant 1, par exemple, réagit à une consigne par un simple : « j'ai pas tt compri ms jvai voir «, révélant un lexique réduit et une orthographe relâchée. De même, l'étudiante 4, commentant un article de presse, écrit : « j'ai lu l'articl mai jsp c koi le rapport avc le cour «, tandis que l'étudiant 5, après la projection d'un film, exprime : « moi j'ai aimé la scene kan il retrouve sa mère trop émo «. Ces formulations traduisent une posture initiale où la spontanéité et l'oralité priment sur la rigueur de l'écrit.

En deuxième année, une amélioration est perceptible, tant dans le registre que dans la structuration des idées. Les mêmes étudiants reformulent désormais leurs propos de façon plus précise et académique. L'étudiante 4 relie ainsi explicitement un article à la thématique du cours : « L'article parle de la mondialisation culturelle, ce qui rejoint notre cours sur les échanges entre civilisations. « De son côté, l'étudiant 5 adopte un ton analytique : « La scène où le personnage retrouve sa mère est très touchante. Elle illustre bien le thème de la réconciliation familiale. « Cette progression se retrouve également chez l'étudiant 7, qui passe d'un commentaire familier sur un poème (« c chelou le poème «) à une interprétation symbolique : « Le poème mélange les images de la fleur et de la pluie pour exprimer à la fois la fragilité et la renaissance. «

En troisième année, les échanges et productions atteignent un niveau de maturité scripturale nettement supérieur. Les étudiants mobilisent désormais un lexique spécialisé, une syntaxe complexe et des connecteurs logiques pertinents. L'étudiant 1 élabore des phrases analytiques construites, l'étudiante 4 produit une synthèse argumentée : « Le texte analysé met en lumière les effets de la mondialisation sur la diversité culturelle, illustrés par des exemples concrets tels que la diffusion de la musique populaire et la transformation des habitudes alimentaires. « L'étudiant 5, quant à lui, mobilise le vocabulaire d'analyse filmique : « Cette séquence constitue un moment charnière du récit, en ce qu'elle symbolise la réconciliation et le pardon, tout en renforçant la tension émotionnelle du spectateur. **«**

Cette évolution se constate dans des contextes variés : échanges sur des lectures (étudiant 9), discussions autour d'activités théâtrales (étudiant 8), travaux collaboratifs d'argumentation (étudiant 6), ou encore analyses littéraires (étudiant 7). Même dans des tâches linguistiques plus techniques, comme la grammaire (étudiant 10), on observe un passage progressif d'une formulation interrogative familière (« c koi l'accord du participe la ? «) à une définition rigoureuse des règles grammaticales.

Globalement, l'analyse montre que l'usage régulier des réseaux sociaux, encadré par des activités pédagogiques ciblées, a favorisé un enrichissement du vocabulaire, une amélioration de la cohérence textuelle et une adaptation progressive au registre académique. Le rôle de l'écrit collaboratif et des interactions authentiques apparaît comme déterminant dans cette progression, confirmant que la pratique scripturale médiée par les TICE peut constituer un levier puissant pour le développement de la compétence scripturale en contexte universitaire.

Tableau 20 Rapport à l'écrit avant et après l'expérience

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
1. Pouvez-vous décrire votre rapport à l'écriture avant cette expérimentation ?	**Synthèse :** La plupart des étudiants considéraient l'écriture comme une tâche scolaire obligatoire, associée à la préparation d'examens ou de devoirs. Motivation faible, peur de l'erreur et absence de pratique en dehors des cours. **Extraits :**- *«écrire c tro dur pr moi, tjrs peur de faire fautes»* (Étudiant 3)- *«je faisais que qd le prof oblige»* (Étudiante 7)- *«j'écrivais pas trop, sauf pour les TD»* (Étudiant 5)	**Synthèse :** Les étudiants déclarent avoir développé un rapport plus détendu et positif à l'écriture. Ils mentionnent la prise de confiance, la diminution de la peur de l'erreur et le plaisir d'écrire, y compris dans des contextes non académiques. **Extraits :**- *«mtn j'écris sans stresser, j'ose plus»* (Étudiante 7)- *«écrire c devenu + naturel pour moi»* (Étudiant 5)- *«j'ai découvert que ça peut être cool d'écrire avec les autres»* (Étudiant 1)
Évolution claire : Passage d'un rapport contraint à un rapport volontaire et plus motivé à l'écriture. La dédramatisation de l'erreur et l'usage de contextes informels (réseaux sociaux, échanges libres) ont contribué à renforcer la confiance des étudiants. Cette évolution confirme l'hypothèse selon laquelle les TICE, en particulier les réseaux sociaux, peuvent agir comme levier motivationnel et améliorer la compétence scripturale par la pratique régulière.		

Tableau 21Perception de l'écriture sure les réseaux au début de l'expérience

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
2. Comment perceviez-vous l'écriture sur les réseaux sociaux au début de l'expérimentation ?	**Synthèse :** Au départ, la majorité des étudiants associait l'écriture sur les réseaux sociaux à des usages strictement personnels et informels (discussion entre amis, échanges rapides). Peu voyaient un lien possible avec l'apprentissage universitaire. La présence de fautes et d'abréviations était perçue comme normale dans ce contexte. **Extraits :**- *«sur FB on écrit pr rigoler, pas pr étudier»* (Étudiante 4)- *«messenger c juste pr tchater avec potes»* (Étudiant 8)- *«écrire sur réseaux = fautes, abréviations, pas comme en cours»* (Étudiant 2)- *«j'avais jamais pensé que ça peut servir pr apprendre»* (Étudiante 6)	**Synthèse :** Après trois ans, la perception a évolué : plusieurs étudiants voient désormais les réseaux sociaux comme un espace d'apprentissage collaboratif. Ils mentionnent les échanges stimulants, les consignes claires et motivantes, la co-correction entre pairs et la possibilité de s'exprimer plus librement qu'en salle de classe. **Extraits :**- *«On a vu qu'on pouvait apprendre en écrivant sur les groupes, surtout quand on corrige ensemble»* (Étudiant 2)- *«Les consignes données dans le groupe donnaient envie d'écrire»* (Étudiante 6)- *«J'aimais quand on pouvait réagir aux textes des autres et améliorer ensemble»* (Étudiant 9)- *«Je me sens plus à l'aise d'écrire ici que devant toute la classe»* (Étudiante 4)
Analyse : L'évolution est significative : l'outil initialement perçu comme purement social est devenu un environnement d'écriture et d'apprentissage. La médiation pédagogique (consignes motivantes, échanges réguliers) et le travail collaboratif (co-correction, partage de productions) ont transformé les pratiques. Cela confirme l'importance d'un accompagnement structuré pour faire des réseaux sociaux un levier d'amélioration des compétences scripturales.		

Tableau 22 Difficultés rencontrées dans l'écriture

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
3. Quelles difficultés rencontriez-vous au début pour écrire dans ce contexte numérique ?	**Synthèse :** Les difficultés initiales concernaient surtout la peur du jugement, le manque d'idées, la gestion de la langue (syntaxe, vocabulaire) et l'adaptation à un contexte perçu comme informel. Certains exprimaient une hésitation à publier leurs écrits dans un groupe, craignant les fautes visibles par tous. **Extraits :**- *«J'avais peur que mes fautes restent visibles»* (Étudiante 3)- *«Pas facile d'avoir des idées vite»* (Étudiant 1)- *«écrire ici c'est pas comme en devoir, c flou»* (Étudiante 5)- *«Je mélangeais le style réseau et le style académique»* (Étudiant 7)	**Synthèse :** Après l'expérimentation, plusieurs étudiants affirment que ces difficultés se sont réduites grâce aux échanges, aux retours constructifs et aux consignes progressives. Ils évoquent aussi l'effet positif de la co-correction et du travail en binôme ou en groupe. Le vocabulaire s'est enrichi, la syntaxe est mieux maîtrisée et l'angoisse de publier a diminué. **Extraits :**- *«Les corrections des autres m'ont aidé à voir mes erreurs»* (Étudiante 5)- *«Travailler en binôme a enlevé la peur de publier»* (Étudiant 7)- *«Avec les consignes précises, on savait quoi écrire et comment»* (Étudiant 1)- *«Maintenant j'écris plus vite et mieux, même sur le téléphone»* (Étudiante 3)
Analyse : nous notons un passage d'un rapport anxieux et hésitant à une écriture plus confiante et structurée. L'évolution repose sur deux leviers principaux : l'aspect social de l'écriture collaborative (co-correction, soutien mutuel) et l'accompagnement pédagogique (consignes adaptées, progression des activités). Les TICE, utilisées dans un cadre bien pensé, permettent donc de réduire les blocages initiaux et de favoriser une appropriation progressive des normes scripturales.		

Tableau 23 Motivation à participer aux activités

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
4. Qu'est-ce qui vous motivait à participer aux activités d'écriture proposées sur le groupe ?	**Synthèse :** Les motivations exprimées portent principalement sur la nouveauté de l'expérience, la curiosité, l'envie de progresser, et la souplesse des échanges. Plusieurs étudiants mentionnent aussi le plaisir de discuter avec leurs camarades dans un contexte moins formel, tout en travaillant la langue. **Extraits :**- *«C'est pas comme en cours, ici on rigole aussi»* (Étudiante 4)- *«J'voulais tester ce nouveau truc, écrire sur le réseau»* (Étudiant 9)- *«On apprend mais on se sent pas stressés»* (Étudiante 2)- *«On a l'impression que c'est pas du travail scolaire, mais ça aide»* (Étudiant 5)	**Synthèse :** Après l'expérimentation, les étudiants soulignent que la motivation s'est ancrée dans des objectifs plus clairs : améliorer leur style, développer du vocabulaire, et réussir à écrire des textes plus structurés. L'aspect collaboratif est cité comme un élément clé, ainsi que les consignes motivantes, souvent liées à des thèmes d'actualité ou à leurs centres d'intérêt. **Extraits :**- *«Les sujets donnaient envie de répondre, c'était pas ennuyeux»* (Étudiante 2)- *«On avait le choix parfois, ça donne envie»* (Étudiant 9)- *«Corriger et être corrigé, ça m'a motivé à faire attention»* (Étudiant 5)- *«On voyait nos progrès, c'est encourageant»* (Étudiante 4)
Analyse : La motivation initiale, centrée sur la curiosité et la convivialité, s'est transformée en un engagement plus orienté vers la progression personnelle et l'apprentissage collaboratif. La diversité et la pertinence des consignes, associées à la possibilité d'interagir et de s'entraider, ont permis de maintenir et renforcer l'intérêt sur la durée. Les TICE, ici utilisées comme espace d'expression libre mais guidée, ont favorisé un climat positif propice à l'écriture régulière.		

Tableau 24 Perceptions des échanges écrits sur le groupe

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
5. Comment perceviez-vous les échanges écrits sur le groupe (atmosphère, interactions, utilité) ?	**Synthèse :** Les étudiants décrivent l'atmosphère comme détendue, conviviale et sans jugement. Plusieurs apprécient la rapidité des échanges et le ton amical, même lorsqu'il s'agissait de corriger des erreurs. Certains soulignent le mélange d'humour et de sérieux qui rendait l'activité plaisante. **Extraits :**- *«C'était cool, tout le monde parlait et écrivait»* (Étudiante 1)- *«Pas peur de se tromper, c'était tranquille»* (Étudiant 8)- *«Y'avait de l'humour, mais aussi on apprenait»* (Étudiante 3)- *«On pouvait répondre vite, sans stress»* (Étudiant 10)	**Synthèse :** Après l'expérimentation, les étudiants qualifient l'atmosphère comme "collaborative" et "bienveillante". Ils insistent sur le rôle des interactions dans la progression, notamment grâce aux retours constructifs et à la co-correction. Certains remarquent que la dynamique de groupe leur a permis de rester engagés même lorsqu'ils étaient moins motivés individuellement. **Extraits :**- *«On s'entraidait beaucoup, ça donne confiance»* (Étudiante 3)- *«Les corrections entre nous, c'était efficace»* (Étudiant 10)- *«Même quand j'avais pas envie, les autres me motivaient»* (Étudiant 1)- *«On se sentait soutenus et pas jugés»* (Étudiante 8)
Analyse : L'évolution notable se situe dans la perception de l'utilité pédagogique des échanges. Si, au départ, ils étaient vécus comme un espace social détendu, ils sont ensuite devenus un levier d'apprentissage actif. La co-correction et les encouragements mutuels ont contribué à instaurer un environnement d'apprentissage positif, où l'erreur est perçue comme une étape normale et utile. Cela illustre l'importance de l'aspect socio-affectif dans le développement de la compétence scripturale.		

Tableau 25 Perception de l'amélioration de la compétence scripturale

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
6. Avez-vous remarqué une amélioration dans votre façon d'écrire grâce à ces échanges ? Si oui, à quel niveau ?	Synthèse : Les étudiants expriment des perceptions variées. Certains disent voir une petite amélioration dans la fluidité d'écriture et la rapidité à formuler des phrases. D'autres avouent que l'impact est encore limité, car ils continuent à utiliser beaucoup de néographie et d'abréviations. Extraits :- «J'écris plus vite qu'avant» (Étudiant 6)- «Un peu mieux pour faire des phrases, mais j'écourte toujours» (Étudiante 5)- «J'ai plus d'idées quand on parle d'un sujet» (Étudiante 9)- «J'arrive à répondre plus facilement» (Étudiant 2)	Synthèse : Après l'expérimentation, les réponses sont plus affirmatives et précises. Plusieurs étudiants constatent une amélioration notable de leur structuration de texte, du vocabulaire et de l'orthographe. Ils évoquent aussi un meilleur usage de la ponctuation et une plus grande attention à la clarté. La néographie est moins fréquente dans les productions plus formelles. Extraits :- «Je sais mieux organiser mes phrases et mes idées» (Étudiante 5)- «Moins de fautes, et j'utilise la ponctuation maintenant» (Étudiant 6)- «Le groupe m'a aidé à enrichir mon vocabulaire» (Étudiante 9)- «Je fais attention à ne pas toujours écrire comme sur Messenger» (Étudiant 2)
Analyse : On observe une progression claire entre les deux moments. La pratique régulière d'échanges écrits, combinée à la relecture et aux corrections, a permis un renforcement des compétences scripturales. La première phase montre un gain surtout en fluidité et spontanéité, tandis que la seconde met en évidence un perfectionnement des aspects formels et linguistiques. La réduction de la néographie dans les contextes plus académiques traduit une prise de conscience des exigences de l'écrit formel		

Tableau 26 Perception sur les activités proposées

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
7. Les activités proposées vous ont-elles motivé(e) à écrire davantage ? Pourquoi ?	**Synthèse :** La majorité des étudiants affirment que les activités ont été motivantes, surtout lorsqu'elles étaient ludiques, interactives ou liées à leurs centres d'intérêt. Certains soulignent le plaisir d'échanger sans pression, avec des sujets variés. D'autres mentionnent que les thèmes proposés les ont poussés à participer plus activement. **Extraits :**- *«Oui, j'aime les sujets qui parlent de la vie de tous les jours»* (Étudiante 3)- *«Ça donne envie parce qu'on peut répondre vite et librement»* (Étudiant 8)- *«On peut rire et apprendre en même temps»* (Étudiant 1)- *«Je participe plus quand le sujet est drôle ou intéressant»* (Étudiante 7	**Synthèse :** Après l'expérimentation, les étudiants mettent davantage l'accent sur l'aspect pédagogique et sur l'impact des activités sur leur apprentissage. Plusieurs citent la diversité des thèmes, la liberté d'expression et la co-correction comme des éléments clés de motivation. Certains soulignent que les activités les ont aidés à écrire de manière plus réfléchie et structurée. **Extraits :**- *«Les thèmes étaient variés et ça m'a donné envie de m'exprimer»* (Étudiante 3)- *«Même quand c'était sérieux, on pouvait donner notre avis»* (Étudiant 8)- *«Les corrections partagées m'ont motivé à faire mieux»* (Étudiant 1)- *«Les activités m'ont aidée à ne pas avoir peur d'écrire»* (Étudiante 7)). « j'adore les exercices proposés »(Étudiante 2). .
Analyse : L'évolution entre les deux phases montre un déplacement du centre de motivation : au départ, l'intérêt était surtout lié au caractère libre, interactif et décontracté des activités. Après trois ans, les étudiants identifient aussi la valeur formative de ces exercices et leur rôle dans l'amélioration de leurs compétences scripturales. La combinaison de liberté créative et de retours constructifs semble avoir renforcé leur engagement		

Tableau 27 le rôle de l'enseignant dans le dispositif

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
8. Comment percevez-vous le rôle de l'enseignant dans ce dispositif ?	**Synthèse :** La plupart des étudiants perçoivent l'enseignant comme un facilitateur et un animateur d'échanges, plutôt que comme un évaluateur strict. Certains apprécient la disponibilité et la réactivité de l'enseignant sur les réseaux. D'autres insistent sur le fait qu'il a su mettre à l'aise les participants et encourager la prise de parole écrite. **Extraits :**- *«Il donne des idées et répond vite»* (Étudiant 2)- *«Il n'est pas sévère comme en classe»* (Étudiante 6)- *«Il nous laisse discuter et corrige sans stresser»* (Étudiant 4)- *«On sent qu'il veut qu'on progresse, pas juste noter»* (Étudiante 5)	**Synthèse :** Après l'expérimentation, les réponses mettent davantage en avant le rôle stratégique de l'enseignant dans l'accompagnement, l'orientation des échanges et la structuration de la progression. Plusieurs étudiants soulignent aussi sa capacité à instaurer un climat de confiance et à encourager la co-correction entre pairs. **Extraits :**- *«Il sait comment orienter la discussion pour qu'on écrive plus»* (Étudiant 2)- *«Il a créé un climat où on ose écrire»* (Étudiante 6)- *«Il propose des sujets qui nous poussent à réfléchir»* (Étudiant 4)- *«Il ne corrige pas juste, il explique et donne des astuces»* (Étudiante 5) – « Il nous apprend beaucoup de choses et nous motive à créer » (Étudiante 2)
Analyse : nous observons une évolution nette de la perception du rôle de l'enseignant : initialement vu comme un animateur sympathique, il est ensuite perçu comme un accompagnateur pédagogique structuré, capable de guider la production écrite vers des objectifs d'apprentissage. Ce changement montre que la relation enseignant-apprenant, renforcée par l'usage des TICE et la liberté d'échange, a contribué à l'engagement et à l'amélioration des compétences scripturales.		

Tableau 28 difficultés rencontrées dans le dispositif d'écriture sur réseaux

Question	**Réponse pendant l'expérimentation**	**Réponse après l'expérimentation**
9. Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans ce dispositif d'écriture sur réseaux sociaux ?	**Synthèse :** Les étudiants évoquent principalement des difficultés liées à l'orthographe, à la formulation d'idées, et parfois à la rapidité des échanges qui les oblige à écrire vite. Certains mentionnent la peur initiale de faire des fautes, bien que le climat bienveillant ait réduit cette appréhension au fil du temps. **Extraits :**- *«J'écris vite et je fais bcp de fautes»* (Étudiant 1)- *«Parfois j'ai pas d'idées pour répondre»* (Étudiante 3)- *«J'ai peur qu'on se moque si j'écris mal»* (Étudiante 8)- *«Les autres écrivent plus vite que moi»* (Étudiant 7)	**Synthèse :** Après l'expérimentation, les difficultés mentionnées sont moins fréquentes et plus ciblées. Les étudiants parlent surtout du temps limité qu'ils peuvent consacrer aux activités en ligne et de la nécessité de vérifier leurs textes avant de publier. La peur des fautes a diminué grâce à la co-correction et à l'usage d'outils numériques (correcteurs). **Extraits :**- *«C'est plus une question de temps maintenant, pas de peur»* (Étudiant 1)- *«Je prends le temps de relire avant d'envoyer»* (Étudiante 3)- *«Je sais utiliser les correcteurs pour éviter les fautes»* (Étudiante 8)- *«Les idées viennent plus vite qu'avant»* (Étudiant 7)
Analyse : L'évolution montre un déplacement des difficultés d'ordre linguistique vers des contraintes organisationnelles et de gestion du temps. La diminution de l'angoisse liée aux fautes et l'amélioration de la fluidité d'expression révèlent que la pratique régulière, la co-correction et l'encouragement à écrire librement ont eu un impact positif. Cette tendance confirme que la médiation par les TICE, lorsqu'elle est régulière et collaborative, favorise la désinhibition scripturale et renforce l'autonomie des apprenants.		

Tableau 29 Avis sur l'élargissement à cette expérience sur d'autres étudiants

Question	Réponses pendant l'expérimentation	Réponses après l'expérimentation
10. Selon vous, cette expérience pourrait-elle être appliquée à d'autres étudiants ? Pourquoi ou pourquoi pas ?	Synthèse pendant l'expérimentation : La majorité estime que l'expérience est transférable, mais à certaines conditions : accès technique (smartphone/connexion), encadrement régulier de l'enseignant, règles claires (respect, confidentialité), groupes de taille raisonnable et consignes motivantes. Quelques réserves portent sur les différences de niveau, le risque de dispersion et la charge de travail si l'activité n'est pas bien planifiée. L'idée d'une progression graduée (découverte → entraînement → production) apparaît déjà. Extraits (pendant) :R1 : « Oui, si le prof organise et suit régulièrement. Sans cadre, ça part vite en tous sens. «R2 : « Applicables à d'autres, pcq ça motive bcp, mais il faut des petits groupes (10-15). «R3 : « Oui, surtout pour ceux qui n'osent pas parler en classe, ici ils écrivent plus. «R4 : « D'accord si on a des thèmes variés et une évaluation formative, pas punitive. «R5 : « Ça marche si tout le monde a internet, sinon c'est pas équitable. «R6 : « Oui, avec une charte (respect, sources, pas de copie) et des	Synthèse après l'expérimentation : Le jugement devient nettement favorable à la généralisation, avec des conditions de mise en œuvre plus précises : scénarisation sur la durée (séquences hebdomadaires), rubriques d'évaluation transparentes, co-correction entre pairs, alternance synchrone/asynchrone, valorisation des productions (publication interne), et accompagnement méthodologique (planification, relecture, citation). Les étudiants insistent sur l'égalité d'accès (data, matériel), la formation initiale aux règles (netiquette, droits d'auteur) et l'intégration curriculaire (activité reconnue/prise en compte). Extraits (après) :R1 : « Oui, à condition d'avoir un calendrier clair et des objectifs par étape. «R2 : « La méthode est applicable si on garde les groupes à taille humaine et on prévoit la co-correction. «R3 : « Généralisation possible : j'ai vu mes progrès grâce aux retours réguliers. «R4 : « Oui, surtout si les consignes montent en difficulté graduellement. «R5 : « À condition de garantir l'accès (wifi campus) et de former aux références. «R6 : « Les rubriques d'évaluation m'ont aidé : on

	délais clairs. «R7 : « Pour des L1/L2, il faut des tâches courtes et guidées au début. «R8 : « L'enseignant doit passer souvent, répondre, relancer, sinon la motivation baisse. «R9 : « Possible si on mélange activités libres et consignes précises. «R10 : « Je dirais oui, mais prévoir des créneaux fixes pour éviter le zapping. «	peut les réutiliser ailleurs. «R7 : « L'alternance live/async a très bien fonctionné ; à conserver. «R8 : « Ça marche si l'enseignant modère et valorise les contributions. «R9 : « Oui, et il faut publier quelques productions pour motiver. «
Évolution observée : Passage d'un accord prudent à une adhésion étayée par des conditions opérationnelles. Les étudiants identifient clairement les leviers de transférabilité : (1) cadre pédagogique (séquençage, rubriques, rétroactions), (2) équité d'accès (matériel/connexion), (3) communauté d'apprentissage (co-correction, modération), (4) reconnaissance institutionnelle (intégration au cours/évaluation), (5) progression et différenciation selon le niveau. La posture évolue d'un « oui si… « général à un « oui, à condition de… « concret et reproductible.		

3.4.2. Représentations des étudiants vis-à-vis de l'expérimentation

Les représentations des étudiants vis-à-vis de l'expérimentation menée sur trois années (2019–2020-2021) ont été dégagées à partir de deux sources complémentaires :

L'observation des interactions écrites sur les réseaux sociaux, dans le cadre des activités proposées et des échanges spontanés.

Les entretiens semi-directifs réalisés en deux temps : le premier en 2020 (pendant l'expérimentation) et le second en 2021 (après la fin de l'expérience).

Cette double approche permet de croiser les perceptions exprimées à chaud, en pleine immersion dans l'expérimentation, avec celles formulées a posteriori, à distance, une fois l'ensemble du dispositif achevé.

3.4.2.1. Perceptions pendant l'expérimentation (2020)

Au cours de la première phase, les étudiants expriment majoritairement un sentiment de nouveauté et de liberté. Le caractère informel et dédramatisé des échanges est perçu comme un

facteur libérateur, encourageant la participation sans crainte de jugement. Les consignes, jugées variées et motivantes, ainsi que la possibilité d'échanger de manière collaborative, sont souvent mentionnées comme des atouts majeurs. La flexibilité temporelle — pouvoir participer selon sa disponibilité — est également mise en avant comme une condition facilitant l'engagement.

Quelques extraits illustratifs :

«C'est pas comme en classe… ici je me sens libre d'écrire, même si je fais des fautes, je sais que je peux me corriger après.» (Répondant 3)
«Les activités sont sympas, surtout quand on commente les textes des autres.» (Répondant 7)

3.4.2.2. Perceptions après l'expérimentation (2021)

Lors du second entretien, les étudiants portent un regard plus réflexif sur l'expérience. Ils insistent sur les gains perçus en matière d'aisance rédactionnelle et sur l'apport des interactions collaboratives dans l'amélioration de leurs productions écrites. Plusieurs évoquent un transfert de ces acquis vers des contextes plus formels (rédaction universitaire, préparation de présentations, etc.). L'expérience est également associée à un sentiment d'appartenance à un groupe, renforcé par les échanges réguliers et la co-correction.

