

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
École Normale Supérieure de Bouzaréah
El-Cheikh Moubarek Ben Mohamed Ibrahim El-Mili El-Djazairi



Thèse de doctorat LMD
Filière : Français
Option : Didactique de FLE

**Pratiques d'écriture et littérature numérique en contexte
universitaire : cas des étudiants de la première année
master français de l'université d'El Oued**

Présentée par :
MAAMRA Hamza

Sous la direction de :
Pr BENZERROUG Souhila
ENS-Bouzaréah-Alger

Devant le jury de soutenance composé de :

OULEBSIR Kamila	Professeur	ENS –Bouzaréah-Alger	Président
BENZERROUG Souhila	Professeur	ENS –Bouzaréah-Alger	Rapporteur
BENAZOUT Ouahiba	MCA	ENS –Bouzaréah-Alger	Examineur
ABERKANE Nassima	MCA	ENS –Bouzaréah-Alger	Examineur
BOURKAIB SACI Naoual	Professeur	Université Blida 2	Examineur
SAKRANE Fatima Zohra	Professeur	Université de Béjaia	Examineur

Année universitaire 2025/2026

Dédicace

Je dédie cet humble travail :

À l'âme de mes chers parents, qu'Allah les récompense !

À ma chère femme qui m'a toujours soutenu et encouragé

À mes chers enfants :

Mohammed El Mondhir, Alaa Kalthem, Baraa et Misk

À mes sœurs et mes frères

À toute la famille Maamra

À la famille Souillah

À tous mes amis : Bensalem, Abdenmour, Imad...

À tous mes collègues

Remerciements

Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude envers ma directrice de thèse, la professeure Souhila Benzerroug. Sa confiance indéfectible m'a servi de phare dans les moments de doute. Ses conseils avisés et sa disponibilité bienveillante m'ont permis de surmonter les innombrables défis rencontrés afin de parcourir avec succès le long chemin vers l'achèvement de cette thèse. Je souhaite également remercier les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et d'y consacrer temps et expertise.

J'adresse également ma reconnaissance à l'ensemble des enseignants. Leurs enseignements stimulants ont enrichi ma réflexion et leurs réponses attentives à mes interrogations m'ont permis d'élargir mes horizons intellectuels.

Résumé

Cette recherche, relevant du domaine de la didactique de l'écriture et plus précisément du champ de la littératie universitaire à l'ère numérique, questionne les pratiques d'écriture à travers les technologies de l'information et de la communication (TIC) en contexte universitaire. Elle a pour objectif de décrire et de découvrir les différentes stratégies mobilisées par les étudiants lors de leur rédaction des travaux universitaires en l'occurrence la rédaction de l'exposé écrit. Elle vise également à développer la compétence d'écriture numérique dans ce même contexte.

Afin de réaliser cette étude, nous avons opté pour une approche mixte, à la fois quantitative et qualitative, et ce en mobilisant deux outils d'investigations à savoir le questionnaire d'enquête adressé à l'ensemble d'étudiants (118) inscrits en première année master au département de français à l'université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued et qui vise à explorer la perception des étudiants vis-à-vis de l'écriture numérique. De plus, un entretien a été effectué avec 10 enseignants provenant de l'université en question.

Cette entrevue a pour but de nous renseigner sur la réalité des pratiques d'écriture à l'ère du numérique au sein de l'université algérienne. Et en guise de recommandation une expérimentation a été menée à travers un dispositif didactique (scénario pédagogique) au profit d'un groupe d'étudiants en master 1 (français) afin de surmonter les difficultés de l'écriture numérique rencontrées par les étudiants et de les remédier. L'analyse des résultats conclut que les étudiants éprouvent différentes difficultés en écriture numérique. Ces difficultés sont dues à diverses raisons dont les problèmes techniques et la non maîtrise de la méthodologie. A l'issue de cette recherche, des perspectives ont été présentées pour optimiser l'écriture numérique dans le contexte universitaire.

Mots clés : pratiques d'écriture ; compétence scripturale ; TIC ; littératie ; littératie numérique ; l'exposé écrit

Abstract

Falling within the field of writing didactics and more specifically within the area of digital academic literacy, the present research examines writing practices through ICT in a university context. Its objective is to describe and uncover the different strategies employed by students when writing academic assignments, particularly written presentations. It also aims to develop digital writing skills within this same context.

To conduct this study, we opted for a mixed approach, both quantitative and qualitative, by using two investigative tools: a survey questionnaire administered to all first-year Master's students (118) enrolled in the French Department at Echahid Hamma Lakhdar University of El Oued, which aims to explore students' perceptions of digital writing; and an interview conducted with 10 teachers from the aforementioned university. This interview seeks to inform us about the reality of writing practices in the digital age within the Algerian university context. As a recommendation, an experiment was carried out through a didactic device (pedagogical scenario) benefiting a group of second-year Master's students (French), in order to overcome and address the digital writing difficulties faced by students. The analysis of the results concludes that students experience various difficulties in digital writing. These difficulties stem from several factors, including technical problems and a lack of methodological mastery. As a result of this research, perspectives have been proposed to optimize digital writing in the university context.

Keywords: writing practices; writing skills; ICT; literacy; digital literacy; written presentation

الملخص

تندرج هذه الدراسة في مجال تعليمية الكتابة، وتحديداً في ميدان الليتيراسيا الجامعية الرقمية، حيث تتناول ممارسات الكتابة في السياق الجامعي. وتهدف هذه الدراسة إلى وصف واكتشاف الكتابة عبر تكنولوجيا المعلومات والاتصال الاستراتيجيات المختلفة التي يعتمد عليها الطلبة أثناء تحرير بحوثاتهم الجامعية، لا سيما تحرير العرض الكتابي. كما تسعى إلى تحسين مهارة الكتابة الرقمية في السياق نفسه. ولتنفيذ هذه الدراسة، اعتمدنا منهجاً مزدوجاً يجمع بين الكمي والنوعي، من خلال توظيف أداتين للتحقيق: أولاهما استبيان موجّه إلى جميع طلبة السنة الأولى ماستر (عدهم 111) بقسم اللغة الفرنسية في جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، ويهدف إلى استكشاف تصورات الطلبة حول الكتابة الرقمية؛ أما الأداة الثانية، فهي مقابلة أجريت مع عشرة أساتذة من نفس الجامعة، قصد التعرف على واقع ممارسات لكتابة في العصر الرقمي داخل الجامعة الجزائرية. وبغرض تقديم توصية عملية، تم تنفيذ تجربة تعليمية من خلال يناير 2020 بيداغوجي لفائدة مجموعة من طلبة السنة الأولى ماستر (فرنسية)، وذلك لتجاوز صعوبات الكتابة الرقمية التي يواجهها الطلبة ومعالجتها. وقد خلص تحليل النتائج إلى أن الطلبة يعانون من صعوبات متنوعة في مجال الكتابة الرقمية، وتعود هذه الصعوبات إلى أسباب عدة، من بينها المشاكل التقنية وعدم التمكن من المنهجية. وفي ختام هذه الدراسة، تم تقديم آفاق لتحسين الكتابة الرقمية في السياق الجامعي.

الكلمات المفتاحية: ممارسات الكتابة؛ المهارة الكتابية؛ تكنولوجيا المعلومات والاتصال؛ الليتيراسيا؛ الليتيراسيا الرقمية؛ العرض الكتابي

Sommaire

<u>Dédicace</u>	2
<u>Remerciements</u>	3
<u>Résumé</u>	4
<u>Sommaire</u>	7
<u>Liste des acronymes</u>	8
<u>Liste des tableaux</u>	9
<u>Listes des figures</u>	11
<u>Liste des annexes</u>	14
<u>Introduction générale</u>	15
<u>Chapitre 01 La didactique de l'écrit</u>	30
<u>Chapitre 02 La littératie : une nouvelle vision de l'écriture</u>	61
<u>Chapitre 03 Littératie et numérique</u>	87
<u>Chapitre 04 Cadre méthodologique : Corpus recueilli et interprétation des données</u>	165
<u>Chapitre 05 Dispositif didactique et expérimentation</u>	228
<u>Conclusion générale</u>	252
<u>Bibliographie</u>	265
<u>Table des matières</u>	281
<u>Annexes</u>	287

Liste des acronymes

ATD A Toute Détresse

CECRL Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CEE Communauté Économique Européenne

DR Le référencement documentaire

EAO Enseignement assisté par l'ordinateur

EGO Enseignement géré par l'ordinateur

FLE Français langue étrangère

GPLI Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme

A Interviewer

I Interviewé

LU littérature universitaire

NTIC Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OCDE Organisation de coopération et de développement économiques

PC personal computer

RA La recherche-action

RD référencement documentaire

RI la recherche informationnelle

SGAV STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE

TIC Technologies de l'Information et de la Communication

TICE Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UNESCO l'Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

WAC Writing Across the Curriculum

WID Writing in the Disciplines

Liste des tableaux

Tableau N°01 **Description de la production écrite générale selon les catégories**

Tableau N°02 **Description de l'écriture créative selon les catégories de CECRL**

Tableau N°03 **Description des essais et des rapports selon les catégories**

Tableau N°04 **Niveaux d'intégration des technologies dans le curriculum**

Tableau N°05 **Modèle du Big6 SkillsTM de Eisenberg et Berkowitz (1990)**

Tableau N°06 **Modèle du processus de recherche d'information de Kuhlthau (1993)**

Tableau N°07 **Modèle des compétences à l'ère du Web 2.0**

Tableau N°08 **Types des questions**

Tableau N°09 **Répartition des répondants selon le sexe**

Tableau N°10 **Répartition des répondants selon le choix personnel de la spécialité
"Didactique et Langues Appliquées"**

Tableau N°11 **Répartition des répondants selon les raisons du choix de la spécialité
"Didactique et Langues Appliquées"**

Tableau N°12 **Appréciation des répondants concernant l'équipement de la salle
dédiée à l'étude de l'écrit**

Tableau N°13 **Répartition des répondants selon l'initiation préalable aux pratiques
d'écriture**

Tableau N°14 **Existence de séances consacrées à l'évaluation des écrits des
répondants**

Tableau N°15 **Répartition des répondants selon les types de difficultés rencontrées
lors de la rédaction de travaux universitaires**

Tableau N°16 **Répartition des répondants selon les moments où apparaissent les
difficultés en production écrite**

Tableau N°17 : **Répartition des répondants selon les causes des difficultés d'écriture**

Tableau N°18 : **Répartition des répondants selon les contraintes rencontrées dans le
processus d'écriture numérique**

Tableau N°19 : **Utilisation de logiciels par les répondants lors de la rédaction de
travaux universitaires**

Tableau N°20 : **Répartition des répondants selon les moyens de recherche
d'information utilisés**

Tableau N°21 : Répartition des répondants selon le logiciel utilisé pour le traitement du texte

Tableau N°22 : Répartition des répondants selon les fonctionnalités de Microsoft Word maîtrisées

Tableau N°23 : Répartition des répondants selon le type de formation suivie pour la maîtrise de Microsoft Word

Tableau N°24 : Répartition des répondants selon l'autoévaluation de leur niveau en production écrite

Tableau N°25 : Identification des enseignants interviewés

Tableau N°26 : Date et durée de l'entretien de chaque interviewé

Tableau N°27 : Programme du 1^{er} semestre M1

Tableau N°28 : Programme du 2^{ème} semestre M1

Tableau N°29 : Répartition des thématiques aux étudiants enquêtés

Tableau N°30 : Justifications des étudiants dont l'autoévaluation 01

Tableau N°31 : Justifications des étudiants dont l'auto-évaluation 02

Tableau N°32 : L'auto-évaluation des exposés des étudiants de l'expérimentation

Tableau N°33 : Justifications des étudiants dont l'auto-évaluation 03

Listes des figures

Figure N°01 : **Le modèle de Rhomer**

Figure N°02 : **Le modèle en spirale, Claudette Oriol-Boyer (1990)**

Figure N°03 : **Représentation schématique du processus d'écriture**

Figure N°04 : **Modèle de Bereiter et Scardamalia**

Figure N°05 : **Les valeurs ajoutées à la littératie**

Figure N°06 : **La carte mentale**

Figure N°07 : **Exemple d'un logiciel de traitement de texte**

Figure N°08 : **Modèle TPACK (Mishra et Koheler**

Figure N°09 : **Le TAM d'après Davis (1989)**

Figure N°10 : **Modèle théorique Processus d'intégration des technologies de l'information et des communications de Raby (2005)**

Figure N°11 : **Modèle SMAR de Brubaker**

Figure N°12 : **Continuum d'approches**

Figure N°13 : **Modèle ADPID**

Figure N°14 : **Les trois composantes de la littératie numérique**

Figure N°15 : **L'interface de site Google Scholar**

Figure N°16 : **L'interface du site BASE**

Figure N°17 : **L'interface du site HAL**

Figure N°18 : **L'interface du site Thèses.fr**

Figure N°19 : **L'interface du site PNST**

Figure N°20 : **L'onglet « accueil » de Microsoft Word 2013**

Figure N°21 : **L'onglet « insertion » de Microsoft Word 2013**

Figure N°22 : **L'onglet « mise en page » de Microsoft Word 2013**

Figure N°23 : **L'onglet « référence » de Microsoft Word 2013**

Figure N°24 : **L'onglet « révision » de Microsoft Word 2013**

Figure N°25 : **L'interface du site LibreOffice Writer**

Figure N°26 : **L'interface du site LaTeX**

Figure N°27 : **L'interface du site Zotero**

Figure N°28 : **L'interface du site Mendeley**

Figure N°29 : **L'interface du site EndNote**

Figure N°30 : **L'interface du site Antidote**

Figure N°31 : **L'interface du site LanguageTool**

Figure N°32 : **L'interface du site SPSS**

Figure N°33 : **L'interface du logiciel Microsoft Excel**

Figure N°34 : **Compétences et sous-compétences du programme français**

Figure N°35 : **Répartition des répondants selon le sexe**

Figure N°36 : **Répartition des répondants selon le choix personnel de la spécialité "Didactique et Langues Appliquées"**

Figure N°37 : **Répartition des répondants selon les raisons du choix de la spécialité "Didactique et Langues Appliquées"**

Figure N°38 : **Appréciation des répondants concernant l'équipement de la salle dédiée à l'étude de l'écrit**

Figure N°39 : **Répartition des répondants selon l'initiation préalable aux pratiques d'écriture**

Figure N°40 : **Existence de séances consacrées à l'évaluation des écrits des répondants**

Figure N°41 : **Répartition des répondants selon les types de difficultés rencontrées lors de la rédaction de travaux universitaires**

Figure N°42 **Répartition des répondants selon les moments où apparaissent les difficultés en production écrite**

Figure N°43 : **Répartition des répondants selon les causes des difficultés d'écriture**

Figure N°44 **Répartition des répondants selon les contraintes rencontrées dans le processus d'écriture numérique**

Figure N°45 **Utilisation de logiciels par les répondants lors de la rédaction de travaux universitaires**

Figure N°46 : **Répartition des répondants selon les moyens de recherche d'information utilisés**

Figure N°47 : **Répartition des répondants selon le logiciel utilisé pour le traitement du texte**

Figure N°48 : **Répartition des répondants selon les fonctionnalités de Microsoft Word maîtrisées**

Figure N°49 : **Répartition des répondants selon le type de formation suivie pour la maîtrise de Microsoft Word**

Figure N°50 : **Répartition des répondants selon l'autoévaluation de leur niveau en production écrite**

Figure N°51 : **Trame de l'entretien semi-directif**

Figure N°52 : **Schéma retraçant les étapes de l'expérimentation**

Figure N°53 : **Ressources scientifiques pour la recherche de l'information**

Figure N°54 : **Auto-évaluation de l'exposé initial Expo(i)**

Figure N°55 : **Auto-évaluation de l'exposé Expo(1)**

Figure N°56 : **Auto-évaluation de l'exposé Expo(2)**

Figure N°57 : **Auto-évaluation de l'exposé Expo(3)**

Listes des annexes

Annexe 01 Test préliminaire

Annexe 02 Questionnaire de recherche

Annexe 03 Réponse d'étudiant

Annexe 04 Trame de l'entretien

Annexe 05 Déroulement de la séance TD 00

Annexe 06 Les questionnaires de l'expérimentation

Annexe 07 Déroulement de la séance TD 01

Annexe 08 Déroulement de la séance TD 02

Annexe 09 Déroulement de la séance TD 03

Annexe 10 Travaux des étudiants en pré-test

Annexe 11 Travaux des étudiants en post-test

Annexe 12 Réponses intégrales des interviewés

Annexe 13 Canevas du deuxième cycle (2016-2017) de l'université d'El Oued

Annexe 14 Attestation de travail du formateur

Introduction générale

« [Le numérique], né par et pour le calcul, a ramené au même procédé d'écriture numérique les textes, les arts et pratiques de l'image, les sons de la musique et de la voix vibrante. Cette extension manifeste une telle ampleur que le trouble nous prend à parler encore d'écriture. Pourtant, oui, la machine écrit et écrit tout. » (Clarisse Herrenschmidt :2007)

Bouleversant le monde contemporain, le numérique impose ses lois et ses règles dans toutes les sphères. Avec un impact certain sur les actes d'apprentissage, le numérique pousse les étudiants à changer leurs stratégies d'écriture (Bryant, 2017).

Aujourd'hui, leurs stratégies diffèrent grandement d'autrefois et ils recourent à une variété d'outils numériques pour rédiger leurs travaux universitaires : *ordinateurs, tablettes, smartphones...*etc. Le web 2.0 facilite ainsi l'accès à toutes sortes d'informations qu'ils peuvent insérer dans leurs travaux. Cette transformation des moyens utilisés a certainement des incidences sur leurs stratégies d'écriture. Penloup (2017) indique que les étudiants sont censés développer des compétences scripturales, informationnelles et de référencement documentaires issus de la littératie numérique.

Nous constatons dès lors que l'intégration des TIC rend l'écriture de plus en plus instrumentale dans la mesure où l'acte d'écrire exige de nouvelles compétences numériques qui permettent la réussite universitaire. Aujourd'hui, pour rédiger un travail universitaire, l'étudiant passe par plusieurs étapes dont la recherche d'information qui nécessite certains savoirs et savoir-faire pour sa pertinence. La rédaction du travail fait également appel à des capacités précises : *planifier, reformuler, synthétiser...*Le référencement documentaire représente aussi une étape cruciale qui garantit l'intégrité scientifique et l'évitement du plagiat.

En tant qu'étude s'intéressant aux pratiques d'écriture, notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écriture. Domaine décrit par J-F Halté ainsi : « (il) apparaît comme multidimensionnelle, composite, une sorte de vaste continent regroupent toutes sortes de préoccupation, des plus didactiques aux plus pédagogiques et toutes sortes d'enjeux, des plus cognitif aux plus sociales » (2002). Deux dimensions qui esquissent notre réflexion sur l'écriture ; dimension sociale et dimension technologique.

Cette définition met en lumière la complexité et la richesse de ce champ d'étude, qui ne se limite pas à un simple enseignement technique de l'écriture, mais englobe une

diversité d'approches et de perspectives. Halté souligne ainsi que la didactique englobe les pratiques de l'enseignement pédagogique ainsi que les mécanismes d'apprentissage cognitifs. Cette vision extensive présente l'écriture non pas telle une pratique isolée, mais un phénomène transversal, qui s'inscrit largement dans le domaine de la didactique.

A cet effet, notre recherche se situe à la croisée de deux champs de recherche : la littératie universitaire et la littératie numérique. C'est en effet que nous nous intéressons, d'un côté, à l'écrit en milieu universitaire et l'écrit en mode numérique d'un autre côté. L'un place l'écrit dans un contexte bien précis et l'autre révèle les mutations affectant l'écrit à l'ère numérique.

Opter pour tel sujet : *pratiques d'écriture et littératie numérique en contexte universitaire*, en tant qu'initiation à la recherche dans les deux champs d'étude précités répond à une triple motivation. D'abord, d'origine personnelle ; ayant passé un parcours de formé et autre de formateur, nous avons constaté qu'il y a lieu de réfléchir sur les nouvelles difficultés de l'écriture qu'introduit le numérique. De plus, une motivation scientifique qui nous a incité à explorer un champ de recherche qui représente un terrain encore assez vierge dans les milieux universitaires algériens même si, paradoxalement, il semble polariser le plus grand nombre de chercheurs. Enfin, une motivation pédagogique nous anime, qui est celle de contribuer à la formation des étudiants face aux défis de la littératie numérique, en développant des compétences adaptées à l'ère des technologies de l'information et de la communication.

Ce n'est évidemment pas fortuit. En effet, Beaudet (2015) affirme qu'aujourd'hui les compétences de la littératie numérique sont les plus recherchées sur le marché du travail. Ainsi nous semble-t-il essentiel, d'une part, d'approfondir un champ d'étude marqué par un manque remarquable de travaux en Algérie. D'autre part, la volonté de percer dans tel sujet s'explique par notre intention qui vise l'amélioration des pratiques d'écriture tout en contribuant à enrichir la recherche scientifique. En réalité, une aventure intellectuelle interpellait notre esprit à nous engager dans une recherche-action dans le but de pallier les difficultés des étudiants dues à l'écriture numérique.

Ce projet de thèse s'est donc attelé à étudier plus spécifiquement la question de l'écriture numérique, soit la manière dont le numérique redéfinit les caractéristiques de l'écrit et les processus de production écrite. L'idée de mener ce projet de recherche est née tout d'abord d'une réalité vécue par tous les étudiants ; celle de l'écrit universitaire. Le

problème que pose cette réalité est que les étudiants n'ont pas les compétences requises pour entreprendre leurs travaux. Ceci est dû à une absence quasi-totale de formation en matière d'écriture numérique. Grace aux travaux effectués par Frier : « [...] depuis les années 2000, un constat s'impose : les étudiants rencontrent des difficultés dans le domaine de l'écrit, et celles-ci peuvent entraver la réussite de leurs études » (C. Frier, 2015). Plane le rejoint, selon qui : « Un autre défi qui articuler l'enseignement-apprentissage des outils techniques (traitement du texte, etc) [...] Voilà qui constitue une question cruciale non encore résolue » (Sylvie Plane : 1995).

Ce constat intrigant fonde notre problématique de recherche qui consiste à s'interroger sur les stratégies acquises par les étudiants pour développer leurs compétences d'écriture numérique. De ce fait, nous avons formulé notre question de départ :

- Dans quelle mesure peut-on initier efficacement les stratégies d'écriture numérique aux étudiants de 1^{ère} année master ?

Afin de cerner notre réflexion autour de l'écriture numérique, nous avons été guidés par les questions qui suivent :

- Pratiquer les techniques rédactionnelles (synthétiser, résumer, reformuler, paraphraser...) pourrait-il contribuer au développement des stratégies d'écriture chez les étudiants de master 1 français ? Si oui, comment ?

- Introduire l'atelier d'écriture serait-il une stratégie efficiente pour pallier aux difficultés de l'écriture numérique chez les étudiants ?

- Quel est l'impact de l'intégration des TIC dans l'enseignement de FLE pour une maîtrise de l'écriture numérique ?

Dans le prolongement de ce travail, nous formulons l'hypothèse que l'écriture numérique requiert, au-delà d'une maîtrise des compétences linguistiques, une connaissance et une compétence des fonctionnalités de l'outil d'écriture numérique. Dans cette perspective, la capacité à mobiliser en situation des connaissances méta-scripturales spécifiques au numérique serait une des composantes de la compétence scripturale contemporaine. De ce fait quatre hypothèses se profilent :

- Une bonne intégration des TIC dans l'enseignement de l'écriture permettrait le développement de la compétence scripturale ;

- Initier les étudiants à l'écriture numérique via un dispositif (logiciel d'écriture) pourrait remédier à leurs difficultés techniques ;

- Orienter les étudiants dans la recherche informationnelle serait susceptible d'améliorer la qualité de l'écrit universitaire ;

- Mettre en place une séquence de la méthodologie de l'écrit universitaire favoriserait la conception des stratégies de l'écrit universitaire.

Dans le domaine de la didactique de l'écriture, la problématique de l'écriture numérique a été prise en compte depuis une décennie. Cette piste de recherche est à notre connaissance assez peu exploitée. Citons sans exhaustivité aucune; l'écran informatique comme espace scriptural (Souchier, 1996) ou de l'effet des propriétés des forums sur les échanges en situation d'apprentissage (Mangenot, 2008), le collectif dirigé en 2012 par Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin, intitulé *La littératie médiatique multimodale*, qui insiste sur les compétences technologique et multimodale pour l'écriture numérique (Lebrun, Nacelle, Boutin eds 2012), les travaux de Marie-Claude Penloup (2012, 2017) et deux récents numéros du *Français aujourd'hui* consacré aux écritures numériques (Petitjean, Cordier, Alamargot dir. 2017, Petitjean, Brunel dir. 2018).

Dans leur article intitulé : « Les stratégies d'écriture universitaire numérique : pratiques déclarées d'étudiants et d'enseignants québécois », Vincent, F., Fontaine, S., Peters, M. et Boies, T. (2019) confirment ce que d'autres chercheurs constatent (Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip et Hanson, 2016), à savoir que : « les étudiants universitaires actuels n'arrivent pas avec un bagage numérique homogène, et que cela se confirme par les stratégies qu'ils déclarent utiliser

Cependant, le domaine de la littératie numérique et des pratiques d'écriture en contexte universitaire reste peu exploré en Algérie. Il se trouve que des normes et des méthodes sont adoptées pour insérer des références dans des contextes nationaux et internationaux, comme l'utilisation des normes APA (Parker, 2020 : 67). De plus, le respect de la propriété intellectuelle des ressources pédagogiques qui souligne l'importance de l'utilisation appropriée du numérique (BLANCHET, 2014 : 5).

Bien qu'il n'existe pas d'études approfondies sur la manière dont ces pratiques sont adoptées ou adaptées par les étudiants et enseignants algériens face aux défis du numérique, ces exemples sont des recommandations traduites en recherches scientifiques sur les pratiques numériques dans l'enseignement supérieur algérien.

À l'aune de cet enjeu, l'objectif général de la présente recherche se veut : contribuer à une meilleure connaissance du renouvellement des pratiques d'écriture, d'enseignement et

d'apprentissage dans les dispositifs de formation des étudiants en y intégrant les technologies numériques. Cet objectif a donné lieu à trois objectifs secondaires :

- Décrire et analyser les stratégies que mobilisent les étudiants lors de l'écriture numérique de leurs travaux universitaires ;
- Identifier les difficultés d'écriture inhérentes au numérique ;
- Intervenir pour développer la compétence scripturale des étudiants.

Force est de signaler que pour réaliser nos objectifs, nous avons adopté l'approche de triangulation pour obtenir le mieux possible des résultats.

Une méthode quantitative reposant sur l'analyse du questionnaire ayant pour objectif d'explorer la perception des étudiants vis-à-vis de l'écriture numérique. Pour recueillir les données, nous avons enquêté un échantillon de 118 étudiants provenant de l'université d'El Oued, inscrits au département du français, en 1^{ème} année master *didactique et langues appliquées* au nom de l'année universitaire 2021/2022. Nous avons enquêté ce public pour des considérations pratiques ; à savoir les étudiants en 1^{ème} année master sont censés réaliser des écrits universitaires.

Une méthode qualitative s'appuie sur des entretiens semi-directifs dans le but d'explorer la réalité des pratiques d'écriture numérique. Ces entretiens ont été déroulés en mars 2024 avec dix enseignants de la même université. Afin de surmonter toutes les contraintes de déplacement des interviewés, nous avons jugé profitable d'effectuer des appels téléphoniques.

Dans une perspective de décrire les pratiques d'écriture des étudiants et découvrir les différentes stratégies mobilisées pour rédiger un exposé écrit, une expérimentation a été menée au profit d'un groupe de 32 étudiants appartenant au même échantillon enquêté. Cette intervention pédagogique repose sur la mise en place d'une séquence didactique tout en exploitant le dispositif du logiciel Word. Ce dispositif s'inscrit dans le but de vérifier la maîtrise des étudiants de quelques fonctionnalités importantes pour la rédaction. La mise en œuvre de cette expérimentation passe par deux étapes : la première est un pré-test qui se veut une évaluation générale des travaux rédigés en Word par les étudiants. La deuxième est un post-test divisé en trois moments. Le premier moment aborde la méthodologie de rédaction d'un exposé, le deuxième moment traite comment chercher des informations fiables et de qualité, et le troisième moment porte sur le référencement et la citation des sources.

La confrontation des résultats de l'expérimentation avec ceux du corpus initial aura pour conséquence de vérifier, chez nos étudiants, s'il y a eu progression dans l'écrit des étudiants. Notamment lors de l'intégration du dispositif proposé. Il s'agira en quelque sorte d'enquêter sur les principales difficultés techniques et méthodologiques que confrontent ces étudiants et qui les empêchent de rédiger un écrit scientifique.

De fait, le plan de notre manuscrit s'est construit après plusieurs essais au vu des différentes questions émergentes au fil des réflexions, lectures et découvertes dans le corpus. Cinq chapitres qui vont esquisser notre réflexion :

Le premier chapitre sera consacré à la didactique de l'écrit où il sera question de discuter la définition du mot « écrire ». Ensuite, nous essayons d'exposer les spécificités de l'ordre scriptural tout en le distinguant de l'oral. Puis, nous présentons le statut de l'écrit à travers les méthodologies d'enseignement. De différents modèles de rédaction ont été y abordés dans le but de montrer leur importance dans le processus de la production écrite. Enfin, nous évoquons la définition de la compétence scripturale et ainsi ses composantes.

Dans le deuxième chapitre, nous nous focalisons sur la notion de littératie étant donné que cette notion reconnaît récemment un usage courant dans le monde francophone. Nous donnerons ensuite, un aperçu global sur la littératie universitaire et l'écrit scientifique. Nous terminerons le chapitre par l'intérêt particulier à l'exposé écrit et ses caractéristiques en nous basant sur la linguistique textuelle et ses concepts de : cohérence et cohésion textuelle, progression thématique, etc.

Dans le troisième chapitre, nous nous attachons à retracer l'évolution du processus d'intégration des technologies de l'information et de communication (TIC) au sein de la didactique des langues, en caractérisant les outils mentionnés et leurs contributions dans le domaine de l'écriture (motivation, planification, moteurs de recherche, cartes mentales, outils de rédaction et de révision, textualisation, etc.).

Des modèles d'intégration de l'outil numérique sont ensuite évoqués car ils constituent autant de grilles d'analyse ou de catégorisations des usages du numérique dans le cadre de la pédagogie et le développement professionnel, évidemment nous exposons le cas de l'université algérienne, soulignant la nécessité d'une innovation pédagogique à l'ère numérique.

Le chapitre 4, s'applique à décrire à la fois la méthode qui a été mise en œuvre pour collecter et analyser les données liées à l'enseignement de l'écrit et à la littératie numérique

en milieu universitaire, appuyée en particulier sur une enquête par questionnaire administrée à nos témoins, étudiants universitaires et dont la présentation, le test, la procédure, le déploiement et l'analyse du questionnaire font l'objet d'une analyse détaillée, avant la restitution et l'interprétation des résultats nous avons estimé utile d'explorer de pré la réalité de l'enseignement de l'écrit, des compétences scripturales et les représentations des étudiants, à travers le prisme de leur formation en littérature.

Nous complétons cette démarche par une enquête qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs, où sont exposés le public cible, le protocole, les difficultés rencontrées, le guide d'entretien et la transcription, puis une analyse thématique approfondie mettant en avant le regard des enseignants sur l'écrit et les TICE, leur formation, l'impact des TICE sur l'écrit, les pratiques et difficultés de l'écriture numérique, l'équipement disponible, ainsi que leur perception du contexte universitaire actuel et à venir, incluant le contenu du programme, le statut de la littérature numérique et les recommandations pour le développement des compétences numériques.

Le chapitre 5, intitulé : « Contexte de recherche et expérimentation », présente en premier lieu l'institution à savoir l'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued pour retracer le volet méthodologique à partir des objectifs du Master assigné et son organisation.

Ce chapitre détaille le programme de la première année du Master Didactique et Langues Appliquées, visant les compétences et les contenus disciplinaires qui dessinent le profil de sortie des étudiants intégrant des pratiques didactiques innovantes.

Il s'appuie également sur une recherche-action allant de l'identification du problème jusqu'à l'analyse et interprétation des résultats. Cette démarche est complétée par une approche systémique et rend compte de l'ensemble des interactions entre les acteurs et les ressources. L'expérimentation à proprement parler, est conduite auprès des étudiants inscrits en Master elle s'appuie sur un scénario pédagogique décliné en plusieurs moments, pré-test, post-test ainsi que plusieurs étapes de rédaction et d'évaluation.

Cette intervention pédagogique, est conduite auprès des étudiants inscrits en Master elle s'appuie sur un scénario pédagogique décliné en plusieurs moments, pré-test, post-test ainsi que plusieurs étapes de rédaction et d'évaluation.

Les résultats de l'expérimentation, analysés avant et après au regard des finalités de l'expérimentation sont présentés et discutés mettant en cause l'évolution des compétences scripturales des étudiants ainsi que de l'efficacité du dispositif didactique.

La conclusion, constituant la dernière partie de la thèse, synthétise les principaux résultats de notre recherche. Un survol de ses principales limites nous permettra enfin de proposer des pistes de réflexions, avant de fixer d'éventuelles recommandations visant une bonne prise en charge des différents aspects de l'écriture numérique et d'en assurer un enseignement meilleur de la production écrite.

Chapitre 01

La didactique de l'écrit

Introduction

La question de l'écriture, semble-t-il, occupe une place majeure en didactique des langues étrangères. C'est dire que la compétence à écrire représente une pièce clé dans l'acquisition d'une langue étrangère. Acquérir ladite compétence est donc ne consiste pas en la simple transcription des sons aux graphies mais exige une toute instauration d'une didactique de l'écrit.

Dans le présent chapitre, nous nous efforçons d'esquisser une conception susceptible de clarifier le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Qu'auparavant, la problématique de l'écrit trouve aujourd'hui un espace d'interaction et/ou de communication plus investi. Cet investissement est, bel et bien, témoigné par deux constats : d'une part, un intérêt croissant à l'écrit, depuis l'avènement de l'approche communicative jusqu'à nos jours (Cornaire et Germain, 1991 : 8), et d'autre part, les TIC viennent d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche qui s'intéressent à l'impact du numérique sur l'écriture.

Partant tout d'abord, d'un essai de mettre en exergue le concept d'« écrire » tout en discutant une variété de définitions, nous allons ensuite suivre l'évolution de la place de l'écrit à travers les méthodologies d'enseignement. Nous présenterons aussi les différents modèles de l'écriture afin d'appréhender ce mécanisme. Avant de clôturer ce chapitre, nous abordons la compétence scripturale et ses composantes. Au terme de ce chapitre, nous traitons de l'ordre scriptural et les caractéristiques de la production écrite.

1. L'écriture : essai de définition

En consultant la littérature scientifique, nous trouvons une myriade de définitions de l'écriture au point que cette richesse définitoire nous oblige à sélectionner celles servant notre recherche.

En linguistique, Saussure mentionné par Vigner, envisage que : « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier » (1982 :10).

Dubois et al dans leur dictionnaire définissent l'écriture comme : « une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques » (2002 :165). En d'autres termes, l'écriture est envisagée comme le processus de matérialiser le langage oral, tout en utilisant des graphèmes. Dans ce sens, on déduit que la langue est (re)présentée, à priori, par un aspect oral, et l'aspect écrit n'est qu'un vecteur de l'aspect oral. Jean Pierre Cuq ajoute

qu'écrire : « utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. » (2003 : 78-79). Dans le même fil d'idées, Robert Escarpit conçoit l'écriture comme « la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces » (1989).

Néanmoins, cette conception de l'écrit trouve une opposition dans la mesure où C. Van Den Avenne affirme qu'« un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son » (2009 : 9). C'est en effet qu'un seul son ne peut être forcément correspondre à une seule graphie et le simple exemple du son /dø/ se transcrit par quatre lettres (d,e,u,x). De plus, un son peut correspondre à une variété de graphies, si nous prenons l'exemple du son /a/, les graphies qui peuvent le transcrire sont : a, à et ah.

A l'heure actuelle, de maints auteurs adoptent une vision qu'« Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres.» (1992, 56). C'est en effet que l'idée disant que l'écrit n'est qu'une projection de l'oral sur un support, demeure une définition superficielle et se limite sur la simple description de la langue écrite. L'écrit va au-delà de la simple correspondance entre les sons et les graphies. Et pour clarifier cette vision, nous citerons les spécificités de l'écrit afin de le distinguer de l'oral dans ce qui suit.

Même si l'écriture est une activité solitaire, elle demeure avant tout un acte social.

En effet, elle s'inscrit toujours dans un contexte socio-institutionnel et repose sur l'utilisation d'outils sociaux tels que la langue et les genres textuels, considérés comme des méga-outils sémiotiques (Schneuwly, 1995).

Parmi les nombreuses définitions de l'écriture proposées, nous retenons celle formulée par le didacticien Y. Reuter :« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné » (Reuter, 1996 : 58).

Il en résulte que l'écriture est une notion complexe, exige plusieurs connaissances et compétences ; le système alphabétique dans les deux formes : graphique et phonique. La syntaxe et la grammaire le vocabulaire, les règles sociétales et les représentations font également partie de ce processus.

Enfin, l'écriture représente un autre aspect du langage, un autre système d'exprimer, un processus non-linéaire. Et pour confirmer ce résultat, il est légitime d'exposer ce qui distingue l'écrit de l'oral.

2. Les spécificités de l'ordre scriptural : écrit versus oral

Pour bien saisir la notion d'*ordre scripturale*, il s'avère important de tout d'abord comprendre ce que le mot scriptural veut désigner. A ce propos, J-P Cuq (2019) considère que le mot scriptural désigne l'ordre langagier dans lequel s'effectuent la production et la réception de textes écrits.

Selon J. Peytard (1970), le concept d'*ordre scriptural* ; a été repris et approfondi par M. Dabène (1987). Il désigne par ordre scriptural : la capacité à produire du sens directement par l'écrit, sans passer par l'oral. Cela repose sur l'appropriation des outils sémiotiques et matériels propres à l'écriture. Comme le souligne Chartrand (2000 :26), écrire consiste également à développer le contrôle de son activité langagière en traitant son texte comme un objet que l'on crée, analyse, commente, structure, manipule et transforme. Ceci s'avère clairement dans cette citation :

[1]l'ordre scriptural se caractérise, par rapport à l'oral, par des fonctionnements spécifiques de la morphologie (système de marques) et de la syntaxe : les règles de cohésion syntaxique au niveau textuel ne sont pas l'effet d'une norme du beau langage, mais résultent des contraintes de la situation de production, et notamment de l'absence du destinataire lecteur et de l'exigence de guidage de la réception qu'elle entraîne. Elles se substituent aux fonctionnements de l'oral en situation où les enchainements discursifs se font, la plupart du temps, par ajouts, reprises et redondances, segmentations et mises en relief, engageant la subjectivité du locuteur face au partenaire présent (Dabène, 1995:68).

Cette citation souligne la différence fondamentale entre l'écrit et l'oral. L'oral et l'écrit se distinguent avant tout par leurs conditions d'usage. L'oral est caractérisé par son immédiateté et son inscription dans une situation donnée. La présence physique de l'interlocuteur dans un cadre spatio-temporel précis permet une réception instantanée du message, accompagnée d'éléments non verbaux (gestes, mimiques) et contextuels (identification des interlocuteurs, du lieu, du temps). Ces éléments facilitent la compréhension et réduisent la nécessité d'une structuration linguistique élaborée. En revanche, l'écrit s'inscrit dans un cadre différé et indépendant de la situation. L'absence du destinataire et le décalage temporel entre la production et la réception du message exigent

une explicitation des repères spatiotemporels. Ainsi, l'auteur doit recourir à des indicateurs de temps et de lieu, à une organisation précise des temps verbaux et à l'usage de connecteurs logiques pour structurer son propos et établir les liens entre les idées (Riegel, Pellat et Rioul, 2004 : 30-31).

Au-delà des conditions d'utilisation, l'oral et l'écrit se différencient également par leurs modalités de production. À l'oral, le message est construit et énoncé simultanément, obligeant le locuteur à effectuer des ajustements en temps réel sans possibilité de corrections invisibles. L'écrit, en revanche, offre une plus grande flexibilité grâce à son caractère régressif : il permet au scripteur de réfléchir, de structurer et de réviser son message autant de fois que nécessaire, ce qui confère à la communication écrite une plus grande stabilité et continuité par rapport à l'oral (Riegel, Pellat et Rioul, 1998 : 30-31).

Un autre élément fondamental de distinction entre l'oral et l'écrit réside dans leur rapport à la norme. Depuis longtemps, l'écrit s'est imposé comme une référence plus stable que l'oral. L'évolution rapide des usages oraux est souvent perçue comme une altération de la langue, notamment en raison des écarts fréquents par rapport à la norme, alors que l'oral est en réalité marqué par une grande diversité de registres linguistiques (Riegel, Pellat et Rioul, 2004).

Accéder au monde de l'écrit représente ainsi un défi bien plus complexe que celui de l'oral. Contrairement à une idée répandue, l'écrit ne constitue pas une simple extension naturelle de l'oral, mais implique une transformation profonde du fonctionnement langagier. Chartrand (2002 : 26) qualifie cette transition de « révolution cognitive », soulignant la rupture qu'elle engendre dans les modes d'expression et de pensée. Vygotski (1985 : 338) va dans le même sens en affirmant que le développement du langage écrit ne reproduit pas celui du langage oral : il ne s'agit pas d'une simple transcription graphique, mais d'un mode d'expression distinct, dépourvu d'intonation et d'interlocuteur direct, opérant essentiellement dans le domaine de la pensée et de la représentation. Selon lui, le langage écrit constitue « l'algèbre du langage oral ».

Ainsi, apprendre à écrire est un processus long et complexe, qui ne s'achève jamais véritablement. Il nécessite une appropriation progressive des outils linguistiques et discursifs spécifiques à l'écrit, tels que le système graphique et orthographique, ainsi que les différents types de discours et genres textuels (Schneuwly, 1995).

Compte tenu de cette complexité et du caractère évolutif de l'apprentissage de l'écriture, il est irréaliste d'attendre des productions parfaites de la part des élèves. Toutefois, il appartient à l'ensemble des enseignants de contribuer au développement de leurs compétences scripturales. Cela passe d'abord par une compréhension fine de cette compétence et des différentes formes sous lesquelles elle se manifeste dans les écrits des élèves.

3. La statut de l'écrit : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle

La présente partie traitera précisément les méthodologies marquant l'évolution de la didactique de FLE. Pour ce faire, nous exposerons la place qu'accorde chaque méthodologie à l'écrit.

3.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle mettait l'accent sur l'apprentissage de la grammaire et la traduction de textes littéraires.

En classe de langue, les activités proposées restaient relativement limitées et se concentraient principalement sur deux exercices : le thème, qui consistait à traduire un texte de la langue maternelle vers la langue étrangère, et la version, qui impliquait l'opération inverse (Cornaire et Raymond, 1999 :4).

Selon cette méthodologie, la maîtrise de la langue littéraire ; à travers la lecture, la compréhension de textes et leur traduction, était considérée comme la clé pour devenir un bon rédacteur (Ibid.). L'apprentissage de l'écriture reposait ainsi sur des extraits d'auteurs renommés tels que Chateaubriand, de Goncourt, Renan ou Michelet, sélectionnés avant tout pour leur valeur littéraire et leur niveau de difficulté (Ibid., 4-5).

Les exercices d'écriture visaient principalement à renforcer des notions grammaticales, comme l'ordre des mots dans la phrase ou la construction de phrases simples et complexes. Ils étaient directement inspirés des textes littéraires étudiés, sans offrir aux apprenants la possibilité d'un usage personnel et créatif de la langue écrite (Ibid., 5).

Or, la lecture de textes littéraires, l'apprentissage de listes de mots et la réalisation d'exercices de grammaire ne suffisent pas à développer une expression écrite libre et authentique. Cette approche traditionnelle s'avérait plus adaptée à la formation de traducteurs qu'à celle de rédacteurs compétents en langue vivante. Comme le souligne le

Ciepe (1978), elle favorisait une compréhension passive des textes et produisait une écriture artificielle, figée dans des stéréotypes.

En somme, la production écrite dans la méthode traditionnelle restait trop académique et ne permettait pas aux apprenants de développer une véritable compétence scripturale fonctionnelle. Face à ses limites et aux résultats décevants qu'elle engendrait, cette approche a progressivement cédé la place à de nouvelles méthodes, mieux adaptées aux exigences modernes de l'enseignement des langues vivantes. La rigidité de ce modèle a ainsi conduit à l'émergence d'autres théories plus dynamiques et engageantes pour les élèves. L'inefficacité de la méthodologie traditionnelle résidait donc, notamment dans une compétence grammaticale souvent insuffisante chez les apprenants et dans l'utilisation de phrases artificielles pour l'apprentissage décontextualisé.

C'est en réaction à ces critiques qu'est née la méthode directe, que nous allons examiner dans les paragraphes suivants.

3.2. La méthode directe

Comme son nom l'indique, cette méthode se distingue par l'accès direct à la langue étrangère. Contrairement à la méthodologie grammaire-traduction, la méthode directe procède à divers moyens (objets, images, mimiques, gestes...) et techniques (la méthode active, la méthode inductive...) pour que l'apprenant puisse appréhender la langue cible. Son objectif était la maîtrise de la communication orale. De ce fait, la méthode directe n'a pas apporté de progrès significatifs en matière de production écrite dans l'apprentissage des langues vivantes, notamment parce qu'elle privilégiait avant tout le code oral.

Comme le souligne Claude Germain (1993 :127), bien que l'écrit soit considéré comme une compétence essentielle enseignée dès le début de l'apprentissage d'une langue seconde, il restait subordonné à l'oral.

Cette méthode se distinguait par une nette priorité accordée à l'oral sur l'écrit : la compréhension passait par l'écoute d'énoncés sans support écrit, et une attention particulière était portée à la prononciation. Ainsi, les compétences en lecture et en écriture étaient développées uniquement après l'acquisition de l'oral.

La méthode directe a connu un certain succès dans certains contextes, notamment dans les écoles privées destinées à des adultes motivés et volontaires. Elle a également contribué à populariser certaines techniques pédagogiques, comme les échanges oraux sous forme de

questions-réponses, l'utilisation d'objets et d'images, ou encore l'exploitation de textes narratifs (Ibid., 131).

Cependant, son implantation dans les écoles publiques s'est révélée plus complexe, notamment en raison de la nécessité de recourir à des enseignants ayant la langue cible comme langue maternelle.

En raison des difficultés mentionnées supra et de l'incapacité de cette méthode à relever les défis de son époque, elle a été remise en question, ouvrant ainsi la voie à l'émergence d'une nouvelle méthode : la méthode audio-orale.

3.3. La méthodologie audio-orale (M.A.O)

Inspirée de la méthode de l'armée américaine, la MAO a pris place dans le milieu scolaire en se référant aux deux théories scientifiques ; le behaviourisme et le structuralisme. Selon lesquels, il suffit d'acquérir un ensemble de structures linguistiques à travers la répétition pour apprendre une langue étrangère. Les activités de cette méthode sont donc purement d'ordre oral sauf le cas échéant. DEFAYES affirme que : « l'oral occupe la place la plus importante, au point que l'apprentissage de l'écrit se limite souvent à la lecture de dialogues et à des dictées reprenant des formes apprises à l'oral. » (2003 :228). Cornaire, C et Raymond, P. M (1999) affirment ce constat en disant que : « Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. »

Les compositions demandées aux apprenants consistaient principalement en une imitation des textes présentés en début de leçon (Ibid., 7). Cependant, rédiger un pastiche de texte sans avoir réellement analysé son fonctionnement s'avérait une tâche ardue, d'autant plus que cette étude approfondie était souvent négligée. Par conséquent, les productions écrites des apprenants restaient superficielles, ces exercices ne leur permettant pas de développer une véritable compétence en production écrite.

Divers facteurs ont contribué à limiter l'efficacité de cette approche, notamment l'absence de transfert des apprentissages en dehors du cadre scolaire et une focalisation excessive sur les aspects superficiels de la langue, au détriment de ses structures profondes. Ces limites ont progressivement entamé l'enthousiasme des partisans de la méthode orale (Germain, 1993 :147).

Bien que cette méthode ait donné de bons résultats avec les débutants, son application aux niveaux intermédiaire et avancé sans les ajustements nécessaires l'a rendue répétitive, monotone et inefficace.

Face aux limites de la méthode audio-orale, une nouvelle approche a émergé dans les années soixante : la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV).

3.4. La méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

Tout comme dans les méthodologies précédentes, l'oral prend toujours le devant sur l'écrit. En se basant sur le principe que la langue est tout d'abord orale, la méthodologie SGAV attribue une énorme importance à la communication verbale. L'écrit est y considéré comme une partie subordonnée de l'oral, il ne figure que dans les activités de la dictée qui viennent au second degré. H. Besse note qu' : « Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé » (1985 : 44). Ainsi que les partisans de cette approche pensent que l'apprenant ne peut améliorer sa langue orale en travaillant sur l'écrit. A titre illustratif, en regardant les films sous-titrés, l'apprenant sollicitera de moins en moins son écoute.

Cette primauté à l'oral, a amené Cornaire et Raymond (1999, p.8) à déclarer que les Sgavistes ne s'intéressent pas à l'écrit et ils le considèrent comme un aspect secondaire de la langue.

3.5. L'approche communicative

Alors que la nécessité se fait jour, le besoin de communiquer a, de plus en plus, marqué cette approche. La communication est en effet devenue l'objectif majeur de l'enseignement des langues étrangères dans les années 70. Dans cette mouvance, l'écrit a inscrit sa présence et son importance dans le français fonctionnel. Lequel s'efforce à répondre à des besoins de formes variés telles que : correspondance administrative, compréhension des renseignements, rédactions des notes de service ...

L'écrit ne peut plus être considéré comme un simple outil de contrôle de l'oral. Comme le souligne S.Moirand dans *Situations d'écrit* (1979 : 9) : « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. ». Dans cet ouvrage, elle propose une approche novatrice pour l'enseignement de la production écrite en langue seconde. Cette démarche repose d'abord sur l'acquisition de stratégies de lecture à travers des textes non littéraires (tels que des articles de presse, des lettres commerciales, des comptes rendus ou des

résumés), avant d'amener progressivement les apprenants à produire ce type d'écrits en s'appuyant sur les compétences développées en lecture.

Bien que l'approche communicative ait apporté des avancées significatives dans l'enseignement des langues, elle n'a pas échappé aux critiques. On lui reproche notamment un manque de précision et une progression parfois approximative, rendant difficile pour les élèves, en particulier les plus jeunes, d'organiser les connaissances acquises en un ensemble structuré et cohérent (Rolland, 2003). L'enseignement des structures de communication de base semble en effet complexe sans un socle linguistique minimum, autrement dit sans un programme structuré. A cet égard, Jean Pierre Cuq énonce que : « l'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage même si la production écrite est le parent pauvre des débuts de l'approche communicative. L'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir au cours de la décennie 1990... » (2003 : 268).

Dans la continuité de ces réflexions méthodologiques, l'approche communicative a progressivement évolué vers une nouvelle orientation : la perspective actionnelle. C'est cette approche que nous allons désormais examiner dans les prochains paragraphes.

3.6. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle intègre la production écrite dans les activités langagières et lui accorde une place essentielle dans l'apprentissage des langues vivantes. Elle considère l'écrit comme une composante des activités de production langagière, aux côtés de la production orale (expression orale) et de la production écrite (expression écrite).

Dans le cadre des activités de production écrite, l'utilisateur de la langue, en tant que scripteur, rédige un texte destiné à un ou plusieurs lecteurs. Le CECRL¹ propose diverses activités écrites, telles que le remplissage de formulaires et de questionnaires, la rédaction d'articles pour des magazines, journaux ou bulletins, la création d'affiches, la rédaction de rapports et de notes de service, la prise de notes et de messages sous la dictée, ainsi que la rédaction de lettres personnelles ou professionnelles (Conseil de l'Europe, 2005 : 51).

Le CECRL distingue plusieurs types de production écrite : la production écrite générale, l'écriture créative, ainsi que la rédaction d'essais et de rapports. Une échelle est proposée afin d'illustrer ces différentes catégories de production écrite :

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues (2005 :51-52)

Catégories	Description
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Tableau N°01 : Description de la production écrite générale selon les catégories

Le tableau 1, intitulé "Description de la production écrite générale selon les catégories", illustre les différents niveaux de compétence en production écrite tels que définis par le CECRL. Il met en évidence une progression claire des aptitudes, allant du niveau A1 (utilisateur débutant), jusqu'au niveau C2 (utilisateur expérimenté).

Categories	Description
C2	Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1	Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé en respectant les règles du genre en question.
	Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directs sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte-rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.

	Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.
A2	Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.
	Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.
A1	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

Tableau N°02 : Description de l'écriture créative selon les catégories de CECRL

Le tableau 2, intitulé "Description de l'écriture créative selon les catégories de CECRL", présente une progression détaillée des compétences en écriture créative à travers les niveaux du CECRL, de A1 à C2 où nous observons une évolution marquée dans la complexité et la personnalisation des écrits encourageant le développement de l'expression créative en langue étrangère.

ESSAIS ET RAPPORTS	
C2	Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une œuvre littéraire de manière limpide et fluide. Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1	Peut exposer par récit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.
B2	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.
	Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options. Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.
B1	Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.

	Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.
	Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.
A2	Pas de descripteur disponible.
A1	Pas de descripteur disponible.

Tableau N°03 : Description des essais et des rapports selon les catégories

Le tableau 3, illustre les compétences attendues en rédaction d'essais et de rapports selon les niveaux du CECRL, il indique clairement une progression nette dans la capacité à structurer et argumenter des textes complexes d'un niveau à l'autre.

Comme le montrent les catégories de production écrite présentées dans les tableaux précédents, la perspective actionnelle définit avec précision les attentes vis-à-vis d'un apprenant-usager de la langue en matière de production écrite, et ce, à tous les niveaux. Dès le niveau élémentaire et jusqu'au niveau expérimenté, la production écrite est encouragée, révélant ainsi une progression graduelle au fil des niveaux définis par les échelles proposées.

Après avoir présenté le statut de l'écrit à travers l'évolution des méthodologies de l'enseignement, nous constatons que la production écrite a toujours été traitée de manière différenciée selon les méthodologies adoptées.

Dans la méthode traditionnelle, l'accent était mis sur la langue littéraire et la traduction de textes, ce qui limitait la qualité de l'écrit à une pratique médiocre. La méthode directe, quant à elle, subordonnait l'écrit à l'oral, plaçant ce dernier en priorité. De même, la méthode audio-orale reléguait l'écrit au second plan, le cantonnant à des exercices de transformation et de substitution visant à renforcer des structures linguistiques, avec quelques compositions basées sur l'imitation de modèles proposés en début de leçon, rendant ainsi l'écrit assez superficiel.

Le SGAV privilégiait également la communication orale, limitant l'écrit à des dictées et à des productions dérivées de l'oral, souvent restreintes à la phrase. Ce n'est qu'avec l'approche communicative que l'écrit a gagné en importance, favorisant une réflexion sur le fonctionnement de la langue et permettant la production d'énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique. Dans cette approche, l'écrit devient une compétence langagière essentielle intégrée à la communication.

Enfin, la perspective actionnelle accorde une place centrale à la production écrite, l'intégrant pleinement aux activités langagières qui définissent la compétence de communication. Elle propose une échelle des niveaux pour la production écrite et la considère comme une compétence à développer à tous les stades d'apprentissage. Ainsi, bien que l'écrit ne soit pas un élément nouveau dans l'enseignement des langues vivantes, il a toujours nourri la réflexion didactique. Toutefois, l'évolution impulsée par le CECRL a transformé la manière de l'aborder, lui conférant une dimension plus dynamique et fonctionnelle.

4. Les modèles de l'écriture

Comme indiqué dans la partie précédente, la production écrite, depuis l'émergence de la perspective actionnelle, fait désormais partie des éléments constitutifs de la compétence de communication langagière dans l'apprentissage d'une langue vivante. Afin de rendre compte des opérations nécessaires à cette composante langagière, des recherches ont été menées pour élaborer des modèles explicatifs. Ainsi, la didactique de l'écrit a collaboré avec d'autres disciplines voisines pour définir des modèles permettant de décrire les opérations mises en œuvre lors d'une activité rédactionnelle. À partir des années 1980, plusieurs chercheurs ont proposé des modèles explicatifs du processus rédactionnel, inspirés des recherches préalables en sciences cognitives (psychologie et psycholinguistique). C'est dans cette optique que les modèles les plus reconnus du processus rédactionnel résultent d'un dialogue entre la psycholinguistique et la didactique. Comme le souligne S-G. Chartrand (2006 : 17), au cours de la dernière décennie, la didactique du français, émancipée des modèles issus de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique, a élaboré, validé et diffusé différents modèles didactiques ainsi que des stratégies d'intervention. Ainsi, les modèles didactiques du processus rédactionnel se sont largement inspirés des découvertes des sciences cognitives. Dans cette partie de notre travail, notre objectif principal est de présenter certains modèles qui permettent d'explicitier les opérations réalisées lors d'une activité de rédaction.

Aborder le sujet des modèles rédactionnels dans notre recherche n'est pas sans objectif. Tels modèles peuvent nous orienter pour identifier les difficultés de chaque moment dans les différentes pratiques d'écriture. Cela nous permet de contextualiser ces difficultés en fonction des apports des TICE à l'écriture, un point qui sera abordé au chapitre suivant.

De prime abord, un modèle rédactionnel peut être défini comme une représentation du processus cognitif entrepris dans la production écrite (Hayes et Flower : 1980). De plus, il est important de préciser qu'ils peuvent être classés en deux catégories : les modèles linéaires et les modèles non linéaires ou récurifs. Dans un premier temps, nous examinerons les modèles linéaires (unidirectionnels).

4.1. Modèles linéaires ou unidirectionnels

Les modèles linéaires se caractérisent par des étapes clairement définies et organisées de manière séquentielle dans le processus de rédaction. Parmi eux, le modèle le plus connu est celui de Rohmer (1965).

4.1.1 Le modèle de Rohmer



Figure N°01 : Le modèle de Rohmer (adapté)

Le modèle de Rohmer a toutefois fait l'objet de critiques, notamment de la part de Hayes et Flower, qui le jugent trop simpliste et réducteur. Selon ces auteurs, l'écriture étant une activité interactive par nature, le scripteur construit ses énoncés à travers de multiples allers-retours entre les différentes étapes, qui s'entrecroisent et s'imbriquent.

En effet, nous estimons également que la production écrite ne peut être envisagée dans une perspective strictement linéaire. Lorsqu'on rédige un texte, il est fréquent de revenir sur des parties précédentes afin d'affiner une idée ou d'intégrer des informations nécessaires à la progression du texte. Cette dynamique est d'autant plus évidente dans les écrits longs ou académiques, tels que les mémoires, dissertations et thèses, où une approche strictement unidirectionnelle s'avérerait inapplicable. Ainsi, Rohmer n'a pas pris en compte les différentes activités cognitives impliquées dans le processus rédactionnel.

Un autre point de critique concerne l'applicabilité de son modèle : il semble davantage adapté à des scripteurs ayant déjà une bonne maîtrise de l'écriture et de la langue utilisée, ce qui le rend moins pertinent pour des écrivains débutants ou en apprentissage.

Ces limites ont conduit à l'émergence de recherches aboutissant à des modèles alternatifs, dits non linéaires. L'un des premiers à s'inscrire dans cette perspective est celui

de Hayes et Flower (1980). Cependant, avant leur modèle, un autre, moins étudié par les chercheurs mais qui nous semble particulièrement pertinent pour comprendre l'écriture, mérite d'être mentionné : le modèle en spirale proposé par Oriol-Boyer.

4.1.2 Le modèle en spirale (Oriol-Boyer)

Le modèle en spirale se situe à mi-chemin entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981). Il met l'accent sur le principe de la spirale « écriture - lecture - écriture » du texte en cours de production, ainsi que sur les interactions entre lecture et écriture, tout en laissant de côté le scripteur lui-même et les conditions de production.

A. André (2007 : 39) l'affirme dans les propos suivants : « à l'exception de la métatextualité, les ateliers que l'auteur Oriol-Boyer nous présente se concentrent sur un texte pris en dehors de tout contexte quoi qu'il soit ». Ce modèle d'écriture s'avère particulièrement bénéfique pour les apprenants en phase d'apprentissage, car il leur permet de suivre les différentes étapes du processus rédactionnel tout en révisant progressivement leur texte (*voir figure n°02*). Autrement dit, contrairement au modèle linéaire, il offre la possibilité d'effectuer simultanément plusieurs opérations scripturales, comme l'a proposé C. Oriol-Boyer (1990 : 69) à la communauté scientifique, en intégrant un principe de récursivité.

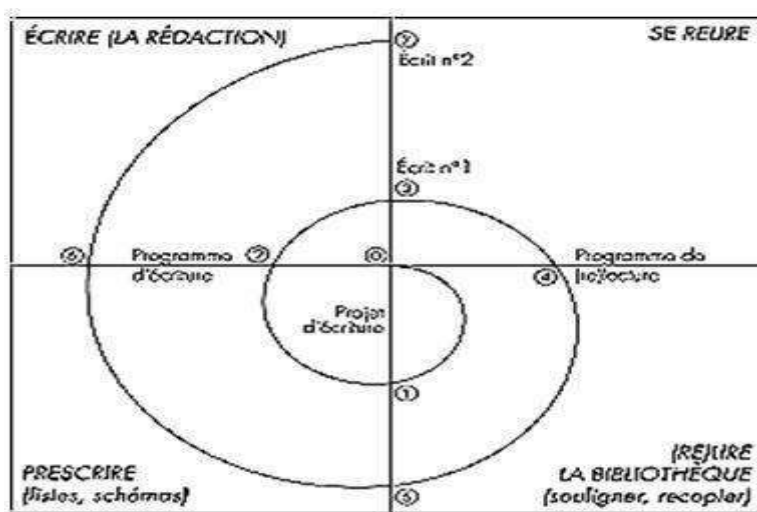


Figure N°02 : Le modèle en spirale, Claudette Oriol-Boyer (1990)

Ce principe de répétition, illustré par la figure ci-dessus, divise le processus écriture-lecture-écriture en quatre opérations distinctes, représentées dans le schéma par les quatre sections d'un carré.

Par ailleurs, le modèle indique qu'il peut exister des transpositions tout au long de la spirale et au fil de la progression scripturale. Cependant, certaines critiques soulignent que

ce modèle peut engendrer des phénomènes de réécriture ponctuels, susceptibles d'entraver la réussite du projet d'écriture de l'élève.

Selon Oriol-Boyer, l'interprétation du schéma montre que le secteur 1 de la spirale renvoie d'abord au circuit d'une lecture antérieure déjà intégrée par le scripteur, ce qui permet à son projet d'écriture d'émerger (1990 : 69-82). Ensuite, intervient la mise en œuvre du programme d'écriture, reposant sur diverses activités scripturales, telles que l'élaboration de listes de mots, la création de fragments de textes, ainsi que l'organisation et la structuration des idées.

D'après la même auteure, le secteur suivant (4-5) correspond à une phase de nouvelles lectures (textes d'appui), qui conduit à la production d'écrits préliminaires (prise de notes, structuration des idées), facilitant ainsi la rédaction d'une nouvelle version du texte 1 (1990 : 70). Cette version s'intègre progressivement au répertoire du scripteur, et le processus se poursuit jusqu'à ce que les différentes versions convergent, transformant ainsi la succession des étapes en une spirale continue.

Certains spécialistes des ateliers d'écriture, dont I. Rossignol (1997), estiment que le modèle en spirale ne reflète pas entièrement la réalité d'une production autonome en classe. Il semblerait plutôt qu'il facilite l'apprentissage de l'écriture.

De plus, ce modèle permet surtout de mettre en évidence les nombreuses interactions constantes entre la lecture et l'écriture, dans la mesure où ces deux activités se complètent simultanément (Ibid., 1997 :112).

À ce sujet, Oriol-Boyer (1990) précise dans son modèle que, si lire permet d'améliorer l'écriture, écrire, à son tour, renforce les compétences en lecture. Car dans l'écriture, la confrontation au matériau linguistique est plus intense que dans la lecture. Les tentatives d'écriture laissent une empreinte durable et nourrissent le besoin de lire.

De notre point de vue, ce modèle est particulièrement adapté aux scripteurs expérimentés, capables de prendre du recul sur leur texte afin de l'autocorriger et d'y apporter des ajustements. En revanche, pour un scripteur novice, la relecture et la révision autonome de son écrit s'avèrent souvent difficiles, sauf si cette activité est encadrée par un expert, en l'occurrence l'enseignant.

4.2. Les modèles non linéaires

Contrairement aux modèles linéaires, les modèles non linéaires considèrent l'écriture comme un processus fondé sur l'interconnexion d'activités à différents niveaux. Plutôt

qu'une progression linéaire, ils mettent en avant une dynamique où diverses opérations cognitives interagissent à différentes étapes ou sous-étapes de la production écrite. Ces modèles adoptent ainsi une approche axée sur la résolution de problèmes.

4.1.1 Le modèle de Hayes et Flower

S'appuyant sur la psychologie cognitive, J. R. Hayes et L. Flower ont établi, à la fin des années 80, un modèle d'écriture adopté, majoritairement, par la communauté scientifique. Ce modèle présente une conception bien détaillée sur le processus de l'écriture, en identifiant les différentes opérations et leurs relations. Il est considéré comme un modèle de référence aux plusieurs recherches issues de la psychologie cognitive.

Le présent modèle a été réalisé à partir des expérimentations se basant sur l'analyse de protocoles d'observation des scripteurs. Les observateurs oralisent les réflexions des sujets écrivant et étudient leurs écrits afin de mettre en cadre le fonctionnement de la production écrite.

L'objectif de ce modèle est d'une part l'identification de différentes phases de la rédaction et d'autre part, la détermination des conditions permettant l'amélioration du processus de l'écriture.

De fait, ce modèle propose trois composantes qui distinguent le processus d'écriture comme illustré dans la figure ci-dessous :

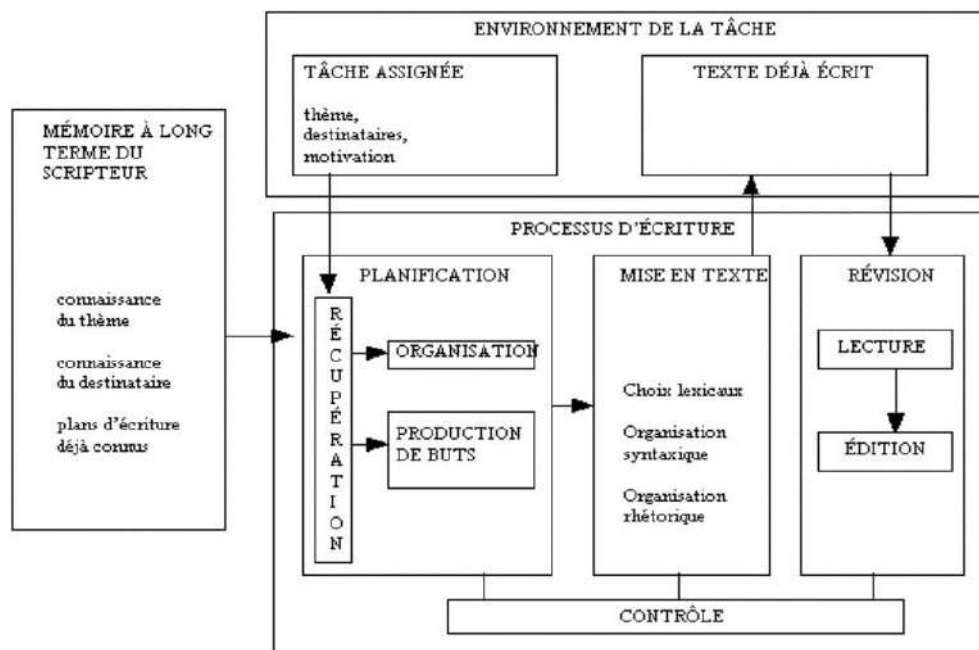


Figure N°03 : Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes et Flower (1980 : 1))

L'environnement de la tâche : inclut l'ensemble des éléments externes qui entrent en jeu dans la production écrite ; le choix du thème, la consigne, le destinataire, le matériel ... Outre ces éléments s'ajoute le texte en cours d'écriture, autrement dit toute production écrite initiale devient un élément faisant partie du contexte de la tâche.

1. *La mémoire à long terme* : englobe toute connaissance et/ou expérience susceptible de servir à la production écrite telles que :

- Connaissances linguistiques : lexique, grammaire, orthographe ...
- Connaissances méthodologiques : le sujet écrivant doit savoir les caractéristiques de chaque type de texte (argumentatif, narratif, descriptif ...) et la logique de la structure du texte (introduction, développement, conclusion)
- Connaissances socioculturelles : le statut du destinataire permet au sujet écrivant de choisir soigneusement le lexique pertinent.

2. *Le processus d'écriture* : cette composante, à son tour, est scindée en quatre opérations :

3. *La planification* : dans cette tâche, le sujet écrivant procède à tout ce qui est déjà montré dans le modèle linéaire (collecte des informations, gestion des connaissances...).

4. *La mise en texte* : c'est la phase où le sujet écrivant opère la trace écrite ; il transmet ses connaissances et ses idées en phrases graphiques bien structurées et logiquement enchaînées.

Notons que cette phase est le moment pertinent pour notre travail. Ce moment nous permet de vérifier les techniques rédactionnelles qu'utilisent les étudiants.

La révision : est l'opération de mesurer le degré de qualité du produit écrit, à savoir la correction des erreurs (linguistiques et sémantiques), la régulation de l'enchaînement des idées, l'ajustement de la structure textuelle, la vérification de la pertinence de communication.

Cette étape est très importante dans la mesure où le sujet écrivant évalue son produit avant de le présenter.

5. *Le contrôle* : cette procédure s'effectue pour contrôler le lien entre les trois opérations précédentes. Lesquelles ne se déroulent pas, forcément, linéairement. Le sujet écrivant peut travailler l'écriture et la révision en parallèle.

Le modèle de Hayes et Flower a le mérite de mettre en clarté l'aspect cognitif du processus d'écriture et les différentes opérations qui s'interagissent. Toutefois, certains

chercheurs supposent que ce modèle ne prend pas en compte les dimensions sociales et affectives dans le processus de l'écriture (Brand;1989, Nystrand, 1989). A cet effet, en 1996, ledit modèle a été actualisé en intégrant les deux dimensions critiquées par Hayes et Flower.

4.2.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) repose sur deux stratégies de production de textes, représentant deux pôles opposés. La première décrit le processus rédactionnel des scripteurs âgés de 9 à 16 ans, tandis que la seconde met en évidence les stratégies rédactionnelles plus élaborées utilisées par les adultes. Ces deux stratégies sont respectivement appelées *knowledge telling strategy* traduit en français : « stratégie des connaissances rapportées » et *knowledge transforming strategy* traduit en français : « stratégie des connaissances transformées » comme indiquée en figure N°03.

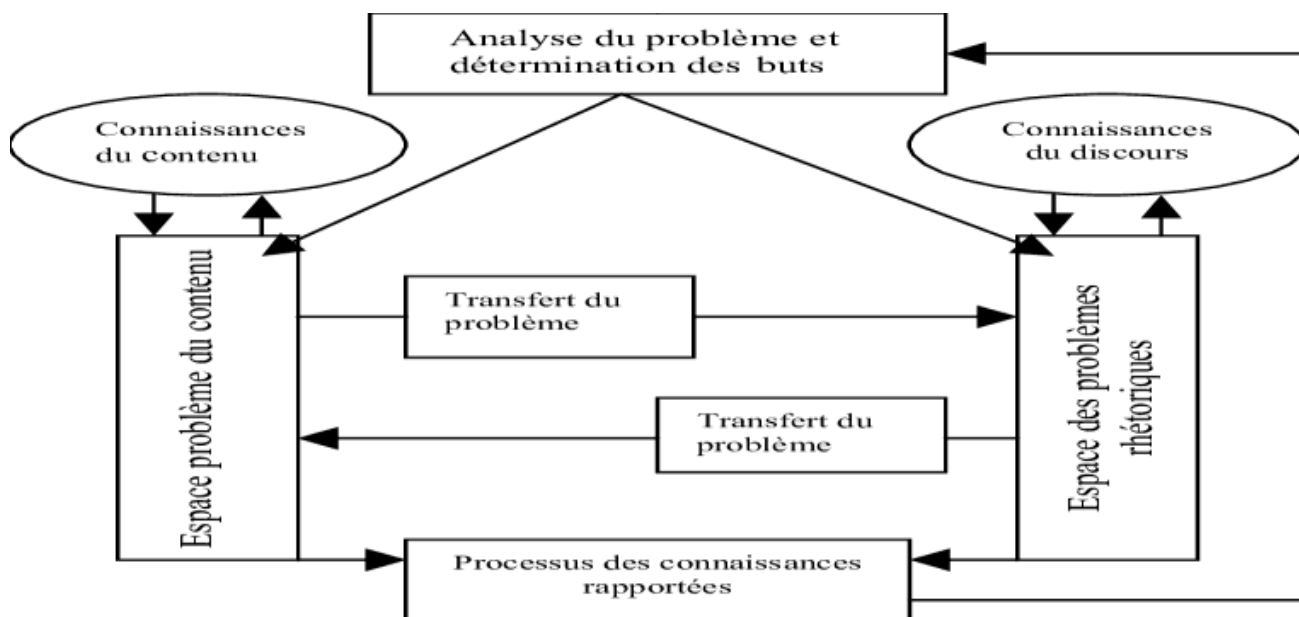


Figure N°04 : Modèle de Bereiter et Scardamalia (C. Cornaire et P,M. Raymond, 1999:29)

La stratégie des connaissances rapportées correspond à un mode de rédaction privilégié par les débutants, mais également utilisé par les experts dans certaines situations où les exigences de qualité ou les enjeux rédactionnels sont moindres. Elle repose sur la formulation spontanée des idées au moment où elles sont extraites de la mémoire à long terme, sans réorganisation globale du contenu conceptuel ni ajustement de la structure linguistique. Ce processus s'apparente à une transcription immédiate de la pensée en texte : *Think it, write it* : (penser-écrire) (McCutchen, 1996).

La stratégie des connaissances transformées, plus sophistiquée, est davantage observée chez les adolescents et les adultes. Elle implique une révision continue du contenu conceptuel du texte en fonction des objectifs pragmatiques et rhétoriques définis, ainsi que de l'évolution du texte en cours de rédaction. Autrement dit, cette approche permet au scripteur de porter une attention simultanée au fond et à la forme du texte, jusqu'à ce qu'ils correspondent pleinement à l'intention et aux objectifs de communication initiaux. Contrairement à la transcription immédiate des idées, elle repose sur une reformulation et une adaptation constantes des informations.

Cette transformation, qui touche à la fois le contenu et les structures linguistiques, requiert du scripteur une véritable démarche de résolution de problèmes. Celle-ci repose sur une interaction constante entre ce qui doit être exprimé (espace des contenus) et ce qui peut être formulé, en fonction du destinataire et des choix discursifs (espace rhétorique). L'adoption de cette stratégie rédactionnelle, exigeante en ressources cognitives et en temps, suppose que le rédacteur possède non seulement une expertise suffisante dans le domaine concerné pour lui permettre d'ajuster et de modifier son texte, mais aussi des compétences pragmatiques et rhétoriques lui permettant d'adapter la formulation en fonction des exigences textuelles et contextuelles.

Ainsi, la mise en œuvre de la stratégie des connaissances transformées nécessite une planification approfondie du contenu, en intégrant les contraintes rhétoriques, communicatives et pragmatiques. Elle implique également une relecture attentive du texte au fur et à mesure de son élaboration. Selon Bereiter et Scardamalia (1987), l'adoption de cette approche complexe dépend du développement des capacités de planification, qui permettent de formuler des objectifs de plus en plus élaborés, ainsi que de l'accroissement de l'empan de la mémoire à court terme, facilitant ainsi la gestion simultanée des multiples contraintes liées à l'activité de rédaction.

4.2.3 Le modèle de Bronckart

Comparé aux modèles de production écrite proposés par Hayes et Flower (1980), Hayes (1996) ou encore Bereiter et Scardamalia (1987), le modèle élaboré par Bronckart et ses collaborateurs (1985, 1996) se distingue par son orientation vers l'enseignement et l'apprentissage de la production textuelle. Il repose notamment sur une classification des discours, associant les types de textes à des marqueurs linguistiques spécifiques.

Selon Bronckart (1996 : 102), l'activité langagière est une forme spécifique d'activité humaine qui se manifeste dans un cadre social à travers des actions langagières. Celles-ci sont définies comme des ensembles de conduites verbales orientées par des buts communicatifs déterminés, prenant place dans un contexte social caractérisé par un cadre spatio-temporel précis et un contenu thématique défini. Ainsi, une action langagière peut être décrite indépendamment des caractéristiques linguistiques du texte qui la concrétise ou la rend signifiable.

C. Garcia-Debanc et M. Fayol, précisent que le contexte social de la production textuelle, correspond à la perception que l'auteur a de la situation d'interaction sociale dans laquelle il se trouve. Ce contexte repose sur plusieurs paramètres : la situation d'interaction sociale, le cadre matériel de production et le contenu thématique du texte (2002 : 95).

Selon Bronckart (1996), il s'agit des connaissances et représentations mobilisées par le scripteur en fonction de son expérience et de son niveau de maîtrise. Ces connaissances, stockées en mémoire, doivent être activées par le lecteur pour assurer la compréhension du texte.

Chaque activité langagière peut être réalisée à travers différents genres textuels. Dans le modèle de Bronckart, les genres de textes sont considérés comme des modes de communication dont les règles de fonctionnement sont établies au sein d'une société pour répondre aux objectifs d'une action langagière. Le choix d'un genre spécifique repose ainsi sur la connaissance qu'a l'énonciateur de plusieurs types de textes et sur son appréciation de leur pertinence en fonction du but poursuivi.

Le présent modèle préconise une approche didactique fondée sur l'enseignement des genres textuels pour développer les compétences rédactionnelles des apprenants. Selon cette perspective, l'étude des genres permet d'aborder les difficultés langagières liées à la production écrite. Dolz et Schneuwly (1998) soulignent que ces difficultés concernent principalement la représentation du contexte social dans lequel s'inscrit la production, l'organisation discursive du texte (planification), le développement du contenu thématique et le choix des unités linguistiques.

4.2.4 Le modèle de Deschênes

Inspiré des travaux de Hayes et Flower (1980, 1983), le psychologue québécois Deschênes a développé un modèle original visant à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'écriture en français langue maternelle. Ce modèle établit un lien

fondamental entre compréhension et production écrites, considérant la première comme un préalable essentiel à la seconde.

Le modèle de Deschênes repose sur deux grandes variables qui influencent l'acte d'écrire :

1. La situation d'interlocution : englobe tous les éléments contextuels qui modulent l'écriture. Elle comprend notamment (C. Cornaire et P. M. Raymond, 1999 : 32) :

La tâche à accomplir : les consignes explicites et les contraintes qui orientent le scripteur vers un objectif précis.

L'environnement physique : le cadre spatio-temporel dans lequel s'effectue l'activité rédactionnelle.

Le texte produit : les exigences liées au genre, au registre et aux objectifs de communication.

Les personnes-ressources : interlocuteurs susceptibles d'aider à la construction du message (enseignants, pairs, experts).

Les sources d'information externes : documents et références mobilisés pour enrichir la production écrite.

Ainsi, la situation d'interlocution constitue un environnement structurant qui oriente le scripteur dans son processus d'écriture.

2. Le scripteur : un acteur central dans la production écrite ; il est au cœur du processus d'écriture. Il mobilise ses connaissances et compétences pour construire un texte cohérent et adapté à la situation d'interlocution. Son rôle se divise en deux dimensions principales :

Les structures de connaissances : elles regroupent l'ensemble des informations stockées en mémoire à long terme (connaissances linguistiques, culturelles et conceptuelles). Elles incluent également une dimension affective, influençant la motivation et l'engagement du scripteur dans la tâche.

Les processus psychologiques : ils correspondent aux mécanismes cognitifs activés durant la rédaction.

Le modèle de Deschênes offre une vision approfondie de la production écrite, en insistant sur son interaction avec la compréhension et sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique adapté. Il met en lumière la diversité des facteurs impliqués dans l'acte

d'écrire, depuis le contexte extérieur (situation d'interlocution) jusqu'aux mécanismes internes du scripteur (connaissances et processus cognitifs).