Quelques extraits illustratifs :

«Avant, écrire pour un devoir c'était stressant… maintenant, je vois ça comme un défi positif.» (Répondant 2)
«Le fait de travailler ensemble, de s'entraider, ça donne confiance… on apprend aussi en corrigeant les autres.» (Répondant 5)

3.4.2.3. Typologie des évolutions observées

Amélioration de la fluidité rédactionnelle

Les étudiants produisent des textes plus longs, plus structurés et plus riches en vocabulaire au fil des années.

Cette évolution, déjà mise en évidence dans les observations précédentes, confirme le passage progressif vers une écriture plus académique.

Réduction de la néographie et amélioration de la correction orthographique

Les abréviations initiales (« slt «, « pk «, « c vré «) tendent à disparaître au profit d'une orthographe soignée, parfois soutenue par l'usage d'outils de correction.

Développement des compétences collaboratives

Passage d'une écriture essentiellement individuelle à des pratiques collaboratives (révisions croisées, co-construction de documents partagés, échanges argumentés sur des consignes).

Élargissement des registres d'écriture

Les étudiants diversifient les genres : réponses brèves, argumentations, synthèses collectives, textes créatifs, comptes rendus d'activités linguistiques.

Renforcement de la confiance et de la motivation

Les interactions montrent un engagement croissant, avec une diminution de la peur de l'erreur grâce à un climat bienveillant.

3.4.2.4. Extraits emblématiques

Première année – Message libre (néographie marquée)

« slt prf, jcroi ke c exo tro dif pr moi, vs pouvé explk 1 pe ? « (Répondant 3)

Deuxième année – Réponse à une consigne avec correction collaborative

« Voici ma version du texte. J'ai essayé de corriger les fautes signalées par Amel et Yacine. Si vous voyez encore des erreurs, merci de me le dire. « (Répondant 7)

Troisième année – Production structurée et argumentée

« Je pense que l'utilisation des réseaux sociaux pour écrire en français m'a beaucoup aidée à améliorer mon vocabulaire et à rédiger plus vite. Les activités collaboratives, comme les débats en ligne, m'ont aussi permis de mieux structurer mes idées. « (Répondant 1)

*3.*4.2.5. Lien avec la littérature

Ces évolutions corroborent les observations de Peraya (2018), qui souligne que l'intégration progressive d'outils numériques dans l'écriture favorise l'autonomie et le développement de compétences transversales. Elles confirment également les recherches de Camps (2014), selon laquelle la pratique régulière d'écritures authentiques dans un contexte collaboratif renforce la

compétence scripturale. Enfin, elles rejoignent le modèle socio-constructiviste d'apprentissage, qui insiste sur l'importance de la co-élaboration et du feedback dans l'appropriation des savoirs.

3.4.2.6. Implications pédagogiques

Intégrer des espaces d'écriture numériques dans les dispositifs d'apprentissage afin de multiplier les occasions de pratique authentique.

Valoriser les productions collaboratives et encourager la co-correction entre pairs pour développer à la fois les compétences linguistiques et sociales.

Accompagner la transition entre l'écriture informelle et l'écriture académique en tirant parti des usages spontanés des étudiants sur les réseaux sociaux.

Mettre en place un suivi longitudinal pour mesurer les progrès et ajuster les activités au profil et au rythme de chaque apprenant.

Ce tableau synthétique montre en un coup d'œil le progrès qualitatif et l'évolution des comportements tout au long de l'expérimentation.

En somme, cette étude longitudinale met en évidence une évolution progressive et significative des pratiques scripturales des étudiants 2019 à 2021. Les résultats montrent un passage d'écrits courts, fragmentés et marqués par la néographie, vers des productions plus longues et plus structurées. Cette évolution s'accompagne d'une meilleure maîtrise linguistique, d'une ouverture à la diversité des genres écrits et surtout d'un renforcement de la collaboration, les étudiants devenant progressivement des co-auteurs engagés dans la construction du savoir. La figure comparative illustre clairement ce cheminement, confirmant que la pratique régulière, soutenue par l'usage pédagogique des réseaux sociaux et la dynamique collective, contribue de manière tangible au développement de la compétence scripturale. Ces constats renforcent l'idée que les TICE, lorsqu'elles sont intégrées dans une démarche pédagogique souple et motivante, peuvent jouer un rôle déterminant dans l'amélioration de l'écriture universitaire.

3.5. Interprétation des résultats

L'analyse des données recueillies, qu'elles soient issues des questionnaires, des entretiens ou de l'étude longitudinale conduite auprès de dix étudiants volontaires, ne saurait s'arrêter à une simple description statistique ou thématique. Elle doit s'accompagner d'un travail interprétatif permettant de dégager le sens des tendances observées et d'évaluer la portée des

transformations repérées. Comme le rappellent Miles et Huberman (2003), « l'interprétation consiste à relier les données aux questions de recherche et aux hypothèses pour en dégager une compréhension plus large et plus intégrée «.

Dans ce cadre, l'interprétation des résultats vise plusieurs objectifs. Il s'agit, d'abord, de mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre les représentations des étudiants et des enseignants, afin de comprendre dans quelle mesure les usages des TICE, et plus particulièrement des réseaux sociaux, trouvent un écho partagé ou différencié selon les acteurs impliqués. Ensuite, l'approche longitudinale menée sur trois années permet d'observer l'évolution progressive de la compétence scripturale et de la motivation des étudiants, offrant ainsi une lecture dynamique et non figée des pratiques d'écriture médiées par le numérique. Enfin, la triangulation des données, qui croise les résultats quantitatifs et qualitatifs, constitue une étape essentielle pour renforcer la validité de l'étude et pour confronter les interprétations à plusieurs sources d'information.

Ainsi, cette partie s'attachera à présenter successivement les points convergents et divergents (2.2.1), à éclairer les évolutions observées dans une perspective longitudinale (2.2.2), puis à discuter de la triangulation et de la validation des données (2.2.3). L'enjeu est de proposer une lecture intégrée et critique des résultats, en les inscrivant dans le cadre théorique et didactique qui fonde cette recherche.

3.5.1. Points convergents et divergents

L'analyse croisée des données recueillies auprès des étudiants et des enseignants met en évidence un certain nombre de points de convergence, mais aussi de divergences significatives qui éclairent la manière dont les TICE, et plus particulièrement les réseaux sociaux, sont perçus et mobilisés dans le développement de la compétence scripturale.

Sur le plan des convergences, les deux groupes de répondants s'accordent sur le rôle motivant des outils numériques dans la pratique de l'écrit. Les étudiants soulignent que l'utilisation de plateformes comme Facebook ou Messenger favorise une écriture plus spontanée et dédramatisée, tandis que les enseignants reconnaissent que ces mêmes environnements peuvent constituer des leviers pédagogiques lorsqu'ils sont intégrés dans une logique d'accompagnement. Les réponses indiquent également une perception partagée de l'importance de la pratique régulière de l'écriture : l'entraînement, même informel, est considéré comme un

facteur essentiel d'amélioration de la compétence scripturale, rejoignant les travaux de Barré-De Miniac (2000) qui insistent sur la dimension processuelle et évolutive de l'acte d'écrire.

De plus, étudiants et enseignants conviennent que l'usage des TICE ouvre des perspectives nouvelles, en particulier l'écriture collaborative, les corrections entre pairs et la possibilité de réviser ses textes grâce aux correcteurs automatiques. Ces pratiques sont jugées positives, car elles contribuent à développer l'autonomie et l'esprit critique, tout en favorisant l'émergence de nouvelles postures d'auteur (Charnet, 2016).

Cependant, des divergences apparaissent quant à l'évaluation de l'impact réel de ces outils. Les étudiants tendent à valoriser davantage la dimension sociale et motivationnelle des réseaux, mettant en avant l'aspect ludique, la rapidité des interactions et le sentiment de liberté qu'ils procurent. Pour eux, l'usage des émoticônes, abréviations et néographies constitue un mode d'expression naturel, qui ne compromet pas nécessairement leur capacité à s'adapter aux normes de l'écriture académique. Les enseignants, en revanche, restent plus réservés : tout en reconnaissant l'apport des TICE, ils expriment des inquiétudes quant aux usages possibles, notamment la banalisation des écarts par rapport aux normes linguistiques, le risque de superficialité dans les productions écrites, ou encore la dépendance à des outils correcteurs qui pourraient freiner le développement de compétences métalinguistiques. Il ne faut pas aussi négliger le risque de distraction qui peut toucher les étudiants connectés.

En somme, si un consensus se dessine autour de l'utilité des TICE comme catalyseurs de motivation et de pratique, les divergences portent principalement sur la profondeur et la durabilité des apprentissages. Les étudiants perçoivent dans ces usages une continuité entre écrit informel et académique, alors que les enseignants mettent en garde contre une rupture possible entre ces deux sphères d'écriture. Cette tension reflète une dialectique déjà soulignée dans la littérature : les TICE apparaissent à la fois comme des opportunités et comme des défis pour la didactique de l'écrit (Peraya, 2014 ; Camps, 2015).

3.5.2. Perspective longitudinale

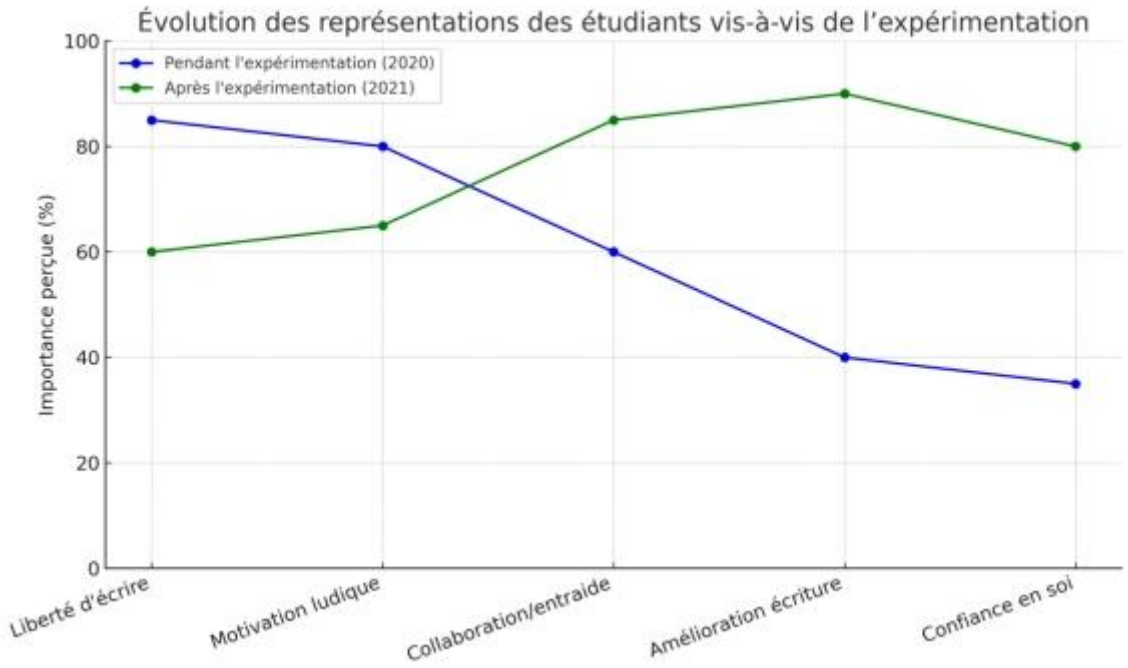


Figure 8 Evolution des représentions

La figure 8 ci-dessus illustre visuellement la comparaison entre les représentations pendant et après l'expérimentation, en mettant en évidence les évolutions les plus marquantes.

L'analyse longitudinale met en lumière l'évolution des pratiques d'écriture, des postures d'apprentissage et des représentations des étudiants tout au long de l'expérimentation. Cette dynamique s'observe aussi bien sur le plan des comportements scripturaux que sur celui des attitudes face à la langue et à la technologie éducative.

Au début de l'expérimentation, la plupart des étudiants manifestaient une posture prudente, voire hésitante, face à l'usage des TICE pour l'écriture. L'écriture numérique était perçue comme un prolongement informel des réseaux sociaux, marqué par une forte spontanéité, une orthographe approximative et une faible attention à la structure textuelle. Cependant, au fil des activités collaboratives et de l'encadrement progressif, une **évolution significative** s'est opérée : les apprenants ont progressivement intégré les normes académiques tout en conservant la dimension expressive et interactive propre au numérique.

Cette évolution se traduit par une meilleure maîtrise des outils linguistiques et métalangagiers, mais aussi par une attitude plus réflexive vis-à-vis du processus d'écriture. L'observation des productions au fil du temps révèle une diversification des connecteurs, une structuration plus logique des paragraphes et une amélioration notable de la cohérence textuelle. Les étudiants ont également développé une conscience accrue des destinataires de leurs textes,

ajustant leur registre en fonction du contexte de communication. Cette compétence pragmatique, initialement peu présente, constitue un indicateur fort de la transformation de leur rapport à l'écriture.

Par ailleurs, la comparaison des productions de 2020 et 2021 montre une évolution qualitative durable : les erreurs néographiques et les abréviations, omniprésentes dans les premiers écrits, tendent à disparaître dans les phases ultérieures, au profit d'une écriture plus normée et plus lisible. Cette appropriation progressive de la langue académique confirme que le travail sur les supports numériques n'a pas appauvri la langue, mais a au contraire permis aux étudiants de passer d'une écriture utilitaire à une écriture réfléchie et consciente de ses enjeux.

Sur un autre plan, la confiance en soi et le plaisir d'écrire ont constitué deux leviers majeurs de cette évolution. Les interactions sur les plateformes numériques ont favorisé la valorisation mutuelle, la reconnaissance des efforts et la mise en réseau des apprentissages. Les échanges entre pairs ont joué un rôle essentiel dans la construction du sens, en transformant la relation hiérarchique à l'enseignant en une relation horizontale de co-construction du savoir.

Cette dynamique de collaboration s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste où l'écriture devient un espace de négociation du sens, soutenu par la médiation technologique. Les étudiants ne sont plus de simples exécutants d'exercices, mais des acteurs réflexifs capables d'analyser, de commenter et d'améliorer leurs propres productions.
Ainsi, l'évolution observée ne se limite pas à la dimension linguistique, mais s'étend à la posture d'apprenant : de récepteurs dépendants, ils deviennent producteurs autonomes et critiques.

Enfin, cette perspective longitudinale met en évidence un déplacement du rapport au savoir. Les étudiants tendent à percevoir le numérique non plus comme un divertissement, mais comme un environnement d'apprentissage à part entière. Les TICE jouent ici un rôle de médiation entre les savoirs formels et les pratiques ordinaires, favorisant une hybridation des compétences et une meilleure appropriation de la langue dans sa diversité d'usages.

En somme, cette évolution continue et observable sur la durée illustre l'efficacité du dispositif expérimental : les TICE, lorsqu'elles sont intégrées de manière réflexive et guidée, deviennent un levier d'autonomisation, de motivation et de consolidation des apprentissages langagiers.

3.5.3. Triangulation ou croisement et validation des données

La triangulation constitue une étape essentielle de toute recherche qualitative, car elle permet de renforcer la validité et la crédibilité des résultats obtenus en croisant différentes sources et types de données (Denzin, 1978 ; Miles & Huberman, 2003). Dans le cadre de cette étude, le croisement a été effectué entre trois ensembles principaux : les réponses issues du questionnaire destiné aux étudiants, celles du questionnaire destiné aux enseignants, ainsi que les données longitudinales provenant de l'expérimentation menée sur trois ans avec un échantillon de dix étudiants.

Ce processus de validation par triangulation a permis de dégager des points de convergence significatifs. Tout d'abord, étudiants et enseignants s'accordent sur le rôle fondamental des TICE dans la motivation à écrire : les premiers soulignent la liberté d'expression et la diminution de l'anxiété liée à l'erreur, tandis que les seconds insistent sur la dimension stimulante et interactive des outils numériques pour l'apprentissage. Cette convergence renforce l'idée que les environnements numériques, en particulier les réseaux sociaux, constituent un cadre propice à l'engagement scriptural et au développement de compétences linguistiques. De plus, les résultats longitudinaux confirment cette perception en montrant que l'usage régulier et accompagné des outils numériques conduit à une amélioration observable de la structuration et de la qualité des écrits au fil du temps.

Cependant, la triangulation a également mis en lumière des points de divergence. Si les enseignants perçoivent parfois les réseaux sociaux comme porteurs de risques liés à la superficialité ou à l'utilisation excessive de la néographie, les étudiants les considèrent surtout comme des espaces naturels d'expression où ils peuvent progresser par la pratique et la collaboration. Ce décalage met en évidence la nécessité d'un accompagnement pédagogique réfléchi, qui prenne en compte à la fois le potentiel motivationnel de ces outils et les exigences académiques en matière de maîtrise de la langue écrite.

Un autre apport de la triangulation réside dans la mise en évidence d'une complémentarité des perspectives. Les enseignants insistent sur l'importance de guider et de structurer les activités numériques pour qu'elles soient bénéfiques sur le plan académique. Les étudiants, quant à eux, expriment leur besoin de liberté, de créativité et de collaboration dans les échanges. L'étude longitudinale confirme que c'est précisément l'articulation entre ces deux dimensions — liberté d'expression et encadrement pédagogique — qui a permis l'évolution progressive des compétences scripturales observée chez les dix participants.

Ainsi, la validation des résultats par triangulation ne se limite pas à confirmer les tendances observées : elle enrichit également l'analyse en mettant en lumière la complexité du rapport entre écriture, numérique et apprentissage. En croisant les points de vue des différents acteurs et en les confrontant à l'évolution réelle des pratiques scripturales sur le terrain, il devient possible de dépasser une lecture univoque des résultats pour proposer une interprétation nuancée et ancrée dans la réalité éducative.

En définitive, cette démarche de croisement et de validation montre que les TICE ne constituent pas uniquement des outils techniques, mais bien des médiateurs pédagogiques dont l'efficacité repose sur un équilibre entre innovation, accompagnement et appropriation par les apprenants.

3.5.4. Confrontation des résultats aux hypothèses de recherche

Les constats mis en évidence par la triangulation trouvent ici une confirmation à travers la confrontation directe aux hypothèses de départ.

Hypothèse 1 :

Les TIC seraient un facteur de motivation pour les différents acteurs concernés par l'enseignement-apprentissage du français.

L'ensemble des données recueillies auprès des étudiants et des enseignants confirme le rôle motivant des TIC. Du côté des étudiants, les questionnaires et entretiens ont montré que l'usage des réseaux sociaux et des outils numériques suscitait un engagement accru, une participation plus régulière et une perception positive des activités d'écriture. Beaucoup ont souligné que l'écriture devenait « plus facile « et « moins contraignante « lorsqu'elle était médiée par les outils numériques, car elle s'inscrivait dans un environnement familier. Chez les enseignants, bien que certains aient exprimé des réserves liées au manque de formation et de temps, la majorité reconnaît que les TICE permettent de diversifier les supports, de stimuler la motivation des apprenants et de susciter une plus grande interaction.

Synthèse

Cette hypothèse est largement confirmée. Les TIC apparaissent comme un levier de motivation partagé par les deux catégories d'acteurs, même si leur efficacité est conditionnée par la qualité de suivi pédagogique.

Hypothèse 2 :

Plusieurs conditions seraient nécessaires pour une intégration efficace des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Les réponses des enseignants mettent clairement en évidence l'importance de certaines conditions préalables : une formation adaptée, un accompagnement institutionnel, la disponibilité de ressources techniques, ainsi qu'un temps suffisant pour préparer et gérer les activités numériques. Les étudiants, de leur côté, ont insisté sur l'importance de consignes claires, de l'encadrement de l'enseignant et de la régularité des activités proposées. L'étude longitudinale a montré que lorsque ces conditions étaient réunies (groupes bien organisés, consignes stimulantes, échanges réguliers, concrétisation d'un projet), la participation et la qualité des productions écrites progressaient nettement. À l'inverse, dans les moments où ces conditions faisaient défaut, l'engagement baissait et la pratique scripturale redevenait superficielle.

Synthèse

Cette hypothèse est confirmée : l'efficacité de l'intégration des TIC ne peut être réduite à l'existence des outils ; elle dépend d'un ensemble de conditions pédagogiques, institutionnelles et organisationnelles.

Hypothèse 3 :

Une exploitation pédagogique des réseaux sociaux pourrait contribuer à l'amélioration de la compétence de l'écrit.

L'étude longitudinale menée auprès des dix étudiants montre des évolutions nettes : les productions de la première année étaient marquées par un usage massif de la néographie et une forte imprécision syntaxique. Progressivement, au fil des activités, des échanges collaboratifs et des corrections entre pairs, les étudiants ont acquis une meilleure maîtrise du code écrit, intégrant des formes plus proches des standards académiques. Les enseignants ont eux aussi perçu cette évolution : pour eux, les réseaux sociaux, lorsqu'ils sont utilisés de manière encadrée et dans un cadre didactique, représentent un espace propice à l'entraînement scriptural. Ils permettent des pratiques d'écriture diversifiées (consignes, débats, échanges libres) qui renforcent la compétence scripturale. Cependant, l'amélioration n'a pas été uniforme : certains étudiants sont restés attachés à des formes hybrides mêlant langage académique et langage numérique.

Synthèse

Cette hypothèse est **c**onfirmée avec nuances : les réseaux sociaux constituent un outil efficace pour améliorer la compétence scripturale, à condition que leur exploitation soit accompagnée d'un encadrement pédagogique clair et orientée vers la valorisation de l'écriture académique.

L'ensemble des résultats issus de la confrontation aux hypothèses confirme la pertinence des TICE dans la transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit. Toutefois, au-delà des constats empiriques, la recherche s'est prolongée dans une démarche d'expérimentation concrète, menée au sein du département, afin d'observer comment les dispositifs numériques peuvent devenir de véritables catalyseurs d'écriture et de construction du savoir. C'est dans cette perspective que s'inscrit la mise en place de projets innovants, où les étudiants ont été amenés à écrire, publier et diffuser leurs productions dans des contextes réels de communication.

3.6 . Dispositifs innovants : vers une écriture médiatisée et partagée

Les expérimentations complémentaires présentées dans cette section s'inscrivent dans la continuité de la démarche de recherche-action engagée tout au long de ce travail. Elles visent à explorer, sous un angle concret et participatif, les effets des TICE sur le rapport des étudiants à l'écrit et au savoir. Ces dispositifs, conçus et encadrés au sein du département de français, ont permis de transposer les apprentissages observés en situation d'expérimentation vers des projets réels, mobilisant à la fois les compétences scripturales, la créativité et la collaboration. En mettant les étudiants dans une posture d'auteur, de journaliste ou de médiateur culturel, ces projets font émerger une écriture vivante et socialement située, qui interroge le rôle du numérique dans la (re)construction du sens et la circulation des savoirs. Deux initiatives emblématiques seront présentées ici : la création d'un *journal du département* et le lancement d'une *chaîne YouTube éducative et informative*. Toutes deux illustrent la manière dont l'écriture, à travers les outils numériques, devient un espace de médiation, d'expression et de transformation du rapport au savoir.

3.6.1. Le journal du département : écrire pour être lu

La création d'un Journal du département de français constitue l'un des dispositifs les plus significatifs de cette démarche. Né d'une volonté de rapprocher les étudiants de la réalité du monde médiatique et de leur donner un espace d'expression authentique, ce projet a été pensé

comme un prolongement des activités d'écriture universitaire. Les étudiants y ont tenu différents rôles : rédacteurs, relecteurs, correcteurs, responsables de rubriques ou de mise en page. Cela a permis l'épanouissement et le développement de compétences transversales.

Au-delà des apprentissages linguistiques et méthodologiques, ce projet a permis d'ancrer la pratique de l'écrit dans un environnement social réel. L'écriture, autrefois perçue comme un exercice scolaire, est devenue ici un acte d'expression citoyenne et intellectuelle, permettant aux étudiants de construire et de diffuser du sens. Le numérique a joué un rôle central dans le processus : la mise en page, la publication en ligne et la diffusion sur les réseaux ont renforcé la visibilité des productions, tout en développant des compétences transversales (autonomie, sens critique, collaboration).

Liens vers les différents numéros du journal :

https://sites.google.com/view/journal-departement-fralizanec/accueil



Figure 9 Réunion du comité de rédaction

Réunion du comité de rédaction pour l'élaboration du numéro 5 du journal FRALIZANE :

Suite à une visite à l'institut français d'Oran, le journal allait consacrer un numéro à cette événement. Après rédaction individuelle et des fois collectif des articles, le comité s'est réunis pour valider les textes et les photo.

Ce projet a également contribué à une redéfinition du rapport à l'écrit. En écrivant pour être lus par un public réel, les étudiants ont pris conscience des enjeux communicationnels, esthétiques et éthiques de leurs textes. Le passage du statut d'"apprenant" à celui de "rédacteur" les a conduits à adopter une posture plus réflexive, à relire, reformuler et ajuster leurs écrits selon les contextes et les destinataires.