4.2.5 Le modèle de Moirand

Dans son modèle, Sophie Moirand présente une vision différente de celles abordées dans les modèles précédents. Cette vision est conçue pour bien définir les paramètres susceptibles de déterminer la situation du processus d'écriture. S. Moirand va au-delà de la dimension cognitive dès lors que le sujet écrivant est influencé par le milieu socioculturel auquel appartient : « le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances » (Moirand, 1979: 9)

Le modèle en question est composé de quatre composantes :

1. *Le scripteur* : certains facteurs peuvent affecter la production écrite du sujet écrivant, tels que son statut, son expérience scripturale, son histoire, son vécu etc.

La relation scripteur-lecteur : l'identification du destinataire permet au sujet écrivant de produire un discours bien déterminé. De ce fait, il opte pour un lexique pertinent et un style adapté au profil du lecteur afin de lever toute ambiguïté.

2. *Les relations scripteur-lecteur-document* : tout scripteur s'efforce à atteindre un objectif de par son écrit. Pour ce faire, il doit : d'une part travailler sur une communication claire pour que son message soit bien reçu et d'autre part, argumenter son discours pour que son public soit convaincu. Montécot (1996) souligne que : «lire, écrire : ces deux rôles ne sont jamais distribués une fois pour toutes. Chacun est tour à tour lecteur et rédacteur. On ne peut écrire sans songer à ceux pour qui l'on écrit».

3. *Les relations scripteur / lecteur / document / contexte extralinguistique* : le référent est un facteur prépondérant dans la situation de communication. En l'occurrence, le lexique du sujet écrivant doit répondre à telles interrogations : de qui parle-t-on ? De quoi parle-t-on ? Quand ? Où ? Lesquelles constituent le choix référentiel du sujet écrivant et orientent le fonctionnement de la production écrite.

Nous supposons que ce modèle est intéressant pour tout enseignant et apprenant de FLE. Cela est dû à plusieurs avantages dont :

- c'est un modèle français ;
- c'est un modèle à visée didactique ;
- il met l'accent sur la dimension socioculturelle ;
- il valorise l'interaction entre lecteur, scripteur et référent.

Dans ce sens, Cornaire et M. Raymond affirment qu' : « [...] un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur...et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.» (1999 :38).

4.2.6 Le modèle des séquences didactiques

Le modèle des séquences didactiques a été conçu par une équipe de didacticiens des langues de l'Université de Genève, notamment Dolz et Schneuwly (1996) et celui de Pietro et Schneuwly (2003).

En se référant à S-G. Chartrand (2006 :17), ce modèle structure l'enseignement de l'écriture à travers des séquences didactiques formalisées. Celles-ci comprennent trois étapes fondamentales :

1. *Production initiale* : Les élèves rédigent un texte appartenant à un genre donné, servant de prétest.

2. *Ateliers d'apprentissage* : Exploration et étude des aspects linguistiques, textuels et discursifs du genre, en fonction des lacunes observées chez les élèves.

3. *Production finale* : Rédaction d'un texte amélioré, constituant le posttest (Ibid.).

Ce modèle s'appuie sur *le modèle didactique du genre*, inspiré des travaux du linguiste russe M. Bakhtine (1984). Bakhtine distingue deux types de genres : les genres premiers, acquis naturellement sans apprentissage formel (ex. : conversation informelle) et les genres seconds, dont l'acquisition nécessite une formation explicite et structurée. Pour être transformés en objets d'enseignement-apprentissage, les genres secondaires doivent être formalisés ou théorisés afin d'identifier ce qui peut et doit être enseigné et appris. Cela nécessite un processus de didactisation (S-G. Chartrand, 2006 :18).

Nous constatons que le modèle des séquences didactiques constitue une approche optimale pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite en langue étrangère. Il s'appuie sur les difficultés scripturales des apprenants, considérées comme point de départ, afin d'identifier leurs besoins réels. En fonction des lacunes constatées, l'enseignant met en place des ateliers permettant aux apprenants de repérer et d'analyser les caractéristiques linguistiques et morphosyntaxiques propres à un genre textuel donné. Cette démarche favorise ainsi la prise de conscience des spécificités de l'écriture et le développement des compétences scripturales à travers divers genres textuels. R. Gagnon et J. Dolz (2008 : 32)

rejoignent cette idée en affirmant que la notion de genre textuel est centrale dans les recherches en didactique de l'écrit.

Ces travaux s'intéressent aux spécificités liées à l'apprentissage des différents types de textes et proposent progressivement des approches didactiques basées sur les genres textuels. Ils s'inscrivent dans une perspective plus large visant à comprendre les opérations psycholinguistiques mobilisées lors de la production écrite (Ibid.).

Les recherches menées par Dolz, Rosat et Schneuwly (1991) mettent en évidence que l'enseignement de l'expression écrite repose sur l'identification des capacités et difficultés des apprenants, notamment en lien avec certaines catégories linguistiques comme les temps verbaux, les organisateurs textuels, ainsi que les opérations de planification, de connexion et de segmentation du texte. R. Gagnon et J. Dolz (Ibid.) indiquent que ces travaux ont progressivement évolué vers l'étude des processus d'écriture et de révision des textes (Schneuwly et Dolz, 1998 ; Dolz et Pasquier, 1994).

Par ailleurs, des recherches sur les mécanismes et dysfonctionnements textuels (Simard, 1992 ; Reuter, 1994) ont conduit à une catégorisation des erreurs en distinguant celles de nature centrale ou périphérique (Gagnon & Dolz, Ibid., : 32-33).

La modélisation didactique des genres, issue de ces recherches, permet d'identifier les dimensions enseignables et joue un rôle clé dans l'élaboration des séquences didactiques. Elle s'applique aussi bien aux genres sociaux scolarisés, tels que le fait divers ou la pétition, qu'aux genres scolaires comme le résumé ou la dissertation (Dolz et Schneuwly, 1997).

5. Les apports des modèles rédactionnels à la didactique de l'écrit

Pour discuter cette partie nous nous appuyons ici sur les propos de Garcia-Debanc :

La référence à un modèle du processus rédactionnel aide à organiser l'intervention didactique d'un quadruple point de vue :

- Elle aide à déterminer les tâches de production de textes à proposer ;
- Elle permet d'aménager des dispositifs pour en réaliser l'écriture (travail individuel, de groupes, taille et construction des groupes) ;
- Elle permet de faire construire et de faire utiliser aux élèves des outils de guidage et d'amélioration des écrits ;
- Elle aide à repérer la nature des obstacles rencontrés par les élèves et à leur proposer des exercices adaptés (1992 : 42).

La citation en question souligne l'importance de la référence à un modèle rédactionnel dans la didactique de l'écriture. En effet, un tel modèle permet d'organiser l'intervention didactique de quatre manières différentes :

D'abord, déterminer les tâches de production de textes à proposer : un modèle rédactionnel permet de comprendre les différentes étapes que les rédacteurs doivent franchir pour produire un texte. Cela permet aux enseignants de proposer des tâches qui correspondent à des étapes spécifiques du processus et qui aideront les apprenants à progresser dans leurs compétences rédactionnelles.

De plus, aménager des dispositifs pour en réaliser l'écriture : un modèle rédactionnel permet également de prendre en compte les différentes phases du processus rédactionnel dans l'organisation des activités d'écriture. Par exemple, une tâche de planification peut nécessiter un travail individuel, tandis qu'une tâche de révision peut nécessiter un travail de groupe.

Ensuite, faire construire et de faire utiliser aux apprenants des outils de guidage et d'amélioration des écrits : un modèle du processus rédactionnel peut servir de base à la construction d'outils de guidage et d'amélioration des écrits. Ces outils peuvent aider les apprenants à mieux comprendre les différentes étapes du processus rédactionnel et à les mettre en œuvre de manière efficace.

Enfin, repérer la nature des difficultés rencontrées par les apprenants et à leur proposer des activités adaptées : un modèle rédactionnel peut aider les enseignants à repérer les obstacles auxquels les apprenant, sont confrontés dans leur processus rédactionnel. Cela permet aux enseignants de proposer des exercices adaptés à ces obstacles afin d'aider les élèves à les surmonter.

6. La compétence scripturale

Tout apprenant doit être muni des compétences qui lui permettent de confronter, pendant son parcours scolaire ou universitaire, des situations d'apprentissage et de communication. Du fait que la réussite universitaire ou professionnelle exige une telle compétence, à l'état actuel, acquérir une compétence scripturale, est devenu une quête. En effet, celui qui dispose de ladite compétence pourrait, à titre indicatif, rédiger un mémoire, répondre à une consigne, être rédacteur dans un journal, prescrire une ordonnance, partager une information, participer à un concours...

6.1 Définition

La production écrite requiert un ensemble de savoirs, qu'ils soient explicites ou implicites, relatifs à la langue, désignés ici sous le terme de connaissances linguistiques (Dabène, 1987 : 43). Ces connaissances se répartissent entre trois sous-systèmes communs à l'oral et à l'écrit : la syntaxe, la morphologie et le lexique et deux sous-systèmes propres à l'écrit, à savoir l'orthographe et la ponctuation.

Dans le même ordre d'idées le sociologue français Bourdieu définit la compétence scripturale comme « un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux. » (1977 : 56)

À lire cette définition, il est clair que la compétence scripturale fait partie intégrante de la compétence langagière et qu'elle émane de savoirs sociolinguistiques. Il en découle que la compétence scripturale se constitue selon la même source- de composantes.

6.2 Les composantes de la compétence scripturale

6.2.1. La composante linguistique

Elle est le fondement sur lequel repose toute pratique d'écriture. A son tour, la compétence linguistique se décline en sous-composantes :

6.2.1.1. Une composante syntaxique

La syntaxe analyse la manière dont les mots s'agencent pour former des groupes et des phrases, ainsi que les relations qui s'établissent entre ces dernières. En français, cette organisation syntaxique repose sur un ordre des mots non arbitraires. Comme l'expliquent Riegel, Pellat et Rioul (2004 : 22), « la combinatoire proprement syntaxique, loin de se réduire au seul ordre linéaire des mots, détermine leur regroupement en groupes qui fonctionnent comme des unités intermédiaires entre le niveau des mots et celui des phrases ».

Autrefois définie comme l'étude de la formation des mots, la morphologie englobe aujourd'hui l'ensemble des aspects liés à leur structure interne. On distingue la morphologie lexicale, qui analyse notamment les processus de dérivation et de composition, et la morphologie flexionnelle ou grammaticale, qui concerne les variations des mots en fonction du nombre, du genre, de la personne, etc. Ces phénomènes étant étroitement liés à la syntaxe, ils sont regroupés sous le terme de morphosyntaxe (Riegel, Pellat et Rioul, 2004 : 22).

6.2.1.2 La composante lexicale

Les connaissances lexicales, qui concernent l'ensemble des mots d'une langue, portent sur leur sens et leur formation (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999 : 3). Elles englobent l'origine et l'évolution des mots en français, leurs variations géographiques et sociales, ainsi que les mécanismes de formation tels que la dérivation, la composition, la composition savante, le télescopage, l'abrègement et l'emprunt. Elles incluent également les familles de mots, le sens des mots, le langage figuré, les relations de sens et la combinatoire lexicale (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999 : 289).

6.2.1.3 La composante orthographique

L'orthographe lexicale désigne la forme graphique correcte d'un mot, indépendamment de son contexte d'utilisation. En raison de l'absence de correspondance systématique entre phonèmes et graphèmes en français, elle repose sur une norme régissant l'écriture, issue d'une évolution historique. Elle ne se limite pas aux voyelles et aux consonnes, mais inclut également des signes tels que les accents, le tréma et la cédille, qui influencent la prononciation, ainsi que d'autres éléments comme le trait d'union et la majuscule, qui, bien qu'ils n'affectent pas la prononciation, sont essentiels à la graphie des mots (Guénette, Lépine et Roy, 2004 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2004).

L'orthographe grammaticale, en revanche, concerne les règles d'accord des mots variables au sein d'une phrase écrite (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999).

6.2.2. La composante sémiotique

Elle désigne l'ensemble des signes et systèmes de représentation qui permettent de construire du sens dans un texte écrit. Cette composante inclut également des éléments graphiques (la ponctuation), typographiques et organisationnels qui influencent la compréhension et l'interprétation du texte.

La ponctuation désigne l'ensemble des signes graphiques qui structurent un texte écrit, fournissent des indications prosodiques, marquent les relations syntaxiques et transmettent des informations sémantiques (Riegel, Pellat et Rioul, 2004 : 83). Elle remplit ainsi trois fonctions principales :

- Prosodique : elle indique l'intonation et les pauses lors de la lecture ;
- Syntaxique : elle délimite les phrases et met en évidence leur structure ;

- Sémantique : elle segmente les phrases en unités de sens afin de limiter les risques d'ambiguïté dans l'interprétation (Riegel, Pellat et Rioul, 2004 : 83 ; Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999 : 277).

À ces signes s'ajoutent ceux relevant de la mise en page et de la typographie, qui ne sont pas directement liés à l'organisation syntaxique. Parmi eux, on trouve l'alinéa et le trait d'union, qui peut marquer la liaison entre des éléments de mots composés, signaler une décomposition syllabique expressive ou encore indiquer une coupure en fin de ligne. On inclut également les variations typographiques, telles que l'italique, le soulignement, les caractères gras et l'usage des majuscules (Riegel, Pellat et Rioul, 2004 : 99).

6.2.3. La composante sociologique

En tant qu'est une pratique sociale, l'écriture ne se résume pas à l'acquisition d'un répertoire lexical mais, telle pratique doit respecter les règles sociétales pour que l'usage de la langue soit bien contextualisé. Autrement dit ; le sujet écrivant est censé identifier la situation de communication dans laquelle il est engagé. Dabène (1987 : 48): « savoir lire et écrire ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique ; c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable ».

6.2.4. La composante pragmatique

S'attache, ad hoc, aux éléments extralinguistiques tels que la visée communicative, l'intention du sujet écrivant et le statut du destinataire. Telle compétence permet au sujet écrivant l'usage pertinent des actes de parole : informer, convaincre, décrire, demander... Dabène (1987 :51) affirme que : « la composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment de décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement ».

De tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que la compétence scripturale désigne un savoir-faire langagier dans lequel le scripteur démontre sa capacité à communiquer par écrit, tant dans la production que dans la réception. Concernant la production, le scripteur doit élaborer un discours ou un texte écrit en fonction d'un contexte précis. Ce texte aborde un sujet spécifique, tout en respectant les particularités du genre textuel et les règles morpho-syntaxiques qui garantissent une structure cohésive et cohérente. Autrement dit, le scripteur construit un ensemble de phrases transmettant une information ou un message

dans un but communicatif. Entre ces phrases, il existe une connexion des idées, essentielle pour assurer la lisibilité et l'intelligibilité du texte.

Conclusion partielle

L'écriture tient une place centrale en didactique des langues étrangères, elle peint une compétence scripturale étant essentielle à l'acquisition d'une langue. L'écriture comme objet, ne limite pas son apprentissage à une simple transcription de l'oral en graphies, mais nécessite une didactique spécifique de l'écrit.

Ce chapitre a clarifié le processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture, à travers son importance croissante depuis l'approche communicative à travers d'abord le concept d'« écrire », puis l'évolution de la place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement. Ensuite, il présente différents modèles rédactionnels pour comprendre ce mécanisme. Enfin, il aborde la compétence scripturale, ses composantes, ainsi que les spécificités de l'ordre scriptural et les caractéristiques de la production écrite.

Dans le chapitre suivant nous aborderons la littératie comme une approche élargie de l'écriture, intégrant des compétences de lecture et d'écriture dans des contextes variés. Il examine comment cette vision transforme l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte social et numérique.

Chapitre 02

La littératie : une nouvelle vision de l'écriture

Introduction

Ce chapitre explore le concept de littératie comme une approche renouvelée de l'écriture dans un contexte universitaire, où elle englobe des compétences de lecture et d'écriture adaptées aux exigences académiques et aux évolutions numériques. Il examine comment cette vision transforme les habitudes scripturales des étudiants, en tenant compte des genres textuels étudiés et des défis liés à leur appropriation dans un cadre pédagogique et technologique en mutation.

1. Histoire du mot « littératie »

Nombreux sont les débats suscitant l'apparition du mot « littératie » dans le monde francophone. En réalité deux termes sont intimement liés à y recourir : l'analphabétisme et l'illettrisme.

1.1. L'analphabétisme

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, plusieurs sociétés se sont trouvées détruites en : santé, économie et enseignement. Surtout les pays du tiers-monde ont reconnu un phénomène qui y a répondu. De ce fait, les personnes, à cet époque-là, qui ne savent ni lire et ni écrire sont désignées par le mot analphabète. En effet, ce phénomène est définie dans ces propos : « est analphabète toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne »(UNESCO 1951).

A cet effet, l'UNESCO a décidé de lancer une initiative en vue de lutter contre l'analphabétisation. En l'occurrence, l'alphabétisation était le remède pour confronter ledit phénomène. L'alphabétisation, terme provient du latin *alphabetum* qui renvoie à l'alphabet. Théoriquement, il désigne le processus de la transmission des connaissances de l'alphabet.

Il en découle que la vision de l'alphabétisation est, de plus en plus, devenue complexe dans la mesure où l'intégration sociale et l'insertion professionnelle sont les objectifs.

A ce stade, il fallait que l'UNESCO mette cette idée dans un cadre plus pratique. Par conséquent, un autre terme qu'adopte cette institution afin de concrétiser ladite idée.

L'analphabétisme fonctionnel, reconnu par la définition de l'UNESCO en 1978 : « les analphabètes sont des gens qui se sentent bloquées ou limitées dans leur fonctionnement social parce qu'ils estiment ne pas ou- ne pas suffisamment- pouvoir lire et écrire».

Dès lors, il est bel et bien que le statut de l'analphabète est en constante évolution. En effet, avoir une difficulté à lire et écrire peut priver les individus de la participation sociale.

Cela se montre lors de la compétence du savoir lire-écrire est fortement exigée dans le marché du travail. A cet égard, l'alphabétisation fonctionnelle est envisagée comme dispositif pour intégrer les analphabètes dans la société. Outre l'intégration sociale, ce dispositif permet à l'individu de rendre compte l'importance de la lecture et l'écriture dans la vie quotidienne.

Toutefois, cette action positive a laissé une trace négative dans la mesure où les analphabètes sont privés de la promotion et la mobilité sociales. Du surcroît, l'analphabétisme exprime un échec clair de l'individu dans la société.

Dans le même sillage, en 1981, la France a décidé de renoncer à l'adjectif analphabète tout en adoptant un nouveau terme qui est *illettré*.

1.2. L'illettrisme

Le mot illettrisme a été créé pour la première fois par le mouvement A Toute Détresse Quart monde (ATD Quart monde) à la fin des années 1970. Ce mouvement a utilisé le terme illettrisme pour remplacer l'analphabétisme qui porte un sens péjoratif comme mentionné supra. Effectivement, dans un questionnaire dressé par la CEE (Communauté Économique Européenne), la France déclare que le terme analphabétisme n'y existe plus. Officialisé en 1981, le terme illettrisme désigne une situation d'une personne qui est scolarisée mais elle a, pratiquement, perdu le savoir lire-écrire. En effet, la personne illettrée est âgée de plus de 16 ans, elle a été scolarisée et ne maîtrise pas suffisamment l'écrit pour faire être autonome au quotidien (Espérandieu et Vogler, 2000).

En réalité, l'idée d'adopter un tel terme est une action politique. Le terme illettrisme, a priori, a été employé par un groupe interministériel appelé Groupement Permanent de Lutte contre l'Illettrisme (GPLI) dans un rapport " des illettrés en France" rédigé le 11 janvier 1984.

L'enjeu de cette action est social : la prise en charge du problème qui concerne les personnes illettrées. Néanmoins les conséquences étaient contre cette volonté. L'une de ces conséquence est l'isolement dans la société, J.C.Pompougnac (1990 :68) affirme que « L'illettrisme caractérise l'éloignement des réseaux de communication écrite, l'absence de familiarité avec les livres et les journaux, l'exclusion des préoccupations et des réponses contenues dans l'élaboration de la chose écrite ».

Dans le même sens, un colloque intitulé *l'illettrisme en question* remet en cause le terme illettrisme. Le débat soulevé tourne autour de la notion d' "illettrisme" dont les questions posées sont : de quoi parle-t-on ? Quand on parle d'illettrisme ?

Il ressort de ce qui précède que le nouveau terme a engendré un clivage dans la société étant donné que les illettrés sont en échec social. De ce point de vue, A. Bentolila indique que l'illettrisme menace la cohésion nationale et il décrit les illettrés comme *des exclus en puissance*.

Après avoir initié les deux termes : analphabétisation et illettrisme, il s'avère qu'ils ont marqué une trace négative qui touche une large communauté de la société. L'alphabétisation a été considérée comme un fléau social au point qu'au Québec, une campagne dite " lutte au décrochage scolaire" a été lancée pour confronter ledit phénomène. Par ailleurs cette initiative stigmatise les immigrés qui devraient passer par l'alphabétisation, et éthiquement trop négative pour être restauré (JEAN-PAUL HAURECOUR .1993).

Pour mettre fin à cette polémique, plusieurs spécialistes ont recouru au terme anglais *literacy*.

2. La littératie

2.1. Naissance d'un mot

Le terme littératie est un néologisme calqué de la version anglaise *literacy*. Il ne fait sa première apparition qu'en 1924 dans un dictionnaire d'éducation (D. Barton, 1994). Au début, ce terme est devenu d'un usage courant au Québec dans les années 90, et plus tard en Europe.

A priori, la littératie se réfère à la lecture, l'écriture et au calcul avec une signification positive. A cet égard, Mme Rispaïl (2010 :20) affirme que bien contraire à l'illettrisme, la littératie renvoie à l'acquisition et non pas l'absence de compétences de lecture, d'écriture et du calcul.

Quant à R. Pierre, le mot littératie est forgé d'une conception plus élargie que celle d'alphabétisation et d'alphabétisme. Cette conception envisage la problématique de l'écrit dans un cadre bien contextualisé. En d'autres termes, la littératie permet de repenser la problématique de l'écrit dans ses différentes dimensions (sociale, historique, linguistique ...).

Dès lors, ce concept a reconnu un élargissement d'objectifs, de durée et d'outils. Cette idée sera bien détaillée dans les propos qui suivent.

2.2. Définitions

Depuis son introduction dans le monde francophone, la littérature expose plusieurs définitions de la littératie :

L'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit la littératie comme : « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000 : 5).

Selon le dictionnaire de didactique du français (J.Pierre Cuq) la littératie : « en un sens plus large, le champ de littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » (2003 : 157).

Sur le plan individuel, la littératie désigne l'intégration de l'écrit dans les structures cognitives des individus au point qu'il influence leur pensée et leur communication, au point qu'ils ne puissent plus se concevoir sans lui (Pierre, 1994).

On peut établir un parallèle avec le concept d'intelligence, qui mesure le degré d'assimilation des connaissances sur le monde, tandis que la littératie évalue celui des connaissances liées à l'écrit. Ces deux notions se manifestent à travers la capacité des individus à s'adapter à leur environnement, à intégrer de nouvelles informations, à résoudre des problèmes ou à produire de nouvelles connaissances. La distinction réside dans le fait que, pour la littératie, l'écrit constitue le principal vecteur d'assimilation des savoirs, au sens défini par Piaget.

Selon Olson (1994), cet impact de la littératie sur la cognition est fondamental, en particulier dans l'apprentissage de la langue, où l'écrit est devenu un modèle de référence.

2.3. Littératie ou littéracie

Puisque le mot *literacy* est d'origine anglaise, il ne serait pas étonnant de trouver des controverses sur l'orthographe de ce mot dans le monde francophone. A ce propos Marquillo-Larruy note que « l'instabilité orthographique en français de “literacy” n'est peut-être qu'un signe avant-coureur – néanmoins symptomatique – des embarras de la migration en francophonie de ce concept britannique » (2012 : 50-51). Afin d'appréhender ce différend orthographique, force est de distinguer deux communautés francophones : la communauté canadienne et la communauté à dominante française.

Donc le conflit, surgit de l'usage orthographique du terme, différemment écrit, par les deux communautés ; deux graphies à deux terminaisons différentes (littératie / littéracie).

Mais il est à remarquer que les deux communautés sont d'accord sur le radical « littera » du terme.

Le choix du suffixe « tie » est adopté par la communauté canadienne et plus précisément au Québec. Ce choix pourrait s'interpréter par le refus d'anglicisme.

Par ailleurs, la communauté française a opté pour le suffixe « cie » tout en suivant l'opération linguistique dite néologisme.

Pratiquement parlant, le mot *literacy* a subi deux modifications ; l'une touche le radical (litera) et l'autre la terminaison « cy ».

Quant au radical, Jaffré (2004) présuppose que les usagers du « tt » font référence au mot « lettre » qui son origine émane du mot latin « littera ». Toutefois, la raison la plus plausible -selon la même source- derrière l'orthographe de littératie avec deux t est linguistique plus qu'étymologique. Ainsi Il avance que l'option de « tt » a recours à une opération dérivationnelle du radical « lettr », et l'orthographe du mot littératie avoisine le mot « littérature ».

3. L'élasticité d'un mot : des valeurs ajoutées

Ce point présente les résultats d'une étude menée par M. Hebert et M. Lépine portant sur les valeurs ajoutées à la notion de littératie.

	Valeurs ajoutées
1	Pluri-objectifs, <i>une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit</i>
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), <i>l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage</i>
3	Variété des textes (<i>académiques, sociaux</i>), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer
4	Aspect dynamique, variable, situé, <i>lire-écrire sont un construit social qui varie dans le temps et l'espace</i>
5	Relations individu-société, <i>lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale</i>
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, <i>mesurer les habiletés en situations variées</i>
7	Concept positif et continuum, « on ne part jamais de rien », puis évolution possible tout au long de la vie
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa
9	Influence de l'environnement sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, développement intégral de la personne

Figure N° 5 : Les valeurs ajoutées à la littératie (Hébert et Lépine, 2013 : 35)

La notion de littératie bien plus qu'une simple compétence technique de lecture-écriture, constitue aujourd'hui un concept multidimensionnel aux enjeux majeurs dans l'enseignement-apprentissage ainsi que dans le domaine professionnel. Cette approche contemporaine de l'écriture dépasse largement le cadre pédagogique traditionnel pour s'inscrire dans une perspective dynamique et évolutive.

Les recherches actuelles révèlent que cette littératie englobe les composantes suivantes :

1-une vision multidimensionnelle, les enjeux de l'écrit sont d'ordre : personnel, professionnel et socioculturel. Prive Régine indique que la littératie se veut un domaine étudiant l'écrit dans ses différentes dimensions, ainsi que son rapport avec l'oral.

2-un continuum de compétence, la culture écrite doit s'apprendre tout au long de la vie. Cette capacité pourrait servir à la personne dans des contextes divers. A cet égard, S. Skirsh (1986) affirme que les compétences en littératie ne sont pas celles acquises à l'école primaire mais un ensemble de : stratégies, compétences et compétences en évolution constante qui permet à l'individu d'interagir dans diverses situations de communication à travers le temps.

3-les compétences en littératie se développent en diversifiant les textes, les genres, les discours et les supports. Et cela s'avère dans les propos de D. Mersny, M. Lajoie et F. Pelletier (1990) quand ils signalent que la littératie est la façon dont les personnes appréhendent les informations orales ou écrites dans des situations réelles et dans une variété de supports.

4-une notion dynamique, qui varie d'une communauté à autre et d'une culture à autre. L'aspect spatio-temporel de la littératie peut être justifié par le fait des représentations variées auprès de la littératie par les individus et les sociétés. Luc Colles (2007), à son tour, déclare que l'usage de l'écrit varie en fonction de la société et de la culture.

5-la compétence de lire-écrire permet d'identifier la société à laquelle appartient l'individu. De ce fait, la littératie est un déterminant identitaire de par ses composantes ; la lecture et l'écriture. Giasson (2003) valide ses propos en considérant que la littératie peut traduire l'impact environnemental sur les comportements des lecteurs.

6-les compétences en littératie se développent en s'appuyant sur des tâches authentiques. Mansy (2000) soutient cette valeur en soulignant que la littératie est la

manière d'appréhender l'information dans des situations de communication prises de la vie quotidienne.

7-la littératie est une notion en évolution constante, se modèle sur les mutations sociétales. En effet, aujourd'hui on constate une toute typologie de littératie : littératie universitaire, littératie numérique, littératie multimodale ...

M.Rispail (2011) affirme que la littératie permet aux individus de s'adapter à toute situation de communication tout au long de leur vie.

8-la notion de littératie prend en considération la relation d'interdépendance entre l'apprentissage de l'oral et l'apprentissage de lire-écrire. Cette corrélation se traduit par le fait de l'interaction entretenue dans la situation de communication. Hébert (2013) souligne que la littératie met l'accent sur l'interdépendance entre oral et lire-écrire autant de supports et de contextes.

9-c'est une notion qui prend en compte la relation de l'école et la société. En l'occurrence, ce sont les besoins sociétaux qui déterminent les compétences à développer à l'école. Par ailleurs, l'école peut servir à la société en préparant un citoyen muni de ce qui y est nécessaire. A ce propos, M.Rispail (2011) présuppose qu'il y a une mutualité entre l'école et la société dans la mesure où l'une alimente l'autre.

10-enfin, la littératie vise le développement des personnes dans leur intégralité. Laquelle semble claire dans les pratiques sociales à travers l'écriture. Ces valeurs ne se limitent pas au seul niveau de maîtrise de l'écrit par un individu, mais englobent également ce que celui-ci peut accomplir grâce à l'écrit, ainsi que ce qu'il peut être ou devenir à travers son usage.

4. Un champ d'étude : la littératie en contexte universitaire

Dans le cadre universitaire, la lecture et l'écriture sont indissociables du processus de construction et de diffusion du savoir. Ces pratiques ne se résument pas à de simples automatismes et ne s'acquièrent pas en un court laps de temps (Castro et Sánchez, 2013). C'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture se poursuit jusqu'à l'enseignement supérieur, où il vise à permettre aux étudiants de rédiger avec justesse, d'organiser leurs idées et de les exprimer de manière claire et cohérente (Mendoza, 2012).

Mais qu'implique réellement l'écriture dans l'enseignement supérieur ? En quoi diffère-t-elle de celle pratiquée aux niveaux scolaires précédents ? Quelle est son importance dans le parcours académique ? S'interroger sur ces aspects permet de mieux

comprendre la nécessité de développer des compétences essentielles à la compréhension et à la transmission des savoirs. Si questionner et, professionnel et personnel.

À leur arrivée à l'université, les étudiants sont confrontés à des exigences rédactionnelles qui nécessitent non seulement des compétences en communication écrite, mais aussi une compréhension des normes et des codes spécifiques à la production textuelle. Pourtant, beaucoup considèrent encore l'écriture comme un simple outil de restitution des connaissances, sans percevoir son rôle dans l'assimilation, la transformation et la création du savoir.

Cette vision, qualifiée de « dire » la connaissance (Bereiter et Scardamalia, 1992), se révèle insuffisante pour répondre aux exigences des productions recherchées sont des démarches incontournables pour un apprentissage approfondi, maîtriser l'écriture constitue également un levier fondamental, favorisant le développement intellectuel, académique universitaires dans les domaines scientifiques, techniques et artistiques.

L'écriture dans l'enseignement supérieur ne se limite pas à la maîtrise linguistique et à l'aisance lexicale. Elle implique également la connaissance des pratiques discursives et des conventions textuelles (compétence discursive-textuelle), une compréhension fine des enjeux de communication – quoi écrire, pourquoi et pour qui (compétence sociolinguistique) – ainsi qu'une capacité à gérer de manière autonome le processus complexe de l'écriture en tant que pratique sociale et outil de transformation (compétence stratégique).

Dans un monde où la technologie façonne les modes de communication, savoir écrire ne se réduit plus à l'usage d'un ensemble de signes graphiques. Comme l'affirme Garrido, l'écriture est un moyen privilégié pour explorer la pensée humaine, formuler des idées, élargir les horizons et affiner la réflexion. Elle joue un rôle clé dans la création, la préservation et la diffusion des savoirs, participant ainsi à l'édification et au renforcement des civilisations.

5. Les niveaux de littératie

Grégoire et Karsenti (2013 : 125) affirment qu'un faible niveau de littératie conduit souvent à l'exclusion sociale. Cependant, développer des compétences en littératie est un processus long et complexe.

A son tour, Shanahan (2008 : 43-45) identifient trois niveaux de compétences dans ce processus d'apprentissage. Les deux premiers relèvent de *la littératie générale*, tandis que le troisième correspond à *la littératie disciplinaire* :

1. Le niveau de base en littératie : il concerne les compétences fondamentales en lecture et écriture.

2. Le niveau intermédiaire : il implique des capacités de lecture et de compréhension permettant d'analyser et de traiter l'information en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. Ce niveau requiert également l'utilisation de stratégies d'apprentissage adaptées pour accomplir des tâches de lecture et d'écriture.

3. Le niveau avancé ou littératie disciplinaire : il correspond aux compétences spécifiques à un domaine de connaissance dans des contextes complexes et authentiques. Il s'agit de mobiliser des savoirs spécialisés pour résoudre des problèmes, argumenter et structurer sa pensée Granger et Moreau (2018 : 62-63).

L'originalité de ce modèle réside dans sa prise en compte des seuils épistémiques : le passage au niveau avancé demande la maîtrise non seulement des compétences linguistiques, mais aussi une intégration des modes de pensée spécifiques à chaque discipline (Bazerman, 2009). Cette approche éclaire les défis de l'enseignement supérieur, où l'écrit est une arme à double tranchant : un instrument de socialisation (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010) et un levier d'autonomisation intellectuelle (Paxton et Frith, 2014).

6. Littératie universitaire

Introduire notre étude en contexte universitaire et le domaine de la littératie qui en représente la notion phare, rend légitime d'explorer le champ qui recouvre *littératie* et *université* dit : la littératie universitaire (désormais LU).

A l'heure actuelle, la LU s'est imposée comme un facteur clé dans la réussite des études universitaires (Benesch, 2001 ; Parmentier, 2011). Ainsi le champ de la LU vient d'esquisser une nouvelle perspective en ce qui concerne le développement des compétences de l'écrit en contexte universitaire (Allison, 2009 ; Lamoureux et al. 2014 ; Lillis & Turner, 2001 ; Pugh et al. 2000).

6.1. Fondements d'un champ

L'histoire de la LU remonte aux années 70 aux Etats-Unis. L'afflux d'étudiants issus de milieux défavorisés et la massification des inscriptions à l'université ont suscité une réflexion approfondie sur les compétences en écriture requises dans le contexte

universitaire. Cette évolution a conduit à remettre en question les attentes en matière d'écriture et à envisager de nouveaux formats d'enseignement adaptés. Dans ce cadre, les enseignants, encouragés par les universités américaines, ont été incités à se pencher sur la composition et les pratiques d'écriture de leurs étudiants, tandis que les besoins spécifiques de ce public ont été abordés sous l'angle de la mise à niveau et du soutien personnalisé (Russel, 2012).

A cet effet, des courants surgissent tels que *Composition Studies*, *Writing Across the Curriculum (WAC)* et *Writing in the Disciplines (WID)*, qui s'inscrivent dans une stratégie développée aux États-Unis. L'objectif majeur de cette action était de promouvoir l'enseignement des spécificités des genres discursifs à l'université et dans les différentes disciplines, afin de soutenir les pratiques d'écriture et l'élaboration de contenus conceptuels dans l'enseignement supérieur, tout en intégrant ces compétences comme éléments essentiels de la formation universitaire.

Parallèlement, au Royaume-Uni, les années 1980 ont vu l'émergence d'un courant connu sous le nom d'*Academic Literacies (AcLit)*. Celui-ci se concentrait principalement sur la mise à niveau linguistique des étudiants non natifs, ainsi que sur l'analyse des genres et des conventions textuelles. Contrairement aux approches américaines, ce mouvement adoptait une vision de l'écriture comme une action sociale, contribuant à la construction de l'identité individuelle en lien avec les cultures institutionnelles et disciplinaires.

Dans cette perspective, les pratiques de lecture et d'écriture sont envisagées comme étant profondément ancrées dans la dimension sociolinguistique du contexte, et non comme des activités isolées. Le pluriel dans *Academic Literacies* souligne non seulement la diversité des pratiques d'écriture, mais également leur caractère social et culturel, intrinsèquement lié aux contextes dans lesquels elles se déploient, plutôt qu'à des initiatives purement individuelles.

Dans le monde francophone, la constitution du domaine des LU est plus récente et s'inscrit dans des contextes scientifiques, sociaux et intellectuels distincts de ceux des pays anglo-saxons. En France, le concept a commencé à émerger à la fin des années 1990 et s'est progressivement consolidé pour devenir un champ de recherche établi au cours des années suivantes 2000.

Posées à l'intersection des sciences du langage et de la didactique du français, les LU se définissent comme une nouvelle discipline susceptible de décrire les genres de discours

universitaires (écrits académiques et de recherche) et les difficultés que ceux-ci posent aux étudiants au long de leur cursus, ainsi que de prendre en charge les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche (Delcambre et Lahanier-Reuter : 2010).

Si le statut accordé à la formation occupe encore dans ce paradigme une place toute relative, elle n'en reste pas moins posée comme l'une de ses dimensions constitutives.

Situées à l'intersection des sciences du langage et de la didactique du français, les LU se présentent comme une discipline émergente. Elles ont pour but de décrire les genres discursifs propres à l'université (écrits universitaires et de recherche), ainsi que les difficultés que les étudiants confrontent tout au long de leur cursus universitaire, tout en prenant en compte les enjeux de formation associés à ce domaine de recherche (Delcambre et Lahanier-Reuter : 2009-2010).

Bien que la dimension formative occupe encore une place relativement marginale dans ce paradigme, elle demeure néanmoins reconnue comme l'un de ses éléments constitutifs.

6.2. Objet de LU

Les LU adoptent une approche analytique et descriptive pour examiner les genres discursifs. Cette démarche vise à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants, en éclairant les dimensions de l'écriture universitaire qui vont au-delà des aspects purement techniques ou instrumentaux. Ces dimensions incluent, entre autres, les compétences rédactionnelles générales, la maîtrise des genres universitaires et l'adoption d'une posture réflexive.

L'objectif final étant de développer l'expertise des étudiants en les formant aux pratiques d'écriture propres aux disciplines.

Les difficultés des étudiants sont ainsi analysées en relation avec le contexte, notamment leur capacité à se conformer aux exigences des genres universitaires et disciplinaires. Envisager les objets de recherche didactiques sous l'angle des littératies permet de situer les pratiques dans des contextes précis, d'articuler différentes pratiques langagières (comme l'écrit et l'oral), et d'examiner les difficultés des étudiants en tenant compte des conditions sociales et universitaires plutôt que de se limiter à leurs seules compétences.

Cette approche élargit également l'étude des pratiques d'écriture à différentes disciplines, au-delà du seul cadre du français.

Les discours et genres universitaires écrits constituent le principal objet d'étude des recherches menées dans le cadre des littératies universitaires, qu'elles soient abordées sous un angle transdisciplinaire ou disciplinaire.

En France, ces recherches s'appuient à la fois sur des recueils de données quantitativement riches, tels que des corpus de textes et des questionnaires, et sur des analyses qualitatives de textes représentatifs de situations spécifiques.

De nombreuses études ont été réalisées dans le cadre des LU, avec pour objectif d'améliorer et de didactiser les pratiques d'écriture des étudiants. Les besoins et les objectifs de ces derniers restent au cœur de l'élaboration des contenus. Parmi les travaux notables, on peut citer ceux portant sur la pratique du copier-coller (Rinck.F, 2019) ou sur l'influence des disciplines et des niveaux d'études sur les pratiques écrites (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010).

En outre, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de la dimension linguistique dans la formation à l'écrit. Parmi les aspects spécifiques étudiés, on retrouve : l'accord orthographique, les techniques pour étayer un avis critique, les collocations transdisciplinaires, la phraséologie scientifique, les anaphores résomptives, ainsi que les pratiques énonciatives et citationnelles, entre autres. Ces catégories illustrent la richesse et la diversité des axes de réflexion dans les recherches sur les LU.

6.3. Définition

Le champ de la LU offre de nouvelles perspectives dans l'étude du développement des compétences scripturales en milieu universitaire (Allison, 2009 ; Lamoureux et al., 2014; Lillis & Turner, 2001; Pugh et al., 2000). Ceci nous amène à dire que les écrits des étudiants représentent l'un des corpus majeurs sur lesquels se mènent les recherches récemment inscrits dans ce champ (LU).

La LU s'intéresse donc aux difficultés de l'écrit en contexte universitaire. Ce dire se manifeste explicitement dans ces propos : « la littératie universitaire représente les genres et les modes de discours universitaires ainsi que les difficultés rencontrées chez les étudiants dans leur mise en pratique. » Hebert, M., & Lepine, M. (2012)

En se référant à Reuter et Delcambre (2010), la LU peut être comprise à travers trois dimensions :

- Sociologique : Il s'agit de ce qu'elle forme les étudiants à utiliser des écrits servant à leur profession.

- Cognitif : Il s'agit de l'actualisation des déficits langagiers et des déficits de connaissances.
- Didactique : Il s'agit de ce qu'elle décrit les pratiques d'écriture en contexte purement universitaire et des spécificités disciplinaires des écrits universitaires, le rapport au savoir des étudiants et les dispositifs de remédiation.

Il est à préciser que c'est la troisième dimension (didactique) qui nous intéresse dans cette étude. C'est en effet que cette dimension se croise avec l'un des objectifs de la présente recherche qui est « la description des pratiques et des genres de l'écrit en contexte universitaire. » (Delcambre et D. Lahanier-Reuter, 2010 : 9).

6.4. Genres de l'écrit

Force est de noter qu'aborder le concept du genre dans la présente recherche n'est pas un objectif mais un passage obligatoire qui nous guide dans notre chemin.

Concept de grande importance en didactique de l'écrit, les genres de l'écrit, « sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale » (Reuter, 2007 :117). Raison pour laquelle, approprier le concept du genre de l'écrit pour les étudiants est une nécessité qui permet d'agir sur les deux aspects de la langue (oral et écrit) (Schneuwly et Sales Cordeiro, 2016). De même que l'étude des genres de l'écrit a pour intérêt d'identifier les différentes productions écrites effectuées par les étudiants dans leur cursus.

Il est donc évident que l'introduction du concept de genre en didactique des langues vient d'enrichir ce domaine et donner un nouveau souffle à l'enseignement de l'écrit universitaire. (Libersan, 2010, 2011 ; Libersan, Claing et Foucambert, 2010).

7. Quels apports des littératies universitaire au supérieur ?

En parallèle au développement de ce champ, plusieurs chercheurs soulignent que l'entrée dans l'enseignement supérieur constitue un événement littéraire majeur (Jaffré, 2004 : 40) et que la confrontation aux pratiques langagières spécifiques à l'écrit universitaire représente une expérience exigeante, voire déstabilisante, pour les primo- arrivants (Bautier, 2009 : 87).

Ainsi, les écrits académiques requièrent une attention particulière et une formation adaptée. Dans cette perspective, les littéracies universitaires apportent une contribution essentielle à la didactique de l'écrit, comme le démontrent les travaux d'I. Delcambre (2012) et d'Y. Reuter (2012).

Reuter identifie six transformations majeures induites par cette approche, touchant la manière de concevoir l'écrit, les contenus, la formation et la recherche (Reuter, 2012 :161-164) :

- l'appréhension de la lecture et de l'écriture comme des pratiques sociales ;
- le passage d'une conception des savoirs comme entités abstraites à celle de *pratiques discursives des savoirs* ;
- une analyse critique des fonctionnements universitaires pour repenser la question de l'échec ;
- la reconnaissance du fait que les difficultés rencontrées par les étudiants doivent être prises en charge à l'université ;
- l'élaboration de dispositifs de remédiation fondés sur l'analyse des pratiques disciplinaires universitaires, des représentations associées (celles des étudiants comme celles des enseignants) et des dispositifs d'enseignement, parfois inefficaces ou générateurs de difficultés ;
- la légitimation des littéracies universitaires en tant qu'objet de recherche.

Dans la même lignée, Delcambre identifie cinq dimensions des pratiques de l'écrit que la notion de littéracies universitaires permet d'éclairer (Delcambre, 2012 : 29-31) :

- les dimensions contextuelles, sociales et culturelles de la lecture et de l'écriture ;
- le caractère continu des apprentissages liés à l'écrit, tant en réception qu'en production ;
- l'influence des contextes de production sur la construction des textes ;
- la nécessité d'identifier les liens entre usages de l'écriture et construction des connaissances ;
- une relecture des difficultés rencontrées par les étudiants à la lumière des dimensions épistémologiques de l'écriture.

Ces contributions constituent des fondements essentiels pour repenser les discours universitaires, en articulant ces différents axes et en légitimant l'idée d'un enseignement-apprentissage structuré des écrits académiques.

Les recherches récentes s'inscrivent dans cette dynamique, et l'idée de former les étudiants aux pratiques de lecture-écriture -qui leur sont nouvelles et contextualisées- semble aujourd'hui largement acceptée. Il apparaît désormais que ces enseignements sont reconnus comme légitimes dans une logique de formation universitaire.

Ce qui nous intéresse dans les lignes suivantes, c'est de déterminer à quel type d'écrit universitaire correspond notre corpus.

8. L'écrit dans la recherche universitaire

Au cours de la dernière décennie, de minutieuses recherches ont conclu que la réussite universitaire ne se limite pas à un seul facteur mais revêt plusieurs facettes (E. Lang, 2019) dont la maîtrise de l'écrit est cruciale. A cet égard, Alamargot affirme que « (...) la maîtrise de la production écrite s'avère déterminante dans la réussite scolaire et s'impose aujourd'hui, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, comme l'un des critères de recrutement académique et professionnel » (2015, p. 119).

8.1. L'écrit scientifique

Identifier un écrit scientifique s'entreprend-il ainsi en fonction des critères déterminées socialement. A cet égard, Ducancel et Astofli supposent que : « Les pratiques, formes orales, écrites, pluricodiques, dont le but est la construction et/ou la diffusion de connaissances et de concepts appartenant aux champs qu'on s'accorde socialement à considérer comme scientifiques » (1995 :57). Qu'en est-il de l'écrit scientifique ?

Il est évident que nous pouvons intuitivement distinguer un écrit scientifique d'autres écrits s'inscrivant dans des champs autres tels que la littérature ...

Dans un cadre institutionnel, l'écrit scientifique est considéré comme une production validée par une communauté scientifique à savoir les universités, les laboratoires de recherche, les comités éditoriaux des revues, les jurys de soutenance (Boch, 2007). Toutefois ces communautés ne se réfèrent pas aux mêmes critères de validation des travaux scientifiques.

Prenons l'exemple des revues, si l'on parcourt les critères de deux revues différentes on va se rendre compte de leur hétérogénéité. Loffler-Laurian ajoute aussi : « (...) selon qu'on écrit pour une revue de spécialistes qui connaissent les bases du domaine scientifique en question ou qu'on écrit dans une revue de vulgarisation, voire dans les colonnes scientifiques d'un quotidien, le type de langage ne sera pas le même. » (1983 : 9).

La question supra de qu'est-ce qu'un écrit scientifique s'avère, après réflexion, plus complexe qu'elle ne le semblait de prime abord. En réalité, l'écrit scientifique comprend divers types d'écrit, présentant une grande diversité qui se manifeste à plusieurs niveaux. Cette typologie de l'écrit scientifique est explicitée par Mariam Mroue : « Nous citons entre

autres : étude, manuel, thèse, communication, mono graphie, mémoire, article de périodique, exposé, conférence, discussion, entretien, interview, débat, rapport, compte rendu, brevet d'invention, article d'encyclopédie, dictionnaire spécialisé, résumé » (2014 :10)

8.2. L'écrit de recherche scientifique

Sous-catégorie de l'écrit scientifique, les écrits de recherche sont élaborés en contexte académique par des spécialistes d'une discipline abordant une problématique qui interpelle une recherche pour y répondre (Cavalla, 2008).

Dans la présente recherche, nous nous intéressons aux écrits élaborés à l'université. Il nous apparaît important de préciser que cette pratique d'écriture ne se rapporte pas seulement aux enseignants, formateurs, experts ou théoriciens mais aussi aux chercheurs novices tels que les étudiants étant en : 2^{ème} cycle (Master) et 3^{ème} cycle (Doctorat).

Selon C. Donahue (2010) les écrits produits en milieu universitaire par les étudiants, sont des éléments qui constituent le parcours de l'étudiant vers la maîtrise de l'écrit scientifique, en ce qu'ils lui permettent de développer sa compétence scripturale de différents écrits universitaires.

A cet effet, cette pratique scientifique est susceptible de prendre diverses formes. F. Salem affirme que « Quelles qu'elles soient, elles constituent principalement des catégories de l'écriture universitaire. Les différences entre elles touchent davantage à leurs manières respectives d'aborder et de traiter de l'objet mis en question. » (2020 : 63). Le même auteur explicite que l'écrit de recherche renvoie aux écrits universitaires tels que : l'article, la thèse, le mémoire, l'ouvrage, le rapport et l'exposé (Ibid). Dans le même fil d'idée, M. Ammouden et C. Cortier soutiennent cette vision dans la mesure où ils précisent que « [les écrits universitaires] sont : variées : l'essai, la dissertation littéraire, le commentaire de citation ou de passages, le commentaire composé, le compte-rendu de lecture et le compte-rendu critique, la fiche de lecture, l'exposé, le résumé, la synthèse de documents. » (2019 : 07).

Grossmann(2012) présume que les différences significatives entre les pratiques d'écriture de différentes disciplines s'expliquent souvent par des caractéristiques propres aux écrits scientifiques spécifiques à chaque discipline. En revanche, les attentes évoluent de plus en plus au fil des cycles d'études, réduisant progressivement l'écart entre les écrits universitaires et scientifiques.

Quant à la présente étude, nous nous appuyions davantage sur les caractéristiques communes des pratiques d'écriture universitaire, susceptibles d'être influencées par les compétences numériques et les stratégies associées.

8.3. Caractéristiques de l'écrit universitaire

Etant donné que la présente recherche s'inscrit dans une approche descriptive, aborder les caractéristiques de l'écrit universitaire peut être révélateur des difficultés des étudiants dans l'écrit.

Il est évident que l'évaluation de l'écrit scientifique se réfère à ses deux aspects étant le fond et la forme. Quant au fond, nous pouvons en dénombrer différents vecteurs (orthographique, sémantique, argumentatif, grammatical...) sur lesquels ont été menés des études. Il est à souligner que la problématique que traite cette thèse ne couvre pas cet aspect. S'agissant de la forme, qui est notre souci, un écrit nécessite une structure logique qui permet la compréhension globale des informations et l'enchaînement des idées. (Maccio, 1992).

Après avoir exploré les différents types d'écrits universitaires et leurs spécificités, il est temps d'analyser l'exposé écrit en tant que genre universitaire central. Ce choix se justifie par la place prépondérante qu'occupe l'exposé écrit dans la formation universitaire, où il constitue un outil privilégié d'apprentissage, de structuration de la pensée mais souvent outil d'évaluation par excellence, par sa forme qui reflète une logique rigoureuse et une organisation cohérente (Maccio, 1992) mais aussi un moyen de développer les compétences nécessaires pour l'organisation logique des savoirs.

L'exposé écrit dans le contexte universitaire est un aspect souvent valorisé pour la réussite préprofessionnelle.

9. L'exposé écrit

C'est l'un des pratiques d'écriture le plus exercé à l'université en Algérie, l'exposé écrit prend une place prépondérante dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, plus particulièrement en deuxième cycle. Cette action pédagogique n'est pas fortuite, mais ce sont les avantages de l'exposé écrit qui l'ont rendu plus recommandé par les enseignants du supérieur.

9.1. Définition

Safir Kh² (2015) définit l'exposé comme : « une technique d'expression orale ou écrite qui consiste à développer des informations sur un thème donné, dans le but d'informer ou d'argumenter. »

Pratiquer la technique de l'exposé écrit au cours du parcours universitaire constitue un atout majeur pour l'étudiant, lui permettant de s'adapter plus aisément à la rédaction et à la production scientifique. En effet, toute démarche de recherche repose sur un travail de synthèse. De ce fait, il est légitime de considérer l'exposé écrit comme « un exercice académique consistant à présenter de manière structurée un sujet ou une problématique. » (B. Khaled : 2024)³

Notre étude met particulièrement l'accent sur cette technique d'expression écrite, en mettant en avant les points suivants :

- L'exposé écrit initie les étudiants à la collecte et au classement des informations scientifiques. Grâce à une pratique régulière, ils apprennent à manipuler divers documents, à en extraire l'essentiel en lien avec leur objectif de recherche et à structurer ces données de manière pertinente ;
- Elle favorise le développement de l'esprit de recherche scientifique en permettant aux étudiants d'établir des liens entre différentes sources d'information et de les intégrer de façon cohérente dans l'élaboration de leur projet de recherche ;
- La technique de l'exposé écrit stimule la créativité des étudiants en les incitant à reformuler les informations avec leur propre vocabulaire. Cette compétence leur permet de s'approprier un lexique scientifique qu'ils pourront mobiliser et réinvestir dans leurs travaux de recherche ;
- Enfin, elle développe leur esprit critique en les engageant dans un processus de sélection rigoureux des informations. Les étudiants apprennent ainsi à distinguer les faits des jugements et à identifier les opinions des auteurs, ne retenant que les éléments pertinents pour leur thématique.

² https://old-moodle.univ-tissemsilt.dz/pluginfile.php/5347/course/overviewfiles/td_La_technique_de_l_expose.pdf?forcedownload=1

³ <https://fr.readkong.com/page/guide-m-thodologique-2016-2017-presentation-d-un-travail-3011928>

Cette capacité d'analyse et de discernement est essentielle dans l'évaluation des travaux universitaires et constitue une compétence clé tout au long de leur parcours académique.

9.2. Caractéristiques spécifiques

L'exposé écrit, en tant que genre académique central dans le contexte universitaire, puise son fondement par des caractéristiques spécifiques qui en font un outil pédagogique adapté et souvent privilégié, notamment dans l'enseignement des langues étrangères. Cette logique qui englobe la structure logique, le développement d'idées, la cohérence et l'adaptation au public universitaire, reflète les exigences de rigueur et de clarté propres à la communication préprofessionnelle.

Nous décrivons de manière synthétique ses caractéristiques ci-dessous pour mieux appréhender leur rôle dans la formation des étudiants, en nous appuyant sur des cadres théoriques reconnus.

9.2.1. Structure logique

L'une des caractéristiques fondamentales de l'exposé écrit est sa structure logique, qui désigne une présentation ordonnée et compréhensible des informations contenues. Comme le souligne Safir Kh (2015 :34), l'exposé vise à développer des informations sur un thème donné dans le but d'informer ou d'argumenter, ce qui nécessite une organisation rigoureuse.

Cette structure repose généralement sur une tripartition basique :

Introduction, elle présente le sujet, pose la problématique ou les objectifs de l'exposé, et annonce le plan de développement.

Développement, il constitue le corps principal du texte, où les idées sont exposées de manière progressive, souvent en plusieurs parties, sous-parties ou sections, chacune abordant un aspect spécifique du thème.

Conclusion, Elle reprend et synthétise les points clés discutés et propose une ouverture ou une réflexion finale.

Cette organisation totalement soutenue par des connecteurs logiques et temporels (comme « d'abord », « ensuite », « par conséquent », mentionnés dans les ressources de my Maxicours, permet de guider le lecteur à travers le raisonnement de l'auteur.

De nos jours, dans le contexte universitaire algérien, cette structure est particulièrement valorisée, car elle s'insère dans les programmes ministériels et facilite l'évaluation des enseignés par les enseignants.

9.2.2. Développement d'idées

Reconnu par ses apports dans le domaine de l'écrit, le développement d'idées est un autre pilier de l'exposé écrit, qui se distingue par sa capacité à approfondir un thème à travers une argumentation ou une explication détaillée. Contrairement à d'autres genres moins développés et courts comme le résumé, l'exposé permet d'explorer un sujet sous différents angles, en s'appuyant sur des exemples, des références ou des données pertinentes. Ce processus exige de la part des étudiants une mobilisation de leurs connaissances, tant linguistiques que thématiques, pour bâtir un discours structuré et convaincant.

Par exemple, dans l'enseignement des langues étrangères, l'exposé écrit peut consister à analyser un texte littéraire, à comparer des concepts culturels ou à argumenter sur une problématique linguistique. Ce développement d'idées favorise la pensée argumentative et la capacité à organiser des informations complexes ainsi que la mobilisation des compétences essentielles dans le parcours universitaire.

Reuter (1996 : 60) replit la notion de l'écriture pour désigner une pratique sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre de savoirs et d'opérations pour produire du sens à partir d'un contexte donné, ceci revient à dire que l'exposé écrit peut consister à analyser un texte littéraire, comparer des concepts culturels ou argumenter une problématique linguistique.

La cohérence est une caractéristique sine qua non de l'exposé écrit, garantissant que les idées s'enchaînent de manière fluide et intelligible. Elle se manifeste à deux niveaux:

Cohérence textuelle, Les différentes parties de l'exposé doivent être liées par des transitions claires, souvent à l'aide de connecteurs logiques (ex. : « en outre », « cependant », « ainsi ») qui articulent le raisonnement. Cela évite les confusions dues aux ruptures dans le fil conducteur du texte. Selon Charolles (1995 :125), la cohérence textuelle se base sur des mécanismes de cohésion et de pertinence qui permettent au lecteur de suivre le développement logique du discours sans ambiguïté.

Cohérence sémantique, La qualité de l'apprentissage dépend du contenu enseigné. Pour cela, un contenu doit être centré sur la thématique de départ, sans digressions inutiles, par souci de maintenir l'unité des propos du texte.

Dans le cadre universitaire, la cohérence est particulièrement importante, car elle contribue en la maîtrise du sujet abordé par l'étudiant, celui-ci en quête permanente d'une maîtrise efficace et compréhensible de ses idées. Les enseignants valorisent cette prérogative lors de l'évaluation, car un exposé incohérent n'est jamais pertinent.

9.3. Adaptation au public universitaire

L'exposé écrit se caractérise par son adaptation au public universitaire, qui inclut à la fois les enseignants (évaluateurs principaux) et les pairs (les enseignés). Il constitue un outil efficace de concertation entre les uns et les autres. Cette adaptation se traduit par :

Respect des conventions académiques : L'exposé doit adopter un registre formel, un style clair et précis, ainsi que des normes de présentation (mise en page, citations, références) conformes aux attentes institutionnelles.

Prise en compte des attentes du destinataire : L'étudiant doit ajuster son discours qui doit correspondre à des objectifs pédagogiques de l'exercice (informer, argumenter, analyser) et du niveau de connaissance supposé des apprenants. Un exposé destiné à un enseignant spécialiste d'une langue étrangère peut inclure des termes techniques ou des références théoriques, tandis qu'un exposé présenté à des pairs peut nécessiter des explications plus accessibles et plus simples. Comme le souligne Moirand (1979 : 9), le scripteur est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances, mais aussi par la relation avec celui qui lit, ce qui l'oblige à choisir un lexique et un style adaptés pour éviter toute confusion et répondre aux attentes spécifiques du destinataire.

Cependant, on s'est rendu compte des limites que recèle cette capacité d'adaptation, essentielle dans le contexte de l'enseignement supérieur, étant donné qu'elle renforce les compétences communicatives des étudiants et les prépare à des situations préprofessionnelles et professionnelles où l'écrit devra également s'ajuster à des destinataires variés.

9.4. Avantages pédagogiques de l'exposé écrit

L'exposé écrit occupe une place prépondérante dans l'enseignement supérieur où il est largement utilisé dans l'enseignement/apprentissage et dans tous les niveaux. Cette

pratique n'est pas le fruit du hasard, mais repose sur des avantages pédagogiques spécifiques qui en font « un pont cognitif » privilégié pour les enseignants. Il met en avant à la fois le développement des compétences des étudiants ainsi que leur évaluation formative, ceci justifie son intégration dans les stratégies didactiques universitaires.

- Un rendement institutionnel

L'appropriation de l'exposé écrit par l'enseignant n'est pas fortuite, mais s'appuie sur son rendement stratégique et institutionnel qui répond aux objectifs pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères.

Au moment où d'autres formes d'écrits restent moins structurés, l'exposé écrit exige de la part de l'apprenant une activation logique de ses connaissances flexible mais rigoureuse portant sur le processus de l'écrit lui-même, ce qui lui permet de s'exprimer sur des thèmes variés. En effet, Safir Kh (2015 :34) précise que l'exposé est une technique d'expression qui vise à informer ou argumenter, ce qui en fait un exercice idéal pour développer des compétences transférables dans des contextes académiques et préprofessionnels.

Dans le contexte algérien, où les étudiants doivent souvent surmonter des lacunes linguistiques, l'exposé écrit constitue une opportunité de se réconcilier avec la langue en la pratiquant de manière approfondie, contextualisée et procédurale. Cette pertinence pédagogique constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction, explique la raison pour laquelle les enseignants privilégient cet outil pour favoriser l'apprentissage actif et la progression des apprenants.

- Un développement des compétences

L'exposé écrit contribue au développement de plusieurs compétences essentielles chez les étudiants, englobant différentes opérations cognitives : linguistiques et communicatives. Ce qui ne signifie pas une maîtrise apparente de l'une de ces dimensions, mais leur combinant significative de telle sorte qu'elles se renforcent mutuellement à travers la pratique régulière de ce genre pédagogique. Nous les résumons dans ce qui suit :

1. Compétences linguistiques : La rédaction d'un exposé écrit permet une amélioration significative de la syntaxe, du lexique et de l'orthographe grâce à une pratique régulière, surveillée et encadrée.

En produisant des textes structurés, les étudiants sont amenés à mener en parallèle des structures grammaticales complexes, à enrichir leur vocabulaire en s'intéressant à des thématiques variées.

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, cette pratique est focalisée sur la correction des erreurs fréquentes et la consolidation des prérequis linguistiques, ce qui peut présenter parfois « une surcharge mentale » comme le note Dabène (1987 : 43) en soulignant l'importance cruciale des connaissances linguistiques dans la production écrite.

2. Compétences cognitives : L'exposé écrit renforce également la vision du monde, la pensée et la structuration des idées. La préparation d'un exposé ne passe pas seulement par la maîtrise des différentes structures mais nécessite de collecter des informations, les coordonner, les analyser et de les organiser en un discours cohérent, ce qui stimule un entraînement cognitif des opérations complexes.

Selon le modèle de Hayes et Flower (1980), cet entraînement serait possible lorsque les étapes clés du processus rédactionnel qui exigent une réflexion cognitive et stratégique sont respectées pour une meilleure gestion des ressources cognitives. Pour nos étudiants, cette dimension est essentielle, car elle les prépare à des tâches professionnelles plus exigeantes, comme la rédaction de mémoires dans le cadre des exposés pour une évaluation formative et sommative en présentiel ou en ligne, des masters, des rapports de stages pratique, des rédactions de startup ou encore de doctorat.

3. Compétences communicatives : Enfin, l'exposé écrit favorise la familiarité avec les apprentissages pendant la formation et l'adaptation du destinataire (enseignant, pairs). Cette capacité d'adaptation, mise en évidence par Moirand (1979 : 9) dans son analyse de la relation scripteur-lecteur, renforce les compétences communicatives et prépare les apprenants à faire de meilleurs rappels dans des situations réelles de communication, tant académiques que professionnelles pour qu'un apprentissage se maintienne.

- Autonomie de l'apprenant

Nous rappelons un autre avantage majeur de l'exposé écrit et qui réside dans sa capacité à encourager l'autonomie des apprenants ce qui prépare le terrain à mieux réussir la recherche scientifique et mieux gérer des tâches rédactionnelles.

Contrairement à des exercices de remédiation, comme les résumés ou les transformations de phrases, l'exposé exige des étudiants de faire appel à la boîte noire en cherchant à identifier eux-mêmes des sources pertinentes, qu'ils sélectionnent et qu'ils organisent de manière indépendante.

Il convient de noter que cette autonomie est particulièrement valorisée dans le contexte universitaire algérien, où les étudiants sont souvent confrontés à des projets de recherche nécessitant une prise d'initiative et un choix personnel de thématiques.

En développant cette capacité à travailler de manière autonome, l'exposé écrit contribue à la découverte de processus d'analyse qui contribuent à la formation d'apprenants responsables, capables de gérer des projets complexes, une compétence essentielle pour leur perspicacité professionnelle.

- Évaluation formative

Enfin, l'exposé écrit offre un outil précieux pour l'évaluation formative, permettant aux enseignants d'évaluer à la fois le fond (contenu) et la forme (structure, cohérence) des productions des étudiants, tout en leur fournissant un retour constructif. Sur le plan du contenu, les enseignants peuvent juger la pertinence des idées, la profondeur de l'analyse et la maîtrise du sujet abordé. Sur le plan formel, ils évaluent la logique de la structure, l'usage des connecteurs et la clarté de l'expression, des aspects cruciaux pour la communication académique.

L'exposé écrit, une arme à double tranchant, dans la mesure où il permet à la fois d'identifier les forces et les faiblesses des étudiants et de proposer des pistes d'amélioration adaptées. Dans le même sens Garcia-Debanc (1992 :42) ajoute que la référence à un modèle rédactionnel favorise le repérage des difficultés rencontrées par les apprenants ainsi que de cibler les interventions didactiques, rendant l'exposé écrit un instrument idéal pour un accompagnement personnalisé reflétant les exigences de la littérature universitaire.

Nous ne le disons pas assez, l'exposé écrit se distingue par une structure logique qui automatise le propos, un développement d'idées qui approfondit le sujet, une cohérence qui assure la fluidité du texte, et une adaptation au public universitaire qui répond aux exigences académiques.

Ces caractéristiques font de l'exposé écrit un outil pédagogique de premier plan dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en contexte universitaire, où il met en avant l'acquisition progressive des compétences scripturales et argumentatives essentielles.

Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre consacré à la littératie, la prise en considération des multiples facettes de cette notion clé en didactique en contexte universitaire, met l'accent sur l'écrit comme compétence centrale et a donné un autre souffle à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. De la définition de l'écriture comme pratique sociale et cognitive complexe à l'évolution de sa place à travers les méthodologies pédagogiques, nous avons constaté que l'écrit est passé progressivement à un autre paradigme, celui de l'acquisition d'une reconnaissance comme vecteur essentiel de communication et d'autonomie intellectuelle.

Cette chemin transitoire a permis une interaction conjointe entre les deux opérations cognitives/sociétales et scripturale des composantes linguistiques/ pragmatiques d'autre part.

Conclusion

Aujourd'hui il est clair que des pratiques spécifiques comme l'exposé écrit, largement utilisé dans le contexte universitaire, illustrent comment la littératie s'incarne dans des genres académiques et scientifiques, répondant aux exigences ayant trait à la structure, la cohérence et l'adaptation aux apprenants. Ce qui revient à dire que la littératie nous apprend qu'elle ne se limite pas à la maîtrise technique de l'écrit, mais englobe un processus voire une capacité à produire du sens dans des contextes variés, une compétence d'autant plus cruciale à l'ère de la révolution numérique qui redéfinissent les modes de communication, ce que nous développerons aisément dans le chapitre suivant.

Chapitre 03

Littératie et numérique

Introduction

A l'ère contemporaine, l'omniprésence technologiques redéfinit profondément les pratiques scripturales et les contextes dans lesquels elles s'exercent, en introduisant des formats hypertextuels, des plateformes collaboratives d'apprentissage, ouvrant de nouvelles perspectives mais aussi de nouveaux défis pour la littératie tant que capacité alliant information et sources numérique .

C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent chapitre, et qui se trouve au carrefour de la littératie et du numérique, un domaine en plein essor qui interroge la manière dont les modalités et environnements numériques influencent et reconfigurent la production, la réception et l'enseignement de l'écrit dans un cadre universitaire dédié à l'enseignement des langues étrangères.

1. Evolution des TIC dans l'enseignement des langues

Depuis longtemps, la technologie a fait l'objet d'étude de maints chercheurs dans le domaine de l'enseignement. Ils ont essayé de répondre à la question : les technologies favorisent-ils l'apprentissage ?

L'usage des technologies dans l'enseignement des langues n'est pas une tendance en vogue. Il plonge ses racines dans l'introduction du XX^e siècle lors de l'émergence des laboratoires des langues (Cuq et Gruca, 2002 : 455). Zampa (2003) affirme que la technologie a été utilisée pour la première fois en 1924, sous forme d'une machine à enseigner. Laquelle fonctionne comme un correcteur de questions à choix multiples et elle peut enregistrer les réponses des apprenants. Cette option permet à l'enseignant d'évaluer les réponses de chaque apprenant. Cependant le défaut de cet outil consiste à la linéarité de son système.

Au milieu de ce siècle, l'enseignement des langues reconnaît un nouveau progrès avec l'avènement des magnétophones et les images animées. Ces outils ont contribué à l'illustration des savoirs enseignés. A ce propos, Porcher souligne que : « À la fin de la seconde guerre mondiale, les médias sont très vite modestement entrés dans la classe de langue par le truchement du magnétophone puis des diapositives... » (2004 :65).

L'engouement d'intégrer les technologies dans l'enseignement ne s'est arrêté pas à ce terme. Au début des années 70, l'ordinateur fait son entrée à l'école et marque un autre aspect de cette révolution technologique. L'enseignement assisté par ordinateur (EAO)

renvoie à l'idée du behaviorisme qui se base sur le conditionnement de l'apprentissage. Ce mode d'enseignement est passé par trois tentations :

La première tentation, suppose que l'ordinateur peut prendre le rôle de l'enseignant ; ce processus s'appuie sur la pré-programmation des séquences, des exercices et des tests. Puisque l'enseignant n'intervient pas dans cette situation d'apprentissage, l'ordinateur peut jouer le rôle « de machines à enseigner, destinées plus ou moins à remplacer l'enseignant. » (Cuq et Gruca, 2002 : 464).

La deuxième tentation, ici l'accent est mis sur l'enseignant où l'ordinateur est considéré comme un médium pour gérer la tâche de l'enseignant. L'enseignement géré par l'ordinateur (EGO) consiste à déminuer le nombre d'ordinateurs en classe vu que l'équipement est très coûteux.

La troisième tentation, à ce stade l'ordinateur a été utilisé comme un outil d'apprentissage. Et parallèlement avec l'approche communicative, la centration est mise sur l'apprenant. De ce fait, le matériel technologique est devenu accessible à tous les apprenants. Cet accès permet aux apprenants d'accomplir plusieurs activités : le traitement du texte, le calcul, insertion des graphiques...

A la fin du XX^e siècle, le monde reconnaît un tournant majeur dans les technologies de communication. L'arrivée d'Internet et les moyens de stockage de l'information (CD, DVD, clé USB...) ont affecté le domaine d'enseignement. Par conséquent, ces moyens permettent à l'ordinateur d'effectuer plusieurs tâches ; transférer et sauvegarder des mégadonnées, faire communiquer plusieurs personnes et consulter des ressources informationnelles. Lergos et Crinon mettent en évidence cette mutation éducative en disant que :

Ce n'est plus le programme informatique qui gère la progression de l'élève dans son apprentissage mais l'élève lui-même qui programme la machine. L'apprenant est plongé dans un « micromonde », [...] En observant les effets des instructions qu'il donne à la machine, l'élève construit au fur et à mesure de son exploration, des connaissances sur ce micromonde. (2002 : 19).

Ces propos montrent que l'ordinateur n'est plus le gérant de l'apprentissage (EAO) mais c'est un moyen que l'apprenant utilise à sa guise.

A l'époque actuelle, nous assistons à une révolution technologique inédite. Tout est devenu numérique ; des outils digitaux, des applications, des logiciels et des réseaux sociaux sont conçus pour gérer notre quotidien.

Pour renvoyer à ces moyens de la technologie, nous allons adopter l'acronyme le plus courant dans la littérature scientifique ; TIC qui signifie les technologies de l'information et de la communication.

A l'instar des autres disciplines, la didactique des langues ne s'attarde pas à exploiter les TIC dans l'enseignement-apprentissage. A cet égard, nous allons tout d'abord essayer de définir les acronymes TIC et TICE. Ensuite, nous abordons les caractéristiques des TIC et enfin l'intégration des TIC.

2. Définitions des TIC(E)

A priori, l'acronyme TIC renvoie aux technologies de l'information et de la communication. Quant aux définitions des TIC, les premières remontent aux années 90 quand Y. Bertrand décrit les TIC comme suit : « *L'ensemble des supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, des machines, des procédés, des méthodes ou des programmes résultant de l'application systématiques des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques* ». (1990 :100).

Etant donné que les moyens cités par Bertrand sont en perpétuelle évolution, les TIC n'ont donc pas pris une définition générique. C'est pourquoi dans les publications scientifiques nous trouvons, parfois, l'acronyme NTIC pour désigner les nouvelles technologies de l'information et de la communication. En raison de cette évolution incessante, l'apparition de l'Internet a apporté une nouvelle conception aux TIC. Cuj commente ce progrès scientifique : « *L'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (World Wide Web)* ». (2003, p.238).

Par ailleurs, l'acronyme TICE renvoie aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. J. Pierre Robert suppose que les TICE « *regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre*

interlocuteurs, en temps réel ou différé ». (2008, p.198). Il en découle que les TICE englobe tout usage didactique des moyens technologiques.

Avec cette foule des outils numériques offerts partout et pour tous, il ne s'agira plus de répondre à la question : les TIC favorisent-ils l'apprentissage ? Quel qu'il soit l'impact des TIC, leur usage est devenu une nécessité pour rivaliser avec le progrès scientifique. Il est donc légitime d'intégrer les TIC dans l'enseignement.

3. Intégration des TIC dans l'enseignement des langues

Pour appréhender le concept d'intégration, nous retenons quelques définitions de référence dont celle de Legendre qui le définit comme : « *l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur* » (Legendre, 1993: 732). Intégrer est donc le fait de mettre en interaction différents objets convenablement afin d'obtenir un résultat meilleur. Plus précisément, le dictionnaire de l'Académie française précise qu'intégrer signifie : « *faire entrer un élément dans un ensemble de sorte qu'il en devienne une partie constitutive* ». En l'occurrence, intégrer c'est faire associer de nouvel(s) élément(s) conjointement à une composition pour en constituer une unité cohérente.

Dans une perspective didactique, l'intégration se traduit par une interaction faite par l'enseignant tout en s'appuyant sur : des outils, des méthodes, des contenus et des programmes dans le but de concevoir un enseignement pertinent. Et par l'apprenant tout en mobilisant, adéquatement, des connaissances, des stratégies, des compétences et des outils pour réussir son apprentissage.

S'agissant de l'intégration des TICE, la littérature scientifique nous fournit une myriade de définitions sans qu'il y ait unanimité d'auteurs. Toutefois nous en retenons celle de Bourguignon qui suppose que « Toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés » (1994 : 19). En ce sens, le processus d'insertion des outils technologiques doit s'inscrire dans un cadre bien défini. Défini dans la mesure où ces outils font partie intégrante de la conception des apprentissages. Quant à Mangenot, il y a une intégration des TICE seulement si « l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » (Mangenot, 2000: 40). Par efficacité, Mangenot désigne qu'une intégration des TICE doit être étudiée afin d'optimiser l'apprentissage.

Force est de rappeler que l'orbite de notre recherche est constitué de deux atomes (l'écrit et le numérique), il est donc temps de faire interagir ces substances pour bien appréhender la problématique soulevée.

4. Apport des TIC à l'écriture

L'écriture n'est pas une tâche sans complexe ; il est possible de constater les difficultés qu'éprouvent les étudiants durant les différents moments du processus rédactionnel. Or, les TIC ne pourraient-elles être un facteur facilitant la rédaction ?

A cet égard, Jeannine Gerbault (2010) suppose que les TIC peuvent offrir des aides d'ordre : cognitif et communicationnel, linguistique, socioculturel et affectif.

Dans les lignes qui suivent, nous allons exposer le potentiel des TIC pour soutenir la tâche d'écriture.

4.1. La motivation

Sont nombreuses les études qui considèrent les TIC comme un facteur de motivation dans l'enseignement-apprentissage. En effet, Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996) affirment que les apprenants prêtent un fort intérêt aux activités effectuées via les TIC. Poyet. F soutient ces auteurs en disant que : «(...)nous pouvons établir que les TICE semblent améliorer des connaissances, des aptitudes et des compétences transversales concernant particulièrement la motivation, le plaisir d'apprendre ;l'estime de soi ...» (2009 : 16). Quant à Demaiziere.F (1996), il constate que les TIC peuvent rendre l'apprentissage plus ludique et attrayant ce qui augmente la motivation chez les apprenants.

4.2. La planification

C'est la base du processus rédactionnel où le scripteur organise ses idées, adopter un plan de rédaction, collecter les informations. Piolat et al. (2003) signalent que la tâche la plus pénible lors de l'écriture, correspond à la phase de la planification. Toutefois, les TIC offrent une panoplie des moyens susceptibles d'atténuer la pénibilité de cette phase.

4.2.1. Les moteurs de recherche

M.Tomé définit le moteur de recherche comme un « programme qui indexe le contenu de différentes ressources Internet, plus particulièrement de sites Web, et qui permet, à l'aide d'un navigateur Web, de rechercher de l'information selon différents paramètres, en se servant de mots-clés, ou par des requêtes en texte libre, et d'avoir accès à l'information ainsi trouvée. » (2006 : 132). Il s'avère que le moteur de recherche a pour fonction de :

présenter des données sous plusieurs formes (image, vidéo, page web, lien, livre, article...), rechercher de l'information et permettre l'accès à l'information.

En fait, un moteur de recherche peut fournir des prestations illimitées au profit de la rédaction.

Pour planifier une production écrite, le sujet écrivain peut accéder à des modèles textuels selon la pertinence de la requête. Cela veut dire que l'on peut mettre des critères (le genre du texte, la forme, le type...) et des indicateurs (le thème, l'auteur, l'année...) pour obtenir un résultat pertinent.

De plus, le moteur de recherche permet au scripteur d'avoir recours à des : dictionnaires, correcteurs, des tracteurs, des conjugueurs pour gérer et évaluer les informations.

4.2.2. Le mind map (la carte mentale)

Un mind map est un outil pédagogique qui sert à faciliter de nombreuses tâches en différents contextes. Ce moyen peut esquisser le cheminement d'une tâche à accomplir. Pour la rédaction, « il est à la fois un outil pour réfléchir, chercher des idées, les organiser mais aussi un support pour s'approprier les informations développées par la carte. » (Regnard, 2011 : 216).

La carte mentale joue un rôle primordial dans l'écriture ; elle aide le scripteur à concevoir un plan de rédaction à travers des logiciels comme *FreeMind*. Wycoff (1986 : 59) ajoute qu'une carte mentale est un puissant outil pour générer de nouvelles idées et d'organiser les pensées. De surcroît, Buzan (2000: 178, cité par Chan, 2004) signale que ce moyen peut aider le rédacteur à :

- orienter l'écrit ;
- élaborer des significations ;
- assurer l'organisation générale ;
- assurer la présentation ;
- orienter la structure de l'écriture.

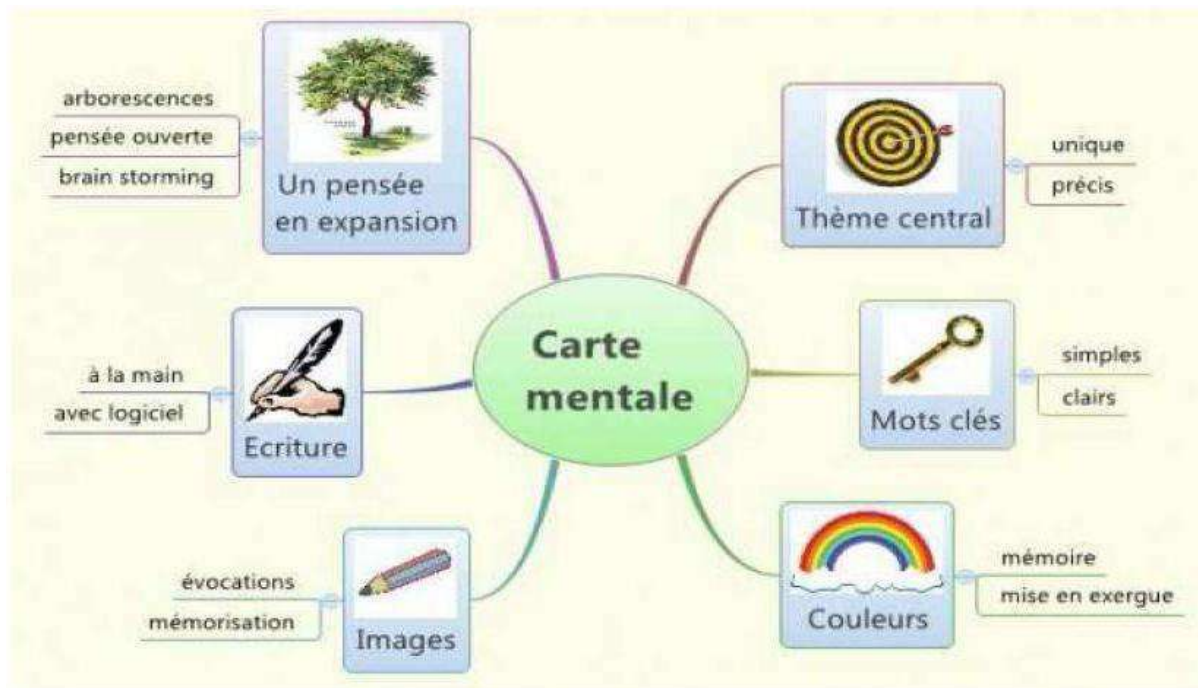


Figure N°06 : La carte mentale

Source : « la carte mentale : outil pédagogique » de Laetitia Carlier *Inspection de l'Éducation Nationale, Circonscription Montpellier Nord (2018).*

Nous poursuivons notre développement en mettant l'accent sur les modalités qui encouragent l'adoption des outils numériques pour développer les compétences scripturales.