Etudiants et enseignants ayant participé à la visite en compagnie de monsieur Romain de Tarlé, directeur de l'institut français. Photo crédit Institut français

Ce numéro du journal est spécifiquement spécial pour plusieurs raisons. Le contenu est inédit vu qu'il s'agit de la première sortie du genre et de surcroit au niveau de l'institut français. Une expérience à renouveler tant qu'elle a été enrichissante pour tous les participants. Par ailleurs, la spécificité du numéro 5 est aussi du fait qu'il a été intégralement élaboré par les étudiants en commençant par les photos, les textes témoignant des impressions et aussi la mise en page. Notre présence en tant que responsable du journal a été volontairement discrète laissant place à l'engagement des étudiants guidés par les mains d'une maestro, madame Taibi Chaima, dont la seule présence est synonyme de sérieux et de professionnalisme.
Berrehal Zoheir Nabil

Réunions de travail des étudiants ayant contribué à l'élaboration du journal

Ont contribué à l'élaboration de ce numéros tous les étudiants ayant participé à cet évènement et surtout ceux qui ont été auteurs des textes et des photos que contient ce journal. Vifs remerciements à madame Benkhattab pour son soutien. Un grand merci à mademoiselle Benchabane Manel pour la mise en page et tous les efforts fournis. Ce numéro ne pouvait voir le jour sans la persévérance de mademoiselle Taibi Chaima, responsable de cette édition spéciale.
Suivi et correction : Taibi Chaima & Berrehal Zoheir Nabil
Coordinateur principal : Berrehal Zoheir Nabil

FRALIZANE N°5/NOVEMBRE-2023

Université de RELIZANE
Faculté des lettres et des langues
FRALIZANE
le journal du département de français

EDITORIAL
TAIBI Chaima
FRALIZANE N°5/NOVEMBRE-2023

"Voyage Linguistique : Une Journée au Cœur de l'institut français"

Lorsque l'on parle de langues, on ne parle pas seulement de communication, mais de la compréhension de l'humanité dans son ensemble. Les langues ont toujours véhiculé bien plus que des règles de grammaire et d'orthographe, elles représentent un pont entre les cultures, une source inépuisable d'inspiration, de créativité et de beauté. Bien que la médecine, le droit et le commerce soient nécessaires pour assurer la vie, les langues, la communication interculturelle et l'ouverture d'esprit sont essentielles pour embrasser la diversité culturelle et élargir nos horizons. Partant de ce principe, dans le processus d'apprentissage, il est impossible de dissocier la langue de la culture. Dans le cadre d'une initiative organisée par le département de français de Relizane visant à encourager les étudiants à dépasser les limites restreintes de l'apprentissage d'une langue, nous avons eu l'opportunité de visiter un lieu où l'excellence et la passion pour le savoir se rencontrent.

L'atmosphère des espaces de l'institut, les bibliothèques engrenées de sagesse et les espaces de réflexion ont uni nos étudiants avec ceux d'autres universités venant d'Ain Temouchent et de Tiaret. Cette rencontre a permis à des conversations et à des échanges culturels de voir le jour, et nous a permis de voir la curiosité et l'avidité d'apprendre dans les yeux de nos étudiants, qui, une fois immergés dans un bain linguistique optimal, ils se lancent activement dans la pratique de la langue, réfléchissent, posent des questions, et cultivent une aspiration à un avenir plus prometteur. Atteignant ainsi l'un des objectifs les plus cruciaux de la journée, à savoir repousser les limites de la pédagogie et de la didactique en explorant de nouvelles approches qui mettent en lumière la créativité, la mise en pratique, et surtout, l'application sur le terrain.

Ainsi une autre réalisation remarquable s'inscrit au sein du département de français de Relizane, qui témoigne d'une activité croissante en adoptant des méthodes et initiatives d'une grande créativité. Cette approche vise à stimuler l'étudiant et à le libérer de la conception traditionnelle associant les études à une juxtaposition entre une chaise et un tableau. Ainsi, le département offre à l'étudiant des expériences enrichissantes et des connaissances non pas simplement dictées, mais véritablement vecues, transformant ainsi l'apprenant en un participant actif plutôt qu'un simple observateur.

Visite de l'institut français
Le 18 novembre 2023

Tie ce fait, nous exprimons nos vifs remerciements à ceux qui ont contribué au succès de cette journée : le chef de département, les enseignants, ainsi que les étudiants qui ont fait preuve de responsabilité, de sérieux et d'engagement envers leurs études. Leur dévouement suscite en nous l'espoir quant à l'évolution du niveau intellectuel en Algérie. Nous sommes ravis de participer lumièrement à la formation d'esprits cultivés qui, un jour, seront diplômés et persévéreront dans la noble voie de la passion pour le savoir, tout en transmettant les mêmes valeurs telles que le travail acharné et la quête constante de connaissance, à destination des générations futures, pour lesquelles notre espoir est également immense.

Figure 10 quelques pages de Fralizane N°5

L'expérience d'élaboration du journal étudiant s'est révélée particulièrement enrichissante sur les plans pédagogique et créatif. Les participants ont, dans un premier temps, assuré la couverture des activités culturelles et scientifiques du département, sous la supervision attentive de leurs enseignants. Progressivement, cette initiative s'est transformée en un projet entièrement pris en charge par les étudiants, témoignant ainsi de leur autonomie croissante et de leur maîtrise des outils de communication écrite et visuelle.



Figure 11 quelques pages de Fralizane N°11

Un exemple emblématique de cette évolution est le onzième numéro du journal, conçu intégralement par la promotion sortante, qui a choisi de rendre hommage à l'ensemble du corps enseignant en leur dédiant une édition spéciale. D'autres numéros ont également été réalisés pour marquer la fin du parcours universitaire, illustrant la capacité des étudiants à allier créativité, rigueur et sens du collectif dans la mise en œuvre de ce projet éditorial.

3.6.2. La chaîne YouTube : de l'écrit au multimodal



Figure 12 Capture d'image de la chaine Youtube

Le second dispositif, complémentaire du projet de journal, a pris la forme d'une chaîne YouTube éducative, culturelle et informative, animée par les étudiants du département. Ce projet visait à explorer la dimension multimodale et médiatique de l'écriture, en plaçant les étudiants dans une posture d'auteurs, de scénaristes et de communicateurs.



Figure 13 capture d'image de vidéo d'interviews[17]

Pour alimenter la chaîne, les étudiants, encadrés par deux enseignants, ont conçu du contenu numérique original dans le cadre d'un projet intitulé *Les Instants littéraires*. Cette série de capsules avait pour objectif de vulgariser la littérature à travers des présentations de courants littéraires, des portraits d'auteurs et des analyses d'œuvres. Le processus de création reposait d'abord sur une recherche documentaire approfondie, avant d'intégrer des outils d'intelligence artificielle pour la génération d'images et de vidéos, et de se conclure par l'enregistrement des voix off.

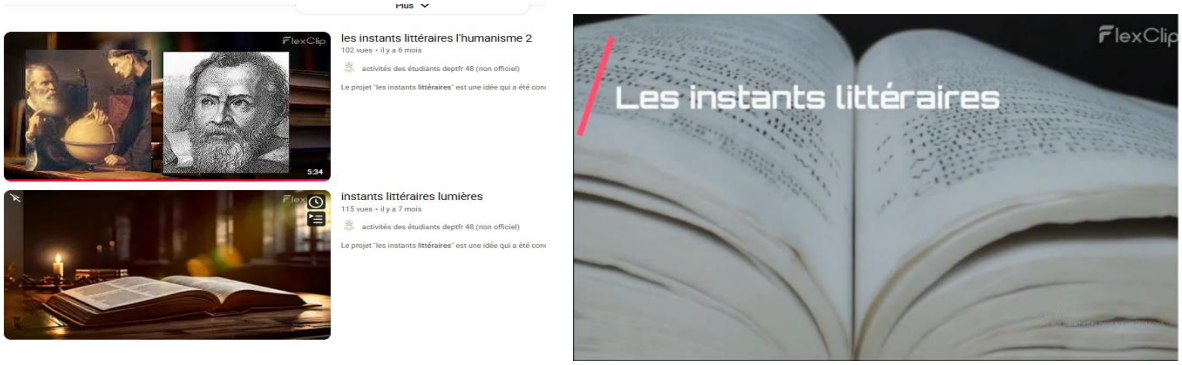


Figure 14 le projet les instants littéraires[18]

Les productions réalisées dans le cadre de la chaîne sont variées : reportages sur la vie universitaire, chroniques littéraires, interviews d'enseignants, lectures théâtralisées, flashs d'information et capsules linguistiques. Chacune d'elles repose sur une phase d'écriture préparatoire (synopsis, script, note d'intention, plan de tournage, texte de voix off), qui oblige

[17] Plusieurs Vidéos ont été réalisées par les étudiants avec les enseignants du département ou des chercheurs invités (le cas des deux photos) à la marge d'évènements organisés

[18] Le projet : les instants littéraires représentent des vidéos dans lesquelles sont expliqués (en 5 minutes) les courants littéraires ou œuvres romanesques. Après une recherche documentaire, les étudiants rédigent des textes et prête leurs voix pour expliquer les thèmes traités.

les étudiants à planifier leur discours, à sélectionner les informations pertinentes et à structurer leur propos.

Dans ce contexte, l'écriture devient un véritable outil de conception et de médiation : elle soutient la réflexion et constitue la matrice du discours multimodal. Le passage de l'écrit à l'image favorise une appropriation active du savoir, renforce la motivation et dédramatise la production textuelle. Les étudiants développent ainsi une conscience accrue des contraintes discursives (clarté, concision, cohérence entre texte, image et parole).

La chaîne YouTube a également permis de révéler des compétences insoupçonnées chez les étudiants. L'expérience a favorisé un fort esprit d'équipe et une collaboration croissante, tout en incitant chacun à sortir de sa zone de confort. Un moment particulièrement marquant fut la réalisation d'entretiens avec des enseignants invités d'autres universités, mobilisant des aptitudes en communication, en préparation journalistique et en gestion de l'imprévu.

La mise en œuvre du projet a sollicité une large palette de compétences — écriture scénaristique, tournage, montage, mise en scène, enregistrement des voix off — contribuant à développer la créativité, la rigueur et la responsabilité des participants.

Au-delà des apprentissages techniques et langagiers, cette expérience a permis aux étudiants de réfléchir à la notion de public cible, à la mise en scène du savoir et à la construction du sens par l'image et le son. Elle leur a offert un espace d'expression personnelle et collective, où l'écriture s'étend vers d'autres formes de communication et de création.

Les retours recueillis témoignent d'une appropriation plus libre et créative du français**,** perçu non plus comme une langue d'évaluation, mais comme une langue d'action et de production culturelle**.**

Lien de la chaîne : https://www.youtube.com/@manif-departementdefrançais

3.6.3. Effets observés sur le rapport à l'écrit et au savoir

Les deux dispositifs présentés — le journal du département et la chaîne YouTube informative et culturelle — ont produit des effets tangibles sur la perception et la pratique de l'écrit chez les étudiants. L'écriture n'est plus vécue comme une tâche académique imposée, mais comme un moyen de penser, d'explorer et de partager le savoir. Elle devient un espace d'expression

personnelle et de construction collective, où l'apprenant se positionne comme acteur du sens et non plus simple récepteur du contenu enseigné. Les analyses menées à partir des observations, des productions et des retours d'expérience confirment cette transformation profonde du rapport à l'écrit et au savoir.

Plusieurs étudiants évoquent une prise de confiance progressive dans leurs capacités à écrire et à se faire comprendre.
Certains décrivent une forme de "déclic" liée à la publication de leurs textes ou à la mise en ligne de leurs vidéos, moments vécus comme des étapes marquantes de valorisation et de reconnaissance symbolique.
D'autres insistent sur le rôle du travail collaboratif dans la construction du sens et la motivation à produire.

Afin d'illustrer la perception qu'ont les étudiants de leur participation au journal, nous présentons ci-dessous quelques extraits de leurs témoignages.

Encadré 1 – Témoignages d'étudiants sur la participation à la chaîne et le journal du département

> *« Avant, j'écrivais seulement pour rendre un devoir. Maintenant, j'écris pour être lue et comprise.* » Étudiant, membre fondateur du journal
> « *Quand j'ai vu mon article publié, j'ai ressenti de la fierté. C'est la première fois que je me disais que mes mots avaient de la valeur*. » Participante à l'élaboration de plusieurs numéros du journal
> « *En préparant les vidéos, j'ai appris à mieux organiser mes idées. L'écrit m'a aidée à parler plus clairement et à réfléchir plus vite.* » Etudiante ayant participé à la création de la chaine
> « *Ces projets nous ont rendus plus proches du français. Il est devenu un outil, pas une contrainte*. » Etudiante, membre du journal et de la chaine

Ces témoignages confirment que les dispositifs participatifs ont contribué à dédramatiser la production écrite et à renforcer la motivation. L'écriture s'est muée en activité signifiante et valorisante, articulée à des pratiques sociales réelles. Les étudiants écrivent pour communiquer, convaincre, informer ou raconter, ce qui transforme leur posture : d'apprenants passifs, ils deviennent auteurs et médiateurs de savoirs.

Cette évolution s'inscrit dans une logique de construction réflexive de la connaissance, où l'écrit joue un rôle de médiation entre le savoir académique et le vécu de l'apprenant.

Les résultats recueillis montrent également une reconfiguration du rapport au savoir: le savoir n'est plus perçu comme une entité fixe à mémoriser, mais comme un ensemble de ressources à explorer, à transformer et à partager. Cette transformation rejoint les travaux de Charlot (1997) et de Bautier (2006) sur le rapport au savoir comme relation vivante et évolutive, traversée par la subjectivité, la culture et l'expérience. Les TICE, en introduisant des modes d'expression multiples, permettent à l'apprenant de construire un rapport plus actif et critique au savoir, en lien avec ses propres pratiques culturelles et médiatiques.

Sur le plan socio-affectif, ces projets ont renforcé la cohésion du groupe et la conscience d'appartenance à une communauté d'apprentissage. Les interactions entre pairs, les feedbacks collectifs et la visibilité publique des productions ont contribué à renforcer l'estime de soi et à construire une identité d'auteur-apprenant. Cette dynamique illustre la fonction médiatrice du numérique: il ne remplace pas la relation pédagogique, mais la redéfinit autour de la coopération, de la créativité et du partage.

3.6.4. vers une perspective enseignante

Ces expériences, bien qu'initiées auprès des étudiants, ouvrent également des perspectives fécondes pour la pratique-enseignante. Elles démontrent que l'usage des TICE ne doit pas être envisagé comme un simple prolongement technique du cours, mais comme un dispositif de médiation didactique permettant de renouveler la manière d'aborder l'écrit. L'enseignant devient un accompagnateur de processus, un médiateur entre savoir et expérience, entre théorie et-action. Les pratiques de projet — telles que la création de journaux, de blogs ou de supports multimédias — favorisent un apprentissage contextualisé et signifient pour les étudiants que le français peut être à la fois langue de connaissance, de communication et de création.

En ce sens, ces dispositifs expérimentaux annoncent une pédagogie du rapport au savoir renouvelée, centrée sur la réflexivité, l'autonomie et la valorisation de la pensée écrite dans ses formes contemporaines.

L'ensemble des dispositifs et des observations présentés dans ce chapitre montre que l'intégration réfléchie des TICE dans la formation universitaire dépasse la simple dimension instrumentale pour s'inscrire dans une véritable dynamique de transformation pédagogique. Les étudiants, à travers ces expériences d'écriture et de production multimodale, ont pu redéfinir leur rapport à l'écrit, mais aussi leur rapport au savoir : ils sont passés d'une posture de réception à une posture d'appropriation, où l'écriture devient un outil de pensée, d'action et de communication.

Ces transformations, observées dans les pratiques, les représentations et les discours des apprenants, témoignent de la capacité du numérique à favoriser une médiation féconde entre les savoirs académiques et les savoirs expérientiels. Elles invitent également à repenser la place de l'enseignant, désormais médiateur d'un apprentissage actif, collaboratif et réflexif.

La section suivante proposera une synthèse générale des principaux résultats issus de cette recherche, avant d'en dégager la portée théorique et les perspectives didactiques dans une mise en perspective globale.

3.6.4. Synthèse générale et mise en perspective théorique des résultats

Les expérimentations complémentaires menées à travers la création d'un journal du département et d'une chaîne YouTube éducative ont permis de prolonger les observations précédentes en ancrant la réflexion dans des pratiques réelles d'écriture et de communication médiatisée.
Ces dispositifs, fondés sur la participation active et la co-construction du sens, confirment et enrichissent les résultats obtenus dans l'analyse longitudinale et la triangulation des données.

La confrontation des hypothèses aux résultats met en évidence trois constats principaux :

- La motivation est fortement stimulée par l'intégration des TIC, perçues comme des leviers attractifs aussi bien par les étudiants que par les enseignants.
- L'efficacité de l'intégration repose sur des conditions précises (formation, encadrement, organisation, régularité), sans lesquelles l'usage des TIC reste superficiel.
- L'amélioration de la compétence scripturale grâce aux réseaux sociaux et aux dispositifs numériques est réelle mais progressive, nécessitant un accompagnement pédagogique continu et la mise en place d'activités ciblées.

Ainsi, les résultats confirment dans leur ensemble les hypothèses initiales, tout en soulignant la nécessité d'un cadre pédagogique structuré pour tirer pleinement profit des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français. Les projets initiés dans le cadre de cette recherche ont, en outre, montré que l'écriture médiatisée — qu'elle soit journalistique, audiovisuelle ou collaborative — agit comme un catalyseur d'engagement cognitif et identitaire, favorisant l'autonomie et la responsabilisation des apprenants.

Mise en perspective théorique des résultats

L'analyse des résultats obtenus à travers les questionnaires, l'expérimentation longitudinale et les dispositifs innovants met en évidence plusieurs convergences avec les apports théoriques reconnus dans le champ des sciences de l'éducation et de la didactique du français.

En premier lieu, les constats relatifs au rôle des TIC comme facteur de motivation corroborent les travaux de Deci et Ryan (2000) dans le cadre de la théorie de l'autodétermination. Selon eux, « la motivation intrinsèque émerge lorsque les individus agissent pour le plaisir et la satisfaction inhérents à l'activité elle-même « (Deci & Ryan, 2000, p. 56).
Or, les environnements numériques favorisent ce type de motivation dans la mesure où ils stimulent la créativité, renforcent le sentiment de compétence et offrent une plus grande autonomie dans les choix d'écriture. Ces résultats rejoignent également l'analyse de Vallerand (2007), qui souligne que les contextes pédagogiques soutenant l'autonomie et l'interaction sociale constituent des vecteurs puissants de motivation durable.

En second lieu, la question des conditions d'une intégration réussie des TIC s'inscrit dans les réflexions de Peraya (2008), pour qui « l'introduction des technologies n'a de sens que si elle est pensée comme un dispositif articulant dimensions techniques, pédagogiques et institutionnelles».
Cette perspective est confirmée par les propos de Lebrun (2011), qui insiste sur la nécessité de concevoir des scénarios pédagogiques innovants et contextualisés, sans quoi l'usage des outils numériques reste superficiel. Dans le même esprit, Rey (2014) rappelle que les TICE ne transforment pas mécaniquement les pratiques : c'est l'accompagnement institutionnel, la formation continue et l'appropriation par les enseignants qui conditionnent leur efficacité.

Par ailleurs, les résultats relatifs à l'exploitation pédagogique des réseaux sociaux et des outils multimédias pour développer la compétence scripturale trouvent un appui théorique dans les modèles cognitifs de l'écriture. Le modèle de Hayes et Flower (1980) décrit l'écriture comme

un processus dynamique incluant la planification, la mise en texte et la révision. L'usage des outils numériques, notamment dans des contextes collaboratifs, facilite ces trois dimensions : il permet d'anticiper et de planifier grâce aux échanges, de produire plus librement par la dédramatisation de l'erreur, et de réviser de manière collaborative et itérative. Bereiter et Scardamalia (1987) complètent cette approche en distinguant entre l'» écriture guidée par la connaissance « et l'» écriture transformante «, la seconde étant favorisée par des environnements où les étudiants sont encouragés à réfléchir sur leur propre processus scriptural — ce que permettent précisément les dispositifs expérimentaux développés dans cette étude.

Sur le plan socioculturel, ces observations rejoignent la pensée de Vygotski (1978), pour qui l'apprentissage est indissociable de l'interaction sociale et des outils sémiotiques mobilisés. Les réseaux sociaux, en tant qu'espaces d'échanges médiés, constituent un prolongement de cette logique, où la zone proximale de développement peut être activée par la collaboration, la co-écriture et la co-correction. De même, Lévy (1997) évoque la notion d'» intelligence collective «, où le numérique agit comme catalyseur de pratiques de mutualisation et de construction collective des savoirs.

Enfin, l'évolution des postures d'écriture observée dans cette recherche confirme les analyses de Charnet (2016) et Camps (2012), qui mettent en lumière l'émergence d'écritures multimodales, collaboratives et hypertextuelles à l'ère numérique.
Les étudiants ne se positionnent plus seulement comme rédacteurs, mais comme co-auteurs et diffuseurs de contenus, rôle qui modifie profondément leur rapport à l'écrit, leur autonomie et leur implication.

Ainsi, les résultats empiriques obtenus dans cette recherche confirment que les TIC, loin de constituer de simples outils techniques, s'érigent en véritables médiateurs pédagogiques et cognitifs.
Ils participent à la fois au renforcement de la motivation, à la transformation des pratiques enseignantes et à l'amélioration de la compétence scripturale. Cette articulation entre résultats et apports théoriques offre une base solide pour conclure que l'intégration réfléchie des TIC constitue un levier majeur pour renouveler l'enseignement-apprentissage du français dans le contexte universitaire actuel.

Ces résultats réinterrogent en profondeur le rapport au savoir à l'ère du numérique : les étudiants ne se limitent plus à recevoir le savoir, mais participent activement à sa construction et à sa circulation.

L'apprentissage devient ainsi un processus d'appropriation partagée, où le numérique agit comme médiateur entre savoir institué, savoir expérientiel et savoir en construction. Les enseignants, de leur côté, sont invités à reconsidérer leur posture : d'un rôle de transmetteur, ils deviennent facilitateurs, accompagnateurs et co-constructeurs de savoirs.

Enfin, cette recherche met en évidence que les hypothèses formulées trouvent un appui solide tant dans les résultats empiriques que dans les cadres théoriques mobilisés. L'usage réfléchi des TIC apparaît comme un levier de motivation, d'innovation pédagogique et de développement de la compétence scripturale, en cohérence avec les modèles de référence (Deci & Ryan, Peraya, Hayes & Flower, Vygotski, Lévy). Ces constats renforcent l'idée que l'intégration du numérique dans l'enseignement du français ne doit pas être pensée comme une option accessoire, mais comme une orientation structurante, capable de transformer durablement les pratiques d'enseignement-apprentissage. C'est à partir de cette perspective que la conclusion générale de ce travail dégagera des pistes de réflexion et d'action pour l'avenir.

Conclusion générale

Conclusion générale

Cette recherche avait pour objectif d'interroger le rôle et l'impact des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) dans l'apprentissage du français, en particulier dans le développement de la compétence scripturale à l'université. À travers une approche mixte, combinant analyses quantitatives (questionnaires auprès d'étudiants et d'enseignants) et qualitatives (étude longitudinale et entretiens), nous avons pu mettre en évidence des tendances significatives et dégager des enseignements précieux pour la didactique de l'écrit.

Les résultats obtenus confirment d'abord que les TICE constituent un facteur de motivation puissant, en particulier lorsque les usages sont contextualisés, accessibles et adaptés aux pratiques réelles des apprenants. Ils montrent également que l'intégration des outils numériques suppose la mise en place de conditions pédagogiques, institutionnelles et organisationnelles spécifiques : accompagnement des enseignants, dédramatisation de l'erreur, valorisation des pratiques collaboratives et reconnaissance du rôle des réseaux sociaux dans les apprentissages. Enfin, l'étude longitudinale a mis en évidence l'effet positif des pratiques scripturales médiées par le numérique sur l'amélioration progressive de la compétence de l'écrit, confirmant ainsi la validité de nos hypothèses.

Sur le plan théorique, ces constats dialoguent avec les apports de plusieurs modèles et recherches de référence. Le modèle d'autodétermination (Deci & Ryan) éclaire la dimension motivationnelle observée, tandis que les travaux de Peraya soulignent l'importance des conditions institutionnelles et de l'accompagnement des acteurs dans l'intégration du numérique. De leur côté, Hayes & Flower, en décrivant le processus d'écriture comme une activité dynamique, confirment la pertinence de l'usage des TICE pour accompagner la planification, la révision et la collaboration scripturale. L'ensemble de ces apports contribue à renforcer la légitimité scientifique de nos analyses et à inscrire notre recherche dans une perspective plus large de transformation didactique à l'ère numérique.

Néanmoins, cette recherche comporte certaines limites : taille de l'échantillon, contraintes temporelles et difficulté d'observer des effets sur le long terme à grande échelle. Ces limites ouvrent la voie à de nouvelles investigations.

Pistes d'amélioration et perspectives de recherche

Conclusion générale

Plusieurs orientations peuvent être envisagées à la lumière des résultats obtenus :

- Développer une intégration raisonnée des réseaux sociaux en didactique de l'écrit, en exploitant leurs dimensions collaborative, créative et interactive, tout en instaurant des cadres pédagogiques clairs pour éviter les dérives. Cela peut tourner autour de la création de contenu dédié à la culture ou à la littérature par exemple.

- Mettre en place des dispositifs hybrides, combinant espaces formels (cours, ateliers d'écriture) et informels (groupes en ligne), afin de prolonger et renforcer la pratique scripturale des étudiants.

- Former les enseignants à la didactique numérique de l'écrit, en leur fournissant des outils pratiques, des ressources scénarisées et des espaces de mutualisation de pratiques innovantes.

- Encourager la co-construction et la co-correction entre pairs, appuyées par des outils numériques (correcteurs intelligents, plateformes collaboratives), afin de renforcer la dimension réflexive et critique du processus d'écriture.

- Poursuivre des recherches longitudinales à plus grande échelle, pour mesurer durablement l'impact de l'écriture médiée par les TICE sur la compétence scripturale, en intégrant des indicateurs plus fins (qualité textuelle, cohésion discursive, créativité).

- Explorer l'écriture multimodale et hypertextuelle, rendue possible par les environnements numériques, afin de penser la compétence scripturale dans une perspective élargie, intégrant de nouvelles formes d'expression.

En définitive, cette recherche met en lumière que l'intégration des TICE et des réseaux sociaux dans l'enseignement de l'écrit ne doit pas être envisagée comme une simple adaptation aux technologies disponibles, mais comme une opportunité de repenser en profondeur les pratiques d'enseignement-apprentissage. Elle invite les chercheurs, enseignants et institutions à dépasser la logique de l'outil pour s'engager dans une réflexion didactique, pédagogique et éthique sur les usages numériques, au service de la réussite des étudiants et du développement de leurs compétences scripturales.

Table des matières

Dédicace

Remerciements

Résumé en français

Résumé en arabe

Sommaire

Liste des tableaux

Listes des figures

Listes des graphiques

Introduction générale.....Erreur ! Signet non défini.

Première partie **Cadre théorique et épistémologique ……..…….7**

Chapitre 1 Évolution des TICE et transformations de l'environnement éducatif …….8

1.1.1. Origine et évolution de la terminologie (TIC/TICE/TNI/TBI)..... 9

1.1.3. Distinction entre usage personnel et usage éducatif du numérique 11

1.1.4. TICE et cadre institutionnel international (UNESCO, OCDE, etc.)..... 13

1.2. Les grandes étapes de l'intégration des TICE dans les systèmes éducatifs..... 14

1.2.1. L'informatisation initiale des établissements scolaires..... 14

1.2.2. L'introduction d'Internet et les premiers ENT..... 16

1.2.3. L'explosion du Web 2.0 et les usages collaboratifs 17

1.2.4. La généralisation de la pédagogie mobile et hybride..... 19

1.2.5. Cas spécifiques des pays en développement : retards, obstacles, adaptations..... 19

1.3. Les modèles d'utilisation des TICE dans l'apprentissage..... 21

1.3.1. Le modèle SAMR..... 22

1.3.2. Le modèle TPACK..... 23

1.3.3. Le modèle ACOT 25

1.3.4. Le modèle ICAP..... 26

1.4. Les TICE comme vecteur de transformations des pratiques éducatives **..... 28**

1.4.1. Évolution du rôle de l'enseignant : du magistère à la médiation..... 29

1.4.2. Nouvelles formes d'apprentissage et d'interaction 31

1.4.2.2. Les conditions d'une autonomie réelle 31
1.4.2.3. Autonomie, responsabilité et professionnalisation 32
1.4.2.4. Nouvelles formes d'interaction (synchrone / asynchrone) 32
1.4.2.5. Bref rappel des conditions de mise en œuvre 32
1.4.3. Individualisation et personnalisation de l'apprentissage 33
1.4.4. Réorganisation spatio-temporelle : classe inversée et ubiquité 35
1.4.4.1. La classe inversée 35
1.4.4.2. L'ubiquité de l'apprentissage 36
1.4.5. Développement de pratiques créatives et de productions multimodales 37
1.4.6. Risques et vigilance : distraction, plagiat, surcharge cognitive 41
1.5. Les enjeux sociétaux liés à l'usage des TICE dans l'enseignement supérieur 44
1.5.1. Fracture numérique : inégalités d'accès, d'usages et de compétences 44
1.5.2. Réseaux sociaux et pratiques éducatives 47
1.5.3. Globalisation des savoirs et standardisation des contenus 49
1.5.4. Crise de légitimité de l'autorité académique 51
1.5.5. Nécessité d'une éducation aux médias et à la littératie numérique 53
1.6. L'environnement éducatif algérien face aux TICE 56
1.6.1. Cadre réglementaire et politique nationale d'intégration des TICE 56
1.6.2. État des lieux dans les établissements d'enseignement supérieur 58
1.6.3. Initiatives et plateformes mises en œuvre (Moodle, e-Univ, etc.) 59
1.6.4. Obstacles infrastructurels, organisationnels et pédagogiques 60
1.6.5. Perceptions des enseignants et des étudiants vis-à-vis l'intégration des TICE 62
1.6.6. Recommandations pour une intégration durable et équitable des TICE 63
Synthèse 65
Conclusion du chapitre 1 66
Chapitre 2 : Rapport au savoir et TICE 69
2.1. Fondements théoriques du rapport au savoir 79
2.1.1. Définitions du rapport au savoir (Charlot, Bautier, Rochex) 79

2.1.2. Typologie des rapports au savoir : utilitaire, identitaire, social 81

2.1.3. Facteurs influençant le rapport au savoir : âge, milieu, parcours scolaire..... 83

2.1.4. Le rapport à l'écrit dans les pratiques d'apprentissage en langue..... 85

2.2. Le numérique comme catalyseur d'un nouveau rapport au savoir..... 88

2.2.2. Modification de l'autorité du savoir : entre déhiérarchisation des sources et autonomisation de l'apprenant..... 91

2.2.3. Réseaux sociaux et auto-apprentissage : savoirs horizontaux et participatifs..... 93

2.2.4. Nouvelles temporalités et rythmes d'apprentissage à l'ère du numérique..... 96

2.2.5. La multiplicité des sources et la nécessité de l'esprit critique 98

2.3. Perceptions et représentations des acteurs universitaires 100

2.3.1. Représentations des étudiants : le numérique comme outil de liberté ou de contrainte103

2.3.2. Représentations des enseignants : opportunités pédagogiques ou menace pour la légitimité..... 104

2.3.3. Le rôle des dispositifs institutionnels dans la structuration du rapport au savoir 104

2.3.4. Influence des expériences numériques personnelles sur les attitudes d'apprentissage . 105

2.4. Le rapport au savoir dans les pratiques numériques d'écriture..... 105

2.4.1. Écriture scolaire vs écriture numérique : pratiques, formats, intentions 106

2.4.2. Le développement de l'écriture réflexive à travers les blogs, portfolios, forums..... 107

2.4.3. Production collaborative et co-construction des savoirs 107

2.4.4. Limites et risques de la textualité numérique : superficialité, plagiat, zapping cognitif .. 108

2.5. Enjeux didactiques et perspectives pour une pédagogie du rapport au savoir..... 109

2.5.1. Favoriser un rapport réflexif, critique et créatif au savoir via les TICE..... 110

2.5.2. Renforcer la formation des enseignants sur la médiation numérique du savoir 111

2.5.3. Penser une évaluation adaptée aux nouvelles formes de savoirs et d'écrits 114

2.5.4. Construire un environnement pédagogique 115

Conclusion du chapitre 2 : Rapport au savoir et TICE 117

Chapitre 3 : TICE, motivation et compétence scripturale.....81

3.1. Approche conceptuelle de la motivation et de la compétence scripturale..... 126

3.1.1. Motivation intrinsèque et extrinsèque..... 126

3.1.2. Théorie de l'autodétermination et sentiment de compétence 127
3.1.3. Motivation et climat pédagogique : le rôle de l'enseignant 128
3.1.4. Motivation et apprentissage de l'écrit : interactions et enjeux 128
3.2. La compétence scripturale : définition, composantes et modèles 129
3.2.1. Qu'est-ce qu'écrire ? Une approche multidimensionnelle 129
3.2.2. Le processus d'écriture : étapes, enjeux et spécificités 130
3.2.3. La didactique de l'écrit : principes et évolutions 131
3.2.4. Les modèles théoriques de l'écriture 132
3.2.5. La compétence scripturale : définitions, composantes et dimensions 132
3.3. Les TICE au service de la motivation et de la compétence scripturale 133
3.3.1. Effet de l'innovation technologique sur la motivation des apprenants 134
3.3.2. Les TICE comme levier motivationnel pour l'apprentissage de l'écrit 134
3.3.3. Diversification des supports et valorisation de la production écrite 135
3.3.4. L'effet ludique et engageant de certains outils numériques 136
3.4. Les transformations de l'écriture à l'ère numérique 137
3.4.1. Redéfinition de l'écrit : multimodalité, hypertextualité et littératie numérique 137
3.4.2. Écriture multimodale, collaborative et assistée par les TICE 138
3.4.3. Nouvelles postures : auteur, co-auteur, éditeur, diffuseur 139
3.4.4. Outils numériques d'aide à la révision et à l'auto-évaluation 140
3.5. Réseaux sociaux, écriture numérique et motivation 141
3.5.1. Pratiques informelles et nouvelles formes d'écriture 141
3.5.2. Littératie connectée et rapport à l'écrit 142
3.5.3. Réseaux sociaux et motivation à écrire : Entre plaisir, reconnaissance et appartenance 143
3.5.4. Vers une pédagogie de l'écriture connectée 143
3.6. Conditions d'efficacité du développement de la compétence scripturale avec les TICE 145
3.6.1. La formation et l'accompagnement des enseignants 145
3.6.2. L'accompagnement des apprenants et la régulation des usages 146

3.6.3. La scénarisation pédagogique et la cohérence didactique 147

3.6.4. L'évaluation formative et la reconnaissance des progrès 147

3.6.5. L'institution et les conditions structurelles 148

Conclusion du chapitre 3 **.....150**

Deuxième partie : Méthodologie et analyse des données de terrain 125

Chapitre 1 : Présentation du dispositif méthodologique.....126

1. Choix de l'approche mixte : justification épistémologique 154

1.2. Objectifs de la recherche et articulation problématique-hypothèses..... 154

1.3. Typologie des données : qualitatives et quantitatives..... 155

1.4. Limites et contraintes méthodologiques 156

1.5. Échantillons et instruments de collecte..... 158

1.5.1. La population et l'échantillonnage 159

1.5.2. Instruments de collecte des données..... 160

1.6. L'expérimentation..... 161

Test de positionnement linguistique des participants..... 163

Conclusion du chapitre 1 166

Chapitre 2 analyse des données quantitatives **.....167**

« La rupture avec les évidences premières est la condition première de la construction du fait scientifique. » Pierre Bourdieu, *Le métier de sociologue*, 1968..... 164

2.1. Les résultats du questionnaire étudiants..... 164

2.1.1 Profil des répondants..... 164

2.1.2. Usages des TICE 167

2.1.3. Réseaux sociaux, apprentissage et écriture collaborative 172

2.1.4. Motivation et rapport au savoir 176

2.1.5. Écriture informelle et néographie 180

2.1.6. Recommandations..... 184

2.2. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux étudiants..... 184

2.3. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants..... 186

2.3.1. Profil d'âge et diversité des enseignants interrogés 187

2.3.2. Synthèse des résultats obtenus auprès des enseignants 206

2.3.3. Analyse transversale des résultats des questionnaires étudiants et enseignants 207

Chapitre 3 : Analyse des données qualitatives **.....219**

3.1. Présentation de l'échantillon et contexte expérimental 212

3.2. Le corpus 214

3.3. Grille et indicateurs d'analyse 215

3.4. Analyse des échanges écrits en contexte d'étude longitudinale **.....217**

3.4.1. Analyse longitudinale des dix étudiants 224

3.4.2. Représentations des étudiants vis-à-vis de l'expérimentation 236

3.5. Interprétation des résultats 239

3.5.1. Points convergents et divergents 240

3.5.2. Perspective longitudinale 242

3.5.3. Triangulation ou croisement et validation des données 244

3.5.4. Confrontation des résultats aux hypothèses de recherche 245

3.6 . Dispositifs innovants : vers une écriture médiatisée et partagée 247

3.6.1. Le journal du département : écrire pour être lu 247

3.6.2. La chaîne YouTube : de l'écrit au multimodal 250

3.6.3. Effets observés sur le rapport à l'écrit et au savoir 252

3.6.4. Synthèse générale et mise en perspective théorique des résultats 255

Mise en perspective théorique des résultats 256

Conclusion générale 259

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages (monographies)

- Allal, L., & Chanquoy, L. (2020). *Écrire avec les technologies numériques : Approches cognitives et didactiques*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Amadieu, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris, France : Retz.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY : W. H. Freeman and Company..
- Barbot, M. J. (2021). *Évaluer pour faire apprendre : Pratiques et perspectives à l'université*. Paris, France : L'Harmattan.
- Baron, G.-L. (2016). *Comprendre les usages numériques en contexte éducatif*. Paris, France : ESF.
- Baron, G.-L., & Bruillard, É. (2002). *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*. Paris, France : PUF.
- Baron, G.-L., & Bruillard, É. (2008). *Technologies et éducation : Enjeux de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Barré-De Miniac, C. (2000). Rapports au savoir, rapport à l'écriture. Berne : Peter Lang.
- Barré-De Miniac, C. (2000c). *Rapports au savoir, rapport à l'écriture*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2009). L'école et les savoirs : rapport au savoir et inégalités scolaires. In C. Joigneaux (Dir.), Inégalités scolaires et processus cognitifs. Paris : La Dispute.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009b). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : PUF.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2009). *L'école et les savoirs : Rapport au savoir et inégalités scolaires*. Paris, France : La Dispute.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. Eugene, OR : ISTE.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2011). *Enseigner efficacement*. Montréal, Canada : Chenelière.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Richard, M. (2011). Enseigner efficacement : ce que dit la recherche. Montréal : Chenelière.
- Bonfadelli, H. (2021). Globalisierung der Bildung und die Rolle der Medien. Springer VS.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Brougère, G. (2014). *Jeu et apprentissage*. Paris, France : L'Harmattan.
- Brillard, É. (2008). *Les environnements numériques de travail : enjeux et usages*. Paris : L'Harmattan.
- Camps, J. G. (2002). Didactique de l'écriture et enseignement du français. Hachette.

- Canclini, N. G. (2005). Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity. University of Minnesota Press.
- CARDON, D. (2010). La démocratie Internet : promesses et limites. Paris : Seuil.
- Carré, P. & Lameul, G. (dir.) (2018). Apprendre à l'ère numérique : théories, méthodes, dispositifs. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (2015). Apprendre à l'ère numérique : pour une pédagogie de l'accès au savoir. Paris : Dunod.
- Chanquoy, L. (2001). Apprendre à rédiger : aspects cognitifs de la production écrite. Paris : Hachette.
- Charbonnier, P. (2021). La pensée critique à l'ère des réseaux sociaux. Paris : Seuil.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). La pédagogie à l'université à l'ère du numérique. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une approche intégrée. De Boeck.
- Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : une lecture politique. Paris : La Dispute.
- Charnet, C. (2014). Former à l'écriture numérique : quels enjeux pour les enseignants ? Le français aujourd'hui, n°186.
- Cisel, M. (2017). Évaluer dans un contexte numérique : enjeux et pratiques. Paris : Éditions Rue d'Ulm.
- Dabène, L. (1991). Didactique de l'écrit. Paris : Hachette Éducation.
- Daunay, B. (2011). *Le rapport à l'écriture : Une notion pour la didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). *La pédagogie universitaire : Un champ en développement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). Mille Plateaux. Paris : Éditions de Minuit.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris, France : ESF.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford, UK : Elsevier.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Apprendre à écrire à l'école : le développement de compétences en écriture au primaire et au secondaire. De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Drotner, K., & Schrøder, K. C. (2013). Digital Content Creation: Perceptions, Practices and Perspectives. Peter Lang.
- Durand, M. (2015). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, France : PUF.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale écrite*. Paris, France : PUF.

- Fayol, M., & Schneuwly, B. (2013). *L'écriture : Processus et apprentissages*. Paris, France : PUF.
- FLUCKIGER, C. (2011). Le travail des enseignants à l'heure du numérique : entre prescriptions et pratiques. Paris : PUF
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, France : Minuit.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris, France : Minuit.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, France : ESF.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis*. Montréal, Canada : CRIFPE.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome 1). Paris, France : Armand Colin.
- Lahire, B. (1993). *La raison scolaire*. Paris, France : Nathan.
- Lebrun, M. (2005). *Intégrer les TIC dans l'enseignement : Une typologie des usages*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Lebrun, M. (2007a). *Intégration des TIC dans l'enseignement : Typologies d'usages et modèles d'intégration*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Lebrun, M. (2007b). *Intégrer les TICE dans l'enseignement : Une approche systémique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lebrun, M. (2011). *Pédagogie et technologies : enseigner, apprendre et se former avec le numérique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lebrun, M. (2011a). *Des technologies pour enseigner et apprendre : Un cadre de référence pour guider les pratiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lebrun, M. (2011b). *Former et apprendre à l'ère numérique : Regards croisés sur l'innovation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2012). *Un campus à l'ère du numérique : Pour une pédagogie universitaire renouvelée*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture : Rapport au Conseil de l'Europe*. Paris, France : Odile Jacob.
- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : Pour une anthropologie du cyberespace*. Paris, France : La Découverte.
- Mangenot, F., & Nissen, E. (2012). Former les enseignants à l'intégration des TIC. Paris, France : Didier.
- Martin, O. (2020). *Penser l'éducation à l'ère du numérique : Vers une approche low-tech*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Meirieu, P. (1997). *Apprendre… oui, mais comment*. Paris, France : ESF.
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : Le devoir de résister*. Paris, France : ESF.
- Monteil, J.-M. (1997). *Apprendre : Théories cognitives et pratiques pédagogiques*. Paris, France : Dunod.

- Morin, E. (1999). La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée. Seuil.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, France : PUF
- Paquelin, C. (2017). *La transformation numérique des universités : au-delà des discours*. Paris : PUF.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press.
- Paveau, M.-A. (2017). *Les savoirs numériques : épistémologie, linguistique, cognition*. Paris : Hermann.
- Perrenoud, P. (1998). *Évaluer des compétences : un enjeu pour la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à réfléchir sur sa pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Apprendre à enseigner à l'ère de l'information*. Paris : ESF Éditeur.
- Peytard, J., & Moirand, S. (2010). *La structuration du discours écrit*. Paris : Hachette.
- Puentedura, R. R. (2013). *SAMR: A model for educational technology integration.* Blog. http://www.hippasus.com
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y. (1996). *Didactique du français et de la littérature : questions disputées*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (2007). *Didactique de l'écrit*. Paris : Retz.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. MIT Press.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms*. Teachers College Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Traxler, J., & Kukulska-Hulme, A. (2016). *Mobile learning: The next generation*. Routledge.
- *Van Der Maren J-M, Méthodes de Recherche Pour L'éducation,* (2e éd.). Bruxelles : de Bœck.
- Van Dijk, J. (2020). *The Digital Divide*. Polity Press.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- *Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- *Wolf, M. (2018). Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World. HarperCollins*
- Articles scientifiques (revues)

- Aichour, F. (2024). L’apport des TIC dans l’amélioration du processus enseignement/apprentissage à l’université algérienne. *Al-Noor Journal for Humanities*, 3(2), 15–36.
- Allal, L. (2007). Évaluation formative et régulation des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 160, 5–14.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542
- Bachy, S. (2022). Écriture collaborative et apprentissage du français académique : Une expérience en classe universitaire. *ALSIC*, 25. https://doi.org/10.4000/alsic.XXXX
- Baran, E., Chuang, H. H., & Thompson, A. (2011). TPACK: An emerging research and development tool for teacher educators. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 370–377.
- Baron, G.-L. (2011). Écriture numérique : Pratiques d’élèves, pratiques d’enseignants. *Communication et langages*, 167, 3–16.
- Barré-De Miniac, C. (2000a). Le rapport à l’écriture : Un objet pour la didactique. *Repères*, 21, 29–45.
- Barré-De Miniac, C. (2000b). Rapports à l’écriture, construction de soi et développement du pouvoir d’agir. *Spirale*, 25, 11–28.
- Barré-De Miniac, C. (2013b). Les écrits numériques entre pratiques juvéniles et exigences scolaires. *Le français aujourd’hui*, 182, 43–54.
- Benmedjou, S., & Dakhia, H. (2023). *Les pratiques d’écriture créative à l’aune numérique en classe de FLE : créativité, outils et modalités pédagogiques*. Revue des Sciences Sociales et Humaines, Université de Mostaganem. Disponible sur : asjp.cerist.dz.
- Benmoussat, F. (2021). Usages pédagogiques de WhatsApp dans l’enseignement du FLE en Algérie. *Revue TICE et Didactique*, 4(1), 33–48.
- Bennani, M. (2022). Lutter contre le plagiat à l’université : enjeux éthiques et dispositifs de prévention. Revue de pédagogie universitaire, 13(1), 44–59.
- Bensaid, A., & al. (2023). Le télé-enseignement en Algérie : Une enquête auprès des enseignants et étudiants de l'université de Tizi-Ouzou, portant sur l'évaluation des plateformes numériques. Revue des Sciences Humaines, n°12, pp.45-60.ASJP
- Bentayeb, R. (2023). Apport des TICE comme dispositif innovant dans le développement de la motivation et de la compétence scripturale chez les apprenants de FLE. Annals of the University of Craiova, Psychology - Pedagogy, 17(37). ResearchGate
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school. *Journal of Information Technology Education*, 13, 217–231.
- Boulahbel, H. (2020). Le plagiat dans les productions universitaires : entre banalisation et manque de formation. Revue des Langues, Université de Tlemcen, 8(2), 55–69.

- Boulifa, N., & Aïdouni, T. (2019). Les usages pédagogiques du numérique chez les étudiants de l'Université d'Oran 1 : entre appropriation et blocages. Revue des Sciences Humaines, 36(2), 89–104.
- Bourdieu, B. (2019). La capsule vidéo comme outil d'analyse littéraire en licence : une expérimentation pédagogique participative. Revue des Sciences de l'Éducation, 45(3), 125–140.
- Boutebal, S. E., & Madani, A. (2020). *L'utilisation des TIC dans le développement de l'enseignement en Algérie : Enjeux et obstacles*. Université Djilali Bounaama Khemis Miliana.
- Bouzid, F. (2021). Perception des TICE chez les étudiants algériens de FLE : entre défiance et appropriation. Revue des Sciences de l'Éducation, 47(1), 123–140.
- Buckingham, D. (2007). Media education goes digital: An introduction. Learning, Media and Technology, 32(2), 111–119.
- Charlier, B. & Peraya, D. (2008). *Transformation des regards sur l'enseignement à distance : vers un modèle d'apprentissage collaboratif médiatisé*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 5(2), 10–20.
- Charnet, S. (2014). Écritures numériques : des pratiques aux usages, des usages aux pratiques. In E. Nissen (dir.), Usages et pratiques des TIC dans l'enseignement supérieur (pp. 45–60). Éditions des archives contemporaines.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219–243.
- Coiro, J., Dobler, E., & Leu, D. J. (2014). *Motivation and engagement in digital reading environments*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 58(1), 56–68.
- Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire : cas de l'enseignement secondaire*. ResearchGate. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/337757382
- Daunay, B. (2007). Rapports aux savoirs et écriture scolaire. Pratiques, 135-136.
- De Ketele, J.-M. (2010). Individualisation et personnalisation : une clarification nécessaire. Revue Française de Pédagogie, 172, 49–56.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.
- Derradji, M. (2016). *Usage des plateformes numériques dans l'enseignement universitaire en Algérie : étude de cas*. Revue des Sciences Sociales, 15(2), 67–85.
- Develay, Michel, et Jean-Louis Dufays. « Aider les élèves à donner du sens à l'école et aux savoirs… ». In *Donner du sens aux savoirs*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2015. https://books.openedition.org/pucl/9457.

- Djebbari, S. (2022). Réseaux sociaux et enseignement du FLE à l'université : étude exploratoire en Algérie. Revue Langues et Pratiques, n°8.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Genèse et enjeux des séquences didactiques. In J. Dolz & B. Schneuwly (dir.), Pour un enseignement de l'oral (pp. 9–30). ESF.
- Drot-Delange, B. (2011). Compétences transversales et pédagogies actives. In Revue Education & Formation, n°e-289.
- Dwyer, D. C., Ringstaff, C., & Sandholtz, J. H. (1991). Changes in teachers' beliefs and practices in technology-rich classrooms. Educational Leadership, 48(8), 45–52.
- Eppler, M. J., & Mengis, J. (2004). The Concept of Information Overload: A Review of Literature from Organization Science, Accounting, Marketing, MIS, and Related Disciplines. The Information Society, 20(5), 325–344.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. Educational Technology Research and Development, 47(4), 47–61.
- Fastrez, P. (2010). Compétences médiatiques et littératie numérique : définitions, modèles et enjeux. Spirale, 45, 15–27.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906–911.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600
- Garnier, C. (2020). Didactiser les écritures numériques en classe de français. Repères, n°61.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Ghanmi, M., & Azizi, S. (2016). L'intégration des TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage. Mémoire de Master, Université Larbi Ben M'hidi - Oum El Bouaghi.
- Gouasmia, L. (2024). Compte-rendu d'une enquête sur l'usage des TICE dans l'enseignement supérieur en Algérie. Revue Ziglobitha, 27, 385-398.
- Granjon, F. (2011). La fracture numérique n'est pas qu'une question d'accès. Revue Réseaux, 168(2), 49–72.
- GRINE, M. (2018). *Réseaux sociaux et didactique du français langue étrangère en Algérie*. Cahiers du GRELCEF, 13, 43–58.
- Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. *Smart Learning Environments*, 3(15). https://doi.org/10.1186/s40561-016-0039-8
- Haboul, D. (2022). État de l'intégration des TICE dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants du supérieur en Algérie : Cas du département des langues étrangères de l'Université de Djelfa. Revue Akofena, n°005, Vol.2, pp.75-92.
- Haboul, D. (2022). L'apprentissage asynchrone à l'université algérienne. Revue Akofena, 7(2), 245–256..
- Haddad, W. & Drexler, A. (2002). *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*. Paris : UNESCO.