4.2.3. Aides par incitation

Dans le cadre de la littératie numérique, ce type d'aide joue un rôle crucial pour encourager l'adoption des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques d'enseignement/apprentissage, en particulier celui des langues étrangères.

Ces aides, appelées subventions, appels à projets ou programmes d'accompagnement, relèvent de l'innovation pédagogique et encouragent l'accès aux outils numériques pour les enseignants, les étudiants et les institutions. Elles intègrent également des ressources, des formations dans un contexte d'échange et de collaboration qui incitent à se détacher des approches traditionnelles de la littératie, en particulier dans la production scripturale Ananiadou et Claro (2009) .

Ces incitations reflètent une opportunité majeure pour diminuer les disparités et promouvoir une littératie numérique commune et inclusive. Ce point explore les différentes formes d'aides par incitation, leurs objectifs et leur impact potentiel sur le développement des compétences scripturales à l'ère du numérique.

4.3. La textualisation

4.3.1. Traitement du texte

Avec l'évolution en constante des TIC, les logiciels de traitement du texte peuvent rendre le processus d'écriture plus efficient. Cela se manifeste dans les fonctionnalités que ces logiciels (*Microsoft Word*, *Open Office Writer* *Latex...*) sont y munies. Ces fonctionnalités sont résumées dans la définition du grand dictionnaire terminologique : « Ensemble de techniques informatiques qui permettent la saisie, le stockage, la correction, la mise à jour et la mise en forme [de textes] en évitant la transcription manuelle des éléments déjà entrés [...] en vue de les conserver, de les transmettre ou de les imprimer ». Il est évident que cet outil permet la correction et la modification des textes tout en évitant les effacements et les ratures dues au papier-crayon. Ainsi que l'option d' « insertion » dont les logiciels de traitement du texte jouissent, permet l'ajout des : images, des sons, des vidéos et des formes au texte. En outre, cet outil offre une option permettant la maîtrise de la forme d'écriture (la taille et la police). Parler de l'utilité des logiciels de traitement du texte ne se limite pas à cette description.

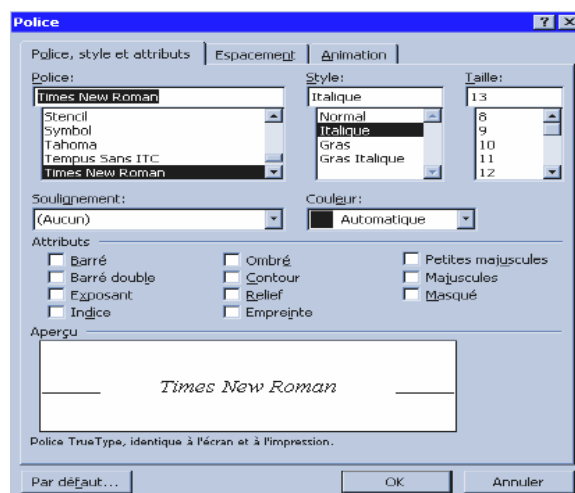


Figure N° 07 : Exemple d'un logiciel de traitement de texte

Piolat et Roussey (1995) résument les fonctions de ces outils dans les lignes suivantes :

- Saisie et création de texte au clavier en le visualisant sur l'écran ;
- Modification du texte de différentes façons, telles que l'ajout, la suppression, la modification de l'ordre des phrases et la recherche-remplacement ;
- Appel à des banques de données et à des analyseurs, tels que des dictionnaires de synonymes et des correcteurs orthographiques ;

- Modulation de la présentation typographique du texte, telle que le format de page, le soulignement et les caractères spéciaux ;
- Conservation du texte sur un disque dur ou une disquette, ce qui permet de l'afficher à nouveau et de poursuivre la confection ;
- Impression du texte ;
- Gestion des fichiers textes, telles que les opérations de tri et de fusion.

Les traitements de texte offrent donc une large gamme de fonctionnalités qui peuvent améliorer l'efficacité et la qualité de l'écriture.

4.4. La révision

De nombreux chercheurs ont montré que la révision est un processus crucial dans l'apprentissage de l'écriture. Cependant, les apprenants ne sont souvent pas équipés pour réviser efficacement leurs textes. Ils peuvent avoir du mal à identifier les erreurs grammaticales et orthographiques, et ils peuvent ne pas savoir comment améliorer la structure et le style de leur texte.

Pour aider les apprenants à réviser leurs textes plus efficacement, certains chercheurs ont développé des stratégies d'autocorrection. Ces stratégies comprennent des techniques pour identifier les erreurs de surface, telles que les fautes de grammaire et d'orthographe, et des techniques pour améliorer la structure et le style du texte.

D'autres chercheurs ont proposé de recourir à des aides externes, telles que des correcteurs orthographiques et grammaticaux, ou à la médiation humaine (par exemple, un enseignant ou un tuteur). Ces aides peuvent aider les apprenants à identifier les erreurs qu'ils ont manquées et à améliorer la qualité de leur texte.

En somme, la révision est un processus important dans l'apprentissage de l'écriture. Les enseignants et les formateurs peuvent aider les apprenants à réviser leurs textes plus efficacement en leur fournissant des stratégies d'autocorrection et des aides externes.

5. L'intégration du numérique

L'intégration des TIC au milieu universitaire représente un véritable défi pour les enseignants. En effet, devant ce foisonnement des outils numériques et des innovations technologiques, l'université a subi une métamorphose didactique qui remet en question les modalités d'enseignement- apprentissage. Par ailleurs, de nouveaux champs d'étude et activités universitaires surgissent. A cet effet, les enseignants et les étudiants sont appelés à développer la compétence numérique.

Par conséquent, Cordero et Fellas (2013) soulignent qu'une formation à l'intégration des outils technologiques au profit des enseignants est indispensable pour développer leur compétence à manipuler ces outils avec leurs apprenants.

Les formateurs doivent donc tenir en compte la contrainte de choisir des modalités pertinentes d'intégration des TIC.

La présente section se veut définir des modèles d'intégration des TIC en vue de soutenir les enseignants dans leur tâche. En fait, la littérature scientifique nous permet d'explorer plusieurs modèles dont sept que nous retenons :

- le modèle de Raby (2004) ;
- le modèle TPACK de Mishra et Koehler (2006) ;
- le modèle SAMR de Puentedura (2006) ;
- le modèle TAM de Davis, Bagozzi et Warshaw (1989) ;
- le modèle TIM de Florida Center Instructional Technology (2014) ;
- le modèle de l'UNESCO (2004) ;
- le modèle ASPID de Karsenti (2013).

Nous développerons un modèle des plus rentable qui permet d'intégrer aisément les pratiques pédagogiques et technologiques parmi tous ceux cités plus haut.

5.1. Le modèle TPACK

Est un modèle visant la description des différentes connaissances à acquérir par l'enseignant en vue de d'intégrer les TIC dans ses pratiques enseignantes. Ce modèle est une version développée, du modèle PCK, par les chercheurs (Koehler et Mishra 2008, Mishra et Koehler 2006). TPACK a été muni d'une autre dimension ; la dimension technologique.

Outre la pédagogie et le contenu sur lesquels repose PCK, le nouveau modèle TPACK travaille sur les relations existant entre ses trois composantes comme l'indique la figure 8: la pédagogie, le contenu et la technologie. Ce fait lui permet de concevoir un soubassement théorique susceptible de servir comme curriculum de formation pour enseignants.

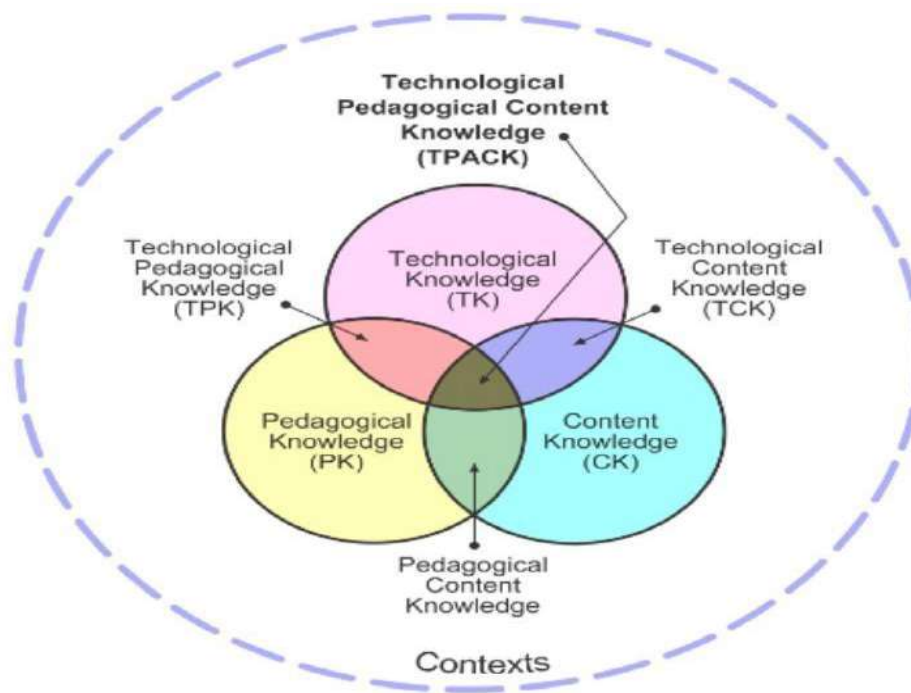


Figure N°8 : Modèle TPACK (Mishra et Koheler, 2006 : 61)

Ce modèle met en lien la littératie numérique avec les compétences technologiques nécessaires dans un cadre pédagogique et **les connaissances multimédia liées à l'enseignement/apprentissage**

5.1.1. La connaissance technologique

Il s'agit de maîtriser les outils numériques tels que l'ordinateur, data show, le tableau interactif...etc. Et la capacité à les utiliser pertinemment en contexte scolaire. C'est en effet que l'enseignant d'aujourd'hui ne doit pas seulement apprendre le fonctionnement de nouvelles technologies mais il doit les ressources offertes comme le web, les logiciels et l'intelligence artificielle pour créer des contenus au profit de l'enseignement-apprentissage.

5.1.2. La connaissance pédagogique

Cela concerne toutes les connaissances didactiques dues au processus de l'enseignement-apprentissage : la connaissance des méthodologies de l'enseignement, les théories de l'apprentissage, les stratégies permettant à l'enseignant de fixer un objectif éducatif. Cette connaissance est attachée aux différentes approches et perspectives, à la gestion de classe et à l'évaluation des apprenants.

5.1.3. La connaissance du contenu

Est une connaissance liée à la discipline en question. Autrement dit, la connaissance de tous les éléments constituant la discipline. En ce sens, l'enseignant doit maîtriser les concepts, les bases théoriques, les disciplines connexes et les idées pour qu'il puisse transmettre le savoir à bon escient.

5.2. Le modèle TAM

La première version de ce modèle a été conçue par Davis en 1989. Comme son nom l'indique, le modèle TAM avait pour objectif de déterminer les facteurs qui influencent l'intention d'un utilisateur de s'approprier l'ordinateur. C'est en effet qu'à travers ce modèle, deux facteurs ont été identifiés : l'utilité perçue qui désigne le degré d'utilité attribuée à l'ordinateur par un usager, pour accomplir une tâche, et la facilité d'usage perçue, c'est-à-dire à quel point l'utilisateur peut manipuler l'ordinateur. Peut-on déduire que les facteurs déterminés par Davis sont intimement liés ?

Prenons l'exemple d'un commerçant qui trouve que certaine technologie peut l'aider dans son travail, il va sans doute y attribuer un fort degré d'utilité. Mais s'il ne maîtrise pas certains logiciels tels que Excel, ce sera difficile à bénéficier de cette technologie. De ce fait, Davis et al (1989) mette la facilité d'usage perçue en question dans la mesure où ce facteur dépend d'autres variables comme la lecture, l'écriture, le fonctionnement de l'ordinateur...etc.

La deuxième version TAM a été développée par Venkatesh et al (2003). Ces auteurs ont ajouté deux autres facteurs à l'utilité perçue et la facilité d'usage perçue : la dimension sociale, c'est l'impact de l'entourage d'un usager sur son estimation d'importance à une technologie donnée. Et les conditions qui facilitent l'usage d'une technologie. Ceux dépendent du niveau de l'organisation et les infrastructures qui affectent positivement ou négativement l'usage d'une technologie.

La nouvelle version du modèle TAM permet la détermination des variables externes mentionnés par Davis. (cf. la figure 9)

Bien que le modèle TAM n'avait pas trouvé écho en milieux éducatifs (Teo et al. , 2009), adopter tel modèle dans l'enseignement permet de mesurer le degré d'acceptation des enseignants à une technologie. En l'occurrence, l'utilité perçue se traduit par l'utilité d'une technologie afin de servir à l'enseignement-apprentissage. Pour la facilité d'usage perçue, elle doit être perçue en rapport avec les variables mentionnés supra. A ce titre,

l'entourage constitué des collègues, des projets d'intégration du numérique peut encourager l'enseignant à utiliser les technologies. Ainsi que le hyper usage des technologies par les apprenants peut conduire l'enseignant à intégrer le numérique dans le processus d'enseignement-apprentissage. Enfin les conditions étant susceptibles de faciliter la tâche de l'enseignant en l'équipement fourni à l'enseignant par les institutions pour qu'il puisse intégrer les technologies.

De ce qui précède, le modèle TAM gagnait un large terrain d'usage dans les différents domaines. Cependant transposer tel modèle en éducation reste très limité vu que la spécificité du métier de l'enseignant dont le travail avec un groupe d'apprenants, et cette spécificité est négligée par le modèle TAM. De plus, sa base théorique n'a aucun rapport avec l'éducation. A cet effet, l'efficacité du présent modèle demeure très restreinte dans l'enseignement-apprentissage.

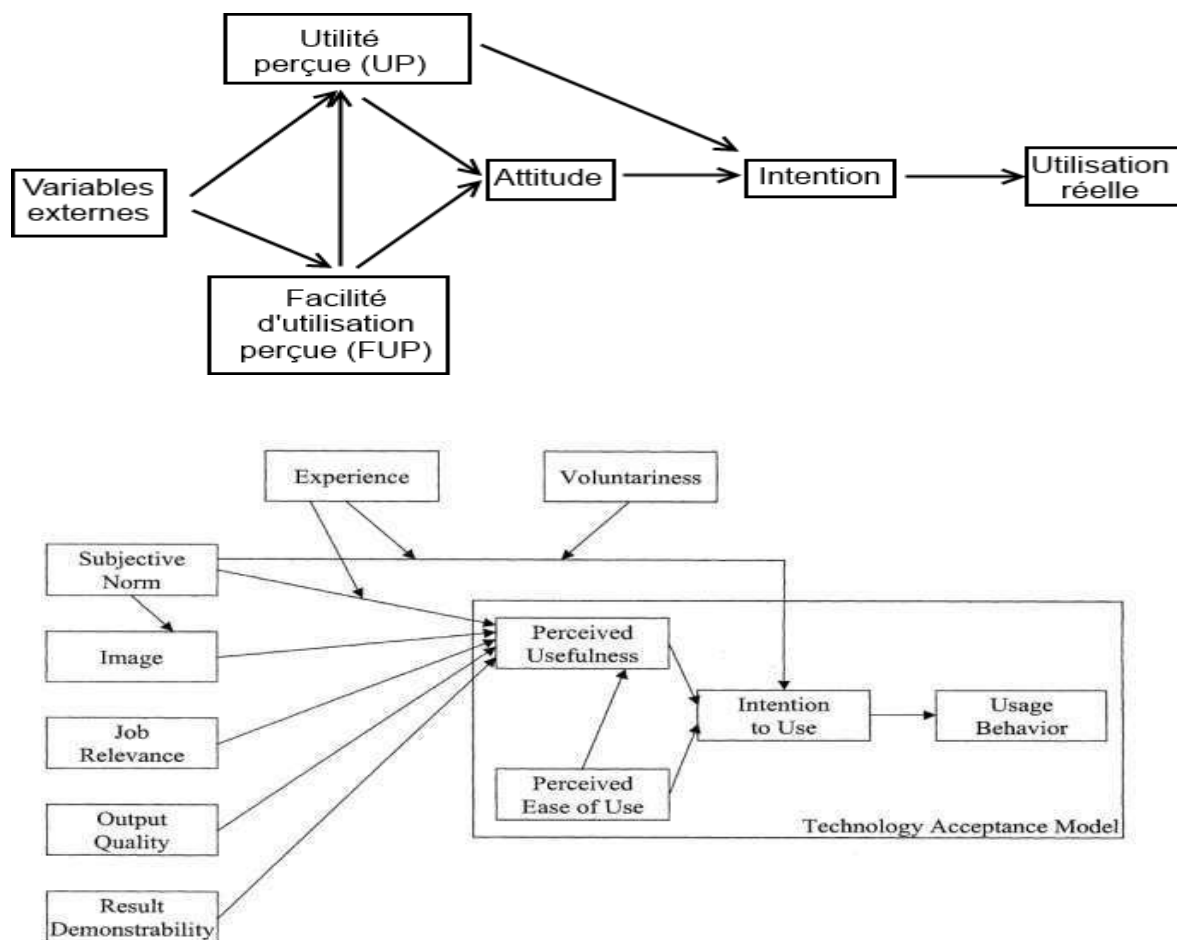


Figure N°9. Le TAM d'après Davis (1989)

5.3. Le modèle de Raby (2004)

Ce modèle présente un processus d'intégration des TIC par les enseignants à partir de quatre étapes : la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelles et l'utilisation pédagogique.

Raby (2004) suppose que l'enseignant passe impérativement d'une situation de non-utilisation des TIC. Toutefois, l'enseignant d'aujourd'hui, en Algérie, franchit ce stade dans la mesure où le numérique devient représenter une partie importante de son quotidien.

La sensibilisation : à ce stade, l'enseignant est dans une situation d'explorer le monde des TIC.

L'utilisation personnelle : ici, l'enseignant essaie de comprendre comment fonctionner les technologies qui l'en entourent. Puis il apprend les connaissances et les techniques de base des TIC où il commence à se familiariser avec. Lors de cette phase, l'enseignant dépasse la situation de non-utilisation ; il devient un usager des TIC. A ce point, il peut entreprendre différents actes dont la communication avec les amis ou les collègues, la recherche de l'information à des fins personnelles ou professionnelles.

L'utilisation professionnelle : à ce niveau, l'enseignant a déjà une expérience avec les TIC lui permettant d'exploiter ces technologies dans un contexte bien précis. En conséquent, il sera censé développer ses compétences au profit de ses pratiques enseignantes ; concevoir un contenu pédagogique, échanger des ressources didactiques, présenter un cours ...

L'utilisation pédagogique : ce dernier stade renvoie à la qualification de l'enseignant à jouer le rôle de formateur. En d'autres mots, l'enseignant sera capable de transmettre son expérience à ses apprenants. Il travaille sur la motivation des apprenants pour acquérir des compétences numériques leur permettant d'accomplir leurs activités aisément.

D'après ce qui précède et l'illustration détaillée de la figure 4, le modèle de Raby présente un processus d'intégration des TIC dont le premier stade ne correspond pas à notre quotidien. En effet, le numérique est devenu une partie intégrante de notre vie dans la mesure où il est omniprésent dans n'importe quel contexte : personnel, social, professionnel...etc. De plus, le processus de ce modèle ne fonctionne pas forcément dans l'ordre schématisé en figure 4. Autrement dit, la linéarité des stades mentionnés ci-dessus peut suivre un autre ordre, puisque l'usage des TIC dépend le besoin d'utilisateur. C'est

pourquoi un enseignant initié aux technologies peut passer directement à l'utilisation professionnelle sans passer par le stade 2.

Bien que le modèle de Raby manifeste quelques points faibles, mais il jouit d'une crédibilité très large en milieu éducatif étant donné les modifications introduites par Raby pour ajuster les carences de son modèle. De ce fait, ce modèle reconnaît une validation par la communauté scientifique à partir de maintes études (Attenoukon, 2011 ; Coulibaly et al., 2010 ; Ngono, 2012)

Un autre modèle théorique particulièrement pertinent explique le cheminement des enseignants dans l'adoption des technologies de l'information et de la communication (TIC) est celui proposé par Carole Raby en 2005 dans la figure ci-dessous.

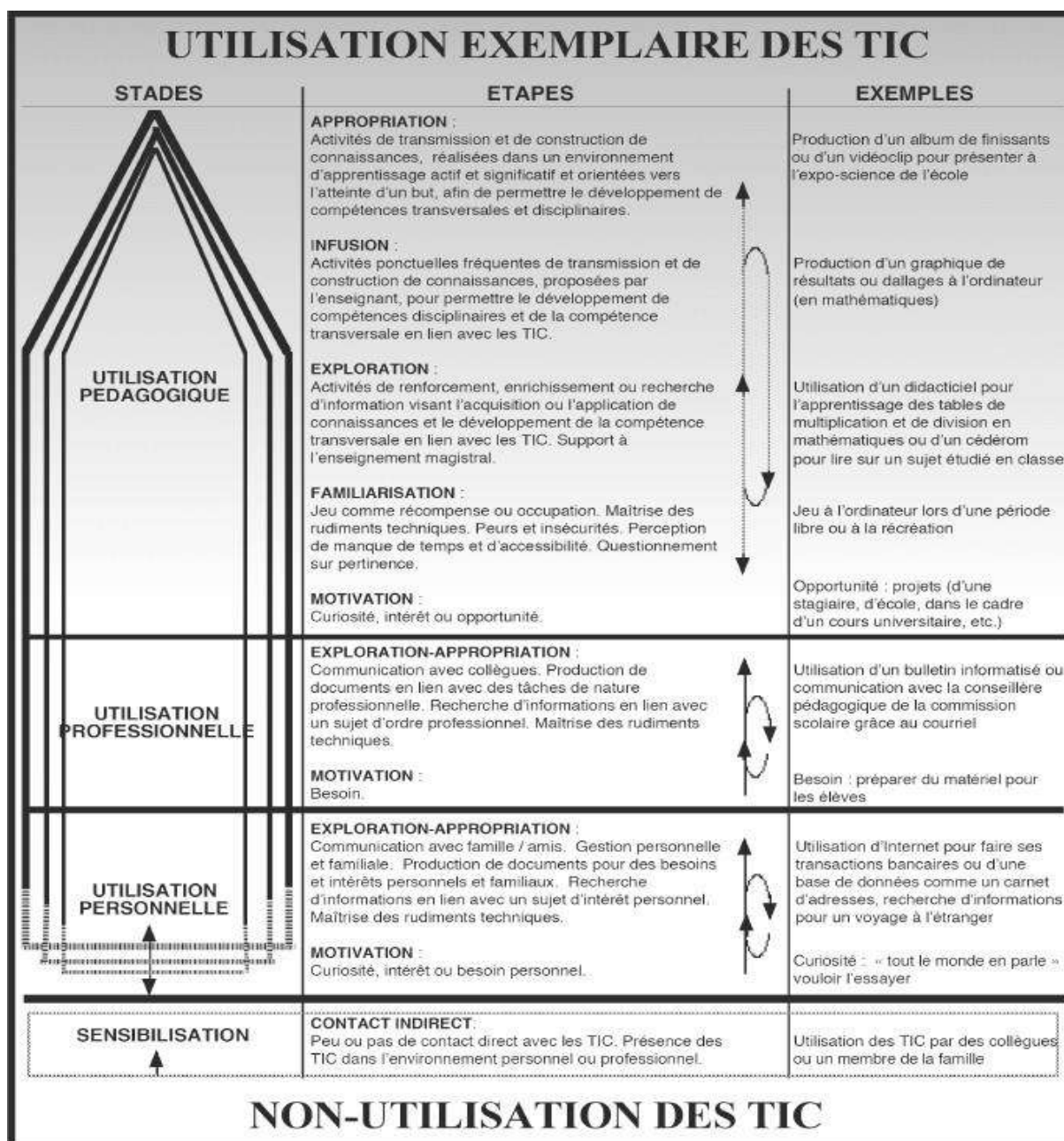


Figure N°10 : Modèle théorique Processus d'intégration des technologies de l'information et des communications de Raby (2005)

5.4. Le modèle SAMR (2006)

Elaboré par Ruben Puentedura (2006), le modèle SAMR présente une référence théorique décrivant les différents niveaux d'intégration des TIC. Ce modèle a pour but d'accompagner les enseignants dans leur pratique afin de rendre l'enseignement-apprentissage plus efficace. En suivant les quatre étapes illustrées en figure 11, l'enseignant pourrait esquisser sa feuille de route pour accomplir sa tâche tout en se centrant sur l'apprenant.

Le premier stade (Substitution) : dans cette phase, la substitution entreprise dans le processus d'enseignement-apprentissage porte sur l'outil et non pas l'activité. A titre d'exemple, au lieu d'utiliser le papier et le crayon pour écrire un texte, l'apprenant peut procéder à un logiciel de traitement du texte tout en utilisant un clavier. Même pour l'enseignant, s'il veut expliquer un concept, il suffit de taper le concept sur un e-dictionnaire ou sur un site d'intelligence artificielle. Il est donc évident qu'aucun changement fonctionnel n'est introduit dans cette étape. A noter que l'apport de ce stade consiste à numériser l'enseignement-apprentissage dans le but de gagner plus de temps.

Le deuxième stade (Augmentation) : à cette étape, la technologie est d'un usage fonctionnel en vue d'améliorer l'efficacité de la tâche d'enseignement-apprentissage. Prenons le même exemple précédant, pour corriger le texte écrit par l'apprenant, il peut accéder à un correcteur digital pour accomplir cette tâche. Ainsi que l'enseignant aurait l'occasion d'enrichir sa présentation d'images prêtes via le net.

Le troisième stade (Modification) : à ce niveau, la technologie est utilisée comme un moyen d'innovation pédagogique. Si par exemple un étudiant compte concevoir un questionnaire, il pourrait se servir de Google Doc. Cette application lui permet d'une part la conception de son questionnaire et d'autre part de le mettre en ligne pour obtenir des données.

Le quatrième stade (Redéfinition) : à ce stade, la technologie permet la création des tâches purement nouvelles, sans quoi sera impossible de les effectuer. Grace aux multimédias, l'apprenant peut intégrer du son, une vidéo pour enrichir son travail. L'enseignant peut aussi présenter un cours en mode vidéoconférence à partir de multiples applications (Zoom, Google meet...).

Force est de constater que les deux dernières étapes affectent les modalités d'enseignement-apprentissage. Elles favorisent le développement des compétences numériques que considère l'UNESCO parmi les compétences du XXI^e siècle telles que la création, l'évaluation et l'analyse, comme le montre la figure 11.

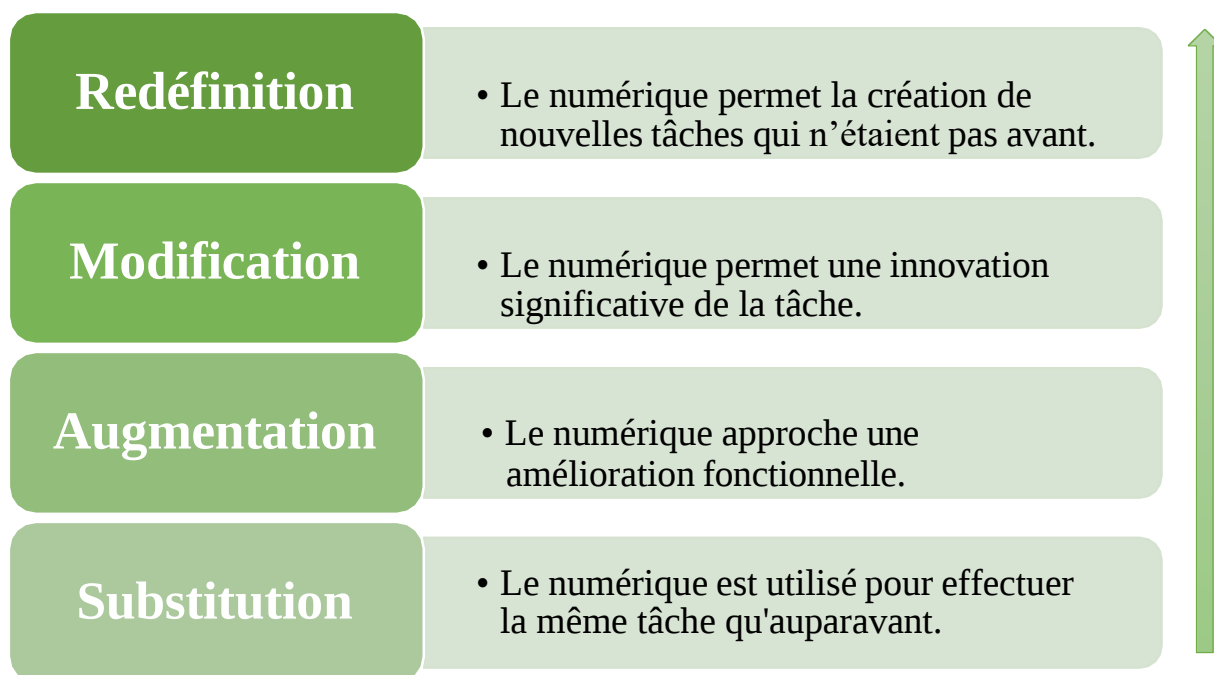


Figure N°11 : Modèle SMAR de Brubaker

Source : adapté d'Alain Levy, 2016

5.5. Le modèle TIM (Matrice d'Intégration des Technologies)

C'est un modèle est d'origine américaine (Technology Integration Matrix), développé par l'université de Florida (Center for instructional Technology) depuis 2011. Cette matrice offre un cadre pour intégrer les TIC en milieu scolaire. De plus, le TIM a pour une vision de rendre l'apprentissage plus efficace à l'ère numérique. De surcroît, ce modèle fournit des pistes aux enseignants pour qu'ils puissent intégrer les TIC convenablement.

La matrice d'intégration des technologies est un tableau à double entrée :

a) l'entrée horizontale, comprend cinq niveaux d'intégration des TIC dans le curriculum :

- L'initiation : l'enseignant utilise la technologie comme un moyen pour enseigner ce qui est programmé en curriculum.
- L'adoption : l'enseignant dirige les apprenants dans l'utilisation conventionnelle des TIC.
- L'adaptation : l'enseignant donne l'occasion à ses apprenants d'exploiter les TIC pour améliorer les stratégies d'apprentissage tels que les logiciels d'aide.
- L'infusion : l'enseignant entraine ses apprenants à accomplir des activités tout en se servant de la technologie.

- La transformation : l'enseignant encourage les apprenants à l'utilisation novatrice des technologies pour faciliter des activités d'apprentissage de haut niveau qui ne seraient pas possibles sans l'utilisation de la technologie.

b) l'entrée verticale, inclut cinq caractéristiques de l'environnement d'apprentissage (actif, collaboratif, constructif, authentique et orienté vers un but).

Technology Integration Matrix		Levels of Technology Integration into the Curriculum				
		Entry: The teacher uses technology to deliver curriculum content to students.	Adoption: The teacher directs students in the conventional use of tool-based software. If such software is available, this level is the recommended entry point.	Adaptation: The teacher encourages adaptation of tool-based software by allowing students to select a tool and modify its use to accomplish the task at hand.	Infusion: The teacher creates a learning environment that infuses the power of technology tools throughout the day and across subject areas.	Transformation: The teacher creates a rich learning environment in which students regularly engage in activities that would have been impossible to achieve without technology.
Characteristics of the Learning Environment	Active: Students are actively engaged in using technology as a tool rather than passively receiving information from the technology.	Students use technology for drill and practice and computer based training.	Students begin to utilize technology tools to create products, for example using a word processor to create a report.	Students have opportunities to select and modify technology tools to accomplish specific purposes, for example using colored cells on a spreadsheet to plan a garden.	Throughout the school day, students are empowered to select appropriate technology tools and actively apply them to the tasks at hand.	Given ongoing access to online resources, students actively select and pursue topics beyond the limitations of even the best school library.
	Collaborative: Students use technology tools to collaborate with others rather than working individually at all times.	Students primarily work alone when using technology.	Students have opportunities to utilize collaborative tools, such as email, in conventional ways.	Students have opportunities to select and modify technology tools to facilitate collaborative work.	Throughout the day and across subject areas, students utilize technology tools to facilitate collaborative learning.	Technology enables students to collaborate with peers and experts irrespective of time zone or physical distances.
	Constructive: Students use technology tools to build understanding rather than simply receive information.	Technology is used to deliver information to students.	Students begin to utilize constructive tools such as graphic organizers to build upon prior knowledge and construct meaning.	Students have opportunities to select and modify technology tools to assist them in the construction of understanding.	Students utilize technology to make connections and construct understanding across disciplines and throughout the day.	Students use technology to construct, share, and publish knowledge to a worldwide audience.
	Authentic: Students use technology tools to solve real-world problems meaningful to them rather than working on artificial assignments.	Students use technology to complete assigned activities that are generally unrelated to real-world problems.	Students have opportunities to apply technology tools to some content-specific activities that are based on real-world problems.	Students have opportunities to select and modify technology tools to solve problems based on real-world issues.	Students select appropriate technology tools to complete authentic tasks across disciplines.	By means of technology tools, students participate in outside-of-school projects and problem-solving activities that have meaning for the students and the community.
	Goal Directed: Students use technology tools to set goals, plan activities, monitor progress, and evaluate results rather than simply completing assignments without reflection.	Students receive directions, guidance, and feedback from technology, rather than using technology tools to set goals, plan activities, monitor progress, or self-evaluate.	From time to time, students have the opportunity to use technology to either plan, monitor, or evaluate an activity.	Students have opportunities to select and modify the use of technology tools to facilitate goal-setting, planning, monitoring, and evaluating specific activities.	Students use technology tools to set goals, plan activities, monitor progress, and evaluate results throughout the curriculum.	Students engage in ongoing metacognitive activities at a level that would be unattainable without the support of technology tools.

Tableau N°04 : Niveaux d'intégration des technologies dans le curriculum

Source : Adapté d'Arizona K12 center, 2012.

Comme illustré dans le tableau ci-dessus, la matrice contient 25 cases dont 5 (celles de la première ligne) montrant comment l'enseignant intègre les technologies tout en suivant un processus évolutif où l'apprenant passe du niveau d'initiation jusqu'au niveau avancé. Les autres cases décrivent le statut de l'apprenant en fonction des cinq caractéristiques sur mentionnées.

Dans le cadre de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation, et plus spécifiquement dans le développement de la littératie numérique, s'accomplissent les différents niveaux auxquels ces technologies s'interpénètrent dans le curriculum. Le tableau N°4 décrit la matrice d'intégration des

technologies (TIM) développée par l'Université Northern. Cette matrice annonce tel un cadre théorique, accommode l'intégration du numérique avec les spécificités du contexte d'apprentissage, elle fait ressortir un processus structuré en cinq niveaux : initiation, adoption, adaptation, infusion et transformation.

Ce tableau présenté ci-dessus illustre ces niveaux, en les adaptant au contexte de la littératie numérique et en insistant sur leur impact sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écrit.

Ces différents niveaux tentent d'évaluer et adapter l'utilisation des TICE dans les pratiques pédagogiques, et en particulier dans l'enseignement des langues étrangères, au moment où les outils numériques offrent des caractéristiques indéniables pour enrichir au mieux les compétences scripturales et communicatives.

5.5.1. Le continuum d'approches (UNESCO)

En nous appuyant sur les expériences des pays développés et les modèles d'intégration des TIC, l'UNESCO (2004) a lancé un projet mondial d'intégration des TIC décrivant un cadre pour la formation continue des enseignants aux usages des TIC. Ce projet a pour but d'aider les enseignants à mieux opérer les programmes scolaires. Ce cadre définit quatre stades d'intégration des TIC, ordonnés de manière progressive : émergence, application, intégration, transformation (figure 12). Le recours à tel continuum permet à la communauté éducative (système scolaire, établissement, enseignant ...) de progresser dans l'intégration des TIC.

5.5.2. L'approche Emergence

Ce stade renvoie à une phase d'équiper les établissements du matériel et de logiciels. C'est le moment qui permet aux staffs administratifs et enseignants d'envisager l'apport possible de l'usage des technologies pour la gestion administrative et pédagogique.



Figure N°12 : Continuum d'approches

Source : UNESCO, 2004, p. 15.

5.5.3. L'approche Application

A ce stade, l'application prend sens dans la mesure où le personnel administratif et les enseignants se servent des TIC dans la gestion administrative et pédagogique. A cette phase, l'enseignant peut présenter son cours tout en utilisant les TIC.

5.5.4. L'approche Intégration

Au cours de ce stade, l'administration a déjà conçu un programme pour enseigner les TIC. Outre l'usage personnel des enseignants (approche Application), ils se servent des TIC pour améliorer leur pratique professionnelle.

5.5.5. L'approche Transformation

Au dernier stade, l'usage des TIC devient une pratique exercée par tous les acteurs d'établissement (administration, enseignants en apprenants), voire une discipline à part entière.

5.6. Le modèle ASPID

Le présent modèle dit ASPID (Adoption, Substitution, Progrès, Innovation et Détérioration) a été conçu par Karsenti en 2013. Cette conception se veut une modélisation du processus d'intégration des TIC en milieu éducatif. Le modèle de Karsenti a été inspiré des études et des observations, récemment, menées sur un échantillon de 50 000 (apprenant et enseignants).

Ces enquêtes ont été effectuées dans différents contextes éducatifs (maternel, secondaire et supérieur) et différents pays (Karsenti et Collin, 2012).

La figure 13 illustre le processus d'intégration des TIC selon le modèle ASPID dont quatre phases respectivement du bas vers le haut :

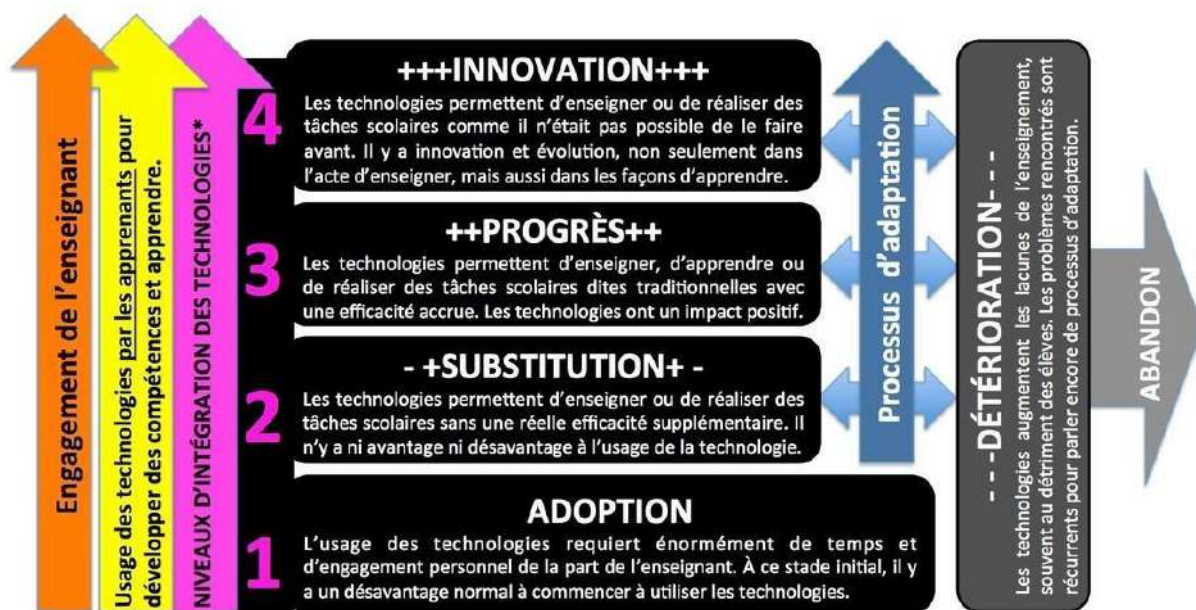


Figure N°13 : modèle ADPID

Source : Shématisation d'après Karsenti et Bugmann, 2018, p. 52.

Dans le cadre de l'intégration des TIC en éducation, comme le montre la figure 13, nous évoquerons quatre stades essentiels : l'adoption, la substitution et le progrès, centré sur l'apprenant pour le placer au cœur des apprentissages en lui enseignant des stratégies d'apprentissage via les TIC.

L'intégration des TIC, un point qui marque une innovation particulière, rend l'apprenant autonome en résolvant des activités avec ces technologies.

-L'adoption : est le premier niveau d'intégration des TIC où l'enseignant prend tout son temps suffisant pour se familiariser avec l'usage des outils numériques.

D'abord Il s'engage dans des essais d'intégration, d'une part pour explorer le fonctionnement des technologies et d'autre part, pour anticiper les difficultés pouvant être survenues quand il exerce ses pratiques enseignantes. A ce moment, l'enseignant peut présenter un contenu didactique via un outil numérique (ex, Data show et ordinateur) tout en se servant des logiciels de présentation (ex, Power point).

-La substitution : c'est la phase où l'enseignant investisse son expérience initiale (la phase d'adoption) pour mieux accomplir sa tâche d'enseignement. Il est sans doute que, à cette étape, les difficultés sont moins présentes. L'enseignant peut présenter un contenu didactique mieux qu'à la phase d'adoption.

-Le progrès : c'est le stade où le focus est mis sur l'apprenant. A cette phase, l'enseignant présente des contenus non pas pour transmettre des connaissances sur une discipline donnée, mais pour apprendre aux apprenants les stratégies d'apprentissages offertes par les TIC.

Un exemple correspondant à notre recherche est celui de rédiger un mémoire, l'enseignant doit former les étudiants à utiliser certains logiciels d'aide tels qu'Antidote, Latex, Zotero ...etc.

-L'innovation : c'est la phase où l'enseignant peut charger ses apprenants des activités devant être résolues à travers les TIC. C'est une occasion pour l'apprenant à être autonome dans ses apprentissages. Prenons l'exemple précédent, l'étudiant, à ce stade, est censé améliorer sa rédaction. Il serait capable de : référencer son travail, concevoir des graphes, corriger l'orthographe de son travail, dresser un tableau statistique ...etc.

6. La littératie numérique

Le concept de littératie numérique est composé des deux termes « littératie » et « numérique ». Le premier terme est déjà mentionné et définie plus haut. Pour le deuxième, le numérique englobe plusieurs notions dont : la technologie, l'informatique, l'information, la communication, l'audio et le visuel. Raisonnant par analogie, il est logique de constater que l'adjectif « numérique » met le terme « littératie » en contexte bien précis. De ce fait et sur la base de l'OCDE⁴, cela peut nous conduire à formuler, à priori, une définition comme suit : la littératie numérique est « l'aptitude de comprendre et à utiliser [en mode numérique] l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Il s'en suit que l'avènement des TIC a révolutionné la notion de littératie. En effet, le chercheur (Weis, 2004) a constaté que les compétences nécessaires pour s'épanouir dans le monde numérique ne se limitent pas à l'utilisation des outils informatiques. Il a donc proposé une multitude de termes pour désigner la littératie numérique, qui englobe des compétences plus complexes, telles que la capacité à comprendre et à utiliser les TIC de manière critique et créative.

Tel qu'il est accepté à l'heure actuelle, le concept de littératie numérique a été introduit par le Paul Gilster en 1997.

⁴ Organisation de Coopération et de Développement Économiques

La littérature consultée sur notre recherche nous indique que les premiers travaux sur la littératie numérique se sont penchés longtemps sur la recherche d'informations. C'est en effet que la littératie informationnelle fait son apparition en 1970 et a été conçue par Zurkowski (Bawden, 2001). Ladite littératie concerne les compétences d'utilisation de l'information, de recherche des informations et de l'évaluation. Plus d'une décennie plus tard, surgit la littératie informatique due au besoin de définir la compétence explicitant l'usage efficace des ordinateurs et des logiciels (Stordy, 2015).

Outre ces dérivations de la littératie, la notion de littératie a été élargie en incluant de nouvelles dimensions dont : la diversité des médias et la communication en réseau. A cet effet, Dupl  a affirme que :

Les littératies numériques renvoient à la capacité de chercher, de sélectionner, de comprendre, d'interpréter, de produire et de diffuser des informations numériques (  crits, sons et images) sur un réseau en développant des compétences en communication, de définition d'une identité et d'une culture numérique dans l'ensemble des réseaux virtuels. (2011 : 7).

En analysant la citation de Dupl  a, nous constatons que la littératie numérique résulte d'une association entre ensemble d'actions de différentes dimensions.

Dans ce sens, Ollivier et ses collaborateurs perçoivent la littératie numérique comme « le fruit de l'interconnexion de trois grandes composantes [   savoir la littératie technologique, la littératie de la construction du sens et la littératie de l'interaction ou interactionnelle] dans un cadre critique et   thique » (2018 : 9). Chacune de ces composantes renvoie à une dimension.

6.1. Les composantes de littératie numérique

La figure 14 ci-dessous illustre les différentes composantes qui entrent en jeu dans le cadre de la littératie numérique.

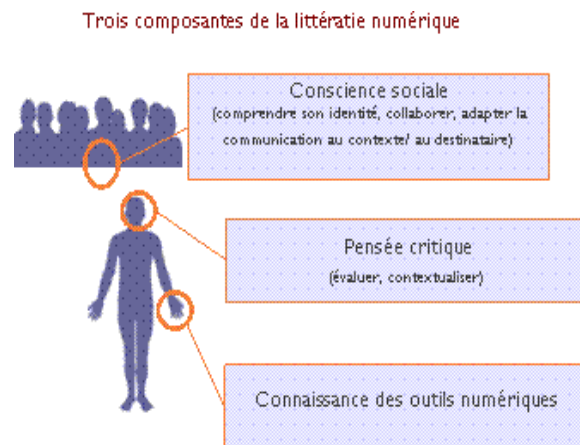


Figure N°14 : Les trois composantes de la littératie numérique (d'après Newman, 2009)

6.1.1. La littératie technologique (connaissances des outils numériques)

Cette composante renvoie à l'ensemble des savoirs et des savoir-faire nécessaire permettant à l'utilisateur de manipuler adéquatement l'outil numérique, de gérer les informations et d'effectuer des tâches via les logiciels et les applications. Pour approcher cette conception à notre étude, nous pouvons prendre l'exemple d'un étudiant en master 1, l'étudiant en question, pour rédiger son mémoire, doit savoir faire des recherches, classer les informations selon plusieurs critères et maîtriser les logiciels d'aide rédactionnelle.

C. Olivier suppose que la littératie technologique est une composante fondatrice des autres composantes, et il la définit comme la capacité à « utiliser techniquement des appareils informatiques, des logiciels et des interfaces » ainsi qu'à « se servir de [leurs] fonctionnalités » (Ibid : 10)

6.1.2. La littératie de construction du sens (pensée critique)

Telle composante peut comprendre diverses littératies : informationnelle, multimodale et médiatique qui, tout en renvoyant « à la création du sens et à sa transmission sous divers aspects ou modes » (Caws et al., 2021 : 56). La littératie informationnelle se concentre sur la recherche, l'identification, le traitement, la production et l'évaluation de l'information (UNESCO : 2011).

Les littératies médiatique et multimodale, quant à elles, s'intéressent aux compétences de communication, qui peuvent prendre de nombreuses formes et modalités. Certains chercheurs proposent de traiter ces deux vecteurs comme un seul ensemble, la littératie médiatique multimodale :

La capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message (Lacelle, Butin, Lebrun, 2017 : 8).

A ce stade, l'apprenant doit avoir une stratégie lui permettant d'évaluer et contextualiser les informations dont il obtient. Pour mettre en œuvre telle stratégie, l'apprenant devra acquérir une compétence dite la compétence informationnelle. (Brown : 2000) précise que les apprenants doivent maîtriser la lecture des textes multimédias, ainsi qu'ils doivent développer la compétence informationnelle qui leur permet d'effectuer des recherches afin d'obtenir les informations pertinentes. Cette compétence conduit l'apprenant à créer son propre texte.

6.1.3. La littératie de l'interaction (conscience sociale)

La composante interactionnelle de la littératie numérique, repose sur la communication et la collaboration. Caws et al définissent cette composante ainsi : « la capacité à interagir et agir avec d'autres de façon efficace et appropriée en utilisant les technologies disponibles » (2021 : 57).

D'après cette définition, communiquer en utilisant le numérique exige certaines compétences pour que l'apprenant puisse interagir convenablement. Pour expliciter ces propos, nous prenons l'exemple de l'étudiant en master 1 (toutes formations confondues). Le jour de sa soutenance, il devra mener une communication scientifique devant un jury pour défendre son mémoire. Pour réussir sa communication, cet étudiant devra prendre conscience de spécificités de la communication médiatisée par le numérique. Ainsi le temps de présentation de son discours doit être géré en parallèle avec l'usage du numérique.

6.2. L'écriture numérique : du papier-crayon au clavier-écran

A l'état actuel, les pratiques d'écriture sont extrêmement métamorphosées par les médias numériques. En effet, C. Barré-de Miniac (2003) souligne que « loin de détrôner l'écrit [...], les nouvelles technologies en rendent l'usage encore plus nécessaire, en

multiplient et en complexifient les usages ». Cependant notre contexte numérique interpelle l'université qui, plus que jamais, doit s'interroger sur les compétences nécessaires que doivent développer les étudiants à l'université. Afin de les aider à réaliser cette mission, il faut repenser les programmes et, ce faisant, introduire une réflexion sur le rapport écriture-numérique.

La présente section traitera la question de l'écriture numérique ; plus précisément la manière dont le numérique impose de nouvelles caractéristiques à l'acte d'écrire (Healy, 2008 : 26). De surcroît, écrire avec l'outil numérique ne sous-tend pas seulement le changement des supports ; cette tâche peut engendrer une reconfiguration du système de production de sens (Bacon, 2000 ; Crozat, Bachimont, Cailleau, Bouchardon et Gaillard : 2011). Il s'agit de comprendre comment le numérique transforme la façon d'écrire, et comment l'écriture peut nous aider à comprendre les nouvelles possibilités et les nouveaux défis du numérique.

6.2.1. Définition

Véu partout et par tous, le numérique vient d'inscrire un nouveau chapitre de l'écriture. Ce constat est affirmé par Emmanuël Souchier quand il explicite les modifications introduites par le numérique :

Nous assistons à différents types de modifications portant essentiellement sur la matérialité et les supports, l'acte et les pratiques d'écriture, sur les partenaires de l'écrit, sur la division du travail, sur le temps, l'espace et la diffusion de l'écrit (1996 : 106).

Ainsi Roger Chartier (2007), insiste sur ces modifications : « Les mutations de notre présent bouleversent, tout à la fois, les supports de l'écriture, la technique de sa reproduction et de sa dissémination, et les façons de lire. Une telle simultanéité est inédite dans l'histoire de l'humanité ». Force est de rappeler que notre recherche s'appuie sur la deuxième mutation mentionnée par R. Chartier.

L'expression « écriture numérique » désigne une forme d'écriture qui s'inscrit dans un environnement technique et social rendu possible par les technologies numériques, comme un simple smartphone. Bien que cette appellation ne soit pas parfaite, elle présente l'avantage de souligner que le calcul informatique qui la sous-tend découle lui-même de l'écriture, qu'il s'agisse de la langue ou des nombres.

Il convient d'expliquer pourquoi cette terminologie nous semble la plus appropriée. Le mot « numérique » apparaît préférable à son équivalent anglais *digital*, qui met en avant la manipulabilité propre aux médias informatiques, mais tend à se concentrer sur l'input (on/off), en occultant certains aspects de l'écriture numérique qui seront développés par la suite.

De même, « numérique » est plus pertinent que « informatique », qui, bien que lié au traitement de l'information, reste plus restreint. En effet, l'expression « écriture informatique », employée depuis la fin des années 1980, renvoie spécifiquement à l'écriture des programmes, autrement dit au travail du programmeur. À l'inverse, l'écriture numérique ne se limite pas à la programmation, mais englobe plus largement la manipulation des contenus rendue possible grâce à leur encodage.

Petit et Bouchardon (2017) distinguent trois niveaux d'écriture numérique :

Le niveau matériel et théorique : Il considère l'écriture numérique comme un phénomène discret et abstrait, propre aux machines. Il s'agit du niveau électronique où le code rencontre la machine, incarnant ainsi la matérialité technique.

Le niveau du codage et de la programmation : Il met en avant l'apprentissage et l'appropriation du code, qu'il s'agisse d'une écriture informatique ou d'une écriture destinée aux machines. Ce niveau correspond à l'environnement logiciel et aux applications qui en découlent, représentant ainsi la syntaxe technique.

Le niveau de l'interaction homme-machine : Il concerne l'écriture en collaboration avec les machines, impliquant l'interface sensorielle et motrice dans une approche techno-esthétique. Ici, la technique est perçue à la fois comme une matière, un langage et un art (Bates, 2006, 1033-45).

En analysant les trois niveaux d'écriture numérique, nous constatons que c'est le troisième niveau qui nous intéresse dans les paragraphes qui suivent.

Hulin et Péliissier définissent ainsi l'écriture numérique :

[...]un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes et de dispositions spécifiques au support numérique. Ce support se distingue clairement des autres supports documentaires de l'écriture... Pourtant, cette apparente discontinuité ne doit pas occulter la continuité qui traverse tous ces supports. La production [écrite] ne se réduit pas à des textes ; elle inclut donc toute la

diversité de l'écriture numérique : l'écriture multimédia, hypertextuelle, collaborative... (2014 : 3)

6.2.2. Les caractéristiques du numérique dans la transformation de l'acte d'écrire :

Les éléments suivants englobent les éléments qui mettent l'accent sur le processus de l'écrit dans la redéfinition de l'acte d'écrire transformé à l'ère numérique. Ils s'appuient sur les notions constituant l'écrit sous l'égide du numérique, porte d'entrée à l'innovation scripturale dans toutes ses dimensions.

6.2.2.1. L'hypertextualité :

L'hypertextualité une caractéristique fondamentale du numérique, postule que c'est un outil qui transforme profondément l'acte d'écrire et de lire dans des environnements multimédia. Reconnue comme la possibilité d'accéder à des documents de manière non linéaire grâce à un système de liens interconnectés, l'hypertextualité, et une notion inventée par Ted Nelson en 1965, qui favorise la navigation entre différents contenus (textes, images, sons, vidéos) par un simple clic sur des hyperliens.

De cette singularité inhérente au support multimédia accessible via internet, est nourri un réseau d'hyperliens dénouant la structure linéaire, séquentielle de la description du texte imprimé, à la manière traditionnelle, duquel résultent les infinités de parcours de lecture possibles. Landow tenant de la technicité, (1992) précise que l'hypertextualité contribue à forger une relation à l'auteur construite par un lecteur devenu agent dans le développement du sens, suite à sa liberté de lecture et à l'interaction des informations connectés.

Le concept de la littératie numérique associé à celui de l'hypertextualité redéfinit la production écrite en langue étrangère en introduisant une dimension interactive, où le scripteur se transforme en co-constructeur de sens, par un mécanisme d'accommodation en posant des défis cognitifs et pédagogiques spécifiques.

L'hypertextualité se construit par sa capacité à établir des relations transversales entre des documents ou des bribes d'information, sans se soucier des contraintes linéaires et les distinctions formelles entre supports.

Contrairement à l'écriture sur papier, qui suit une progression alphabétique ou hiérarchique souvent numérotée, l'hypertexte associe divers formats de présentation – linéaire, hiérarchique ou en étoile – avec des renvois à des parties équivalentes, supérieures

ou inférieures d'un réseau d'information. Cette structuration réticulaire, particulièrement incarnée par le World Wide Web, favorise une personnalisation des parcours où chaque lecteur traçant un chemin unique parmi une matrice de textes potentiels.

Dans le cas des apprenants de langues étrangères, l'écriture peut se doter de liens renvoyant à des références complémentaires (documents en ligne, schémas, articles), facilitant l'accès à des ressources culturels et linguistiques variés.

Du point de vue pédagogique, l'hypertextualité permet de réaliser des tâches basées sur la navigation hypertextuelle basée sur l'exploitation de la toile ainsi que qu'elle offre des potentialités significatives permettant de stimuler des activités collaboratives sollicitant les potentialités du lecteur pour l'exploitation de l'écrit. Cette prérogative qui s'inscrit dans une dynamique de l'écrit aide l'étudiant à créer un contenu multimédia interactif riches en hyperliens significatifs et authentiques.

6.2.2.2. Un design adapté

À l'Université d'El Oued en Algérie, les étudiants de première année de master en français font face à de nombreux défis dans le développement de leurs compétences en écriture académique et en littératie numérique. Bien que les technologies remodelent les moyens d'apprentissage, les niveaux variables en compétences numériques ainsi que l'accès restreint aux infrastructures rendent la tâche difficile pour ces étudiants. Un design pédagogique astucieux est essentiel pour surmonter ces obstacles contextuels.

Un design innovant s'appuie sur des bases théoriques solides tout en proposant des solutions concrètes, vise à développer les aptitudes scripturales et numériques des apprenants et ne renvoie pas à de simples ajustements ou à l'ajout d'outils technologiques. La toile, comme la majorité préfère la nommer aujourd'hui, suite à ses divers modes de communication se définit dans une approche globale qui prend en compte les réalités socioculturelles et linguistiques locales.

À l'ère du numérique où les modes de communications évoluent rapidement, les étudiants doivent non seulement maîtriser les codes de l'écrit académique mais aussi naviguer dans des environnements virtuels pour s'informer, produire et partager leurs travaux.

Un design adapté offre une réponse stratégique face aux défis multiples rencontrés à El Oued. Il s'agit d'un engagement réfléchi visant à outiller les étudiants pour réussir leurs études supérieures dans un contexte exigeant. Cependant, à El Oued, les défis sont multiples

: des niveaux hétérogènes de compétences numériques comme c'est le cas de toutes les universités d'ailleurs, souvent un accès limité aux infrastructures technologiques et des lacunes dans la formation à l'écriture universitaire. Un design adapté ne figure pas tel un beau décor à apprécier mais doit être pensé comme une réponse stratégique aux obstacles, en s'appuyant sur des cadres théoriques solides et des solutions pratiques ancrées dans la réalité des étudiants.

Maîtriser les outils numériques de base, ne signifie guère une maîtrise de tout ce qui s'y rattache, preuve en est, les étudiants de master en français à l'Université d'El Oued affichent une diversité de compétences. Alors que quelques-uns structurent aisément leurs idées par écrit, d'autres peinent à exploiter des bases de données en ligne pour enrichir leurs arguments. Souvent, lors d'un enseignement en ligne, là où certains naviguent agilement sur des plateformes pédagogiques, d'autres apprenants se sentent dépassés lorsqu'il s'agit d'évaluer des sources d'informations ou utiliser un outil d'évaluation (ex: l'utilisation du forum pour s'exprimer à l'écrit). Cette hétérogénéité a poussé les concepteurs des plateformes à réfléchir à une approche sur-mesure, qui pourrait commencer par une évaluation individuelle des capacités en utilisant des sondages ou de mises en situation pratiques. Une telle démarche s'inspire des travaux de Leu et al. (2004), qui plaident pour une alphabétisation numérique englobant des compétences telles que la recherche en ligne, l'analyse critique et la production de contenus multimédias.

Au sein de l'université d'El Oued, Nous essayons de concevoir un model adapté du design où les ressources pour accompagner individuellement les étudiants, ce modèle adapté pourrait inclure des ateliers intégrés au programme, axés sur les genres textuels universitaires et l'utilisation d'outils numériques pour la rédaction et la révision. Ces ateliers combinent des activités pratiques et d'initiation ce qui permettrait de combler les lacunes des uns et des autres, nous citons comme exemples : des activités pratiques, la rédaction de résumés ou des analyses critiques, avec des tutoriels sur l'utilisation de logiciels accessibles, même dans des contextes de faible connectivité.

Un autre aspect non moins important, c'est le modèle adapté concerne la création d'un environnement d'apprentissage numérique qui soit à la fois accessible et pertinent pour les étudiants. Dans un tel contexte qu'à El Oued, où l'accès à Internet est parfois instable et les équipements informatiques ne sont pas toujours disponibles en nombre suffisant, il est primordial de privilégier des solutions. Ce type d'approche s'aligne sur les théories de

l'apprentissage connectiviste de Siemens (2005), qui met en avant l'importance des réseaux et des technologies pour construire des savoirs dans un monde numérisé de manière complexe. Selon lui, un environnement numérique approprié devrait encourager des pratiques d'écriture innovantes et stimulantes, comme la collaboration en ligne fructueuse ou la construction de textes à partir de sources multiples diverses, tout en formant les étudiants à évaluer avec discernement la crédibilité des informations qu'ils trouvent sur le web d'une manière plus nuancée. Cela répondrait aux défis actuels de la littératie numérique de façon plus subtile, où la capacité à discerner des sources fiables de manière critique est aussi essentielle que la maîtrise de la langue elle-même.

La formation des enseignants représente un autre pilier fondamental et crucial d'un design. Par exemple, des sessions sur l'utilisation de plateformes collaboratives ou sur l'intégration d'outils de révision linguistique dans l'enseignement permettraient de renforcer leur rôle de guides. Cette démarche s'appuie sur les travaux de Schön (1983), qui valorise la réflexion dans l'action comme moyen pour les enseignants de s'adapter à des contextes changeants et d'innover dans leurs pratiques.

Un design adapté devrait tirer parti de la richesse linguistique pour concevoir des outils numériques éducatifs plus inclusifs. En valorisant le plurilinguisme des apprenants grâce à des exercices interactifs de traduction ou de reformulation, il leur permettrait d'alterner entre leurs langues maternelles et la langue d'enseignement, élément considéré comme point crucial dans tous les apprentissages. Les étudiants bénéficieraient d'activités leur laissant le choix des langues, qu'ils pourraient explorer librement pour approfondir leurs connaissances. Loin d'uniformiser les méthodes, un tel dispositif respecterait la diversité des parcours comme des profils.

De même, et ce dans l'intérêt des étudiants, l'intégration de modules sur l'éthique du numérique abordant des problématiques comme le plagiat ou la citation des sources en ligne sensibiliserait les apprenants à des pratiques académiques rigoureuses dans le but de mieux ajuster le dispositif à leurs besoins et se soucier de l'efficacité du design proposé. Ces initiatives gagneraient à être accompagnées d'une évaluation continue au moyen de retours des étudiants et enseignants.

Un design adapté pour les étudiants universitaires novices, est censé être multidimensionnel, englobant une analyse des besoins, un environnement numérique accessible, une formation des enseignants et une prise en compte des spécificités socio-

culturelles. En s'appuyant sur des cadres théoriques tels que ceux de Leu et al. (2004), Siemens (2005) et Schön (1983), ce design devrait répondre aux défis des pratiques d'écriture et de la littératie numérique dans un contexte contraint. Une adaptation selon les profils des apprenants devrait être au cœur de la stratégie pédagogique, il devient possible non seulement d'améliorer les compétences académiques des étudiants, mais aussi de les préparer à un monde professionnel de plus en plus numérisé, tout en respectant les réalités locales de l'enseignement supérieur algérien.

6.2.2.3. La multimodalité

À l'ère du numérique qui redessine les frontières de nombreuses pratiques humaines, la multimodalité se démarque comme un pilier central pour saisir les mutations de l'acte d'écriture.

Ce concept, décrivant l'interaction de divers modes de communication, texte, image, son ou encore échange et interactivité, dans la création de sens, transcende la vision traditionnelle de l'écrit considéré comme un simple agencement de mots. Dans un monde où les plateformes digitales et outils technologiques dominent les échanges, écrire ne se résume plus à assembler des phrases sur une page ; cela exige de tisser un réseau de significations à travers différents canaux, chacun apportant une nuance ou profondeur au message.

Ce cadre théorique cherche à éclairer comment la multimodalité, en tant que caractéristique fondamentale du numérique, redéfinit la création de contenu, modifiant non seulement les formes d'expressions mais aussi les aptitudes nécessaires pour communiquer efficacement

La multimodalité combinant des ressources sémiotiques repose sur l'idée que le sens se forme non seulement à travers la langue écrite ou orale, qui s'entrecroisent pour former un ensemble signifiant et cohérent. Par exemple, un blog qui intègre des images pour illustrer une idée, des liens hypertextes pour compléter un sujet ou même des vidéos pour affiner la compréhension d'un sujet capter l'attention. Cette richesse modale est une preuve de la réalité où la communication humaine a toujours été multidimensionnelle, mais où le numérique amplifie cette diversité en offrant des outils accessibles pour la mettre en œuvre.

Selon Kress (2010), la multimodalité permet aux individus de construire des messages plus nuancés en exploitant les potentialités de chaque mode, qu'il s'agisse du pouvoir évocateur d'une image ou de l'immédiateté d'un enregistrement audio. Dans le

contexte de l'écriture numérique l'auteur se transforme en un concepteur orchestrant des éléments pour transmettre une idée mais aussi une émotion à la différence des pratiques scripturales linéaires pratiquées depuis que l'écriture est née.

Cette transformation perçue telle une innovation a des implications profondes sur la façon dont l'acte d'écrire est perçu et pratiqué. Dans les environnements numériques, un simple courriel peut être enrichi par des émoticônes ou des pièces jointes visuelles, alors qu'un projet académique peut combiner un rapport écrit avec des graphiques interactifs ou des présentations multimédias.

La multimodalité vue comme une combinaison de modes ne correspond pas uniquement à seulement des couches rajoutées au niveau du texte ; la dynamique de sa création est motivée par une réflexion sur l'harmonie entre les différentes modalités. Jewitt (2006), précise que l'interaction entre texte, image et son dans les médias numériques crée des significations qui dépassent l'ensemble de leurs parties, suite à laquelle les auteurs à développer une littératie multimodale pour naviguer dans ces espaces complexes. Aujourd'hui, la communication est de plus en plus visuelle et interactive, redéfinissant l'écriture comme un processus de composition globale et non pas une simple fin en soi.

A vrai dire, l'adoption de la multimodalité n'est pas exempte de défis. Cette abondance de modes peut engendrer une surcharge cognitive, dans la mesure où le destinataire se perd dans un flux d'informations disparates. De plus, la maîtrise des outils nécessaires pour produire des contenus multimodaux, logiciels de montage, plateformes de publication en ligne, devrait être universellement acquise, pour qu'il n'y ait pas d'inégalités entre ceux qui possèdent ces savoir-faire et ceux qui en sont dépourvus.

Dans un cadre pédagogique, par exemple, un apprenant peu familier avec les outils de la technologie peut se sentir lésé face à des tâches nécessitant la création de contenus hybrides accessibles. Ce qui justement nécessite un accompagnement personnalisé et soulève des questions sur la manière d'enseigner l'écriture à l'ère numérique, en intégrant non seulement les règles grammaticales et scripturales liées aux principes de design et d'interaction modale.

Bien que la multimodalité soit une caractéristique du numérique, la communication ne cesse de revaloriser l'acte d'écrire en lui accordant la dimension d'une pratique multidimensionnelle, où le texte s'entrelace avec d'autres formes d'expression pour générer du sens. C'est une évolution vers une communication plus riche et plus significative, mais

aussi plus exigeante, qui fait appel à des compétences adaptées aux réalités technologiques actuelles.

Les travaux tels que ceux de Kress (2010) et Jewitt (2006), offrent un cadre théorique qui met en lumière la nécessité de repenser les approches pédagogiques pour accompagner ces changements, sans négliger les obstacles d'accès qu'ils impliquent. La multimodalité n'est pas un effet de mode ; elle incarne une mutation profonde de notre rapport à l'écrit, elle offre de nouvelles pistes créatives d'un apport qui permet d'explorer notre potentiel également de dire et de partager dans un monde connecté.

6.2.2.4. L'interactivité

Dans le sillage des innovations apportées par le numérique, l'interactivité se profile comme un élément décisif de l'évolution méthodique de l'acte d'écrire, en particulier dans des contextes où la communication modifie radicalement les processus de progression développés.

Ce concept, qui évoque la capacité d'un utilisateur à dialoguer avec un contenu ou un système à travers des échanges dynamiques, modifie profondément la manière dont les textes sont produits, partagés et reçus. Loin d'être un simple outil technique, l'interactivité incarne une nouvelle philosophie de l'écriture, l'auteur n'est plus un émetteur unilatéral, mais peut incarner plusieurs rôles, c'est aussi un participant à un processus d'échange constant avec son public ou ses outils. Ce cadre théorique s'attache à explorer comment l'interactivité, en tant que caractéristique essentielle du numérique, transforme l'expérience scripturale, en ouvrant des perspectives inédites tout en posant des défis spécifiques à surmonter.

« L'interaction en ligne », offre de nombreuses possibilités, qu'il s'agisse de suivre un lien, commenter un article ou modifier ensemble un document partagé. Cette dimension dialogique brise le caractère statique du texte, dorénavant susceptible d'évoluer au fil des réactions. De nos jours, l'écriture peut initier une discussion sur les réseaux sociaux, où les lecteurs commentent immédiatement, influençant parfois la suite. Rafaeli (1988) ajoute d'autres éléments sur l'interactivité, selon lui, elle se mesure au degré de réciprocité entre les participants, critère déterminant dans le numérique grâce aux échanges en temps réel. Cette réciprocité fait que l'auteur devienne un co-créateur dans un espace vivant qui se nourrit d'autres façons de faire en redessinant fondamentalement la notion d'autorité scripturale.

Cette évolution impacte également la manière dont les contenus sont finement structurés et réfléchis. Dans un cadre interactif, l'écriture n'est pas nécessairement prédéfinie ; elle s'adapte aux choix du lecteur, comme dans le cas des récits hypertextuels où chaque clic peut mener à une branche différente et complémentaire. Les plateformes collaboratives, telles que Moodle, la plus utilisée dans l'enseignement supérieur en Algérie, ou les outils d'expression en ligne, illustrent également cette innovation : plusieurs contributeurs peuvent intervenir sur un même texte (ex: le forum), le modifiant en temps réel, ce qui fait de l'écriture un acte reflétant un effort collectif plutôt qu'individuel. Liu (2004) en complétant les propos de ses prédécesseurs, avance que l'interactivité dans les systèmes numériques donne un nouveau souffle à une communication bidirectionnelle redéfinissant ainsi les rôles traditionnels de celui qui intervient ou celui qui reçoit, où l'utilisateur est au centre du processus créatif.

Ce basculement vers une écriture participative est particulièrement pertinent dans des contextes pédagogiques, où les étudiants peuvent co-construire des savoirs en interagissant avec leurs pairs ou leurs enseignants via des forums ou des documents partagés. Cependant, "l'interaction connectée" ne cesse de soulever certaines interrogations. Certes, elle rend l'écriture plus fluide et engagée grâce à une interaction constante mais elle risque de détourner l'intervenant de son objectif initial et faire du processus scriptural une série de réactions plutôt qu'une pensée étudiée en fragmentant l'attention et atténuant la profondeur de la pensée, suite aux commentaires et propositions automatiques incessants. Il est important de souligner que les compétences techniques et la familiarité avec les outils numériques nécessaires à l'interactivité ne sont pas à la portée de tous.

Dans un cadre pédagogique, pour tirer pleinement parti de ces nouvelles dynamiques, réussir son intégration à un projet collaboratif, l'apprenant aurait besoin d'un accompagnement et d'un suivi adaptés à son profil d'entrée.

6.2.2.5. La collaboration

Dans le cadre du numérique, la collaboration est un concept qui met en lumière la complexité variable des dynamiques collectives en évolution permanente suite à l'usage des plateformes en ligne telles que Google Docs, des outils de gestion de projets comme Trello ou encore des espaces de recherche partagée.

Selon de récentes études, une collaboration qui se définit au préalable comme un travail d'équipe repose sur une prise de décision négociée face à un problème commun et une communication empreinte de confiance et d'efficacité.

L'écriture personnelle demeure faisable et possible, les nouvelles technologies permettent désormais une rédaction collaborative en ligne. Sur la toile, les contributions à un texte évoluent et s'enrichissent au fil des échanges. On négocie alors le sens des mots, on concilie les points de vue. Cette co-construction en temps réel fait émerger de nouvelles compétences : chacun doit pouvoir exprimer ses idées tout en restant ouvert aux perspectives d'autrui. Ainsi se dessine peu à peu un travail au pluriel, fruit d'un dialogue constructif plus que de la seule plume d'une personne. Cette conception collective de l'écriture bouscule la figure traditionnelle du scripteur solitaire. Désormais, c'est ensemble que l'on écrit la page.

Les technologies numériques comme catalyseurs de la collaboration, transforment radicalement les modes de production à l'écrit, leurs outils ne se contentent pas de simplifier le partage de documents ; ils révolutionnent la manière dont les idées sont générées, discutées et finalisées, en offrant des possibilités de travail synchrone et asynchrone (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Un autre spécialiste de la didactique numérique, Tessy (2021) cite plusieurs exemples comme les logiciels libres et les plateformes d'écriture collaborative (Framapad ou Google Docs), permettent de dépasser les barrières géographiques et de favoriser des pratiques scripturales ouvertes; Prenons l'exemple des wikis, comme Wikipédia, qui incarnent une forme extrême de collaboration où l'auteur individuel s'efface au profit d'une intelligence collective, un phénomène que Bruns (2008) qualifie de « produsage », mêlant production et usage participatif (Bruns, 2008).

Ce type de pratique illustre comment le numérique redéfinit l'acte d'écrire comme un processus itératif et participatif, où la coordination devient centrale (Jarzabowski et al., 2012) De ce fait, cette transformation n'est pas exempte de défis. Nous avons vécu une expérience d'un master en ligne et nous avons remarqué qu'une collaboration numérique peut engendrer des tensions, notamment en raison des visions des contributeurs, ce qui peut nuire à la cohérence du produit final (Gulati et al., 2012) . Une autre interrogation s'impose : comment attribuer la paternité d'un texte co-écrit dans un espace où les contributions sont souvent anonymes ou entremêlées ? C'est une autre problématique, soulevée par Cardon

(2008), vise les enjeux de visibilité et de reconnaissance dans les environnements numériques (Cardon, 2008) .

Ces défis soulignent la nécessité d'un encadrement éthique et méthodologique de la collaboration numérique, afin de garantir une répartition équitable des responsabilités et des mérites (Suchman, 2008).

Au-delà des outils, la collaboration, compétence transversale dans le parcours de la recherche s'impose comme une compétence essentielle, la où l'interdisciplinarité est de plus en plus valorisée. Comme le souligne Engeström (1987), la collaboration repose sur une approche théorique de l'activité qui met l'accent sur l'apprentissage par l'expansion des interactions.

La maîtrise de cette compétence, englobe l'écoute attentive, un partage équitable des tâches ainsi que l'acceptation de l'autre, éléments fondamentaux pour une coordination efficace et à long terme (Heaton et al., 2011). Dans le milieu universitaire, la collaboration se manifeste à travers des pratiques liées directement à la qualité des productions scientifiques (Jenkins:2006). Cependant, maintenir un esprit d'équipe constructif nécessite flexibilité et volonté d'écouter des points de vue différents. En associant les forces de chacun, la collaboration permet de donner suite à des résultats plus riches et nuancés qu'un travail.

La collaboration peut servir d'outil d'inclusivité ainsi que d'innovation. Comme l'expliquait Jenkins en 2009, travailler ensemble de manière constructive, permet de développer une "culture participative" propice aux échanges d'idées et au progrès collectif. Les perspectives issues de l'interactivité nourrissent la réflexion et permettent d'élargir ses horizons . Elles ouvrent les portes à une écriture sans cesse renouvelée, réunissant les contributions de tous pour une démarche créative plus riche.

Longtemps considéré comme une pratique solitaire, l'acte rédactionnel peut se transformer grâce aux apports de chacun dans un esprit de partage.

Mais quelles sont les Implications socioculturelles de la collaboration numérique dans l'écriture ?

Sur un plan plus large, la collaboration numérique dans l'acte d'écrire s'inscrit dans une logique de démocratisation des savoirs, où les hiérarchies traditionnelles entre auteurs et lecteurs, ou entre experts et novices, s'estompent, ce un phénomène est analysé par Thompson (1995) comme une « transformation de la visibilité » (Thompson, 1995).

Ce phénomène est particulièrement visible dans les projets de recherche participative ou les plateformes de publication ouverte, où des communautés entières contribuent à la production de savoirs, incarnant une forme de « design de la visibilité » (Cardon, 2008) Cette ouverture, bien que bénéfique, soulève des questions sur la qualité et la fiabilité des contenus produits collectivement, un enjeu critique dans les environnements numériques (Lievrouw : 2009).

Par ailleurs, Rheingold (2010) dans son analyse des littératies numériques attire notre attention sur les disparités en matière d'équipement technologique ou de littératie numérique peuvent exclure certains acteurs, reproduisant ainsi des formes d'exclusion sociale dans l'espace virtuel, comme le souligne. Nous le vivons aujourd'hui, certaines institutions sont plus étoffées que d'autre en matière de moyens numériques. C'est un défi que Tessy (2021) associe à la nécessité de développer des compétences numériques générales et universelles.

Une réflexion sur ces enjeux s'avère indispensable pour que l'acte d'écrire transformé par le numérique soit réellement inclusive.

De cette exploration non-exhaustive, il importe de reconsidérer le potentiel de l'écriture collaborative pour creuser notre compréhension mutuelle. Nous pourrions mieux saisir l'apport des différentes disciplines à l'acte scriptural, et éventuellement à notre réflexion lorsqu'on fait appel à plusieurs perspectives disciplinaires pour analyser de telles pratiques.

Cette exploration conceptuelle jette les bases d'études empiriques sur une diversité de contextes que ce soit en recherche ou en milieu professionnel. Il nous faut examiner ces nouvelles façons d'écrire et d'échanger avec un regard critique mais ouvert, afin d'en cerner tant les possibilités que les limites.

7. La recherche d'information

De nos jours, la recherche de l'information (désormais RI) ne se limite plus à la méthode traditionnelle ; aller à la bibliothèque et demander au bibliothécaire un titre d'ouvrage pour tirer des informations. Le numérique a résumé toutes ses étapes en quelques secondes tout en accédant aux moteurs de recherche.

De plus, cette révolution informatique attribue divers caractères à l'information : image, texte, son, vidéo etc. Il s'ajoute que les ressources de l'information sont devenues multiples : site web, chaîne YouTube, e-radio, e-bibliothèque... C'est en effet que « ... si

le numérique change la nature du document, il doit nécessairement changer la nature des pratiques documentaires. » Benkler (2006)

Cette mutation qu'a subi le processus de la RI constitue une véritable problématique à l'université (Pochet : 2012). Ainsi, plusieurs étudiants éprouvent des carences à évaluer pertinemment l'information obtenue sur le Net (Dodou et de Winter, 2011 ; Kier, 2014 ; Taylor, 2012 ; Taylor et Dalla, 2014). De ce fait, développer la compétence de la RI est devenue une nécessité *sin qua non* pour l'université.

7.1. La compétence informationnelle

Les propos suivants, mettent en lumière l'importance cruciale de la compétence informationnelle dans le contexte de la société de l'information :

La compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information ainsi que de la créer, de l'utiliser et de la communiquer efficacement en vue de traiter des questions ou des problèmes qui se posent ; elle est préalable à une pleine participation à la société de l'information et fait partie du droit humain primordial d'apprendre tout au long de la vie. (UNESCO, 2003 : 1)

En analysant la citation ci-dessus, l'UNESCO considère la RI (recherche d'informations) comme une compétence. Celle-ci consiste en un processus passe par des étapes bien précises. Pour bien appréhender ce processus, nous présenterons tout d'abord les critères de la compétence informationnel et puis quelques modèles qui décrivent les différentes stratégies que les étudiants doivent y procéder lors d'une RI.

7.2. Critères de la compétence informationnelle

Pour réussir une entrée dans un monde submergé d'informations en perpétuel changement, la maîtrise de l'information est un concept central pour explorer les traits distinctifs du numérique ainsi que l'évolution de l'acte d'écrire. Cette compétence prend en charge des savoirs et aptitudes qui répondent efficacement aux besoins informationnels et les intègre dans un numérique socioculturel.