- Hadjeris, F. (2014). Les TIC dans l'enseignement supérieur algérien : réalités et perspectives. Revue des Sciences Humaines, 42(1), 51–65.
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for Its Use. TechTrends, 60(5), 433–441.
- Harkou, L. (2025). Numérique et Cognition : Les TICE comme Levier d'Innovation dans l'Enseignement du Français en Algérie. Université d'Oum El Bouaghi. المعيار
  Volume 29, Numéro 2, Pages 63-73
  2025-03-22
- HASSANI, H. (2021). *Enseignement à distance en temps de pandémie en Algérie : état des lieux et perspectives*. Revue des Sciences de l'Éducation, 36(2), 85–102.
- Henri, F., & Charlier, B. (2016). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. In Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, vol. 13(2).
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). Apprendre sur Internet : pédagogie de la formation en ligne. Montréal : Chenelière.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. J. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. MIT Press.
- Jézégou, A. (2005). L'approche socio-constructiviste de la formation à distance : la place de l'individu. Distances et savoirs, 3(4), 469–496.
- Jézégou, A. (2010). L'autonomie de l'apprenant en formation ouverte et à distance : un mythe ? Distances et médiations des savoirs, (1).
- Jézégou, A. (2012). La communication multimodale dans l'apprentissage à distance. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur.
- Karsenti, T. (2007). Conditions d'efficacité des formations aux TIC en pédagogie universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), 6–17. https://doi.org/10.7202/000607ar
- Karsenti, T. (2020). L'intégration du numérique dans l'enseignement supérieur : impacts et perspectives. Montréal : CRIFPE.
- Karsenti, T. (2021). Le numérique en éducation : regards critiques sur les pratiques et les usages. Montréal : CRIFPE.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Enseigner à l'université à l'ère du numérique. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). L'impact des technologies mobiles sur l'enseignement et l'apprentissage. Revue canadienne de l'éducation, 36(1), 169–194.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). L'intégration des TIC en éducation : une analyse des usages et impacts. Revue canadienne de l'éducation, 36(1), 169–194.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). Le numérique en éducation : Mythes et réalités. Montréal : CRIFPE.
- Kechad, F. (2021). Langage numérique et didactique du FLE : enquête auprès d'étudiants algériens. Revue des Sciences Humaines, Université de Constantine 1.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing (pp. 57–71). Lawrence Erlbaum.

- KHELADI, M. (2019). *Les usages pédagogiques des TICE dans l'enseignement du français en Algérie*. Revue des Sciences de l'Éducation, 34(1), 57–76.
- Khelladi, I., & Bouabid, A. (2020). Usages numériques et esprit critique chez les étudiants algériens : étude exploratoire. Revue Maghrébine des Sciences Sociales, 18(2), 123–139.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60–70.
- Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. Londres : Arnold.
- Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2015). La littératie médiatique multimodale : de nouvelles pratiques de lecture et d'écriture. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafont-Terranova, J. (2014). Écrire pour apprendre : enjeux et dispositifs didactiques. Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : PUL.
- Lang, M. (2018). Multitasking in digital classrooms: Impacts on comprehension in L2 learning. Journal of Language Education and Technology, 6(1), 33–47.
- Lebrun, M., & Lecocq, D. (2015). Former et accompagner les enseignants à l'intégration des TICE : Une approche systémique. *Revue STICEF*.
- Lefeuvre, J., & Bertin, S. (2018). Dispositifs numériques et accompagnement de l'écriture universitaire. *ALSIC*.
- Lehmans, A. (2012). Écriture collaborative et apprentissage. *Spirale*, (49).
- Liquète, V. (2014). Pratiques d'écriture connectées et apprentissage de la littératie numérique. *Médialog*, (91).
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696.
- Lund, A. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCALL*, 20(1), 35–54.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others: Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216–230.
- Mangenot, F. (2002). Forums et apprentissage des langues. *ALSIC*, 5(1), 1–16. https://doi.org/10.4000/alsic.2117
- Martin, B. (2020). La low-tech : Vers une pédagogie sobre et durable du numérique éducatif. *Éducation et didactique*, 14(2), 22–39.
- Mastafi, M. (2020). Rôles et impacts des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques : perceptions des enseignants du secondaire. Formation et profession, 28(2), 60-74. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.508

- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52.
- Mebarki, L. (2014). Les politiques éducatives en Algérie à l'ère du numérique. *Revue des sciences humaines*, 20(3), 45–60.
- Merzeau, L. (2014). Pratiques numériques et éducation aux médias : Du spectateur au scripteur. *Médias et information*, 26, 45–62.
- Nouredine, D. (2023). Apprentissage asynchrone à l'université algérienne : une alternance optionnelle vers l'enseignement à distance. *Revue Akofena*, 7(2), 245–256.
- Ouakrim-Soivili, L. (2022). L'évaluation formative à l'université : pratiques enseignantes et effets sur les apprentissages. *ALSIC*.
- Paveau, M.-A. (2013). La toile et la pensée : contribution à une épistémologie critique du numérique. *Hermès*, 65. CNRS Éditions.
- Peraya, D. (1999). De l'écriture au multimédia : vers une redéfinition de l'écriture. *Revue française de pédagogie*, 129, 103–115.
- Peraya, D. (2012). Enseigner avec le numérique : enjeux, pratiques et formation. *Revue STICEF*.
- Peraya, D. (2014). Enseigner à l'ère numérique : entre médiation technologique et accompagnement humain. *Distances et Médiations des Savoirs*.
- Peraya, D. (2014). Former à la collaboration à l'ère du numérique : Entre dispositif technique et posture pédagogique. *Revue STICEF*, 21.
- Peraya, D. (2019). Les environnements numériques d'apprentissage : entre utopie technologique et réalité institutionnelle. *Distances et médiations des savoirs*, (27). https://doi.org/10.4000/dms.4492
- Peraya, D., & Peltier, C. (2012). Enseigner et apprendre à l'université à l'ère du numérique. *Distance et Médiation des Savoirs*, (1).
- Peraya, D., & Peltier, C. (2012). Enseigner et apprendre à l'université à l'ère du numérique. *Distances et médiations des savoirs*, (1).
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Compétences et médiation technopédagogique. *Revue de l'Éducation à Distance*, 20(2), 5–30.
- Poteaux, N. (2010). Autonomie et implication dans l'apprentissage des langues : journaux d'apprentissage et écriture réflexive. *ALSIC*, 13.
- Raby, C. (2020). Multimodalité et écriture numérique : quels impacts sur l'apprentissage ? *Revue canadienne de l'éducation*.
- Raulet, P.-L. (2008). Évaluation et rapport au savoir. *Revue française de pédagogie*, 165.
- Romdhane, Montassar Ben. Khacharem, Aïmen. (2023) Controlling the display of videos in a physical education context: effects on learning outcomes and situational interest. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28. DOI: 10.1080/17408989.2021.2005013
- RITPU. (2022). La fracture numérique dans les universités africaines : contraintes structurelles et solutions pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(1). https://www.ritpu.ca/ritpu/files/numeros/118/ritpu-v20n1-05.pdf

- Rochex, J.-Y. (2004). Le rapport au savoir dans les recherches françaises. In *Les rapports au savoir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Romrell, D., Kidder, L., & Wood, E. (2014). The SAMR model as a framework for evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 18(2). 1–14.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sahli, A., & Moumene, S. (2021). COVID-19 et enseignement à distance en Algérie. *Communication et Langages*, 209, 115–131.
- Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning. *Computers & Education*, 62, 24–31.
- Schneuwly, B. (1994). Apprendre à écrire : processus de transposition didactique. *Spirale*, 13, 7–23.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2017). Mobile devices and learning performance. *Computers & Education*, 94, 252–275.
- Sweller, J. (2011). Cognitive Load Theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76.
- Tamer, I., Ben Youssef, A., & Khayati, A. (2020). Digitalisation et motivation des étudiants. *Revue ISG*, 8(1), 45–63. Revue ISG, 8(1), 45-63. Disponible sur : revue-isg.com.
- Vanhulle, S. (2009). Didactique de l'écrit et accompagnement des pratiques d'écriture à l'université. *Pratiques*, 143–144.

Chapitres d'ouvrages collectifs et actes de colloque

- Barré-De Miniac, C. (2013a). Écriture et rapport au savoir. In B. Daunay & Y. Reuter (Dirs.), *Didactique du français : Le savoir sur la langue, la lecture, l'écriture* (pp. 121–136). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009a). Les inégalités d'accès à la forme scolaire de la maîtrise de l'écrit. In C. Barré-De Miniac & Y. Reuter (Dirs.), *Le rapport à l'écrit* (pp. 75–92). Grenoble, France : PUG.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). Apprendre : Des malentendus sociocognitifs. In C. Bautier (Dir.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école* (pp. 99–124). Paris, France : La Dispute.
- Bendella, H. (2021). Le podcast narratif en FLE : une approche multimodale pour développer l'expression orale. Actes du colloque Didactique du FLE et innovations pédagogiques, Université d'Alger 2.
- Benhamouda, L. (2021). Expérimentation de la classe inversée dans l'enseignement du commentaire littéraire en licence de français. Colloque « Numérique et innovation pédagogique «, Université Constantine 1.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. ASEE National Conference Proceedings, Atlanta.

- Charnet, C. (2015). *Les écritures numériques à l'université : nouvelles postures et pratiques d'auteurs*. In Actes du colloque Écriture et numérique. Paris : Université Paris-Est.
- Guichon, N. (2009). Vers une littératie numérique universitaire ?. In Reuter, Y. & Daunay, B. (dir.), La littératie universitaire. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Guichon, N. (2012). L'enseignement des langues médiatisé par les technologies : Pour une approche humaniste. Lyon : ENS Éditions. Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Enseigner à l'université à l'ère du numérique. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1–27). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Maurel, D. (2012). Plagiat, Internet et éthique universitaire. Dans *Les pratiques numériques des étudiants* (pp. 115–134). Villeurbanne, France : Presses de l'Enssib.
- Meziani, R. (2020). Blog et remédiation en production écrite en FLE : Expérimentation à l'Université de Tlemcen. *Actes du colloque de didactique numérique*, Université d'Oran 2.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. *(article dans revue assimilée à ouvrage collectif)*
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Peraya, D. (2014). De la formation à la médiation : enjeux et dérives de la personnalisation. *Communication au colloque e-Formation des adultes*, Paris.
- Peraya, D. (2014). Former à la collaboration à l'ère du numérique. *Revue STICEF*, 21.
- Pimmer, C., & Pachler, N. (2014). Mobile learning in the workplace. In *Mobile Learning and Higher Education* (pp. 193–208). Routledge.
- Reuter, Y. (2007). Écriture et didactique : Questions et perspectives. Dans C. Barré-De Miniac (dir.), *Écriture et enseignement* (pp. 25–42). Bern, Suisse : Peter Lang.
- Rivoltella, P. (2012). Infobesity and information overload. In S. Moreau (Ed.), *Information overload in the digital era* (pp. 101–120).
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming. In *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge University Press.
- Serres, A. (2012). La culture informationnelle. In *L'Information dans tous ses états*. Presses de l'enssib.
- SHARPLES, M., TAYLOR, J., & VAVOULA, G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age. In *The SAGE Handbook of E-learning Research*.

- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In *Metacognition in educational theory and practice*.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

Thèses et mémoires

- Benhaddou, Y. (2021). *L'usage de WhatsApp dans l'apprentissage du français écrit à l'université*. Mémoire de master, Université de Constantine 1, Algérie.
- Benmimoun, L. (2021). *Collaborer pour mieux écrire : Étude de cas dans un contexte de FLE universitaire*. Thèse de doctorat, Université de Béjaïa, Algérie.
- Bentayeb, R. (2023). Écriture et motivation à l'ère du numérique : étude auprès d'apprenants de FLE en Algérie. Thèse de doctorat, Université d'Alger 2.
- Benyelles, L. (2021). *Les pratiques pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur algérien*. Thèse de doctorat, Université d'Oran 2, Algérie.
- Khelladi, R. (2022). Écrits sociaux numériques et appropriation des genres académiques : étude de cas en FLE universitaire. Thèse de doctorat, Université d'Oran 2.
- Tebbouche, S. (2023). *L'écriture collaborative médiée par le numérique : vers une pédagogie active en FLE*. Mémoire de Master, Université d'Oran 2.

Rapports institutionnels et ressources en ligne

- Arxiv.org. (2019). *Teachers' perceived barriers to ICT integration: A comparative study*. https://arxiv.org/abs/1904.06518
- Banque mondiale. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC : World Bank.
- Éducation nationale. (2015). *Le numérique au service de l'éducation*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.
- European Commission. (2018). *DigCompEdu: European framework for the digital competence of educators*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- OCDE. (2012). *Connected Minds: Technology and Today's Learners*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris : OCDE.
- République Algérienne Démocratique et Populaire. (1999). *Loi n° 99-05 du 4 avril 1999*. Journal Officiel.
- République Algérienne Démocratique et Populaire. (2003). *Décret exécutif n° 03-471 du 2 décembre 2003*. Journal Officiel.
- République Algérienne Démocratique et Populaire. (2008). *Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008*. Journal Officiel.
- République Algérienne Démocratique et Populaire. (2020). *Décret exécutif n° 20-178 du 6 juillet 2020*. Journal Officiel.

- UNESCO (2003, 2007, 2010, 2011, 2015, 2018, 2020, 2021, 2022). *Rapports et cadres de référence sur les TIC et l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2007). *L'intégration des TIC dans l'éducation en Afrique : synthèse des pratiques et enjeux*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2010). *Les TIC dans l'éducation en Afrique : état des lieux et perspectives*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2011). ICT Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2015). Déclaration de Qingdao : Tirer parti des technologies de l'information et de la communication pour atteindre les objectifs de l'éducation à l'horizon 2030. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2018). MIL – Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266061*
- UNESCO (2020). Recommandation sur les ressources éducatives libres. *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936*
- UNESCO (2021). Framework of Reference for Digital Literacy Skills. *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377066*
- UNESCO (2022). Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation.
- UNESCO. (2020). Stratégie mondiale pour l'éducation 2020–2030 : Vers une culture numérique inclusive. Paris : UNESCO.
- Ressources numériques et encyclopédiques
- Wikipedia contributors. (2023). Écriture collaborative. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved from *https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89criture_collaborative* **Wikipédia**
- Wikipedia contributors. (2023). Innovation pédagogique. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. Retrieved from *https://fr.wikipedia.org/wiki/Innovation_p%C3%A9dagogique* **Wikipédia**

ANNEXES

ANNEXE 1 : Test de positionnement en français écrit

Intitulé

Test diagnostique de positionnement en français écrit destiné aux étudiants de première année de licence

Cadre général du test

Ce test de positionnement a été administré aux étudiants volontaires participant à l'expérimentation longitudinale menée dans le cadre de cette thèse. Il vise à **évaluer le niveau initial en français écrit** des participants et à établir un **repère de départ** permettant d'analyser, de manière rigoureuse, les évolutions observées au cours de l'expérimentation.

Le test présente un **caractère diagnostique et non certificatif**. Il n'a pas pour objectif de classer les étudiants selon des niveaux normatifs stricts, mais de dresser un état des lieux des compétences scripturales et du rapport à l'écrit en début de parcours universitaire.

Public concerné

Étudiants de première année de licence (filière français)

Nombre de participants

10 étudiants volontaires

Durée du test

1 heure 30 minutes

Modalités de passation

Test réalisé en présentiel, dans des conditions identiques pour l'ensemble des participants, sans recours aux supports numériques.

Structure du test

Le test se compose de **quatre parties complémentaires**, permettant d'évaluer différentes dimensions de la compétence écrite.

Partie 1 : Compréhension écrite

(20 points)

Consigne :
Lisez attentivement le texte suivant, puis répondez aux questions.

Texte support :

Aujourd'hui, les réseaux sociaux occupent une place importante dans la vie des étudiants. Utilisés principalement pour communiquer et se divertir, ils deviennent progressivement des espaces d'échange et de partage de connaissances. Certains enseignants y voient un outil pédagogique capable de stimuler la motivation des apprenants et de favoriser la pratique de la langue écrite. Toutefois, cette utilisation soulève des interrogations, notamment concernant le respect des normes linguistiques et la qualité des productions écrites. L'enjeu consiste donc à trouver un équilibre entre liberté d'expression et exigence académique.

Questions :

1. Quel est le thème principal du texte ?
2. Pourquoi les réseaux sociaux intéressent-ils certains enseignants ?
3. Quelle inquiétude est exprimée concernant leur usage pédagogique ?
4. Relevez une expression montrant que la question reste débattue.
5. Reformulez la dernière phrase avec vos propres mots.

Partie 2 : Production écrite

(30 points)

Consigne :
Rédigez un texte de **120 à 150 mots** en répondant à la question suivante :

Pensez-vous que les réseaux sociaux peuvent aider les étudiants à améliorer leur niveau de français écrit ? Justifiez votre réponse à l'aide d'exemples.

Critères d'évaluation :

- Respect de la consigne et de la longueur demandée
- Organisation et cohérence du texte
- Clarté et pertinence des idées
- Correction grammaticale et orthographique
- Richesse et précision du lexique

Partie 3 : Compétences linguistiques

(30 points)

Exercice 1 : Complétez les phrases (10 points)

1. Les étudiants _____ (utiliser) souvent les réseaux sociaux pour communiquer.
2. Il est important que l'écriture _____ (respecter) certaines règles.
3. Les erreurs peuvent être corrigées lorsque les étudiants _____ (réécrire) leurs textes.

Exercice 2 : Repérage et correction d'erreurs (10 points)

Corrigez les phrases suivantes :

1. Les réseaux sociaux permet d'écrire plus souvent.
2. Les étudiant n'aime pas toujours rédiger en français.
3. Cette activité a améliorer leurs compétence.

Exercice 3 : Reformulation (10 points)

Reformulez la phrase suivante sans en modifier le sens :

Les étudiants écrivent rarement en français en dehors de la classe.

Partie 4 : Auto-évaluation et rapport à l'écrit

(20 points)

Consigne :
Répondez aux questions suivantes de manière personnelle et sincère.

1. Comment évaluez-vous votre niveau en français écrit ?
   ☐ Faible ☐ Moyen ☐ Bon
2. Aimez-vous écrire en français ?
   ☐ Oui ☐ Non ☐ Parfois
3. Quelles sont, selon vous, vos principales difficultés à l'écrit ?
   (orthographe, grammaire, vocabulaire, organisation des idées, autres)
4. Écrivez-vous en français sur les réseaux sociaux ?
   ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement
5. Pensez-vous que l'écriture sur les réseaux sociaux peut contribuer à l'amélioration de votre niveau en français ? Pourquoi ?

Exploitation des résultats

Les résultats obtenus à ce test ont permis de situer les étudiants selon des **profils de niveau initial allant de faible à moyen**, de repérer les difficultés linguistiques récurrentes et de croiser les performances objectives avec les représentations subjectives des apprenants. Ce test constitue ainsi un **outil méthodologique de référence** pour l'analyse longitudinale des évolutions scripturales observées au cours de l'expérimentation.

ANNEXE 2

Questionnaire destiné aux étudiants

Thématique : TICE, motivation et compétence scripturale en contexte formel et informel

1. Informations générales

1. Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☐ -20 ans ☐ 20–24 ans ☐ 25–29 ans ☐ 30 ans et plus

3. Niveau : ☐ L1 ☐ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Doctorat

4. Spécialité : _____

5. Avez-vous déjà suivi un cours où les TICE ont été utilisées ? ☐ Oui ☐ Non

2. Utilisation des outils numériques

6. À quelle fréquence utilisez-vous des outils numériques pour écrire (Word, Google Docs, etc.) ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

7. À quelles fins utilisez-vous ces outils ?
☐ Rédaction de devoirs ☐ Prise de notes ☐ Révisions ☐ Échanges ☐ Autre : _____

8. Avez-vous déjà rédigé un texte à plusieurs via une plateforme collaborative (Google Docs, Padlet…) ?
☐ Oui ☐ Non

9. Utilisez-vous des correcteurs automatiques ou dictionnaires en ligne ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, lesquels ? _____

3. Réseaux sociaux et apprentissage

10. Utilisez-vous Facebook, Messenger, WhatsApp pour :
☐ Discuter avec vos enseignants ☐ Échanger avec vos camarades ☐ Partager des contenus de cours ☐ Écrire pour apprendre ☐ Aucune de ces options

11. Sur ces plateformes, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ?
☐ Arabe ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____

12. Avez-vous remarqué que ces usages influencent votre façon d'écrire à l'université ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, comment ? _____

4. Motivation et rapport au savoir

13. Les outils numériques rendent-ils l'écriture plus motivante ?
☐ Pas du tout ☐ Peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup ☐ Complètement

14. Vous sentez-vous plus libre d'écrire grâce aux outils numériques ? ☐ Oui ☐ Non

15. Selon vous, apprendre avec les TICE :
☐ Facilite l'accès au savoir ☐ Encourage l'autonomie ☐ Rend l'apprentissage plus ludique ☐ Rend l'écriture moins structurée

16. Pourquoi écrivez-vous à l'université ?
☐ Pour répondre aux exigences du cours ☐ Pour me sentir plus compétent ☐ Pour faire reconnaître mes idées ☐ Pour partager avec d'autres étudiants

5. Écriture informelle et néographie

17. Avez-vous l'habitude d'utiliser des abréviations, des émojis ou des formes créatives sur les réseaux ?
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

18. Pensez-vous que ces usages influencent votre écriture académique ?
☐ Positivement ☐ Négativement ☐ Peu d'impact

19. Est-il utile d'exploiter ces formes d'écriture dans un cadre pédagogique (rédaction de posts, commentaires, récits numériques, etc.) ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

20. Souhaiteriez-vous que vos enseignants utilisent davantage les TICE pour vous aider à mieux écrire ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Cela dépend des outils ☐ Je n'ai pas d'avis

E 36

Questionnaire destiné aux étudiants

Thématique : TICE, motivation et compétence scripturale en contexte formel et informel

1. Informations générales

1. Sexe : ☒ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☐ -20 ans ☐ 20–24 ans ☐ 25–29 ans ☐ 30 ans et plus

3. Niveau : ☒ L1 ☐ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Doctorat

4. Spécialité : _____

5. Avez-vous déjà suivi un cours où les TICE ont été utilisées ? ☒ Oui ☐ Non

2. Utilisation des outils numériques

6. À quelle fréquence utilisez-vous des outils numériques pour écrire (Word, Google Docs, etc.) ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☒ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

7. À quelles fins utilisez-vous ces outils ?
☐ Rédaction de devoirs ☒ Prise de notes ☐ Révisions ☒ Échanges ☐ Autre : _____

8. Avez-vous déjà rédigé un texte à plusieurs via une plateforme collaborative (Google Docs, Padlet…) ?
☐ Oui ☒ Non

9. Utilisez-vous des correcteurs automatiques ou dictionnaires en ligne ? ☐ Oui ☒ Non
Si oui, lesquels ? _____

3. Réseaux sociaux et apprentissage

10. Utilisez-vous Facebook, Messenger, WhatsApp pour :
☒ Discuter avec vos enseignants ☒ Échanger avec vos camarades ☐ Partager des contenus de cours ☐ Écrire pour apprendre ☐ Aucune de ces options

11. Sur ces plateformes, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____

12. Avez-vous remarqué que ces usages influencent votre façon d'écrire à l'université ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, comment ? Le correcteur m'aide et je corrige tout seul

Scanné avec CamScanner

Questionnaire destiné aux étudiants

Thématique : TICE, motivation et compétence scripturale en contexte formel et informel

1. Informations générales

1. Sexe : ☒ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☒ -20 ans ☐ 20–24 ans ☐ 25–29 ans ☐ 30 ans et plus

3. Niveau : ☒ L1 ☐ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Doctorat

4. Spécialité : Français

5. Avez-vous déjà suivi un cours où les TICE ont été utilisées ? ☒ Oui ☐ Non

2. Utilisation des outils numériques

6. À quelle fréquence utilisez-vous des outils numériques pour écrire (Word, Google Docs, etc.) ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

7. À quelles fins utilisez-vous ces outils ?
☐ Rédaction de devoirs ☒ Prise de notes ☐ Révisions ☒ Échanges ☐ Autre : _____

8. Avez-vous déjà rédigé un texte à plusieurs via une plateforme collaborative (Google Docs, Padlet…) ?
☐ Oui ☐ Non

9. Utilisez-vous des correcteurs automatiques ou dictionnaires en ligne ? ☒ Oui ☐ Non
Si oui, lesquels ? _____

3. Réseaux sociaux et apprentissage

10. Utilisez-vous Facebook, Messenger, WhatsApp pour :
☒ Discuter avec vos enseignants ☒ Échanger avec vos camarades ☐ Partager des contenus de cours ☐ Écrire pour apprendre ☐ Aucune de ces options

11. Sur ces plateformes, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____

12. Avez-vous remarqué que ces usages influencent votre façon d'écrire à l'université ? ☒ Oui ☐ Non
Si oui, comment ? Les échanges m'aident énormément

Scanné avec CamScanner

4. Motivation et rapport au savoir

13. Les outils numériques rendent-ils l'écriture plus motivante ?
☐ Pas du tout ☐ Peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup ☒ Complètement

14. Vous sentez-vous plus libre d'écrire grâce aux outils numériques ? ☒ Oui ☐ Non

15. Selon vous, apprendre avec les TICE :
☐ Facilite l'accès au savoir ☐ Encourage l'autonomie ☐ Rend l'apprentissage plus ludique ☐ Rend l'écriture moins structurée

16. Pourquoi écrivez-vous à l'université ?
☐ Pour répondre aux exigences du cours ☐ Pour me sentir plus compétent ☐ Pour faire reconnaître mes idées ☐ Pour partager avec d'autres étudiants

5. Écriture informelle et néographie

17. Avez-vous l'habitude d'utiliser des abréviations, des émojis ou des formes créatives sur les réseaux ?
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

18. Pensez-vous que ces usages influencent votre écriture académique ?
☐ Positivement ☐ Négativement ☐ Peu d'impact

19. Est-il utile d'exploiter ces formes d'écriture dans un cadre pédagogique (rédaction de posts, commentaires, récits numériques, etc.) ? ☒ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

20. Souhaiteriez-vous que vos enseignants utilisent davantage les TICE pour vous aider à mieux écrire ?
☒ Oui ☐ Non ☐ Cela dépend des outils ☐ Je n'ai pas d'avis