Ce point traité dans ce chapitre pose les bases d'une exploration des critères de la maîtrise de l'information en tant que vecteurs de transformation des pratiques d'écriture et de recherche. Les critères de la maîtrise de l'information englobent la capacité à définir un besoin, à mener des recherches, à analyser et à utiliser ou réutiliser l'information dans le

respect de l'éthique. Nous les appliquons à tous les niveaux éducatifs, même dépassent les aptitudes techniques pour englober une dimension réflexive et collaborative, essentielle à l'écriture numérique.

7.2.1. La gestion du but informationnel

Lorsqu'un apprenant recherche une information, c'est parce qu'il lui manque des connaissances pour accomplir une tâche. Cependant, prendre conscience de ses lacunes n'est pas une démarche évidente pour les humains en général (Tricot, Sahut et Lemarié : 2016). En effet, on identifie plus facilement ce que l'on ignore dans un domaine que l'on maîtrise déjà, tandis que dans un domaine où l'on est novice, cette prise de conscience est plus difficile.

Une fois cette prise de conscience réalisée, l'apprenant doit être capable d'exprimer son manque de connaissances avec des mots. Or, comment formuler ce que l'on ignore ? Si l'on possédait déjà les termes adéquats, notre compréhension du sujet serait sans doute plus avancée. Ainsi, la recherche d'information repose souvent sur un besoin mal défini et formulé de manière approximative.

Avant l'essor des moteurs de recherche, les documentalistes jouaient un rôle essentiel en aidant les usagers des bibliothèques et centres de documentation à clarifier leur demande. Avec l'arrivée des moteurs de recherche, un nouveau type de recherche s'est développé : la recherche d'information à but flou. Depuis une vingtaine d'années, les études sur ce phénomène montrent que, dans de nombreux cas, c'est en consultant les premiers documents trouvés que l'utilisateur affine son objectif, l'ajuste ou parfois même l'abandonne (Rouet & Tricot, 1995).

7.2.2. L'examen de la liste des résultats

Les moteurs de recherche affichent généralement une dizaine de résultats par page. Ainsi, une requête générant mille résultats sera répartie sur cent pages. Toutefois, l'utilisateur se limite le plus souvent à la première page, croyant à tort que les premiers résultats sont les plus pertinents. En réalité, il ne consulte pas l'ensemble des dix résultats, mais se focalise principalement sur les deux ou trois premiers. Pour les suivants, il se contente de parcourir quelques mots, voire un seul.

Le choix final se porte généralement sur le premier ou l'un des premiers résultats proposés (Granka, Joachims et Gay, 2004 ; Cutrell & Guan, 2007). Ainsi, bien que ces

premiers résultats ne soient pas nécessairement les plus pertinents, leur position en tête de liste influence fortement leur sélection.

7.2.3. Le biais de confirmation

Comme tout individu, les apprenants ont tendance à privilégier les documents qui confirment leur point de vue plutôt que ceux qui le remettent en question. Cette préférence se manifeste non seulement lors du choix des documents, mais aussi dans leur évaluation et leur compréhension. Par exemple, face à deux titres opposés comme « Une étude scientifique confirme les bienfaits du bio sur la santé » et « Une étude scientifique montre que manger bio n'améliore pas la santé », leur opinion préalable influencera leur sélection (Lescarret et al :2019).

Lors de la lecture, cette opinion guide également leur interprétation du contenu. Cependant, comme l'indiquent Lescarret et al. (2019), les apprenants tendent à nuancer leur point de vue lorsqu'ils sont confrontés à des informations confirmant ou contredisant leur opinion initiale. À l'inverse, les experts ont davantage tendance à renforcer leurs convictions lorsqu'ils lisent un document qui les contredit.

Cette recherche de confirmation peut entraîner un renforcement des croyances et opinions, et, à son extrême, favoriser l'adhésion à des thèses douteuses (Bronner, 2013). Les sources scientifiques elles-mêmes peuvent alors être perçues comme complices du pouvoir en place, cherchant à perpétuer une version officielle et trompeuse (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016).

7.2.4. Le jugement de pertinence

Lorsqu'un apprenant recherche des informations pour combler un manque de connaissances nécessaire à la réalisation d'une tâche, il évalue la pertinence d'un document en fonction de sa capacité à répondre à ce besoin et à lui permettre d'accomplir son travail. De nombreuses études ont mis en évidence la complexité de ce jugement.

Comme mentionné précédemment, le jugement de pertinence s'applique aux documents retournés par le moteur de recherche non pas en fonction de leur adéquation aux besoins spécifiques de l'utilisateur, mais parce qu'ils correspondent à certains termes de la requête et présentent des caractéristiques de centralité ou d'importance déterminées statistiquement. Cette différence entre la pertinence perçue par l'utilisateur et la manière dont les résultats sont sélectionnés demeure méconnue de nombreux utilisateurs.

Ce jugement repose sur deux dimensions principales : le déficit de connaissances et l'utilité attendue pour la tâche en cours. Ces dimensions peuvent parfois s'opposer. Par exemple, lorsqu'un apprenant prépare un exposé et recherche une illustration, il peut tomber sur un document contenant des informations très pertinentes mais dépourvu d'illustrations. Ce document sera donc à la fois pertinent et non pertinent selon le critère considéré.

Enfin, le jugement de pertinence est influencé par d'autres critères, notamment la qualité de la source, la mise en forme du titre (par exemple, un mot en gras peut renforcer la perception de pertinence), ainsi que la compréhension et l'intérêt suscités par le titre, sans oublier son actualité, un facteur déterminant (Taylor et al : 2007).

7.2.5. L'évaluation de la fiabilité des sources

Lorsqu'ils évaluent un document, les apprenants examinent notamment la fiabilité de sa source. La vaste littérature consacrée à l'évaluation des sources met en évidence trois dimensions essentielles : la crédibilité, la confiance et l'autorité, qui sont mobilisées pour juger de la fiabilité d'une source (Kelton, Fleischmann et Wallace, 2008 ; Rieh, 2002 ; Tricot, Sahut et Lemarié, 2016).

D'après ces auteurs, la crédibilité d'une information est déterminée par la croyance en sa véracité. Elle est souvent déduite de la confiance accordée à la source. Une source qui diffuse régulièrement des informations jugées crédibles est perçue comme fiable, établissant ainsi une relation de confiance avec le lecteur. Cette confiance, dite épistémique, repose sur l'attribution à une source de la capacité à produire des informations crédibles. Lorsqu'une source gagne la confiance d'un large public, elle acquiert de l'autorité, c'est-à-dire la reconnaissance de son pouvoir d'influence. Cela signifie que le lecteur accepte que cette source puisse modifier ses connaissances, opinions ou décisions.

L'autorité d'une source, garante de confiance, joue un rôle déterminant lorsqu'il existe une multitude d'autres sources disponibles. Elle repose sur des mécanismes sociaux et se construit à travers l'interaction avec un public.

Traditionnellement, ces trois dimensions étaient reliées de manière hiérarchique : une institution conférait une autorité à une source, garantissant ainsi la confiance du lecteur, et cette confiance renforçait la crédibilité de l'information diffusée. Cependant, une évolution est en cours : aujourd'hui, la crédibilité répétée d'une information contribue progressivement à instaurer une confiance dans la source, surtout lorsque cette confiance

est partagée par la communauté à laquelle appartient l'apprenant. Avec le temps, cette confiance renouvelée peut conduire à la reconnaissance de l'autorité de la source.

7.2.6. 7.2.6 La compréhension

Que ce soit lors de l'examen de la page de résultats ou de la consultation du document, la compréhension joue un rôle essentiel dans la recherche d'information. Cependant, un apprenant peut interpréter des éléments absents du document, avoir une compréhension partielle ou erronée. Les recherches dans ce domaine ont également mis en lumière le phénomène de *l'illusion de savoir* : lorsqu'un lecteur ne saisit pas réellement le contenu d'un texte, il a souvent l'impression d'avoir compris quelque chose, en particulier dans des domaines où ses connaissances sont limitées.

7.2.7. Le traitement des sources multiples

Lors d'une recherche d'information, un apprenant rassemble généralement plusieurs documents. Comprendre des sources multiples est une tâche exigeante, notamment lorsqu'elles abordent différemment un même sujet, au point que certains éléments semblent contradictoires. Si comprendre signifie construire une représentation cohérente du contenu d'un document, comment alors appréhender des informations contradictoires ?

Une réponse possible consiste à rejeter une source jugée non fiable ou non conforme à ses propres opinions. Toutefois, au-delà de cette approche radicale, traiter plusieurs sources tout en acceptant que le monde est complexe et parfois incohérent implique, selon Bråten et al. (2011) :

- L'élaboration d'un modèle de situation : en comparant les documents ou leurs différentes parties afin d'identifier convergences et contradictions.
- L'identification des sources : avant même la lecture.
- L'évaluation des documents et des auteurs : en analysant leur crédibilité et leur expertise.
- L'analyse des contradictions : pour comprendre leur origine et déterminer les points d'accord sur des informations clés ou sujettes à incertitude.
- L'établissement de liens entre sources et contenus : (qui affirme quoi ?), en intégrant ces relations dans l'interprétation des informations.
- Un travail de corroboration : visant à comparer différentes perspectives et à mettre en évidence leurs convergences et divergences.

Cette approche permet une compréhension plus nuancée et critique des informations issues de sources multiples. Rouet et Britt (2011) soulignent que ces processus cognitifs

complexes interviennent tout au long de la recherche d'information. Ils influencent et sont influencés par la manière dont un apprenant perçoit son besoin d'information, le formule, sélectionne les documents pertinents et les analyse.

8. Modèles dominants de la RI

Nous annonçons quatre modèles dans ce qui suit :

8.1. Modèle du Big6 Skills™

A été paru en 1980, le modèle Big6 Skills™ a été conçu à des fins commerciales. Il a pour objectif de développer une méthode pour résoudre un problème. Cette méthode s'inscrit dans un processus illustrée dans le tableau N°5 présenté ci-dessous.

D'abord l'apprenant doit définir la tâche qu'il souhaite accomplir pour pouvoir identifier les stratégies de recherche. Celles-ci lui permettront d'obtenir les sources d'informations nécessaires à la tâche en question. Il doit ensuite déterminer l'information et y avoir accès pour mieux l'utiliser. Enfin, il synthétise l'information recueillie afin qu'elle puisse servir à accomplir la tâche donnée et puis l'évalue si le processus permis de réaliser la tâche.

Les étapes	
1. Définition de la tâche	1.1 Définir le problème. 1.2 Identifier l'information requise par le problème.
2. Stratégies de recherche d'information	2.1 Déterminer la gamme des sources possibles. 2.2 Évaluer les différentes sources possibles afin de déterminer les priorités.
3. Localisation et accès	3.1 Localiser les sources (intellectuellement et physiquement). 3.2 Trouver l'information au sein des sources.

4. Utilisation de l'information	4.1 Engager (i.e. lire, écouter, visionner) l'information dans une source. 4.2 Extraire l'information d'une source.
---------------------------------	---

5. Synthèse	5.1 Organiser l'information issue de plusieurs sources. 5.2 Présenter l'information.
6. Évaluation	6.1 Juger le produit final (son efficacité). 6.2 Juger le processus de résolution de problème informationnel (son rendement).

Tableau N° 5 : Modèle du Big6 Skills™ de Eisenberg et Berkowitz (1990)

Source : Adapté de Eisenberg et Berkowitz (1990 : 24)

8.2. Modèle de l'Association of College & Research Libraries (ACRL 2000)

Ce référentiel décrit les indicateurs de performance et les résultats escomptés aux cinq principes qu'un étudiant doit maîtriser

- 1) « déterminer l'étendue d'information dont il a besoin ;
- 2) accéder à l'information dont il a besoin de façon efficace et efficiente ;
- 3) faire une évaluation critique de l'information et de ses sources, et intégrer l'information dans son réseau de connaissances ;
- 4) utiliser l'information efficacement pour atteindre un objectif spécifique ;
- 5) comprendre les questions économiques, juridiques et sociales entourant l'utilisation de l'information, accéder à l'information et l'utiliser de façon éthique et conformément à la loi. » (2005 : 4)

Le modèle ACRL est, d'un usage courant dans l'enseignement supérieur et considéré comme : « un cadre de référence pour évaluer les compétences informationnelles d'un individu » (CREPUQ, 2005 : 7)

Ce modèle, initialement développé dans les années 2000 sous la forme des Information Literacy Competency Standards for Higher Education, a servi de base à de nombreuses universités à l'étranger notamment au Québec, pour structurer les formations documentaires et évaluer les compétences informationnelles des étudiants . Son adoption généralisée souligne son rôle de standard de facto pour le développement des habiletés liées à la recherche, à l'évaluation et à l'utilisation de l'information, des compétences essentielles dans un contexte académique et professionnel.

8.3. Modèle de Kuhlthau

Dinet et Tricot (2008) supposent que le modèle de Kuhlthau est le plus populaire pour la RI.

Ce modèle est constitué de six étapes :

- l'initiation, où la personne doit identifier son besoin d'information afin de résoudre un problème ou accomplir une tâche ;
- la sélection, où il cerne le sujet de recherche et l'approche pertinent pour l'explorer ;
- l'exploration, où il cherche les informations les plus intéressantes ;
- la formulation, où il lie les informations obtenues avec le sujet traité ;
- la collection, où il collecte les informations pertinentes sur le sujet ;
- la présentation, où il structure l'information pertinente dont la réponse à une tâche soit efficace. Dans le tableau N°6, nous apportons les détails nécessaires associés à chaque phase de la RI du modèle en question.

1. l'initiation	Reconnaitre avoir besoin d'information pour accomplir une tache
2. la sélection	Déterminer son sujet de recherche et son approche pour l'explorer
3. l'exploration	Rechercher les informations utiles sur le sujet
4. la formulation	Réfléchir sur le sujet à partir des informations trouvées pour concevoir une perspective personnelle du problème
5. la collection	Rechercher des informations pertinentes sur le sujet
6. la présentation	Organiser l'information pertinente de manière à répondre adéquatement a la tache

Tableau N° 6: Modèle du processus de recherche d'information de Kuhlthau (1993)

8.4. Limites des modèles dominants de la RI

En consultant les trois modèles annoncés précédemment, nous constatons que leurs processus ne sont pas compatibles à l'ère du Web 2.0. Dans notre société actuelle, la RI n'est plus une tache circonscrite dans un temps bien définis, mais les TIC nous offrent, aujourd'hui, des outils permettant la distribution de l'information à l'utilisateur sans effectuer une requête spécifique à un modèle précis, ils ne couvrent pas toujours de manière explicite ou détaillée la recherche d'information automatisée, comme l'utilisation de la veille informationnelle (Pinte 2006). Par exemple, plusieurs outils permettent de distribuer l'information à l'utilisateur sans qu'il ait besoin d'effectuer une recherche spécifique à un

moment précis (par exemple : Twitter, les fils RSS, les alertes Google, les alertes par courriel, etc.).

Autrement dit, la recherche d'information dans notre société de l'information n'est plus seulement un événement ponctuel et circonscrit dans le temps. À l'ère du Web 2.0 et des médias sociaux, la recherche d'information peut également être envisagée comme un processus continu et en partie automatisé, planifié pour un individu ou un groupe. Ainsi, on peut chercher une information précise à un moment donné, comme le prévoient les modèles traditionnels, mais on peut également souhaiter rester informé de façon continue pour répondre à un besoin d'information sur un sujet particulier. Par exemple, un apprenant pourrait suivre les experts d'un domaine sur Twitter ou créer une alerte Google Scholar sur le même sujet. Ces outils devraient donc être intégrés de manière plus systématique dans les compétences informationnelles enseignées.

Prenons l'exemple du moteur de recherche scientifique Google scholar ; celui qui veut être informé de manière perpétuelle sur un sujet précis, il active la fonctionnalité "alerte".

Ainsi, il est possible de suivre toutes les informations, via un courriel, d'une discipline précise ; à partir de l'inscription dans les sites des revues scientifiques. La plus-value du Web 2.0 à la RI consiste en la collaboration et la continuité. Celles-ci ne figurent pas dans les modèles décrits ci-dessus. Il est donc légitime de signaler que le processus de la RI ne se contente pas seulement sur une recherche individuelle et ponctuelle mais aussi collaborative et continue.

8.5. Un nouveau modèle (modèle des compétences à l'ère du Web 2.0)

Le nouveau modèle s'inscrit dans une proposition effectuée par Thierry Karsenti, Gabriel Dumouchel et Vassilis Komis dans le but d'entreprendre un équilibre entre les modèles traditionnels et les nouvelles mutations qu'a subies la RI. Ce modèle comprend quatre étapes : 1) la recherche d'information ; 2) le traitement d'information ; 3) l'usage d'information ; 4) la transmission d'information et l'évaluation du processus établi. "Chaque étape se caractérise par une série de compétences interreliées dont la résultante formerait, selon nous, la notion de compétences informationnelles à l'ère du Web 2.0." (Karsenti et al : 7: 2014).

Nous regroupons les quatre étapes dans le tableau ci-dessous, que nous explicitons une par une par la suite.

Les étapes	Les compétences
1. Recherche d'information	1.1 Compétence conceptuelle 1.2 Compétence stratégico-informationnelle 1.3 Compétence techno-informationnelle
2. Traitement de l'information	2.1 Compétence organisationnelle 2.2 Compétence analytique 2.3 Compétence socio-informationnelle 2.4 Compétence à synthétiser l'information
3. Utilisation de l'information	3.1 Compétence à planifier l'usage de l'information 3.2 Compétence pratique 3.3 Compétence déontologique
4. Transmission de l'information	4.1 Compétence communicationnelle 4.2 Compétence diffusionnelle collaborative
5. Evaluation du processus effectué	5.1 Compétence autoévaluative 5.2 Compétence 5.3 Compétence en évaluation collective

Tableau N° 7: Modèle des compétences à l'ère du Web 2.0

8.5.1. La recherche de l'information

Cette étape comprend trois compétences liées les unes aux autres. La première compétence exprime la capacité de l'apprenant à identifier le besoin de l'information. A titre d'exemple, l'apprenant doit déterminer minutieusement les mots clés conduisant à un résultat pertinent. Cette compétence est primordiale dans l'orientation du processus de la RI. La deuxième compétence consiste à déterminer une stratégie de recherche. Pour ce faire,

l'apprenant doit cerner les outils numériques permettant la réponse à son besoin d'information. La troisième compétence se manifeste au moment où l'apprenant effectue la RI sur Internet. A ce moment-là, l'apprenant doit savoir : utiliser les outils technologiques, manipuler les fonctionnalités et les options accessibles sur Internet.

Il s'ajoute que la compétence techno-informationnelle nécessite d'être à jour, d'une part de tout développement des : outils, logiciels, applications, options, et d'autre part de toute publication et\ ou nouvelle scientifique à la discipline en question.

8.5.2. Le traitement de l'information

Cette étape représente quatre compétences. La compétence organisationnelle qui consiste en la capacité de l'apprenant à gérer l'hyper quantité d'informations offerte par les moteurs de recherche. A ce stade, l'apprenant doit savoir classer les informations obtenues en fonction des critères (mots clés, titre, auteur, date, format ...). De plus, il doit savoir sauvegarder les informations de manière qu'il puisse les consulter à tout moment. Cela peut s'établir à partir : d'un dossier bien nommé sur l'ordinateur, de l'option "favoris" sur le navigateur ou d'une bibliothèque électronique personnelle.

La compétence analytique consiste à pouvoir analyser les différentes informations trouvées pour en sortir celle répondant pertinemment au besoin informationnel. Ici la pertinence de l'information peut mesurer par le degré de contextualité de l'information. La compétence socio-informationnelle est marquée par la validation de l'information. Cette pratique s'effectue au niveau des spécialistes en la matière tels que les enseignants et les formateurs. Ce fait joue un rôle prépondérant dans la qualité et la crédibilité de l'information. La dernière compétence est celle qui se veut la synthèse de l'information.

8.5.3. L'usage de l'information

La troisième étape de ce modèle est l'usage de l'information, comprend trois compétences. La première, vise à planifier l'usage de l'information. La deuxième, dite compétence pratique, est celle qui permet à l'apprenant d'utiliser l'information de manière stratégique en vue de répondre à son besoin d'information. Enfin la compétence déontologique, concerne toutes les règles éthiques dues au plagiat numérique. Cette compétence sera explicitée en détail dans ce qui suit.

8.5.4. La transmission de l'information

Cette étape s'appuie sur deux compétences. D'abord la compétence communicationnelle, il s'agit de la capacité de l'apprenant à communiquer (oralement ou par écrit) l'information via les différents outils offerts par la technologie numérique. Ensuite la compétence diffusionnelle, est la capacité de l'apprenant à partager l'information depuis les outils numériques.

C'est en effet que le Web 2.0 fournit divers moyens de partage tels que les réseaux sociaux, l'application Zoom, la plateforme Google meet. A ce stade-là, l'apprenant doit, par exemple, maîtriser l'usage de la visioconférence (caméra, son, écran partagé...).

8.5.5. L'évaluation du processus de RI

C'est la dernière étape du nouveau modèle, elle comporte deux compétences. La compétence auto-évaluative, est celle exprimant la capacité de l'apprenant à s'auto-évaluer. A ce moment-là, l'apprenant doit s'interroger sur toutes les étapes précédentes. Sont-ils pertinents les outils utilisés ? A-t-elle répondu efficacement au besoin l'information obtenue ? Est-t-elle présentée de manière méthodologique l'information trouvée ? Est-t-elle communiquée de manière scientifique l'information ? Tel questionnement développe l'esprit critique chez l'apprenant et l'amène à trouver de bons résultats.

8.6. Les étapes de la RI

La maîtrise des compétences informationnelles apparaît ainsi, dans une perspective de formation continue, comme un élément essentiel permettant à l'étudiant d'acquérir une certaine indépendance et de devenir autonome dans son apprentissage. Elle lui assure un savoir et un savoir-faire qui lui permettront de répondre à ses interrogations et de résoudre les problèmes qui se poseront non seulement au cours de ses études mais aussi tout au long de sa vie professionnelle. Car la compétence informationnelle implique beaucoup plus que l'utilisation de la technologie à des fins de recherche (utilisation du micro-ordinateur, des applications logicielles et des outils de repérage), elle implique une analyse et une réflexion critique sur l'information elle-même, sur sa nature et sur sa pertinence, permettant ainsi à l'individu de prendre des décisions éclairées et de pouvoir communiquer cette information. La formation à l'usage de l'information joue également un rôle important dans le développement d'une pensée autonome. En amenant l'étudiant à réfléchir sur ses besoins

d'information pour répondre à une demande précise, en lui permettant d'élaborer différentes stratégies pour acquérir cette information, la sélectionner, la traiter, la vérifier, la comparer avec ses connaissances antérieures et à l'organiser en vue de la communiquer, une telle formation favorise la construction des connaissances et participe au développement de stratégies cognitives de haut niveau, de nature transversale, implicites mais essentielles à la qualité des apprentissages.

D'autre part, plusieurs étudiants présentent des difficultés à évaluer adéquatement l'information trouvée sur le Web (Dodou et de Winter, 2011; Kier, 2014; Taylor, 2012; Taylor et Dalal, 2014). Ainsi, malgré l'existence de plusieurs dizaines de critères pour évaluer une information (voir Metzger, 2007), la majorité se réfère le plus souvent uniquement à quelques-uns pour le faire (Perret, 2013) et se satisfait rapidement d'une information potable plutôt que de trouver la plus pertinente pour répondre à leur besoin informationnel (Currie, Devlin, Emde et Graves, 2010; van Deursen et van Diepen, 2013). De fait, en sondant 174 étudiants universitaires français, Perret (2013) a constaté que la facilité d'exploitation des informations trouvées est plus importante que la date de mise à jour ou la réputation d'un site Web.

Quant aux compétences à utiliser l'information trouvée sur le Web, on constate que bon nombre d'étudiants universitaires plagient l'information trouvée sur le Web (Guibert et Michaud, 2011). Cette situation relève souvent d'un manque de formation à cet égard (Bretag et al., 2014; Evering et Moorman, 2012; Gullifer et Tyson, 2010, 2014), ce qui peut expliquer pourquoi plusieurs étudiants ne considèrent pas que le plagiat représente une grave faute académique (McCabe, Butterfield et Trevino, 2012).

9. Les outils de la rédaction scientifique

Les outils de la rédaction scientifique ne sont pas de simples assistants techniques. Ils participent pleinement à : la validité, la visibilité et la crédibilité d'un travail de recherche. Leur bon usage est une compétence clé que tout chercheur doit maîtriser pour produire des publications conformes aux standards internationaux.

De premier abord, ces outils permet aux rédacteurs de : planifier le travail, structurer les idées, organiser les sections (introduction, méthodologie, résultats, discussion) et de maintenir une présentation conforme aux normes académiques internationales. A cet égard, Day et Gastel affirment que « La communication scientifique n'est pas seulement un exercice d'écriture, mais un acte de structuration de la pensée » (2012). Il en résulte que la

rigueur formelle contribue à la clarté de la communication et facilite l'évaluation par les pairs.

De plus, « La citation correcte des sources est fondamentale pour situer la recherche dans un contexte scientifique et éviter les accusations de plagiat » (American Psychological Association, 2020). C'est pour cette raison qu'aujourd'hui il y a des gestionnaires de référencement garantissent une citation cohérente selon les normes (APA, MLA, Chicago, ISO 690). Cela réduit les risques de plagiat et assure le respect de l'intégrité scientifique et la propriété intellectuelle.

Il s'ajoute que des logiciels fonctionnent comme correcteurs orthographiques améliorent la qualité linguistique (grammaire, style, vocabulaire). De ce fait, la lisibilité d'un écrit scientifique influence directement son impact et sa diffusion (Hartley, 2008).

En outre, des outils de statistiques permettent de produire des tableaux et graphiques précis pour illustrer les résultats. C'est en effet que : « La visualisation des données rend les résultats plus compréhensibles et mémorables » (Tuft, 2001). Un graphique bien conçu peut transmettre rapidement une information en un seul regard.

9.1. Outils de la recherche de l'information

Pour débiter une recherche scientifique, les bases de données généralistes constituent un point d'entrée incontournable. Elles permettent d'accéder à un large éventail d'articles, de thèses et d'ouvrages couvrant diverses disciplines.

9.1.1. Google Scholar⁵

Google Scholar est un moteur de recherche spécialisé dans la littérature scientifique, développé par Google et lancé en novembre 2004. Il permet de rechercher divers types de documents académiques tels que des articles, des thèses, des livres, des actes de conférences, des rapports techniques et d'autres publications issues de disciplines variées. Cet outil indexe une vaste gamme de sources, comprenant les publications d'éditeurs académiques, les dépôts institutionnels, les archives ouvertes, les plateformes de prépublications et certaines ressources en ligne. Bien que son algorithme et la totalité de son index ne soient pas rendus publics, Google Scholar donne accès à des millions de

⁵ <https://scholar.google.com/>

documents dans de nombreuses langues et disciplines, ce qui en fait une ressource incontournable pour les chercheurs.

Parmi ses fonctionnalités clés, Google Scholar propose une recherche avancée avec filtres par date, auteur, titre ou publication. Il permet également d'explorer les citations d'un document, d'accéder aux articles qui le citent et de suivre l'évolution de leur impact. Les profils d'auteurs offrent la possibilité de regrouper les publications d'un chercheur, de suivre des indicateurs bibliométriques comme l'indice h-index et de gérer leur visibilité. Des alertes automatiques peuvent être configurées pour rester informé des nouvelles publications en lien avec un sujet ou un auteur. De plus, l'outil facilite l'accès aux versions libres des documents lorsque celles-ci sont disponibles via des archives ouvertes ou les sites personnels des auteurs.

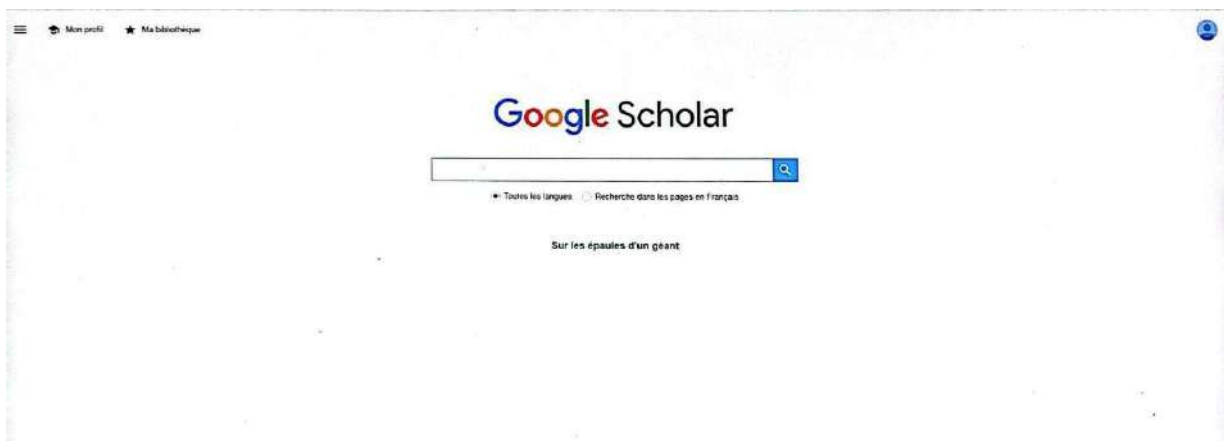


Figure N°15 : L'interface de site Google Scholar

9.1.2. BASE⁶

BASE est un moteur de recherche académique mis en place et géré par la Bibliothèque de l'Université de Bielefeld en Allemagne. Il est spécialement conçu pour offrir un accès élargi à la littérature scientifique, notamment aux documents en accès libre (Open Access).

BASE recense plusieurs centaines de millions de documents provenant de milliers de sources dans le monde et couvre un large éventail de disciplines, allant des sciences exactes aux sciences humaines et sociales. L'outil propose des options de recherche avancée, permettant de filtrer les résultats par auteur, date de publication, type de document, langue ou encore disponibilité du texte intégral.

⁶ <https://www.base-search.net/>

En plus de son interface multilingue et conviviale, BASE offre la possibilité d'analyser et d'exporter les références bibliographiques, ce qui le rend particulièrement utile pour les chercheurs, enseignants et étudiants. Gratuit et ouvert à tous, il s'inscrit dans la logique de la promotion de l'Open Access et de la démocratisation de l'accès au savoir scientifique.



Figure N°16 : L'interface du site BASE

9.1.3. HAL⁷ (Hyper Articles en Ligne)

HAL est une archive ouverte multidisciplinaire lancée en 2001. Elle permet aux chercheurs, enseignants et institutions de déposer et diffuser gratuitement, en libre accès, leurs travaux scientifiques, qu'ils soient publiés ou non. Cette plateforme accueille une grande variété de documents : articles, thèses, rapports, mémoires, prépublications, communications, actes de colloques ...

HAL propose plusieurs déclinaisons pour répondre aux besoins spécifiques des disciplines et des formats : « HAL-SHS » pour les sciences humaines et sociales, « HAL Thèses » pour le dépôt de thèses de doctorat et d'habilitations à diriger des recherches, ou encore « MédiHAL » dédié aux documents visuels et sonores. Le dépôt universitaire mutualisé « DUMAS », hébergé par HAL, centralise quant à lui les mémoires de niveau Bac+4 et supérieur, avec des dizaines de milliers de documents en libre accès.

⁷ <https://hal.science/>

Outre l'archivage pérenne avec URL stables et gestion de versions, HAL offre aux chercheurs des outils facilitant la gestion et la valorisation de leurs travaux. La création d'un profil « IdHAL* » permet d'organiser ses publications, de générer un CV automatique et de synchroniser ses dépôts avec d'autres systèmes comme ORCID. Les portails institutionnels intégrés à HAL offrent des services de modération, d'export bibliographique et de gestion des métadonnées, utiles pour les évaluations et rapports d'activité.

En alliant accessibilité, interopérabilité et pérennité, HAL s'impose comme un outil stratégique pour la diffusion de la recherche française et internationale. Sa structure modulaire, ses services personnalisés et sa conformité aux standards de la science ouverte tout en faisant un espace privilégié pour la valorisation, la conservation et le partage du savoir scientifique.



Figure N°17 : L'interface du site HAL

9.1.4. Thèses.fr⁸

Le portail thèses.fr est un site officiel français dédié au recensement, à la diffusion et à la valorisation des thèses de doctorat préparées ou soutenues en France. Il est développé et géré par l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES), dans le cadre du réseau national de signalement des ressources documentaires. Ce portail vise à centraliser les informations issues de l'ensemble des établissements d'enseignement

⁸ <https://theses.fr/?domaine=theses>

supérieur habilités à délivrer le doctorat, et à les rendre accessibles au grand public, aux chercheurs, aux étudiants et aux acteurs socio-économiques.

Thèses.fr a pour objectif principal de donner une visibilité nationale et internationale à la production scientifique doctorale française. Il permet de signaler les thèses en préparation, d'informer sur les projets de recherche en cours et de diffuser les thèses soutenues en texte intégral lorsqu'elles sont disponibles. Il contribue ainsi à éviter la duplication des sujets de recherche, à favoriser la collaboration scientifique et à renforcer les liens entre universités, laboratoires et acteurs socio-économiques. Le portail facilite également l'orientation des étudiants en doctorat en leur donnant accès à des informations précises sur les thématiques de recherche et les encadrants.

Thèses.fr offre une base de données riche, regroupant les métadonnées des thèses en préparation et des thèses déjà soutenues, avec des liens vers le texte intégral hébergé sur la plateforme theses.fr ou sur des archives institutionnelles telles qu'HAL. Les informations disponibles incluent le titre de la thèse, le nom du doctorant, les directeurs de recherche, l'établissement de soutenance, la discipline, la date prévue ou effective de soutenance, ainsi qu'un résumé. La plateforme propose également un moteur de recherche avancé permettant des requêtes par mots-clés, disciplines, établissements ou dates.

L'accès à thèses.fr est libre et gratuit, sans authentification nécessaire. Le portail s'adresse à un public varié : doctorants, chercheurs, enseignants, responsables d'écoles doctorales, mais aussi journalistes, entreprises et institutions souhaitant repérer des compétences et des expertises dans des domaines spécifiques. Grâce à sa visibilité internationale, il constitue également un outil stratégique pour la promotion de la recherche française à l'étranger.



Figure N°18 : L'interface du site Thèses.fr

9.1.5. PNST⁹ (Portail National de signalement des thèses)

PNST est une plateforme en ligne gérée par le Centre de Recherche sur l'Information Scientifique et Technique (CERIST)¹⁰. Il a pour mission de centraliser, signaler et valoriser l'ensemble des thèses de magister et de doctorat produites en Algérie. Ce dispositif a instauré un fichier central des mémoires et thèses et fixé les modalités de son alimentation et de son exploitation. Le PNST couvre l'ensemble du cycle de vie d'une thèse, depuis la proposition du sujet jusqu'à sa diffusion après soutenance, garantissant ainsi une meilleure visibilité et un archivage pérenne de la production scientifique nationale.

Les objectifs du PNST sont multiples. Il vise à accélérer la validation des sujets de thèse, à faciliter le dépôt des travaux soutenus, à recenser et signaler l'ensemble des productions scientifiques doctorales, et à offrir un accès au texte intégral des thèses. De plus, il assure un archivage national pérenne et permet aux établissements d'enseignement supérieur de suivre et d'organiser efficacement leurs activités de recherche doctorale. Ce portail constitue également une ressource précieuse pour les futurs doctorants et les encadrants, en leur donnant accès à une base de données exhaustive des travaux en cours ou finalisés.

Outil stratégique de gestion et de diffusion des thèses, le PNST participe activement à la modernisation du système universitaire algérien. En encadrant le processus de

⁹ <https://www.pnst.cerist.dz/>

¹⁰ <https://www.cerist.dz/index.php/fr/>

signalement et de dépôt, il favorise la transparence, évite la duplication des recherches et garantit la conservation à long terme des travaux. Sa contribution est essentielle au développement et à la reconnaissance de la recherche scientifique nationale.



Figure N°19 : L'interface du site PNST

9.2. Outils de traitement de texte

9.2.1. Microsoft Word

Microsoft Word, développé par Microsoft et intégré dans la suite Microsoft Office, demeure l'un des logiciels de traitement de texte les plus utilisés dans le domaine académique pour la rédaction, la mise en page et la diffusion de documents scientifiques. Son adoption massive est notamment liée à sa compatibilité universelle, sa facilité d'utilisation et ses fonctionnalités avancées adaptées aux besoins des chercheurs, enseignants et étudiants (Microsoft, 2023).

Il est à noter que ce logiciel est dépourvu par plusieurs fonctionnalités. En l'occurrence, nous allons parler seulement de celles qui nous servent dans notre étude.

L'onglet « Accueil » : permet de modifier les polices, les paragraphes ou les styles d'une sélection. D'autre part, cet onglet propose les fonctionnalités du copier/coller et du Presse-papier et permet d'appliquer des mises en forme d'une sélection à une autre.

Grâce à la fonctionnalité « Rechercher et remplacer », il est très facile de remplacer un mot ou une phrase.



Figure N°20 : l'onglet « accueil » de Microsoft Word 2013

L'onglet « Insertion » : vous placez des éléments importants dans un document afin de compléter le texte. Par exemple, les tableaux servent à organiser des données. Les possibilités sont diverses : images, clipart, formes, SmartArt et graphiques. Cet onglet facilite la gestion des symboles. Exploitez également la fonctionnalité QuickPart pour organiser vos blocs de construction. Enfin, insérez facilement des symboles, des équations ou d'autres objets dans votre document.



Figure N°21 : l'onglet « insertion » de Microsoft Word 2013

L'onglet « Mise en page », on définit aisément des options pour les marges, les sauts de page, les colonnes, le retrait et l'espacement entre les lignes. Il est enfin possible d'aligner, de regrouper et de gérer les couches d'objets et de graphiques insérés et de les mettre au premier ou à l'arrière-plan.

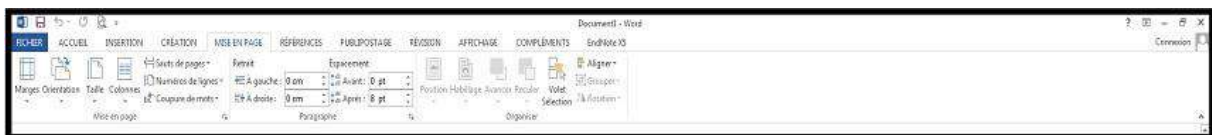


Figure N°22 : l'onglet « mise en page » de Microsoft Word 2013

L'onglet « Référence » permet de créer des documents professionnels avec des sections organisées, des tables des matières ou un index. Pensez également à gérer des sources, des citations et une bibliographie. Si vous avez inséré des images, exploitez les fonctionnalités de la table des illustrations et des légendes pour gérer ces images de manière efficace. Ajoutez également des notes de bas de page et de fin de document à votre guise.



Figure N°23 : l'onglet « référence » de Microsoft Word 2013

L'onglet « Révision » accueille la commande grammaire et orthographe, ainsi que de nombreuses fonctions de recherche. On y traite également les marques de révisions des relecteurs. Enfin, on fait appel à la fonctionnalité « Comparer » pour comparer différentes versions d'un document et les combiner dans une version finale.

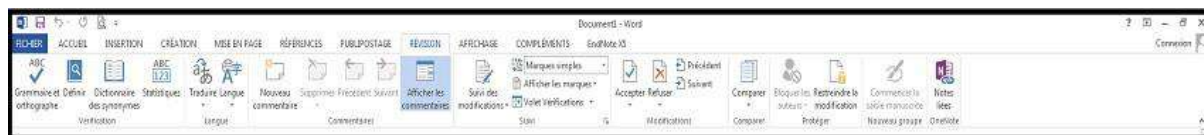


Figure N°24 : l'onglet « révision » de Microsoft Word 2013

9.2.2. LibreOffice Writer¹¹

LibreOffice Writer est le traitement de texte inclus dans la suite bureautique LibreOffice, développée par The Document Foundation. C'est un logiciel libre, gratuit et open source, disponible sur plusieurs systèmes d'exploitation (Windows, Linux, macOS).

Cette gratuité et ouverture en font un outil accessible pour les chercheurs et étudiants, notamment dans les pays où les licences logicielles payantes sont coûteuses.

Dans le cadre de la rédaction scientifique, LibreOffice Writer propose de nombreuses fonctionnalités essentielles. Il permet avant tout une structuration efficace du texte grâce à l'utilisation de styles (titres, sous-titres, paragraphes, légendes). Comme le rappelle Eco (2015), la normalisation de la mise en forme est un gage de clarté et de lisibilité dans l'écriture académique. En outre, l'intégration d'un gestionnaire de bibliographie facilite la citation et la création de références selon des styles normalisés tels qu'APA, MLA ou Chicago. Writer est également compatible avec des logiciels spécialisés comme Zotero et Mendeley, ce qui constitue un atout majeur. Selon Paviotti et al. (2020), cette compatibilité renforce la rigueur et la qualité de la production scientifique.

Le logiciel propose aussi des fonctionnalités de collaboration, notamment l'insertion de commentaires et le suivi des révisions, utiles dans le cadre de la relecture entre pairs. Pour les disciplines nécessitant des représentations mathématiques, Writer permet d'intégrer des formules via d'autres logiciels. De plus, l'exportation en PDF avec options avancées (signets, hyperliens, accessibilité). Comme le souligne Guédon (2017),

11

https://www.wps.com/ad/office/?gad_source=1&gad_campaignid=20395586603&gbraid=0AAAAAphFvSiDG4GfZaXwIHboTncnq8Hw1&gclid=Cj0KCQjw-4XFBhCBARIsAAdNOKvdnWiujiY6OjTqDYgY4HllF0V4wPgHmVvd8lRfk-NxE05sFTAjUBsaAhrxEALw_wcB

l'interopérabilité¹² constitue aujourd'hui un critère majeur pour assurer la durabilité des écrits scientifiques.

En définitive, même si Microsoft Word reste largement dominant dans le milieu académique, LibreOffice Writer s'impose progressivement comme une alternative crédible, durable et équitable, particulièrement adaptée à la rédaction scientifique.



Figure N°25 : L'interface du site LibreOffice Writer

9.2.3. Latex¹³

LATEX, logiciel libre et gratuit, disponible sous Linux, Mac OS et Windows, est un outil de composition performant conçu pour la rédaction de documents scientifiques de qualité : il conviendra en particulier à toute personne ayant besoin de dactylographier un texte contenant des équations, des symboles, etc. Toute publication de recherche en mathématiques est faite avec LATEX et son utilisation s'étend à d'autres disciplines :

physique, informatique ou chimie par exemple. Il s'agit aussi d'un outil efficace dans l'enseignement pour rédiger des supports de cours. Son usage est donc loin d'être réservé à des spécialistes ! Remarquons dès maintenant que LATEX ne se limite pas à l'écriture d'équations : en pouvant gérer tout seul la mise en page, la création d'une table des matières et plein d'autres choses, il permet à l'utilisateur de se concentrer sur le fond (le contenu du texte qu'il écrit) sans se préoccuper de la forme. Cela signifie que l'utilisateur se concentre sur la structuration logique du document plutôt que sur sa mise en forme immédiate. Comme

¹² Possibilité de communication entre deux ou plusieurs systèmes, appareils ou éléments informatiques. (<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/interop%C3%A9rabilit%C3%A9>)

¹³ https://www.overleaf.com/learn/how-to/Creating_a_document_in_Overleaf#Introduction

l'explique Mittelbach et al. (2004), ce paradigme permet d'obtenir des documents typographiquement corrects, respectant les normes internationales de présentation.

LaTeX est particulièrement apprécié dans le monde académique pour sa précision typographique et sa fiabilité. Il est largement adopté pour la rédaction de thèses, articles scientifiques, rapports techniques et ouvrages collectifs. De plus, son caractère libre et open source garantit une accessibilité universelle, indépendamment des contraintes économiques. L'utilisation de LaTeX est également encouragée par de nombreuses revues scientifiques et universités, qui fournissent des templates spécifiques afin de faciliter la soumission d'articles (Mittelbach et al., 2004).



CS Scanne avec CamScanner

Figure N°26 : L'interface du site LaTeX

9.3. Outils de gestion bibliographiques

Au-delà de la recherche d'information, la capacité à organiser et citer correctement les sources est essentielle.

Zotéro¹⁴

Zotéro est un logiciel libre et gratuit de gestion de références bibliographiques. Il est disponible en français et dans de nombreuses autres langues. Il fonctionne avec Windows,

¹⁴ <https://www.zotero.org/>

Linux... C'est un outil incontournable pour gérer les références bibliographiques, gagner du temps dans la rédaction académique, et éviter les erreurs de citation.

Ce logiciel peut enregistrer automatiquement des : articles, sites web, vidéos, livres, thèses ...De plus, il classe les documents en fonction de leur type, ainsi qu'il gère les références et les citations (APA, AMLA ...).

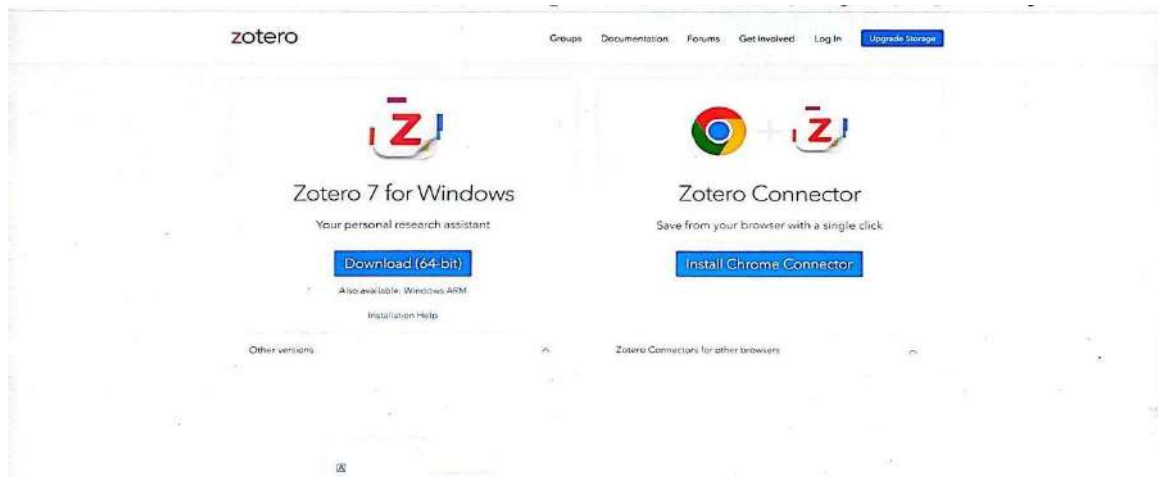


Figure N°27 : L'interface du site Zotero

Mendeley¹⁵

Ce logiciel a été créé par la société Mendeley Ltd en 2008. Il sert à gérer les références bibliographiques. Cet outil peut importer automatiquement des références depuis des fichiers PDF. Ce qui distingue Mendeley des autres gestionnaires bibliographiques, c'est l'intégration précoce d'un outil d'annotation PDF, le stockage et la synchronisation en ligne des bibliothèques, ainsi que la combinaison unique de gestion des références, collaboration entre pairs et réseau social scientifique. Ces caractéristiques, renforcées par les liens étroits avec les plateformes Elsevier, en font un outil largement adopté dans la communauté académique.

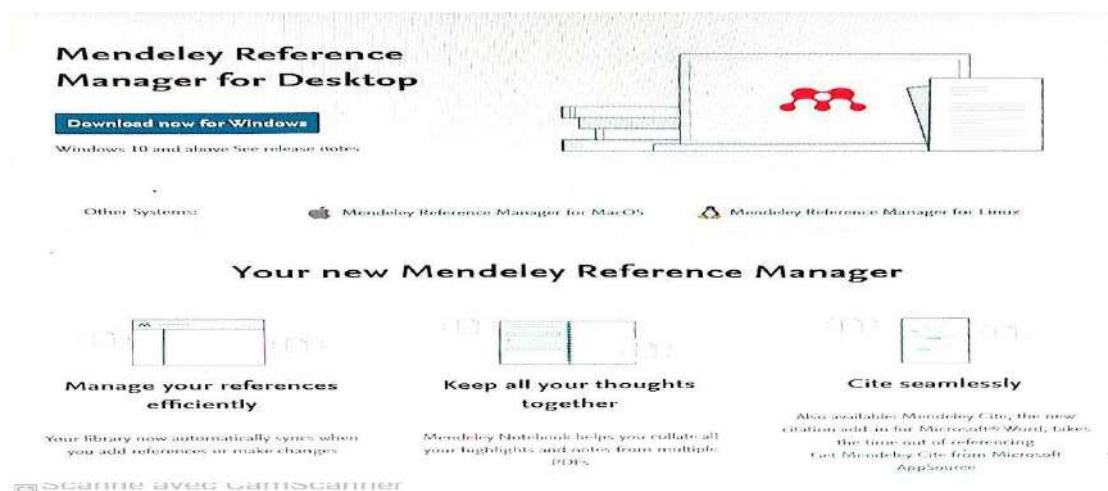


Figure N°28 : L'interface du site Mendeley

EndNote¹⁶

EndNote est un logiciel de gestion bibliographique développé pour aider les chercheurs, étudiants et enseignants à organiser leurs références, insérer des citations dans leurs travaux et créer automatiquement des bibliographies dans différents styles (APA, MLA, Chicago, etc.). Il permet également de stocker, rechercher et annoter des documents PDF, et de synchroniser sa bibliothèque sur plusieurs appareils.

Il permet d'importer automatiquement des références depuis des bases de données telles que PubMed, Web of Science ou Google Scholar. Il offre l'intégration directe avec Microsoft Word et d'autres éditeurs de texte via la fonction Cite While You Write, facilitant ainsi l'insertion de citations et la création instantanée de bibliographies selon des milliers de styles. Le logiciel donne également accès à la recherche en ligne dans des catalogues et bases bibliographiques, tout en permettant le partage et la collaboration grâce à la mise en commun de bibliothèques entre utilisateurs. Par ailleurs, EndNote assure une gestion avancée des fichiers PDF, incluant leur ajout, leur annotation et la recherche plein texte à l'intérieur des documents.

¹⁶ <https://endnote.com/fr/?srsltid=AfmBOoqrzms6oJXiaEKE9OLksLWQHgXHBplm6Y2XytOFpnJrP0lTodXu>

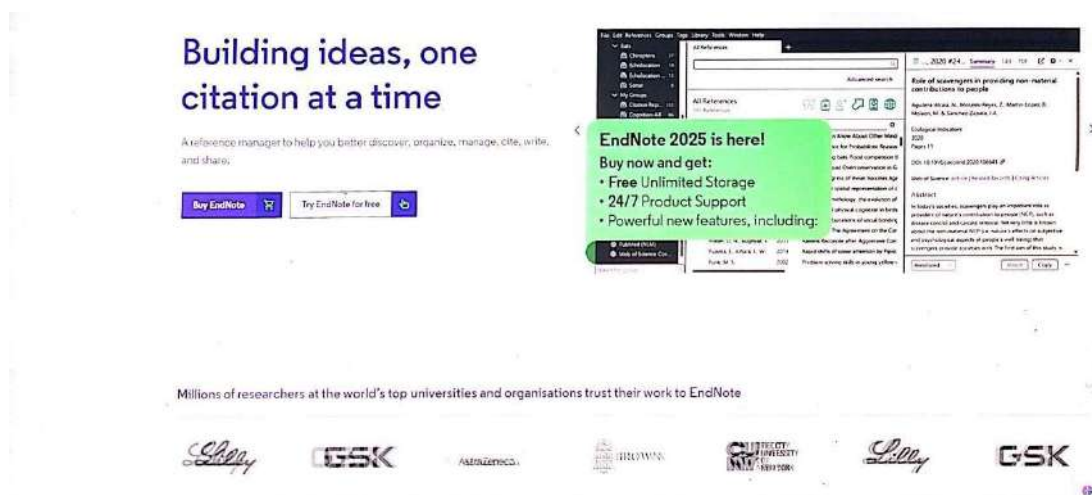


Figure N°29 : L'interface du site EndNote

9.4. Outils de révision

Vu que la révision est considérée comme une étape cruciale dans la rédaction scientifique, le rédacteur veille à soigner la qualité de son écrit tel que l'orthographe, la syntaxe et le style ... Pour répondre à ce besoin, des outils numériques spécialisés ont été développés afin d'assister les chercheurs, enseignants et étudiants dans la correction linguistique et l'amélioration stylistique de leurs productions. Parmi ces outils, nous citons :

Antidote¹⁷

Antidote, développé par Druide informatique, s'impose comme une référence majeure dans l'espace francophone. Depuis sa première version en 1996, ce logiciel n'a cessé d'évoluer pour devenir un outil complet de correction, d'enrichissement lexical et de formation linguistique (Druide Informatique, 2023).

Antidote se distingue des simples correcteurs orthographiques intégrés aux traitements de texte par la richesse et la précision de ses fonctionnalités. Son correcteur avancé détecte non seulement les erreurs orthographiques et grammaticales, mais également les incohérences stylistiques, typographiques et de ponctuation. Il met aussi en évidence les répétitions, pléonasmes et tournures lourdes, favorisant ainsi une écriture plus fluide et académique (Chartrand, 2016).

Outre le correcteur, Antidote intègre des dictionnaires spécialisés (définitions, synonymes, cooccurrences, conjugaisons) et plus de 200 guides linguistiques qui couvrent

des thèmes variés allant de la grammaire à la typographie. Ces ressources font de l'outil un support didactique utile pour l'apprentissage et l'autoformation à l'écriture scientifique (Poirier, 2020).

Antidote se présente comme un outil incontournable de la rédaction scientifique et académique, en particulier dans les contextes francophones. Par son correcteur sophistiqué, ses dictionnaires exhaustifs et ses guides linguistiques, il dépasse la fonction de simple logiciel de correction pour devenir un véritable partenaire d'apprentissage et de perfectionnement de l'écriture. Bien que des contraintes d'accessibilité financière subsistent, son rôle dans la valorisation et la qualité de la production scientifique demeure indiscutable.



Figure N°30 : L'interface du site Antidote

LanguageTool¹⁸

LanguageTool est un logiciel libre et open source conçu pour la détection et la correction des erreurs linguistiques. Il est aujourd'hui maintenu par une large communauté de contributeurs et soutenu par l'entreprise LanguageTooler GmbH (cf. figure29). Contrairement à certains logiciels propriétaires comme Antidote ou Grammarly, LanguageTool est un outil gratuitement accessible tout en offrant une version premium pour des fonctionnalités avancées (LanguageTooler GmbH, 2023).

¹⁸ <https://languagetool.org/de>

Cet outil peut détecter les erreurs liées à l'orthographe, à la grammaire, à la conjugaison et à la typographie. Il peut corriger automatiquement certaines fautes mineures et suggérer des améliorations de style. Ainsi qu'il propose des reformulations pour améliorer la fluidité et la lisibilité du texte. Il identifie notamment les répétitions, les phrases trop longues et les formulations ambiguës.

Ce logiciel en charge plus de 30 langues (dont l'anglais, le français, l'espagnol, l'allemand, l'arabe, etc.), ce qui le distingue de concurrents souvent spécialisés dans une seule langue.

Grâce à l'intégration de l'intelligence artificielle et de règles linguistiques, LanguageTool est capable d'identifier des erreurs liées au contexte sémantique, comme les confusions d'homophones (« son/sont », « ou/où », etc.).

LanguageTool constitue un outil pertinent pour les chercheurs et étudiants, en particulier dans les contextes multilingues. Il aide à réduire les erreurs linguistiques et à améliorer la lisibilité des textes académiques. Toutefois, pour des travaux nécessitant une révision stylistique poussée et une normalisation stricte (comme les thèses ou les publications dans des revues internationales), il peut être utilisé en complément d'autres outils plus spécialisés (Pérez & Müller, 2022).



Figure N°31 : L'interface du site LanguageTool

9.5. Outils de statistique

Les outils de statistique sont essentiels dans la recherche scientifique pour analyser, interpréter et présenter les données de manière rigoureuse. Ils peuvent être classés selon leur nature et leur usage, allant des logiciels généralistes aux solutions spécialisées pour certaines disciplines.

SPSS¹⁹ (Statistical Package for the Social Sciences)

SPSS est un logiciel d'analyse statistique largement utilisé dans la recherche en sciences sociales, en psychologie, en éducation, en économie, ainsi que dans les domaines de la santé et du marketing.

SPSS est réputé pour sa simplicité d'utilisation grâce à une interface graphique intuitive qui permet d'effectuer des analyses statistiques avancées sans nécessiter une connaissance approfondie des langages de programmation.

Il permet d'importer, de nettoyer et de manipuler de grands ensembles de données provenant de différentes sources (Excel, SQL, fichiers texte, etc.).

Cet outil peut aussi de créer de graphiques, diagrammes et tableaux personnalisés permettant une meilleure compréhension et communication des résultats.

SPSS est un outil incontournable dans la méthodologie quantitative, car il permet aux chercheurs et étudiants d'analyser des données de manière fiable et reproductible. Dans les sciences sociales, il est utilisé pour vérifier des hypothèses, construire des modèles explicatifs et présenter des résultats sous forme claire et accessible. Dans le contexte académique, SPSS reste l'un des logiciels les plus enseignés dans les formations en statistiques appliquées, notamment en psychologie, sociologie et éducation (Pallant, 2020).

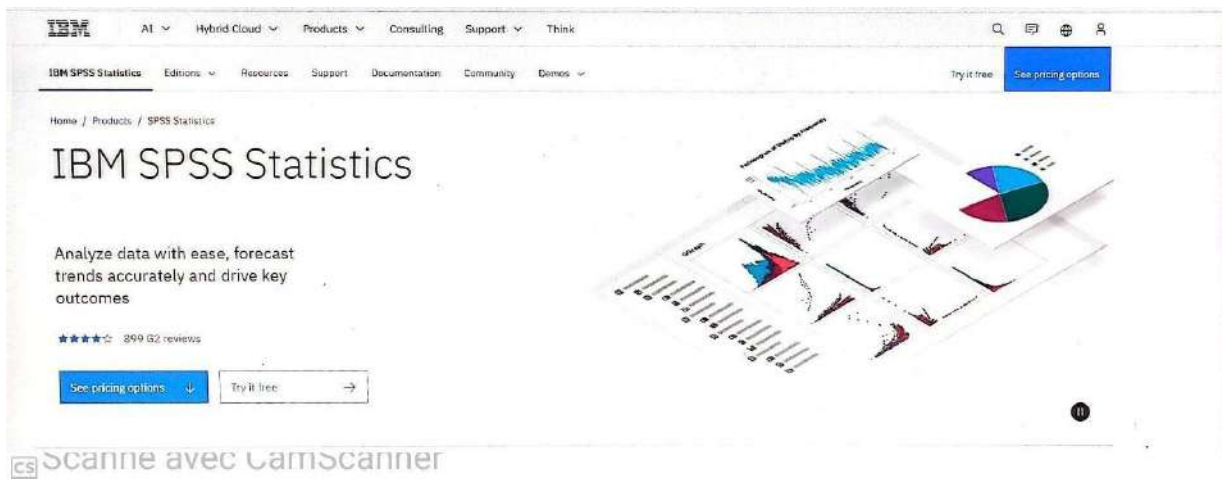


Figure N°32 : L'interface du site SPSS

¹⁹ <https://www.ibm.com/products/spss-statistics#trial>

Microsoft Excel²⁰

Microsoft Excel est un logiciel tableur développé par Microsoft, inclus dans la suite bureautique Microsoft Office. Excel est devenu l'un des outils les plus utilisés dans le monde pour la manipulation, l'analyse et la visualisation de données (Walkenbach, 2013).

Excel est conçu pour gérer des feuilles de calcul organisées en lignes et colonnes, ce qui en fait un outil polyvalent pour la comptabilité, la finance, les sciences, la recherche et l'éducation.

Son interface (cf. figure 31), basée sur des cellules organisées en lignes et colonnes, en fait un outil polyvalent adapté aussi bien aux sciences, qu'à la finance, l'enseignement et la recherche.

L'une des principales forces d'Excel réside dans ses fonctionnalités de gestion et de traitement de données. Les utilisateurs peuvent créer des feuilles de calcul complexes, importer ou exporter des données et appliquer des opérations de tri, de filtrage et de mise en forme conditionnelle. À cela s'ajoute un ensemble très riche de fonctions et formules, couvrant des domaines variés comme les mathématiques, la statistique, la finance et la logique.

En matière d'analyse de données, Excel propose des outils puissants comme les tableaux croisés dynamiques, qui permettent de synthétiser rapidement de grands ensembles de données. De plus, Excel est reconnu pour ses capacités de visualisation, permettant de générer une grande variété de graphiques personnalisés (histogrammes, courbes, diagrammes circulaires, etc.), facilitant ainsi l'interprétation et la présentation des résultats.

En somme, Microsoft Excel demeure un instrument polyvalent et essentiel pour les chercheurs, enseignants et professionnels. Sa capacité à intégrer des fonctionnalités de gestion, d'analyse, de visualisation et d'automatisation des données en fait un outil clé, malgré certaines limites face aux logiciels spécialisés.

²⁰ <https://www.microsoft.com/fr-fr/microsoft-365/excel>

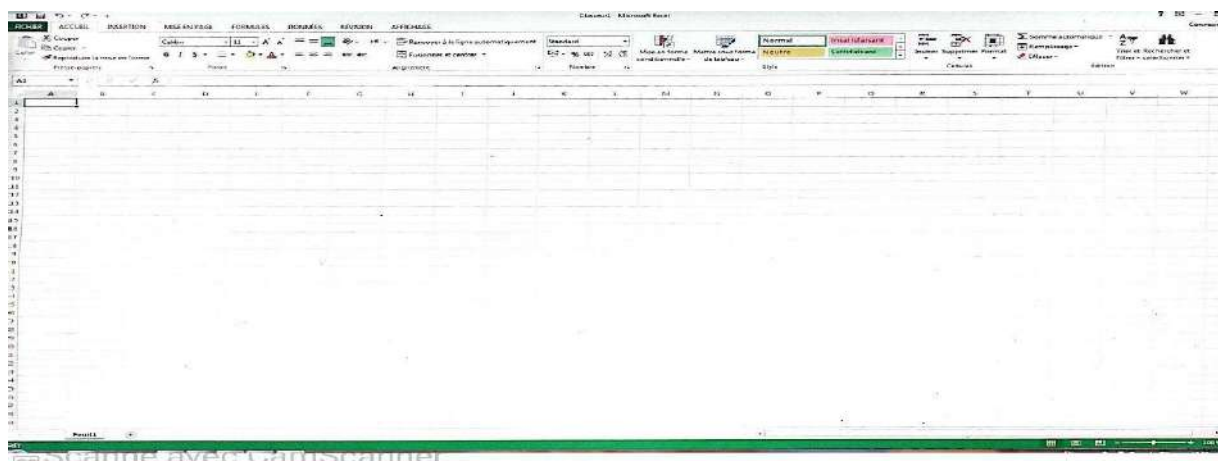


Figure N°33 : L'interface du logiciel Microsoft Excel

10. Le référencement documentaire

Force est de signaler que cette pratique d'écriture qui est le référencement documentaire (abrégié par DR) est une partie intégrante de notre étude. A cet effet, dans cette section nous allons tout d'abord recenser quelques constats se rapportant à ce titre. Par la suite, nous essayons de définir le RD. Et enfin nous traitons les compétences de RD.

L'introduction des nouvelles technologies, en particulier l'internet, a transformé le caractère des textes imprimés (Bryant : 2017). Ce fait a introduit un impact sur l'écrit universitaire d'étudiants qui s'appuient sur le Web pour collecter les informations. Dans le même sillage, Jamieson (2016) constate que les étudiants éprouvent une difficulté pour insérer une citation ou une paraphrase lors de l'écriture de leurs travaux. C'est en effet qu'Agosto (2002) avance que maints auteurs ont signalé que les étudiants trouvent difficulté à intégrer et référencer correctement l'information.

Couture souligne que le référencement documentaire « ne se limite pas à indiquer les renvois dans un texte, mais aussi à effectuer une liste des références complètes en fin de texte ... » (2017: 8). Cela signifie que cette pratique s'effectue en deux moments : en premier temps, le RD s'entreprit au moment de la mise en texte. En l'occurrence, le rédacteur procède soit à la citation directe où il avance littéralement les propos d'un autre auteur tout en respectant les normes de citation tels que les guillemets, le nom de l'auteur, la date et la page. Soit à la citation indirecte où il intègre autrement les propos d'un autre auteur. Cet exercice s'appuie sur la paraphrase dans la mesure où le rédacteur reformule l'idée de l'auteur en question. Pour ce faire, Roig (2001) affirme que la bonne paraphrase doit d'abord porter la source de la citation, et ne doit porter aucune similitude à l'idée originale ni dans

sa structure du texte ni dans son vocabulaire. En deuxième temps, le rédacteur doit établir une liste de références complètes permettant au lecteur d'identifier tous les documents originaux (Couture : 2017).

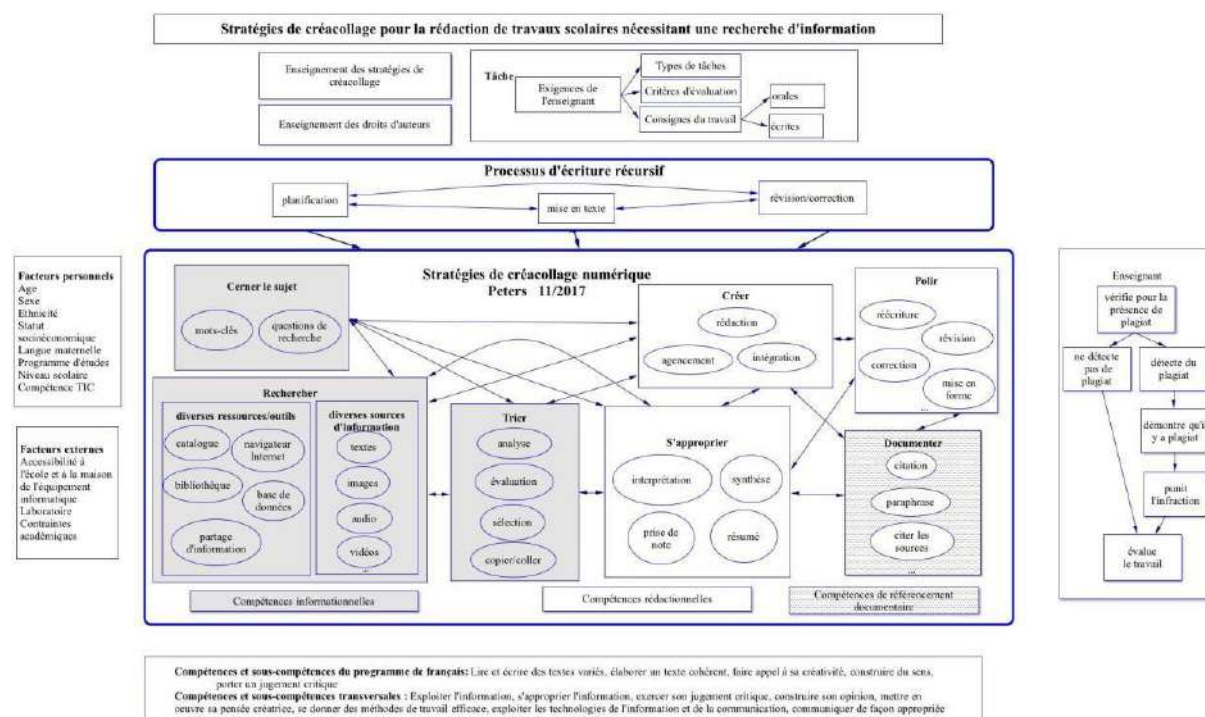


Figure N° 34 : Compétences et sous-compétences du programme français

11. Les TIC dans le supérieur : pour une innovation pédagogique

L'adoption des TIC dans l'enseignement supérieur a entraîné des changements profonds dans ce secteur. Ces changements concernent la pédagogie, l'administration et la gestion des universités. La principale motivation de cette évolution est, sans doute, d'améliorer les résultats et les performances des étudiants. Cette adoption des TIC s'inscrit, selon Ben Youcef et Rallet (2009), dans trois mutations structurelles :

- L'importance accrue de la qualité de l'enseignement dans la concurrence entre les universités. Les TIC peuvent contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement en offrant des outils plus interactifs et innovants.
- La massification de l'enseignement supérieur. Les TIC peuvent permettre de toucher un public plus large et de personnaliser l'apprentissage.
- La mondialisation et la « marchandisation » de l'enseignement supérieur. Les TIC peuvent permettre aux universités de se positionner sur le marché mondial de l'éducation.

L'adoption croissante des technologies numériques dans l'enseignement supérieur est un enjeu majeur de la modernisation de ce secteur. Cette tendance s'inscrit dans un

contexte de mutations structurelles, telles que la concurrence entre les universités, la massification de l'enseignement supérieur et la mondialisation. En ce sens, Laure Endrizzi (2012) souligne que les universités doivent saisir les opportunités offertes par les technologies numériques pour repenser leur organisation et leurs méthodes pédagogiques. C'est en effet que l'Algérie comme tout autre pays ne tarde pas à adopter telle vision aux TIC.

11.1. Les TIC dans l'université algérienne

En 2022, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a déclaré que : "la concrétisation du plan principal de numérisation du secteur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, qui devrait permettre un saut qualitatif capable d'augmenter les chances de réussite des étudiants" (Ministre de l'Enseignement Supérieur, 2022). L'intégration des technologies numériques dans le système éducatif universitaire algérien représente un défi de taille qui vise l'actualisation de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique. À ce sujet, Cette annonce met en exergue l'objectif des autorités algériennes de transformer l'université en un lieu d'apprentissage innovant et moderne, adapté aux nécessités du 21ème siècle. De plus, l'intégration réussie des technologies numériques pourrait faciliter l'accès à l'éducation supérieure pour tous et favoriser une recherche scientifique plus collaborative.

Nous présentons ici l'état actuel des TIC dans les universités algériennes, les défis rencontrés, les initiatives mises en place, ainsi que les perspectives d'avenir pour une intégration réussie.

11.2. Contexte et importance des TIC dans l'enseignement supérieur

Les technologies de l'information et de la communication, communément appelées TIC, regroupent des outils tels que les ordinateurs, les smartphones, les plates-formes pour l'apprentissage en ligne ainsi que les logiciels éducatifs. Les TIC jouent un rôle crucial dans l'innovation pédagogique. D'une part, ces technologies facilitent généreusement l'accès à l'information pour tous et d'autre part, elles favorisent les approches interactives et collaboratives au sein de l'enseignement. En Algérie, où le nombre d'étudiants dans les universités ne cesse d'augmenter de façon importante, l'adoption des TIC est perçue comme une solution potentielle pour surmonter les difficultés liées aux ressources humaines et matérielles limitées.

Bien que l'Algérie, comme de nombreux pays en développement, a pris conscience de l'importance de la numérisation de l'éducation pour rester compétitive sur la scène internationale, l'intégration pleine et entière des TIC dans le système universitaire algérien demeure un processus ardu, jonché d'embûches structurelles et culturelles. Les TIC offrent certes la possibilité de démocratiser l'accès à l'éducation, notamment pour les étudiants des régions éloignées, en mettant à leur disposition des cours en ligne et des ressources numériques. Cependant, des défis majeurs empêchent encore leur essor.

11.3. État des lieux de l'intégration des TIC dans les universités algériennes

Bien que des progrès considérables aient été accomplis ces dernières années dans le but d'équiper les universités en matériel informatique et en connexion Internet, nous ne pouvons nier que l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur algérien est encore à un stade précaire, une étude menée par Benmohamed en 2020 a montré que l'accès aux ressources demeure inégal entre les établissements et les régions. Nous citons à titre d'exemple, nos échanges dans le cadre de diverses formations interuniversitaires qui nous ont permis de constater que les universités situées dans de grandes villes telles qu'Alger, Oran ou Constantine bénéficient souvent d'un meilleur accès aux infrastructures numériques par rapport à celles des zones rurales ou isolées.

Beaucoup d'enseignants, bien qu'ouverts à l'idée d'intégrer les technologies dans leurs cours, manquent de compétences techniques pour exploiter pleinement ces outils ? Une lacune également observée chez les étudiants, dont une partie n'a pas accès à des ordinateurs personnels ou à une connexion Internet stable à domicile ou même à l'université. La formation des enseignants et des étudiants à l'utilisation des TIC demeure insuffisante. Ces disparités numériques accentuent les inégalités éducatives et limitent l'impact des politiques de numérisation.

11.4. Initiatives et politiques publiques en faveur des TIC

Le gouvernement algérien a pris diverses initiatives pour promouvoir l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. Le plan de numérisation mentionné par le ministre en 2022 s'inscrit dans une stratégie plus large visant à moderniser le secteur éducatif. Ce vaste plan comprend l'équipement des universités en salles informatiques, le développement de plateformes d'apprentissage en ligne diversifiées, et la formation approfondie des enseignants aux nombreux outils numériques (Ministre de l'Enseignement Supérieur,

2022). De plus, des partenariats avec des entreprises technologiques internationales réputées ont été noués afin de fournir des solutions adaptées aux besoins locaux spécifiques.

La mise en œuvre de systèmes de gestion de l'apprentissage (LMS) dans certaines universités sélectionnées reflète un exemple concret de ces efforts grâce auxquelles les étudiants peuvent accéder à un large éventail de cours, de supports pédagogiques variés et d'évaluations en ligne. Bien que ces plateformes numériques proposent de nombreuses opportunités, leur adoption demeure limitée en raison d'obstacles complexes autant sur le plan technique qu'humain. Au-delà des défis posés par certaines interfaces, Khelifa (2019) a souligné dans une étude exhaustive l'importance d'un changement de mentalités chez l'ensemble des acteurs du milieu éducatif. Pour que les technologies de l'information et de la communication puissent révéler tout leur potentiel, il ne suffit pas de déployer d'importants investissements mais de sensibiliser les mentalités des uns et des autres impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage.

11.5. Perspectives et solutions pour une intégration réussie

Plusieurs défis complexes entourent actuellement l'intégration des technologies numériques dans les écoles. Il est essentiel d'apporter des changements organisationnels structurés pour relever ces difficultés. Nos propositions s'appuient sur des cadres théoriques et des recherches antérieures soulignant l'importance de l'équité, de la formation continue et de la culture numérique en milieu scolaire. D'abord, il est important de garantir un accès équitable et inclusif aux outils numériques, non loin des régions éloignées. Comme le mentionnait Warschauer en 2003, un accès aux technologies ne se limite pas à la simple disponibilité du matériel, mais inclut également des infrastructures fiables et abordables telles que des réseaux internet stables. Cela implique non seulement l'acquisition de matériel numérique, mais aussi la mise en place de politiques publiques visant à réduire la fracture numérique (Van Dijk : 2005). Ces efforts doivent être accompagnés d'une planification stratégique bien pensée pour assurer une distribution équitable des ressources technologiques dans tous les établissements.

Ensuite, les enseignants et les étudiants doivent continuer d'apprendre pour s'adapter aux changements. Comme l'ont dit Mishra et Koehler (2006), les professeurs ont besoin de compétences techniques et pédagogiques pour utiliser la technologie en classe efficacement. Des ateliers et tutoriels réguliers leur permettront de maîtriser les outils numériques et d'essayer de nouvelles approches. Ces formations devraient suivre le modèle TPACK

(Technological Pedagogical Content Knowledge) qui lie la technologie, la pédagogie et le contenu des cours, qui met en évidence l'interconnexion entre les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires. Qu'ils soient élèves ou enseignants, la curiosité et l'envie d'apprendre permettent une évolution positive. Les nouveaux outils améliorent la diffusion des connaissances à condition que chacun s'adapte avec ouverture d'esprit.

Et au final, la promotion d'une culture numérique au sein des établissements est essentielle pour assurer la continuité de son adoption. Selwyn en (2011) suggère la sensibilisation aux avantages des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut jouer un rôle clé dans l'acceptation et l'utilisation des outils numériques. Des campagnes de sensibilisation, suivies d'une intégration de formations ou d'ateliers sur les compétences numériques dans les cursus universitaires, pourraient contribuer à développer cette culture numérique. Ces initiatives doivent également inclure une réflexion critique sur l'utilisation des technologies, afin de garantir une adoption éthique et responsable. En somme, une intégration réussie des technologies numériques dans les établissements éducatifs repose sur une approche holistique, combinant l'accès équitable aux ressources, la formation continue et la promotion d'une culture numérique. Ces propositions s'inscrivent dans une perspective théorique et pratique visant à réduire les inégalités numériques et à maximiser les bénéfices des TIC dans l'éducation.

Conclusion partielle

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les universités algériennes représente une grande opportunité pour moderniser l'enseignement supérieur et améliorer la qualité de l'éducation. Bien que des progrès aient été accomplis, notamment grâce au plan de numérisation annoncé par le ministre en 2022, de nombreux défis demeurent, qu'il s'agisse d'infrastructures insuffisantes, de formation des acteurs ou de fracture numérique. Pour que les TIC deviennent véritablement un levier de développement dans le secteur universitaire, l'investissement matériel et politique devrait être des alliés incitatifs et de sensibilisation accrue. En s'inspirant des expériences réussies dans d'autres pays et en impliquant tous les intervenants concernés, l'Algérie peut espérer réaliser le « saut qualitatif » évoqué par le ministre, et ainsi offrir à ses étudiants les meilleures chances de succès dans un monde de plus en plus numérisé.

Chapitre 04

Cadre méthodologique : Corpus recueilli et interprétation des données

Introduction

Le présent chapitre a pour but de justifier et expliciter notre choix méthodologique pour réaliser les objectifs assignés. L'objectif général de cette contribution est de décrire et analyser les stratégies que mobilisent les étudiants de l'université d'El Oued lors de l'écriture numérique de leurs travaux universitaires. Quant aux objectifs spécifiques, nous visons à :

- Décrire les compétences d'écriture numérique ;
- Étudier les perceptions des étudiants vis-à-vis de l'écriture numérique ;
- Identifier les obstacles rencontrés par les étudiants dans l'écriture numérique ;
- Proposer des recommandations pour améliorer les pratiques d'écriture numérique.

Afin d'analyser les données et obtenir des résultats répondant aux objectifs en question, nous commençons par la définition du contexte de recherche. Ensuite, nous présentons la méthode adoptée pour récolter les données ainsi que les instruments de collecte des données. Nous achevons ce chapitre par la description de la procédure d'analyse des données récoltées.

Dans le but de répondre aux objectifs de notre recherche, nous avons eu recours à une approche mixte. Telle approche est définie comme « L'éclectisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche. » (Karsenti, 2006 : 4).

Un questionnaire, une entrevue et une expérimentation. L'ensemble de ces trois instruments nous a permis de récolter des données sur les pratiques déclarées des étudiants. La justification de notre choix méthodologique sera détaillée dans les paragraphes à venir.

Dans l'actuelle recherche, la méthode adoptée s'inscrit dans une approche descriptive- analytique. A propos de la méthode descriptive, Paul N'da suppose que cette méthode « ...consiste à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement de sorte qu'il apparaisse familier » (2009 :19).

Le choix de telle méthode est inhérent à la nature de l'objet d'étude ; identifié par les pratiques d'écriture. En effet, cette méthode nous a conduit à décrire les pratiques d'écritures élaborées par les étudiants en question.

Quant à la méthode analytique : « consiste à décomposer l'objet d'étude en allant du plus complexe au plus simple. Cette méthode de recherche, ce plus petit composant possible constitue l'unité de base des phénomènes, » (Aktouf., 1992 :23)

1. L'enquête par questionnaire

1.1. Population de la recherche

La présente enquête cible la communauté estudiantine appartenant à l'université d'El Oued. Plus précisément les étudiants inscrits au département du français à l'année universitaire 2021/2022 en master 1 didactique et langues appliquées. Cette population répartie en six groupes, chaque groupe compte entre 35 et 43 étudiants. L'échantillon ayant été sélectionné pour passer l'enquête, représente que quatre groupe. Cela est dû à deux raisons pratiques :

- Cet échantillon représente les groupes que nous enseignons (cf. Annexe 13) ;
- L'un de quatre groupes enquêtés est concerné de passer une expérimentation.

1.2. Présentation de l'enquête

Opter pour une enquête dans une recherche scientifique est recommandée dans la mesure où cet instrument « ...contribue à la connaissance de l'objet de recherche, à la mise en œuvre de sa description rigoureuse, à l'élaboration des schémas explicatifs » (De Singly., 1992 :28).

La présente enquête tourne autour de trois hypothèses directrices étant susceptibles de délimiter la problématique de recherche et de nous mieux orienter dans la conception des questions de l'enquête.