Scanné avec CamScanner

É 33

Questionnaire destiné aux étudiants

Thématique : TICE, motivation et compétence scripturale en contexte formel et informel

1. Informations générales

1. Sexe : ☐ Féminin ☒ Masculin

2. Âge : ☐ -20 ans ☒ 20–24 ans ☐ 25–29 ans ☐ 30 ans et plus

3. Niveau : ☐ L1 ☒ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Doctorat

4. Spécialité : FR

5. Avez-vous déjà suivi un cours où les TICE ont été utilisées ? ☒ Oui ☐ Non

2. Utilisation des outils numériques

6. À quelle fréquence utilisez-vous des outils numériques pour écrire (Word, Google Docs, etc.) ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☒ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

7. À quelles fins utilisez-vous ces outils ?
☐ Rédaction de devoirs ☐ Prise de notes ☐ Révisions ☒ Échanges ☐ Autre : _____

8. Avez-vous déjà rédigé un texte à plusieurs via une plateforme collaborative (Google Docs, Padlet…) ?
☐ Oui ☒ Non

9. Utilisez-vous des correcteurs automatiques ou dictionnaires en ligne ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, lesquels ? Translate

3. Réseaux sociaux et apprentissage

10. Utilisez-vous Facebook, Messenger, WhatsApp pour :
☐ Discuter avec vos enseignants ☒ Échanger avec vos camarades ☒ Partager des contenus de cours ☐ Écrire pour apprendre ☐ Aucune de ces options

11. Sur ces plateformes, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____

12. Avez-vous remarqué que ces usages influencent votre façon d'écrire à l'université ? ☒ Oui ☐ Non
Si oui, comment ? langage SMS

Scanné avec CamScanner

E33

4. Motivation et rapport au savoir

13. Les outils numériques rendent-ils l'écriture plus motivante ?
☐ Pas du tout ☐ Peu ☒ Moyennement ☐ Beaucoup ☐ Complètement

14. Vous sentez-vous plus libre d'écrire grâce aux outils numériques ? ☒ Oui ☐ Non

15. Selon vous, apprendre avec les TICE :
☐ Facilite l'accès au savoir ☒ Encourage l'autonomie ☐ Rend l'apprentissage plus ludique ☐ Rend l'écriture moins structurée

16. Pourquoi écrivez-vous à l'université ?
☐ Pour répondre aux exigences du cours ☐ Pour me sentir plus compétent ☒ Pour faire reconnaître mes idées ☐ Pour partager avec d'autres étudiants

5. Écriture informelle et néographie

17. Avez-vous l'habitude d'utiliser des abréviations, des émojis ou des formes créatives sur les réseaux ?
☒ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

18. Pensez-vous que ces usages influencent votre écriture académique ?
☒ Positivement ☐ Négativement ☐ Peu d'impact

19. Est-il utile d'exploiter ces formes d'écriture dans un cadre pédagogique (rédaction de posts, commentaires, récits numériques, etc.) ? ☒ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

20. Souhaiteriez-vous que vos enseignants utilisent davantage les TICE pour vous aider à mieux écrire ?
☒ Oui ☐ Non ☐ Cela dépend des outils ☐ Je n'ai pas d'avis

Scanné avec CamScanner

E 16

Questionnaire destiné aux étudiants

Thématique : TICE, motivation et compétence scripturale en contexte formel et informel

1. Informations générales

1. Sexe : ☐ Féminin ☒ Masculin

2. Âge : ☐ -20 ans ☒ 20–24 ans ☐ 25–29 ans ☐ 30 ans et plus

3. Niveau : ☐ L1 ☒ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Doctorat

4. Spécialité : _____

5. Avez-vous déjà suivi un cours où les TICE ont été utilisées ? ☒ Oui ☐ Non

2. Utilisation des outils numériques

6. À quelle fréquence utilisez-vous des outils numériques pour écrire (Word, Google Docs, etc.) ?
☐ Jamais ☒ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

7. À quelles fins utilisez-vous ces outils ?
☐ Rédaction de devoirs ☐ Prise de notes ☐ Révisions ☒ Échanges ☐ Autre : _____

8. Avez-vous déjà rédigé un texte à plusieurs via une plateforme collaborative (Google Docs, Padlet…) ?
☐ Oui ☒ Non

9. Utilisez-vous des correcteurs automatiques ou dictionnaires en ligne ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, lesquels ? Larousse

3. Réseaux sociaux et apprentissage

10. Utilisez-vous Facebook, Messenger, WhatsApp pour :
☐ Discuter avec vos enseignants ☒ Échanger avec vos camarades ☐ Partager des contenus de cours ☐ Écrire pour apprendre ☐ Aucune de ces options

11. Sur ces plateformes, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____

12. Avez-vous remarqué que ces usages influencent votre façon d'écrire à l'université ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, comment ? le correcteur m'aide

Scanné avec CamScanner

F 16

4. Motivation et rapport au savoir

13. Les outils numériques rendent-ils l'écriture plus motivante ?
☐ Pas du tout ☐ Peu ☐ Moyennement ☒ Beaucoup ☐ Complètement

14. Vous sentez-vous plus libre d'écrire grâce aux outils numériques ? ☒ Oui ☐ Non

15. Selon vous, apprendre avec les TICE :
☐ Facilite l'accès au savoir ☒ Encourage l'autonomie ☐ Rend l'apprentissage plus ludique ☐ Rend l'écriture moins structurée

16. Pourquoi écrivez-vous à l'université ?
☐ Pour répondre aux exigences du cours ☐ Pour me sentir plus compétent ☒ Pour faire reconnaître mes idées ☐ Pour partager avec d'autres étudiants

5. Écriture informelle et néographie

17. Avez-vous l'habitude d'utiliser des abréviations, des émojis ou des formes créatives sur les réseaux ?
☐ Toujours ☒ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

18. Pensez-vous que ces usages influencent votre écriture académique ?
☒ Positivement ☐ Négativement ☐ Peu d'impact

19. Est-il utile d'exploiter ces formes d'écriture dans un cadre pédagogique (rédaction de posts, commentaires, récits numériques, etc.) ? ☒ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

20. Souhaiteriez-vous que vos enseignants utilisent davantage les TICE pour vous aider à mieux écrire ?
☒ Oui ☐ Non ☐ Cela dépend des outils ☐ Je n'ai pas d'avis

Scanné avec CamScanner

E 53

4. Motivation et rapport au savoir

13. Les outils numériques rendent-ils l'écriture plus motivante ?
☐ Pas du tout ☐ Peu ☐ Moyennement ☒ Beaucoup ☐ Complètement

14. Vous sentez-vous plus libre d'écrire grâce aux outils numériques ? ☐ Oui ☒ Non

15. Selon vous, apprendre avec les TICE :
☐ Facilite l'accès au savoir ☒ Encourage l'autonomie ☐ Rend l'apprentissage plus ludique ☐ Rend l'écriture moins structurée

16. Pourquoi écrivez-vous à l'université ?
☐ Pour répondre aux exigences du cours ☒ Pour me sentir plus compétent ☐ Pour faire reconnaître mes idées ☐ Pour partager avec d'autres étudiants

5. Écriture informelle et néographie

17. Avez-vous l'habitude d'utiliser des abréviations, des émojis ou des formes créatives sur les réseaux ?
☐ Toujours ☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

18. Pensez-vous que ces usages influencent votre écriture académique ?
☐ Positivement ☒ Négativement ☐ Peu d'impact

19. Est-il utile d'exploiter ces formes d'écriture dans un cadre pédagogique (rédaction de posts, commentaires, récits numériques, etc.) ? ☐ Oui ☒ Non ☐ Je ne sais pas

20. Souhaiteriez-vous que vos enseignants utilisent davantage les TICE pour vous aider à mieux écrire ?
☒ Oui ☐ Non ☐ Cela dépend des outils ☐ Je n'ai pas d'avis

Scanné avec CamScanner

E 53

Questionnaire destiné aux étudiants

Thématique : TICE, motivation et compétence scripturale en contexte formel et informel

1. Informations générales

1. Sexe : ☒ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☐ -20 ans ☒ 20–24 ans ☐ 25–29 ans ☐ 30 ans et plus

3. Niveau : ☒ L1 ☐ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Doctorat

4. Spécialité : _____

5. Avez-vous déjà suivi un cours où les TICE ont été utilisées ? ☒ Oui ☐ Non

2. Utilisation des outils numériques

6. À quelle fréquence utilisez-vous des outils numériques pour écrire (Word, Google Docs, etc.) ?
☐ Jamais ☒ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Très souvent

7. À quelles fins utilisez-vous ces outils ?
☒ Rédaction de devoirs ☐ Prise de notes ☒ Révisions ☐ Échanges ☐ Autre : _____

8. Avez-vous déjà rédigé un texte à plusieurs via une plateforme collaborative (Google Docs, Padlet…) ?
☐ Oui ☒ Non

9. Utilisez-vous des correcteurs automatiques ou dictionnaires en ligne ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, lesquels ? Sur internet

3. Réseaux sociaux et apprentissage

10. Utilisez-vous Facebook, Messenger, WhatsApp pour :
☒ Discuter avec vos enseignants ☐ Échanger avec vos camarades ☒ Partager des contenus de cours ☐ Écrire pour apprendre ☐ Aucune de ces options

11. Sur ces plateformes, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ?
☐ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____

12. Avez-vous remarqué que ces usages influencent votre façon d'écrire à l'université ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, comment ? La pratique mène à la maitrise

Scanné avec CamScanner

88

Questionnaire destiné aux étudiants

Thématique : TICE, motivation et compétence scripturale en contexte formel et informel

1. Informations générales

1. Sexe : ☒ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☒ -20 ans ☐ 20–24 ans ☐ 25–29 ans ☐ 30 ans et plus

3. Niveau : ☒ L1 ☐ L2 ☐ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Doctorat

4. Spécialité : Français

5. Avez-vous déjà suivi un cours où les TICE ont été utilisées ? ☒ Oui ☐ Non

2. Utilisation des outils numériques

6. À quelle fréquence utilisez-vous des outils numériques pour écrire (Word, Google Docs, etc.) ?
☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☒ Souvent ☐ Très souvent

7. À quelles fins utilisez-vous ces outils ?
☒ Rédaction de devoirs ☐ Prise de notes ☒ Révisions ☒ Échanges ☐ Autre : _____

8. Avez-vous déjà rédigé un texte à plusieurs via une plateforme collaborative (Google Docs, Padlet…) ?
☐ Oui ☒ Non

9. Utilisez-vous des correcteurs automatiques ou dictionnaires en ligne ? ☐ Oui ☒ Non
Si oui, lesquels ? _____

3. Réseaux sociaux et apprentissage

10. Utilisez-vous Facebook, Messenger, WhatsApp pour :
☒ Discuter avec vos enseignants ☒ Échanger avec vos camarades ☐ Partager des contenus de cours ☐ Écrire pour apprendre ☐ Aucune de ces options

11. Sur ces plateformes, quelle(s) langue(s) utilisez-vous ?
☐ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____

12. Avez-vous remarqué que ces usages influencent votre façon d'écrire à l'université ? ☒ Oui ☐ Non
Si oui, comment ? J'aime lire et écrire. La rédaction est un entraînement

Scanné avec CamScanner

E 88

4. Motivation et rapport au savoir

13. Les outils numériques rendent-ils l'écriture plus motivante ?
☐ Pas du tout ☐ Peu ☐ Moyennement ☒ Beaucoup ☐ Complètement

14. Vous sentez-vous plus libre d'écrire grâce aux outils numériques ? ☐ Oui ☒ Non

15. Selon vous, apprendre avec les TICE :
☐ Facilite l'accès au savoir ☒ Encourage l'autonomie ☐ Rend l'apprentissage plus ludique ☐ Rend l'écriture moins structurée

16. Pourquoi écrivez-vous à l'université ?
☐ Pour répondre aux exigences du cours ☒ Pour me sentir plus compétent ☐ Pour faire reconnaître mes idées ☒ Pour partager avec d'autres étudiants

5. Écriture informelle et néographie

17. Avez-vous l'habitude d'utiliser des abréviations, des émojis ou des formes créatives sur les réseaux ?
☐ Toujours ☐ Souvent ☒ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

18. Pensez-vous que ces usages influencent votre écriture académique ?
☐ Positivement ☒ Négativement ☐ Peu d'impact

19. Est-il utile d'exploiter ces formes d'écriture dans un cadre pédagogique (rédaction de posts, commentaires, récits numériques, etc.) ? ☐ Oui ☒ Non ☐ Je ne sais pas

20. Souhaiteriez-vous que vos enseignants utilisent davantage les TICE pour vous aider à mieux écrire ?
☒ Oui ☐ Non ☐ Cela dépend des outils ☐ Je n'ai pas d'avis

Scanné avec CamScanner

ANNEXE 3

Questionnaire destiné aux enseignants universitaires

Thématique : TICE, rapport au savoir, motivation et compétence scripturale des apprenants

1. Informations générales

1. Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☐ Moins de 30 ans ☐ 30-40 ans ☐ 41-50 ans ☐ Plus de 50 ans

3. Département : _____

4. Grade : ☐ MAA ☐ MAB ☐ MCA ☐ MCB ☐ Professeur

5. Avez-vous reçu une formation sur l'intégration des TICE dans l'enseignement ? ☐ Oui ☐ Non

2. Usages pédagogiques des TICE et des réseaux sociaux

6. Intégrez-vous régulièrement les TICE dans vos pratiques pédagogiques ? ☐ Oui ☐ Non

7. Si oui, lesquelles ? (☑ plusieurs réponses possibles)
☐ Plateformes (Moodle, Google Classroom…)
☐ Réseaux sociaux (Facebook, Messenger, WhatsApp…)
☐ Applications d'écriture (Google Docs, Padlet…)
☐ Blogs ou portfolios numériques
☐ Autres : _____

8. Dans quelles situations utilisez-vous les réseaux sociaux à des fins pédagogiques ?
☐ Communication ☐ Suivi des travaux ☐ Écriture collaborative ☐ Motivation des étudiants

3. Perceptions de l'impact des TICE sur la motivation

9. Pensez-vous que les outils numériques renforcent la motivation des étudiants à écrire ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

10. Quels aspects renforcent cette motivation ?
☐ Interactivité ☐ Collaboration ☐ Valorisation de la production ☐ Ludification ☐ Autres : _____

11. Observez-vous une différence entre les productions écrites en contexte numérique et papier ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Parfois – expliquez : _____

4. Compétence scripturale et écriture numérique

12. Les réseaux sociaux influencent-ils la compétence scripturale des étudiants ?
☐ Positivement ☐ Négativement ☐ Peu significativement

13. Les étudiants utilisent-ils des formes de néographie dans leurs travaux ?
☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

14. Intégrez-vous des activités d'écriture numérique dans vos cours ? ☐ Oui ☐ Non

15. Ces activités favorisent-elles la compétence d'expression écrite ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

5. Rapport au savoir et pédagogie numérique

16. Le numérique transforme-t-il le rapport des étudiants au savoir ?
☐ Oui, vers plus d'autonomie
☐ Oui, vers plus de dispersion
☐ Non, peu d'effet constaté

17. En tant qu'enseignant, votre rôle face aux savoirs devient :
☐ Transmetteur ☐ Médiateur ☐ Guide réflexif ☐ Autre : _____

18. Observez-vous un usage de Facebook/Messenger dans les dynamiques d'apprentissage ?
☐ Oui ☐ Non

19. Quelle(s) langue(s) les étudiants utilisent-ils le plus dans ces échanges ?
☐ Arabe ☐ Français ☐ Anglais ☐ Mixte ☐ Autres : _____

Questionnaire destiné aux enseignants universitaires

Thématique : TICE, rapport au savoir, motivation et compétence scripturale des apprenants

1. Informations générales

1. Sexe : ☐ Féminin ☑ Masculin

2. Âge : ☐ Moins de 30 ans ☐ 30–40 ans ☐ 41-50 ans ☑ Plus de 50 ans

3. Département : _____

4. Grade : ☐ MAA ☐ MAB ☑ MCA ☐ MCB ☐ Professeur

5. Avez-vous reçu une formation sur l'intégration des TICE dans l'enseignement ? ☑ Oui ☐ Non

2. Usages pédagogiques des TICE et des réseaux sociaux

6. Intégrez-vous régulièrement les TICE dans vos pratiques pédagogiques ? ☑ Oui ☐ Non

7. Si oui, lesquelles ? (☑ plusieurs réponses possibles)
☑ Plateformes (Moodle, Google Classroom…)
☐ Réseaux sociaux (Facebook, Messenger, WhatsApp…)
☐ Applications d'écriture (Google Docs, Padlet…)
☑ Blogs ou portfolios numériques
☐ Autres : _____

8. Dans quelles situations utilisez-vous les réseaux sociaux à des fins pédagogiques ?
☑ Communication ☑ Suivi des travaux ☐ Écriture collaborative ☑ Motivation des étudiants

3. Perceptions de l'impact des TICE sur la motivation

9. Pensez-vous que les outils numériques renforcent la motivation des étudiants à écrire ?
☑ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

10. Quels aspects renforcent cette motivation ?
☑ Interactivité ☐ Collaboration ☑ Valorisation de la production ☐ Ludification ☐ Autres : _____

11. Observez-vous une différence entre les productions écrites en contexte numérique et papier ?
☐ Oui ☐ Non ☐ Parfois – expliquez : La version numérique est déjà remaniée et corrigée

4. Compétence scripturale et écriture numérique

Scanné avec CamScanner

12. Les réseaux sociaux influencent-ils la compétence scripturale des étudiants ?
☒ Positivement ☐ Négativement ☐ Peu significativement

13. Les étudiants utilisent-ils des formes de néographie dans leurs travaux ?
☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☒ Jamais

14. Intégrez-vous des activités d'écriture numérique dans vos cours ? ☐ Oui ☒ Non

15. Ces activités favorisent-elles la compétence d'expression écrite ? ☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

5. Rapport au savoir et pédagogie numérique

16. Le numérique transforme-t-il le rapport des étudiants au savoir ?
☒ Oui, vers plus d'autonomie
☐ Oui, vers plus de dispersion
☐ Non, peu d'effet constaté

17. En tant qu'enseignant, votre rôle face aux savoirs devient :
☐ Transmetteur ☒ Médiateur ☐ Guide réflexif ☐ Autre : _____

18. Observez-vous un usage de Facebook/Messenger dans les dynamiques d'apprentissage ?
☒ Oui ☐ Non

19. Quelle(s) langue(s) les étudiants utilisent-ils le plus dans ces échanges ?
☐ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Mixte ☐ Autres : _____

Scanné avec CamScanner

Questionnaire destiné aux enseignants universitaires

Thématique : TICE, rapport au savoir, motivation et compétence scripturale des apprenants

1. Informations générales

1. Sexe : ☑ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☐ Moins de 30 ans ☑ 30-40 ans ☐ 41-50 ans ☐ Plus de 50 ans

3. Département : _____

4. Grade : ☐ MAA ☑ MAB ☐ MCA ☐ MCB ☐ Professeur

5. Avez-vous reçu une formation sur l'intégration des TICE dans l'enseignement ? ☐ Oui ☑ Non

2. Usages pédagogiques des TICE et des réseaux sociaux

6. Intégrez-vous régulièrement les TICE dans vos pratiques pédagogiques ? ☑ Oui ☐ Non

7. Si oui, lesquelles ? (☑ plusieurs réponses possibles)
- ☑ Plateformes (Moodle, Google Classroom…)
- ☑ Réseaux sociaux (Facebook, Messenger, WhatsApp…)
- ☐ Applications d'écriture (Google Docs, Padlet…)
- ☐ Blogs ou portfolios numériques
- ☐ Autres : _____

8. Dans quelles situations utilisez-vous les réseaux sociaux à des fins pédagogiques ?
☑ Communication ☐ Suivi des travaux ☐ Écriture collaborative ☐ Motivation des étudiants

3. Perceptions de l'impact des TICE sur la motivation

9. Pensez-vous que les outils numériques renforcent la motivation des étudiants à écrire ?
☑ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

10. Quels aspects renforcent cette motivation ?
☐ Interactivité ☐ Collaboration ☑ Valorisation de la production ☐ Ludification ☐ Autres : _____

11. Observez-vous une différence entre les productions écrites en contexte numérique et papier ?
☐ Oui ☑ Non ☐ Parfois – expliquez : _____

4. Compétence scripturale et écriture numérique

Scanné avec CamScanner

12. Les réseaux sociaux influencent-ils la compétence scripturale des étudiants ?
☐ Positivement ☒ Négativement ☐ Peu significativement

13. Les étudiants utilisent-ils des formes de néographie dans leurs travaux ?
☐ Souvent ☐ Parfois ☒ Rarement ☐ Jamais Abréviation.

14. Intégrez-vous des activités d'écriture numérique dans vos cours ? ☐ Oui ☒ Non

15. Ces activités favorisent-elles la compétence d'expression écrite ? ☒ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

5. Rapport au savoir et pédagogie numérique

16. Le numérique transforme-t-il le rapport des étudiants au savoir ?
☒ Oui, vers plus d'autonomie
☐ Oui, vers plus de dispersion
☐ Non, peu d'effet constaté

17. En tant qu'enseignant, votre rôle face aux savoirs devient :
☒ Transmetteur ☐ Médiateur ☐ Guide réflexif ☐ Autre : _____

18. Observez-vous un usage de Facebook/Messenger dans les dynamiques d'apprentissage ?
☐ Oui ☐ Non

19. Quelle(s) langue(s) les étudiants utilisent-ils le plus dans ces échanges ?
☐ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Mixte ☐ Autres : _____

Scanné avec CamScanner

Questionnaire destiné aux enseignants universitaires

Thématique : TICE, rapport au savoir, motivation et compétence scripturale des apprenants

1. Informations générales

1. Sexe : ☒ Féminin ☐ Masculin

2. Âge : ☐ Moins de 30 ans ☐ 30-40 ans ☒ 41-50 ans ☐ Plus de 50 ans

3. Département : _____

4. Grade : ☐ MAA ☐ MAB ☐ MCA ☒ MCB ☐ Professeur

5. Avez-vous reçu une formation sur l'intégration des TICE dans l'enseignement ? ☐ Oui ☒ Non

2. Usages pédagogiques des TICE et des réseaux sociaux

6. Intégrez-vous régulièrement les TICE dans vos pratiques pédagogiques ? ☐ Oui ☒ Non

7. Si oui, lesquelles ? (☑ plusieurs réponses possibles)
☒ Plateformes (Moodle, Google Classroom…)
☐ Réseaux sociaux (Facebook, Messenger, WhatsApp…)
☐ Applications d'écriture (Google Docs, Padlet…)
☐ Blogs ou portfolios numériques
☐ Autres : _____

8. Dans quelles situations utilisez-vous les réseaux sociaux à des fins pédagogiques ?
☒ Communication ☐ Suivi des travaux ☐ Écriture collaborative ☐ Motivation des étudiants

3. Perceptions de l'impact des TICE sur la motivation

9. Pensez-vous que les outils numériques renforcent la motivation des étudiants à écrire ?
☐ Oui ☐ Non ☒ Partiellement

10. Quels aspects renforcent cette motivation ?
☒ Interactivité ☐ Collaboration ☐ Valorisation de la production ☐ Ludification ☐ Autres : _____

11. Observez-vous une différence entre les productions écrites en contexte numérique et papier ?
☐ Oui ☐ Non ☒ Parfois – expliquez : La version numérique est corrigée.

4. Compétence scripturale et écriture numérique

Scanné avec CamScanner

12. Les réseaux sociaux influencent-ils la compétence scripturale des étudiants ?
☐ Positivement ☒ Négativement ☐ Peu significativement

13. Les étudiants utilisent-ils des formes de néographie dans leurs travaux ?
☐ Souvent ☐ Parfois ☒ Rarement ☐ Jamais

14. Intégrez-vous des activités d'écriture numérique dans vos cours ? ☐ Oui ☑ Non

15. Ces activités favorisent-elles la compétence d'expression écrite ? ☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement

5. Rapport au savoir et pédagogie numérique

16. Le numérique transforme-t-il le rapport des étudiants au savoir ?
☐ Oui, vers plus d'autonomie
☐ Oui, vers plus de dispersion
☒ Non, peu d'effet constaté

17. En tant qu'enseignant, votre rôle face aux savoirs devient :
☒ Transmetteur ☐ Médiateur ☐ Guide réflexif ☐ Autre : _____

18. Observez-vous un usage de Facebook/Messenger dans les dynamiques d'apprentissage
☐ Oui ☒ Non

19. Quelle(s) langue(s) les étudiants utilisent-ils le plus dans ces échanges ?
☐ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Mixte ☐ Autres : _____

Scanné avec CamScanner

Annexe 4 – Guide d'entretien final auprès des étudiants participants

Ce guide d'entretien semi-directif a été conçu dans le cadre de la recherche doctorale portant sur l'usage des technologies numériques et des réseaux sociaux dans l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère (FLE).
Il visait à recueillir les représentations, les expériences et les perceptions des étudiants ayant participé à l'expérimentation menée autour de la production écrite en ligne.

Les entretiens ont été réalisés individuellement à la fin de la période expérimentale. Ils ont duré entre 20 et 30 minutes, selon la disponibilité et la richesse des échanges avec chaque participant.
Les questions ont été formulées de manière ouverte afin de permettre aux étudiants d'exprimer librement leur point de vue et de développer leurs réponses.

Le guide est structuré autour de quatre axes principaux :

1. **Motivation**
2. **Usage des réseaux sociaux**
3. **Impact sur les compétences scripturales**
4. **Perspectives et prolongements**

1. Motivation

1. Qu'est-ce qui vous motive le plus à écrire et à participer activement à cette expérimentation sur les réseaux sociaux ?
2. Quels aspects de l'expérience vous semblent les plus engageants ou stimulants ?

2. Usage des réseaux sociaux

3. Comment décririez-vous votre manière d'utiliser les réseaux sociaux dans le cadre de cette expérimentation (type d'activités, fréquence, durée) ?
4. Quelles sont, selon vous, les différences principales entre écrire dans ce contexte numérique et écrire dans un cadre académique traditionnel ?
5. Les consignes ou activités proposées ont-elles facilité votre participation ? De quelle manière ?

3. Impact sur les compétences scripturales

6. Avez-vous remarqué une amélioration dans votre manière d'écrire (orthographe, vocabulaire, structuration des idées) depuis le début de l'expérience ?
7. Cette expérimentation a-t-elle influencé votre confiance en vous pour produire des écrits académiques ou personnels ?
8. Avez-vous perçu un effet de la co-correction ou des échanges avec vos pairs sur vos apprentissages ?

4. Perspectives et prolongements

9. Selon vous, cette expérience pourrait-elle être appliquée à d'autres étudiants ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

10. Quels conseils donneriez-vous pour améliorer ou prolonger ce type d'expérimentation à l'avenir ?

Remarques méthodologiques

Une première version du guide d'entretien a été testée lors de la phase pilote de la recherche. Les questions ont ensuite été reformulées et regroupées par thématique afin d'obtenir une grille plus ciblée, facilitant la comparaison des réponses entre participants.
La version présentée ici correspond au **guide final** utilisé pour la collecte des données qualitatives.

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
1. Pouvez-vous décrire votre rapport à l'écriture avant cette expérimentation ?			

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
2. Comment perceviez-vous l'écriture sur les réseaux sociaux au début de l'expérimentation ?			

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
3. Quelles difficultés rencontriez-vous au début pour écrire dans ce contexte numérique ?			

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
4. Qu'est-ce qui vous motivait à participer aux activités d'écriture proposées sur le groupe ?			

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
5. Comment perceviez-vous les échanges écrits sur le groupe (atmosphère, interactions, utilité) ?			
Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
6. Avez-vous remarqué une amélioration dans votre façon d'écrire grâce à ces échanges ? Si oui, à quel niveau ?			

Scanné avec CamScanner

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
7. Les activités proposées vous ont-elles motivé(e) à écrire davantage ? Pourquoi ?			

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
8. Comment percevez-vous le rôle de l'enseignant dans ce dispositif ?			

Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
9. Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans ce dispositif d'écriture sur réseaux sociaux ?			

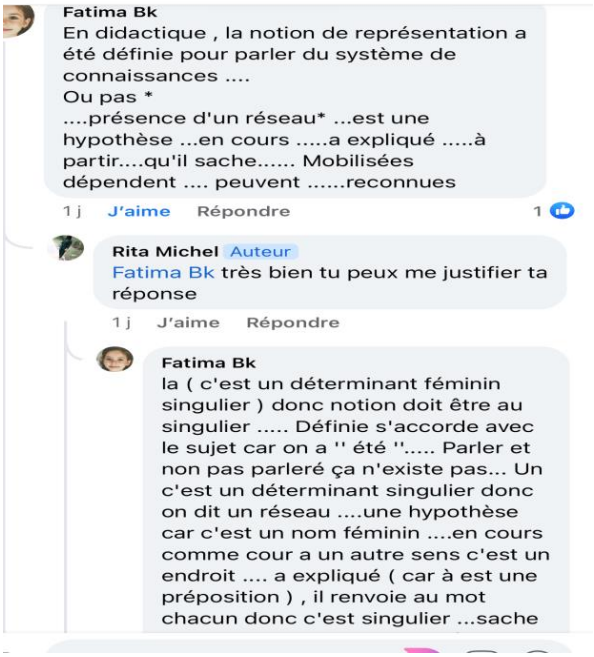
Question	Réponse pendant l'expérimentation	Réponse après l'expérimentation	Analyse et comparaison
10. Qu'est-ce qui vous a le plus motivé(e) à participer activement à cette expérience d'écriture sur réseaux sociaux ?			

Question	Réponses pendant l'expérimentation	Réponses après l'expérimentation	Évolution observée
Selon vous, cette expérience pourrait-elle être appliquée à d'autres étudiants ? Pourquoi ou pourquoi pas ?			

Scanné avec CamScanner

ANNEXE 5


Djezzy
8:46 PM
35 %
faculté reliz dept de français
Rita Michel · 1 j ·
Cet exercice destiné aux étudiants de master
texte avec erreurs à corriger en collaboration
chaque étudiant doit corriger une erreur et laisser les
autres camarades participer.en corrigeant, le participant
explique la correction.
Texte :
En didactiques, la notions de représentation a été défini pour parleré des systèmes de connaissances qu'une sujet mobilisent face à une question où à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pa. Supposez la présence d'un réseaux de connaissances est un hypothèse qui va à l'encontre de l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cour. en effet, chacun cherche à expliqué le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnement a partir d ce qu'ils sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisés dépende étroitemer du contexte d'interrogation et peuv se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissance reconnu dans les sphères « savantes » ou scolaires.
Publication de Rita
Belkhir Sarah
La notion au singulier pas au pluriel
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Belkhir Sarah très bien
1 j J'aime Répondre
Répondez...
Khadija L'optimiste
Pour parler
Après une préposition on met le verbe toujours à l'infinitif
Qu'un sujet nom masculin
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Khadija L'optimiste bien merci pour l'information
1 j J'aime Répondre 1
Répondez...
Wassila Boudaoud
Une hypothèse > nom féminin
1 j J'aime Répondre 1

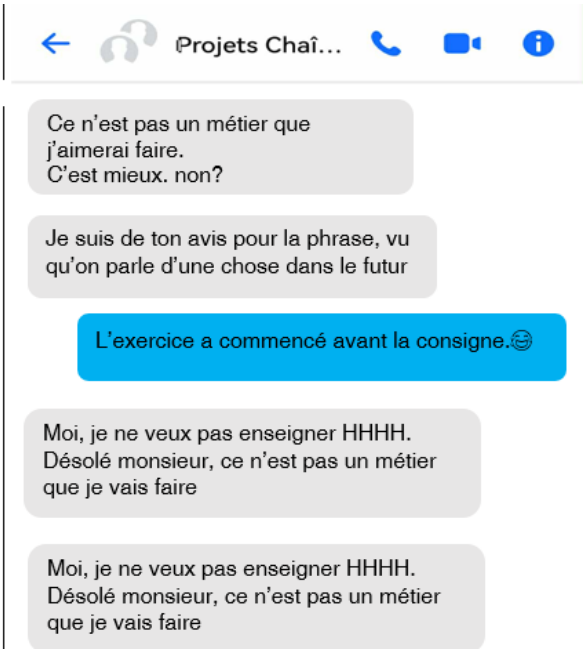

Fatima Bk
En didactique , la notion de représentation a été définie pour parler du système de connaissances ....
Ou pas *
....présence d'un réseau* ...est une hypothèse ...en cours .....a expliqué .....à partir....qu'il sache..... Mobilisées dépendent .... peuvent .....reconnues
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Fatima Bk très bien tu peux me justifier ta réponse
1 j J'aime Répondre
Fatima Bk
la (c'est un déterminant féminin singulier) donc notion doit être au singulier ..... Définie s'accorde avec le sujet car on a '' été ''..... Parler et non pas parleré ça n'existe pas... Un c'est un déterminant singulier donc on dit un réseau ....une hypothèse car c'est un nom féminin ....en cours comme cour a un autre sens c'est un endroit .... a expliqué (car à est une préposition) , il renvoie au mot chacun donc c'est singulier ...sache

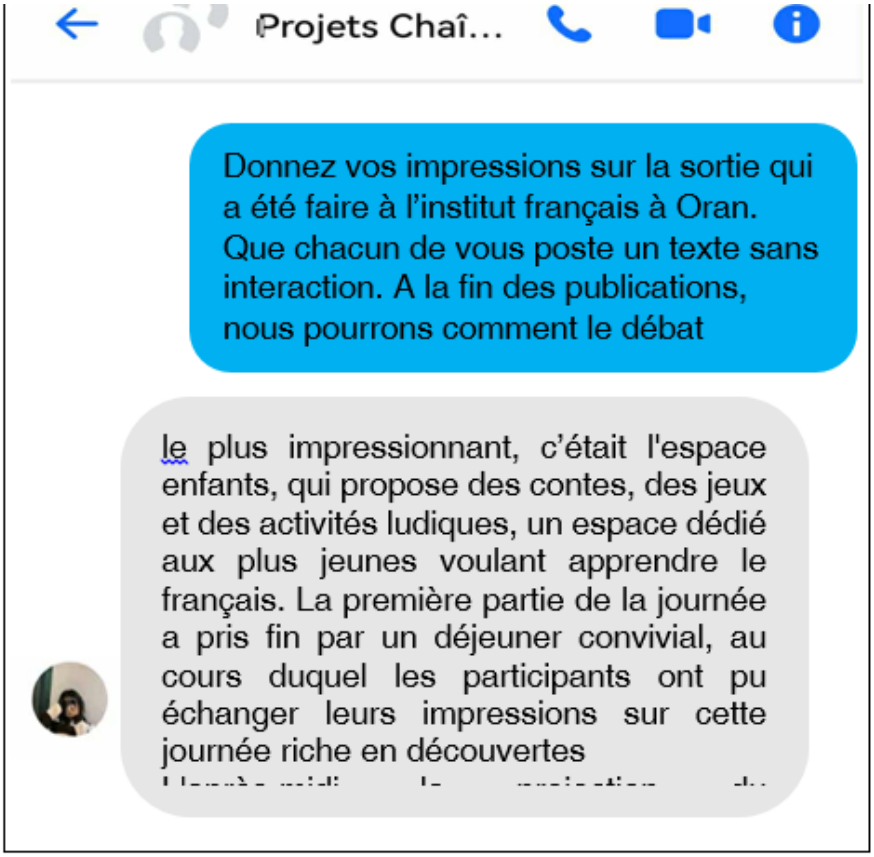

Publication de Rita
Amina Bouazza
Ce qu'ils sait...
Type de l'erreur c'est l'accord du verbe avec le sujet.
Le verbe s'accorde toujours avec son sujet.
Correction :
Ce qu'ils savent...
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Amina Bouazza très bien merci pour la remarque
1 j J'aime Répondre 1
Amina Bouazza
Rita MichelRita MichelMichel je t'en prie chérie
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Amina Bouazza
1 j J'aime Répondre 1
Répondez...
Ouafa Gc
D'un réseaux (d'un réseau) singulier
Votre commentaire...
GIF

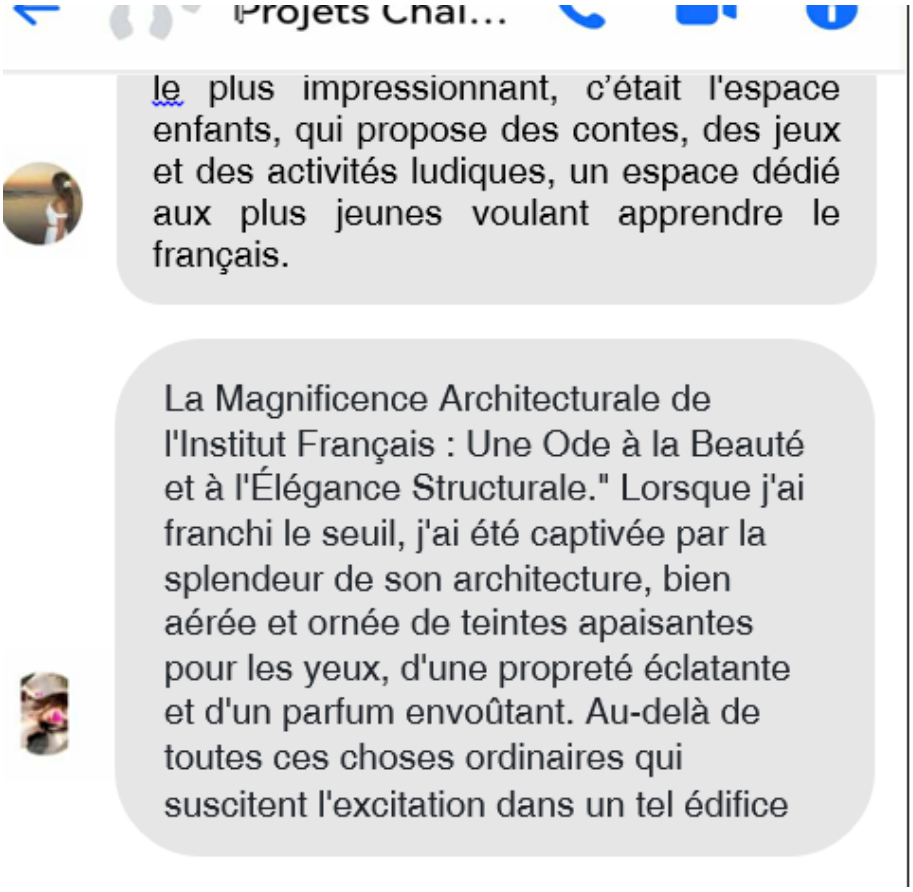

Publication de Nabil
4 ans J'aime Répondre 4
Nabil Bnz a répondu · 1 réponses
Mohamed Belazreg
J'attends toujours la note de SHS😭😭😭😭....?
4 ans J'aime Répondre
Léo QLF
Elle est malade mskina 🙂💔
4 ans J'aime Répondre
Bęnälløu HāDjĕr a répondu · 3 réponses
Tita Titouha
j'attends avec impatience ma note de SHS !!
4 ans J'aime Répondre
Tita Titouha a répondu · 2 réponses
Espërãnce Viĕ
C'est une très bonne idée de cesser les réclamations de cette façon. Bravo Monsieur
4 ans J'aime Répondre
Fãţmã Žöhřą
Salut monsieur le chef de departement j'attends ma note de SHS s'il y a une possibilité de l'afficher s'il vous plait et merci d'avance
4 ans J'aime Répondre
Nabil Bnz a répondu · 4 réponses
Commenter en tant que Nabil Bnz
GIF


Projets Chaî…
Bonj monsieur nous attendons vos instruction
Bonjour tout le monde, pourquoi ne pas inverser les rôles. Des idées ?
Bonjour, moi j'aime bien les exercices où on doit corriger de des textes, on sera des futurs profs. Non ?
Moi, je ne veux pas enseigner HHHH. Désolé monsieur, ce n'est pas un métier que je vais faire
Je ne me sens pas visé, ne t'inquiète pas


Projets Chaî…
HISTOIRE
LITTÉRAIRE
Histoire de la LITTÉRATURE FRANÇAISE : Tour d'horizon des MOUVEMENTS LITTÉR…
YouTube
Voilà une vidéo que j'aimerai bien visionner avec vous.
Super. De la littérature. J'adore


Projets Chaî…
Ce n'est pas un métier que j'aimerai faire.
C'est mieux. non?
Je suis de ton avis pour la phrase, vu qu'on parle d'une chose dans le futur
L'exercice a commencé avant la consigne.😊
Moi, je ne veux pas enseigner HHHH. Désolé monsieur, ce n'est pas un métier que je vais faire
Moi, je ne veux pas enseigner HHHH. Désolé monsieur, ce n'est pas un métier que je vais faire


Projets Chaî...
Donnez vos impressions sur la sortie qui a été faire à l'institut français à Oran. Que chacun de vous poste un texte sans interaction. A la fin des publications, nous pourrons comment le débat
le plus impressionnant, c'était l'espace enfants, qui propose des contes, des jeux et des activités ludiques, un espace dédié aux plus jeunes voulant apprendre le français. La première partie de la journée a pris fin par un déjeuner convivial, au cours duquel les participants ont pu échanger leurs impressions sur cette journée riche en découvertes


le plus impressionnant, c'était l'espace enfants, qui propose des contes, des jeux et des activités ludiques, un espace dédié aux plus jeunes voulant apprendre le français.
La Magnificence Architecturale de l'Institut Français : Une Ode à la Beauté et à l'Élégance Structurale." Lorsque j'ai franchi le seuil, j'ai été captivée par la splendeur de son architecture, bien aérée et ornée de teintes apaisantes pour les yeux, d'une propreté éclatante et d'un parfum envoûtant. Au-delà de toutes ces choses ordinaires qui suscitent l'excitation dans un tel édifice

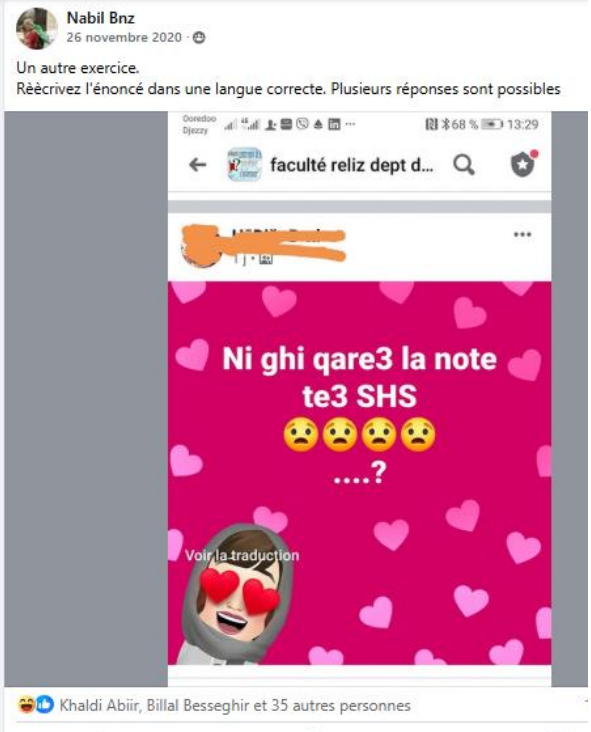
Publication de Nabil

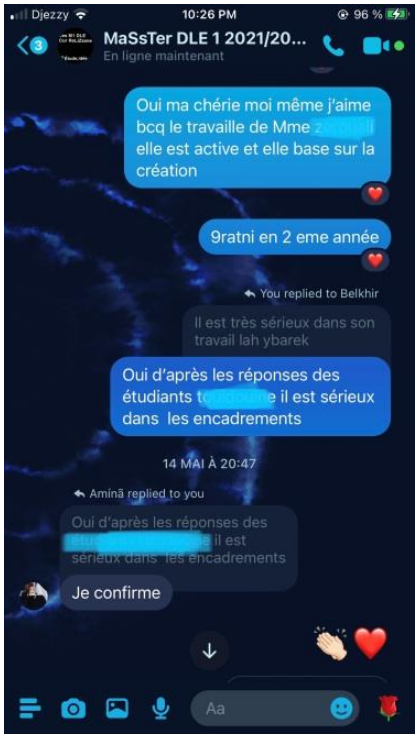
faculté reliz dept de français
Nabil Bnz · Admin · Contributeur(ice) star · 26 novembre 2020 ·

Un autre exercice.
Rèècrivez les énoncés dans une langue correcte. Plusieurs réponses sont possibles







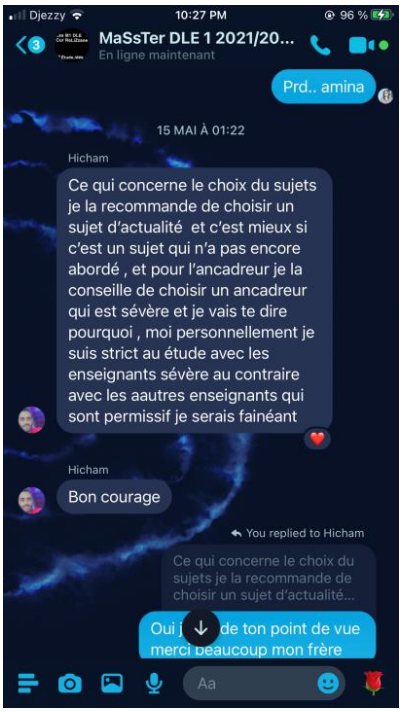

Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
Oui ma chérie moi même j'aime bcq le travaille de Mme elle est active et elle base sur la création
9ratni en 2 eme année
You replied to Belkhir
Il est très sérieux dans son travail lah ybarek
Oui d'après les réponses des étudiants il est sérieux dans les encadrements
14 MAI À 20:47
Aminā replied to you
Oui d'après les réponses des il est sérieux dans les encadrements
Je confirme
Aa


Djezzy
10:27 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
sont permissif je serais faineant
Hicham
Bon courage
You replied to Hicham
Ce qui concerne le choix du sujets je la recommande de choisir un sujet d'actualité...
Oui je valide ton point de vue merci beaucoup mon frère
You replied to Hicham
Bon courage
À toi même bon courage
Hicham
Je t'en prie kheti lina ga3 inchallah
Inshallah ya rab
15 MAI À 17:45
https://www.facebook.com/groups/facultereli malink/5031768556861047/
Aa


Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
You unsent a message
You unsent a message
Ma replied to you
Une amie étudiante en master 1 m'a demandé de lui donner des conseils sur le choix du sujet...
Il faut choisir l'encadrant qui motive et aide l'étudiant , surtout il faut choisir le sujet dès son première année master , éviter les encadrants que nous avons déjà choisi
Et ouii le choix être au début
Ma
Oui bien sûr
Et ben doit éviter les problèmes précéden s que nous avons rencon ec les encadrants
Aa


Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
Oui je confirme ton idée ma chère merci énormément
Belkhir replied to Ri
L'encadrant madame n madame les meilleurs...
Belkhir
Top
Malgré bghitha @ top
Belkhir
W d'après mes amies même monsieur
Belkhir
Il est très sérieux dans son travail lah ybarek
Oui ma e moi même j'aime bcq le tra ille de
Aa

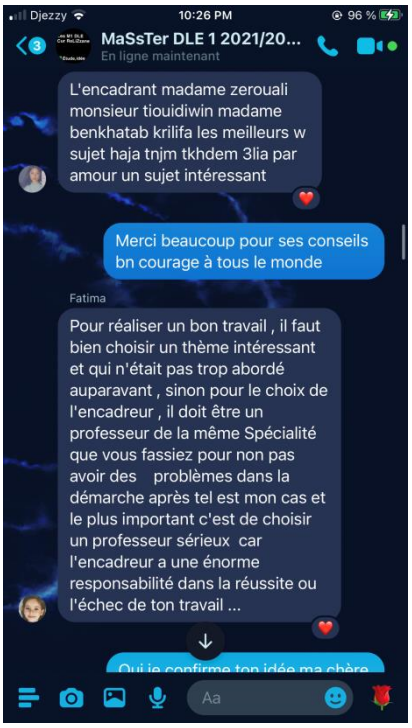

Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
Apparemment oui merci énormément
Ma
J'ai un avis sur quelques enseignants que j'ai déjà traité avec eux sur quelques sujets par exemple il me reponds vite fait au msg sur messenger mais email 3ndo bzf donc capable maychofch ub et Le theme Khas ykoun actuel haja jdida f domaine de la didactique
Oui il est plus facile et compréhensive quand il a l'encadrant de la même spécialité pour vous
14 MAI À 22:45
Amina
Je vous conseille de choisir un sujet de mémoir i vous intéresse comm opportunité de vous former. De plus, le choix
Aa

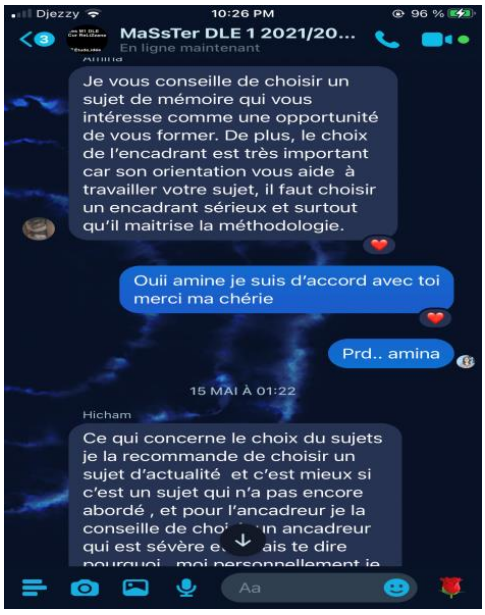

Djezzy
10:27 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
Prd.. amina
15 MAI À 01:22
Hicham
Ce qui concerne le choix du sujets je la recommande de choisir un sujet d'actualité et c'est mieux si c'est un sujet qui n'a pas encore abordé , et pour l'ancadreur je la conseille de choisir un ancadreur qui est sévère et je vais te dire pourquoi , moi personnellement je suis strict au étude avec les enseignants sévère au contraire avec les aautres enseignants qui sont permissif je serais faineant
Hicham
Bon courage
You replied to Hicham
Ce qui concerne le choix du sujets je la recommande de choisir un sujet d'actualité...
Oui j de ton point de vue merci beaucoup mon frère
Aa


Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
Oui ma chérie moi même j'aime bcq le travaille de Mme zerouali elle est active et elle base sur la création
9ratni en 2 eme année
You replied to Belkhir
Il est très sérieux dans son travail lah ybarek
Oui d'après les réponses des étudiants touidouine il est sérieux dans les encadrements
14 MAI À 20:47
Aminā replied to you
Oui d'après les réponses des étudiants touidouine il est sérieux dans les encadrements
Je confirme
Aa