- Pratiquer les techniques rédactionnelles (synthétiser, résumer, reformuler, paraphraser...) peuvent développer les stratégies d'écriture
- L'atelier d'écriture est susceptible de pallier aux difficultés de l'écriture numérique chez les étudiants ;
- Intégrer les TIC dans l'enseignement de FLE favorise l'écriture numérique.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour le questionnaire d'enquête. Le recours à tel instrument d'investigation est considéré comme « ...un aspect essentiel de la recherche quantitative ... » (Albarelo., 2012 :118), et nous permet « ...de recueillir de façon

systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées » (Cuq., 2003 :11). Outre ces avantages, le questionnaire nous a permis d'éviter toute contrainte prévue (cf. Test préliminaire).

1.3. Test préliminaire

Pour vérifier la faisabilité de notre enquête, nous avons procédé à un prétest. Cette étape est préconisée par maints chercheurs dont Giroux et Tremblay qui affirment que le prétest permet de « mettre en lumière les processus de la pensée activés par les questions afin de repérer de possibles biais dans la formulation des questions ou dans les réponses produites » (2009 :146)

Force est de signaler que les données recueillies dans cette étape « ne seront pas considérées dans les résultats » (Ibid.), mais nous ont servi de choisir l'instrument pertinent à ce moment.

Pour ce faire, nous avons demandé à dix étudiants, inscrits en 1^{ère} année au Master, de collaborer avec nous pour effectuer un entretien. Une entrevue de sept questions a été effectuée dans le but de récolter des informations auprès d'étudiants enquêtés (cf. Annexe 01). Ce premier contact nous a montré que les questions ont besoin de plus de précision étant donné que nous étions obligé d'expliquer chaque question, voire de donner des exemples de réponses. Ainsi, cet instrument manifeste une certaine insécurité linguistique chez les enquêtés à s'exprimer librement et aisément. Pour surmonter cette contrainte, nous avons décidé de changer cet instrument. C'est en effet que nous avons procédé au questionnaire pour attribuer à l'enquêté plus d'espace de réflexion et du temps. Il est évident que le questionnaire d'enquête assure une sécurité linguistique certaine loin de tout empêchement.

« L'enquêté, seul pour répondre et étant assuré de l'anonymat, peut fournir des renseignements sur des comportements très intimes » (Anger M., 1997 :149).

1.4. Procédure et déroulement de l'enquête

Un questionnaire a été lancé depuis la plate-forme Google Forms via le lien : https://docs.google.com/forms/d/1EoP_ge6LZtQkcg8UGMH26anXw3gPkc-UNs1dd0U0eeM/edit, adressé aux étudiants ayant le courriel : hamza.maamra@ensb.dz où ils peuvent envoyer leurs réponses. Le nombre des répondants prévu par ce questionnaire est de 118, mais nous avons retenu que 99 formulaires traités.

Il est à rappeler que le classement et le dépouillement des questions ont été effectués à l'aide du logiciel SPSS. S'agissant de la présentation des résultats de l'enquête, nous nous sommes servis des figures et des tableaux. Quant au calcul des pourcentages, nous avons eu recours à la formule mathématique fameuse définie ainsi :

$$\text{Pourcentage (\%)} = \frac{(\text{Nombre de répétitions}) \times 100}{\text{Nombre total de l'échantillon}}$$

1.5. Description du questionnaire de l'enquête

Notre questionnaire d'enquête a pour objectif de décrire les pratiques d'écriture dans les dispositifs de formation des étudiants en y intégrant les technologies numériques.

Ce questionnaire a été conçu en fonction de trois objectifs dont chacun correspond à une rubrique.

-La première rubrique (Informations personnelles) : comporte 3 questions

Objectif : identifier la situation générale de l'enquêté.

-La deuxième rubrique (Réalité de l'enseignement de l'écrit dans le contexte universitaire / les pratiques enseignantes et l'évaluation des compétences scripturales) : compte 6 questions visant à explorer l'enseignement de l'écrit et à évaluer les compétences scripturales des étudiants.

Objectif : Explorer l'enseignement de l'écrit et évaluer les compétences scripturales des étudiants.

-La troisième rubrique (Perception de la formation en littératie par les étudiants) : comprend 16 questions visant à analyser les représentations des étudiants vis-à-vis de la formation en littératie.

Objectif : Analyser les représentations des étudiants vis-à-vis de la formation en littératie.

Les types des questions sont illustrés dans le tableau ci-dessous :

Types de question	Nombre de questions	Numéros de questions
fermé	6	1,2,9,13,17,18
à choix multiple	17	3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15, 16,19,20 ,21,22,23
ouverte	2	24,25

Tableau N°08 : Types des questions

La version définitive de notre questionnaire comprend 17 questions (cf. Annexe 02). Cet instrument a permis la récolte de deux types d'informations : celles qui font envisager les pratiques d'écriture et les perceptions qu'ont les étudiants des écritures numériques, et celles qui aident à l'évaluation de l'écrit universitaire.

Il est à rappeler que les enquêtés ont, majoritairement, répondu à l'ensemble des questions. Cependant, nous avons noté que deux questions (15 et 16) étant restées sans réponse par la majorité des enquêtés. Les deux questions sont de type ouvert, elles nécessitent une réflexion approfondie et quelques moments de plus pour y répondre. C'est pourquoi nous avons procédé à l'expérimentation pour combler cet écart.

2. Analyse et interprétation des résultats

2.1. Informations personnelles

2.1.1 Question N°01 : Etes-vous :

Tableau N°09 : Répartition des répondants selon le sexe

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Homme	31	31,31
Femme	68	68,68
Total	99	100,0

Source : SPSS V27

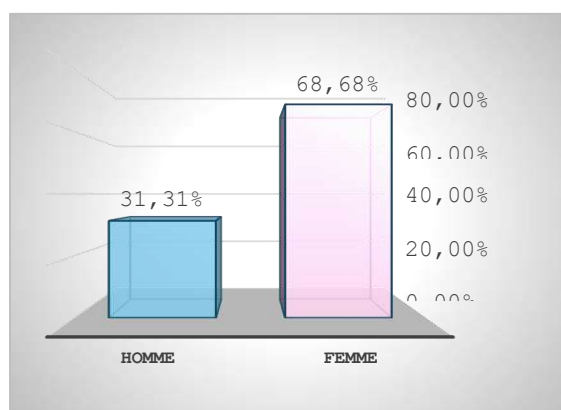


Figure N°35 : Répartition des répondants selon le sexe

Source : EXCEL

La dominance féminine des étudiants illustrée par la couleur rouge en figure 16, peut se traduire par un constat global touche toute société, S Bailly l'affirme en disant qu'« ...aujourd'hui les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les filières littéraires et linguistiques au lycée et à l'université » (1993 : 43). Mais explorer les facteurs affectants

cet attrait pour les langues étrangères par le sexe féminin s'inscrit dans une étude purement sociolinguistique. Rappelons que dans notre recherche le paramètre du sexe n'aura jamais un impact décisif sur les résultats.

2.1.2 Question N°02 : La spécialité " didactique et langues appliquées " était votre propre choix ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	73	73,73
Non	26	26,26
Total	99	100,0

Tableau N°10 : Répartition des répondants selon le choix personnel de la spécialité "Didactique et Langues Appliquées"
Source : SPSS V27

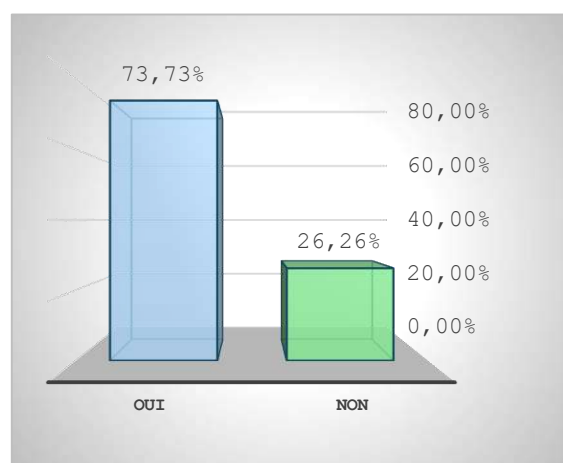


Figure N°36 : Répartition des répondants selon le choix personnel de la spécialité "Didactique et Langues Appliquées" Source : EXCEL

L'analyse des résultats obtenus à la question relative au choix personnel de la spécialité « Didactique et Langues Appliquées » met clairement en évidence une tendance majoritaire parmi les répondants. En effet, les données du Tableau 2 et de la Figure 2 révèlent que près de trois quarts de l'échantillon, soit 73 étudiants représentant 73,73 %, ont affirmé que l'inscription dans cette spécialité résultait de leur propre volonté et de leur conviction personnelle. Ce constat traduit un degré relativement élevé d'adhésion et d'appropriation de la part de ces étudiants, lesquels considèrent la spécialité non pas comme une simple orientation académique imposée, mais plutôt comme un choix réfléchi susceptible de

répondre à leurs attentes et aspirations professionnelles. En revanche, une proportion minoritaire mais non négligeable de 26 étudiants, soit 26,26 %, a indiqué que ce choix ne relevait pas véritablement de leur initiative, ce qui laisse supposer une orientation subie, dictée davantage par les contraintes structurelles et organisationnelles du système universitaire que par une motivation intrinsèque.

Cette disparité dans les réponses peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, le caractère limité de l'offre de formation au niveau local constitue une variable explicative déterminante. Comme mentionné dans les annexes de l'étude, à l'Université d'El Oued, la spécialité « Didactique et Langues Appliquées » représente la seule option accessible au deuxième cycle (Master). Ce manque de diversification réduit considérablement la liberté de choix des étudiants et peut, dans certains cas, créer un sentiment de résignation académique chez une partie d'entre eux. D'autre part, bien que d'autres universités voisines, à savoir Biskra, Ouargla ou Tébessa, offrent des alternatives en matière de spécialités, il semble que des facteurs tels que la proximité géographique, les contraintes financières, ou encore les responsabilités sociales aient joué un rôle important dans la décision des étudiants de rester dans leur université d'origine et d'opter pour la spécialité disponible.

Il est également pertinent de souligner que la forte proportion d'étudiants ayant déclaré avoir choisi cette spécialité par conviction peut être interprétée comme un indicateur positif de motivation académique et de projection professionnelle. En effet, choisir une spécialité de manière volontaire reflète souvent un intérêt marqué pour son contenu, ses débouchés et ses perspectives de carrière. Cela laisse envisager une implication plus active dans le processus d'apprentissage et une disposition favorable à l'acquisition des compétences liées au domaine de la didactique et des langues appliquées. À l'inverse, pour les étudiants n'ayant pas eu la possibilité d'exprimer une véritable liberté de choix, il existe un risque potentiel de démotivation, d'insatisfaction ou de difficultés d'adaptation, ce qui peut impacter leur rendement académique et leur insertion professionnelle future.

Ainsi, l'interprétation de ces résultats montre à la fois l'attrait que suscite la spécialité auprès d'une majorité d'étudiants et les limites structurelles auxquelles une minorité se trouve confrontée. La question suivante, portant sur les raisons précises qui ont poussé les répondants à opter pour la spécialité, viendra apporter des éléments d'explication complémentaires permettant de mieux comprendre les motivations profondes de ce choix.

et de cerner l'influence des facteurs contextuels dans l'orientation académique des étudiants.

2.1.3.Question N°03 : Pourquoi avez-vous opté pour *didactique et langues appliquées* comme spécialité ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Pour décrocher un poste de travail	48	48,00
C'est la spécialité qui m'intéresse	19	19,00
C'est la spécialité la plus facile	5	5,00
Autre	24	24,00
Total	96	100,0

Tableau N°11 : Répartition des répondants selon les raisons du choix de la spécialité "Didactique et Langues Appliquées"
Source : SPSS V27

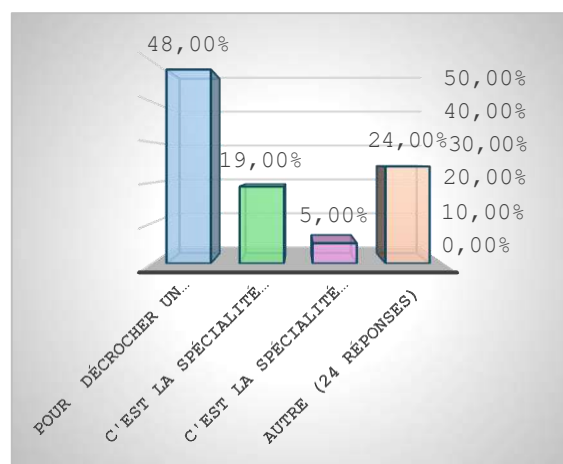


Figure N°37 : Répartition des répondants selon les raisons du choix de la spécialité "Didactique et Langues Appliquées" Source : EXCEL

L'examen des résultats relatifs aux motivations qui ont conduit les étudiants à opter pour la spécialité « Didactique et Langues Appliquées » révèle des tendances particulièrement significatives qui permettent de mieux comprendre la logique sous-jacente à leurs choix académiques. D'après le Tableau 3 et la Figure 3, il apparaît que la raison la plus fréquemment évoquée par les répondants est l'obtention d'un emploi futur, puisque 48 étudiants, soit exactement 48 % de l'échantillon, déclarent avoir choisi cette spécialité principalement dans une perspective d'insertion professionnelle. Ce résultat met en

évidence le rôle central que joue la dimension utilitariste et pragmatique de la formation universitaire dans la prise de décision des étudiants, lesquels perçoivent l'enseignement supérieur non seulement comme une voie d'acquisition de savoirs, mais surtout comme un tremplin vers le marché du travail. Dans un contexte socio-économique caractérisé par des taux de chômage élevés, cette orientation stratégique vers une spécialité perçue comme « professionnalisante » traduit l'importance accordée à la sécurité de l'emploi et à la stabilité socio-professionnelle.

En second lieu, une proportion non négligeable de 19 étudiants (19 %) affirme avoir choisi la spécialité avant tout pour son intérêt intrinsèque, c'est-à-dire en raison de l'attrait intellectuel et académique que représente le domaine de la didactique et des langues appliquées. Ces étudiants, motivés davantage par la curiosité scientifique et la passion pour les langues et leur enseignement, incarnent une catégorie dont le choix repose sur des considérations vocationnelles et personnelles. Ce type de motivation, bien que minoritaire par rapport aux motivations pragmatiques, constitue un indicateur positif de l'engagement académique, car il est généralement associé à une meilleure persévérance et à une implication plus forte dans les activités pédagogiques et de recherche.

Par ailleurs, 5 étudiants (5 %) considèrent la spécialité « Didactique et Langues Appliquées » comme étant la plus facile par rapport à d'autres domaines tels que la littérature ou les sciences du langage. Ce type de choix, davantage lié à une logique de minimisation de l'effort ou de recherche de la facilité, peut révéler des stratégies d'adaptation aux exigences académiques. Toutefois, il soulève également la question de la réelle adéquation entre les attentes de ces étudiants et les objectifs de la formation, ce qui pourrait, à terme, générer un écart entre leurs représentations initiales et la complexité réelle du champ d'étude.

Enfin, la catégorie « Autre », regroupant 24 étudiants (24 %), montre que près d'un quart des répondants invoquent des raisons différentes, non explicitement mentionnées dans le questionnaire. Celles-ci peuvent inclure, par exemple, des considérations familiales, des conseils reçus de la part d'enseignants ou de proches, des contraintes géographiques, ou encore la volonté d'éviter des spécialités perçues comme saturées ou sans débouchés. Cette diversité de réponses confirme que le choix de la spécialité n'est pas toujours le fruit d'une

seule motivation, mais plutôt le résultat d'un ensemble de facteurs interreliés, à la fois personnels, institutionnels et contextuels.

Un rapprochement avec les résultats de la question précédente (2.1.2) permet de constater une certaine cohérence dans les réponses. En effet, la majorité des étudiants ayant déclaré que le choix de la spécialité était volontaire et personnel (73,73 %) se retrouvent également dans les catégories justifiant ce choix par des motivations concrètes : désir d'obtenir un emploi (48 %), intérêt académique (19 %) ou perception de la facilité (5 %). Ce recoupement met en lumière la validité des réponses et la cohérence interne des données collectées.

En définitive, cette analyse met en évidence deux grandes logiques qui structurent les choix académiques des étudiants : une logique utilitariste, centrée sur l'employabilité et les débouchés professionnels, qui domine largement les réponses, et une logique vocationnelle, fondée sur l'intérêt intellectuel et la passion pour la discipline, qui reste minoritaire mais non négligeable. À côté de ces deux axes, d'autres facteurs contextuels viennent compléter le tableau, traduisant la complexité des décisions d'orientation académique dans un environnement marqué à la fois par des contraintes structurelles et des aspirations individuelles.

3. Réalité de l'enseignement de l'écrit dans le contexte universitaire / les pratiques enseignantes et l'évaluation des compétences scripturales

3.1. Question N°04 : Que pensez-vous de l'équipement de la salle où vous étudier l'écrit ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Tellement suffisant	0	0,00
Suffisant	3	3,45
Peu suffisant	17	19,54
Insuffisant	19	21,84
Disponible mais non fonctionnel	22	25,29
Disponible mais non exploité	26	29,89
Total	87	100,0

Tableau N°12 : Appréciation des répondants concernant l'équipement de la salle dédiée à l'étude de l'écrit
Source : SPSS V27

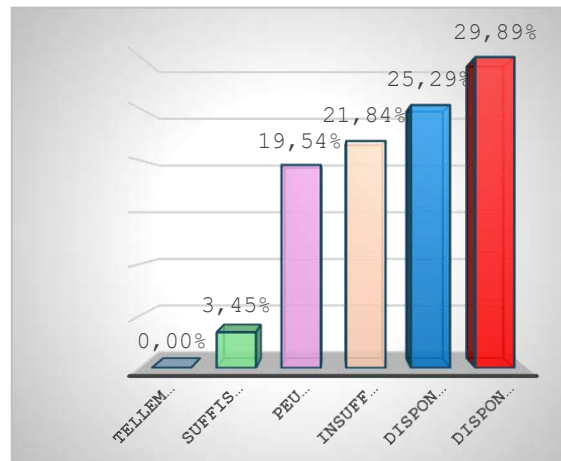


Figure N°38 : Appréciation des répondants concernant l'équipement de la salle dédiée à l'étude de l'écrit
Source : EXCEL

L'analyse des résultats relatifs à l'équipement des salles dédiées à l'enseignement de l'écrit dans le contexte universitaire met en lumière une réalité préoccupante quant aux conditions matérielles dans lesquelles se déroule la formation des étudiants. Les données du Tableau 5 et de la Figure 5 montrent une répartition des réponses en six catégories distinctes, mais qui convergent toutes vers un même constat : l'insuffisance manifeste des équipements mis à disposition pour l'apprentissage de l'écrit et plus particulièrement de l'écriture numérique.

Tout d'abord, il convient de souligner un résultat révélateur : aucun étudiant n'a jugé l'équipement « tellement suffisant », ce qui constitue un indicateur fort de l'absence de satisfaction globale à l'égard des infrastructures pédagogiques. Seuls 3 étudiants (3,45 %) estiment que l'équipement disponible est « suffisant », ce qui représente une proportion extrêmement marginale, insuffisante pour compenser la perception dominante de carence matérielle. Ce constat traduit un décalage considérable entre les attentes des étudiants en matière de conditions d'apprentissage et les moyens réellement disponibles dans les salles d'enseignement.

La majorité des étudiants exprime en effet une évaluation négative de l'équipement. Ainsi, 17 répondants (19,54 %) considèrent que les moyens sont « peu suffisants », tandis que 19 étudiants (21,84 %) jugent qu'ils sont carrément « insuffisants ». Ces deux catégories, qui totalisent ensemble plus de 40 % des réponses, mettent en évidence un déficit flagrant en matière de dotation matérielle, ce qui peut se traduire par un impact direct sur la qualité des apprentissages et sur la possibilité de mettre en place des pratiques d'écriture

diversifiées, modernes et adaptées aux exigences académiques actuelles.

Par ailleurs, deux autres catégories de réponses attirent particulièrement l'attention. D'une part, 22 étudiants (25,29 %) affirment que l'équipement est bien disponible mais « non fonctionnel ». Cela suggère que, même si l'université s'est dotée d'infrastructures et de matériels, ces derniers souffrent d'un manque de maintenance, de suivi technique ou d'actualisation, ce qui les rend inopérants dans la pratique quotidienne. D'autre part, la proportion la plus importante, soit 26 étudiants (29,89 %), relève que l'équipement existe mais demeure « non exploité ». Ce résultat est particulièrement préoccupant car il renvoie moins à un problème de ressources matérielles qu'à un problème d'exploitation pédagogique. En d'autres termes, l'université semble disposer de moyens technologiques, mais ceux-ci ne sont pas intégrés dans les pratiques enseignantes, soit en raison d'un manque de formation des enseignants aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), soit à cause d'une absence de volonté institutionnelle de promouvoir l'innovation pédagogique.

Ces résultats mettent en évidence une contradiction fondamentale : si l'université manifeste un certain effort en matière d'équipement, comme en témoignent les dispositifs disponibles, la non-fonctionnalité et la non-exploitation de ces moyens traduisent un gaspillage potentiel de ressources et une sous-utilisation des infrastructures. Sur le plan pédagogique, cela se traduit par une incapacité à préparer efficacement les étudiants à la maîtrise des compétences scripturales dans un environnement numérique, alors même que le marché du travail et les exigences académiques actuelles insistent sur l'importance de telles compétences.

En définitive, l'interprétation de ces résultats révèle que la problématique de l'équipement des salles ne relève pas uniquement d'un déficit matériel, mais également d'une gestion défaillante et d'une absence de vision stratégique en matière de formation à l'écrit. L'absence de maintenance régulière, le manque de formation des enseignants aux TICE et la faible valorisation institutionnelle de l'écriture numérique apparaissent comme des facteurs déterminants dans la perception négative des étudiants. Cette situation interpelle directement les responsables pédagogiques et institutionnels, dans la mesure où la qualité de la formation ne peut être garantie sans un environnement matériel et technologique adéquat. L'amélioration des conditions d'enseignement de l'écrit nécessite

donc une approche intégrée, combinant investissement matériel, maintenance régulière et surtout accompagnement des enseignants afin d'exploiter pleinement les outils disponibles au service du développement des compétences scripturales des étudiants

3.2. Question N°05 : Etes-vous déjà initié à ce type des pratiques d'écriture ?

Réponse	Oui	Non	Oui	Non
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
le résumé	99	63,06	0	0,00
La synthèse de documents	4	2,55	95	39,75
Le compte-rendu	52	33,12	47	19,67
L'analyse de citations	2	1,27	97	40,59
Total	157	100,0	239	100,0

Tableau N°13 : Répartition des répondants selon l'initiation préalable aux pratiques d'écriture
(Source : SPSS V27)

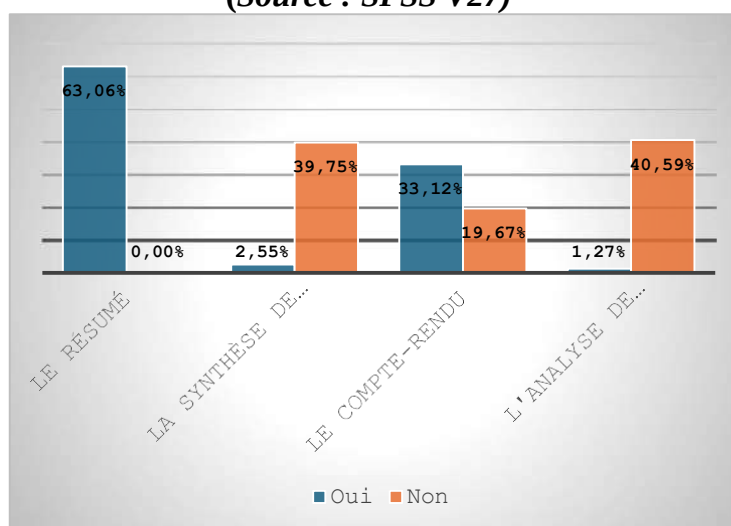


Figure N°39 : Répartition des répondants selon l'initiation préalable aux pratiques d'écriture (Source : EXCEL)

L'analyse des résultats concernant l'initiation des étudiants aux pratiques d'écriture, présentés dans le Tableau 6 et la Figure 6, permet de mettre en lumière un panorama contrasté des compétences scripturales travaillées dans le contexte universitaire. Quatre types de pratiques ont été considérés dans cette question : le résumé, la synthèse de documents, le compte rendu et l'analyse de citations. L'interprétation des données révèle

que l'exposition des étudiants à ces pratiques est loin d'être homogène, traduisant une absence de cohérence curriculaire dans la formation à l'écrit.

En premier lieu, le résultat relatif à la pratique du résumé est particulièrement frappant : la totalité des étudiants (100 %) affirment avoir déjà été initiés à cet exercice. Ce constat témoigne de l'importance que lui accordent aussi bien les enseignants que l'institution universitaire. Le résumé est perçu comme une activité fondamentale qui permet de développer des compétences essentielles telles que la capacité de compréhension, la sélection des idées principales et la reformulation. Il représente une pratique formatrice qui prépare les étudiants à synthétiser et organiser leurs idées dans des contextes académiques variés. Cependant, si le résumé constitue une étape incontournable dans l'apprentissage de l'écrit, il ne peut, à lui seul, couvrir l'ensemble des compétences scripturales, notamment celles relatives à l'argumentation, à l'organisation méthodologique ou encore à la capacité de mobiliser des références théoriques de manière critique.

En second lieu, l'analyse des données relatives au compte rendu met en évidence une situation mitigée. En effet, 52 étudiants (33,12 %) déclarent avoir été initiés à cette pratique, tandis que 47 étudiants (19,67 %) affirment ne l'avoir jamais expérimentée. Cette quasi-égalité illustre une absence de consensus quant à l'importance de cette activité dans les cursus universitaires. Le compte rendu, en tant qu'exercice de restitution structurée d'une lecture, d'un cours ou d'une conférence, joue pourtant un rôle crucial dans le développement de la pensée critique et de la capacité à organiser un discours écrit de manière claire et fidèle aux sources. Le manque de généralisation de cette pratique constitue donc une lacune susceptible de limiter les compétences rédactionnelles des étudiants.

Les résultats relatifs à la synthèse de documents et à l'analyse de citations soulignent encore davantage les carences de l'enseignement de l'écrit. Seuls 4 étudiants (2,55 %) déclarent avoir été initiés à la synthèse de documents, tandis que 95 étudiants (39,75 %) ne l'ont jamais pratiquée. De même, l'analyse de citations n'est connue que par 2 étudiants (1,27 %), contre 97 étudiants (40,59 %) qui n'y ont jamais été exposés. Ces résultats sont particulièrement préoccupants dans la mesure où ces deux pratiques représentent des compétences avancées, indispensables à la réussite académique dans le contexte universitaire et scientifique. La synthèse de documents, en particulier, est essentielle pour développer une pensée intégrative, capable de confronter plusieurs sources et d'en extraire

une argumentation cohérente. Son absence traduit une faiblesse dans la formation méthodologique des étudiants, laquelle pourrait avoir des répercussions directes sur la qualité de leurs travaux universitaires et de leurs recherches futures. L'analyse de citations, quant à elle, demeure réduite à des usages ponctuels dans les évaluations sommatives, alors qu'elle devrait constituer un exercice régulier permettant aux étudiants d'apprendre à interpréter, critiquer et mobiliser les propos d'auteurs de manière pertinente dans leurs écrits académiques.

En définitive, les résultats de cette question révèlent un enseignement de l'écrit marqué par une focalisation excessive sur le résumé, au détriment d'autres pratiques scripturales plus complexes et formatrices. Si le résumé contribue indéniablement au développement de certaines habiletés, la marginalisation d'exercices tels que la synthèse ou l'analyse critique limite la formation des étudiants à des compétences de base, sans leur donner les outils nécessaires pour produire des écrits académiques de haut niveau. Ce déséquilibre met en évidence l'urgence d'une réforme pédagogique visant à diversifier les pratiques d'enseignement de l'écrit et à intégrer de manière systématique des activités variées permettant de développer l'ensemble des dimensions de la compétence scripturale, de la compréhension simple à l'élaboration critique et argumentative.

3.3. Question N°06 : Y a-t-il des séances consacrées à l'évaluation de vos écrits ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	14	14,14
Non	85	85,85
Total	99	100,0

Tableau N°14 : Existence de séances consacrées à l'évaluation des écrits des répondants (Source : SPSS V27)

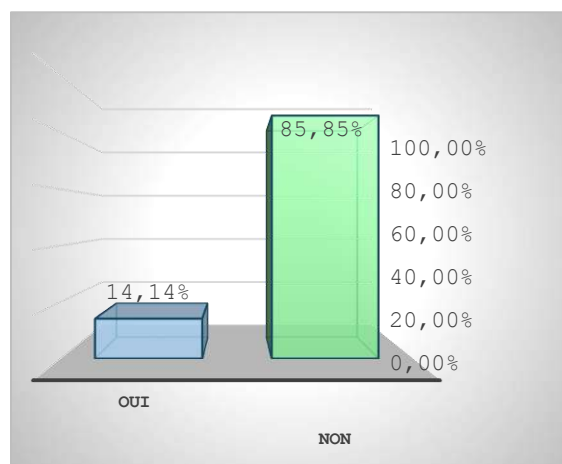


Figure N°40 : Existence de séances consacrées à l'évaluation des écrits des répondants (Source : EXCEL)

Les résultats présentés dans le tableau (7) et la figure (7) révèlent une tendance particulièrement significative concernant la place accordée à l'évaluation de l'écrit dans le contexte universitaire. En effet, une large majorité des étudiants interrogés, soit 85,85 % (85 étudiants), affirment qu'il n'existe pas de séances spécifiques consacrées à l'évaluation de leurs productions écrites. Ce constat met en évidence une lacune importante dans le processus d'enseignement-apprentissage, puisque l'absence de telles séances peut refléter soit un manque d'intérêt de la part des enseignants pour le suivi et l'évaluation de l'écrit, soit une insuffisance dans la conception des modules qui ne semblent pas accorder une importance particulière à cette dimension.

À l'inverse, une minorité représentée par 14,14 % des répondants (14 étudiants) indiquent qu'il existe effectivement des séances d'évaluation. Toutefois, il est important de souligner que ces séances semblent être perçues comme irrégulières et limitées, se réduisant souvent à l'évaluation de certains exercices de grammaire ou de production écrite ponctuelle. De plus, même lors des évaluations sommatives telles que les contrôles, il ressort que l'approche adoptée par plusieurs enseignants se limite à la présentation d'un corrigé-type et à l'invitation des étudiants à consulter leurs copies uniquement pour prendre connaissance de leurs notes, sans qu'un véritable retour formatif ou un accompagnement individualisé ne soit assuré.

Ce constat soulève plusieurs problématiques pédagogiques. Premièrement, l'absence de séances régulières et structurées d'évaluation prive les étudiants d'un suivi formatif essentiel à l'amélioration progressive de leurs compétences rédactionnelles. Or, l'évaluation

de l'écrit ne devrait pas se réduire à une simple notation, mais constituer un outil pédagogique permettant de repérer les lacunes, de fournir un retour constructif et d'orienter les apprenants vers des stratégies d'écriture plus efficaces. Deuxièmement, cette situation traduit un décalage entre les objectifs affichés par l'enseignement de l'écrit et les pratiques réelles mises en œuvre, ce qui limite l'impact de l'apprentissage sur le développement des compétences langagières et académiques des étudiants.

En somme, les résultats obtenus mettent en lumière la nécessité de repenser la place et le rôle de l'évaluation de l'écrit dans le dispositif universitaire. Une intégration plus systématique et formative de cette évaluation contribuerait non seulement à valoriser la production écrite des étudiants, mais aussi à renforcer leur autonomie et à améliorer la qualité globale de l'enseignement.

4. Perception de la formation en littérature par les étudiants

4.1. Question N° 07 : Quand vous rédigez un travail universitaire, les difficultés que vous rencontrez sont d'ordre : (plusieurs réponses sont possibles)

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Linguistiques	51	33,77%
Méthodologiques	46	30,46%

Numériques	49	32,45%
Autres	5	3,31%
Total	151	100,0

Tableau N°15 : Répartition des répondants selon les types de difficultés rencontrées lors de la rédaction de travaux universitaires

Source : SPSS V27

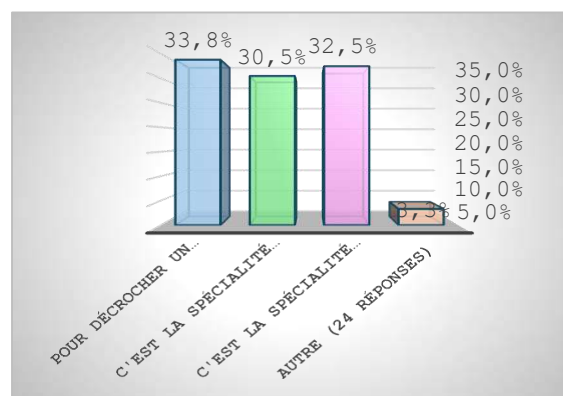


Figure N°41 : Répartition des répondants selon les types de difficultés rencontrées lors de la rédaction de travaux universitaires (Source : EXCEL)

Les résultats obtenus à travers le tableau (8) et la figure (8) mettent en évidence la diversité et la complexité des difficultés rencontrées par les étudiants lors de la rédaction de travaux universitaires. En effet, il ressort que les obstacles se répartissent principalement en trois catégories presque équilibrées : les difficultés linguistiques (33,77 %), les difficultés numériques (32,45 %) et les difficultés méthodologiques (30,46 %). Cette répartition quasi homogène traduit la multi dimensionnalité de l'acte d'écriture académique, qui ne saurait être réduit à une seule dimension, mais qui mobilise à la fois des compétences langagières, organisationnelles et technologiques.

Les difficultés linguistiques, signalées par 51 étudiants, apparaissent comme la catégorie la plus dominante. Elles englobent des aspects variés allant des erreurs orthographiques aux maladresses syntaxiques, en passant par des insuffisances lexicales. Ce constat témoigne d'une fragilité persistante dans la maîtrise des bases de la langue écrite, ce qui constitue un frein majeur à la production académique de qualité. L'écriture universitaire exige en effet une rigueur linguistique et stylistique particulière, sans laquelle la clarté, la cohérence et la crédibilité du discours scientifique sont compromises. L'absence d'un travail approfondi et continu sur ces aspects linguistiques explique en partie cette difficulté, d'autant plus que l'enseignement de l'écrit demeure souvent théorique et fragmenté, au lieu d'être pratique et intégré dans des ateliers spécialisés.

Par ailleurs, les difficultés méthodologiques, relevées par 46 étudiants, traduisent une autre problématique fondamentale. La méthodologie d'écriture universitaire, qui devrait constituer un pilier de la formation académique, semble insuffisamment prise en compte dans les pratiques pédagogiques. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation : une approche trop théorique de l'enseignement de l'écrit à l'université d'El Oued, l'absence quasi totale de salles équipées favorisant des pratiques effectives de l'écriture, et des programmes d'études souvent dépourvus d'ateliers d'écriture structurés. De plus, l'évaluation de l'écrit reste majoritairement centrée sur l'aspect linguistique au détriment des dimensions méthodologiques, ce qui limite le développement de compétences rédactionnelles complexes, telles que la structuration du discours, l'argumentation et la gestion des sources.

Enfin, les difficultés numériques, rapportées par 49 étudiants, révèlent une dimension nouvelle mais essentielle de la littératie académique contemporaine. Rédiger un travail universitaire ne se limite plus à la simple maîtrise linguistique ou méthodologique, mais implique également une compétence dans l'usage des technologies numériques. Or, l'absence d'une formation spécifique aux outils numériques (traitement de texte, logiciels de gestion bibliographique, plateformes de recherche documentaire, etc.) constitue une lacune importante. Le manque d'enseignants spécialisés dans ces compétences, conjugué à une intégration tardive de la dimension numérique (souvent limitée à la préparation du mémoire de fin de cycle), place l'étudiant face à un défi supplémentaire au moment où il devrait mobiliser simultanément plusieurs savoirs et savoir-faire.

En somme, les résultats montrent clairement que la difficulté rencontrée par les étudiants dans l'écriture universitaire n'est pas monolithique mais plurielle, articulée autour de trois pôles complémentaires : linguistique, méthodologique et numérique. Cette pluralité appelle à une réflexion approfondie sur les dispositifs pédagogiques actuels, afin d'intégrer de manière harmonieuse et progressive des formations ciblées qui permettent de renforcer les compétences dans ces trois domaines. L'écriture universitaire doit être envisagée non seulement comme une compétence linguistique, mais comme une compétence transversale mobilisant la langue, la méthode et la technologie.

4.2. Question N° 08 Quand rencontrez-vous des difficultés en production écrite ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Au début de la tâche d'écriture	41	41,41%
Durant la tâche de l'écriture	15	15,15%
A la fin de la tâche d'écriture	43	43,43%
Total	99	100,00%

Tableau N°16 : Répartition des répondants selon les moments où apparaissent les difficultés en production écrite (Source : SPSS V27)

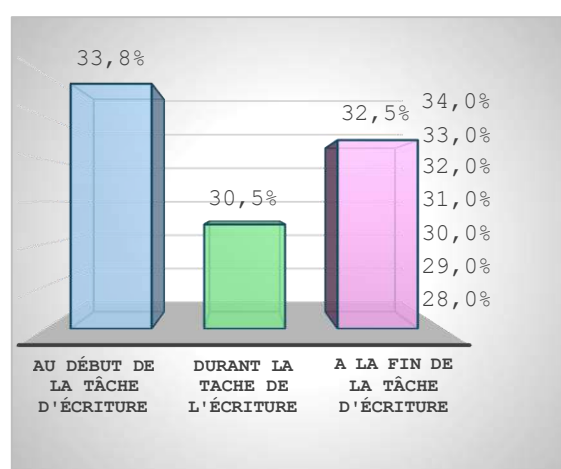


Figure N°42 : Répartition des répondants selon les moments où apparaissent les difficultés en production écrite (Source : EXCEL)

Les résultats présentés dans le tableau (9) et la figure (9) montrent que les difficultés en production écrite ne surviennent pas au même moment pour l'ensemble des répondants. En effet, 43,43 % des participants déclarent rencontrer des obstacles à la fin de la tâche d'écriture, ce qui peut s'expliquer par la difficulté à organiser et à réviser le texte, à conclure de manière cohérente ou à corriger les erreurs linguistiques et stylistiques. Cela traduit souvent un manque de stratégies de révision et de consolidation des idées déjà produites.

Par ailleurs, 41,41 % des apprenants signalent des difficultés dès le début de la tâche, ce qui reflète la complexité de l'étape initiale de la production écrite. En effet, plusieurs

étudiants éprouvent des difficultés à générer des idées, à planifier le contenu ou à trouver les formulations adéquates pour entamer leur rédaction. Cette phase exige un effort cognitif important, notamment en termes d'activation des connaissances préalables et de structuration du discours.

Enfin, seulement 15,15 % indiquent que leurs difficultés apparaissent durant le processus d'écriture, ce qui semble moins contraignant que les deux autres moments. Cependant, ces obstacles peuvent être liés à la gestion des phrases, au respect de la syntaxe et de la grammaire, ainsi qu'à la cohérence textuelle au fil de l'écriture.

D'une manière générale, ces résultats révèlent que les problèmes majeurs se concentrent davantage au début et à la fin du processus rédactionnel, ce qui montre que les apprenants manquent à la fois de stratégies de planification et de révision. Ainsi, pour améliorer leurs compétences, il serait pertinent de développer des activités pédagogiques centrées sur la planification des idées (brainstorming, schémas, cartes conceptuelles) et sur la révision finale (auto-évaluation, correction collaborative, ateliers de réécriture).

4.3. Question N°09 : Les difficultés d'écriture qu'éprouvent les étudiants sont dues à quelle raison ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Au manque des pratiques d'écriture	48	48,48%
Au manque d'une méthode efficace	47	47,47%
Autres	4	4,04%
Total	99	100,00%

Tableau N°17: Répartition des répondants selon les causes des difficultés d'écriture
(Source : SPSS V27)

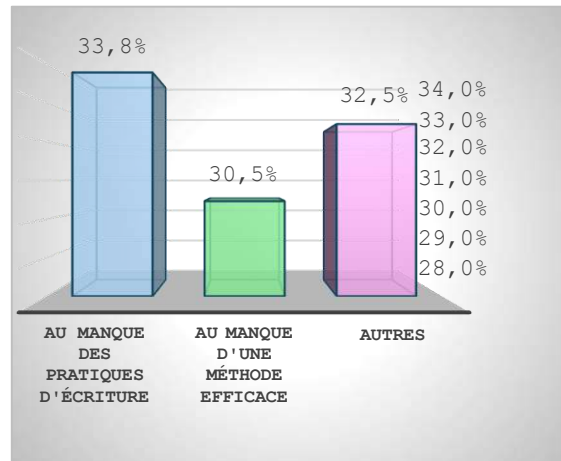


Figure N°43 : Répartition des répondants selon les causes des difficultés d'écriture
(Source : EXCEL)

L'analyse des résultats présentés dans le tableau 10 et la figure 10 révèle que les principales causes des difficultés d'écriture rencontrées par les étudiants sont liées à deux facteurs presque équivalents en importance, à savoir le manque de pratiques d'écriture (48,48 %) et le manque d'une méthode efficace (47,47 %). Ce constat met en évidence une double problématique qui touche à la fois le développement des compétences rédactionnelles par l'entraînement régulier et la maîtrise des stratégies d'organisation et de planification de l'écrit.

Le fait que près de la moitié des répondants attribuent leurs difficultés au manque de pratiques d'écriture suggère que les occasions offertes aux étudiants pour s'exercer à la production écrite restent limitées, ce qui restreint leur capacité à développer une aisance et une fluidité rédactionnelle. Or, la littérature insiste sur l'importance de la régularité de la pratique dans l'acquisition des compétences linguistiques et cognitives nécessaires à l'écriture.

De manière parallèle, une proportion presque équivalente d'étudiants estime que leurs difficultés proviennent de l'absence d'une méthode efficace, ce qui met en relief la nécessité d'un encadrement pédagogique structuré favorisant l'apprentissage des étapes du processus rédactionnel (planification, rédaction, révision). Ce manque de méthode traduit aussi un déficit dans la formation des étudiants à des techniques précises qui faciliteraient la gestion de leurs idées, l'organisation du contenu et la correction des erreurs linguistiques.

Enfin, une faible proportion (4,04 %) des répondants évoque d'autres causes, ce qui témoigne d'un consensus relatif autour des deux principales raisons mentionnées. En

somme, ces résultats invitent à mettre en place des dispositifs pédagogiques combinant pratique régulière et enseignement explicite de stratégies d'écriture, afin de réduire significativement les difficultés rencontrées par les étudiants et d'améliorer la qualité de leurs productions écrites.

4.4. Question N°10 : Quelles contraintes confrontez-vous dans le processus d'écriture numérique ?

Réponse	Jamais		Parfois		Souvent	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
La recherche d'informations	9	10,98%	41	29,08%	49	18,01%
L'élaboration d'un plan de rédaction	12	14,63%	20	14,18%	67	24,63%
L'utilisation des citations	4	4,88%	33	23,40%	62	22,79%
La mise en page	53	64,63%	43	30,50%	3	1,10%
Le référencement documentaire	4	4,88%	4	2,84%	91	33,46%
Total	82	100, 0%	141	100, 0%	272	100, 0%

Tableau N°18 : Répartition des répondants selon les contraintes rencontrées dans le processus d'écriture numérique (Source : SPSS V27)

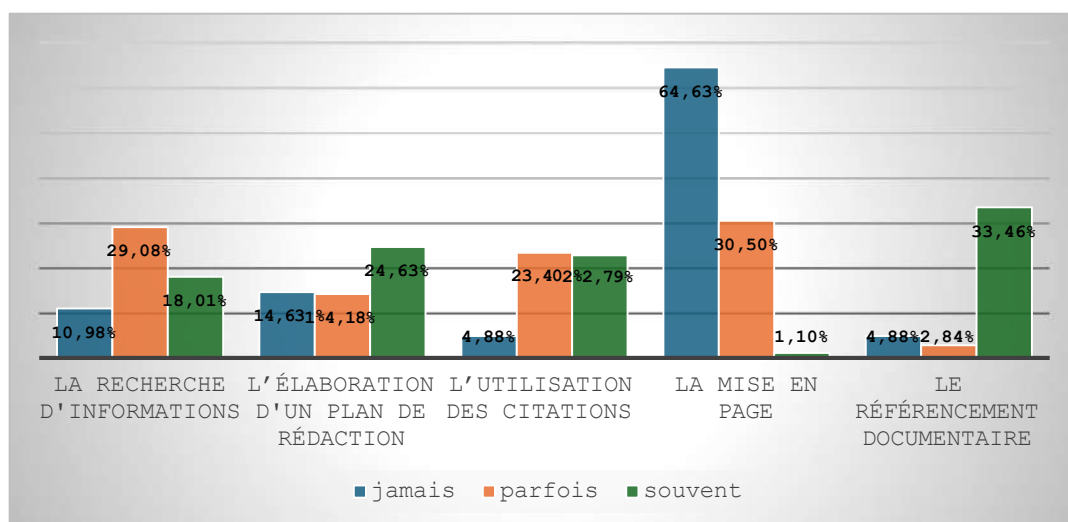


Figure N°44 : Répartition des répondants selon les contraintes rencontrées dans le processus d'écriture numérique (Source : EXCEL)

À travers cette question, nous avons cherché à identifier avec précision les contraintes que rencontrent les étudiants dans le processus de l'écriture numérique. Les résultats obtenus révèlent des écarts notables entre des tâches techniques relativement simples, telles que la mise en page, et des opérations intellectuellement et méthodologiquement plus complexes, comme la recherche d'informations, l'élaboration d'un plan de rédaction, l'usage des citations et le référencement documentaire.

Concernant la mise en page, il apparaît clairement que la majorité des étudiants interrogés ne rencontrent pas de difficultés majeures. En effet, plus de la moitié de l'échantillon (64,63 %) déclare ne jamais avoir de problème à ce niveau, ce qui témoigne d'une bonne maîtrise des outils élémentaires de traitement de texte. Cette aisance peut être attribuée au caractère relativement intuitif et restreint des options de mise en forme dans les logiciels les plus utilisés. Toutefois, une minorité restreinte (3,03 %) exprime des difficultés fréquentes, ce qui pourrait s'expliquer soit par un manque d'habitude dans la pratique régulière de l'écriture numérique, soit par l'absence d'accès aux outils adéquats. Ce constat montre que la mise en page, bien que nécessaire, ne représente pas un obstacle majeur à la compétence rédactionnelle dans son ensemble.

À l'inverse, la recherche d'informations demeure une contrainte récurrente. Près de la moitié des étudiants (49) avouent rencontrer souvent des difficultés dans cette tâche, tandis que 41 reconnaissent en éprouver parfois. Ces résultats traduisent une carence manifeste dans la maîtrise des techniques de recherche documentaire et des outils numériques dédiés.

La méconnaissance des ressources académiques fiables, la faible maîtrise des moteurs de recherche spécialisés, l'absence de formation à l'évaluation critique des sources, ou encore la faiblesse des infrastructures (connexion Internet, absence de bibliothèques numériques accessibles) peuvent expliquer cette situation. Seule une minorité (9,09 %) déclare ne rencontrer aucune difficulté, ce qui souligne que la maîtrise de cette compétence reste réservée à une élite restreinte.

En ce qui concerne l'élaboration d'un plan de rédaction, les difficultés apparaissent encore plus préoccupantes. Près des deux tiers des étudiants (67,67 %) affirment éprouver fréquemment des difficultés à structurer leurs idées avant la rédaction. Cette incapacité à organiser le contenu de manière logique et progressive reflète une méconnaissance de la méthodologie de rédaction et une absence de formation explicite à la planification textuelle. Or, dans la littérature en didactique de l'écrit, l'élaboration d'un plan constitue une étape fondamentale pour assurer la cohérence, la progression et la qualité argumentative d'un texte. Une partie des étudiants (20,20 %) déclare rencontrer parfois des difficultés, ce qui montre que leur compétence reste fragile et dépendante de la nature des sujets traités ou de la disponibilité de sources documentaires. Enfin, une minorité (12,12 %) affirme ne rencontrer aucune contrainte, ce qui peut être interprété comme un effet positif, mais encore marginal, de la formation universitaire sur le développement des compétences rédactionnelles.

Le constat est encore plus alarmant en ce qui concerne l'usage des citations. Plus de la moitié des répondants (62,62 %) déclarent avoir souvent des difficultés à insérer correctement une citation dans leurs écrits. Cette faiblesse est révélatrice d'un manque d'entraînement à l'écriture académique et d'une méconnaissance des règles de citation et de reformulation (paraphrase, synthèse, intégration harmonieuse des sources). L'insertion de citations ne se limite pas à une opération technique : elle implique des compétences avancées en matière de lecture critique, de sélection pertinente de l'information et d'intégration de celle-ci dans un discours original. Les étudiants qui déclarent rencontrer parfois des difficultés (20 %) semblent disposer d'une compétence intermédiaire, mais perfectible, tandis que la minorité restante (12,12 %) se distingue par une meilleure maîtrise des règles et des techniques de citation.

Enfin, le référencement documentaire constitue sans doute la contrainte la plus critique. Près de 92 % des étudiants reconnaissent rencontrer des difficultés fréquentes à ce niveau. La variété des styles bibliographiques (APA, MLA, Chicago...), la diversité des exigences institutionnelles (référencement auteur-date, notes de bas de page, bibliographies normées), ainsi que la méconnaissance des fonctionnalités intégrées dans les logiciels de traitement de texte (telles que l'onglet « Références » de Microsoft Word) expliquent largement ce déficit. Cette difficulté traduit une absence d'initiation systématique aux normes de l'écrit scientifique, ce qui compromet la qualité et la crédibilité des productions académiques des étudiants.

En somme, cette analyse met en évidence un paradoxe : si les étudiants semblent relativement à l'aise avec des tâches techniques simples comme la mise en page, ils éprouvent de profondes lacunes méthodologiques et scientifiques dans les aspects fondamentaux de l'écriture académique numérique. La recherche d'informations, la structuration du discours, l'intégration des citations et surtout le référencement documentaire apparaissent comme des compétences peu maîtrisées. Ces constats révèlent l'urgence d'intégrer dans la formation universitaire des modules spécifiques consacrés à l'initiation à l'écriture scientifique et numérique, combinant à la fois des compétences techniques, méthodologiques et critiques. Une telle intégration permettrait non seulement d'améliorer la qualité des productions écrites des étudiants, mais également de renforcer leur autonomie et leur efficacité dans les apprentissages académiques et professionnels.

4.5. Question N° 11 : Quand vous rédigez un travail universitaire, utilisez-vous l'un de ces logiciels ?

Réponse	Oui	Non	Oui	Non
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Log de Biblio	2	12,50%	97	25,53%
Log de'Orthog	13	81,25%	86	22,63%
Log d'Ana Stat	0	0,00%	99	26,05%

Log de Transc Aud	1	6,25%	98	25,79%
Total	16	100,0	380	100,0

Tableau N°19 : Utilisation de logiciels par les répondants lors de la rédaction de travaux universitaires (Source : SPSS V27)

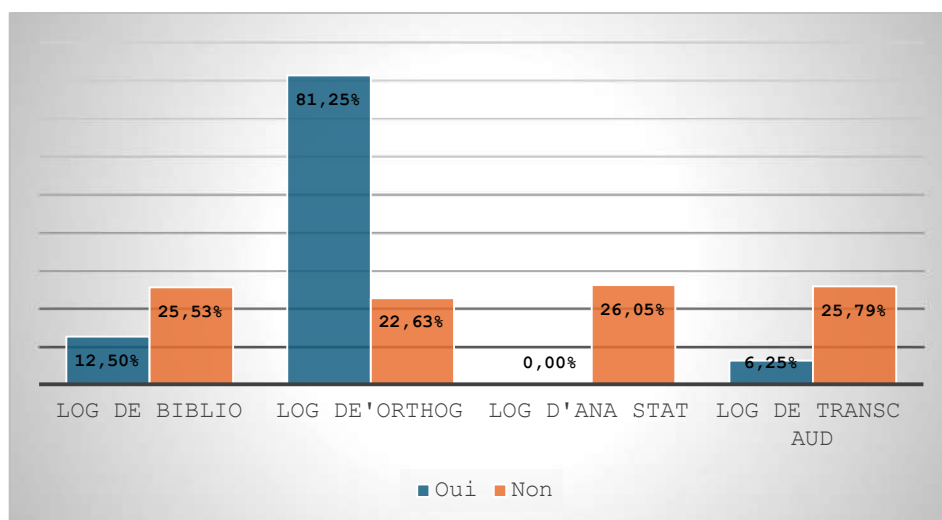


Figure N°45 : Utilisation de logiciels par les répondants lors de la rédaction de travaux universitaires (Source : EXCEL)

L'analyse du tableau 12 et de la figure 12 révèle une tendance marquée : la majorité écrasante des étudiants interrogés n'utilisent pas les logiciels d'aide à l'écriture lors de la rédaction de leurs travaux universitaires. Plus précisément, seulement 16 réponses positives ont été enregistrées, ce qui met en évidence un recours extrêmement limité à ces outils. Parmi les logiciels cités, le plus utilisé reste le logiciel de correction orthographique, avec 13 étudiants soit 81,25 % de ceux qui déclarent avoir recours à un logiciel, tandis que les autres programmes (logiciels de bibliographie, d'analyse statistique ou de transcription audio) restent pratiquement absents des pratiques étudiantes.

Cette situation peut être expliquée par plusieurs facteurs interdépendants. D'abord, l'absence de formation spécifique à l'usage de ces logiciels constitue un obstacle majeur : les étudiants ne sont pas initiés à leur importance dans le cadre académique, ce qui réduit leurs chances de les intégrer dans leurs pratiques. Ensuite, la méconnaissance même de l'existence de ces logiciels joue un rôle déterminant : beaucoup d'étudiants ignorent qu'ils existent ou ne savent pas comment les acquérir et les exploiter efficacement. Enfin, le

manque de pratiques régulières d'écriture, qui pourraient nécessiter et encourager l'utilisation de tels outils, contribue à cette faible appropriation technologique.

En définitive, ces résultats témoignent d'un écart significatif entre les besoins pédagogiques actuels -notamment dans un contexte universitaire où la rigueur rédactionnelle et méthodologique est essentielle - et les pratiques effectives des étudiants. Ils soulignent l'urgence de mettre en place des programmes de formation et de sensibilisation visant à promouvoir l'utilisation de ces logiciels, qui constituent des leviers importants pour améliorer la qualité des productions écrites et développer des compétences académiques solides.

4.6. Question N°12 : Quand vous cherchez de l'information, faites-vous référence à quel moyen ?

Tableau N°19 : Répartition des répondants selon les moyens de recherche d'information utilisés

Réponse	Fréquence	Pourcentage
La bibliothèque de l'université	10	10,10%
Le net	88	88,89%
Autre	1	1,01%
Total	99	100,00%

Tableau N°20 : Répartition des répondants selon les moyens de recherche d'information utilisés (Source : SPSS V27)

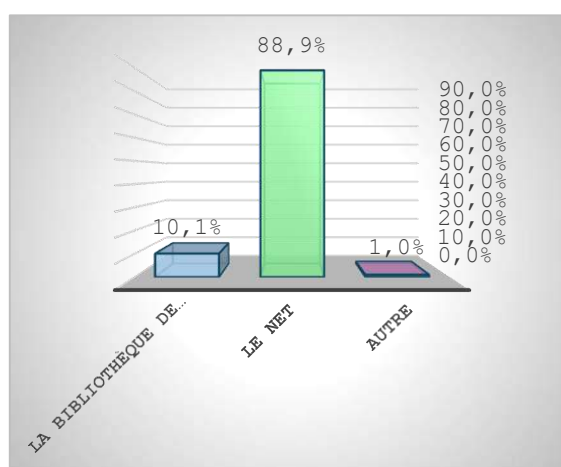


Figure N°46 : Répartition des répondants selon les moyens de recherche d'information utilisés (Source : EXCEL)

Les résultats présentés dans le tableau et la figure indiquent clairement une prédominance du recours à Internet comme principal moyen de recherche d'information parmi les étudiants interrogés. En effet, une proportion écrasante de 88,89 % des répondants (88 étudiants) déclarent utiliser le réseau Internet pour accéder aux ressources informationnelles. Ce constat confirme la centralité des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans la pratique académique contemporaine. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce choix, notamment :

- ☛ La rapidité et la facilité d'accès offertes par les outils numériques,
- ☛ L'interconnexion mondiale qui favorise la circulation et le partage des savoirs,
- ☛ La disponibilité d'une multitude de moteurs de recherche, de bibliothèques virtuelles, de bases de données et de plateformes spécialisées qui rendent l'information accessible à tout moment.

À l'opposé, seulement 10,10 % des étudiants (soit 10 répondants) continuent à se tourner vers la bibliothèque de l'université. Ce résultat illustre l'impact des TICE sur les pratiques de recherche : l'information traditionnelle accessible par les bibliothèques physiques est aujourd'hui concurrencée, voire marginalisée, par l'offre numérique abondante. Les étudiants privilégient désormais l'instantanéité et la commodité au détriment d'une recherche plus classique mais souvent plus rigoureuse.

Enfin, une part infime des répondants, soit 1,01 % (un seul étudiant), mentionne d'autres moyens de recherche d'information. Cette exception s'explique par des conditions personnelles particulières, comme la possession d'une bibliothèque privée bien fournie, qui permet un accès direct et indépendant aux références.

En résumé, cette distribution met en évidence une tendance lourde : la numérisation a profondément modifié les comportements informationnels des étudiants, les incitant à délaisser les canaux traditionnels au profit d'Internet. Ce constat pose néanmoins la question de la fiabilité, de la qualité et de la validation scientifique des sources consultées en ligne, un défi majeur pour la formation universitaire à l'ère numérique.

4.7. Question N°13 : Quel logiciel utilisez-vous pour le traitement du texte ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
---------	-----------	-------------

Microsoft Word	99	100,00%
Autre	0	0
Total	99	100,00%

Tableau N°21 : Répartition des répondants selon le logiciel utilisé pour le traitement du texte

Source : SPSS V27

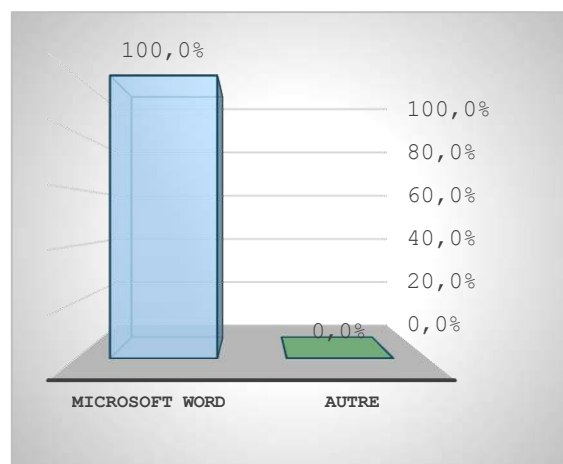


Figure N°47 : Répartition des répondants selon le logiciel utilisé pour le traitement du texte (Source : EXCEL)

Cette question vise à identifier les logiciels de traitement de texte utilisés par les étudiants dans le cadre de leurs activités académiques. Les résultats présentés dans le tableau et la figure montrent une unanimité remarquable : 100 % des répondants déclarent utiliser Microsoft Word, et aucun étudiant n'a indiqué recourir à un autre logiciel. Ce constat révèle plusieurs dimensions intéressantes.

D'une part, l'usage exclusif de Microsoft Word traduit une forte homogénéité dans les pratiques numériques des étudiants, ce qui démontre une familiarité généralisée avec cet outil devenu incontournable dans l'environnement académique. Cela peut être interprété comme une conséquence de la disponibilité, de la facilité d'accès et de la large diffusion de Microsoft Word, qui est souvent intégré dans les cursus universitaires et largement utilisé dans le monde professionnel.

D'autre part, l'absence totale de recours à d'autres logiciels, tels que LibreOffice Writer, Google Docs ou encore LaTeX, souligne une méconnaissance ou un manque de diversification des compétences numériques chez les étudiants. Cette dépendance exclusive peut constituer une limite, notamment dans un contexte où la maîtrise d'outils variés devient de plus en plus exigée, que ce soit pour collaborer en ligne, pour rédiger des travaux

académiques spécifiques (comme les mémoires scientifiques nécessitant LaTeX), ou encore pour s'adapter à des environnements professionnels différents.

Ainsi, si l'utilisation généralisée de Microsoft Word reflète une compétence numérique de base bien acquise, elle met également en évidence la nécessité pour les étudiants de développer une culture numérique plus large, incluant l'exploration et la maîtrise d'autres logiciels de traitement de texte afin d'élargir leur autonomie, leur adaptabilité et leurs opportunités académiques et professionnelles.

4.8. Question N°14 : Quelles fonctionnalités de Microsoft Word maîtrisez-vous ?

Réponse	Oui	Non	Oui	Non
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Insertion	33	32,04%	66	34,02%
Références	29	28,16%	70	36,08%
Mis en page	41	39,81%	58	29,90%
Total	103	100,00%	194	100,00%

Tableau N°22 : Répartition des répondants selon les fonctionnalités de Microsoft Word maîtrisées
(Source : SPSS V27)

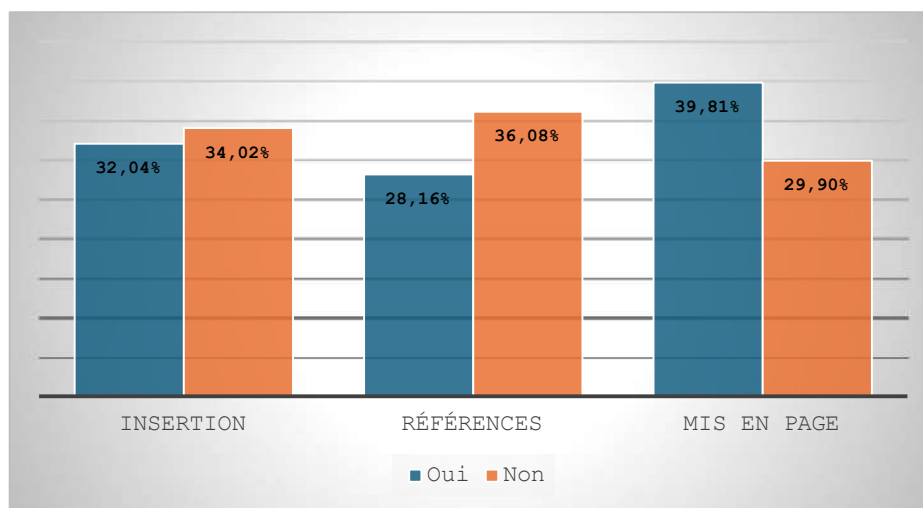


Figure N°48 : Répartition des répondants selon les fonctionnalités de Microsoft Word maîtrisées (Source : EXCEL)

Les résultats du tableau 15 et de la figure 15 mettent en évidence une faiblesse considérable dans la maîtrise des fonctionnalités essentielles de Microsoft Word chez les étudiants enquêtés. En effet, la majorité (64,66 %) des répondants ont indiqué ne pas être à l'aise avec les fonctionnalités telles que l'insertion, la gestion des références et la mise en page. Cette lacune est particulièrement préoccupante dans le cadre académique, puisque la capacité à utiliser correctement un traitement de texte constitue une compétence indispensable pour la rédaction, la structuration et la présentation de travaux universitaires.

Cette situation peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'absence de formations spécifiques orientées vers l'usage des outils numériques, notamment les logiciels bureautiques, limite les opportunités d'apprentissage pratique. Ensuite, la faible fréquence de rédaction académique ou scientifique parmi les étudiants contribue à un manque d'entraînement régulier. De plus, les pratiques courantes d'écriture, souvent réduites à une utilisation très basique du logiciel (par exemple, taper du texte sans recourir aux fonctions avancées), ne favorisent pas l'acquisition de compétences approfondies. Enfin, il convient de signaler qu'un nombre non négligeable d'étudiants ne disposent pas d'ordinateurs personnels, ce qui restreint leurs occasions de s'exercer de manière autonome.

Cependant, une proportion de 35,34 % des répondants déclare maîtriser ces fonctionnalités, ce qui montre que certains étudiants ont pu, par des efforts personnels ou grâce à des expériences antérieures (stages, travaux de groupe, autodidaxie), acquérir un niveau acceptable de compétence. Cette disparité suggère l'existence d'un fossé numérique au sein de la population étudiante, qui mérite d'être pris en considération dans la conception des programmes de formation.

En conclusion, les résultats révèlent un besoin urgent d'intégrer des modules de formation à l'utilisation des logiciels bureautiques dans les cursus universitaires, afin de renforcer l'autonomie et la compétence numérique des étudiants. Un tel investissement contribuerait non seulement à améliorer la qualité des productions académiques mais également à préparer les étudiants aux exigences du marché du travail où la maîtrise des outils informatiques est devenue incontournable.

4.9. Question N°15 : Quelle type de formation suivez-vous pour maîtriser le logiciel Microsoft Word ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
L'auto-formation	80	80,81%
La formation hybride	16	16,16%
La formation universitaire	3	3,03%
Total	99	100,00%

Tableau N°23: Répartition des répondants selon le type de formation suivie pour la maîtrise de Microsoft Word (Source : SPSS V27)

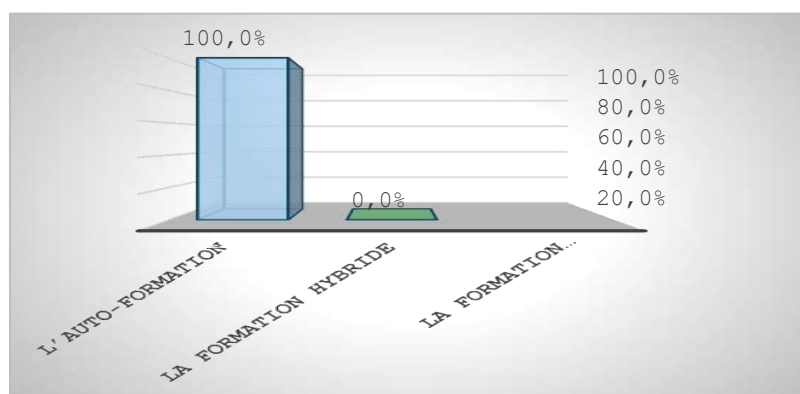


Figure N°49 : Répartition des répondants selon le type de formation suivie pour la maîtrise de Microsoft Word (Source : EXCEL)

L'analyse des résultats présentés dans le tableau et la figure 16 met en évidence une tendance claire dans les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants pour maîtriser le logiciel Microsoft Word. La grande majorité des répondants (80,81 %) déclare recourir à l'auto-formation. Ce constat n'est pas surprenant, dans la mesure où le contexte actuel se caractérise par une disponibilité massive de ressources pédagogiques en ligne, qu'elles soient gratuites ou payantes. Les tutoriels vidéo, les forums spécialisés, les plateformes de formation à distance et les manuels numériques offrent une accessibilité rapide et flexible, permettant aux étudiants de progresser selon leur rythme et leurs besoins spécifiques. Cela illustre également le développement d'une autonomie d'apprentissage chez les étudiants, qui deviennent capables de mobiliser par eux-mêmes les outils nécessaires pour acquérir des compétences pratiques.

En revanche, une proportion plus réduite d'étudiants (16,16 %) a indiqué suivre une formation hybride, combinant probablement l'enseignement théorique dispensé à l'université (notamment à travers les modules liés aux TIC) avec des efforts personnels de mise en pratique. Cette modalité reflète un compromis entre la formation académique et l'apprentissage autodirigé. Toutefois, elle reste limitée, probablement en raison du manque de ressources matérielles et pédagogiques adaptées dans le cadre institutionnel.

Enfin, seulement 3,03 % des étudiants affirment avoir bénéficié d'une formation universitaire spécifique sur Microsoft Word. Ce chiffre marginal révèle une carence notable dans les programmes académiques en Algérie, où les logiciels de bureautique ne sont pas intégrés de manière systématique dans les curricula. Cette absence de prise en charge institutionnelle peut être interprétée comme une faiblesse structurelle, laissant les étudiants livrés à eux-mêmes pour acquérir une compétence pourtant fondamentale dans le monde académique et professionnel. Il est aussi possible que les étudiants concernés n'aient pas un accès permanent à Internet ou aux outils numériques, ce qui les oblige à se contenter de l'offre disponible dans leur établissement.

Ainsi, ces résultats soulignent la nécessité d'une réflexion pédagogique plus approfondie autour de l'intégration de formations pratiques en bureautique au sein des universités algériennes. La dépendance excessive à l'auto-formation, bien qu'elle démontre une capacité d'adaptation et d'initiative, ne garantit pas toujours un apprentissage structuré ni uniforme. Une approche institutionnelle plus organisée permettrait non seulement d'harmoniser les compétences des étudiants, mais aussi de mieux les préparer aux exigences du marché du travail.

4.10. Question N°16 : Comment qualifiez-vous votre niveau de production écrite ?

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Très satisfait	15	15,15%
Satisfait	29	29,29%
Peu satisfait	38	38,38%
Pas satisfait	17	7,17%
Total	99	100,00%

Tableau N°24 : Répartition des répondants selon l'autoévaluation de leur niveau en production écrite (Source : SPSS V27)

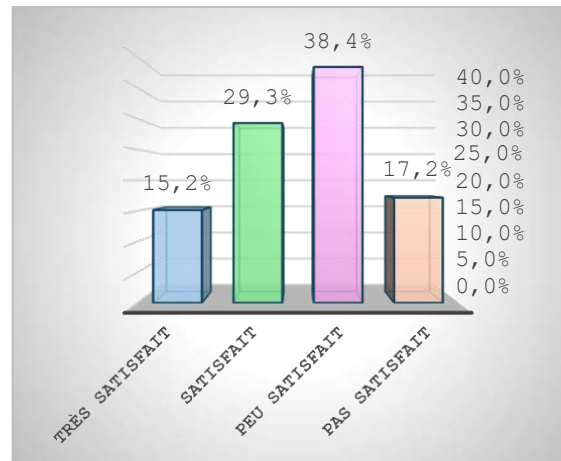


Figure N°50 : Répartition des répondants selon l'autoévaluation de leur niveau en production écrite (Source : EXCEL)

L'analyse des réponses à la question 16, relative à l'autoévaluation du niveau de production écrite, met en évidence des résultats contrastés et particulièrement révélateurs des dynamiques d'apprentissage au sein de l'échantillon étudié. En effet, 44,44 % des étudiants se déclarent « très satisfaits » ou « satisfaits » de leurs performances, ce qui traduit un degré de confiance appréciable dans leurs acquis et dans leurs pratiques. Cette proportion relativement importante semble être le fruit d'efforts personnels d'autoformation, comme le confirment les réponses aux questions 10, 12, 15, 22 et 23, où l'on observe une tendance des étudiants à recourir à des stratégies d'apprentissage autonomes (lecture personnelle, entraînement à l'écriture, utilisation d'outils numériques, etc.) pour compenser les insuffisances constatées dans le dispositif pédagogique institutionnel.

Cependant, une majorité relative de 56,49 % se dit « peu satisfaite » ou « pas satisfaite », mettant ainsi en lumière une insatisfaction plus répandue que ne le laisse penser la part des étudiants confiants. Cette situation reflète une réalité préoccupante : une part importante des apprenants éprouve des difficultés persistantes dans la maîtrise de l'écriture, perçue comme une compétence complexe et exigeante. Cette insatisfaction s'explique par le fait que la production écrite, loin de se réduire à un simple exercice linguistique, mobilise un ensemble de compétences pluridimensionnelles. Il s'agit, d'une part, des compétences méthodologiques nécessaires pour organiser et hiérarchiser les idées, d'autre part des compétences scripturales pour respecter les normes grammaticales, lexicales et syntaxiques,

mais également des compétences numériques pour exploiter efficacement les outils digitaux désormais incontournables dans la rédaction académique. Enfin, les compétences discursives jouent un rôle central dans la capacité à structurer un texte cohérent, argumenté et pertinent par rapport à une problématique donnée.

Ainsi, le clivage observé entre les étudiants « satisfaits » et ceux « insatisfaits » traduit non seulement un écart de performance, mais aussi une inégalité d'accès aux ressources d'apprentissage et d'accompagnement. Les étudiants confiants semblent bénéficier d'une capacité plus marquée d'autorégulation et de motivation intrinsèque, tandis que les autres manifestent un besoin criant d'encadrement pédagogique renforcé. Ce constat met en évidence la nécessité, pour les institutions universitaires, de mettre en place des dispositifs didactiques plus ciblés et plus interactifs : ateliers d'écriture, accompagnement individualisé, retour constructif sur les productions, ainsi que l'intégration de supports numériques et collaboratifs favorisant la pratique régulière et progressive de l'écriture.

En somme, les résultats révèlent que la production écrite demeure l'un des défis majeurs de l'enseignement supérieur, où la réussite ne dépend pas uniquement des capacités individuelles des étudiants, mais aussi de la qualité des pratiques pédagogiques mises en œuvre. Le sentiment partagé entre satisfaction et insatisfaction reflète donc une tension entre efforts individuels et manquements institutionnels, tension qu'il est impératif de réduire par une approche didactique intégrée, valorisant à la fois l'autonomie de l'apprenant et l'appui institutionnel nécessaire à son épanouissement académique.

Synthèse des résultats

La synthèse des résultats issus de cette enquête menée auprès des étudiants inscrits dans la filière didactique et langues appliquées met en évidence un ensemble de constats particulièrement significatifs, tant sur le plan des profils sociodémographiques que sur les pratiques liées à l'apprentissage et à la maîtrise de l'écriture universitaire et numérique. En premier lieu, il ressort que la population étudiée est largement féminisée, un phénomène qui s'inscrit dans la continuité de tendances observées depuis plusieurs décennies dans les filières littéraires et linguistiques (Bailly, 1993). Si ce constat ne constitue pas un facteur explicatif déterminant des performances recueillies, il témoigne néanmoins d'une dynamique de genre qui mérite d'être soulignée dans le cadre des études supérieures en sciences humaines et sociales. Le choix de cette spécialité s'avère quant à lui motivé dans

une large mesure par un intérêt personnel et par la perception de débouchés professionnels potentiellement prometteurs, bien que pour une partie non négligeable des étudiants, ce choix ait été contraint par une offre de formation restreinte localement, ce qui peut avoir un impact indirect sur leur motivation et leur investissement dans le parcours. Sur le plan des pratiques d'apprentissage de l'écrit académique, de nombreuses insuffisances apparaissent. Les étudiants signalent un environnement matériel souvent inadapté, marqué par des salles mal équipées ou un usage limité des ressources disponibles, ce qui freine la transition vers une véritable initiation à l'écriture numérique. Par ailleurs, l'évaluation des productions écrites semble marginalisée dans la plupart des cursus : les occasions de recevoir un retour formatif sur leurs travaux restent rares, ce qui réduit considérablement les possibilités d'amélioration, de correction et d'appropriation progressive des normes de l'écriture universitaire. Les activités d'écriture pratiquées se révèlent souvent basiques et répétitives, centrées essentiellement sur des exercices de résumé, avec très peu d'expositions à des tâches plus complexes telles que la synthèse de documents, la rédaction d'exposés critiques ou l'analyse argumentative de sources académiques. Ce rétrécissement du champ des pratiques scripturales limite le développement de compétences profondes, réflexives et analytiques, en renforçant une approche plutôt mécanique de l'écriture. Les difficultés recensées par les étudiants confirment cette tendance et se déclinent sur plusieurs niveaux : les unes concernent la langue elle-même (maîtrise de l'orthographe, syntaxe, lexique), les autres relèvent de la structuration du discours (plan, organisation logique, articulation cohérente des idées), tandis qu'un troisième ensemble touche directement à la dimension numérique de la rédaction académique (mise en forme, insertion des références, gestion bibliographique). À cet égard, il est frappant de constater que plus de neuf étudiants sur dix déclarent rencontrer des difficultés majeures à citer leurs sources conformément aux normes scientifiques, ce qui traduit non seulement un déficit de formation explicite dans ce domaine, mais aussi une méconnaissance des outils numériques pouvant automatiser ou faciliter ces opérations. L'usage de Microsoft Word, bien que généralisé, demeure à un niveau superficiel : les étudiants exploitent les fonctionnalités basiques de traitement de texte sans parvenir à maîtriser celles qui sont essentielles dans la rédaction académique (insertion de tableaux, gestion des notes de bas de page, mise en page automatisée, création de bibliographies, etc.). Ce manque de maîtrise est directement lié à l'absence d'un dispositif de formation structuré et institutionnalisé. En effet, l'immense majorité (plus de

80 %) déclare avoir appris à utiliser Word par autoformation, confirmant que l'accompagnement pédagogique dans ce domaine est quasi inexistant. À peine 3 % des répondants disent avoir bénéficié d'une formation universitaire spécifique à l'usage des outils numériques appliqués à l'écriture, ce qui illustre un écart préoccupant entre les exigences académiques et les moyens pédagogiques réellement mobilisés. Cette situation se répercute logiquement sur le sentiment de compétence et de satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur production écrite : plus de la moitié se disent insatisfaits ou peu satisfaits de leur niveau, une insatisfaction qui traduit une frustration face aux exigences de l'écriture académique, mais aussi un malaise face à l'absence d'encadrement adapté et progressif. Cette perception négative doit être interprétée non comme un manque de volonté des étudiants, mais comme le symptôme d'une carence structurelle dans la formation, car l'écriture universitaire est une pratique complexe qui suppose la mobilisation de compétences méthodologiques (planification et organisation du travail), scripturales (respect des normes linguistiques), discursives (argumentation, cohérence textuelle) et numériques (maîtrise des outils et normes académiques). Les résultats révèlent par conséquent un double écart : d'une part entre les attentes académiques et les compétences effectives des étudiants, et d'autre part entre les efforts d'autoformation déployés par certains et l'absence de dispositifs de soutien institutionnels pour l'ensemble de la communauté étudiante. Ces constats rejoignent les analyses de Perrenoud (2001) et de Lebrun (2015), qui soulignent l'importance d'un accompagnement didactique progressif et contextualisé, permettant aux étudiants de développer à la fois leurs compétences linguistiques, leurs stratégies d'écriture et leur rapport critique aux outils numériques. L'enjeu dépasse le seul cadre universitaire : il s'agit aussi de préparer les étudiants à leur avenir professionnel dans une société où la maîtrise des écrits académiques et numériques conditionne largement l'accès aux opportunités de travail, à la production de savoir et à la participation citoyenne. En somme, ces résultats appellent à une réflexion approfondie sur l'intégration d'ateliers d'écriture encadrés, l'utilisation de plateformes collaboratives, l'évaluation formative des productions et la mise en place d'une véritable culture pédagogique de l'écrit numérique, seule capable de réduire les écarts constatés et de valoriser pleinement le potentiel des étudiants.

Discussion et interprétation

L'analyse des résultats met clairement en lumière une tendance générale : l'ensemble des étudiants interrogés déclarent recourir à Microsoft Word pour la rédaction de leurs travaux universitaires, ce qui révèle une familiarisation préalable avec cet outil de traitement de texte. Toutefois, cette maîtrise demeure largement superficielle et se limite aux fonctionnalités de base, alors même que l'outil offre des possibilités avancées susceptibles d'améliorer considérablement la qualité des productions académiques, telles que la gestion des références bibliographiques, la création de sommaires automatisés ou encore l'insertion normée de citations. Cette situation reflète une lacune dans la formation des étudiants, puisque l'apprentissage de ces fonctionnalités ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite et structuré dans les cursus actuels. À cela s'ajoute un constat préoccupant : la formation aux TICE reste très limitée, souvent cantonnée à une approche théorique, sans mise en pratique concrète ni valorisation des usages pédagogiques. L'état d'équipement des salles, souvent insuffisant ou obsolète, accentue ce décalage entre les besoins réels des étudiants et les moyens mis à leur disposition. Ce constat rejoint les analyses de Perrenoud (2001), qui souligne l'importance d'un environnement institutionnel et matériel favorable à l'innovation pédagogique, condition essentielle pour intégrer efficacement les technologies dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

L'examen des programmes d'étude renforce ce diagnostic en révélant l'absence notable de séances pratiques, telles que les ateliers d'écriture, qui permettraient aux étudiants de s'exercer dans des conditions formatives adaptées. Or, les pratiques actuelles d'enseignement de l'écrit semblent réduire l'apprentissage à des tâches limitées et répétitives, sans véritable diversification des genres académiques. Pourtant, les étudiants auraient tout intérêt à s'entraîner à des exercices plus exigeants et formateurs, tels que la rédaction d'articles scientifiques, la synthèse de documents, la production de comptes rendus critiques ou encore l'écriture collaborative en ligne. Ces tâches, plus proches des usages réels de l'écriture académique et professionnelle, contribueraient à développer des compétences transversales et transférables, en phase avec les besoins du marché de l'emploi et les évolutions de la société numérique. Cette approche contextualisée et active, déjà mise en avant par Lebrun (2015), favorise non seulement le développement des compétences linguistiques et discursives, mais également la capacité des étudiants à mobiliser de manière critique les ressources numériques disponibles.

Par ailleurs, il apparaît que certains étudiants, animés d'une forte motivation personnelle, parviennent à développer de manière autonome des compétences scripturales et numériques, compensant ainsi les manques du système éducatif. Toutefois, cette autoformation reste inégalement répartie et ne saurait constituer une solution durable ou généralisée. Elle souligne plutôt un déséquilibre préoccupant : d'un côté, les exigences académiques en matière de production écrite et numérique, et de l'autre, la faible offre de formation institutionnelle pour accompagner et guider efficacement les apprenants. Ce décalage met en lumière la nécessité urgente de repenser les pédagogies universitaires en intégrant des dispositifs adaptés, afin de conduire progressivement les étudiants vers une autonomie numérique réfléchie et vers une maîtrise solide des outils d'écriture scientifique.

Ainsi, au-delà de simples ajustements techniques, c'est toute la conception des programmes et des pratiques pédagogiques qui mérite d'être réinterrogée. Il ne s'agit pas seulement de multiplier les modules spécialisés, mais bien d'adopter une approche holistique, centrée sur les besoins réels des étudiants et sur l'articulation entre compétences méthodologiques, linguistiques, discursives et numériques. Les enseignants et chercheurs doivent envisager de nouvelles modalités d'enseignement capables de réduire la tension grandissante entre, d'une part, les pratiques émergentes et spontanées des étudiants en matière de littératie numérique, et d'autre part, une offre de formation encore rigide, inadaptée et souvent déconnectée des réalités contemporaines.

En définitive, seule une démarche pédagogique ouverte, fondée sur la valorisation des compétences transversales (organisation de l'information, esprit critique, collaboration en ligne, maîtrise des outils numériques avancés) permettra de doter les étudiants des savoir-faire nécessaires à la réussite universitaire et à l'insertion professionnelle. L'enjeu dépasse largement le cadre académique : il engage l'avenir de jeunes adultes appelés à évoluer dans une société où la maîtrise des écrits numériques et académiques constitue désormais une compétence fondamentale pour participer activement aux dynamiques sociales, culturelles et économiques.

5. L'enquête par entretien

5.1. L'entretien semi-directif

Après avoir effectué un balayage de la littérature scientifique, nous avons trouvé que l'entretien a des caractéristiques susceptibles de le qualifier comme instrument pertinent pour explorer notre objet d'étude, et cela est soutenu par Blanchet et Gotman lorsqu'ils disent : « L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits ... » (2007: 23). Et comme précise De Singly que (2012) : « L'entretien a d'abord pour fonction de reconstruire [...], le sens vécu des comportements des acteurs sociaux », nous trouvons que le choix de l'entretien est opportun dans la mesure où notre objet d'étude porte sur des pratiques sociales (pratiques d'écritures).

Partant de ce syllogisme, et afin d'obtenir des informations qualitatives, nous essayons, dans cette partie, de croiser les points de vue des enseignants avec les réponses des étudiants pour faire extraire une évidence plus proche de la réalité, réalité qui s'attache aux pratiques d'écriture à l'ère du numérique.

5.1.1. Public cible

	Langue	Discipline	Grade	Ancienneté	Université
Interviewé01	Français	Didactique de FLE	MCA	11 ans	d'EL Oued
Interviewé 02	Français	Sciences du langage	MCA	09 ans	d'EL Oued
Interviewé 03	Français	Didactique de FLE	MCA	12 ans	d'EL Oued
Interviewé 04	Français	Didactique de FLE	MCA	10 ans	d'EL Oued
Interviewé 05	Français	Sciences du langage	MCB	10 ans	d'EL Oued
Interviewé 06	Français	Sciences du langage	MCA	11 ans	d'EL Oued

Interviewé 07	Français	Sciences du langage	MCB	10 ans	d'EL Oued
----------------------	----------	---------------------	-----	--------	-----------

Le public enquêté se caractérise par son appartenance à la même catégorie d'enseignants. Ce sont des enseignants de langue française des trois spécialités et exerçant leurs fonctions à l'université d'El Oued. De plus, ils sont tous diplômés d'un doctorat en français et exercent leur métier d'enseignant à la même université (voir le tableau 09). Force est de rappeler que le nombre d'enseignants, à cette université, compte plus de 10 mais nous avons sélectionné que ceux ayant déjà l'occasion d'enseigner l'écrit pour obtenir des informations plus tangibles.

Interviewé 08	Français	Littérature	MCB	12 ans	d'EL Oued
Interviewé 09	Français	Littérature	MCB	11 ans	d'EL Oued
Interviewé 10	Français	Littérature	MCA	10 ans	d'EL Oued

Tableau N°25 : Identification des enseignants interviewés

5.1.2. Protocole de l'entretien

Les entrevues se sont déroulées individuellement avec les enseignants, l'ordre des questions n'était pas toujours suivi, car une fois l'interviewé soulève une réponse d'une question avant qu'elle ne soit posée, celle-ci lui sera posée par la suite.

Nous précisons que dans cette recherche nous avons opté pour l'entretien semi-directif (cf. Annexe 04), cet outil d'investigation permet de faciliter l'expression de l'interviewé tout en le conduisant vers des thèmes préétablis pour l'étude.

Le protocole de l'enquête impliquait l'utilisation des courriels ou de messages téléphoniques pour établir le contact et solliciter des entretiens. Lors de ces interactions initiales, nous avons abordé les thèmes, les objectifs et les finalités de la recherche et des entretiens.

Dans le cadre de trois prises de contact, nous avons appliqué la méthode "proche en proche" telle que est décrite par Blanchet et Gotman (2007 : 54), consistant à demander à un premier interviewé de recommander d'autres participants, créant ainsi une chaîne de contacts. Ce dispositif repose principalement sur l'activation des relations sociales.

Afin d'assurer l'anonymat des personnes interviewées, nous les avons rappelé que « Ce cadre contractuel est, dès les premiers contacts, constitué des représentations et les croyances mutuelles des interlocuteurs sur les enjeux et les objectifs du dialogue » (Blanchet et Gotman, 2007 : 73).

Pour éviter toute contrainte de déplacement, nous avons procédé à l'appel téléphonique et l'application Zoom qui offre des avantages pratiques en matière de conversations tels que la vidéoconférence, l'enregistrement automatique, le chat ...

À cet effet, des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de dix enseignants en 2024 pendant les vacances de printemps (du 21 mars au 5 avril). Étant donné que l'entretien se déroule en 25 minutes environ, il serait ennuyeux et démotivant d'opter pour l'entretien en mode collectif. En sus, la présence de plusieurs participants au même entretien peut influencer les réponses des uns aux autres. Donc nous avons dressé un tableau où tous les détails de chaque interview sont bien inscrits.

Interviewés	date	Heure	Durée	Code
Interview 01	21/03/2024	14 :09	22 minutes	I-01
Interview 02	22/03/2024	18 :49	25 minutes	I-02
Interview 03	23/03/2024	10 :12	19 minutes	I-03
Interview 04	24/03/2024	21 :09	20 minutes	I-04
Interview 05	25/03/2024	21 :35	21 minutes	I-05
Interview 06	26/03/2024	22 :12	23 minutes	I-06
Interview 07	27/03/2024	21 :40	23 minutes	I-07
Interview 08	28/03/2024	13 :30	24 minutes	I-08
Interview 09	29/03/2024	14 :09	18 minutes	I-09
Interview 10	30/03/2024	14 :47	20 minutes	I-10

Tableau N°26 : Date et durée de l’entretien de chaque interviewé

5.1.3. Difficultés rencontrés

Bien que nous nous soyons efforcés de contenir toute difficulté prévue, nous avons rencontré des contraintes inattendues. Tout d’abord nous n’avons pas pu avoir les informations (courriel, numéro de téléphone) de tous les enseignants. De plus, nous avons demandé, par courriel, 16 enseignants de collaborer alors que nous n’avons reçu que 4 réponses. De ce fait, nous avons décidé de nous déplacer vers l’université pour effectuer des demandes de collaboration face à face. En l’occurrence, nous avons saisi cette occasion pour avoir les adresses mail et les numéros de téléphones de chaque collaborateur. Outre ces obstacles, s’ajoute le problème de la disponibilité de l’enquêté au moment prévu. Par conséquent, nous étions obligés de modifier les rendez-vous de notre agenda préétabli selon la disponibilité de chaque interviewé.

5.1.4. Guide de l'entretien

Pour assurer une communication dénudée de toute interruption, notre entretien « ...est mené sur base d’un guide d’entretien constitué de différents "thèmes-questions" préalablement élaborés en fonction des hypothèses » (L. ALBARELLO, 2012 :89). Cet outil nous permet de conduire l’interviewé dans le bon sens lorsque l’entretien se déclenche.

Le présent guide est menu d'une consigne initiale, trois rubriques dont chacune porte un thème et des questions (cf. Annexe 04).

Rubrique 01 : Regard sur l'écrit et le numérique

Les questions : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5

Rubrique 02 : Description des contraintes de pratiques d'écriture numériques

Les questions : Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11,

Rubrique 03 : Perception du contexte universitaire actuel et prospectif

Les questions : Q12, Q13, Q14, Q15, Q16

Figure N°51 : Trame de l'entretien semi-directif

5.1.5. Transcription

Force est de signaler que la constitution de notre corpus ne s'appuie pas sur l'intégralité des entretiens. Il ne s'agit pas d'analyse du discours où la langue représente la matière étudiée et toute reformulation peut déformer le sens. De plus, les marques d'hésitations (hum, euh, er ...) n'ont aucune pertinence -dans la présente étude- que d'indiquer un moment de réflexion ou de formuler une réponse. Notre choix de l'entretien a pour fonction d'obtenir des informations sur les thèmes centraux : les pratiques d'écritures et la littératie. Pour autant, nous avons opté pour les passages pertinents.

Donc il ne s'agit pas d'un verbatim d'entretien mais d'une transcription séquencée, c'est en effet que «...nous ne procédons pas à une analyse conversationnelle des traces discursives des représentations des enseignants, mais notre attention se portera en particulier sur les aspects thématiques, manifestés par leur mise en mots. » (Da Silva : 2015)

5.2. L'analyse thématique

Une méthode d'analyse qualitative, l'analyse thématique consiste à disséquer des textes, des expressions en thèmes tout en s'appuyant sur l'entretien semi-directif. Par conséquent nous avons associé à chaque thème tous les passages significatifs, de nos interviewés, qui y font référence : « Une unité de signification est une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou si l'on veut, à un même thème » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 169).

Dans les lignes suivantes, nous regroupons les entretiens en fonction des sous-thèmes, lesquels sont constitués des questions.

5.2.1. Regard sur l'écrit et les TICE

5.2.1.1. La formation des enseignants aux TIC

Se former aux TICE est devenu crucial aujourd'hui pour les enseignants dans la mesure où l'aptitude professionnelle exige certaines compétences résultant des TICE. Cette exigence s'inscrit d'une part dans une nécessité de mettre à jour les modalités d'enseignement et d'autre part dans le cadre d'appliquer les normes internationales de qualité dans l'université algérienne. A cet égard, nous constatons une unanimité d'auteurs autour de l'importance de formation des enseignants dans l'intégration des TICE. Tardif mettait déjà en évidence l'importance d'assigner au moins un tiers des ressources à ladite formation (1998).

De son tour, l'Algérie a adopté un plan d'action pour s'adapter aux nouvelles mutations. Baddari Kamel note que « la concrétisation du plan principal de numérisation du secteur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, qui devrait réaliser un bond qualitatif à même d'accroître les chances de réussite des étudiants » (2022).

Pour vérifier l'hypothèse disant que la formation des enseignants est encore modeste par rapport aux exigences actuelles du numérique, nous avons posé la question suivante : *« Comment voyez-vous la formation des enseignants quant à l'usage des TICE en classe ? »* Les réponses des enquêtés ont été les suivantes :

I-01 : *« Donc comme professeur, généralement les formations des enseignants concernant les TICE ne dépassent pas le stade théorique et on souffre toujours avec la pratique c'est-à-dire c'est rare qu'on trouve un prof compétent en matière de l'usage des TICE. »*

Cet interviewé suppose que la formation des enseignants s'appuie sur le théorique. Il ajoute que la majorité des enseignants n'ont pas la compétence professionnelle permettant les pratiques enseignantes. Cela déclenche que la formation des enseignants aux TICE n'a pas encore atteint l'objectif escompté.

I-02 : *« Oui, malheureusement la formation n'est pas souvent suffisante et ne répond pas toujours aux besoins des enseignants c'est la réalité, un manque de formation pratique et contextualisée et les collègues enseignants manquent parfois du temps et souvent de ressources pour s'approprier les nouveaux outils numériques et même les compétences numériques. »*

Le deuxième enseignant affirme que la formation aux TICE à l'université n'est pas encore capable de répondre aux attentes des enseignants. Selon lui, cela est dû au manque

d'une formation pratique et innovante. C'est en effet que les outils technologiques en évolution constante. C'est pourquoi il faut mettre à jour les programmes de formation et opter pour des techniciens-formateurs pour répondre aux besoins des enseignants.

I-05 : « *Ben je peux considérer les TICE comme les parents pauvres au sein de notre université puisque ce module est considéré comme module accessoire pour ne pas dire autre chose. Les pratiques innovantes ne trouvent aucune place dans les programmes. Les enseignants ne viennent pas outillés au niveau de leur salle d'étude.* »

Cet enquête avance que les TICE sont marginalisées ; même le module en question n'a pas un poids pour l'université. De plus, les enseignants n'ont pas les outils nécessaires pour leurs pratiques enseignantes. Tels propos nous conduit à dire que la place qu'occupe la formation aux TICE à l'université, est modeste. Et les pratiques enseignantes demeurent en remise en question.

I-08 : « *Les enseignants doivent être formés non seulement sur la manière d'utiliser les outils technologiques, mais aussi sur la façon de les intégrer de manière efficace et pertinente dans leurs pratiques pédagogiques.* »

Celui-ci souligne que la formation aux TICE ne se contente pas seulement sur l'usage des outils numériques mais comment les intégrer adéquatement. Effectivement, une intégration efficace de TICE exige compétence professionnelle résultant de plusieurs composantes.

Dans le même sens, nous avons adressé une autre question à nos enquêtés dans le but de savoir comment faire pour développer leurs compétence numériques.

« *Certainement vous utilisez les TICE dans votre profession, pouvez-vous nous dire comment vous avez acquis cette compétence professionnelle (la maîtrise d'usage des TICE en classe) ?* »

Nous évoquons ici que les interviewés ayant répondu pertinemment à la question.

I-05 : « *...je pourrai qualifier mon parcours avec les TICE comme une autoformation, je suis autonome et je fais le travail tout seul, c'est vrai qu'il y avait une formation à l'université mais elle n'a pas répondu clairement à mes attentes personnelles.* »

I-01 : « *... donc je crois que ma maîtrise d'usage des TICE s'est fait à travers l'autoformation surtout, à travers des podcasts et YouTube ; et quelques formations organisées par l'université, à travers peut être les ateliers des formations spécialisées et tout.* »

I-09 : « ... bien sûr on a reçu des formations mais la grande partie c'est une autoformation, donc j'étais toujours un autodidacte et en cas de difficulté majeure je fais recours à des échanges avec des collègues enseignants pour apprendre de nouvelles choses. »

I-07 : « J'ai fait une autoformation pour être à la mode voilà. »

I-04 : « Quant à mon expérience avec les outils technologiques, je pense que grâce à l'autoformation que je puisse se servir du numérique. »

Ces interviewés déclarent, de façon claire et nette, que leurs compétences professionnelles proviennent de l'auto-formation. Et qu'il y a certainement une action de par l'université mais reste très loin aux attentes de l'enseignant.

Les entrevues que nous avons conduites montrent que les interviewés ont les rudiments des TICE. Ils sont le produit de formations de base (menée par l'université) qu'ils ont tous suivies. Nous constatons aussi que les enquêtés ne se contentent pas seulement de la formation universitaire mais ils développent leurs compétences pour répondre à leurs besoins.

A ce sujet, Linard soutient l'idée disant que les outils technologiques ne posent jamais problème en eux-mêmes, mais la conception de l'intégration des TICE qui doit être remise en cause (2003).

5.2.1.2. L'impact des TICE sur l'écrit

Les moyens technologiques se diversifient et se multiplient de jour en jour, et ils rendent l'usage de l'écrit plus complexe. Comme le présente Anis et Jean-Louis dans leur introduction, « le problème de l'informatisation du texte est au cœur des débats les plus actuels sur la place de l'écrit dans la communication sociale » (1991). Il est donc évident que l'écrit vient d'avoir un nouveau caractère découlé de la technologie numérique. Il est devenu plus instrumental qu'auparavant.

Nous allons discuter ce constat à travers les interviews menées avec nos enquêtés par cette question :

« Pourriez-vous nous parler brièvement des mutations que subit l'écriture par ces nouvelles technologies dites les TIC ? »

I-03 : « Les étudiants ont beaucoup de problèmes scripturaux à cause des outils numériques. »

I-06 : « Clairement les nouvelles technologies ont un impact profond sur l'écriture, donc l'écriture est devenue multimodal avec l'intégration des TICE. En gros, les outils

numériques ont permis de développer de nouvelles formes d'écriture comme le blog le forum, les réseaux sociaux ... »

I-07 : « Face à la multiplication des outils numériques, aujourd'hui l'écrit a subi des mutations au niveau du support et de la façon dont on écrit. »

I-10 : « De nouvelles formes d'écriture surgissent en raison de la prolifération de moyens technologiques »

Partant de ces différentes réponses, nous concluons que les nouvelles technologies viennent de s'imposer dans les pratiques d'écriture, voire imposer de nouvelles formes d'écriture. A cet effet, les supports d'écriture se diversifient de plus en plus, ainsi la manière de l'écriture vient de prendre d'autres formes telles que la saisie automatique. V. Petit et S. Bouchardon, 2017 ajoutent que « ..., à l'heure où l'écriture de soi est devenue industrielle, il apparaît pour le moins opportun que l'école enseigne l'écriture en prenant davantage en compte ses supports. »

Pour finaliser ce volet, nous avons posé une question aux enseignants interviewés afin d'identifier quelles pratiques d'écriture domine l'université.

« Si vous ne me contredisez pas, aujourd'hui tous les travaux scripturaux, à part les examens, s'établissent en mode numérique. De quel genre de pratiques d'écriture vous chargez les étudiants ? »

I-02 : « Je me base sur les textes argumentatifs, les dissertations pour que les étudiants développent les stratégies discursives et les compétences numériques »

I-04 : « Généralement je charge mes étudiants d'exposés sur des thématiques bien précises et également de rédiger des dissertations et rarement je charge à mes étudiants à écrire des articles scientifiques. »

I-07 : « Tout d'abord je demande à mes étudiants de rédiger des exposés, des travaux scientifiques, il y a aussi la prise de notes. On a eu l'occasion d'élaborer des avant-projets. »

I-09 : « Pour renforcer la compétence scripturale et informationnelle de mes étudiants, je les charge de préparer des exposés bien rédigés. »

I-10 : « D'habitude on travaille l'exposé écrit mais on fait des résumés aussi. »

En lisant ce que déclarent les interviewés, nous constatons qu'il y a une diversification dans les pratiques d'écriture exercées par les étudiants.

L'interviewé I-02 met en avant l'utilisation des textes argumentatifs et des dissertations pour développer les stratégies discursives et les compétences numériques des étudiants. L'écriture argumentative est en effet un exercice clé dans l'enseignement supérieur, car elle permet de structurer la pensée, d'organiser les idées et de développer une posture critique (Perelman et Olbrechts-Tyteca : 2008). Par ailleurs, l'intégration du numérique dans l'écriture académique ne se limite pas à l'utilisation des outils informatiques, mais implique aussi une réflexion sur la production et la diffusion des savoirs à l'ère numérique (Lankshear et Knobel : 2006). En utilisant des exercices tels que la dissertation, les enseignants incitent les étudiants à mobiliser des compétences rédactionnelles tout en s'adaptant aux exigences des outils numériques comme les traitements de texte et les plateformes de partage.

De plus les interviewés I-04, I-07 et I-09 optent pour la rédaction d'exposés et de dissertations comme des exercices fondamentaux pour renforcer la compétence scripturale des étudiants. Les exposés et les dissertations permettent aux étudiants de structurer leur pensée, d'exercer leur esprit critique et d'améliorer leur capacité à rédiger de manière claire et argumentée (Scardamalia : Bereiter, 2006). Cependant, bien que ces exercices soient pertinents, l'absence d'une initiation à la rédaction d'articles scientifiques (mentionnée dans I-04) peut poser problème.

La rédaction scientifique requiert une rigueur particulière, notamment en ce qui concerne l'organisation des idées, la citation des sources et le respect des normes académiques (Hyland : 2004). Il est donc essentiel que les étudiants soient progressivement familiarisés avec ces exigences pour mieux se préparer à la recherche universitaire.

Le commentaire I-10 insiste sur le travail de l'exposé écrit et du résumé, tandis que le commentaire I-07 mentionne également la prise de notes et l'élaboration d'avant-projets. Ces différentes pratiques sont complémentaires.

L'analyse des réponses montre que les enseignants utilisent diverses stratégies pédagogiques pour développer les compétences scripturales des étudiants : argumentation, dissertation, exposés, résumés et prise de notes. Toutefois, une progression vers la rédaction scientifique semble encore limitée.

Une approche plus intégrée de l'écriture numérique et académique, incluant des formations sur les outils de gestion bibliographique (Zotero, Mendeley) et les normes de citation (APA, Chicago), pourrait renforcer l'autonomie des étudiants dans la production de textes académiques.

5.2.2. Les pratiques d'écriture numérique

5.2.2.1. Les difficultés de l'écriture numérique

Dire que les étudiants ont des difficultés au niveau de l'écriture numérique, n'est pas diffamatoire mais un constat affirmé par pas mal de chercheurs dont C. Frier. Celle-ci avance que « [...] depuis les années 2000, un constat s'impose : les étudiants rencontrent des difficultés dans le domaine de l'écrit [numérique], et celles-ci peuvent entraver la réussite de leurs études » (2015).

Dans le but de confirmer les propos supra dans notre contexte, nous avons interrogé nos interviewés en posant cette question :

« Selon vous, quelles sont les difficultés que peuvent confronter les étudiants de 1^{ère} année master dans l'écriture numérique ? »

I-01 : *« Au fait, le niveau d'écriture numérique des étudiants est malheureusement très faible et ils manquent beaucoup de choses, certains étudiants ne savent pas se servir de la simple application par exemple le logiciel de traitement du texte Word. »*

I-02 : *« Exactement donc peut être la majorité des travaux sont réalisés dans le logiciel du traitement Word, là les étudiants sont face à un tant de problèmes, je dirais bien comment adapter leur style d'écriture aux exigences du numérique, aux exigences des normes d'écriture on parle d'APA par exemple, aussi les étudiants ne savent pas organiser les paragraphes c'est-à-dire ne maîtrisent pas les stratégies rédactionnelles. »*

I-03 : *« Je viens de présenter une communication à l'université de Boumerdes où j'ai parlé de la compétence scripturale en péril, en danger à cause de la digitalisation. »*

I-08 : *« Même que cette génération est considérée comme numérique, je pourrai qualifier le niveau est en difficulté pour ne pas dire faible. Imaginez-vous que si les enseignants ne sont pas bien formés à l'utilisation des TICE, qu'en pensez-vous maintenant au niveau des étudiants, les étudiants ne sont pas familiariser avec ces genres d'écriture. »*

En consultant les différentes interventions des enquêtés, nous trouvons que la quasi-totalité des enseignants affirment que le niveau de l'écriture numérique des étudiants n'est pas à la hauteur de leurs attentes.

Le premier interviewé (I-01) souligne que certains étudiants ne savent même pas utiliser un logiciel de traitement de texte comme Microsoft Word. Ce constat est corroboré par plusieurs études qui indiquent que, bien que les étudiants appartiennent à une génération qualifiée de « numérique », leurs compétences technologiques restent souvent limitées (Prensky : 2001). En réalité, la familiarité avec les réseaux sociaux et les technologies de loisir ne garantit pas une maîtrise des outils académiques et professionnels (Bennett, Maton et Kervin : 2008).

Une autre difficulté soulevée dans le deuxième commentaire dans la mesure où l'enquête I-02 met en avant l'enjeu de l'adaptation au style d'écriture numérique et aux normes académiques telles que l'APA. Il est vrai que l'écriture académique requiert des compétences spécifiques en structuration de texte et en gestion des références bibliographiques (Swales et Feak : 2012). Or, les étudiants éprouvent souvent des difficultés dans ces domaines, notamment dans l'organisation des paragraphes et l'utilisation des stratégies rédactionnelles adaptées au format numérique (Bazerman : 2013).

Pour l'enseignant (I-03), il a évoqué le danger que représente la digitalisation pour la compétence scripturale. Plusieurs chercheurs ont mis en garde contre une dépendance excessive aux outils numériques, qui peut nuire à la réflexion critique et à l'apprentissage des structures rédactionnelles complexes (Baron : 2013). La simplification des tâches par les technologies peut réduire l'effort cognitif nécessaire à la structuration et à la planification de l'écriture, ce qui affecte la qualité de la production écrite (Carr : 2010).

L'enquête (I-08) déclare que même si cette génération est qualifiée de numérique, le niveau en écriture numérique reste problématique, notamment en raison du manque de formation des enseignants aux outils technologiques. Or, plusieurs recherches montrent que l'intégration efficace des technologies éducatives dépend fortement du niveau de compétence numérique des enseignants (Tondeur et al : 2017). Un enseignement inadapté aux nouvelles exigences numériques peut freiner le développement des compétences des étudiants (Selwyn : 2011).

A ce sujet, Knobel et Lankshear (2007) ajoutent que les étudiants manquent de compétences en littératie numérique. Autrement dit, la capacité à comprendre, évaluer et utiliser l'information numérique de manière efficace, constitue un obstacle majeur à la maîtrise de l'écriture en contexte numérique. Leu et al (2004) affirment que les étudiants ont besoin d'une formation pour rédiger en contexte numérique.

5.2.2.2. L'état de l'équipement de l'écrit

L'accès à des équipements adéquats est un facteur primordial pour développer l'écriture numérique chez les étudiants. De plus, un contexte numérique pertinent peut faciliter la publication des travaux dans les formats exigés. En effet, les outils de traitement de texte, les plateformes de publication en ligne, et même les logiciels d'aide à l'écriture numérique (Zotéro, SPSS, Antidote...) sont des moyens cruciaux pour la qualité de l'écriture numérique. Faute de ces ressources, l'écriture numérique peut être difficile, voire impossible (Hagel et Spencer, 2012).

Etant donné le rôle que joue l'équipement dans le développement de la qualité de l'écriture numérique, nous avons adressé la question suivante à nos enquêtés :

« Pour exercer vos pratiques enseignantes, comment trouvez-vous l'équipement de la salle dans laquelle vous enseigner l'écrit ? »

I-02 : *« C'est une salle à 100 % traditionnelle, dans laquelle s'enseignent tous les modules : et c'est à moi d'apporter du matériel pour exercer mon métier malheureusement. »*

I-06 : *« A l'instar de toute autre université à l'échelle nationale, les salles malheureusement ne sont pas équipées, on trouve une configuration traditionnelle : des chaises et des tables. Autrement dit les salles ne sont pas à la mode. »*

I-09 : *« Il n'y a pas d'ordinateurs et des logiciels et souvent la connexion, cela ne me permet pas de faciliter la tâche d'enseigner l'écriture. »*

I-10 : *« L'équipement de la salle dans laquelle j'enseigne même les collègues aussi est insuffisant malheureusement, souvent ils manquent d'ordinateurs et même les ordinateurs disponibles ne fonctionnent pas bien, et le grand problème c'est que la connexion internet est toujours instable et parfois elle est totalement absente et on se trouve pas connecté au labo. »*

D'après les différentes réponses de nos interviewés, les salles sont décrites comme traditionnelles, ne répondant pas aux besoins actuels de l'enseignement de l'écrit. L'un des enseignants souligne :

« C'est une salle à 100 % traditionnelle, dans laquelle s'enseignent tous les modules : et c'est à moi d'apporter du matériel pour exercer mon métier malheureusement » (I-02).

Ce constat est conforme aux recherches sur l'impact de l'environnement physique sur l'apprentissage. Selon Boubée et Tricot (2010), un cadre d'enseignement inadapté peut

freiner l'innovation pédagogique et contraindre les enseignants à compenser par leurs propres moyens.

De plus, l'absence d'équipements numériques est un problème récurrent, comme en témoigne cet enseignant : « Il n'y a pas d'ordinateurs et des logiciels et souvent la connexion, cela ne me permet pas de faciliter la tâche d'enseigner l'écriture » (I-09). L'intégration des technologies dans l'enseignement de l'écrit est pourtant essentielle pour développer des compétences numériques et favoriser l'interaction avec les étudiants (Baron : 2019). La formation à l'écriture numérique requiert des outils spécifiques, tels que des logiciels de traitement de texte avancés et une connexion Internet stable (Lacelle et Lebrun : 2016).

En outre, l'état du matériel existant est jugé insuffisant et obsolète : « L'équipement de la salle dans laquelle j'enseigne même les collègues aussi est insuffisant malheureusement, souvent ils manquent d'ordinateurs et même les ordinateurs disponibles ne fonctionnent pas bien, et le grand problème c'est que la connexion internet est toujours instable et parfois elle est totalement absente » (I-10). R. Caroline (2018) souligne que la fracture numérique dans l'enseignement supérieur représente un frein majeur à la modernisation des pratiques d'enseignement, notamment en sciences humaines et sociales où les besoins en outils numériques sont croissants.

Enfin, un autre enseignant exprime une vision généralisée du problème à l'échelle nationale : « À l'instar de toute autre université à l'échelle nationale, les salles malheureusement ne sont pas équipées, on trouve une configuration. »

5.2.3. Perception du contexte universitaire actuel et prospectif

5.2.3.1. Le contenu du programme de l'écrit

« Comment trouvez-vous le contenu du programme alloué au module de l'écrit ? »

I-04 : *« je crois qu'il y a un grand manque, oui nous avons par exemple au niveau de première année master, on a étudié les TICE mais surtout de point de vue méthodologique, en revanche de point de vue scripturale et écriture numérique je crois qu'on a beaucoup de choses à faire pour améliorer le niveau des étudiants de point de vue d'écriture numérique. ».*

L'interviewé I-04 met en évidence un déséquilibre dans l'approche du module de l'écrit, affirmant que « nous avons par exemple au niveau de première année master, on a étudié les TICE mais surtout de point de vue méthodologique ». Cette remarque reflète une

approche qui privilégie l'aspect théorique des TICE au détriment de leur application concrète en écriture. Cette critique rejoint celle de Baron (2019), qui soulignent que « l'apprentissage des outils numériques doit dépasser le cadre purement technique pour intégrer des pratiques réelles d'écriture et de communication ».

De plus, il insiste sur le manque de formation en écriture numérique : « en revanche de point de vue scripturale et écriture numérique je crois qu'on a beaucoup de choses à faire pour améliorer le niveau des étudiants ».

Cette observation s'inscrit dans une problématique plus large, relevée par Lacelle et Lebrun (2016), qui affirment que « la maîtrise de l'écriture numérique ne se limite pas à la connaissance des outils, mais implique une transformation des pratiques rédactionnelles, incluant l'hypertextualité et la multimodalité ». Ainsi, l'absence d'une véritable formation à ces nouvelles pratiques peut constituer un frein à l'adaptation des étudiants aux exigences du monde académique et professionnel.

I-10 : *« Alors pour le programme, le contenu du module de l'écrit est trop axé sur l'écriture traditionnelle et ne prend pas en compte suffisamment peut être les enjeux de l'écriture numérique donc on est toujours dans l'écriture traditionnelle et classique. ».*

L'interviewé I-10 met l'accent sur l'orientation trop traditionnelle du programme du module de l'écrit, indiquant que « le contenu du module de l'écrit est trop axé sur l'écriture traditionnelle et ne prend pas en compte suffisamment peut-être les enjeux de l'écriture numérique ». En insistant sur le fait que « on est toujours dans l'écriture traditionnelle et classique », l'enquêté met en évidence un décalage entre la formation et les réalités actuelles. Comme le soulignent E.Souchier et al (2019) : « l'écriture numérique ne se réduit pas à une transposition de l'écrit papier sur écran, mais nécessite une approche renouvelée, tenant compte de la dynamique des supports et de l'interactivité ». Par conséquent, l'absence d'une telle approche dans le module étudié constitue une lacune majeure.

Ces déclarations convergent vers un même constat : le module de l'écrit doit évoluer pour mieux intégrer les pratiques numériques. En ce sens, il serait pertinent d'envisager une révision du programme, en introduisant des pratiques d'écriture numérique (blogs, articles scientifiques e, écriture collaborative, gestion des références numériques, etc.) afin de mieux préparer les étudiants aux exigences de l'écrit universitaire.

5.2.3.2. Le statut de la littératie numérique à l'université

La littératie numérique est un champ de recherche en plein essor, mais sa reconnaissance institutionnelle et son intégration dans les programmes académiques restent limitée, notamment en Algérie. Les commentaires recueillis soulignent les lacunes en matière de formation et d'adoption de ce concept dans l'enseignement supérieur. Pour valider ce constat, nous avons formulé cette question :

« Quel est le statut de la littératie numérique dans le monde académique ? Y a-t-il une unité sur les thématiques des programmes ? »

I-04 : *« La littératie numérique c'est un domaine de recherche en plein essor mais elle n'a pas encore acquis un statut véritablement institutionnel dans le monde académique en général et en Algérie en particulier, il n'y a pas encore des programmes dédiés à la littératie numérique même on trouve des collègues des enseignants qui ignorent déjà l'existence de ce concept. »*

I-07 : *« Le sujet de la littératie numérique manifeste juste au niveau des colloques ou séminaires pour parler de la culture numérique ou la numératie et la littératie numérique afin d'installer ce sujet dans les programmes c'est-à-dire des initiatives insuffisantes. »*

I-09 : *« Bien que dans les dernières années nous constatons beaucoup de publications scientifiques portant sur l'importance de la littératie numérique, mais malheureusement ce concept ne figure pas dans nos programmes. »*

En lisant ces propos, nous comprenons que la littératie numérique est un champ d'étude récemment installé dans le monde académique.

D'abord, l'interviewé I-04 avance que le fait que la littératie numérique est un sujet émergent qui n'a pas encore acquis une reconnaissance institutionnelle, notamment en Algérie. Pourtant, malgré son importance croissante, elle demeure souvent absente des programmes de formation universitaire, un constat partagé par plusieurs chercheurs qui soulignent un décalage entre les avancées scientifiques et leur application concrète dans l'éducation (Buckingham, 2015).

C'est en effet qu'en Algérie, et plus largement dans plusieurs pays en développement, l'intégration des compétences numériques dans les cursus académiques est encore embryonnaire. Des études montrent que l'adoption de la littératie numérique est souvent freinée par le manque de formation des enseignants et l'absence de politiques éducatives adaptées (McGuinness, C., et Fulton, C : 2019).

D'abord, l'interviewé I-04 avance que le fait que la littératie numérique est un sujet émergent qui n'a pas encore acquis une reconnaissance institutionnelle, notamment en Algérie. Pourtant, malgré son importance croissante, elle demeure souvent absente des programmes de formation universitaire, un constat partagé par plusieurs chercheurs qui soulignent un décalage entre les avancées scientifiques et leur application concrète dans l'éducation (Buckingham, 2015).

C'est en effet qu'en Algérie, et plus largement dans plusieurs pays en développement, l'intégration des compétences numériques dans les cursus académiques est encore embryonnaire. Des études montrent que l'adoption de la littératie numérique est souvent freinée par le manque de formation des enseignants et l'absence de politiques éducatives adaptées.

De plus, I-07 indique que la littératie numérique est abordée principalement dans les colloques et séminaires, mais qu'il existe peu d'initiatives concrètes pour l'intégrer dans les programmes d'enseignement. Cette observation est confirmée par des études qui montrent que, bien que la question de la culture numérique soit fréquemment discutée dans des événements académiques, son intégration dans les cursus demeure marginale (Martin et Grudziecki, 2006). Un rapport de l'UNESCO (2018) souligne également que si les débats sur la littératie numérique sont nombreux, leur traduction en actions pédagogiques est insuffisante. Pour que la littératie numérique soit véritablement intégrée à l'enseignement, il est nécessaire de mettre en place des formations pour les enseignants, ainsi que des modules spécifiques pour les étudiants (Jenkins et al : 2009).

En outre, l'enseignant (I-09) relève une contradiction : bien que les publications scientifiques sur la littératie numérique se multiplient, ce concept ne figure toujours pas dans les programmes d'enseignement. Cela illustre une problématique fréquente dans l'éducation ; l'écart entre la recherche et la pratique. De nombreuses études ont montré que les compétences en littératie numérique sont essentielles pour réussir dans l'enseignement supérieur et sur le marché du travail (Eshet-Alkalai, 2004). Pourtant, dans de nombreux pays, l'enseignement des compétences numériques reste fragmenté et dépend souvent d'initiatives individuelles ou institutionnelles plutôt que d'une véritable politique éducative (Sefton-Green, Nixon et Erstad, 2009).

Le cas algérien semble refléter une tendance plus large observée dans plusieurs systèmes éducatifs, où l'adoption des compétences numériques est retardée par des facteurs

tels que le manque d'infrastructures, la formation insuffisante des enseignants et l'absence de directives institutionnelles (Harputlu, L et Güryay, B : 2024).

La présente analyse met en évidence un paradoxe : alors que la littératie numérique est un domaine de recherche dynamique et reconnu à l'échelle internationale, son intégration dans les programmes académiques demeure insuffisante, particulièrement en Algérie. Cette situation est accentuée par un manque de formation des enseignants, une absence de politiques éducatives adaptées et une dissociation entre les recherches scientifiques et leur application concrète dans l'enseignement.

5.2.3.3. Les recommandations des enseignants pour développer les compétences de l'écriture numériques

« Quelles sont vos recommandations pour un enseignement efficient de l'écriture numérique en contexte universitaire ? »

I-02 : *« équiper les salles, injecter aux programmes une place pour la numérisation et soutenir l'atelier d'écriture. »*

I-07 : *« C'est une question très importante et difficile, il faut développer des programmes d'étude et des formations dédiés à l'écriture numérique mais avant ça il faut forger constituer des cellules pédagogiques et des équipes de recherche qui s'intéresse à la littératie numérique, à l'utilisation des TICE et surtout comment appliquer cette notion à l'université algérienne. Je pense aussi qu'il faut accorder une importance grandiose à la formation des enseignants. »*

I-08 : *« je crois qu'un enseignement efficace de l'écriture numérique dans un contexte universitaire, on doit intégrer les outils numériques dans les activités d'écriture pour offrir aux étudiants une expérience pertinente, offrir des formations spécifiques sur la littératie numérique. Je crois que l'atelier d'écriture est une solution pratique pour développer l'écriture numérique des étudiants. »*

I-09 : *« Tout d'abord, une formation aux TICE, au profit d'enseignants, est préconisée. Si le formateur ne maîtrise pas l'usage pertinent des outils numériques, l'étudiant ne développe pas ses compétences numériques »*

I-10 : *« il faut assigner une place pour l'écriture numérique dans les programmes d'étude »*

D'après les réponses de nos enquêtés, nous constatons une variété de recommandations qui ont été exprimées : l'équipement des salles, repenser les programmes

pour insérer l'écriture numérique, la formation des enseignants aux TICE, s'appuyer sur l'atelier d'écriture comme dispositif de développement de l'écriture numérique.

C'est en effet que l'avènement du numérique a profondément affecté les pratiques d'écriture à l'université. Afin que cet impact soit positif, Lacelle N et Lebrun M (2016) notent qu'il est sin qua non de développer des compétences numériques servant à l'écriture numérique chez les étudiants et de soutenir les enseignants dans leur adaptation aux nouveaux outils et aux nouvelles méthodes d'enseignement. Les recommandations proposées, basées sur une intégration progressive et bien structurée de l'écriture numérique, peuvent favoriser une meilleure adéquation entre les compétences des étudiants et les exigences de l'université numérique de demain.

La présente enquête nous indique que l'écriture numérique n'a été pas bien initiée en contexte universitaire. C'est en effet que selon les témoignages des enseignants, les étudiants éprouvent des difficultés inhérentes à l'écriture numérique parmi lesquelles, nous citons la difficulté de l'écriture selon les normes APA, la non-maitrise du logiciel d'écriture Word...

De plus, les enseignants interviewés affirment que la formation aux TICE que suivent n'est pas suffisante pour répondre aux besoins des étudiants. Autrement dit, les enseignants n'ont pas les compétences permettant l'enseignement de l'écriture numérique. Il s'ajoute qu'il y a un manque évident d'équipement et de laboratoires spécifiques à la rédaction numérique. En d'autres mots, l'écrit numérique s'enseigne à la traditionnelle ; des salles ou des amphithéâtres non équipés. En outre, les enquêtés déclarent que la littératie numérique n'a pas une place intéressante à l'université sauf quelques initiatives occasionnelles se manifestent dans les colloques et les journées d'étude. Ce dit s'avère clairement dans les programmes qui sont dépourvus des modules ou des unités assigné à la littératie numérique.

Enfin, pour optimiser l'écriture numérique en contexte universitaire, les enseignants préconisent un large panel de recommandations dont :

- La formation continue des enseignants aux TICE ;
- L'équipement des salles ;
- La création des laboratoires spécifiques à l'écriture numérique ;
- l'insertion de la littératie numérique aux programmes d'étude ;
- La mise à jour des modalités d'enseignement de l'écriture.

Synthèse des résultats

L'analyse des entretiens menés auprès d'enseignants universitaires révèle un ensemble de constats préoccupants quant à la formation TICE et à l'enseignement de l'écriture numérique. Une première critique fréquemment partagée concerne le caractère purement théorique des formations actuelles, jugées largement insuffisantes et inadaptées aux besoins concrets des enseignants. Les dispositifs proposés par les établissements semblent manquer de pertinence, tant dans leur contenu que dans leur méthodologie. Cette situation oblige la plupart des enseignants à recourir à l'autoformation, qu'ils considèrent comme la principale source d'acquisition de leurs compétences numériques.

Un autre aspect essentiel souligné par les participants concerne la faiblesse des équipements pédagogiques. Les salles de cours sont décrites comme inadaptées, obsolètes, souvent dépourvues d'ordinateurs fonctionnels ou d'accès à une connexion Internet stable. Dans ces conditions, enseigner l'écriture numérique devient un défi quotidien, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Cette réalité matérielle freine l'intégration effective des outils numériques dans les pratiques pédagogiques.

Sur le plan des contenus, les enseignants dénoncent le déséquilibre dans les modules d'enseignement de l'écrit : les approches privilégient encore largement l'écriture classique, au détriment de pratiques contemporaines liées à l'environnement numérique. Très peu d'initiatives sont prises pour intégrer des formes d'écriture innovantes (blogs, articles scientifiques numériques, écriture collaborative), ou pour initier les étudiants aux normes bibliographiques comme l'APA.

En ce qui concerne les étudiants, le niveau de compétence en écriture numérique est jugé globalement faible, malgré leur appartenance à une génération dite "numérique". L'usage des logiciels de traitement de texte, la structuration d'un écrit universitaire, l'insertion de citations et la gestion des références demeurent des points de fragilité majeurs. Cette difficulté est accentuée par l'insuffisance de formation des enseignants eux-mêmes, qui peinent à accompagner les étudiants dans l'acquisition de ces compétences.

Par ailleurs, la littératie numérique, bien qu'elle fasse l'objet d'un intérêt croissant dans les publications scientifiques, reste marginale dans les cursus universitaires. Elle n'a pas encore trouvé une place claire dans les programmes, et peu d'enseignants en connaissent réellement les enjeux. Les discussions autour de ce concept se limitent souvent à des colloques ou séminaires, sans réelles retombées pédagogiques concrètes.

Face à ces constats, plusieurs recommandations ont été proposées par les enseignants interviewés. Parmi les plus récurrentes figurent :

La formation continue des enseignants aux usages pédagogiques des outils numériques ;

L'équipement systématique des salles en matériel informatique adéquat ;

La création de laboratoires spécialisés dans l'écriture numérique ;

L'intégration explicite de la littératie numérique dans les cursus ;

Et la refonte des approches pédagogiques de l'enseignement de l'écrit, pour les aligner sur les exigences contemporaines.

L'ensemble de ces résultats souligne une urgence pédagogique : l'université doit adapter ses dispositifs de formation et ses environnements d'enseignement pour répondre aux transformations induites par le numérique. Cette adaptation nécessite à la fois des choix institutionnels clairs, des ressources matérielles, et une volonté collective de moderniser les pratiques, afin de doter les étudiants des compétences nécessaires dans un monde académique et professionnel de plus en plus numérique.

Conclusion partielle

Le questionnaire ainsi que les entretiens convergent sur plusieurs constats majeurs. Dans le cadre universitaire, les étudiants recourent principalement à Microsoft Word pour la rédaction de leurs travaux, ce qui révèle une certaine aisance avec cet outil. Néanmoins, cette maîtrise reste souvent superficielle, en particulier lorsqu'il s'agit d'exploiter des fonctionnalités complexes telles que le formatage automatique des titres, la création de sommaires dynamiques ou encore la gestion rigoureuse des sources bibliographiques selon des normes académiques comme l'APA. Ce constat émerge de manière récurrente dans différentes analyses menées.

Les formations en technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation apparaissent généralement limitées : elles s'avèrent théoriques, peu contextualisées et éloignées des attentes concrètes des apprenants. L'absence d'ateliers spécialisés ou de modules dédiés à l'écriture numérique freine considérablement le développement des compétences dans ce domaine.

Le manque de ressources matérielles adaptées, comme l'équipement des salles ou les dispositifs pédagogiques interactifs, constitue un frein réel à l'intégration du numérique dans l'enseignement. La pratique de l'écriture reste souvent cantonnée à des approches

classiques, peu propices à l'exploration des potentialités offertes par les outils technologiques actuels.

Les cursus, dans leur grande majorité, ne prennent pas en compte la notion de littératie numérique c'est-à-dire les aptitudes à lire, écrire et interagir dans un environnement digitalisé. Peu de programmes incluent explicitement des modules qui viseraient à développer ce type de compétences, malgré leur importance croissante dans le monde académique.

Par ailleurs, de nombreux enseignants avouent ne pas être formés pour enseigner la rédaction dans un cadre numérique. Ce déficit de formation se traduit par une difficulté à accompagner les étudiants dans l'usage structuré et efficace des outils numériques de production écrite.

Les observations réalisées soulignent un écart significatif entre les pratiques numériques qui s'imposent progressivement dans la société et les dispositifs pédagogiques proposés par les établissements universitaires. Même si les étudiants maîtrisent certaines fonctions élémentaires des logiciels de traitement de texte, ils restent souvent démunis face aux exigences de l'écriture académique numérique, faute d'un encadrement adéquat.

Ce décalage confirme les propos de Perrenoud (2001), qui soulignait déjà l'importance d'un cadre institutionnel et matériel favorable à l'innovation dans l'enseignement. Sans une telle base, l'usage des technologies reste marginal et inefficace. De la même manière, Lebrun (2015) insiste sur l'importance d'une formation contextualisée, fondée sur les usages réels – dimension largement absente des contextes observés.

Le déficit en formation continue des enseignants aux outils numériques constitue l'un des maillons les plus faibles du système. Sans une montée en compétences dans ce domaine, il leur est difficile de transmettre des savoir-faire concrets en matière d'écriture numérique. Cette carence freine la mise en place d'une pédagogie adaptée aux exigences contemporaines en littératie numérique.

Enfin, l'absence d'espaces pratiques, de laboratoires ou de dispositifs spécifiques à l'écriture numérique, ainsi que la non-intégration des compétences transversales dans les programmes d'études, accentuent le fossé entre les attentes académiques et les capacités effectives des étudiants.

Chapitre 05

Contexte de la recherche et expérimentation

Introduction

Outre la présentation des choix méthodologiques retenus dans ce chapitre, il est judicieux d'étudier le contexte de la recherche, en l'occurrence l'université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued ; l'historique, la communauté estudiantine, les facultés, et plus particulièrement la faculté des lettres et langues étrangères. Nous exposerons également le programme de la première année Master en didactique et langues appliquées.

Notre recherche portant sur l'intégration des TICE dans la didactique de l'écrit, il est important de préciser que notre démarche méthodologique s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action tout en adoptant une approche systémique.

Dans un second temps, nous décrirons les caractéristiques de l'expérimentation (sa nature, le public ciblé, les étapes suivies, le scénario pédagogique, etc.) ainsi que les modalités de collecte des données, notamment à travers des questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants concernés. Enfin, ce chapitre détaillera les types d'analyses effectuées ainsi que les outils méthodologiques mobilisés.

Section 1 : le contexte de recherche

1. L'université Echahid Hamma Lakhdar

De 1995 à 2022²¹, l'université Echahid Hamma Lakhdar a connu des changements considérables.

1.1. Première étape : de 1995 à 1998

Annexe de l'Institut National de Commerce à El Oued : cet institut a été créé par un arrêté ministériel conjoint en date du 3 juin 1995. L'enseignement a débuté pour la première fois durant l'année universitaire 1995/1996, marquant ainsi la première cellule universitaire dans la wilaya d'El Oued. Elle était initialement située au lycée Teksebt pendant deux années, avant d'être transférée au Centre des Martyrs en 1998. Les étudiants y suivaient des cours dans la filière des sciences commerciales avec deux spécialités :

- Gestion des affaires, à partir de l'année universitaire 1997/1998
- Commerce international, à partir de l'année universitaire 1999/2000

Le nombre d'étudiants inscrits durant la première année (1995/1996) était de 65 étudiants seulement.

²¹ https://lang.univ-eloued.dz/fr/univ_pres/

1.2. Deuxième étape : de 1998 à 2001

Annexe universitaire d'El Oued rattachée à l'Université Mohamed Khider de Biskra: en plus de l'annexe de commerce rattachée à l'Institut National de Commerce de Ben Aknoun – Alger, la wilaya d'El Oued a bénéficié de l'ouverture :

- d'un département des sciences juridiques et administratives durant l'année universitaire 1998/1999

- et d'un département de littérature arabe durant l'année universitaire 1999/2000, tous deux rattachés à l'Université de Biskra, formant ainsi l'annexe universitaire d'El Oued.

1.3. Troisième étape : de 2001 à 2012

Centre universitaire d'El Oued : il a été créé par le décret exécutif n°01/277 du 18 septembre 2001, modifié et complété par le décret exécutif n°06/280 du 16 août 2006. Par ce décret, l'annexe universitaire, qui comprenait les sciences commerciales, les sciences juridiques et administratives ainsi que la littérature arabe, s'est transformée en centre universitaire comprenant cinq (05) instituts :

1. Institut des sciences juridiques et administratives
2. Institut des lettres et des langues
3. Institut des sciences économiques, commerciales et de gestion
4. Institut des sciences et de la technologie
5. Institut des sciences sociales et humaines

1.4. Quatrième étape : de 2012 à 2015

Université d'El Oued : elle a été créée par le décret exécutif n°12/243 du 4 juin 2012, par lequel le centre universitaire d'El Oued est devenu Université d'El Oued, composée de six (06) facultés :

1. Faculté de droit et des sciences politiques
2. Faculté des lettres et des langues
3. Faculté des sciences économiques, commerciales et des sciences de gestion
4. Faculté des sciences et de la technologie
5. Faculté des sciences sociales et humaines
6. Faculté des sciences de la nature et de la vie

Voici la traduction en français du texte sur la cinquième étape de l'évolution de l'Université d'El Oued ainsi que ses missions, son organisation et son emplacement :

1.5. Cinquième étape : du 22 juin 2015 à l'année 2022

Conformément au décret exécutif n°15/161 du 22 juin 2015, modifiant et complétant le décret exécutif n°12/243 du 4 juin 2012, l'Université d'El Oued est devenue composée de sept (07) facultés et d'un institut :

1. Faculté de droit et des sciences politiques
2. Faculté des lettres et des langues
3. Faculté des sciences économiques, commerciales et des sciences de gestion
4. Faculté de technologie
5. Faculté des sciences exactes
6. Faculté des sciences sociales et humaines
7. Faculté des sciences de la nature et de la vie
8. Institut des sciences islamiques

2. Objectifs et missions de l'université (selon les textes réglementaires)

Selon le décret exécutif n°03-279 du 23 août 2003, fixant les missions de l'université, son organisation et son fonctionnement, modifié par le décret n°06-343 du 27 septembre 2006, l'Université Echahid Hamma Lakhdar (comme toutes les universités algériennes) est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière, placé sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Ses missions dans le cadre du service public de l'enseignement supérieur sont Dans le domaine de la formation supérieure :

- Former les cadres nécessaires au développement économique, social et culturel du pays
- Initier les étudiants aux méthodes de recherche et promouvoir la technologie à travers et pour la recherche
- Contribuer à la production, à la diffusion et à l'acquisition des savoirs et à leur développement
- Participer à la formation continue

Dans le domaine de la recherche scientifique et du développement technologique :

- Contribuer à l'effort national en matière de recherche scientifique et de développement technologique
- Promouvoir et diffuser la culture nationale

- Participer au renforcement des capacités scientifiques nationales
- Valoriser les résultats de la recherche, diffuser l'information scientifique et technique
- Participer, au sein de la communauté internationale, à l'échange et à l'enrichissement des savoirs

3. Organisation de l'université

L'Université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued est constituée de :

- Organes de gouvernance : le Conseil d'Administration et le Conseil Scientifique
- La présidence de l'université
- Sept (07) facultés
- Un institut des sciences islamiques
- Ainsi que des services administratifs et techniques communs et d'autres structures de soutien

4. Programme de la première année Master didactique et langues appliquées²² **Semestre 1**

Les tableaux 11 et 12 présentent les différents modules enseignés aux étudiants de première année master en didactique et langues appliquées à l'université d'Echahid Hamma Lakhdar à El Oued. Ainsi que le mode d'enseignement (cours ou TD) des modules, le volume horaire de chaque module et ses crédits.

Il est à noter que le tableau 11 concerne le premier semestre alors que le tableau 12 est pour le deuxième semestre. De plus, les chiffres indiqués en quatrième colonne expriment le volume horaire assigné à chaque module par an.

²² Harmonisation offre de formation master académique (15-16 : 2015)

Unité d'enseignement			
UE fondamentales	Cours/TD	crédits	volume
Approches didactiques de l'enseignement du FLE	Cours +TD	4	45
L'évaluation en FLE	Cours +TD	4	45
Français sur objectifs spécifiques 1 : introduction	Cours +TD	4	45
Pratique de la langue	Cours +TD	6	67h30
UE méthodologie			
Recherche documentaire web, bibliographie	Cours +TD	5	60h
Observation de pratiques pédagogiques (méthodologie de l'observation)	TD	4	45h
UE découverte			
Multimédia et enseignement du FLE	Cours +TD	1	22h30
UE transversales			
Bureautique et TICE	Cours	2	45h

Tableau N° 27 : Programme du 1^{er} semestre M1

Unité d'enseignement			
UE fondamentales	Cours/TD	crédits	volume
Théories et situations d'apprentissage du FLE	Cours +TD	4	45
Interactions et acquisition des langues	Cours +TD	4	45
Les écrits universitaires	Cours +TD	4	45
Français sur objectifs spécifiques 2 (audit, collecte des données)	TD	2	22h30
Langues de spécialité (vocabulaire, terminologie, phraséologie)	TD	4	45
UE méthodologie			
Outils d'investigation de la recherche	Cours +TD	5	60
Techniques rédactionnelles	TD	4	45
UE découverte			
Environnement scolaire et universitaire	Cours	1	22h30
UE transversales			
Langue étrangère 2	TD	2	45

Tableau N° 28 : Programme du 2^{ème} semestre M1

En parcourant le programme présenté en tableaux 11 et 12, nous pouvons constater qu'il y a une médiocre présence de l'écriture numérique.

C'est en effet que les modules les plus proches à l'écriture numérique sont :

4.1. Multimédia et enseignement de FLE

Selon le canevas présenté en annexe 12, la fiche technique de ce module ne porte ni objectifs ni contenu. Pour le volume horaire, le module multimédia et enseignement de FLE marque le chiffre le plus bas par rapport aux autres modules. Le coefficient de ce module est ainsi le plus faible parmi les autres. Il s'ajoute que son évaluation est 100 % marquée par un contrôle final.

Bien que l'importance du module en question, nous constatons qu'il est le moins intéressant du programme. Cela est dû à plusieurs raisons :

Une absence totale de la feuille de route qui guide l'enseignant dans son planification de cours ou TD ;

Un très faible volume horaire qui ne permet l'acquisition des compétences nécessaires à la recherche scientifique ;

Il n'y a pas de séance de travaux pratiques (TP) qui est susceptible de développer les compétences numériques des étudiants ;

4.2. Bureautique et TICE

Le présent module couvre des compétences générales en informatique, mais ne se focalise pas clairement sur l'écriture numérique. Ce qui affirme ces propos sont les objectifs mentionnés dans le canevas (cf. Annexe 12) où l'étudiant sera capable de connaître les lignes directrices de l'outil informatique. Autrement dit, les objectifs opérationnels étant susceptibles de servir l'apprenant dans la rédaction scientifique ne figurent pas dans la fiche technique de ce module.

En outre, ce module est enseigné en mode cours. Comme il est connu par toute la communauté scientifique, les cours sont toujours programmés pour la présentation théorique des modules. A cet effet, il est difficile de transférer des connaissances aux compétences sans le passage des séances de TD voir de TP.

4.3. Les écrits universitaires

Le présent module marque le coefficient le plus élevé du programme (cf. Annexe 12). Ainsi que le volume horaire dédié aux écrits universitaires est considérable : 45 heures

pendant le semestre 2 (cf. Tableau 12). Son enseignement est partagé entre des séances de cours et de TD.

Bien que les indices positifs précités, nous trouvons l'absence des éléments importants tels que l'objectif de module et le contenu. Ces deux éléments peuvent jouer un rôle crucial dans la mesure où l'objectif détermine les compétences dont l'étudiant d'aujourd'hui a besoin et le contenu qui dessine les connaissances nécessaires pour développer les compétences visées.

De même, la nature de ce module et son importance exige des détails qu'on trouve absents. Ces détails concernent le matériel utilisé et lieu d'exercice tels que l'atelier d'écriture, le laboratoire et les salles d'informatique.

Introduire de tel module dans les curriculums revêt une importance stratégique pour le développement des compétences universitaires des étudiants. En effet, la maîtrise de l'écrit universitaire ne se résume pas à la simple production de textes ; elle implique la capacité à argumenter de manière rigoureuse, structurer une pensée critique, mobiliser des sources pertinentes et respecter les normes méthodologiques propres à chaque discipline (Fabre, 2013).

Maints étudiants éprouvent des difficultés à s'adapter aux exigences de l'écrit universitaire, souvent faute d'une formation systématique et progressive dans ce domaine (Vanhulle : 2014).

Un tel module ne permet pas seulement de soutenir la réussite universitaire, mais aussi de préparer un étudiant capable de : s'adapter aux exigences de la recherche, de rédiger un mémoire, de rapports scientifiques ou d'une thèse. Par ailleurs, il favoriserait l'appropriation du style scientifique dans les écrits universitaires, tout en développant des compétences transversales comme l'esprit critique, la rigueur méthodologique et l'autonomie intellectuelle.

4.4. Techniques rédactionnelles

Ce module présente plusieurs atouts qui constituent une base solide pour le développement des compétences rédactionnelles. La mise en avant de la rigueur et de la précision, à travers la lisibilité, le choix du mot juste, la syntaxe logique et la hiérarchie de l'information, est pertinente aussi bien pour l'écriture traditionnelle que numérique. De

plus, la prise en compte de la fiabilité de l'information correspond à une exigence fondamentale dans la production de contenus en ligne, où la vérification des sources et la crédibilité sont essentielles. Enfin, l'exigence de connaissances préalables en méthodologie permet de garantir une structuration claire et cohérente des textes, ce qui reste un pilier de la rédaction, quel que soit le support.

Malgré ces points positifs, le module présente d'importantes lacunes au regard des besoins actuels en rédaction numérique. Tout d'abord, il ne fait aucune référence explicite aux spécificités de l'écriture sur support digital, que ce soit dans un cadre académique (articles en ligne, plateformes universitaires) ou professionnel (blogs, réseaux sociaux). De plus, bien qu'il évoque une maîtrise relative des outils informatiques, il ne précise ni les logiciels ni les plateformes indispensables aujourd'hui (correcteurs automatiques, gestionnaires de références, outils collaboratifs).

Le programme ne prend pas non plus en compte la structuration du texte pour le web, notamment l'usage de titres optimisés, de liens hypertextes, et la mise en page adaptée aux écrans. Par ailleurs, il ignore des aspects essentiels comme le référencement naturel (SEO) et l'optimisation des mots-clés, qui sont pourtant incontournables pour assurer la visibilité d'un contenu en ligne. Enfin, le module reste centré sur un texte linéaire, sans ouverture vers les formats multimédias (images, vidéos, infographies interactives) ni vers les méthodes d'évaluation adaptées au numérique, telles que la création et la publication de contenus sur des plateformes réelles.

Pour aligner ce module sur les exigences actuelles, il est nécessaire d'intégrer un volet complet sur les spécificités de l'écriture numérique. Cela inclurait la formation à la clarté et à la concision propres aux supports digitaux, l'initiation à l'écriture en hypertexte et à la structuration responsive, ainsi que l'apprentissage des techniques d'optimisation SEO et d'accessibilité numérique.

Il serait également pertinent de familiariser les étudiants avec les outils numériques de rédaction et de correction (tels que Grammarly, Antidote, Zotero ou Overleaf), tout en encourageant la maîtrise des formats multimédias. Enfin, les modalités d'évaluation gagneraient à inclure des projets concrets, comme la rédaction collaborative, la création de blogs universitaires ou la publication d'articles interactifs, afin de développer une

expérience pratique et directement transférable dans un contexte professionnel ou académique.

Synthèse

Le contenu pédagogique actuel des programmes de formation des étudiants présente des limites notables en matière de l'écriture numérique. Aucune unité d'enseignement ne fait mention explicite de l'usage des outils de rédaction collaborative tels que Google Docs ou Overleaf, ni de la structuration de documents longs (rapports, mémoires, supports de cours numériques), de la publication en ligne (blogs éducatifs, portfolios numériques) ou encore de la maîtrise des normes de présentation numérique (typographie, ergonomie, formats multimédias). Pourtant, dans un contexte éducatif en pleine transformation, la rédaction numérique s'impose comme une compétence essentielle. La création de contenus pédagogiques numériques, la rédaction de séquences, de projets ou de rapports, ainsi que l'usage croissant des plateformes LMS comme Moodle ou Google Classroom, exigent des compétences rédactionnelles spécifiques (UNESCO, 2019 : Baron et Bruillard : 2020). Si les TICE sont introduites dans les programmes, celles-ci restent souvent abordées de manière générale et ne répondent pas pleinement aux exigences concrètes de la formation numérique des enseignants. Il devient donc urgent d'intégrer un module dédié à la rédaction numérique pédagogique, d'une durée minimale de 30 heures et attribuant 2 crédits, afin d'outiller les futurs enseignants. Ce module devrait inclure des ateliers pratiques sur la création de contenus écrits multimédias (infographies, capsules pédagogiques), l'écriture collaborative, ainsi que la mise en œuvre d'évaluations numériques à travers la réalisation de portfolios ou de dossiers pédagogiques numériques.

Section 2 : expérimentation et dispositif

Dans le but d'approcher notre étude théorique à la réalité, le présent chapitre se veut aborder une expérimentation en didactique de FLE se basant sur les pratiques d'écriture numérique en contexte universitaire. L'objectif de cette action est de mesurer l'effet d'une séquence d'initiation aux compétences scripturales numériques.

Tout d'abord nous allons présenter le contexte général de l'expérimentation. Notamment le public visé, le déroulement des TD et le scénario pédagogique. Puis nous allons justifier notre choix de cet outil de recherche qui est l'expérimentation. Ensuite, nous confronterons les résultats de la pré-expérimentation et ceux de la post-expérimentation pour y établir une étude comparative. Enfin, nous allons discuter les résultats finaux de l'étude comparative.

1. La recherche-action

Dans la présente thèse, nous procéderons à l'intervention pédagogique qui s'inscrit dans la recherche-action (désormais RA). Celle-ci est une approche de recherche partant du principe que c'est par l'action qu'on peut changer la réalité sociale. Autrement dit la RA est un élément d'opérationnalisation entre la théorie et la pratique comme l'indique Macaire : « Une recherche-action suppose une dialectique entre recherche et action : la recherche fait progresser l'action et l'action fait progresser la recherche. » (2010 :23).

John Collier (1945) est le premier qui a utilisé le terme *recherche-action*. Pour qualifier la RA à une approche scientifique, Lewin entreprenait une étude en psychologie sociale sur la vie dynamique des ethnies (Neilsen : 2006).

Aujourd'hui, la RA est devenu un champ fleurissant de la recherche éducative pour améliorer les pratiques de classe.

L'objectif central de la RA est de créer un cadre pour les investigations qualitatives menées par les enseignants et les chercheurs dans des contextes de classe complexes (Macaire : 2010). Elle aide à identifier des problèmes ou à faire émerger des questions pertinentes, tout en favorisant la résolution de ces enjeux grâce à des stratégies qui visent à améliorer des situations jugées insatisfaisantes pour tous les participants.

La RA incite chacun d'entre nous à concevoir et expérimenter des méthodes innovantes, tout en participant à notre propre formation continue (enseignants) ainsi qu'à celle des acteurs (apprenants). Elle encourage également l'élaboration de propositions

pédagogiques sur des thèmes spécifiques et la création de documents pouvant enrichir l'enseignant, tant en ce qui concerne la discipline enseignée que sa pratique pédagogique.

1.1. Les étapes de la RA

La RA se déroule généralement en plusieurs étapes, qui permettent de structurer le processus d'investigation et d'intervention. Néanmoins (Catroux : 2002) les résume en six étapes clés :

1.1.1. Identification du problème

La première étape de la recherche-action consiste à identifier un problème concret rencontré dans un contexte donné. Cette identification se fait souvent en collaboration avec les acteurs concernés afin de garantir une compréhension approfondie de la situation (Élliott, 1990). Selon Thiollent « le problème doit être formulé de manière à permettre une intervention réalisable et une amélioration tangible » (2011 : 45).

1.1.2. Planification de l'action

Une fois le problème défini, les chercheurs et les praticiens conçoivent un plan d'action destiné à résoudre ou à atténuer le problème identifié. Cette phase implique la détermination des objectifs, la mise en place de méthodes d'observation et l'organisation des ressources disponibles (McNiff et Whitehead : 2006). Comme le souligne Kemmis, « la planification dans la recherche-action repose sur une réflexion collective et une prise de décision partagée » (2001 : 72).

1.1.3. Mise en œuvre de l'action

L'étape suivante consiste à appliquer le plan d'action sur le terrain. Cette phase est dynamique et nécessite une grande flexibilité pour s'adapter aux réalités imprévues (Gresham, F. M et Elliott, S. N : 1990). Kemmis (1986) affirme que : « la mise en œuvre est une période d'expérimentation qui doit être accompagnée d'une collecte de données rigoureuse » (2001 : 88).

1.1.4. Observation et collecte des données

Durant et après l'action, des données sont collectées afin d'évaluer l'efficacité des mesures mises en place. Cette collecte peut s'effectuer à l'aide de différents outils tels que des entretiens, des questionnaires, des observations ou encore l'analyse de documents (McNiff et Whitehead : 2006). Pour Thiollent : « la rigueur de la collecte des données est

essentielle pour assurer la validité scientifique de la recherche-action » (2011 : 98).

1.1.5. Analyse et interprétation des résultats

L'analyse des données permet d'évaluer l'impact de l'action entreprise et de dégager des enseignements pour de futures interventions. Cette phase repose sur une réflexion collective impliquant tous les participants. Kemmis (2001) souligne que « l'analyse dans la recherche-action est un processus critique qui permet d'affiner la compréhension des phénomènes observés » (2001 : 115).

1.1.6. Diffusion des résultats

Les conclusions de la recherche-action sont partagées avec la communauté scientifique et les acteurs concernés. Cette diffusion favorise la réplique des bonnes pratiques et l'amélioration continue des interventions (Élliott :1990). Comme le rappelle McNiff et Whitehead (2006), « la publication des résultats contribue à l'avancement des connaissances et à l'évolution des pratiques professionnelles » (2006 : 132).

2. Approche systémique

Afin d'analyser les modifications pédagogiques résultantes de l'intégration des TICE, la perspective systémique est préconisée dans la RA car : « Elle permet en effet d'agir simultanément sur plusieurs variables » (Mangenot, 2000 : 44).

L'approche systémique est une méthode d'enseignement s'appuyant sur l'analyse des situations éducatives réelles afin d'optimiser le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans cette approche, Van Lier (1998) considère l'apprenant comme « un agent actif dans l'environnement d'apprentissage, interagissant avec d'autres apprenants et avec l'enseignant, construisant ses connaissances par l'investissement actif et co-construisant ses connaissances par un engagement social » (Van Lier, 1998 cité par Mangenot, 2000b).

Dans notre cas d'étude, l'intégration des TICE constitue un nouvel élément dans l'environnement d'apprentissage décrit par Van Lier. Cet élément est sans doute une autre variable qui va s'interagir avec d'autres. La situation d'apprentissage résultante de l'intégration des TICE devient constituée de : l'enseignant, l'apprenant, le savoir, les outils numériques.

Il nous semblerait tout à fait insuffisant, pour un pédagogue désireux d'utiliser l'ordinateur avec ses élèves, de se contenter d'examiner ce que les ordinateurs (ou plutôt les logiciels) "font" (leur supposée "intelligence", leur capacité à traiter le langage), ou même ce qu'ils permettent de faire (aides à la rédaction, à la mise en page, réécritures, écritures plurielles), sans

considérer le réseau (avec toutes ses interactions) dans lequel ils se trouvent impliqués : l'enseignant, les élèves, les contenus à transmettre, l'environnement social. (Mangenot, 1995 : 81)

3. L'expérimentation

Notre expérimentation s'est entreprise sur un échantillon constitué de 42 étudiants représentant un groupe parmi 6.

Il est à signaler que l'obstacle majeur que nous avons rencontré lors de la planification de l'expérimentation est le manque du matériel. Ceci est dû aux raisons multiples :

- L'absence d'un laboratoire de langue ;
- La salle d'informatique est occupée dans la plupart du temps ;
- Les salles de TD ne sont pas bien équipées.

Dans telles circonstances et pour assurer une disponibilité acceptable du matériel, nous avons décidé de louer un vidéoprojecteur pour chaque séance. De plus, nous avons demandé aux étudiants s'ils possèdent des PC, le nombre total des possédants était 13 parmi 42. Ce nombre de PC ne nous permet pas de faire travailler les étudiants même en solo c'est la raisons pour laquelle nous avons eu recours au travail en binôme.

4.1. Public visé

Notre public visé par l'expérimentation est constitué d'un échantillon d'étudiants en deuxième année Master français à l'université d'El Oued. Le choix d'étudiants de 1^{ème} année Master s'est révélé pertinent puisque ceux-ci sont censés rédiger des travaux universitaires tels que la dissertation, l'exposé, la synthèse où ils seront appelés à investir toutes les compétences numériques acquises.

Notre expérimentation s'est entreprise sur un échantillon de 42 étudiants (32 filles et 10 garçons) représentant un groupe parmi 6. Le travail sur un seul groupe est dû aux contraintes mentionnées supra.

Il est à rappeler que nous avons réalisé cette expérimentation durant le premier semestre de l'année universitaire 2021/2022. Les séances concernées par l'expérimentation sont des travaux dirigés, réparties en huit (8) semaines dont chacune comprend deux séances d'un volume horaire d'une heure et demie par chacune.

4.2. Scénario pédagogique

Dans les formations utilisant les TICE, les outils technologiques seuls ne garantissent pas une utilisation efficace. Le scénario pédagogique est donc crucial dans la mesure où : il joue un rôle prépondérant dans : le choix des ressources pertinentes, le bon usage des outils, la conception des tâches adaptées au niveau des apprenants... Il précise également les rôles du formateur et des apprenants. Dans le même sens, Robert Bibeau souligne qu' :

Un scénario pédagogique est un instrument d'explicitation et de communication d'un projet de formation ou de déploiement d'activités d'intégration des TIC. À ce titre, le scénario décrit la planification d'un événement d'apprentissage organisé au profit d'apprenants déterminés dans le contexte d'activités à entreprendre (recherche d'information, poser un jugement, évaluer une assertion, écrire un texte, etc.) pour favoriser l'apprentissage avec les technologies [...]. Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou transversales reliées à une ou plusieurs disciplines selon les modalités et les spécifications du Programme d'étude. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et aussi, éventuellement, à des documents imprimés, audiovisuels ou multimédia (Bibeau, 2005).

4.3. Description de scénario pédagogique

Objectif général : développer la compétence scripturale des étudiants de 1^{ère} année Master de par un dispositif TICE formé de Microsoft Word 2013.

Objectif linguistique

Maitriser la reformulation des citations ;

Maitriser le référencement documentaire

Objectif technologique

Maitriser les fonctionnalités du Word 2013 servant à l'écrit ;

Objectif déontologique : Respect des droits de l'auteur et surmonter le plagiat.

Objectif méthodologique : Maitriser l'écrit scientifique

Rôle de formateur

Dans cette expérimentation, le rôle du formateur consiste à :

- jouer le rôle d'un technicien qui travaille sur l'initiation des étudiants à la bonne utilisation logiciel Word 2013 notamment l'insertion des notes de bas de page et la création d'une bibliographie ;

- concevoir des tâches en fonction des besoins des étudiants ;

- accompagner les étudiants dans la mise en œuvre des activités pour respecter la consigne ;

- aider les étudiants à s'auto-évaluer ;

- évaluer les tâches des étudiants.

Rôle des étudiants

- Répondre aux questionnaires établis par le formateur ;

- Négocier le choix des tâches à accomplir ;

- Appropriation des outils technologiques ;

- Réaliser la tâche en procédant aux outils technologique ;

Ressources et outils technologiques

- Internet

- Microsoft Word

- Ordinateurs

- Vidéoprojecteur

4.4. Déroulement de l'expérimentation

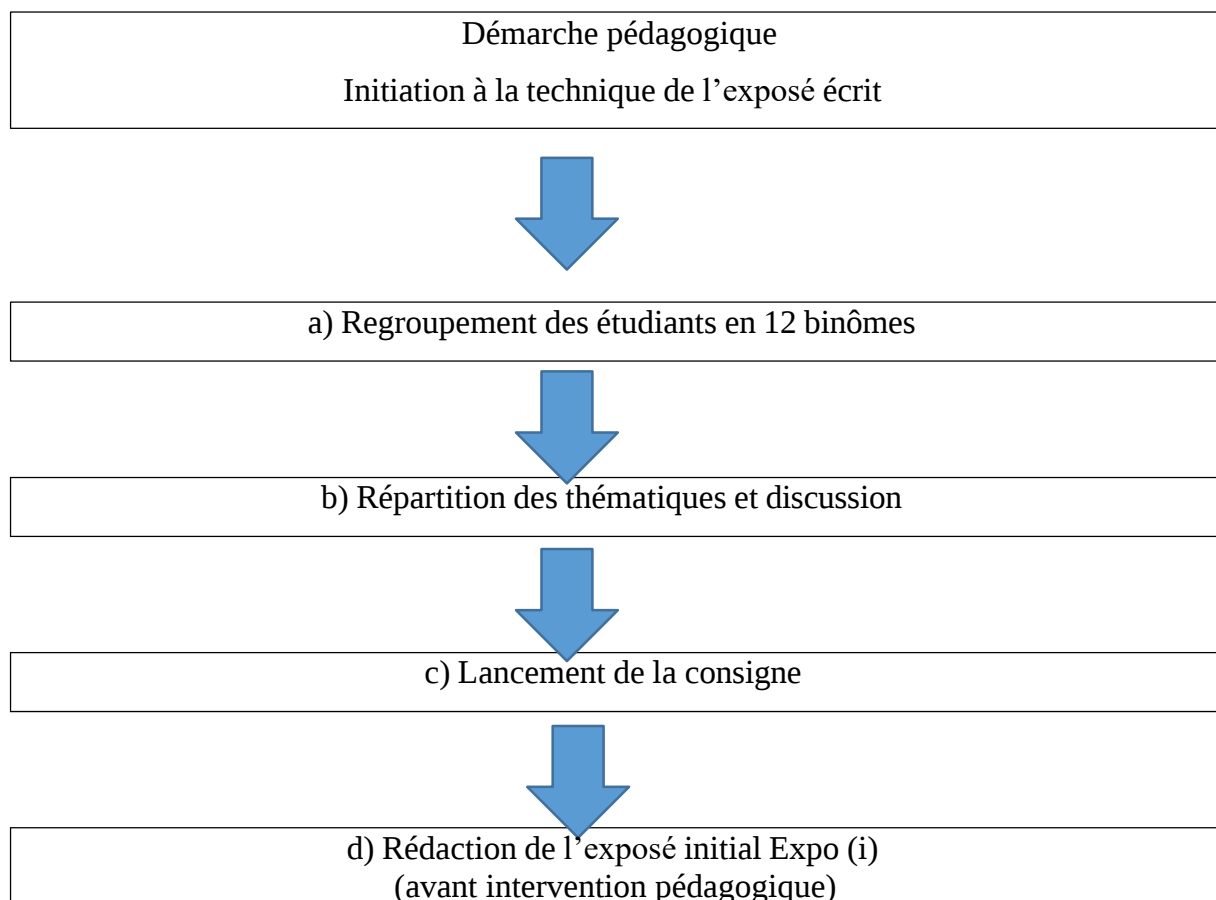


Figure N° 52 : Schéma retraçant les étapes de l'expérimentation

Le schéma ci-dessus montre les différentes étapes de la mise en place de notre démarche pédagogique d'initiation à la technique de l'exposé écrit :

4.4.1. Etape 01 (pré-test) : cette étape (cf. Annexe 05) a été structurée comme suit :

- a) Regroupement des étudiants-participant en 12 binômes ;
- b) Répartition des thématiques et les discuter ;
- c) Lancement de la consigne ;
- d) Rédaction de l'exposé initial Expo(i) avant l'intervention pédagogique (cf. Annexe10)

Le tableau ci-dessous présente la répartition de thématiques proposées par l'enseignant aux binômes.

Binôme	Thématique	Consigne
Bi1	L'impact de l'approche interculturelle sur le développement de la compétence communicative	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi2	Le rôle de l'auto-évaluation dans le développement de la compétence scripturale	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi3	L'impact des TICE sur l'apprentissage des langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi4	L'apport des neurosciences à l'apprentissage des langues	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi5	L'impact du plurilinguisme sur l'acquisition de la compétence interculturelle	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi6	L'apport de la pédagogie du projet à l'apprentissage des langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi7	L'introduction de la classe inversée à l'apprentissage des langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi8	Les écrits scientifiques : typologie et caractéristiques	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi9	La carte mentale et son rôle dans le développement de la compétence scripturale	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.

Bi10	Les réseaux sociaux : un espace pour apprendre les langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi11	Les compétences numériques : un levier incontournable à l'écrit universitaire	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
Bi12	L'intelligence artificielle : quels enjeux et quelles perspectives	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.

Tableau N° 29 : Répartition des thématiques aux étudiants enquêtés

Outre la consigne indiquée dans le tableau N°13, chaque binôme doit préparer son travail en deux versions (papier et électronique). La version papier représente le pré-test et celle électronique le post-test. De plus, la version électronique doit être enregistrée pour que nous puissions évaluer la progression des travaux des étudiants tout au long de l'expérimentation.

Après avoir rédigé leur exposé Expo(i), l'échantillon expérimenté répond, par courriel, à un questionnaire Q1 (cf. Annexe 06), où les étudiants-participant indiquent les ressources utilisées et ils s'autoévaluent de manière qu'ils attribuent une valeur de 0 à 100% à leur travail (autoévaluation 1).