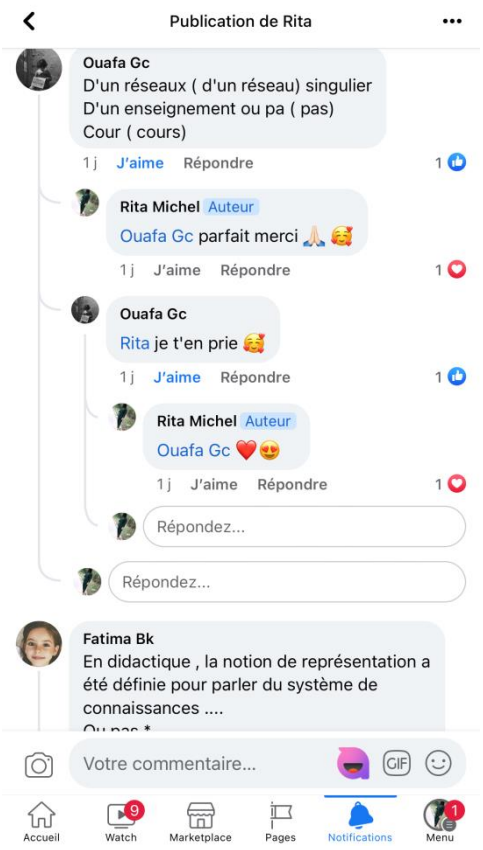

Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
Apparemment oui merci énormément
Ma
J'ai un avis sur quelques enseignants que j'ai déjà traité avec eux sur quelques sujets par exemple Tioudiouine zarouili berrehal il me reponds vite fait au msg sur messenger mais email 3ndo bzf donc capable maychofch Krelifa belmihoub et Le theme Khas ykoun actuel haja jdida f domaine de la didactique
Oui il est plus facile et compréhensive quand il a l'encadrant de la même spécialité pour vous
14 MAI À 22:45
Amina
Je vous conseille de choisir un sujet de mémoire qui vous intéresse comme une opportunité de vous former. De plus, le choix
Aa

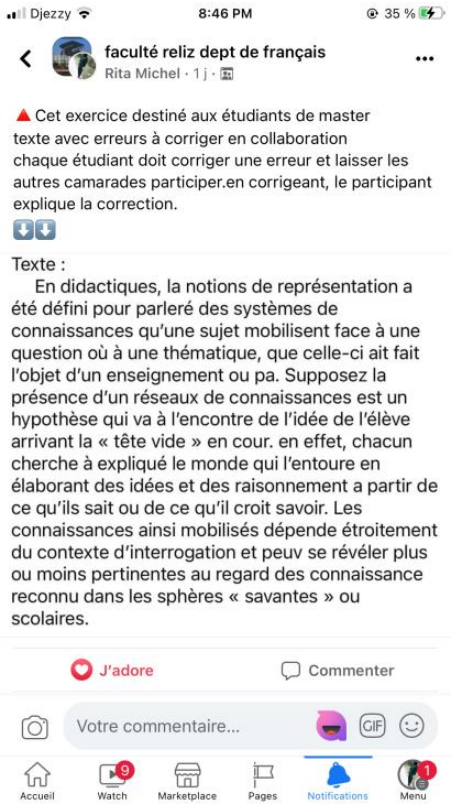



Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
L'encadrant madame zerouali monsieur tiouidiwin madame benkhatab krilifa les meilleurs w sujet haja tnjm tkhdem 3lia par amour un sujet intéressant
Merci beaucoup pour ses conseils bn courage à tous le monde
Fatima
Pour réaliser un bon travail , il faut bien choisir un thème intéressant et qui n'était pas trop abordé auparavant , sinon pour le choix de l'encadreur , il doit être un professeur de la même Spécialité que vous fassiez pour non pas avoir des problèmes dans la démarche après tel est mon cas et le plus important c'est de choisir un professeur sérieux car l'encadreur a une énorme responsabilité dans la réussite ou l'échec de ton travail ...
Aa


Djezzy
10:26 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
Je vous conseille de choisir un sujet de mémoire qui vous intéresse comme une opportunité de vous former. De plus, le choix de l'encadrant est très important car son orientation vous aide à travailler votre sujet, il faut choisir un encadrant sérieux et surtout qu'il maitrise la méthodologie.
Ouii amine je suis d'accord avec toi merci ma chérie
Prd.. amina
15 MAI À 01:22
Hicham
Ce qui concerne le choix du sujets je la recommande de choisir un sujet d'actualité et c'est mieux si c'est un sujet qui n'a pas encore abordé , et pour l'ancadreur je la conseille de choisir un ancadreur qui est sévère et
Aa


Djezzy
10:25 PM
96 %
MaSsTer DLE 1 2021/20...
En ligne maintenant
C'est un conseil d'une étudiante esq vous validez ?
You replied to Ri
Golha tkhayer l'enseignant li hiya trayahlo w t9der tkhdem m3ah w sujet tani matsa3bouch 3la r...
Ouii tu as raison 9otlhaa di le thème lit3rfi rohk tkhademi alih bien
Aminā
Pour l'encadrant monsieur berrahel
Pièce jointe
W Hda Ana 3Lh matgolich hak SS
You replied to Aminā
Pour l'encadrant monsieur berrahel
Aa


Publication de Rita
Ouafa Gc
D'un réseaux (d'un réseau) singulier
D'un enseignement ou pa (pas)
Cour (cours)
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Ouafa Gc parfait merci 🙏🥰
1 j J'aime Répondre 1
Ouafa Gc
Rita je t'en prie 🥰
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Ouafa Gc ❤️😍
1 j J'aime Répondre 1
Répondez...
Répondez...
Fatima Bk
En didactique , la notion de représentation a été définie pour parler du système de connaissances ....
Votre commentaire...
Accueil
Watch
Marketplace
Pages
Notifications
Menu


Djezzy 8:46 PM 35 %
faculté reliz dept de français
Rita Michel · 1 j ·
🔺Cet exercice destiné aux étudiants de master texte avec erreurs à corriger en collaboration chaque étudiant doit corriger une erreur et laisser les autres camarades participer.en corrigeant, le participant explique la correction.
⬇️⬇️
Texte :
En didactiques, la notions de représentation a été défini pour parleré des systèmes de connaissances qu'une sujet mobilisent face à une question où à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pa. Supposez la présence d'un réseaux de connaissances est un hypothèse qui va à l'encontre de l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cour. en effet, chacun cherche à expliqué le monde qui l'entoure en élaborant des idées et des raisonnement a partir de ce qu'ils sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisés dépende étroitement du contexte d'interrogation et peuv se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissance reconnu dans les sphères « savantes » ou scolaires.
J'adore
Commenter
Votre commentaire...
Accueil
Watch
Marketplace
Pages
Notifications
Menu


Publication de Rita
Sâ Brïna
Rita MichelRita Michel je suis une étudiante de 2éme année licence
21 h J'aime Répondre
Rita Michel Auteur
Sâ Brïna ah ok ce texte concernant les étudiants de master mais c pas grv sœurette
21 h J'aime Répondre 1
Répondez...
Répondez...
Kâôû Thèr Köükä
Qu'un sujet mobilise
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Kâôû Thèr Köükä bien.l'explication ...
1 j J'aime Répondre
Répondez...
Belkhir Sarah
Votre commentaire...
Accueil
Watch
Marketplace
Pages
Notifications
Menu


Publication de Rita
Wassila Boudaoud
"Ou à une thématique" conjonction de coordination qui indique le choix
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Wassila Boudaoud oui il exprime le choix merci
1 j J'aime Répondre
Wassila Boudaoud
Rita Michel je t'en prie ❤️
1 j J'aime Répondre 1
Rita Michel Auteur
Wassila Boudaoud 🥰🥰
1 j J'aime Répondre
Répondez...
Amina Bouazza
Ce qu'ils sait...
Type de l'erreur c'est l'accord du verbe avec le sujet.
Le verbe s'accorde toujours avec son sujet.
Correction :
Votre commentaire...
Accueil
Watch
Marketplace
Pages
Notifications
Menu

ANNEXE 6















Etudiants et enseignants ayant participé à la visite en compagnie de monsieur Romain de Tarlé, directeur de l'institut français. Photo crédit Institut français

Ce numéro du journal est spécifiquement spécial pour plusieurs raisons. Le contenu est inédit vu qu'il s'agit de la première sortie du genre et de surcroit au niveau de l'institut français. Une expérience à renouveler tant qu'elle a été enrichissante pour tous les participants. Par ailleurs, la spécificité du numéro 5 est aussi du fait qu'il a été intégralement élaboré par les étudiants en commençant par les photos, les textes témoignant des impressions et aussi la mise en page. Notre présence en tant que responsable du journal a été volontairement discrète laissant place à l'engagement des étudiants guidés par les mains d'une maestro, madame Taibi Chaima, dont la seule présence est synonyme de sérieux et de professionnalisme.
Berrehal Zoheir Nabil



Réunions de travail des étudiants ayant contribué à l'élaboration du journal

Ont contribué à l'élaboration de ce numéros tous les étudiants ayant participé à cet évènement et surtout ceux qui ont été auteurs des textes et des photos que contient ce journal. Vifs remerciements à madame Benkhattab pour son soutien. Un grand merci à mademoiselle Benchabane Manel pour la mise en page et tous les efforts fournis. Ce numéro ne pouvait voir le jour sans la persévérance de mademoiselle Taibi Chaima, responsable de cette édition spéciale.

Suivi et correction : Taibi Chaima & Berrehal Zoheir Nabil

Coordinateur principal : Berrehal Zoheir Nabil

Université de RELIZANE
Faculté des lettres et des langues
FRALIZANE
le journal du département de français

EDITORIAL

TAIBI Chaima

"Voyage Linguistique : Une Journée au Cœur de l'institut français"



Lorsque l'on parle de langues, on ne parle pas seulement de communication, mais de la compréhension de l'humanité dans son ensemble. Les langues ont toujours véhiculé bien plus que des règles de grammaire et d'orthographe, elles représentent un pont entre les cultures, une source inépuisable d'inspiration, de créativité et de beauté. Bien que la médecine, le droit et le commerce soient nécessaires pour assurer la vie, les langues, la communication interculturelle et l'ouverture d'esprit sont essentielles pour embrasser la diversité culturelle et élargir nos horizons. Partant de ce principe, dans le processus d'apprentissage, il est impossible de dissocier la langue de la culture, Dans le cadre d'une initiative organisée par le département de français de Relizane visant à encourager les étudiants à dépasser les limites restreintes de l'apprentissage d'une langue, nous avons eu l'opportunité de visiter un lieu où l'excellence et la passion pour le savoir se rencontrent.

L'atmosphère des espaces de l'institut, les bibliothèques empreintes de sagesse et les espaces de réflexion ont uni nos étudiants avec ceux d'autres universités venant d'Aïn Temouchent et de Tiaret. Cette rencontre a permis à des conversations et à des échanges culturels de voir le jour, et nous a permis de voir la curiosité et l'avidité d'apprendre dans les yeux de nos étudiants, qui, une fois immergés dans un bain linguistique optimal, ils se lancent activement dans la pratique de la langue, réfléchissent, posent des questions, et cultivent une aspiration à un avenir plus prometteur. Atteignant ainsi l'un des objectifs les plus cruciaux de la journée, à savoir repousser les limites de la pédagogie et de la didactique en explorant de nouvelles approches qui mettent en lumière la créativité, la mise en pratique, et surtout, l'application sur le terrain.



Ainsi une autre réalisation remarquable s'inscrit au sein du département de français de Relizane, qui témoigne d'une activité croissante en adoptant des méthodes et initiatives d'une grande créativité. Cette approche vise à stimuler l'étudiant et à le libérer de la conception traditionnelle associant les études à une juxtaposition entre une chaise et un tableau. Ainsi, le département offre à l'étudiant des expériences enrichissantes et des connaissances non pas simplement dictées, mais véritablement vécues, transformant ainsi l'apprenant en un participant actif plutôt qu'un simple observateur.

De ce fait, nous exprimons nos vifs remerciements à ceux qui ont contribué au succès de cette journée : le chef de département, les enseignants, ainsi que les étudiants qui ont fait preuve de responsabilité, de sérieux et d'engagement envers leurs études. Leur dévouement suscite en nous l'espoir quant à l'évolution du niveau intellectuel en Algérie. Nous sommes ravis de participer humblement à la formation d'esprits cultivés qui, un jour, seront diplômés et persévéreront dans la noble voie de la passion pour le savoir, tout en transmettant les mêmes valeurs telles que le travail acharné et la quête constante de connaissance, à destination des générations futures, pour lesquelles notre espoir est également immense.

KHALDI ABIR, « Tic, créativité et aspect ludique dans l'enseignement de français langue étrangère cas de 3AP, METTAI MOUSSA », sous la direction de Monsieur BERREBAI Zoheir Nabil



L'enseignement de français langue étrangère (FLE) peut être un défi pour les enseignants, car ils doivent aider les apprenants à maitriser une nouvelle langue tout en maintenant leur motivation et leur intérêt pour l'apprentissage. L'utilisation des ludiques et de la technologie de l'information et de la communication (TIC) peut être une solution créative pour stimuler l'apprentissage et maintenir l'engagement des élèves. .

La présente recherche a pour objectif d'examiner, sous différents points de vue la créativité de l'enseignant et l'impact de l'intégration des technologies d'information et de communication et les activités ludiques sur la motivation des étudiants de français langue étrangère (FLE). La vérification s'appuie sur un questionnaire, observation, expérimentation menée auprès de la classe de FLE, afin de mettre au jour la créativité de l'enseignant et la motivation des élèves. Nous avons créé des jeux, et un blog pour renforcer notre travail.

BAAZIZ NOUR EL HOUDA, « l'enseignement/apprentissage du lexique, comment réactiver un vocabulaire passif chez les élèves de la 4ème année moyenne? » sous la direction de docteure Belmihoub Soltana



Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, il porte sur l'enseignement/apprentissage du lexique en général et sur les différentes ressources utilisées pour réactiver le vocabulaire passif chez les apprenants du moyen en particulier.

La première partie de notre travail de recherche, nous l'avons consacrée à la théorie ou' nous avons abordé les deux concepts, le vocabulaire et le lexique ainsi que les raisons et les principes relatifs à son enseignement, comme nous avons proposé aussi un ensemble de méthodes efficaces pour la réactivation du vocabulaire passif. Pour la deuxième partie comprenant le cadre pratique, qui représente en réalité la véritable réalisation de notre travail de recherche, nous avons opté pour la méthode expérimentale comme un outil d'investigation authentique auprès des apprenants de la 4ème année moyenne.

FRALIZANE JUILLET 2023 N°1

DOULAMI NOUR EL HOUDA, « L'apport de la lecture dans l'apprentissage de la phonétique cas des apprenants de 3AP, École primaire Assas Elhadj dit Emassor , Ain Tarek ». Sous la direction de docteure BELMIHOUB Soltana



Dans ce travail de recherche scientifique, nous avons réalisé notre mémoire sous le thème *"l'apport de la lecture dans l'apprentissage de la phonétique en classe de 3ème année primaire"* Il nous l'avons examiné par une analyse d'un questionnaire et une observation aux participante lors de l'activité de la lecture chez une classe de 3AP. Cette étude nous a permis de découvrir les lacunes de prononciation rencontrées par l'apprenant. Nous avons conclu que la lecture est un élément crucial pour l'amélioration de la prononciation et de la compréhension de la phonétique des élèves. Nous avons examiné des stratégies d'enseignement de la lecture qui peuvent aider les élèves à mieux comprendre les sons de la langue cible et à améliorer leur prononciation. Dans cette présentation, nous allons explorer plus en détail l'importance de la lecture dans l'enseignement de la phonétique en classe de 3ème année primaire et les stratégies d'enseignement de la lecture qui peuvent être utilisées pour améliorer les compétences phonétiques des élèves.

ZITOUNI KELTOUM, « Conception d'un dictionnaire multimédia trilingue. Application destinée aux élèves de la 3ème année primaire » sous la direction de docteur TIOUIDIOUINE Abdelouahid



Première soutenance de master dans le cadre de la décision 1275. Un projet stratup soutenu par madame Zitouni Keltoum (master2/DLE), Abdelkader Ihrzallah et Belabassel Fatima Zohra, deux étudiantes en master1/département informatique.

Notre mémoire propose une solution informatique, à savoir la conception d'une application dénommée TRILINGAL, suite à l'introduction de l'anglais en 3ème année primaire.

Notre projet propose un dictionnaire multimédia qui réunit six champs lexicaux de base (Ma famille, Ma chambre, Les animaux domestiques / sauvages, Les chiffres, Les couleurs et Les saisons) communs aux trois langues (arabe, français et anglais) et il est doté d'une interface claire, concise et familière à un enfant de neuf ans et se compose de sept boutons de couleurs différentes (arabe, français, anglais, écouter le son, enregistrer le son, réécouter le son enregistré et exercices).

Notre application a été conçue par des enseignants de l'université et de l'école primaire qui ont beaucoup d'expérience sur le terrain et elle est conforme aux textes et aux documents officiels émanant du Ministère de l'Education Nationale. De plus, notre application peut être utilisée dans les milieux formels et informels, favorise l'approche actionnelle et convient à l'âge mental d'un enfant de neuf et répond à ses besoins sur les plans didactiques et esthétiques. Enfin, elle permet à l'enfant de progresser à son rythme, loin de la pression de l'école et l'aide à connaître ses lacunes et à s'auto-corriger.

Idée et conception: narrateur (hermès).
Création et modélisation : monsieur Tioudidouine
Coordinatrice: Mademoiselle Khaldi Abir
Collaborateurs : tous les étudiants faisant partie de ce projet.





Monsieur le chef de département BERREHAL Nabil. Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude pour tous les efforts que vous avez déployés au cours des trois dernières années. Votre soutien indéfectible et votre dévouement ont été inestimables pour moi. Vous êtes véritablement le pilier de notre département de langue française.
J'apprécie énormément l'opportunité que vous m'avez offerte de participer à de nombreux colloques et de capturer de précieux souvenirs en photos. Cela a été un plaisir de faire partie de vos équipes et d'apprendre sous votre direction.
Je vous remercie du fond du cœur pour tout le soutien que vous m'avez apporté dans les moments difficiles. Vous avez toujours été à mes côtés, me guidant vers la bonne direction chaque fois que je me trompais et m'aidant à corriger mon parcours.
Merci infiniment pour tout ce que vous avez fait pour moi et pour le département de français tout entier.

Avec toute ma reconnaissance,
[BENCHABANE Manel]

Monsieur CHERRATI AbdelKader :
Je tiens à exprimer ma profonde gratitude pour le rôle crucial que vous jouez au sein du département de la langue française. Votre présence bienveillante, votre modestie exemplaire et votre soutien constant envers les étudiants sont des sources d'inspiration pour nous tous. Vos conseils de qualité sont inestimables et bien que je n'aie pas eu la chance d'être enseigné par vous, j'ai entendu de nombreux témoignages élogieux à votre égard.
Je vous souhaite bon courage dans toutes vos entreprises futures et vous remercie encore pour tout ce que vous faites.

Bien respectueusement,
[HALLOU Ahmed Yassine]

Chère madame BERDJI,
Je voudrais vous remercier pour toutes les connaissances que vous nous avez enseignées, vous êtes toujours un vrai exemple de lucidité et une vraie source d'inspiration, grâce à vous, nous n'oublierons jamais la sociolinguistique, le dialecte, les sciences de langage et même l'analyse discursive! Merci pour tout ce que vous avez fait pour nous en vous souhaitant tout l'éclat et la réussite dans votre vie!
Malika AIMOUCH

Chère Madame Chaimaa
Je tiens à vous exprimer toute ma gratitude pour votre dévouement et votre soutien tout au long de mon parcours universitaire. Pour moi, vous êtes bien plus qu'une enseignante, vous êtes une grande sœur et une amie précieuse. Vos conseils avisés et votre soutien inconditionnel ont été d'une importance capitale pour moi. Vous êtes sans aucun doute la meilleure enseignante que j'ai eue le privilège de connaître. Votre approche pédagogique unique, empreinte de gentillesse et de compréhension, a su créer un environnement où j'ai pu m'épanouir pleinement. Je n'ai jamais ressenti un seul instant d'ennui dans vos cours, tant votre façon d'enseigner est captivante. Votre ténacité, loin d'être un obstacle, confère à votre enseignement une sensibilité et une proximité rares. Vous excellez dans tous les domaines, que ce soit l'enseignement, l'écriture ou même le dessin. Je vous souhaite sincèrement tout le succès et le bonheur dans votre vie personnelle et professionnelle. Vous êtes une source d'inspiration pour moi et pour tant d'autres. Merci infiniment pour tout ce que vous avez fait pour moi.

Avec toute ma gratitude,
[BENCHABANEManel]

Chère madame BELDJERD:
Nous tenons à vous exprimer notre profonde gratitude pour votre accompagnement et votre soutien tout au long de cette troisième année. Vos précieux conseils, votre intelligence et votre gentillesse ont été des sources d'inspiration constantes pour nous tous.
Votre dévouement et votre passion pour l'enseignement ont enrichi notre apprentissage et ont rendu cette année particulièrement mémorable. Merci pour votre patience, votre écoute et votre encouragement, et vos sujets qui ont permis à chacun de nous de progresser et de s'épanouir.

Avec toute notre reconnaissance,
[HALLOU Ahmed Yassine]

Monsieur ZAOUI, Une source de motivation et d'inspiration.
Je tiens à vous remercier énormément monsieur pour tout ce que vous avez fait pour nous. Je me trouvais plonger dans la psychologie et sa relation avec l'enseignement, et j'ai aimé le fait que vous nous corrigiez nos fautes même celles d'orthographe et de prononciation.
Merci encore une fois monsieur!
- Votre étudiante Malika AIMOUCH.

*Je tiens à exprimer ma profonde gratitude et mon admiration envers ***Mme BENKHATTAB Lamia***. Bien que je n'aie jamais eu l'opportunité d'étudier chez elle,
J'ai eu le plaisir de la rencontrer lors des colloques organisés par M. Le chef de département. J'ai été immédiatement impressionnée par sa personnalité incroyablement joyeuse, aimable, et extrêmement humble. Elle possède une joie de vivre contagieuse qui apporte du bonheur à tous ceux qui l'entourent.

Je me souviens particulièrement d'un jour où une de ses étudiantes a pensé que j'étais sa fille parce que je lui ressemblais. J'ai toujours aimé le fait de discuter avec elle et je l'apprécie énormément. Je lui souhaite un succès continu, car elle est vraiment une source d'inspiration pour moi et pour beaucoup d'autres.

BENCHABANE Manel

Madame FERAOUN " Une source de savoir "

Je tiens à vous remercier madame pour tout ce que vous avez fait pour nous, et surtout pour les précieux souvenirs que j'ai vécus avec vous et que je n'oublierai jamais, merci pour le poème de " L'Albatros ", ce poème qui a grandement influencé ma vie, je me sentais comme si j'étais cet Albatros! Une fille qui s'intéresse aux détails, ce genre de détails que la majorité ignore, ce désir d'écrire, d'exprimer… et qui se trouve dans un monde plein de matérialisme, d'apparences… En oubliant totalement l'essentiel de cette vie qui est " l'âme " et son essence! Merci encore une fois madame!

Votre étudiante Malika AIMOUCH.

Chère Madame BENKASEDALI,

Je tiens à vous exprimer ma profonde gratitude pour votre gentillesse, votre professionnalisme et l'encouragement constant que vous nous prodiguez en tant que professeure d'oral à l'université. Votre méthode d'enseignement, à la fois rigoureuse et bienveillante, nous inspire à donner le meilleur de nous-mêmes et à surmonter nos appréhensions.

Merci pour votre dévouement et votre soutien indéfectible. Votre impact positif sur notre parcours académique est inestimable
Avec toute ma reconnaissance,
[HALLOU Ahmed Yassine]

Université de RELIZANE
Département de français
FRALIZANE
Lejournal du département defrançais
جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

FRALIZANE N°11/Mai-2024

Editorial:

Écrit par les étudiants de la troisième année :

BENCHABANE Manel, AIMOUCH Malika et HALLOU Yassine



« Les plus grandes leçons ne sont pas tirées d'un livre mais des enseignants tels que vous.

Merci d'avoir pris le temps de nous aider au cours de ces trois années universitaires et de nous avoir accompagnés dans la maîtrise de nos connaissances! »
Nous sommes entrés à l'université pour la première fois sans rien savoir, et maintenant grâce à vous, nous en savons beaucoup!
Nous avons fait un tant d'erreurs plusieurs fois, mais vous nous avez pardonnés à chaque fois! Nous avons toujours prononcé des dizaines de mots de manière incorrecte, mais à chaque fois vous les avez corrigés pour nous avec toute la patience du monde!



Nous nous sommes mis en colère à cause de plusieurs mauvaises notes que nous avons eues par suite de nos erreurs et nos manquements, mais vous avez toujours été patients avec cette colère et avez toujours été présents à nos côtés, même lors des séances de consultations!
Nous vous avons dit : « Nous n'avons pas compris », des centaines de fois en plein cours, et à chaque fois vous nous avez répétés ce que nous n'avions pas compris, sans une seule hésitation ni un seul ennui de votre part! En nous disant avec toute la politesse du monde: " C'est notre devoir nos chers étudiants! "
Vous ne nous avez jamais laissés à nos fautes ni à nos erreurs en nous donnant toujours le meilleur, et tous les précieux conseils dont nous avons besoin!
Cette initiative vise à remercier tous nos professeurs qui nous ont enseignés tout au long de ces trois années universitaires!

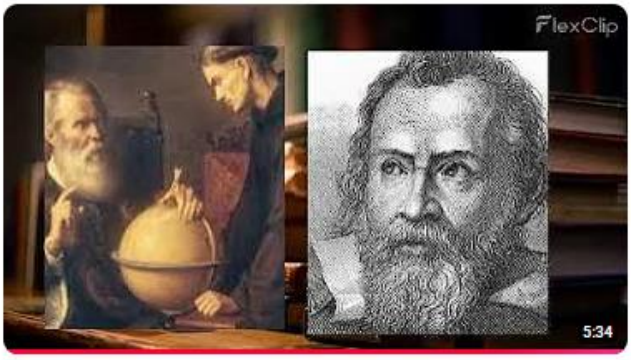





Activer Windows
Accédez aux paramètres pour activer Windows.



Plus



les instants littéraires l'humanisme 2

102 vues • il y a 6 mois

activités des étudiants deptfr 48 (non officiel)

Le projet "les instants littéraires" est une idée qui a été conc



instants littéraires lumières

115 vues • il y a 7 mois

activités des étudiants deptfr 48 (non officiel)

Le projet "les instants littéraires" est une idée qui a été conc