4.4.2.Etape 2 (post-test)

Cette étape distingue trois moments (les travaux des étudiants sont en Annexe 11) :

4.4.2.1. 1^{er} moment : la structure de l'exposé écrit

Dans cette phase, nous avons présenté une séance de travaux dirigés (TD1) portant sur la structure de l'exposé écrit tout en montrant ses différentes parties (cf. Annexe 07). C'est en effet qu'on a commencé par l'introduction et son importance dans l'écrit scientifique. Ainsi qu'on nous avons illustré les composantes de l'introduction avec exemplification. Ensuite nous avons abordé la deuxième partie de l'exposé écrit qui est le développement. Cette partie a été détaillée et exemplifiée pendant cette séance. Enfin, nous avons expliqué les éléments constituant la conclusion en utilisant l'illustration et l'exemplification.

Après avoir présenté cette séance, les étudiants-expérimenté rectifient l'Expo(i) tout en suivant la démarche présentée durant la séance TD1 afin d'améliorer la structure de l'Expo(i). Ensuite, ils répondent, par courriel, à un questionnaire Q2 (cf. Annexe 06), où ils

précisent, justifient les modifications effectuées sur l'Expo(i) et ils attribuent une valeur de 0 à 100% à leur travail (autoévaluation 2).

Il est à noter que les tâches des étudiants seront effectuées à domicile, ainsi que la version modifiée de cette étape est désignée par Expo(1).

4.4.2.2. 2^{ème} moment : Initiation à la recherche de l'information

Dans le but d'avoir un meilleur résultat de recherche et obtenir des informations de qualité, les étudiants-participant ont assisté à une séance de TD2 d'initiation à la recherche de l'information (cf. Annexe 08) où les participants explorent les différentes ressources²³ adoptées par la communauté scientifique (cf. Figure N°35) dans la recherche de l'information. Ensuite, ils accèdent aux ressources recommandées pour effectuer des requêtes tout en utilisant les ordinateurs ou les smartphones. Suite à cette séance, ils seront appelés à améliorer la qualité et la pertinence de l'information de l'Expo(1). Ensuite, ils répondent, par courriel, à un questionnaire Q3 (cf. Annexe 06) où ils précisent et justifient les modifications effectuées sur l'Expo(1) et ils attribuent une valeur de 0 à 100% à leur travail (autoévaluation 3).

Il est à noter que les tâches des étudiants seront effectuées à domicile, ainsi que la version modifiée de cette étape est désignée par Expo(2).



Source :

<https://scholar.google.com/>

Source :

<https://www.asjp.cerist.dz/>

Source :

<https://www.scopus.com/standard/marketing.uri>

Figure N° 53 : Ressources scientifiques pour la recherche de l'information

²³ **ASJP** : est une plateforme d'édition électronique des revues scientifiques Algériennes développée et gérée par le CERIST.

Google Scholar : est un service de [Google](#) permettant la [recherche](#) d'[articles](#) et de [publications scientifiques](#).

Scopus : est le nom de la [base de données](#) transdisciplinaire de résumés et de citations de publications scientifiques lancée par l'éditeur scientifique [Elsevier](#) en [2004](#).

4.4.2.3. 3^{ème} moment : Le référencement documentaire

Après avoir présenté une séance de TD3 de référencement documentaire (cf. Annexe 09) où les participants s'approprient comment citer les auteurs et référencer les documents, les étudiants-participant rectifient l'Expo(2) tout en appliquant les règles de : référencement, citation et reformulation présentées durant la séance TD3 afin de respecter la rigueur scientifique et éviter toute sorte de plagiat. Ensuite, ils répondent, par courriel, à un questionnaire Q4 (cf. Annexe 06) où ils précisent et justifient les modifications effectuées sur l'Expo(2) et ils attribuent une valeur de 0 à 100% à leur travail Expo(3).

Il est à noter que les tâches des étudiants seront effectuées à domicile, ainsi que la version modifiée de cette étape est désignée par Expo(3).

5. Résultats et discussion

Dans le cadre de la réalisation de notre intervention pédagogique, les participants ont été appelés à rédiger un exposé à domicile sur une thématique en didactique.

5.1. Etape de rédaction (pré-expérimentation)

Après avoir rédigé le premier exposé Expo(i), les étudiants-participant répondent au Q1 où ils déterminent les ressources utilisées lors de la rédaction de leur exposé. Neuf binômes reconnaissent avoir recours au moteur de recherche *Google* pour collecter les informations. Trois d'entre eux accèdent au système d'archivage numérique de l'université d'El Oued (DSpace At University of El Oued) pour chercher des mémoires pertinents.

Quant au Q1, les étudiants évaluent à l'aide d'une échelle (de 0 à 100%) la version initiale de leur exposé. Les résultats obtenus sont présentés dans la figure 36 :

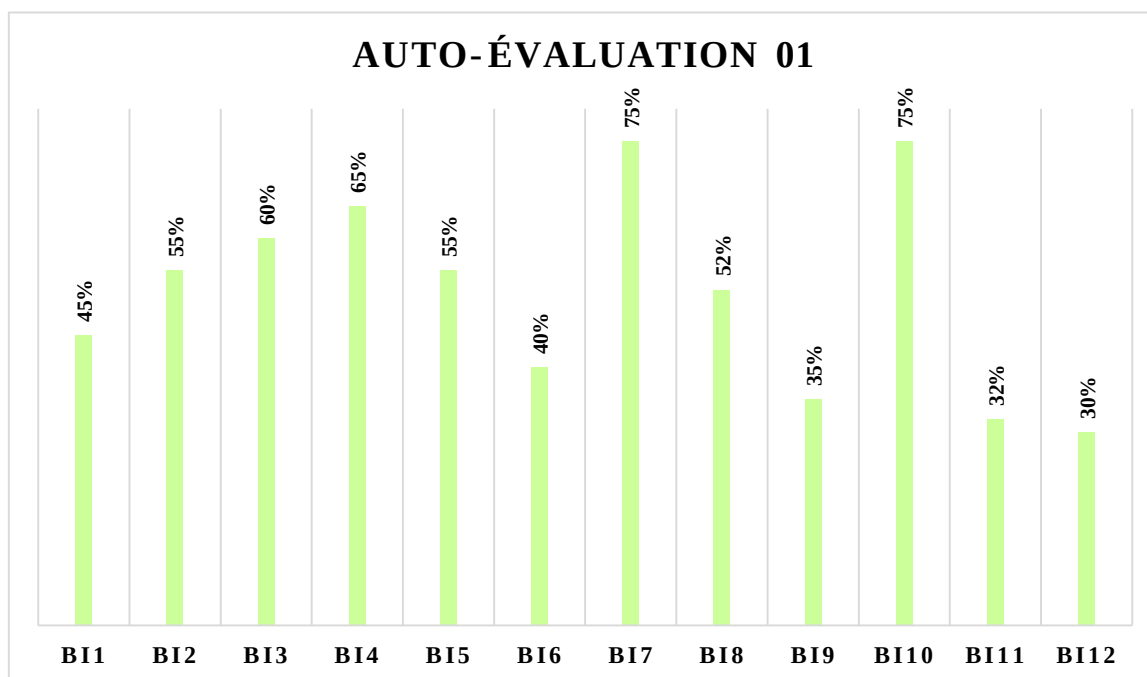


Figure N°54 : Auto-évaluation de l'exposé initial Expo(i)

Notons, tout d'abord, que les douze valeurs attribuées par l'échantillon expérimenté représentent une moyenne générale de 45,33%²⁴. Nous indiquons dans le tableau 14 les justifications proposées par les étudiants en se référant aux pourcentages obtenus :

Binômes	Classifications	Justifications
Bi2	55 %	« Je trouve que mon exposé est méticuleux et aborde le sujet de façon correcte mais j'ai besoin d'une méthodologie et de références scientifiques pour améliorer mon travail. »
Bi3	60 %	« Je trouve que mon exposé est concis et substantiel ; explicite les concepts attachés à la thématique en question. Néanmoins je ne m'attribue pas 100% car je peux toujours améliorer la qualité de mon écrit. »
Bi4	65 %	« peut-être je n'ai pas suivi la méthodologie scientifique pour rédiger un exposé. De plus, je ne maîtrise pas la citation des auteurs. »
Bi5	55 %	« l'exposé serait certainement de meilleure qualité si j'ai adopté une démarche à suivre »
Bi7	75 %	« J'ai réalisé différentes étapes qui m'ont permis d'affiner mon exposé : - j'ai consulté des mémoires ;

²⁴ Ce résultat a été calculé depuis cette formule : $\frac{\Sigma \%}{12}$

		- j'ai surligné les passages importants ; - j'ai rédigé mon exposé. » Mais j'ai besoin d'orientation quant au référencement des sources.
Bi8	52 %	« Je ne suis pas sûr de la qualité des informations fournies dans mon travail. Ainsi j'ai une difficulté pour élaborer une bibliographie »
Bi10	75 %	« Grosso modo, je pense que mon exposé répond aux critères de l'exposé écrit même si certains concepts n'étant y figurés parce que je n'ai pas trouvé des ressources scientifiques. »
Bi1	45 %	« Je pense que j'ignore les critères de réussite pour rédiger un exposé »
Bi6	40 %	« Le manque de la méthodologie de la rédaction d'un exposé m'a empêché de rédiger un bon exposé »
Bi9	35 %	« Mon exposé manque de références scientifiques et d'une démarche à suivre »
Bi11	32 %	« Je trouve que toutes les informations de mon exposé sont considérées comme un travail de copier-coller. De plus ces informations ne sont pas bien organisées. »
Bi12	30 %	« Je ne sais ni comment rédiger un exposé, ni comment chercher des informations pertinentes »

Tableau N°30 : Justifications des étudiants dont l'autoévaluation 01

En consultant les différentes justifications des étudiants dont l'auto-évaluation 01, nous constatons que le besoin d'une démarche pour rédiger un exposé est flagrant pour la plupart des étudiants. C'est en effet que plus que la moitié des étudiants (Bi1, Bi3, Bi4, Bi5, Bi6, B9, Bi11,) expriment ce besoin de différentes manières dans les justifications. De plus, il y a des étudiants (Bi8, Bi10, Bi11) affirmant que les informations de leur travail ne sont pas de qualité, et d'autres (Bi2, Bi8, Bi10, Bi12,) disent qu'ils manquent des ressources d'informations.

Outre ces carences exprimées par les étudiants, quelques étudiants (Bi4, Bi7, Bi8) ont une méconnaissance évidente en ce qui concerne l'élaboration de bibliographie et la citation des auteurs.

5.2. Etape de rédaction (post-expérimentation)

5.2.1. 1^{er} moment : Après avoir assisté à la première séance d'intervention pédagogique, les étudiants sont invités à suivre la méthodologie de la rédaction d'un exposé pour améliorer la structure de leur travail et organiser les informations. Force est de

souligner qu’aucun des douze binômes n’avait réalisé jusqu’alors aucun plan de rédaction avant cette phase de l’expérimentation.

Le graphique ci-dessous indique les résultats obtenus après les modifications introduites sur la version initiale, Expo(i), de l’exposé.

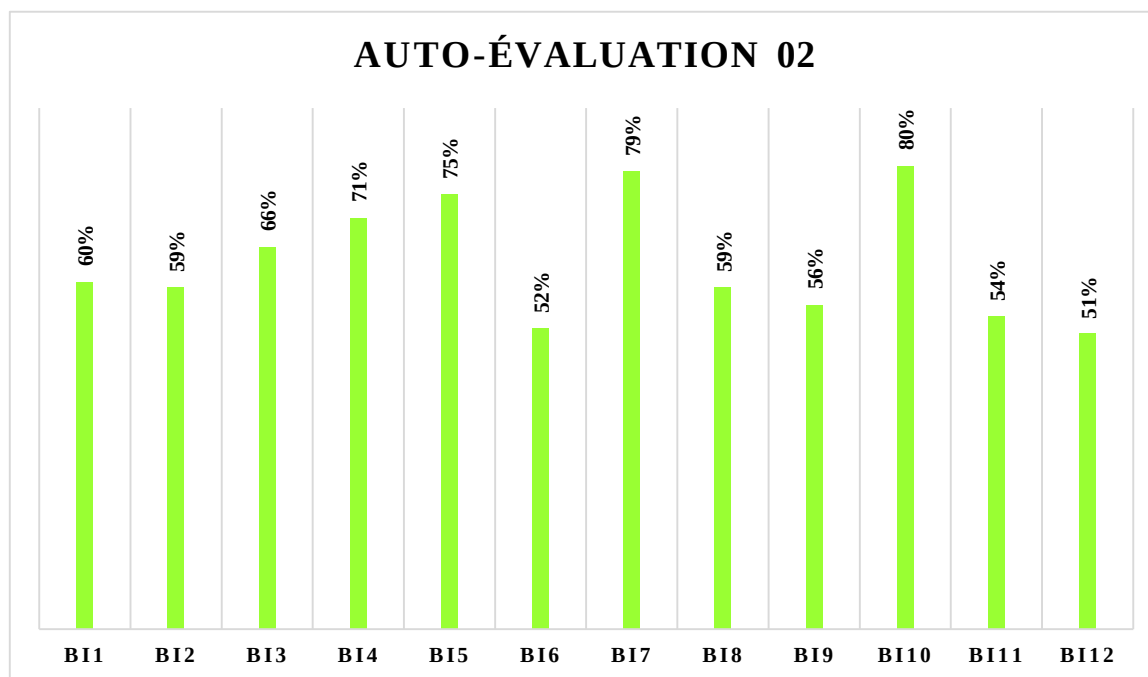


Figure N°55 : Auto-évaluation de l’exposé Expo(1)

D’après la figure N°37, nous constatons que la totalité des binômes se sont attribué un pourcentage supérieur à 50 %. Le tableau ci-dessous présente les justifications de cette variation dans les pourcentages.

Binômes	Classifications	Justifications
Bi2	59 %	« Je pense que mon travail est mieux que le premier parce que j’ai suivi les étapes de la rédaction d’un exposé tout en exploitant les fonctionnalités du Microsoft Word.»
Bi3	66 %	« Je trouve que mon travail semble amélioré car j’ai élaboré un plan de rédaction tout en s’appuyant sur les options d’écriture disponibles en Word. »
Bi4	71 %	« Après avoir respecté la démarche d’écrire d’un exposé et que j’ai exploité quelques fonctionnalités du logiciel Word, je m’attribue cette valeur puisque mon exposé a pris une plus-value. »
Bi5	60 %	« Il paraît que cet exposé est plus méthodique que le premier, surtout quand j’ai découvert les options du logiciel Microsoft Word. C’est pour ça que je m’attribue la note 60 %.»

Bi7	79 %	« En suivant la technique de l'exposé écrit, je me sens que mon travail progresse positivement. »
Bi8	59 %	« J'ai attribué cette note parce que j'ai respecté la méthodologie de rédaction de l'exposé.»
Bi10	80 %	« Dans cet exposé, mon travail a pris une forme où les différentes parties de l'exposé sont bien structurées et enchainées.»
Bi1	60 %	« Je vois que mon travail mérite une note mieux que la première puisque j'ai organisé la structure de l'exposé tout en suivant la méthode recommandée. »
Bi6	54 %	« Cet exposé est plus organisé que le premier.»
Bi9	56 %	« Dans ce travail, j'ai essayé de rédiger toutes les parties de l'exposé en respectant la démarche à suivre »
Bi11	54 %	« Après avoir effectué des modification sur la première version de l'exposé, mon travail semble bien organisé. »
Bi12	51 %	« Dans la première version de mon exposé, j'ai oublié l'introduction et la conclusion. Donc je pense que maintenant mon exposé devient méthodique.»

Tableau N°31 : Justifications des étudiants dont l'auto-évaluation 02

Le Tableau 15 montre qu'il y a une progressions dans les chiffres par rapport au ceux du Tableau 14. Cette progression se traduit par les justifications indiquées ci-dessus. Les douze binômes prononcent l'amélioration de leur écrit grâce à, d'une part de, la pratique de la méthodologie de rédaction d'un exposé, et d'autre part de l'exploitation des fonctionnalités du logiciel Microsoft Word.

5.2.2. 2^{ème} moment

Dans cette phase, les étudiants sont appelés à se servir de l'Internet afin d'améliorer la qualité de l'information. Pour ce faire, ils accèdent aux différents sites illustrés en Figure 33. Ensuite, ils appliquent les techniques de recherche d'informations présentées par le formateur pendant la séance TD2. La figure 38 présente les résultats obtenus après les modifications introduites sur l'Expo(1).

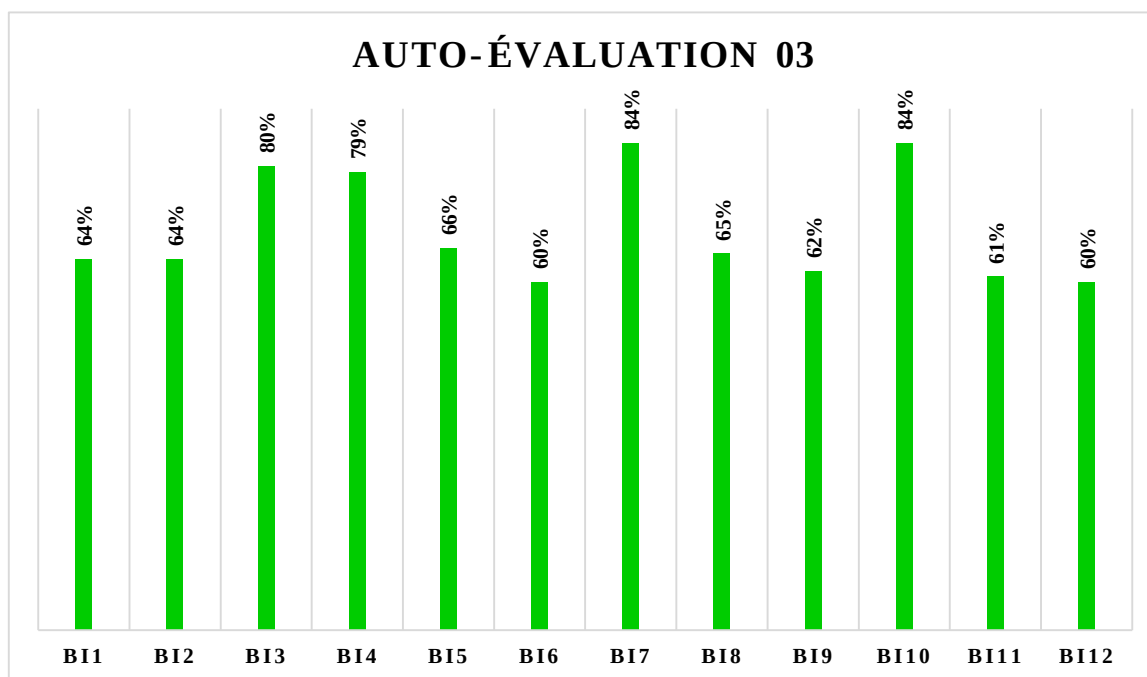


Figure N°56 : Auto-évaluation de l'exposé Expo(2)

Binômes	Classifications	Justifications
Bi2	64%	« Dans cet exposé, j'ai travaillé sur la qualité de l'information. En effet, j'ai procédé aux sites web fiables et scientifiques en vue d'attribuer une scientificité à mon travail. »
Bi3	72 %	« L'accès aux ressources scientifiques pour collecter des informations, confère une scientificité et fiabilité à mon écrit. »
Bi4	79 %	« Pour moi, la valeur 79 % est méritée. Surtout après l'exploration des ressources scientifiques pour la recherche de l'information. Donc mon travail est devenu plus organisé et qu'il est plein d'infos scientifiques»
Bi5	66 %	« Je trouve que ma rédaction s'améliore de mieux en mieux. Notamment après le changement introduit au niveau de la qualité des informations. C'est en effet que la connaissance des ressources scientifiques m'a permis de trouver des informations de qualité et de crédibilité. »
Bi7	84 %	« Puisque j'ai accédé aux ressources scientifiques, j'ai collecté des informations pertinentes et fiables. Mon travail semble donc avoir un style scientifique. Ainsi ma compétence de la RI s'améliore de mieux en mieux. »
Bi8	65 %	« Les informations fournies dans ce travail semblent rigoureuses et qu'elles sont d'un caractère scientifiques. »
Bi10	84 %	« D'après les modifications que j'ai effectuées, je trouve que mon exposé a été écrit de façon méthodique et qu'il comprend des informations fiables et scientifiques. De plus, je peux dire que ma compétence informationnelle est développée. »

Bi1	64 %	« Je pense que mon exposé s'améliore de plus en plus, surtout après avoir découvert des ressources où je peux trouver des informations absolument scientifiques. »
Bi6	60 %	« Pour ce travail, lors de la recherche de l'information, j'ai collecté des informations depuis des articles publiés dans la plate-forme ASJP. Je la trouve comme une ressources riche d'informations scientifiques, ce qui enrichie mon exposé et lui donne une scientificité certaine. »
Bi9	62 %	« L'accès à des ressources scientifiques m'a permis de développer et d'améliorer mes informations de thématique en question. »
Bi11	61 %	« En s'appuyant sur des ressources recommandées par la communauté scientifique comme Google Scholar, je trouve que les informations de cet exposé sont scientifiques et de qualité. »
Bi12	60 %	« L'exploration des ressources scientifiques m'a permis de collecter des informations pertinentes ce qui améliore la qualité de mon travail. »

Tableau N°32 : l'auto-évaluation des exposés des étudiants de l'expérimentation

En parcourant le tableau 16, nous trouvons que tous les chiffres augmentent dans un intervalle de pourcentage [4,9]. Cette augmentation peut trouver une interprétation dans les différentes justifications proposées par les étudiants. La totalité de l'échantillon de l'expérimentation déclare que la qualité de leurs informations est mieux que celles de l'Expo(1). Cela est dû à l'accès à des ressources purement scientifiques telles que l'ASJP et Google Scholar. Alors, il s'en suit que certains binômes déclarent que la RI dans des ressources scientifiques développe leur compétence informationnelle.

5.2.3. 3^{ème} moment :

Après avoir effectué deux modifications sur l'Expo(i), vient la dernière étape où les étudiants appliquent les techniques de référencement, que ce soit pour élaborer une bibliographie ou pour citer une source. La figure 39 présente les résultats obtenus après les modifications introduites sur l'Expo(2).

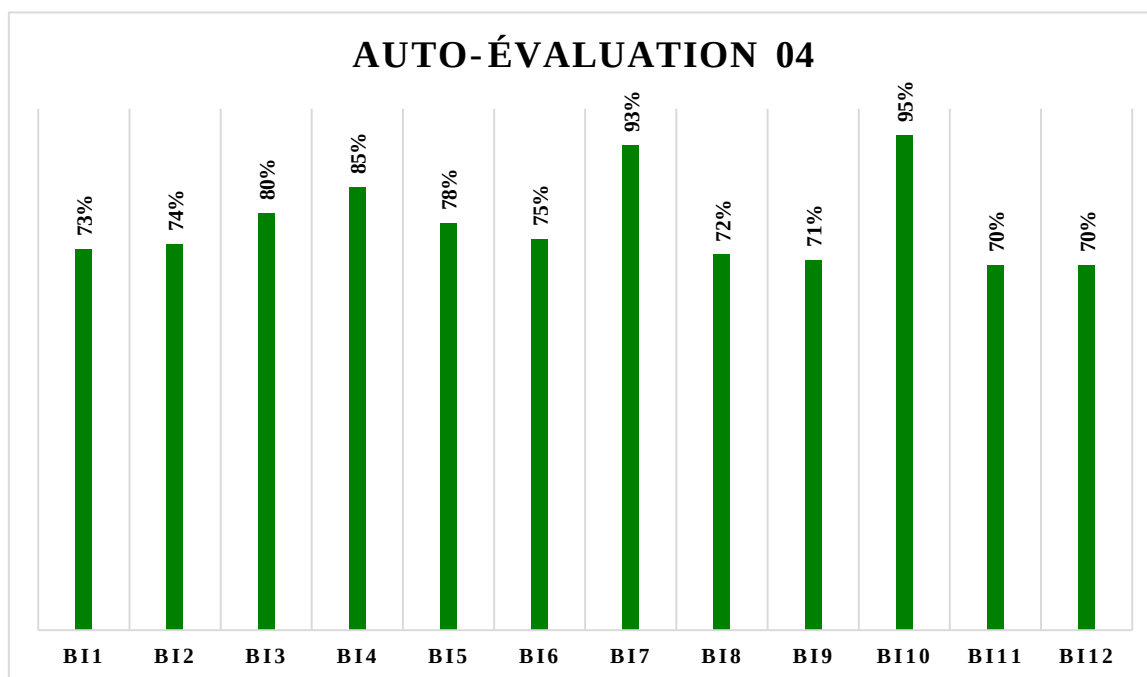


Figure N°57 : Auto-évaluation de l'exposé Expo(3)

Binômes	Classifications	Justifications
Bi2	74 %	« L'insertion des citations et la citation des références dans mon exposé mon écrit plus rigoureux. De plus, la pratique de telles activités m'a permis le développement des compétences numériques et scripturales. »
Bi3	80 %	« Mon travail prend un pas en avant tout en effectuant de notes de bas de page et en insérant des références dans mon exposé. Cette tâche a certainement développé mon savoir-faire. »
Bi4	85 %	« La maîtrise des techniques de : référencement documentaire et la fonctionnalité " <i>références</i> " de Microsoft Word m'a permis d'améliorer la qualité de mon écrit et de développer ma compétence scripturale. »
Bi5	78 %	« La version finale de mon travail est absolument différente de celles précédentes. Ce qui distingue ce travail est le référencement des sources et l'insertion des citations. Cela donne plus de fiabilité aux informations et de scientificité à ma rédaction. »
Bi7	93 %	« Après avoir effectué trois modifications sur mon exposé, je trouve que la version finale de mon travail mérite la valeur 93 %. C'est en effet que le référencement documentaire et la citation des sources confèrent à mon écrit plus de scientificité. »
Bi8	72 %	« Le travail sur le référencement documentaire a amélioré la qualité de mon écrit. Ce faire est dû aux différentes pratiques exercées pendant quatre séances de TD. J'ai

		appris comment insérer une source, une note de bas de page...»
Bi10	95 %	« Dans cette phase, je sens que mon exposé a pris un caractère purement scientifique. Notamment en ce qui concerne la bibliographie et la citation des auteurs. Cette pratique a renforcé ma compétence rédactionnelle.»
Bi1	73 %	« Je pense que mon écrit, dans cet exposé, respecte les critères de l'intégrité scientifique. J'ai cité toutes les sources, j'ai inséré de notes de bas de pages et j'ai mis les références bibliographiques. De plus, la maîtrise de l'option "références" dans le logiciel Word m'a facilité cette tâche. »
Bi6	75 %	« Les modifications que j'ai introduites sur cette version, ont rendu mon travail caractérisé par un style scientifique. Effectivement, j'ai essayé de citer toutes les sources et d'élaborer une bibliographie tout en exploitant les fonctionnalités de logiciel Word dans cette tâche.»
Bi9	71 %	« En insérant les références, je trouve que mon travail semble plus méthodique et plus scientifique. »
Bi11	70 %	« Dans ce travail, j'ai évité le plagiat tout en mobilisant les connaissances que j'ai acquises durant la séance TD3. Je peux dire que mon exposé Expo(3) a été bien référencié. »
Bi12	70 %	« J'affirme que cette version de mon exposé comprend plusieurs atouts dont la méthodologie de rédaction de l'exposé, la qualité de l'information et le référencement documentaire. »

Tableau N°33 : Justifications des étudiants dont l'auto-évaluation 03

Le tableau 17 nous montre que l'ensemble des pourcentages est en hausse constante. Cette progression s'avère clairement dans la mesure où tous les chiffres sont supérieurs ou égaux à 70%.

Ces résultats trouvent réponse dans les justifications des étudiants. Tous les étudiants-expérimentés affirment que le référencement documentaire est une plus-value à leurs exposés. De plus, ils considèrent que la citation des sources et l'élaboration d'une bibliographie peuvent renforcer l'écrit universitaire. Il en découle que cette pratique favorise le style scientifique et confère plus de scientificité à l'écrit (Bi2, Bi4, Bi5, Bi6, Bi7, Bi10). Il s'ajoute que certains étudiants (Bi1, Bi4, Bi6) soulignent que la maîtrise de la fonctionnalité "références" facilite la tâche de référencer le travail. Quant aux Bi2, Bi3, Bi4, Bi10, la pratique du référencement documentaire renforce et développe leur compétence scripturale.

Force est de rappeler que la moyenne générale de l'auto-évaluation de l'Expo(i) est de 45,33% alors que celle de l'auto-évaluation finale est de 78 %. En comparant les deux moyennes, nous trouvons qu'il y a une différence significative de 32,67 %.

Synthèse de l'expérimentation

L'expérience menée autour de la rédaction d'un exposé académique en contexte pédagogique a mis en lumière une progression manifeste tant sur le plan des compétences que sur celui des représentations que les étudiants se font de l'écrit universitaire. Dès les premières productions, un constat s'impose : la majorité des participants, bien que motivés, rencontrent des difficultés importantes liées à l'organisation des idées, au choix et à la qualité des ressources utilisées, ainsi qu'au respect des exigences de la rédaction scientifique.

Les données recueillies lors de la première phase montrent que les exposés initiaux, souvent construits de manière empirique, souffrent d'un manque de structuration et d'une absence quasi totale de référence à des sources académiques fiables. Les justifications apportées par les étudiants, bien qu'hétérogènes dans leur formulation, convergent sur plusieurs points : beaucoup ignorent les étapes fondamentales de l'élaboration d'un exposé, doutent de la validité des informations trouvées en ligne, et méconnaissent les outils à leur disposition pour assurer la rigueur du contenu.

Cependant, l'accompagnement progressif mis en place - alternant apports méthodologiques, séances pratiques et découverte guidée de fonctionnalités numériques - a permis d'amorcer une transformation réelle des pratiques. L'introduction d'un plan de rédaction, la prise en main du traitement de texte pour organiser le propos, puis l'initiation à la recherche d'informations fiables ont chacun constitué des jalons vers une meilleure maîtrise des exigences universitaires. Les notes d'autoévaluation ont d'ailleurs suivi cette évolution, marquant une augmentation constante à chaque étape.

La dernière phase, centrée sur les techniques de citation et de référencement, semble avoir agi comme un révélateur du chemin parcouru. Les étudiants ne se contentent plus d'écrire : ils s'efforcent de construire un propos ancré dans une démarche rigoureuse, adossée à des sources vérifiables, et respectueuse des normes de l'éthique scientifique. L'écart observé entre la moyenne initiale (45,33 %) et celle obtenue à la fin du processus

(78 %) ne traduit pas seulement une amélioration chiffrée, mais révèle une évolution dans la posture même des apprenants : de simples producteurs de textes, ils deviennent progressivement des acteurs conscients de l'écriture universitaire.

Ce que cette expérience met en évidence, au-delà des résultats quantitatifs, c'est la pertinence d'un dispositif qui prend le temps de déconstruire les automatismes peu productifs et de reconstruire, pas à pas, des compétences durables. Car c'est bien dans cet accompagnement à la fois technique, réflexif et critique que réside la clé : permettre aux étudiants de se familiariser avec les exigences académiques tout en leur donnant les outils pour les apprivoiser.

En définitive, cette démarche révèle qu'une formation progressive, articulée à des objectifs clairs et à des activités concrètes, peut profondément transformer la manière dont les étudiants conçoivent, rédigent et évaluent leurs écrits. Plus qu'un apprentissage technique, c'est une initiation à une culture intellectuelle, à une manière de penser et d'écrire selon les normes de la communauté scientifique. Une démarche qui mérite d'être pérennisée, adaptée et élargie à d'autres formes d'écriture universitaire.

Conclusion partielle

Ce chapitre s'est concentré sur la méthode de recherche-action et la mise en place d'un processus pédagogique structuré, les résultats ont permis de répondre de manière adéquate à la problématique initiale.

Au terme de cette intervention pédagogique, il apparaît clairement que la progression des étudiants dans la rédaction d'un exposé académique est à la fois significative et progressive. Dès la première phase, les difficultés relevées portaient principalement sur l'absence de méthodologie, la faiblesse des sources utilisées et un manque manifeste de maîtrise des outils de structuration du discours écrit. Les notes d'auto-évaluation attribuées à cette étape - en moyenne autour de 45 % - traduisent un niveau de compétence encore peu développé, souvent appuyé sur des pratiques de recherche peu rigoureuses.

Cependant, à mesure que les étudiants ont été accompagnés dans l'apprentissage des différentes étapes de la rédaction (élaboration d'un plan, organisation des idées, mobilisation de ressources fiables, puis apprentissage du référencement documentaire), une amélioration continue s'est fait ressentir. Les justifications formulées à chaque étape

confirment une appropriation graduelle des savoir-faire liés à l'écriture scientifique : structuration du contenu, sélection critique des informations et rigueur dans le traitement des sources.

Ce qui distingue particulièrement la dernière phase, c'est l'intégration du référencement documentaire et la citation des sources, qui ont été perçues non seulement comme des exigences académiques, mais aussi comme des leviers concrets pour enrichir et légitimer l'écrit. La note moyenne finale de 78 % n'est pas anodine : elle marque une évolution notable de 32,67 points, reflet d'un véritable apprentissage méthodologique, informationnel et technique.

En somme, cette expérimentation a permis aux étudiants non seulement d'améliorer la qualité formelle et scientifique de leurs productions, mais aussi de prendre conscience des exigences propres à l'écrit universitaire. Elle met en évidence l'impact positif d'un accompagnement progressif et ciblé sur le développement des compétences rédactionnelles dans un cadre académique.

Conclusion générale

La recherche que nous avons menée en contexte universitaire porte sur la conception et l'analyse de l'impact d'un processus d'enseignement-apprentissage visant à accompagner des étudiants de 1^{ème} année de Master FLE à améliorer leur compétence en écriture numérique, notamment dans la production d'un texte scientifique.

Cette étude a pour finalité de concevoir des stratégies pédagogiques adaptées, qui permettent aux apprenants de s'approprier des savoirs et savoir-faire par un enseignement utilisant les TIC. Elle a aussi pour objectif d'analyser les résultats atteints à la fin de cette recherche-action.

L'une des principales hypothèses de notre étude repose sur la conviction qu'une séquence d'*initiation à l'écriture scientifique* soutenue par des moyens TIC aurait des effets plus positifs par rapport aux méthodes d'enseignement classiques, dominées encore aujourd'hui par le transfert de contenus au niveau supérieur (Papi et Glikman : 2015).

En effet, depuis la première année de Licence, l'enseignement de l'écriture reste souvent cantonné à des travaux s'effectuant sans initiation pratique en classe. Autrement dit, les orientations des enseignants se limitent soit sur des cours expliqués verbalement ou par écrits, soit sur des TD dénués de l'accompagnement et de l'évaluation.

Les données issues de nos enquêtes et de la littérature scientifique semblent également mettre en avant que, bien que possédant une certaine culture numérique, les étudiants sont loin de maîtriser totalement ces nouvelles compétences de littératie. En l'absence d'un enseignement de ces stratégies, qui peut d'ailleurs tout à fait trouver sa place dans les programmes d'étude, il apparaît difficile de pouvoir développer les compétences des étudiants dans ces activités. Le numérique peut toutefois se présenter aussi comme une aide efficace pour remédier aux difficultés de maîtrise du langage écrit des étudiants.

Différents outils développés par des chercheurs tendent ainsi à prouver leur efficacité dans ce domaine. Ce secteur connaît par ailleurs une importante dynamique actuellement et il restera à préciser les conditions nécessaires à l'utilisation réelle de ces outils dans le cadre des pratiques d'écriture.

La mise au point d'un dispositif qui décline l'activité de la production écrite en quatre volets, nous a permis de mieux comprendre l'apport de l'enseignement de l'écrit via un logiciel d'écriture. De par l'affluence des études portant sur les aspects linguistiques d'écrits, nous n'avons pas pris en compte la progression d'améliorations des exposés produits tout au long de l'expérience pédagogique. Toutefois nous allons exploiter le même

corpus dans une autre étude bien approfondie touchant les différents aspects linguistiques (grammatical, lexical, stylistique...).

Les résultats de cette expérimentation soulignent un phénomène préoccupant : les étudiants montrent une méconnaissance notable des stratégies d'écriture numérique, un domaine pourtant central dans leurs travaux universitaires, notamment lorsqu'ils doivent effectuer des recherches d'information pour rédiger des dissertations, mémoires ou autres projets académiques. Bien qu'ils déclarent évaluer favorablement leurs compétences informationnelles, les données de cette étude montrent que ces étudiants, dans leur pratique quotidienne, ne suivent pas des démarches rigoureuses, telles que la préparation préalable d'un plan détaillé pour leurs travaux écrits. De plus, ils rencontrent des difficultés majeures lorsqu'il s'agit d'évaluer la crédibilité et la pertinence de leurs sources d'information, ce qui constitue un enjeu majeur dans un contexte universitaire où la rigueur scientifique est primordiale (Borgman, 2007).

Il est à noter que, malgré cette méconnaissance de certaines stratégies essentielles, les étudiants tendent à se tourner vers des pratiques plus conventionnelles telles que la citation directe et la reformulation. Ce phénomène est particulièrement marqué après une intervention pédagogique. Ce changement peut s'expliquer par le fait que l'apprentissage explicite de ces pratiques d'écriture permet aux étudiants de mieux structurer leurs propos, de manière à respecter les règles académiques en matière de plagiat et de citation. Toutefois, l'élaboration de la bibliographie reste un point de confusion pour ces derniers, certains témoignant d'une certaine indifférence quant à son importance et se montrant déconcertés face à sa mise en œuvre correcte. Comme l'indiquent plusieurs recherches sur l'enseignement de l'écriture académique, le manque de compétences en matière de gestion des références bibliographiques est l'une des difficultés récurrentes des étudiants (Gibaldi, 2009).

Le cadre pédagogique dans lequel s'inscrit cette expérimentation vise à rendre les étudiants plus autonomes en leur permettant de se positionner activement dans la production de leur texte, en leur offrant la possibilité de s'autoévaluer et de réécrire leurs travaux.

Cette approche s'inspire des travaux de Schunk et Ertmer (2000) sur l'autorégulation de l'apprentissage, qui souligne l'importance de développer des compétences métacognitives chez l'apprenant, telles que la planification, la textualisation et la révision. Ces compétences sont essentielles pour favoriser une démarche de réflexion continue, indispensable au processus d'écriture universitaire. En d'autres termes, l'étudiant doit

devenir acteur de son propre apprentissage, en apprenant à gérer de manière autonome ses travaux d'écriture tout en utilisant des outils numériques comme le logiciel Microsoft Word, qui peut à la fois faciliter et structurer cette démarche (Brusilovsky et Millán, 2007).

Cependant, il convient de souligner que cette expérimentation repose sur un échantillon restreint d'étudiants. Bien que les résultats obtenus soient révélateurs, ils nécessitent des études complémentaires pour confirmer ou nuancer les conclusions de cette première analyse. En effet, comme le soulignent plusieurs chercheurs, l'usage des outils numériques dans l'enseignement supérieur doit être intégré dans une approche globale qui considère à la fois les aspects techniques et pédagogiques de l'écriture (Cummings, 2016). À cet égard, d'autres études, basées sur l'application de techniques d'exposé écrit auprès d'autres groupes d'étudiants en Master, permettront d'éclairer davantage les pratiques d'écriture dans un contexte numérique.

L'importance du logiciel Microsoft Word dans l'enseignement de l'écrit ne saurait être sous-estimée. Il apparaît comme un outil central dans le développement des compétences en littératie numérique. En effet, son utilisation contribue à l'acquisition de certaines compétences technologiques, tout en facilitant la gestion du texte, l'insertion des citations, l'élaboration de bibliographies et la révision de la structure du discours. Comme l'indiquent de nombreuses recherches, les logiciels d'écriture peuvent être considérés comme un support d'apprentissage actif, en ce sens qu'ils permettent à l'étudiant de prendre conscience des spécificités des écrits académiques et des défis associés à l'écriture universitaire (Barton et Hamilton, 1998). Enseigner l'écriture à travers l'utilisation de ces outils numériques, c'est donc aussi amener les étudiants à développer une compréhension fine des exigences de la rédaction académique, tout en leur offrant des moyens d'améliorer leur efficacité et leur autonomie dans ce domaine.

En conclusion, cette expérimentation met en lumière la nécessité d'une approche pédagogique intégrée, qui valorise l'usage des outils numériques tout en accompagnant les étudiants dans le développement de leurs compétences rédactionnelles. Des recherches futures permettront de confirmer l'impact des outils numériques sur l'amélioration de l'écriture universitaire, notamment en termes d'autonomie, de structuration des idées et de gestion des références.

Dans ce cadre, le rôle de la technologie est essentiel, non seulement comme un support technique, mais aussi comme un vecteur d'apprentissage actif, propice à une meilleure maîtrise des pratiques d'écriture académiques.

Or, l'écrit universitaire ne se limite pas à une simple transmission de connaissances ou à la présentation d'informations de manière ordonnée. Il implique une démarche de réflexion approfondie, une construction argumentée et une capacité à dialoguer avec des travaux antérieurs. Les étudiants doivent développer des compétences de structuration d'idées de manière plus analytique et critique, ce qui va bien au-delà des attentes d'un écrit ordinaire. L'initiation à l'écrit scientifique, dans ce contexte, doit ainsi être conçue comme un apprentissage spécifique, à la fois théorique et pratique, pour guider les étudiants dans l'acquisition de ces compétences essentielles à leur parcours universitaire et professionnel.

D'où la nécessité de former ces étudiants à la maîtrise de l'information dont l'objectif est de transmettre une culture d'analyse et de réflexion sur l'information notamment numérique (Le Deuff, 2007).

Dans les chapitres précédents, nous avons souligné l'absence d'études de ce type en Algérie à notre connaissance. Jusqu'à présent, les pratiques d'écriture numérique des étudiants de l'université d'El Oued n'avaient pas fait l'objet d'une analyse aussi approfondie et détaillée. Cette étude a largement confirmé nos hypothèses de recherche, répondant ainsi à nos questions. Des éléments déjà observés dans le milieu, tels que l'usage limité des TIC dans le milieu universitaire, un meilleur équipement individuel des étudiants en matière de TIC, ou encore les lacunes dans la formation dispensée à l'université, ont été validés par nos résultats.

Elle offre également un éclairage, sans doute inédit, sur des aspects significatifs, tels que les stratégies utilisées pour contourner les difficultés d'usage. Ces solutions témoignent de la détermination des étudiants à s'accrocher aux pratiques d'écriture numérique dans leur apprentissage, tout en mettant en évidence de fortes attentes quant à l'intégration de ces technologies à l'université.

Enfin, nous estimons que nos résultats pourraient véritablement contribuer à améliorer l'efficacité de l'intégration des TIC dans le milieu universitaire algérien, et qu'ils pourraient également guider la tutelle dans la conception de politiques TIC pour renforcer l'ancrage des technologies dans le système universitaire en Algérie.

Grâce à cette recherche-action, nous voyons à l'horizon plusieurs pistes pour des travaux que nous pouvons entreprendre en poste-thèse. Sur un plan réduit, en classe, nous repenserons nos pratiques d'enseignement en essayant progressivement d'intégrer des séances de travaux pratiques qui permettraient aux étudiants de maîtriser les compétences

numériques spécifiques à l'écrit scientifique.

Au-delà de cette micro-contribution, nous essayerons de passer au plan macro par un engagement de tracer une feuille de route, un plan d'action ou dans un projet plus ambitieux, un devis méthodologique ou ce qui est encore appelé un devis de recherche. Ceci sera une manière permettant d'attirer l'attention des décideurs, puis celle des étudiants sur les enjeux de la rédaction scientifique. Ici émane le besoin d'outiller les scripteurs à l'écrit scientifique lors d'ateliers d'écriture consacrés aux étudiants.

La thématique de la littératie numérique et surtout celle de l'écriture numérique est loin d'être épuisée. La question principale qui se pose à présent, s'interroge sur la manière permettant le passage du fait de pratiques d'écriture à des mises en pratique en classe avec de nouvelles applications en écriture outillée.

Bien que la présente recherche réponde approximativement à la problématique soulevée, les résultats obtenus demeurent nuancés en raison de certaines contraintes inhérentes au choix méthodologique adopté pour mener notre étude de terrain. De ce fait, en premier temps, nous soulignons que nos résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la communauté estudiantine d'Algérie, notre échantillon, de taille réduite et constitué d'étudiants provenant de la même université.

Dans un second temps, une contrainte logistique qui nous a empêchés de réaliser un atelier d'écriture proprement dit ; le volume horaire dépensé à des séances de l'écrit ne le permet pas et le manque de matériel nous a privés de présenter une formation pratique. Raison pour laquelle, toutes les productions écrites ont été élaborées à domicile.

Les travaux récents dans le domaine, cité en haut, ne constitue que la partie apparente de l'iceberg. La partie cachée mérite d'être explorée par les futures études.

Bibliographie

- André, A. (2007). La métatextualité dans les ateliers d'écriture. *Revue de linguistique appliquée*. 12(3), 39-55.
- Angers, M. (1997). *Initiation Pratique ala Méthodologie des Sciences Humaines. Alger: casbah.*
- Anis, J. (2003). Communication électronique scripturale et formes langagières: chats et SMS, Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques, Université de Poitiers, France. In.
- Arizona, N. (2012). Arizona Technology Integration Matrix. *Arizona Technology Integration Matrix*. www.azk12.org/tim
- Attenoukon, S. A. (2011). Technologies de l'information et de la communication (TIC) et rendement académique en contexte universitaires béninois: cas des apprenants en droit de l'Université d'Abomey-Calavi.
- Bachimont, B. (1996). Intelligence artificielle et écriture dynamique: de la raison graphique à la raison computationnelle. *Au nom du sens*, 290-319.
- Bailly, S. (1993). «Les filles sont plus douées pour les langues»: enquête autour d'une idée reçue. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*(21), 43-57.
- Bakhtine, M. I. (1984). Esthétique de la création verbale. In: Gallimard.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- Barré-De Miniac, C. (1996). Vers une didactique de l'écriture, une approche pluridisciplinaire. *Bruxelles: INRP*.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. routledge.

- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218-259.
- Bazerman, C. (2013). A rhetoric of literate action: Literate action Volume I. *Fort Collins: The WAC Clearinghouse & Parlor Press. Links.*
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues-Ebook: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues.* Didier.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Bérard, E. (1991). L'approche communicative. *Paris: CLE international.*
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. I K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (side 97-118). In: New York: Cambridge University Press.
- Bernhard, P. (2003). Déclaration de Prague: vers une société compétente dans l'usage de l'information. In: novembre.
- Bertrand, Y. (1990). Théories contemporaines de l'éducation.
- Besse, H. (1985). Méthodes et pratiques des manuels de langue. (*No Title*).
- Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école: proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Association EPI/R. Bibeau.-2005.* <https://sante-tube.com/wp-content/uploads/2023/09/Les-TIC-a-lecole.pdf>.
- Blanchet, A. (1997). Dire et faire dire: l'entretien. (*No Title*).
- Blanchet, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien.* Armand Colin.
- Bootz, P., & Olats, L. (2006). Que sont les hypertextes et les hypermédias de fiction? *Les basiques: la littérature numérique.*
http://www.olats.org/livresetudes/basiques/litteraturenumerique/8_basiquesLN.php#2
- Borgman, C. L. (2010). *Scholarship in the digital age: Information, infrastructure, and the Internet.* MIT press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La Reproduction.* Paris: Editions de Minuit.
BourdieuLa reproduction1970.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model.

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé Neuchâtel.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Puf.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22(1), 1-14.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4th edn.) White plains, NY. EE. UU.: Addison Wesley Longman.
- Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. In *The adaptive web: methods and strategies of web personalization* (pp. 3-53). Springer.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113. <https://people.utm.my/uzairiah/wp-content/blogs.dir/1541/files/2016/11/Qualitative-Research-2006-Bryman-97-113.pdf>
- Carpentier, G. (2016). Barré-De Miniac, C.(2015). Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques. Villeneuve-d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 213-214.
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.
- Cassone, L., Romero, M., Viéville, T., De Smet, C., & Ndiaye, M. (2019). ANR# CreaMaker workshop: Co-creativity, robotics and maker education Proceedings. In.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Caws, C., Hamel, M.-J., Jeanneau, C., & Ollivier, C. (2021). Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle. In: Éditions des archives contemporaines.

- Chartier, R. (2007). L'écrit et l'écran, une révolution en marche. *Le monde*, 13. https://www.lemonde.fr/idees/article/2007/10/12/l-ecrit-et-l-ecran-une-revolution-en-marche-par-roger-chartier_966273_3232.html [Consulté le 10/10/2023].
- Chartrand, S.-G. (2000). Le programme de français de 1995. *Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire. Québec français (n° hors-série: la grammaire au cœur du texte)*, 24-27.
- Chartrand, S. G., Blaser, C., & Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 275-294. <https://bop.unibe.ch/sjer/article/view/4729>.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(3), 515-540. <https://sjer.ch/article/view/4922>.
- Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Chauchat, H. (1985). *L'enquête en psycho-sociologie*. Presses universitaires de France.
- Christin, A.-M. (2001). *Histoire de l'écriture: de l'idéogramme au multimédia*. Flammarion.
- Claudette, C. (1999). *La production écrite*. <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782090333404-la-production-ecrite-claudette-cornaire/>
- Clément, J. (1995). Du texte à l'hypertexte: vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle. *Hypertextes et hypermédias: réalisations, outils, méthodes*. <https://www.acheronta.org/acheronta2/dutextel.htm>
- Collier, J. (1945). United States Indian Administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, 265-303.
- Cordero, F. C., & Fallas, G. J. (2013). TIC y formacion de docents. Dans *Hacia la Sociedad de la Informacio y el Conocimiento Costa Rica : Universidad de Costa Rica*, 283-341.
- Coulibaly, M., Karsenti, T., Gervais, C., & Lepage, M. (2010). Le processus d'adoption des TIC par des enseignants du secondaire au Niger. *La formation des enseignants*, 119.

- Cresswell, J., & Plano Clark, V. (2011). Designing and conducting mixed methods research. 2nd edn Sage Publications Inc. *Thousand Oaks, CA*, 6(2), 1.
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.
- Da Silva, B. T. F. (2012). *Le proche lointain et le lointain proche: représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine*. Peter Lang.
- Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340.
- Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International journal of man-machine studies*, 38(3), 475-487.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-1003.
- De l'Europe, C. (2003). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe.
[https://books.google.dz/books?id=7u5UDwAAQBAJ&lpg=PA1&ots=uMthmPeRrA&dq=CONSEIL%20DE%20L'EUROPE%20\(2005\).%20Cadre%20europ%C3%A9en%20commun%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20pour%20les%20langues%20%3A%20apprendre%2C%20enseigner%2C%20%C3%A9valuer.%20Paris%20%3A%20Les%20%C3%89ditions%20Didier.&lr&hl=fr&pg=PA1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dz/books?id=7u5UDwAAQBAJ&lpg=PA1&ots=uMthmPeRrA&dq=CONSEIL%20DE%20L'EUROPE%20(2005).%20Cadre%20europ%C3%A9en%20commun%20de%20r%C3%A9f%C3%A9rence%20pour%20les%20langues%20%3A%20apprendre%2C%20enseigner%2C%20%C3%A9valuer.%20Paris%20%3A%20Les%20%C3%89ditions%20Didier.&lr&hl=fr&pg=PA1#v=onepage&q&f=false)
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers THÉODILE*, 3, 27-52.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Mardaga.
- Demaizière, F. Collection autoformation et enseignement multimédia. (*No Title*).

- Dodou, D., & de Winter, J. C. (2011). Why students' plagiarism is such a persistent phenomenon: A literature review and empirical study. SEFI Annual conference 2011,
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(137-138), 179-198.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Vol. 4: 7 e, 8 e, 9 e*. Bruxelles: De Boeck.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37, 38, 49-75.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université: étude de cas. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(41), 137-160. <https://doi.org/10.4000/lidil.3034>
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1974). Dictionnaire de linguistique. (No Title).
- Eisenberg, M. B., & Berkowitz, R. E. (1990). *Information Problem Solving: The Big Six Skills Approach To Library & Information Skills Instruction*. ERIC.
- Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01651604/>
- Ferhat, S. De l'écriture scolaire à l'écriture scientifique. *LeFEU: L'OUTIL D'UN ACQUIS... D'UNE PRATIQUE... D'UN VÉCU*, 61.
- Fijalkow, J., Fijalkow, Y., & Pasa, L. (2004). Littératie et culture écrite. C. Barré De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (dir.), *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture, L'Harmattan, Paris*.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/coc198115885>
- Frier, C. (2015). Les défis de l'enseignement supérieur et l'état des recherches sur les littéracies universitaires. F. Boch & C. Frier (Éds), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Ellug, 25-52.

- Gagnon, M., & Farley-Chevrier, F. (2004). *Guide de la recherche documentaire*. PUM.
<https://doi.org/10.4000/books.pum.14204>
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115(1), 37-50.
- Gerbault, J. (2010). TIC: panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*(2), 37-52.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. (No Title).
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). Comment interroger? Les entretiens. *Les enquêtes sociologiques: théories et pratiques*. Paris, France: Armand Colin.
- Gibaldi, J. (1995). *MLA handbook for writers of research papers*. ERIC.
- Gilster, P., & Glister, P. (1997). Digital literacy. In: Wiley Computer Pub. New York.
- Godenir, T. (1992). Au pied de la lettre: Comment aider l'enfant à s' approprier la langue écrite».
- Goody, J. (1979). La raison graphique (Paris: Éditions de Minuit). Consulté de <http://jim.marchal.free.fr/fac/pdf/Jack%20GOODY.pdf>.
- Gotman, A., & Blanchet, A. (1992). L'enquête et ses méthodes: l'entretien. *Nathan, Paris*.
- Granka, L. A., Joachims, T., & Gay, G. (2004). Eye-tracking analysis of user behavior in WWW search. Proceedings of the 27th annual international ACM SIGIR conference on Research and development in information retrieval,
- Grégoire, R., Bracewell, R., & Laferrière, T. (1996). Version française: L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. *Revue documentaire*. Version anglaise: *The Contribution of New Technologies to Learning and Teaching in Elementary and Secondary Schools*. *Documentary Review*.(<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>).
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social skills rating system. (No Title).
- Grossmann, F. (2012). Pourquoi et comment cela change? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(153-154), 141-160.

- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (2016). Identifying the organization of writing processes. In *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315630274-3/identifying-organization-writing-processes-john-hayes-linda-flower>.
- Healy, A. (2008). *Multiliteracies and diversity in education: New pedagogies for expanding landscapes*. Oxford University Press, USA.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary discourses: Social interactions. *Ann Arbor, University of Michigan Press*, 148-164.
http://comptamucc.pbworks.com/w/file/fetch/88196138/Hyland_socialinteractions.pdf
- Karsenti, T. (2009). Intégration pédagogique des TIC en Afrique: stratégies d'action et pistes de réflexion//Pedagogical use of ICT in Africa: teaching and reflecting strategies.
- Karsenti, T. (2014). Modèle AsPID. <http://karsenti.ca/aspid/aspid.pdf>
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation: pour développer des compétences*. PUQ.
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2018). ASPID: un modèle systémique des usages du numérique en éducation.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2012). Ups and downs of computers science projects in primary and secondary Canadian schools. *International Journal of Applied*, 2(1), 130-144.
https://www.academia.edu/download/61561966/2012_Karsenti_T._et_Collin_S._International_Journal_of_Applied_Science_and_Technology20191219-120284-y0e458.pdf
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Panorama des recherches sur les technologies de l'information et de la communication en éducation. *TIC, technologies émergentes et Web*, 2, 1-12.
- Kelton, K., Fleischmann, K. R., & Wallace, W. A. (2008). Trust in digital information. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(3), 363-374. <https://doi.org/10.1002/asi.20722>
- Knobel, M. (2006). *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Open University Press.

- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70. <http://mkoehler.educ.msu.edu/tpack>.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of education*, 193(3), 13-19. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002205741319300303>
- Lacelle, N., & Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique: 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3.
- Lahanier-Reuter, D., & Delcambre, I. (2010). Usages comparés des traitements statistiques dans deux didactiques disciplinaires. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 43(3), 550-569. <https://doi.org/10.3917/rac.011.0550>
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin.
- Levy, A. (2017). SAMR, un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif. *TECHNOLOGIE*, 206, 8-13.
- Libersan, L. (2010). Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique: pourquoi une approche par genres? *Correspondance: Des propositions pour renforcer la maîtrise de la langue par les cégépiens*. vol. 16, no. 1 (2010).
- Libersan, L. (2011). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique: recherche préalable et principes pédagogiques. *Correspondance*, 16(2), 7-10.
- Libersan, L., Claing, R., & Foucambert, D. (2010). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique. Rapport 2009-2010. In: Montréal: CCDMD/Collège Ahuntsic. En ligne: [www.ccdmd.qc.ca/media](http://www.ccdmd.qc.ca/media....)
- Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Hatier-CREDIF.
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues: du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 21-32.
- Maccio, C. (1995). Savoir écrire un livre... un rapport... un mémoire: de la pensée à l'écriture. (No Title).
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. *Les défis de la publication sur le Web: hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*.

- Mary, C. C. e. R. P. (1999). la production écrite «didactique des langues étrangères». *Paris. Collection dirigée par Robert Galisson. Cle international.*
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational psychology review*, 8, 299-325.
- Mckernam, J. (1996). *Curriculum action-research – A handbook of methods and resources for the reflective practitioner.*
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research.* Sage publications.
- Millerand, F. (2001). Le courrier électronique: artefact cognitif et dispositif de communication. *La Communication Médiatisée par Ordinateur: un carrefour de problématiques,*
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. annual meeting of the American Educational Research Association,
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère. *(No Title).*
- Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* A. Colin.
- N'da, P. (2002). Méthodologie de la recherche, de la problématique à la discussion des résultats. *Editions Universitaires de Côte d'Ivoire, Abidjan.*
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Éditions Ophrys.
- Neilsen, E. H. (2006). But let us not forget John Collier: Commentary on David Bargal's 'Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm on action research'. *Action Research*, 4(4), 389-399.
- Newman, T. (2009). Consequences of a digital literacy review: moving from terminology to action. *Digital Literacy: Shock of the Old 2009 Conference,*
- Nouailler, M. (2014). L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT: Fondements théoriques, représentations, réalités. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4950423>

- Ollivier, C. (2019). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Conseil de l'Europe.
<https://www.ecml.at/Recourses/ECMLPublications/tabid/277/ID/100/language/fr-FR/Default.aspx>
- Oriol-Boyer, C. (1990). Nouveau roman et discours critique. *(No Title)*.
- Perfetti, C. A., Liu, Y., & Tan, L. H. (2005). The lexical constituency model: some implications of research on Chinese for general theories of reading. *Psychological review*, 112(1), 43.
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural: deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*(6), 35-47.
- Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied cognitive psychology*, 19(3), 291-312.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1995). Le traitement de texte: un environnement d'apprentissage encore à expérimenter. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 11(1), 87-102.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., & Barbier, M.-L. (2003). Mesure de l'effort cognitif: Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents. *Arob@ se*, 7(1-2), 118-140.
- Pochet, B. (2012). *La littérature scientifique dans la formation des bioingénieurs à Gembloux. Vingt années d'évolution du concept d'Information Literacy* Université de Liege (Belgium)]. <http://hdl.handle.net/2268/135460>
- Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. *(No Title)*.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, 9(6), 1-6.
- Proulx, A. G., & Dionne, É. Blanchet, A., & Gotman, A.(2007). Série «L'enquête et ses méthodes»: L'entretien (2e éd. refondue). Paris: Armand Colin.
- PuenteDura, R. (2006). Transformation, technology, and education. In.
- PuenteDura, R. (2013). *SAMR: Moving from Enhancement to Transformation* Conference paper in AIS ICT Management and Leadership Conference, <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf>

- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: recherches et pratiques*, 79-95.
- Régnaud, D. (2010). Apports pédagogiques de l'utilisation de la carte heuristique en classe. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 158(2), 215-222.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. Esf.
- Reuter, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique (s). *Le français aujourd'hui*, 159(4), 11-18.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). Grammaire méthodique du français. (No Title).
- Rieh, S. Y. (2002). Judgment of information quality and cognitive authority in the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 145-161. <https://doi.org/10.1002/asi.10017>
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Rossignol, I. (1997). L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse de six courants-clés. In: Paris: Editions l'Harmattan.
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. *Text relevance and learning from text*, 19-52.
- Rouet, J.-F., & Tricot, A. (1995). Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes: des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive. *Sciences et techniques éducatives*, 2(3), 307-331. <https://edutice.hal.science/edutice-00135871/>.
- Russell, D. R. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels: est-ce qu'«écrire pour apprendre» est plus qu'un slogan? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*(153-154), 21-34.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 4, 191-217. <https://doi.org/10.1515/9782760639331-009>
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. *La production de textes*, 73-100.

- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2016). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Schneuwly, B., & Sales Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement: comparaison de deux approches didactiques. *Genres de textes*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Selber, S. A. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. SIU Press.
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Singly, F. d. (2003). L'enquête et ses méthodes: le questionnaire. (*No Title*).
- Souchier, E. (1996). L'écrit d'écran, pratiques d'écriture & informatique. *Communication & langages*, 107(1), 105-119.
- Souchier, E. (2004). Lorsque les écrits de réseaux cristallisent la mémoire des outils, des médias et des pratiques. *Les défis de la publication sur le Web: hyperlectures, cybertextes et méta-édition*, 87-100. <http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/18>
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of documentation*, 71(3), 456-476.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (Vol. 1). University of Michigan Press Ann Arbor, MI.
- Tenagui Y Cortázar, A. (juin 2011). Ecriture et lecture numériques : quelles pratiques ? pour quelles pédagogies ? Mémoire professionnel : Évolution de carrière en documentation. . 100 <http://fr.calameo.com/read/0012154279eb893d04eb8>
- Teo, T., Lee, C. B., Chai, C. S., & Wong, S. L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: A multigroup invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers & Education*, 53(3), 1000-1009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.017>
- Thiollent, M. (2011). Action research and participatory research: An overview. *International Journal of Action Research*, 7(2), 160-174.

- Tomé, M. (2011). Réseaux et médias sociaux sur internet pour l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère. *The Journal of Distance Education*, 25(2). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/724/1261>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational technology research and development*, 65, 555-575.
- Tricot, A., Sahut, G., & Lemarié, J. (2016). *Le document: communication et mémoire*. De Boeck Supérieur.
- Van den Avenne, C. (2009). *Savoir rédiger*. Studyrma.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Vétois, J. (2016). Les nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Besoins, utilisations et rentabilités. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*(118). <https://journals.openedition.org/terminal/1401>.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite*. (No Title).
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde*. Hachette éducation.
- Vindevoghel, M., & Blondeau, J.-M. (1998). Autoformation éducative et enseignement universitaire sur mesure. *Huitièmes Journées Informatique et Pédagogie des Sciences Physiques, IUFM de Montpellier*. <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Jipsp8/Pdf/AutoForm.pdf>.
- Weis, J. P. (2004). Contemporary literacy skills. *Knowledge Quest*, 32(4), 12.
- Youssef, A. B., & Rallet, A. (2009). Usage des TIC dans l'enseignement supérieur. *Réseaux: communication, technologie, société*, 2009(155), 9-20.
- Zampa, V. (2003). *Les outils dans l'enseignement: conception et expérimentation d'un prototype pour l'acquisition par expositions à des textes* Thèse de doctorat, université Pierre-Mendès-France, Grenoble].

SOMMAIRE

Dédicace	2
Remerciements	3
Résumé	4
Abstract	5
الملخص	6
Liste des acronymes ATD A Toute Détresse.....	8
Liste des tableaux	9
Listes des figures	11
Listes des annexes.....	14
Introduction générale	15
Chapitre 01 La didactique de l'écrit.....	30
Introduction	31
1. L'écriture : essai de définition	31
2. Les spécificités de l'ordre scriptural : écrit versus oral	33
3. La statut de l'écrit : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle	35
3.1.La méthodologie traditionnelle	35
3.2.La méthode directe	36
3.3.La méthodologie audio-orale (M.A.O)	37
3.4.La méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)	38
3.5.L'approche communicative.....	38
3.6.La perspective actionnelle.....	39
4. Les modèles de l'écriture	43
4.1.Modèles linéaires ou unidirectionnels.....	44
4.1.1 Le modèle de Rohmer.....	44
4.1.2 Le modèle en spirale (Oriol-Boyer).....	45
4.2.Les modèles non linéaires	46
4.1.1 Le modèle de Hayes et Flower	47
4.2.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia.....	49
4.2.3 Le modèle de Bronckart.....	50
4.2.4 Le modèle de Deschênes.....	51
4.2.5 Le modèle de Moirand.....	53
4.2.6 Le modèle des séquences didactiques.....	54

5. Les apports des modèles rédactionnels à la didactique de l'écrit	55
6. La compétence scripturale	56
6.1 Définition	57
6.2 Les composantes de la compétence scripturale.....	57
6.2.1. La composante linguistique	57
6.2.2. La composante sémiotique.....	58
6.2.3. La composante sociologique.....	59
6.2.4. La composante pragmatique	59
Chapitre 02 La littératie : une nouvelle vision de l'écriture.....	61
Introduction	62
1. Histoire du mot « littératie ».....	62
1.1.L'alphabétisme.....	62
1.2.L'illettrisme	63
2. La littératie	64
2.1.Naissance d'un mot.....	64
2.2.Définitions.....	65
2.3.Littératie ou littéracie	65
3. L'élasticité d'un mot : des valeurs ajoutées.....	66
4. Un champ d'étude : la littératie en contexte universitaire.....	68
5. Les niveaux de littératie	69
6. Littératie universitaire.....	70
6.1.Fondements d'un champ.....	70
6.2.Objet de LU	72
6.3.Définition	73
6.4.Genres de l'écrit	74
7. Quels apports des littératies universitaire au supérieur ?	74
8. L'écrit dans la recherche universitaire	76
8.1.L'écrit scientifique	76
8.2.L'écrit de recherche scientifique	77
8.3.Caractéristiques de l'écrit universitaire.....	78
9. L'exposé écrit.....	78
9.1.Définition	79
9.2.Caractéristiques spécifiques	80
9.2.1. Structure logique.....	80
9.2.2. Développement d'idées.....	81

9.3.Adaptation au public universitaire	82
9.4.Avantages pédagogiques de l'exposé écrit	82
Chapitre 03_Littératie et numérique	87
Introduction.....	88
1. Evolution des TIC dans l'enseignement des langues	88
2. Définitions des TIC(E)	90
3. Intégration des TIC dans l'enseignement des langues	91
4. Apport des TIC à l'écriture.....	92
4.1.La motivation	92
4.2.La planification	92
4.2.1. Les moteurs de recherche	92
4.2.2. Le mind map (la carte mentale)	93
4.2.3. Aides par incitation.....	94
4.3.La textualisation	95
4.3.1. Traitement du texte	95
4.4.La révision.....	96
5. L'intégration du numérique.....	96
5.1.Le modèle TPACK.....	97
5.1.1. La connaissance technologique	98
5.1.2. La connaissance pédagogique.....	98
5.1.3. La connaissance du contenu	99
5.2.Le modèle TAM.....	99
5.3.Le modèle de Raby (2004).....	101
5.4.Le modèle SAMR (2006).....	103
5.5.Le modèle TIM (Matrice d'Intégration des Technologies)	105
5.5.1. Le continuum d'approches (UNESCO).....	107
5.5.2. L'approche Emergence	107
5.5.3. L'approche Application	108
5.5.4. L'approche Intégration	108
5.5.5. L'approche Transformation	108
5.6.Le modèle ASPID	108
6. La littératie numérique	110
6.1.Les composantes de littératie numérique	111
6.1.1. La littératie technologique (connaissances des outils numériques).....	112
6.1.2. La littératie de construction du sens (pensée critique).....	112

6.1.3. La littératie de l'interaction (conscience sociale)	113
6.2.L'écriture numérique : du papier-crayon au clavier-écran.....	113
6.2.1. Définition	114
6.2.2. Les caractéristiques du numérique dans la transformation de l'acte d'écrire :.....	116
7. La recherche d'information	126
7.1.La compétence informationnelle	127
7.2.Critères de la compétence informationnelle.....	127
7.2.1. La gestion du but informationnel.....	128
7.2.2. L'examen de la liste des résultats	128
7.2.3. Le biais de confirmation	129
7.2.4. Le jugement de pertinence	129
7.2.5. L'évaluation de la fiabilité des sources.....	130
7.2.6. 7.2.6 La compréhension.....	131
7.2.7. Le traitement des sources multiples.....	131
8. Modèles dominants de la RI	132
8.1.Modèle du Big6 Skills™	132
8.2.Modèle de l'Association of College & Research Libraries (ACRL 2000)	134
8.3.Modèle de Kuhlthau	135
8.4.Limites des modèles dominants de la RI	135
8.5.Un nouveau modèle (modèle des compétences à l'ère du Web 2.0)	136
8.5.1. La recherche de l'information	137
8.5.2. Le traitement de l'information	138
8.5.3. L'usage de l'information.....	138
8.5.4. La transmission de l'information	139
8.5.5. L'évaluation du processus de RI.....	139
8.6.Les étapes de la RI	139
9. Les outils de la rédaction scientifique	140
9.1.Outils de la recherche de l'information.....	141
9.1.1. Google Scholar ⁵	141
9.1.2. BASE ⁶	142
9.1.3. HAL ⁷ (Hyper Articles en Ligne).....	143
9.1.4. Thèses.fr ⁸	144
9.1.5. PNST ⁹ (Portail National de signalement des thèses)	146
9.2.Outils de traitement de texte	147
9.2.1. Microsoft Word.....	147

9.2.2. LibreOffice Writer ¹¹	149
9.2.3. Latex ¹³	150
9.3.Outils de gestion bibliographiques	151
9.4.Outils de révision	154
9.5.Outils de statistique	156
10. Le référencement documentaire	159
11. Les TIC dans le supérieur : pour une innovation pédagogique	160
11.1. Les TIC dans l'université algérienne	161
11.2. Contexte et importance des TIC dans l'enseignement supérieur	161
11.3. État des lieux de l'intégration des TIC dans les universités algériennes	162
11.4. Initiatives et politiques publiques en faveur des TIC	162
11.5. Perspectives et solutions pour une intégration réussie	163
Chapitre 04_Cadre méthodologique : Corpus recueilli et interprétation des données	165
Introduction	166
1. L'enquête par questionnaire	167
1.1.Population de la recherche	167
1.2.Présentation de l'enquête	167
1.3.Test préliminaire	168
1.4.Procédure et déroulement de l'enquête	168
1.5.Description du questionnaire de l'enquête	169
2. Analyse et interprétation des résultats	170
2.1.Informations personnelles	170
2.1.1 Question N°01	170
2.1.2 Question N°02	171
2.1.3. Question N°03	173
3. Réalité de l'enseignement de l'écrit dans le contexte universitaire / les pratiques enseignantes et l'évaluation des compétences scripturales	175
3.1.Question N°04	175
3.2.Question N°05	178
3.3.Question N°06	180
4. Perception de la formation en littératie par les étudiants	176
4.1.Question N° 07	182
4.2.Question N° 08	185
4.3.Question N°09	186
4.4.Question N°10	188

4.5.Question N° 11	191
4.6.Question N°12.....	193
4.7.Question N°13.....	195
4.8.Question N°14.....	197
4.9.Question N°15.....	199
4.10. Question N°16	200
5. L'enquête par entretien.....	207
5.1.L'entretien semi-directif.....	207
5.1.1. Public cible	207
5.1.2. Protocole de l'entretien.....	208
5.1.3. Difficultés rencontrés.....	210
5.1.4. Guide de l'entretien	210
5.1.5. Transcription.....	211
5.2.L'analyse thématique	211
5.2.1. Regard sur l'écrit et les TICE	212
5.2.2. Les pratiques d'écriture numérique	217
5.2.3. Perception du contexte universitaire actuel et prospectif	220
Chapitre 05 Contexte de la recherche et expérimentation.....	229
Introduction.....	230
Section 1 : le contexte de recherche.....	230
1. L'université Echahid Hamma Lakhdar	230
1.1.Première étape : de 1995 à 1998	230
1.2.Deuxième étape : de 1998 à 2001	231
1.3.Troisième étape : de 2001 à 2012	231
1.4.Quatrième étape : de 2012 à 2015.....	231
1.5.Cinquième étape : du 22 juin 2015 à l'année 2022.....	232
2. Objectifs et missions de l'université (selon les textes réglementaires)	232
3. Organisation de l'université	233
4. Programme de la première année Master didactique et langues appliquées22 Semestre 1.....	233
4.1.Multimédia et enseignement de FLE	235
4.2.Bureautique et TICE	235
4.3.Les écrits universitaires.....	235
4.4.Techniques rédactionnelles	236
Section 2 : expérimentation et dispositif.....	239
1. La recherche-action.....	239

1.1.Les étapes de la RA.....	240
1.1.1. Identification du problème.....	240
1.1.2. Planification de l'action.....	240
1.1.3. Mise en œuvre de l'action	240
1.1.4. Observation et collecte des données	240
1.1.5. Analyse et interprétation des résultats	241
1.1.6. Diffusion des résultats	241
2. Approche systémique.....	241
3. L'expérimentation	242
4.1.Public visé	242
4.2.Scénario pédagogique	243
4.3.Description de scénario pédagogique.....	243
4.4.Déroulement de l'expérimentation.....	244
4.4.1. Etape 01 (pré-test)	245
4.4.2. Etape 2 (post-test)	246
5. Résultats et discussion.....	248
5.1.Etape de rédaction (pré-expérimentation).....	248
5.2.Etape de rédaction (post-expérimentation)	250
5.2.1. 1 ^{er} moment	250
5.2.2. 2 ^{ème} moment	252
5.2.3. 3 ^{ème} moment :	254
Conclusion générale	260
Bibliographie	266
Annexes	267

Annexes

Annexe 01

Test préliminaire

1. Comment vous évaluez votre niveau de l'écrit ?
2. Comment vous évaluez l'équipement de la salle où vous étudiez l'écrit ?
3. Pouvez-vous nous parler de l'atelier d'écriture ?
4. Pouvez-vous décrire le déroulement la séance de l'écrit ?
5. Quels sont les genres de l'écrit que vous exercez le plus souvent ?
6. Quelles sont les difficultés que vous confrontent lors de la rédaction d'un travail universitaire ?
7. Vous trouvez que vous êtes bien formé aux compétences numériques de l'écriture ?

Annexe 02

Annexe 02

Questionnaire de recherche adressé aux étudiants de master

Dans le but de réaliser une thèse de Doctorat intitulée « *Pratiques d'écriture et littérature numérique en contexte universitaire* », nous vous sollicitons de bien vouloir répondre, et en tout anonymat, au présent questionnaire.

Les informations recueillies ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques.

Merci de votre collaboration.

I- Informations personnelles

1. Sexe

Masculin ☐

-féminin ☐

2. La spécialité " didactique et langues appliquées " était votre propre choix?

-Oui ☐

-Non ☐

3. Pourquoi avez-vous opté pour " didactique et langues appliquées " comme spécialité ?

-Pour décrocher un poste de travail ☐

-C'est la spécialité que vous intéressez ☐

-C'est la spécialité la plus facile ☐

-Par curiosité ☐

-Autre ☐

II- Réalité de l'enseignement de l'écrit dans le contexte universitaire / les pratiques enseignantes et l'évaluation des compétences scripturales

4. L'équipement de la salle dans laquelle vous étudiez l'écrit, est-il :

-Tellement suffisant ☐

-Suffisant ☐

-Insuffisant ☐

-Indisponible ☐

-Disponible mais non ☐

fonctionnel

-Disponible mais inexploitable ☐

5. Avez-vous déjà été initié(s) aux techniques suivantes :

	Oui	Non
-Le résumé	☐	☐
-La synthèse de documents	☐	☐

- | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| -La reformulation | ☐ | ☐ |
| -La paraphrase | ☐ | ☐ |
| -Le commentaire | ☐ | ☐ |
| -L'analyse | ☐ | ☐ |

6. Y a-t-il des séances consacrées à l'évaluation de vos écrits?

- Oui ☐
- Non ☐

III- Perception de la formation en littératie par les étudiants

7. Quand vous rédigez un travail universitaire, les difficultés que vous rencontrent sont d'ordre: (plusieurs réponses sont possibles)

- Linguistiques ☐
- ☐
- Méthodologiques
- Numériques ☐
- Autre ☐

8. Selon vous, quand rencontrez-vous des difficultés en production écrite ?

- Au début de la tâche d'écriture ☐
- Durant la tâche d'écriture ☐
- À la fin de la tâche d'écriture ☐

9. D'après vous, les difficultés d'écriture qu'éprouvent les étudiants sont dues:

- Au manque de pratique ☐
- Au manque d'une méthode efficace ☐

Autres:

10. Quelles contraintes vous confrontez dans le processus d'écriture ?

- | | jamais | parfois | souvent | toujours |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| -La recherche des information | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| -L'élaboration d'un plan | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| -L'utilisation des citations | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| -Le référencement documentaire | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| -La mise en page | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

11. Quand vous rédigez un travail universitaire, utilisez-vous l'un de ces logiciels ?

Oui Non

- | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| -Logiciel d'aide à l'élaboration de bibliographie | ☐ | ☐ |
| -Logiciel d'aide à la correction linguistique | ☐ | ☐ |
| -Logiciel d'aide à l'analyse statistique | ☐ | ☐ |
| -Logiciel d'aide à la transcription audio | ☐ | ☐ |

12. Quand vous cherchez de l'information, faites-vous référence à :

- La bibliothèque ☐
- La Toile (le net) ☐

Autres:.....

12. Quel logiciel utilisez-vous pour le traitement du texte ?

- Microsoft Word ☐
- Autres ☐

13. Maîtrisez-vous ces fonctionnalités de Microsoft Word ?

- | | Oui | Non |
|---------------|-----------------------|-----------------------|
| -Insertion | ☐ | ☐ |
| -Références | ☐ | ☐ |
| -Mise en page | ☐ | ☐ |

14. Quelle type de formation suivez-vous pour maîtriser le logiciel Microsoft Word ?

- Une auto-formation ☐
- Une formation hybride ☐
- Une formation universitaire ☐

15. Êtes-vous satisfait de votre niveau de production écrite ?

- Très satisfait ☐
- Satisfait ☐
- Peu satisfait ☐
- Pas satisfait ☐

16. Si vous n'êtes pas satisfait de votre niveau de production écrite, quelles en sont les raisons d'après vous ?

.....

17. Quelles sont vos recommandations pour améliorer l'écrit chez les étudiants de FLE ?

.....

Annexe 03

Questionnaire de recherche

Dans le but de réaliser une thèse de Doctorat intitulée « *Pratiques d'écriture et littératie numérique en contexte universitaire* », nous vous sollicitons de bien vouloir répondre, et en tout anonymat, au présent questionnaire. Les informations recueillies ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques. Merci de votre collaboration.

I- Informations personnelles

1. Sexe

- Masculin ☐
- féminin ☒

2. La spécialité " didactique et langues appliquées " était votre propre choix?

- Oui ☒
- Non ☐

3. Pourquoi avez-vous opté pour " didactique et langues appliquées " comme spécialité ?

- Pour décrocher un poste de travail ☒
- C'est la spécialité que vous intéresse ☐
- C'est la spécialité la plus facile ☐
- Par curiosité ☐
- Autre ☐

II- Réalité de l'enseignement de l'écrit dans le contexte universitaire / les pratiques enseignantes et l'évaluation des compétences scripturales

1. En tant qu'étudiant confronté souvent à la tâche d'écriture, vous écrivez ?

- Quotidiennement ☐
- 2 à 3 fois par semaine ☒
- Une fois par semaine ☐
- Rarement ☐

2. Avez-vous déjà rédigé :

	Jamais	une fois	parfois	souvent
- Un résumé	☐	☐	☐	☒
- Une synthèse	☐	☐	☒	☐
- Un compte-rendu	☐	☒	☒	☐
- Une dissertation	☐	☒	☐	☐
- Un exposé	☐	☐	☐	☒
- Un rapport	☐	☒	☒	☐
- Une communication	☐	☒	☐	☐
- Un article	☒	☐	☐	☐
- Un mémoire	☒	☐	☐	☐

3. Comment jugez-vous la méthode d'enseignement de l'écrit ?

- Suffisante ☒
- Très suffisante ☐
- Peu suffisante ☐
- Insuffisante ☐

4. L'équipement de la salle dans laquelle vous étudiez l'écrit, est-il :

- Tellement suffisant ☐
- Suffisant ☒
- Insuffisant ☐
- Indisponible ☐
- Disponible mais non fonctionnel ☐
- Disponible mais inexploitable ☐

5. Avez-vous déjà été initié(s) aux techniques suivantes :

- | | Oui | Non |
|----------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| - Le résumé | ☒ | ☐ |
| - La synthèse de documents | ☒ | ☐ |
| - La reformulation | ☒ | ☐ |
| - La paraphrase | ☒ | ☐ |
| - Le commentaire | ☒ | ☐ |
| - L'analyse | ☒ | ☐ |

6. Y a-t-il des séances consacrées à l'évaluation de vos écrits ?

- Oui ☐
- Non ☒

III- Perception de la formation en littératie par les étudiants

1. Quand vous rédigez un travail universitaire, les difficultés que vous rencontrent sont d'ordre: (plusieurs réponses sont possibles)

- Linguistiques ☒
- Méthodologiques ☒
- Numériques ☐
- Autre ☐

2. Selon vous, quand rencontrez-vous des difficultés en production écrite ?

- Au début de la tâche d'écriture ☐
- Durant la tâche d'écriture ☒
- À la fin de la tâche d'écriture ☐

3. D'après vous, les difficultés d'écriture qu'éprouvent les étudiants sont dues:

- Au manque de l'envie ☐
- Au manque de pratique ☐
- Au manque d'une méthode efficace ☒

Autres :

4. Quand vous rédigez, procédez-vous à une stratégie d'écriture?

- Oui ☒
-Non ☐

5. Lors de la rédaction d'un écrit universitaire, vous accordez une importance :

	jamais	parfois	souvent	toujours
-Au référencement documentaire	☐	☒	☐	☐
-À la pertinence de l'information	☐	☐	☒	☐
-À la correction orthographique	☐	☐	☐	☒
-Aux techniques rédactionnelles	☐	☐	☐	☒
-À la mise en page	☐	☒	☐	☐
-À la mise en forme	☐	☐	☒	☐
-À la progression thématique	☐	☒	☐	☐
-À la cohérence textuelle	☐	☐	☐	☒

Autres:

6. Quelles contraintes vous confrontez dans le processus d'écriture ?

	jamais	parfois	souvent	toujours
-La recherche des informations	☐	☒	☐	☐
-L'élaboration d'un plan	☐	☒	☐	☐
-L'utilisation des citations	☒	☐	☐	☐
-Le référencement documentaire	☐	☐	☒	☐
-La mise en page	☒	☐	☐	☐
-La mise en forme	☒	☐	☐	☐
-La progression thématique	☐	☐	☐	☐
-La cohérence textuelle	☐	☐	☒	☐

Autres:

7. Quand vous corrigez votre production écrite, faites-vous appel à :

(plusieurs réponses sont possibles)

- Un dictionnaire ☒
-Un collègue ☐
-Un enseignant ☐
-Un correcteur digital ☐

Autres:

8. Quand vous rédigez, utilisez-vous des logiciels d'aide à la correction orthographique et/ou grammaticale ?

- Oui ☒
-Non ☐

Si oui, citez-en un: application "Correcteur d'orthographe et de grammaire français"

Annexe 04

Trame de l'entretien

I-Regard sur l'écrit et le numérique

- 1- Pourriez-vous vous présenter et nous retracer votre parcours professionnel ?
- 2- Comment voyez-vous la formation des enseignants quant à l'usage des TICE en classe ?
- 3- Certainement vous utilisez les TICE dans votre profession, pouvez-vous nous dire comment vous avez acquis cette compétence professionnelle (la maîtrise d'usage des TICE en classe) ?
- 4- Pourriez-vous nous parler brièvement sur les mutations qui subissent l'écriture par ces nouvelles technologies dites les TIC ?
- 5- Si vous ne me contredisez pas, aujourd'hui tous les travaux scripturaux, à part les examens, s'établissent en mode numérique. De quel genre de pratiques d'écriture vous chargez les étudiants ?

II-Description des contraintes de pratiques d'écriture numériques

- 6- Pouvez-vous nous décrire le niveau de l'écriture numérique chez les étudiants ?
- 7- Selon vous, quelles sont les difficultés qui peuvent confronter les étudiants de 1^{ère} année master dans l'écriture numérique ?
- 8- Comment trouvez-vous l'équipement de la salle dans laquelle vous enseignez l'écrit, pour exercer vos pratiques enseignantes ? Si pas tellement, pourriez-vous me citer quelques carences ?
- 9- Pour finir cette rubrique, pourriez-vous nous décrire le profil des étudiants vis-à-vis des compétences numériques ?

III- Perception du contexte universitaire actuel et prospectif

- 10- Comment trouvez-vous le contenu du programme alloué au module de l'écrit ?
- 11- Quel est le statut de la littératie numérique dans le monde académique ? Y a-t-il une unité sur les thématiques des programmes ?
- 12- Selon vous, comment l'usage des TICE peut-il améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants ?
- 14- Quelles sont vos recommandations pour un enseignement efficace de l'écriture numérique en contexte universitaire ?

Annexe 05



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued
Faculté des lettres et des langues
Département du français



► Module: Didactique
► Durée: 1h30
► Enseignant: Hamza MAAMRA
► Date: 27/10/2021

Séance TD 00

Plan du travail

- 1) Regroupement des étudiants-participant en 12 binômes ;
- 2) Répartition des thématiques et les discuter ;
- 3) Lancement de la consigne ;
- 4) Rédaction de l'exposé initial Expo(i) avant l'intervention pédagogique.

CS Scanne avec CamScanner

Les binômes		
N°	Nom & Prénom	Code
01	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi1
02	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi2
03	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi3
04	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi4
05	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi5
06	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi6
07	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi7
08	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi8
09	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi9
10	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi10
11	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi11
12	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Bi12

CS Scanne avec CamScanner

Les thématiques

N°	Thématique
01	L'impact de l'approche interculturelle sur le développement de la compétence communicative
02	Le rôle de l'auto-évaluation dans le développement de la compétence scripturale
03	L'impact des TICE sur l'apprentissage des langues étrangères
04	L'apport des neurosciences à l'apprentissage des langues
05	L'impact du plurilinguisme sur l'acquisition de la compétence interculturelle
06	L'apport de la pédagogie du projet à l'apprentissage des langues étrangères
07	L'introduction de la classe inversée à l'apprentissage des langues étrangères
08	Les écrits scientifiques : typologie et caractéristiques
09	La carte mentale et son rôle dans le développement de la compétence scripturale
10	Les réseaux sociaux : un espace pour apprendre les langues étrangères
11	Les compétences numériques : un levier incontournable à l'écrit universitaire
12	L'intelligence artificielle : quels enjeux et quelles perspectives

CS Scanne avec CamScanner

La consigne

Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur l'un des thématiques proposées.

CS Scanne avec CamScanner

Répartition des thématiques aux étudiants

enquêtes

Binôme	Thématique	Consigne
BI1	L'impact de l'approche interculturelle sur le développement de la compétence communicative	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI2	Le rôle de l'auto-évaluation dans le développement de la compétence scripturale	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI3	L'impact des TICE sur l'apprentissage des langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI4	L'apport des neurosciences à l'apprentissage des langues	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI5	L'impact du plurilinguisme sur l'acquisition de la compétence interculturelle	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI6	L'apport de la pédagogie du projet à l'apprentissage des langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI7	L'introduction de la classe inversée à l'apprentissage des langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI8	Les écrits scientifiques : typologie et caractéristiques	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI9	La carte mentale et son rôle dans le développement de la compétence scripturale	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI10	Les réseaux sociaux : un espace pour apprendre les langues étrangères	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.
BI11	Les compétences numériques : un levier incontournable à l'écrit	Rédigez un exposé (de 1000 à 1200 mots) sur la thématique ci-contre.

Annexe 06

Les questionnaires de l'expérimentation

Séance TD 00

Q1

- Quelles ressources avez-vous utilisé pour rédiger votre exposé ?
- Évaluez votre travail tout en vous attribuant un pourcentage de 0 à 100 %.

Séance TD 00

Q2

- Précisez et justifiez les modifications effectuées sur l'Expo(i)
- Évaluez votre travail tout en vous attribuant un pourcentage de 0 à 100 %.

Séance TD 00

Q3

- Précisez et justifiez les modifications effectuées sur l'expo(1)
- Évaluez votre travail tout en vous attribuant un pourcentage de 0 à 100 %.

Séance TD 00

Q4

- Précisez et justifiez les modifications effectuées sur l'expo(2)
- Évaluez votre travail tout en vous attribuant un pourcentage de 0 à 100 %.



Annexe 07



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la
recherche scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued
Faculté des lettres et des langues
Département du français



- ▶ Module: DIDACTIQUE
- ▶ Durée: 1h30
- ▶ Enseignant: Hamza MAAMRA
- ▶ Date: 04/11/2021

Séance TD 01
Structure de l'exposé écrit

CS Scanne avec CamScanner

L'introduction

Le but de l'introduction est justement de faire connaître au lecteur le sujet de votre travail. L'introduction représente environ 10% du contenu total du travail et comporte trois parties essentielles : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. (F de la Chevrotière & M-Eve Dugas : 2016)

CS Scanne avec CamScanner

Les parties de l'introduction

1

• **Le sujet amené** : correspond à une idée générale, une réflexion ou un thème qui sert à introduire le contexte global dans lequel s'inscrit le sujet précis du travail. Il ne faut pas rester trop vague ou trop éloigné du sujet principal, au risque de perdre le lecteur. L'objectif est de créer un lien logique et fluide qui guide progressivement, souvent de manière indirecte, vers le cœur du sujet à traiter.

2

• **Le sujet posé** : correspond à la formulation claire et précise de l'objectif ou du problème traité dans le travail écrit. Il doit permettre au lecteur de comprendre immédiatement le thème principal abordé. Même si aucune hypothèse n'est encore formulée à ce stade, les idées ou thématiques qui seront développées doivent être annoncées dès le début. Il est possible, par exemple, d'introduire des questions auxquelles le développement apportera des réponses – sans toutefois donner ces réponses dans l'introduction. Cette étape de l'introduction sert donc à présenter les grandes lignes du contenu à venir.

3

• **Le sujet divisé** : a pour but de présenter au lecteur la structure générale du travail, en indiquant les grandes parties du développement. Cette annonce reste synthétique et ne doit pas inclure de détails ou de réponses qui seront traités plus tard. Il convient d'éviter une formulation trop lourde ou mécanique, comme « Dans un premier temps... puis... enfin... ». Il est préférable d'introduire de manière fluide les principales orientations ou axes que l'on explorera dans le corps du texte.

CS Scanne avec CamScanner

Exemple d'introduction

► Sujet amené

Depuis plusieurs décennies, les avancées technologiques transforment profondément nos modes de vie. Parmi elles, l'intelligence artificielle (IA) s'impose comme l'une des innovations les plus marquantes de notre époque. Elle est présente dans de nombreux domaines, de la santé à l'industrie, en passant par l'éducation et les transports.

► Sujet posé

Ce travail vise à analyser le rôle croissant de l'intelligence artificielle dans notre société, en mettant en lumière à la fois ses promesses et les défis qu'elle soulève. L'objectif est de comprendre comment l'IA influence nos vies quotidiennes, mais aussi quelles questions éthiques, économiques et sociales elle suscite.

► Sujet divisé

Nous étudierons d'abord les principales applications de l'intelligence artificielle dans divers secteurs. Ensuite, nous verrons les avantages qu'elle offre, tant en termes de productivité que de confort. Enfin, nous aborderons les risques et les limites que cette technologie peut représenter, notamment sur le plan humain et éthique.

CS Scanne avec CamScanner

Développement



• Présenter chaque idée dans un paragraphe autonome, illustré par des exemples concrets et étayé par des citations pertinentes d'auteurs.

2

• Veiller à la cohérence et à la clarté de l'argumentation en ayant recours à des connecteurs logiques (par exemple : « d'abord », « ensuite », « par conséquent ») afin d'assurer une progression fluide du texte.

3

• Fonder l'argumentation sur des sources académiques fiables, en les citant rigoureusement selon les normes bibliographiques en vigueur.

CS Scanne avec CamScanner

Exemple d'un développement

- ▶ **I. Les applications concrètes de l'intelligence artificielle** L'IA est aujourd'hui intégrée dans de nombreux secteurs de la société. Dans le domaine médical, elle permet le diagnostic assisté, l'analyse d'images complexes et le développement de traitements personnalisés. Par exemple, des systèmes comme IBM Watson sont capables d'analyser des milliers de dossiers médicaux en quelques secondes pour suggérer un traitement adapté. Dans le secteur des transports, les véhicules autonomes illustrent bien l'évolution technologique portée par l'IA. Google et Tesla, par exemple, développent des voitures capables de circuler sans intervention humaine, en se basant sur des algorithmes d'apprentissage. Dans l'éducation, des plateformes comme Duolingo ou ChatGPT adaptent les contenus aux besoins de chaque élève. Enfin, dans l'industrie, les robots intelligents optimisent la production en anticipant les besoins et en corrigeant automatiquement les erreurs.
- ▶ **II. Les bénéfices de l'intelligence artificielle pour la société** L'intelligence artificielle offre de nombreux avantages. Elle permet d'augmenter considérablement la productivité en automatisant des tâches répétitives et en améliorant la précision des analyses. Dans les entreprises, cela se traduit par une réduction des coûts et une optimisation des ressources. En outre, l'IA contribue à améliorer notre qualité de vie. Les assistants vocaux comme Alexa ou Siri facilitent les tâches quotidiennes, les applications de navigation optimisent les trajets, et les recommandations personnalisées sur les plateformes numériques rendent les services plus accessibles. Enfin, l'IA peut jouer un rôle déterminant dans la résolution de grands défis, comme le changement climatique ou les pandémies, en analysant d'énormes volumes de données pour anticiper les évolutions ou proposer des solutions innovantes.
- ▶ **III. Les risques et limites de l'intelligence artificielle** Malgré ses apports, l'intelligence artificielle soulève de nombreuses préoccupations. Sur le plan éthique, la question de la surveillance et du respect de la vie privée est centrale : certaines technologies, comme la reconnaissance faciale, peuvent être utilisées à des fins de contrôle abusif. Sur le plan économique, l'automatisation menace certains emplois, notamment ceux peu qualifiés. Selon une étude du World Economic Forum (2020), des millions d'emplois pourraient disparaître d'ici 2030, même si de nouveaux métiers verront le jour. Enfin, il existe des risques liés à l'autonomie des systèmes intelligents. Qui est responsable si une voiture autonome provoque un accident ?

CS Scanne avec CamScanner

Conclusion

- 1 • Synthétiser les idées développées en reprenant les points essentiels, sans ajouter d'informations nouvelles.
- 2 • Apporter une réponse concise et structurée à la problématique formulée dans l'introduction.
- 3 • Le cas échéant, proposer une ouverture sous forme de réflexion ou de question permettant de prolonger la réflexion au-delà du sujet traité.

CS Scanne avec CamScanner

Exemple d'une conclusion

En résumé, l'intelligence artificielle transforme en profondeur nos sociétés en apportant des solutions innovantes dans des domaines aussi variés que la santé, les transports ou l'éducation. Elle améliore la productivité et facilite la vie quotidienne, mais elle pose également des défis importants, notamment sur les plans éthique, humain et social. Ainsi, l'intelligence artificielle représente à la fois une opportunité majeure et une source d'inquiétude légitime. Il est donc essentiel d'encadrer son développement afin qu'il bénéficie à tous, sans aggraver les inégalités ni menacer les droits fondamentaux. En guise d'ouverture, on peut se demander : l'intelligence artificielle doit-elle rester un outil au service de l'humain, ou risquons-nous un jour de perdre le contrôle sur les machines que nous avons créées ?

CS Scanne avec CamScanner

Annexe 08



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued
Faculté des lettres et des langues
Département du français



- Module: Didactique
- Durée: 1h30
- Enseignant: Hamza MAAMRA
- Date: 11/11/2021

Séance TD 02

Initiation à la recherche de l'information

CS Scanne avec CamScanner

Plan du travail

- Introduction
- Les ressources scientifiques de l'information
- Application par les étudiants
- Illustration

CS Scanne avec CamScanner

Introduction

À l'ère du numérique, nous sommes constamment entourés d'une masse d'informations accessibles en quelques clics. Que ce soit pour un travail scolaire, un projet professionnel ou une simple question du quotidien, savoir chercher l'information est devenu une compétence essentielle. Pourtant, face à cette surabondance, il devient de plus en plus difficile de distinguer l'information fiable de l'information trompeuse.

CS Scanne avec CamScanner

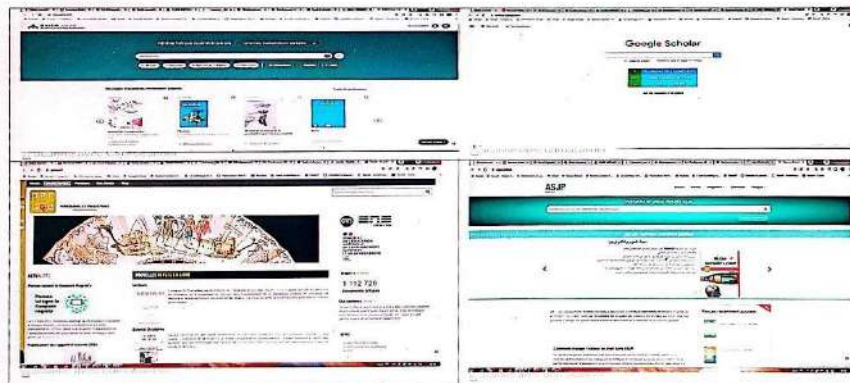
Les ressources scientifiques de l'information

Aujourd'hui, de nombreux outils sont à notre disposition pour accéder à l'information.

Les moteurs de recherche généralistes, comme **Google** ou **Bing**, sont les plus utilisés. Cependant, pour des recherches plus précises et fiables, il est souvent préférable d'utiliser des bases de données spécialisées, comme **Cairn**, **JSTOR**, **ASJP**, **Google Scholar** qui regroupent des publications scientifiques validées. Les bibliothèques numériques, telles que **Gallica** (BnF) ou **Persée**, offrent également un accès à des documents de qualité. Les encyclopédies collaboratives comme **Wikipédia** peuvent être utiles pour une première approche, mais doivent être vérifiées à l'aide de sources académiques. Enfin, les réseaux sociaux ou les forums peuvent être des espaces d'échange, mais nécessitent une vigilance accrue quant à la véracité des informations partagées.

CS Scanne avec CamScanner

Illustration



L'intelligence artificielle [\[PDF\] heartleadershipuniversity.org](#) ou l'enjeu du siècle

É Sadin - Paris: Éditions L'échappée, 2018 -
heartleadershipuniversity.org

... L'objet de cet enivrement, c'est **l'intelligence artificielle**. Elle ... **L'intelligence artificielle** est appelée à imposer sa loi, ... Ce livre procède à une anatomie au scalpel de **l'intelligence artificielle**...

☆ Cité 191 fois [Autres articles](#) >>

[\[B\] Donner un sens à](#) [\[HTML\] google.com](#) **l'intelligence artificielle:** pour une stratégie nationale et européenne

C Villani, Y Bonnet, C Berthet, F Levin,
M Schoenauer... - 2018 - books.google.com

... À travers ces confrontations multiples,
l'intelligence artificielle s'est affirmée à nos yeux
comme un sujet universel, se déclinant dans
d'infinies variations, qui doit s'aborder de façon ...

☆ Cité 224 fois [Autres articles](#) >>

Chercher 265 057 articles dans 893 revues

Intelligence artificielle



Chercher

2649 Résultats Trouvés "Intelligence artificielle"

Implementing Artificial Intelligence In Media Production: A Field Research On A Sample Of Local Media Outlets In Sekt

Abstract Abstract This Research Paper Aims To Investigate The Extent To Which Artificial Intelligence Is Used In The Journalistic Production Process Within Local Media Institutions, Specifically In The City Of Sekt, Algeria. Given The Widespread Use Of Artificial Intelligence In All Economic And Media [Read More](#)

Keywords Artificial Intelligence, Media Organizations, Journalistic Production

Author Sabel Lamia

Received date: 01/05/2024 Publication date: 01/05/2024

Volume 12(1)

تأثير الذكاء الاصطناعي على الإنتاج الإعلامي في الجزائر The Impact Of Artificial Intelligence On National Services

Abstract [Read More](#)

Keywords Artificial Intelligence, Cyber Security, National Security, Information Manipulation, Electronic Attacks, [Read More](#)

Authors [Read More](#)

Annexe 09



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar d'El Oued
Faculté des lettres et des langues
Département du français



- Module: DIDACTIQUE
- Durée: 1h30
- Enseignant: Hamza MAAMRA
- Date: 18/11/2021

Séance TD 03

Le référencement documentaire

CS Scanne avec CamScanner

Plan du travail

- L'importance du référencement documentaire
- Les éléments d'une référence documentaire
- La citation selon la norme APA

CS Scanne avec CamScanner

1-L'importance du référencement documentaire

Le référencement documentaire a pour objectif principal de **permettre l'identification précise d'un document** (livre, article, site web, mémoire, etc.) et de **faciliter sa consultation par d'autres lecteurs**. Il garantit la traçabilité des sources utilisées dans un travail, ce qui est essentiel pour assurer la crédibilité, l'honnêteté intellectuelle et l'intégrité académique.

Dans un contexte de recherche, il permet également **d'éviter le plagiat**, en donnant crédit aux auteurs originaux. Pour les bibliothécaires, documentalistes ou chercheurs, le référencement est aussi un moyen de **classer, indexer et archiver** efficacement les documents pour qu'ils puissent être retrouvés rapidement.

CS Scanne avec CamScanner

2-Les éléments d'une référence documentaire

Une référence documentaire contient plusieurs informations clés qui varient selon le type de document (livre, article, site internet, etc.), mais suivent généralement une structure commune.

► Pour un livre, on retrouve :

le nom de l'auteur,

l'année de publication,

le titre de l'ouvrage (en italique ou souligné),

la maison d'édition,

le lieu d'édition.

Exemple :

Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Paris : PUF.

► Pour un article scientifique, on ajoutera le nom de la revue, le volume, le numéro, et les pages.

Exemple :

Lévy, P. (1999). Intelligence collective et nouveaux médias. *Revue des sciences de l'information*, 5(2), 45-56.

► Pour un site web, il faudra ajouter l'URL complète et la date de consultation.

Exemple :

UNESCO. (2023). L'intelligence artificielle dans l'éducation. <https://www.unesco.org/fr/artificial-intelligence> (consulté le 10 juillet 2025).

CS Scanne avec CamScanner

La citation selon la norme APA

La norme APA (American Psychological Association) est l'une des plus utilisées dans le milieu académique, notamment dans les sciences sociales, l'éducation et la psychologie. Elle fournit des règles précises pour **citer les sources** dans le corps du texte et pour rédiger la **bibliographie finale**.

CS Scanne avec CamScanner

3-Citation dans le corps du texte

Il existe deux types principaux :

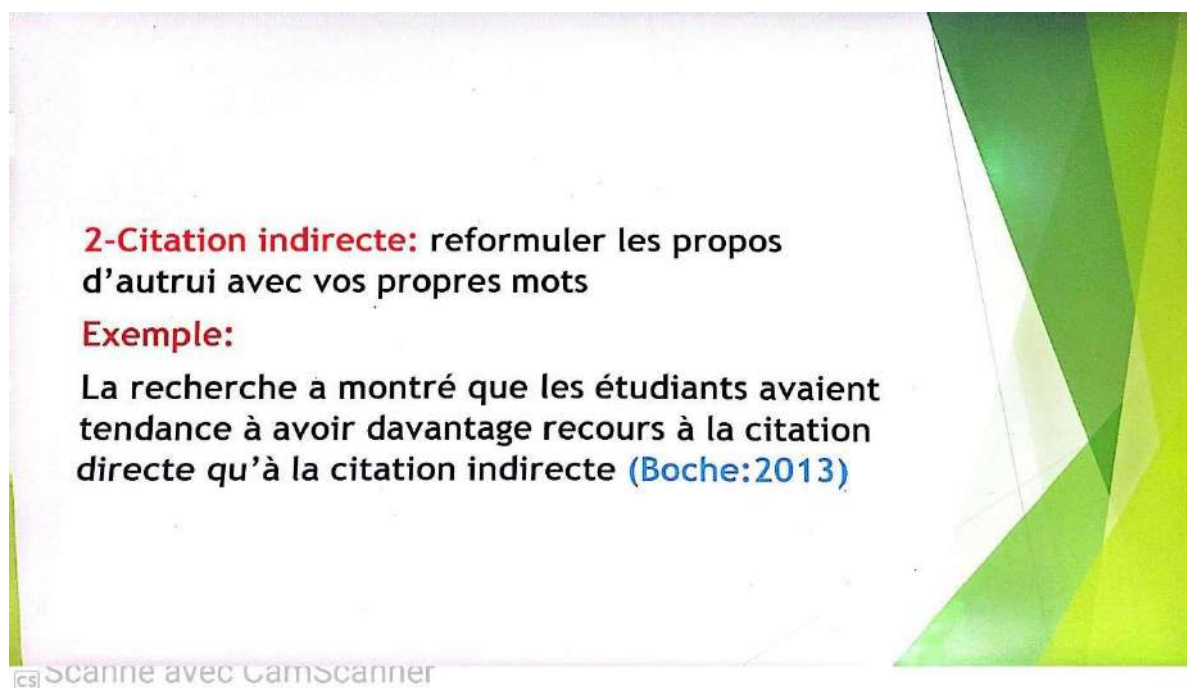
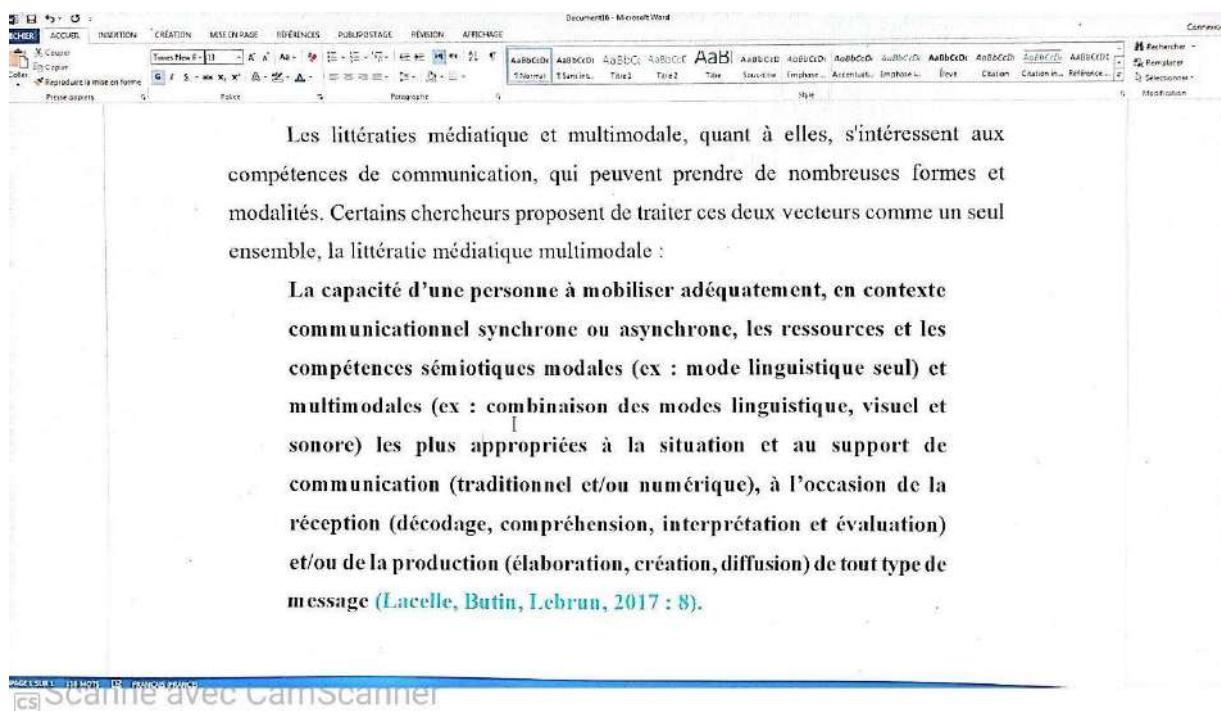
1-Citation directe: réécrire mot à mot les propos d'autrui entre guillemets

Exemple:

« La présence forte de l'évocation et de la reformulation chez les experts nous amène à définir l'écrit scientifique comme un discours avec des noms d'auteurs » (Boch: 2013)

NB: si la citation est plus que 3 lignes, elle doit constituer un paragraphe distinct précédé d'un retrait(1,27 cm), sans guillemets

CS Scanne avec CamScanner



4-La bibliographie

Les références bibliographiques doivent être classées par ordre alphabétique du nom de l'auteur

Exemple

Bibliographie

- ▶ André, A. (2007). La métatextualité dans les ateliers d'écriture. *Revue de linguistique appliquée*. 12(3), 39-55.
- ▶ Angers, M. (1997). *Initiation Pratique ala Méthodologie des Sciences Humaines*. Alger: casbah.
- ▶ Anis, J. (2003). Communication électronique scripturale et formes langagières: chats et SMS, Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques, Université de Poitiers, France. In.
- ▶ Arizona, N. (2012). Arizona Technology Integration Matrix. *Arizona Technology Integration Matrix*. www.azk12.org/tim
- ▶ Attenoukon, S. A. (2011). Technologies de l'information et de la communication (TIC) et rendement académique en contexte universitaires béninois: cas des apprenants en droit de l'Université d'Abomey-Calavi.
- ▶ Bachimont, B. (1996). Intelligence artificielle et écriture dynamique: de la raison graphique à la raison computationnelle. *Au nom du sens*, 290-319.
- ▶ Bailly, S. (1993). «Les filles sont plus douées pour les langues»: enquête autour d'une idée reçue. *Mélanges-Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues*(21), 43-57.
- ▶ Bakhtine, M. I. (1984). Esthétique de la création verbale. In: Gallimard.
- ▶ Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.
- ▶ Barré-De Miniac, C. (1996). Vers une didactique de l'écriture, une approche pluridisciplinaire. Bruxelles: INRP.
- ▶ Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. routledge.



Scanne avec CamScanner

Annexe 10

Quelle taille pour le référencement d'un article scientifique ?

La taille du référencement dépend du nombre de sources utilisées pour l'article. Il doit être complète et n'oublier aucun élément, qu'il soit cité de manière explicite ou non.

Attention aux bibliographies scientifiques trop longues : elles peuvent parfois être le signe d'une dispersion (sources peu pertinentes, éloignées du sujet). Chaque élément de la bibliographie doit concorder avec le thème de l'article.

La place du référencement

Le référencement scientifique se place à la fin de l'article scientifique, après la signature, les remerciements et avant les éventuelles annexes. Elle doit recenser toutes les sources qui ont été citées dans le contenu qui la précède.

Quand rédiger le référencement scientifique ?

Cette section se rédige au fur et à mesure que les sources sont utilisées. Très souvent, le référencement scientifique évolue au fil des lectures et des recherches : cette méthode de constante "mise à jour" des sources peut donc s'avérer très utile.

Une fois l'article terminé, ces sources sont regroupées et harmonisées dans une section à part entière en suivant un style de citation particulier.

Rédiger le référencement de l'article scientifique

Pour rédiger le référencement de l'article scientifique, il est important de savoir organiser son contenu et de suivre un style de citation approprié tout en prenant soin de ne pas commettre certaines erreurs.

Le contenu de la référence d'un article scientifique :

Le référencement scientifique doit contenir toutes les références utilisées pour la rédaction de l'article. Il peut s'agir :

- d'un autre article scientifique ;
- d'un ouvrage ;

Il faut numéroté les titres

3. la compétence interculturelle en classe de FLE

la compétence interculturelle est ensemble de capacités requises pour une interaction réussie avec une ou groupe de personnes de cultures différentes, plus spécifiquement, L'objectif de la compétence est de communiquer avec autrui, une personne qui a des caractéristiques propres grâce à sa pluri culturalité.

la compétence interculturelle peut être définie aussi comme capacité qui permet à le fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. » indiquez la source et la date de cette citation

CS Scanne avec CamScanner

En raison de développement du numérique et des besoins de connaissance de la société, la didactique connaît actuellement des progrès significatifs. Ainsi, chercheurs, concepteurs de programmes et enseignants sont impliqués dans la conception et la mise en œuvre de démarches d'enseignement/apprentissage et de nouveaux outils didactiques dans le but de développer plus efficacement les compétences en littératie des apprenants en contexte. C'est dans le cadre de ces mutations et de la conception de démarches d'enseignement/apprentissage que nous tentons dans cette étude à présenter des recherches sur le rôle du (bi)plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage des langues, et de passer brièvement en état des lieux de l'apprentissage dans le contexte plurilingue qui caractérise l'Algérie, au français et en français et l'enseignement du français à l'université.

1. Qu'est-ce que le plurilinguisme ?

Selon Jean Pierre CUQ :

« On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels » >> Il faut ajouter la date et la page de cette citation

CS Scanne avec CamScanner

Introduction :

La didactique de la culture a longtemps été celle du savoir culturel transmis dans le cadre de l'enseignement d'une langue. Dans les années 1970, une nouvelle didactique du culturel et de l'interculturel apparaît, associée cette fois à l'adaptation de la pratique enseignante à une partie des apprenants. Un grand nombre d'études sur le culturel dans le cadre de l'éducation sont publiées, analysent les démarches existantes et en proposent de nouvelles, inspirées des recherches de l'anthropologie, la sociologie, l'ethnologie et la psychosociologie.

Problématique :

En didactique de l'enseignement il y a l'approche interculturelle, les didacticiens donnant des objectifs de l'approche interculturelle, quels sont ces objectifs et quel est la déférence entre culture et interculturelle ?

Les hypothèses :

* la compétence interculturelle doit faire naître le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre.

* l'objectif de l'approche interculturelle est d'échange et partage la culture d'accueil.

1- Quelques définitions:

La définition de la culture:

Selon le *Petit Robert* (1988)¹:

- la culture ce l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique , le gout , le jugement .la culture associée à connaissances , éducation , formation , savoir
- l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation .

Il faut mettre les citations entre deux guillemets

La définition de l'interculturalité :

Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du ¹ français langue étrangère. Synergies France, (10), 109-122.

chercheurs peuvent ainsi voir sur quels sources ils ont travaillé.

Dans le résumé de sa thèse, Gérald Kembellec définit l'objectif de la bibliographie scientifique comme suit :

« La bibliographie scientifique d'un chercheur rend compte de sa phase de documentation, de son positionnement et de ses choix argumentatifs. La recherche d'information scientifique constitue un des fondements du métier de chercheur, car ce dernier, en perpétuelle quête d'information, alimente sa réflexion tout en influant sur le processus de ladite information. »

citation sans doute ??

CS Scannée avec CamScanner

Bibliographie

- La bibliographie d'un article scientifique : méthodologie et exemples.
Publié le 17 mars 2020 par Justine Debret. Mis à jour le 24 mars 2021.
- Wikipédia. Référencement.
- « LivresHD » de Abhi Sharma (CC BY 2.0) via Flickr.

*bibliographie mal ordonnée
il faut suivre l'ordre alphabétique*

CS Scanne avec CamScanner

Conclusion

Pour conclure, ce travail porte sur l'importance des processus dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

Le processus de l'écrit est l'un des paramètres les plus importants d'enseignement de la langue française au palier universitaire. La présente étude s'intéresse à la notion de rapport à l'écriture, chez les étudiants de départements de Français. La capacité de produire un texte correct sur le plan d'écritures, dépend de la pratique des activités rédactionnelles relatives.

Où est la bibliographie ?

Annexe 11

Références bibliographiques

- CUQ, J. - P. Dir, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* », Paris: ASDIFLE - CLE International, 2003.
- <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/plurilinguisme> consulté le 01/11/2022
- <https://www.alphatrad.fr/actualites/plurilinguisme-multilinguisme-queelles-differences> .consulté le 01/11/2022
- <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/plurilinguisme> . consulté le 01/11/2022

Sommaire

Sommaire

Introduction

1. Définitions.....	01
1.1.Etymologie du mot plurilinguisme.....	01
1.2.Le plurilinguisme selon le dictionnaire.....	01
1.3.Le concept plurilinguisme selon Cuq	01
1.4.Le multilinguisme.....	01
2. Le plurilinguisme en didactique	
2.1. La compétence plurilingue et la compétence pluriculturelle.....	02
2.2. Le plurilinguisme, mécanismes d'apprentissage et bienfaits	02
3.L'approche plurielle des langues.....	03

Conclusion

Références bibliographiques

Modalités de réalisation de la didactique intégrée des langues

Au plan pratique, la DIL se fonde sur la collaboration et la concertation entre » les enseignants, collaboration qui peut se réaliser selon diverses modalités d'après le degré d'approfondissement de l'intégration et celui de l'engagement personnel des enseignants (ce qui suit est tiré de Bertocchi 1998 : 76-78). » (Bertocchi, cité par Cavalli, 2005, p. 9).

³ H. Ahmed Jaber, Mubarak Saeed (2008). Blended Learning and Teaching Social Studies, Le Caire, Journal of the Educational Association for Educational Studies, n° 14.

⁴ Univ.setif.dz

« Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir- être qui, par le contrôle et la mise en oeuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. »

5-1 . Le savoir :

Les savoirs sont en quelques sortes les connaissances des groupes sociaux Il s'agit de la capacité de dépasser la méfiance, qui a des racines profonds dans les esprits des individus, et de s'ouvrir à l'autre pour enrichir par la différence son capital linguistique et culturel. Reconnaître la culture de l'autre et la respecter, c'est avant tout connaître et reconnaître sa propre culture.

5-2 . Le savoir-faire :

Le savoir faire est la tendance à repérer les phénomènes culturels liés à la culture de l'autre, et à les rapprocher des faits liés à sa propre culture .L'individu perçoit l'autre dans sa culture et développe une perspective critique par rapport aux deux cultures en présence. Il aura la capacité de jouer le rôle l'intermédiaire entre sa propre culture et la culture de l'autre en gérant les stéréotypes en relativisant son point de vue lors du contact avec l'autre.

5-3. Le savoir-être :

Le savoir-être correspond à la maintenance d'un système d'attitudes de tolérance et de respect vis-à-vis des différences qui identifient la culture de l'autre tout, L'individu doit se rappeler qu'il est même structuré par son environnement, son éducation, son histoire et son univers culturel, son identité ne doit en aucun cas être menacée ou dévalorisée.

Annexe 12

Interviewé 01

I: Bonjour

I-01 : *Bonjour*

I : Alors avant de démarrer cette capsule d'entretien, je vous rappelle que cet appel téléphonique se déroulera en toute confidentialité et son enregistrement sera certainement utilisé qu'à des fins purement scientifiques. Voilà maintenant un bref survol sur l'entretien. Ce présent entretien monsieur s'inscrit dans une recherche intitulée : pratiques d'écriture et littératie numérique en contexte universitaire. L'entretien est divisé en trois rubriques :

La première c'est un regard sur l'écrit et le numérique, la deuxième c'est une description de contraintes d'écriture numérique et la dernière rubrique euh c'est une perception du contexte universitaire actuel et prospectif. Sans tarder, pouvez-vous monsieur-vous présenter et nous retracer votre parcours professionnel ?

I-01 : *« beh hum, d'abord je valorise tellement cette étude qui s'inscrit dans le cadre du numérique et de l'écrit c'est-à-dire actuellement les enjeux du numérique et surtout du point de vue rédactionnel et son importance primordiale, j'étais enseignant au lycée puis au CEM et l'année passée j'ai enseigné au niveau du département du français à l'université d'El Oued »*

I : Très bien ! Parfait ! Maintenant, Comment voyez-vous la formation des enseignants quant à l'usage des TICE en classe ?

I-01 : *« Tout d'abord, je crois que la formation des enseignants est d'une importance primordiale, c'est à dire les enseignants doivent être formés non seulement sur la manière d'utiliser les outils technologiques, mais aussi sur la façon de les intégrer de manière efficace et pertinente dans leurs pratiques pédagogiques. Cela implique de comprendre tout d'abord comment les TICE peuvent soutenir l'apprentissage de l'écriture, deuxièmement comment les adapter selon les besoins des apprenants c'est comment les utiliser bien sûr de manière éthique et responsable. »*

I : C'est très clair ! Après avoir présenté la formation des enseignants de manière générale, maintenant nous voudrions personnaliser la chose. Certainement vous utilisez les TICE dans votre profession, pouvez-vous me dire comment vous avez acquis cette compétence professionnelle (la maîtrise d'usage des TICE en classe) ?

I-01 : *« Bon, je crois que juste après et durant le Covid-19, c'est-à-dire l'enseignement à travers les TICE est devenu en évolution permanente, c'est-à-dire les circonstances qu'on ait durant le Covid à exiger aux enseignants de suivre des formations à propos des TICE, surtout que c'est-à-dire les cours seront au niveau des quatre formes d'enseignement, et tous actualisables donc je crois que ma maîtrise d'usage des TICE s'est fait à travers l'autoformation surtout, à travers des podcasts et YouTube ; et quelques formations organisées par l'université, à travers peut être les ateliers des formations spécialisées et tout. Je crois que la maîtrise des TICE nécessite une formation continue des enseignants et surtout ceux qui sont âgés ne sont pas adaptés aux outils informatiques ou bien numériques. »*

I : message bien reçu monsieur, d'après ce que vous venez dire, vous avez sans doute constaté l'impact de nouvelles technologies sur l'écriture. Donc d'après votre expérience personnelle, pourriez-vous nous parler brièvement sur les mutations que subit l'écriture par les TIC ?

I-01 : *« les étudiants ont beaucoup de problèmes scripturaux à cause des outils numériques. Il y a un impact positif du numérique surtout pour développer les compétences littéraires des étudiants »*

I : De toute façon, on va en parler très largement après. Donc Si vous ne me contredisez pas, aujourd'hui tous les travaux scripturaux, dans l'université, à part les examens, s'établissent en mode numérique. De quel genre de pratiques d'écriture vous chargez les étudiants ?

I-01 : *« je vois que maintenant les pédagogies s'adaptent mieux au numérique par exemple maintenant nous parlons de la classe inversée et les étudiants mènent des exercices chez eux en leur donne des objets, un sujet. Je me base sur les textes argumentatifs, les dissertations pour que les étudiants développent les stratégies discursives et les compétences numériques »*

I : Maintenant on a terminé la première rubrique, on passe directement à la deuxième . Pouvez-vous nous décrire le niveau de l'écriture numérique chez les étudiants ?

I-01 : *« Bon en ce qui concerne le niveau des compétences en écriture numérique chez les étudiants, je vois qu'il est varié en fonction des expériences antérieures des étudiants avec la technologie, aussi la présence de la connexion chez certains par ce que maintenant dans des endroits enclavés où on n'a pas la connexion. »*

I : Donc la question suivante : Selon vous, quelles sont les difficultés qui peuvent confronter les étudiants de 1^{ère} année master dans l'écriture numérique ?

I-01 : *« Peut-être il y a le manque de familiarité avec ces outils que ce soit de point de vue qu'on n'a pas une formation pour l'usage des TICE, ils ne sont pas acculturés aux outils numériques. »*

I : Comment trouvez-vous l'équipement de la salle dans laquelle vous enseignez l'écrit, pour exercer vos pratiques enseignantes ? Si pas tellement, pourriez-vous me citer quelques carences ?

I-01 : *« Il n'y a pas d'ordinateurs et des logiciels et souvent la connexion, cela ne me permet pas de faciliter la tâche d'enseigner l'écriture. »*

I : Donc pour clôturer cette rubrique, pourriez-vous nous décrire le profil des étudiants vis-à-vis des compétences numériques ?

I-01 : *« les étudiants ont besoin d'une formation aux TICES pour dire que leur profil en compétences numériques leur permet d'entreprendre les différentes rédactions universitaires. »*

I : Comment trouvez-vous le contenu du programme alloué au module de l'écrit ?

I-01 : *« je crois qu'il y a un grand manque, oui nous avons par exemple au niveau de première année master, on a étudié les TICE mais surtout de point de vue méthodologique, en revanche de point de vue scripturale et écriture numérique je crois qu'on a beaucoup de choses à faire pour améliorer le niveau des étudiants de point de vue d'écriture numérique. »*

I : Quel est le statut de la littératie numérique dans le monde académique ? Y a-t-il une unité sur les thématiques des programmes ?

I-01 : « *Le sujet de la littératie numérique manifeste juste au niveau des colloques ou séminaires pour parler de la culture numérique ou la numératie et la littératie numérique afin d'installer ce sujet dans les programmes c'est-à-dire des initiatives insuffisantes.* »

I : Selon vous, comment l'usage des TICE peut-il améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants ?

I-01 : « *Pour moi, l'usage des TICE peut améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants, beaucoup d'applications et des logiciels peuvent faciliter la tâche d'écriture.* »

I : Quelles sont vos recommandations pour un enseignement efficient de l'écriture numérique en contexte universitaire ?

I-01 : « *Je crois qu'un enseignement efficace de l'écriture numérique dans un contexte universitaire, on doit intégrer les outils numériques dans les activités d'écriture pour offrir aux étudiants une expérience et pertinente, offrir des formations spécifiques sur la littératie numérique. Je crois que l'atelier d'écriture est une solution pratique pour développer l'écriture numérique des étudiants.* »

Interviewé 02

I: Bonjour

I-02 : Bonjour

I : Alors avant de démarrer cette capsule d'entretien, je vous rappelle que cet appel téléphonique se déroulera en toute confidentialité et son enregistrement sera certainement utilisé qu'à des fins purement scientifiques. Voilà maintenant un bref survol sur l'entretien. Ce présent entretien monsieur s'inscrit dans une recherche intitulée : pratiques d'écriture et littératie numérique en contexte universitaire. L'entretien est divisé en trois rubriques :

La première c'est un regard sur l'écrit et le numérique, la deuxième c'est une description de contraintes d'écriture numérique et la dernière rubrique euh c'est une perception du contexte universitaire actuel et prospectif. Sans tarder, pouvez-vous monsieur-vous présenter et nous retracer votre parcours professionnel ?

I : Comment voyez-vous la formation des enseignants quant à l'usage des TICE en classe ?

I-02 : « *Oui, malheureusement la formation n'est pas souvent suffisante et ne répond pas toujours aux besoins des enseignants c'est la réalité, un manque de formation pratique et contextualisé et les collègues enseignants manquent parfois du temps et souvent de ressources pour s'approprier les nouveaux outils numériques et même les compétences numériques.* »

I : Certainement vous utilisez les TICE dans votre profession, pouvez-vous nous dire comment vous avez acquis cette compétence professionnelle (la maîtrise d'usage des TICE en classe) ?

I-02 : « *En toute honnêteté, j'ai acquis ma maîtrise de la technologie de l'information et de la communication à travers d'une combinaison de formations, bien sûr on a reçu des formations mais la grande partie c'est une autoformation, donc j'étais toujours un autodidacte et en cas de difficulté majeure je fais recours à des échanges avec des collègues enseignants pour apprendre de nouvelles choses.* »

I : Pourriez-vous nous parler brièvement sur les mutations qui subissent l'écriture par ces nouvelles technologies dites les TIC ?

I-02 : « Clairement les nouvelles technologies ont un impact profond sur l'écriture, donc l'écriture est devenue multimodal avec l'intégration des TICE. En gros, les outils numériques ont permis de développer de nouvelles formes d'écriture comme le blog le forum, les réseaux sociaux ... »

I : Si vous ne me contredisez pas, aujourd'hui tous les travaux scripturaux, à part les examens, s'établissent en mode numérique. De quel genre de pratiques d'écriture vous chargez les étudiants ?

I- 02 : « Généralement je charge mes étudiants d'exposés sur des thématiques bien précises et également de rédiger des dissertations et rarement je charge à mes étudiants à écrire des articles scientifiques. »

I : Pouvez-vous nous décrire le niveau de l'écriture numérique chez les étudiants ?

I-02 : « Au fait, le niveau d'écriture numérique des étudiants est malheureusement très faible et ils manquent beaucoup de choses, certains étudiants ne savent pas se servir de la simple application par exemple le logiciel de traitement du texte Word. »

I : Selon vous, quelles sont les difficultés qui peuvent confronter les étudiants de 1^{ère} année master dans l'écriture numérique ?

I-02 : « Exactement donc peut être la majorité des travaux sont réalisés dans le logiciel du traitement Word, là les étudiants sont face à un tant de problèmes, je dirais bien comment adapter leur style d'écriture aux exigences du numérique, aux exigences des normes d'écriture on parle d'APA par exemple, aussi les étudiants ne savent pas organiser les paragraphes c'est-à-dire ne maîtrisent pas les stratégies rédactionnelles. »

I : Comment trouvez-vous l'équipement de la salle dans laquelle vous enseigner l'écrit, pour exercer vos pratiques enseignantes ? Si pas tellement, pourriez-vous me citer quelques carences ?

I-02 : « L'équipement de la salle dans laquelle j'enseigne même les collègues aussi est insuffisant malheureusement, souvent ils manquent d'ordinateurs et même les ordinateurs disponibles ne fonctionnent pas bien, et le grand problème c'est que la connexion internet est toujours instable et parfois elle est totalement absente et on se trouve pas connecté au labo. »

I : Comment trouvez-vous le contenu du programme alloué au module de l'écrit ?

I-02 : « Alors pour le programme, le contenu du module de l'écrit est trop axé sur l'écriture traditionnelle et ne prend pas en compte suffisamment peut être les enjeux de l'écriture numérique donc on est toujours dans l'écriture traditionnelle et classique. »

A : Quel est le statut de la littératie numérique dans le monde académique ? Y a-t-il une unité sur les thématiques des programmes ?

I-02 : « La littératie numérique c'est domaine de recherche en plein essor mais elle n'a pas encore acquis un statut véritablement institutionnel dans le monde académique en général et en Algérie en particulier, il n'y a pas encore des programmes dédiés à la littératie numérique même on trouve des collègues des enseignants qui ignorent déjà l'existence de ce concept. »

I : Selon vous, comment l'usage des TICE peut-il améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants ?

I-02 : « Alors l'usage des TICE peut améliorer la compétence rédactionnelle de plusieurs manières, premièrement de permet de s'informer de documenter leur travail de manière plus efficace et rapide, aussi ça leur permet de collaborer, de partager leurs travaux avec leurs pairs, de recevoir des commentaires et évaluations, également l'usage des TICE peut développer la créativité, le sens critique. »

I : Un enseignement de l'écriture numérique à l'université est-il pensable ? Expliquez.

I-02 : « Pour moi, l'enseignement de l'écriture numérique à l'université est non seulement pensable mais également nécessaire, les étudiants d'aujourd'hui ont besoin de maîtriser les compétences d'écriture numérique pour réussir dans leurs études et dans leur vie professionnelle. »

I : Quelles sont vos recommandations pour un enseignement efficient de l'écriture numérique en contexte universitaire ?

I-02 : « C'est une question très importante et difficile, il faut développer des programmes d'étude et des formations dédiés à l'écriture numérique mais avant ça il faut forger constituer des cellules pédagogiques et des équipes de recherche qui s'intéresse à la littératie numérique, à l'utilisation des TICE et surtout comment appliquer cette notion à l'université algérienne. Je pense aussi qu'il faut accorder une importance grandiose à la formation des enseignants. »

Interviewé 03

I : Bonjour

I-03 : Bonjour.

I : Avant de commencer, je vous rappelle que cet entretien s'inscrit dans un cadre purement scientifique et que son enregistrement sera utilisé uniquement à des fins de recherche. Le thème porte sur : les pratiques d'écriture et la littératie numérique en contexte universitaire. L'entretien est divisé en trois rubriques : la première concerne le rapport entre l'écrit et le numérique, la deuxième traite des contraintes de l'écriture numérique, et la dernière est relative à la perception du contexte universitaire actuel et futur. Pour commencer, pourriez-vous vous présenter brièvement et retracer votre parcours professionnel ?

I-03 : « Merci. Je suis enseignant-chercheur en sciences du langage. J'ai commencé ma carrière au secondaire avant de rejoindre l'université, où j'enseigne depuis environ huit ans. Mes travaux portent particulièrement sur la didactique de l'écrit et sur l'intégration des outils numériques dans la formation universitaire. »

I : Très bien ! Selon vous, quelle est l'importance de la formation des enseignants à l'usage des TICE en classe ?

I-03 : « Je pense qu'elle est indispensable. Les enseignants doivent être outillés, non seulement pour maîtriser les instruments technologiques, mais aussi pour développer des scénarios pédagogiques qui exploitent efficacement les TICE. La formation doit permettre d'atteindre une double compétence : technique et didactique. »

I : Parfait ! Et pour ce qui vous concerne, comment avez-vous acquis vos propres compétences dans l'usage des TICE ?

I-03 : « Principalement par autoformation et par la pratique quotidienne. Les ressources en ligne comme les webinaires, les tutoriels et les cours ouverts m'ont beaucoup aidé. J'ai aussi participé à quelques ateliers organisés par l'université. Cela m'a permis de progresser progressivement, en expérimentant directement avec mes étudiants. »

I : D'après vous, quelles transformations majeures l'écriture a-t-elle connues avec l'avènement du numérique ?

I-03: « L'écriture est devenue plus interactive et collaborative. Les étudiants peuvent co-construire des documents à distance, utiliser des correcteurs automatiques, ou enrichir leurs productions par l'hypertexte. Mais en même temps, on observe une perte d'autonomie scripturale chez certains, car ils se fient excessivement aux outils numériques. »

I : Très intéressant. Et dans vos cours, quel type de pratiques d'écriture proposez-vous aux étudiants ?

I-03 : « *Je privilégie les écrits universitaires, comme les synthèses et les dissertations, mais j'introduis aussi des productions numériques : par exemple des blogs, des comptes rendus collaboratifs ou des présentations interactives. Cela permet de varier les formats et de développer à la fois les compétences rédactionnelles et numériques.* »

I : Passons à la deuxième rubrique. Comment évaluez-vous le niveau d'écriture numérique des étudiants ?

I-03 : « *Le niveau est très hétérogène. Certains étudiants, habitués aux réseaux sociaux, s'adaptent facilement aux outils numériques. Mais beaucoup d'autres rencontrent des difficultés à respecter les normes académiques dans un environnement numérique.* »

I : Quelles difficultés précises observez-vous chez les étudiants de master ?

I-03 : « *Ils peinent souvent à organiser leurs idées dans un cadre scientifique, malgré l'aide des logiciels. De plus, l'absence de formation méthodologique solide à l'écriture numérique limite leur autonomie. Enfin, l'accès inégal à une connexion internet constitue un obstacle supplémentaire.* »

I : Et du côté des infrastructures, comment trouvez-vous l'équipement des salles dédiées à l'écrit ?

I-03 : « *Les moyens sont insuffisants : pas assez d'ordinateurs, des logiciels obsolètes, et une connexion instable. Tout cela ralentit l'enseignement et empêche de mettre en pratique certaines activités.* »

I : Pouvez-vous décrire brièvement le profil numérique de vos étudiants ?

I-03 : « *Ce sont des étudiants motivés, mais leur profil est marqué par des lacunes techniques. Ils connaissent les usages personnels du numérique, mais manquent de compétences académiques.* »

I : Très clair. Et que pensez-vous du contenu des programmes actuels relatifs à l'écriture ?

I-03 : « *Les programmes abordent la méthodologie et la culture numérique, mais de manière superficielle. L'écriture numérique n'est pas suffisamment mise en valeur dans les modules, alors qu'elle constitue aujourd'hui une compétence essentielle.* »

I : Qu'en est-il de la littératie numérique dans l'espace académique algérien ?

I-03 : « *Elle reste un sujet émergent. On en parle davantage dans les séminaires et les colloques, mais il n'existe pas encore de stratégie claire pour l'intégrer réellement dans les cursus.* »

I : Selon vous, comment l'usage des TICE peut-il améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants ?

I-03 : « *Les TICE permettent de diversifier les pratiques et de rendre l'écriture plus interactive. Elles facilitent la révision, la correction et la collaboration entre étudiants, ce qui contribue à améliorer leurs productions écrites.* »

I : Pour terminer, quelles recommandations donneriez-vous pour un enseignement plus efficace de l'écriture numérique ?

I-03 : « *Il faudrait, à mon avis, mettre en place des ateliers réguliers d'écriture numérique, intégrer systématiquement les outils numériques dans les activités pédagogiques et former les enseignants de façon continue. Cela aiderait à préparer les étudiants aux exigences de la recherche et du monde professionnel.* »

Interviewé 04

I : Bonjour

I-04 : *Bonjour.*

I : Avant de commencer cet entretien, je tiens à vous informer que cette discussion sera enregistrée uniquement à des fins scientifiques et restera confidentielle. L'entretien que nous allons réaliser s'inscrit dans une recherche portant sur les pratiques d'écriture et la littératie numérique en contexte universitaire. Il se compose de trois rubriques : la première concerne la relation entre l'écrit et le numérique, la deuxième traite des contraintes liées à l'écriture numérique, et la dernière aborde la perception du contexte universitaire actuel et futur. Pour démarrer, pourriez-vous vous présenter et nous donner un aperçu de votre parcours professionnel ?

I-04 : *« Bien sûr. Je suis enseignant-chercheur en sciences du langage depuis plus de dix ans. J'ai commencé ma carrière comme professeur de français dans un lycée, puis j'ai intégré l'université où j'enseigne actuellement. En parallèle, je m'intéresse à la recherche sur les usages pédagogiques du numérique, notamment dans le domaine de la rédaction académique. »*

I : Très intéressant ! Selon vous, comment percevez-vous la formation des enseignants concernant l'intégration des TICE dans leurs pratiques pédagogiques ?

I-04 : *« Je considère que cette formation est fondamentale. Les enseignants doivent être formés non seulement sur le plan technique, mais aussi sur le plan didactique, afin de savoir comment exploiter les outils numériques pour améliorer les apprentissages. Il est essentiel de développer une approche réflexive sur les usages des TICE, pour les adapter aux besoins des étudiants et éviter une simple utilisation superficielle. »*

I : Très bien dit ! Et pour ce qui est de votre propre maîtrise des TICE, comment avez-vous acquis vos compétences dans ce domaine ?

I-04 : *« Personnellement, j'ai suivi un double parcours : d'une part, une autoformation à travers des ressources en ligne comme des tutoriels, des webinaires et des cours ouverts (MOOC), et d'autre part, une formation institutionnelle organisée par l'université. Mais je dois reconnaître que c'est surtout la pratique quotidienne et l'expérimentation dans mes cours qui m'ont permis d'améliorer mes compétences. »*

I : Je comprends. D'après votre expérience, quel est l'impact des technologies numériques sur l'écriture des étudiants à l'université ?

I-04 : *« L'impact est ambivalent. D'un côté, les outils numériques favorisent l'accès rapide à l'information, la correction automatique et la collaboration. Mais de l'autre côté, certains étudiants deviennent dépendants de ces outils et négligent le développement de leurs propres compétences rédactionnelles, notamment en orthographe et en structuration du discours. »*

I : Donc, si on parle des pratiques concrètes, quelles activités d'écriture proposez-vous généralement à vos étudiants ?

I-04 : *« Je privilégie des productions écrites en lien avec leur spécialité, comme des résumés, des comptes rendus, des analyses de texte et des dissertations. J'encourage également l'utilisation des blogs ou des plateformes collaboratives pour les habituer à rédiger dans un environnement numérique. »*

I : Très bien. Passons à la deuxième rubrique. Pouvez-vous nous décrire le niveau d'écriture numérique chez vos étudiants ?

I-04 : *« Globalement, il est hétérogène. Certains étudiants maîtrisent assez bien les outils numériques et savent exploiter les fonctionnalités de traitement de texte ou de correction, tandis que d'autres peinent encore à utiliser même les outils de base. Ce décalage est souvent lié à leurs expériences scolaires antérieures et à leur accès aux ressources technologiques. »*

I : Quelles difficultés principales observez-vous chez vos étudiants de master en matière d'écriture numérique ?

I-04 : *« La première difficulté est la maîtrise des normes académiques, comme les styles de citation ou la structuration d'un mémoire. Ensuite, il y a le manque d'autonomie face aux »*

logiciels de correction ou aux outils bibliographiques. Enfin, certains étudiants n'ont pas une réelle culture numérique, ce qui freine leur efficacité. »

I : Merci. Et concernant les infrastructures, comment évaluez-vous les équipements mis à disposition dans vos salles de cours ?

I-04 : « Les équipements sont insuffisants. Nous avons parfois des salles avec quelques ordinateurs, mais pas toujours fonctionnels, et la connexion Internet est souvent instable. Cela limite considérablement les activités pédagogiques basées sur l'usage du numérique. »

I : Je vois. Passons à la troisième rubrique. Selon vous, quelle place occupe actuellement la littératie numérique dans le monde académique ?

I-04 : « Elle reste encore marginale. Bien que le sujet soit évoqué dans des conférences et des séminaires, il n'est pas encore intégré de manière systématique dans les programmes de formation. Il faudrait plus d'initiatives institutionnelles pour faire de la littératie numérique une compétence transversale incontournable. »

I : Et pour conclure, quelles recommandations feriez-vous pour améliorer l'enseignement de l'écriture numérique à l'université ?

I-04 : « Je recommande d'abord d'intégrer davantage les outils numériques dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Ensuite, d'organiser des formations spécifiques sur l'écriture académique numérique, et enfin de mettre en place des ateliers pratiques où les étudiants peuvent expérimenter les différents logiciels d'aide à l'écriture. Cela permettrait de renforcer leur autonomie et leurs compétences rédactionnelles. »

Interviewé 05

I : Bonjour

I-05 : Bonjour.

I : Merci d'avoir accepté cet entretien. Je vous rappelle que celui-ci sera utilisé uniquement dans un cadre scientifique et restera confidentiel. L'objectif est d'explorer vos perceptions et pratiques liées à l'écriture et au numérique en contexte universitaire. Pour commencer, pourriez-vous vous présenter brièvement ?

I-05 : « Avec plaisir. Je suis maître de conférences. J'enseigne depuis une quinzaine d'années et je m'intéresse particulièrement aux méthodes pédagogiques innovantes. J'encadre aussi des étudiants de master et de doctorat, ce qui m'amène à travailler régulièrement sur leurs productions écrites et leurs difficultés dans ce domaine. »

I : Merci. Selon vous, quel rôle joue le numérique dans la formation universitaire actuelle ?

I-05 : « Le numérique est devenu incontournable. Il transforme à la fois la manière dont nous accédons à l'information et celle dont nous produisons du savoir. Les étudiants peuvent consulter instantanément des articles, utiliser des logiciels de traitement de texte ou des outils de gestion bibliographique. Mais cela suppose aussi une bonne maîtrise critique des ressources disponibles. »

I : Tout à fait. Et pour ce qui est de la formation des enseignants aux TICE, quelle est votre appréciation ?

I-05 : « À mon avis, cette formation reste encore insuffisante. Beaucoup d'enseignants découvrent les outils numériques par eux-mêmes, sans réel accompagnement. Une formation continue obligatoire sur l'intégration des TICE, orientée vers la pratique pédagogique et la recherche, serait très bénéfique. »

I : Et vous, comment avez-vous développé vos compétences numériques ?

I-05 : « *Essentiellement par l'autoformation. J'ai suivi quelques ateliers organisés par l'université, mais ce sont surtout mes propres recherches, les échanges avec des collègues et l'expérimentation personnelle qui m'ont permis de progresser.* »

I : D'après votre expérience, quel est l'impact des outils numériques sur les pratiques d'écriture des étudiants ?

I-05 : « *Ils apportent une aide considérable. Les correcteurs comme Antidote ou Grammarly facilitent la révision, et les logiciels comme Zotero simplifient la gestion des références. Mais le problème, c'est que certains étudiants s'appuient trop sur ces outils et ne développent pas leur sens critique ni leur capacité de réflexion autonome.* »

I : Intéressant. Concrètement, quelles activités d'écriture proposez-vous à vos étudiants dans vos cours ?

I-05 : « *J'insiste beaucoup sur la rédaction de fiches de lecture, de synthèses et de projets de recherche. Je leur demande aussi de rédiger des billets de blog ou des posts scientifiques vulgarisés, afin de varier les formats et de développer leur capacité d'adaptation à différents publics.* »

I : Très bien. Parlons maintenant des contraintes. Quel est le niveau d'écriture numérique chez vos étudiants ?

I-05 : « *Très variable. Certains maîtrisent bien les logiciels de traitement de texte, les outils de citation et savent produire des documents académiques conformes aux normes. Mais d'autres rencontrent encore des difficultés de base, comme l'usage des styles, la mise en forme ou la gestion des notes de bas de page.* »

I : Et quelles sont selon vous les principales difficultés rencontrées par vos étudiants de master ?

I-05 : « *La première difficulté concerne la rigueur scientifique : beaucoup peinent à structurer un argumentaire solide. Ensuite, la maîtrise des normes de citation reste un défi. Enfin, le manque de familiarité avec les logiciels spécialisés ralentit considérablement leur progression.* »

I : Qu'en est-il des infrastructures numériques disponibles dans votre institution ?

I-05 : « *Elles se sont améliorées ces dernières années, mais il reste des lacunes. La connexion Internet n'est pas toujours stable, et les salles informatiques sont parfois saturées. Les étudiants doivent souvent utiliser leurs propres ordinateurs, ce qui crée des inégalités entre eux.* »

I : Très bien. Abordons la dernière rubrique. Selon vous, quelle importance occupe aujourd'hui la littératie numérique dans l'enseignement supérieur ?

I-05 : « *Elle est essentielle, mais elle n'est pas encore reconnue comme une compétence transversale. Pourtant, savoir lire, analyser et produire des écrits numériques est devenu un prérequis pour toute activité académique. Les universités devraient intégrer cette dimension de manière systématique.* »

I : Et pour conclure, quelles recommandations feriez-vous pour améliorer l'accompagnement des étudiants dans l'écriture numérique ?

I-05 : « *Je recommande d'abord de renforcer la formation initiale en littératie numérique dès la licence. Ensuite, de proposer des ateliers pratiques réguliers sur l'usage des outils de rédaction et de gestion bibliographique. Enfin, je pense qu'il est nécessaire de créer un centre d'aide à la rédaction scientifique, où les étudiants pourraient trouver un accompagnement personnalisé.* »

Interviewé 06

I : Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien. Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

I-06 : « *Bonjour. Je suis enseignante en didactique des langues depuis une dizaine d'années. J'encadre régulièrement des mémoires de master* »

I : Merci. Quel rôle attribuez-vous au numérique dans vos activités d'enseignement et de recherche ?

I-06 : « *Le numérique est incontournable aujourd'hui. Il intervient dans la préparation des cours, la communication avec les étudiants, mais aussi dans la recherche et la publication. Par exemple, j'utilise régulièrement les bases de données en ligne pour accéder à des articles, ainsi que des outils comme EndNote pour la gestion des références.* »

I : Selon vous, vos étudiants sont-ils suffisamment formés aux outils numériques d'écriture scientifique ?

I-06 : « *Pas vraiment. Ils maîtrisent des outils basiques comme Word, mais beaucoup ne savent pas gérer correctement une bibliographie ou respecter les normes de citation. Souvent, ils découvrent les logiciels de gestion bibliographique très tard, et cela crée des difficultés dans leur parcours.* »

I : Et vous, en tant qu'enseignante, quels outils numériques utilisez-vous le plus dans vos pratiques académiques ?

I-06 : « *Pour mes propres écrits, j'utilise surtout LaTeX, qui me permet de produire des articles aux normes éditoriales des revues scientifiques. Pour les étudiants, je recommande Zotero pour les références et Grammarly ou Antidote pour améliorer la qualité linguistique. J'emploie aussi Excel et parfois SPSS pour analyser des données quantitatives.* »

I : Quels avantages et limites voyez-vous dans l'intégration de ces outils ?

I-06 : « *L'avantage, c'est le gain de temps et la précision. Ces logiciels réduisent les erreurs et améliorent la qualité des productions. Mais la limite, c'est que beaucoup d'étudiants utilisent ces outils de manière superficielle, sans en exploiter toutes les fonctionnalités. Il y a aussi un risque de dépendance excessive aux correcteurs automatiques.* »

I : Quelles sont, selon vous, les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans l'écriture scientifique ?

I-06 : « *La difficulté majeure, c'est la structuration des idées. Ensuite, le respect des normes de présentation scientifique reste un problème récurrent. Enfin, la maîtrise des langues, notamment le français, pose un grand défi dans la rédaction et la publication.* »

I : Et du côté institutionnel, comment évaluez-vous l'intégration des TICE dans votre université ?

I-06 : « *Il y a eu des efforts, surtout depuis la pandémie. Mais les infrastructures ne sont pas toujours suffisantes : les salles multimédias sont limitées et la connexion Internet est instable. De plus, la formation continue des enseignants reste insuffisante.* »

I : Selon vous, quelle est l'importance de la littératie numérique pour un enseignant-chercheur ?

I-06 : « *Elle est essentielle. Un enseignant qui ne maîtrise pas ces outils a du mal à accompagner correctement ses étudiants. La littératie numérique est devenue une compétence transversale, au même titre que la maîtrise de la méthodologie scientifique.* »

I : Enfin, quelles recommandations feriez-vous pour améliorer l'accompagnement des étudiants dans la rédaction scientifique numérique ?

I-06 : « *Je recommande d'introduire dès la première année des modules spécifiques sur la rédaction scientifique et l'utilisation des outils numériques. Il faut aussi organiser des ateliers*

pratiques réguliers, accessibles à tous les étudiants et enseignants. Enfin, il est nécessaire d'améliorer les infrastructures numériques et d'investir dans des formations continues pour le corps enseignant. »

Interviewé 07

I : Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien. Pouvez-vous vous présenter ?

I-07 : « Bonjour. Je suis enseignant en littérature depuis deux ans.. »

I : Quel rôle le numérique occupe-t-il dans vos pratiques pédagogiques et scientifiques ?

I-07 : « Le numérique m'aide beaucoup, surtout pour préparer mes cours. J'utilise PowerPoint, Word et parfois Excel pour organiser mes données. Mais je reconnais que je n'ai pas encore une maîtrise complète des outils spécialisés de la recherche scientifique. »

I : Et vos étudiants, comment utilisent-ils le numérique selon vous ?

I-07 : « Ils sont à l'aise avec les outils de base : ils tapent leurs travaux sur Word et cherchent des documents sur Internet. Mais souvent, ils ne savent pas utiliser correctement les citations, ni organiser une bibliographie. Ils copient-collent parfois sans respecter les normes. »

I : Quels outils numériques utilisez-vous personnellement pour vos recherches ou vos écrits scientifiques ?

I-07 : « Honnêtement, je me limite surtout à Word. J'ai entendu parler de Zotero et de LaTeX, mais je ne les utilise pas encore. Pour corriger mes textes, j'utilise parfois Antidoe, mais pas de manière systématique. »

I : Quelles difficultés rencontrez-vous dans l'usage de ces outils ?

I-07 : « La première difficulté, c'est le manque de formation. J'ai appris à utiliser Word tout seul, mais pour Zotero ou SPSS, je n'ai jamais eu de formation. Ensuite, il y a le problème de temps : avec la charge d'enseignement, il est difficile de consacrer du temps à l'apprentissage de nouveaux logiciels. »

I : Selon vous, vos étudiants rencontrent quelles principales difficultés dans la rédaction scientifique ?

I-07 : « La structuration d'un texte académique reste compliquée pour eux. Ils ont du mal à organiser une introduction, un développement et une conclusion de manière cohérente. En plus, beaucoup ne savent pas rédiger correctement une référence bibliographique, ce qui pose problème dans les travaux de recherche. »

I : Comment évaluez-vous l'intégration des TICE dans votre université ?

I-07 : « Je dirais qu'il y a un début d'effort. Nous avons quelques salles équipées, mais pas assez. La connexion Internet est lente, et parfois, on n'a pas accès à certaines ressources. De plus, les enseignants ne sont pas tous formés, donc chacun se débrouille comme il peut. »

I : Quelle importance accordez-vous à la littératie numérique pour un enseignant-chercheur ?

I-07 : « C'est très important, mais je sens que je dois moi-même progresser dans ce domaine. Sans ces compétences, il est difficile d'accompagner les étudiants et de publier dans des revues reconnues. »

I : Quelles recommandations feriez-vous pour mieux accompagner enseignants et étudiants dans la rédaction scientifique numérique ?

I-07 : « Je pense qu'il faut mettre en place des formations obligatoires pour les enseignants débutants, surtout sur Zotero, LaTeX, SPSS et Excel. Pour les étudiants, des ateliers réguliers seraient utiles, afin qu'ils apprennent à rédiger correctement et à utiliser les bons outils dès la licence. »

Interviewé 08

I : Bonjour, merci d'avoir accepté cet entretien. Pouvez-vous vous présenter ?

I-08 : « *Bonjour, je suis enseignant en sciences du langage depuis plus de dix ans. J'enseigne la didactique des langues et j'encadre quelques mémoires de master. »*

I : Quelle place occupent les outils numériques dans vos pratiques d'enseignement et de recherche ?

I-08 : « *Ils deviennent indispensables. Pour mes cours, j'utilise souvent PowerPoint et des plateformes comme Moodle pour déposer les supports. Pour mes recherches, je me sers surtout d'outils de rédaction et de gestion bibliographique. »*

I : Quels outils utilisez-vous le plus souvent dans vos activités de recherche ?

I-08 : « *Principalement Word pour la rédaction. Pour les enquêtes de terrain, j'utilise Google Forms et Excel. »*

I : Et vos étudiants, quels outils utilisent-ils le plus ?

I-08 : « *La majorité se limite à Word et PowerPoint. Ils connaissent peu les logiciels de gestion de références, et quand je leur parle de Zotero ou Mendeley, c'est souvent une découverte. »*

I : Quelles sont les principales difficultés de vos étudiants dans la rédaction scientifique ?

I-08 : « *Ils ont du mal à formuler une problématique claire et à articuler leurs idées. L'usage des citations est aussi problématique : soit ils ne citent pas, soit ils copient sans mentionner la source. Enfin, ils ne savent pas toujours adapter leur style à un texte académique. »*

I : Et vous, quelles difficultés rencontrez-vous dans l'usage des outils numériques ?

I-08 : « *Je dirais surtout le manque de temps pour me former. Les logiciels comme EndNote ou R demandent un investissement, et parfois je reviens vers les solutions plus simples par habitude. »*

I : Comment percevez-vous l'intégration des TICE dans votre université ?

I-08 : « *Il y a des efforts, mais c'est encore limité. Les enseignants ne sont pas tous formés, et la plateforme Moodle n'est pas utilisée à son plein potentiel. »*

I : Quelle importance accordez-vous à la littératie numérique dans votre domaine ?

I-08 : « *Une grande importance. Aujourd'hui, même en sciences humaines, on ne peut pas se passer des outils numériques. La littératie numérique devient une compétence de base, au même titre que la méthodologie de recherche. »*

I : Quelles recommandations feriez-vous pour améliorer la maîtrise des outils numériques ?

I-08 : « *Il faudrait proposer plus d'ateliers pratiques, surtout pour les jeunes enseignants et les étudiants de master. Je pense aussi qu'il serait utile de créer des guides ou tutoriels en français, car beaucoup de ressources sont uniquement en anglais. »*

Interviewé 09

I : Bonjour

I-09 : « *Bonjour, merci de m'avoir invité à cet entretien. »*

I : Alors avant de démarrer cette capsule d'entretien, je vous rappelle que cet appel téléphonique se déroulera en toute confidentialité et son enregistrement sera utilisé uniquement à des fins scientifiques. Cet entretien s'inscrit dans une recherche intitulée : pratiques d'écriture et littératie numérique en contexte universitaire.

Sans tarder, pouvez-vous monsieur vous présenter et nous retracer brièvement votre parcours professionnel ?

I-09 : « *Avec plaisir. Je suis enseignant en didactique du français depuis une dizaine d'années. »*

I : Très bien ! Maintenant, comment voyez-vous la formation des enseignants quant à l'usage des TICE en classe ?

I-02 : *« Je pense que la formation reste encore insuffisante. Les enseignants reçoivent parfois une initiation technique (comment utiliser un logiciel, une plateforme), mais rarement une formation didactique sur comment intégrer ces outils à l'enseignement du français. Il faudrait donc aller au-delà de l'initiation pour former à l'intégration pédagogique et critique. »*

I : Certainement vous utilisez les TICE dans votre profession. Pouvez-vous me dire comment vous avez acquis cette compétence professionnelle (la maîtrise d'usage des TICE en classe) ?

I-09 : *« Pour ma part, c'est surtout l'autoformation. J'ai appris à utiliser des logiciels comme Moodle, Google Docs ou encore des applications d'écriture collaborative grâce à mes collègues et aux tutoriels en ligne. L'université a organisé quelques formations, mais elles restent assez générales. C'est vraiment dans la pratique quotidienne, en testant avec les étudiants, que j'ai acquis cette compétence. »*

I : D'après votre expérience personnelle, pourriez-vous nous parler brièvement des mutations que subit l'écriture par les TIC ?

I-09 : *« L'écriture universitaire a profondément changé. Les étudiants écrivent plus vite, utilisent des outils de correction automatique, parfois même de la traduction automatique. Cela peut les aider, mais cela crée aussi des dépendances et parfois une baisse de vigilance sur l'orthographe ou la structuration. En revanche, le numérique a permis de développer des formes d'écriture collaborative très riches. »*

I : De quel genre de pratiques d'écriture vous chargez les étudiants ?

I-09 : *« J'oriente beaucoup mes étudiants vers l'écriture argumentative et académique : fiches de lecture, comptes rendus, dissertations, mais aussi la rédaction de projets de recherche. Je leur demande de produire des textes en ligne, sur des plateformes collaboratives, afin de développer à la fois leurs compétences scripturales et numériques. »*

I : Pouvez-vous nous décrire le niveau de l'écriture numérique chez vos étudiants ?

I-09 : *« Le niveau est hétérogène. Certains maîtrisent très bien les outils numériques, mais d'autres peinent à utiliser correctement un traitement de texte ou à gérer les références bibliographiques. Cette inégalité crée un décalage dans les productions écrites. »*

I : Quelles sont les difficultés qui peuvent confronter les étudiants de 1ère année master dans l'écriture numérique ?

I-09 : *« Les difficultés principales sont liées à la méthodologie : savoir citer correctement, éviter le plagiat, organiser un texte académique. Techniquement, beaucoup ne savent pas encore utiliser les logiciels de gestion de références ou les outils collaboratifs. »*

I : Comment trouvez-vous l'équipement de la salle où vous enseignez l'écrit ?

I-09 : *« Honnêtement, il y a de grandes lacunes. Nous avons rarement une connexion stable, parfois même pas de projecteur. Les étudiants travaillent souvent avec leurs propres ordinateurs ou téléphones. Cela limite beaucoup l'intégration des TICE. »*

I : Pourriez-vous nous décrire le profil des étudiants vis-à-vis des compétences numériques ?

I-09 : *« En général, les étudiants savent utiliser les réseaux sociaux et les outils de communication, mais ils manquent de compétences numériques académiques. Leur profil est donc plutôt consommateur que producteur. Il faudrait les former à transformer ces compétences de base en compétences universitaires. »*

I : Comment trouvez-vous le contenu du programme alloué au module de l'écrit ?

I-09 : *« Le programme est intéressant mais trop théorique. Il manque de mises en pratique réelles, surtout en lien avec le numérique. L'écriture académique devrait être travaillée en ateliers où les étudiants produisent, corrigent et améliorent leurs textes grâce aux outils numériques. »*

I : Quel est le statut de la littératie numérique dans le monde académique ?

I-09 : « *Pour l'instant, la littératie numérique est encore un thème de recherche plus qu'un contenu intégré aux programmes. On en parle lors de colloques, de journées d'étude, mais dans les cursus officiels elle n'occupe pas encore une place centrale.* »

I : Selon vous, comment l'usage des TICE peut-il améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants ?

I-09 : « *Les TICE offrent un environnement riche pour écrire : outils de correction, dictionnaires en ligne, plateformes collaboratives, logiciels de gestion bibliographique... Tout cela peut aider à structurer et améliorer l'écriture, à condition que les étudiants soient formés à les utiliser de manière critique.* »

I : Quelles sont vos recommandations pour un enseignement efficient de l'écriture numérique en contexte universitaire ?

I-09 : « *Je recommanderais d'intégrer des ateliers pratiques dans chaque cursus, de former les enseignants à l'usage pédagogique des TICE, et de développer des programmes spécifiques sur la littératie numérique. Enfin, il est essentiel de sensibiliser les étudiants aux enjeux éthiques liés au numérique, notamment la question du plagiat.* »

Interviewé 10

I : Bonjour

I-10 : « *Bonjour, merci beaucoup, c'est un plaisir de participer à cet entretien.* »

I : Alors avant de démarrer cette capsule d'entretien, je vous rappelle que cet appel téléphonique se déroulera en toute confidentialité et son enregistrement sera utilisé uniquement à des fins scientifiques. Cet entretien s'inscrit dans une recherche intitulée : pratiques d'écriture et littératie numérique en contexte universitaire.

Sans tarder, pouvez-vous monsieur vous présenter et nous retracer brièvement votre parcours professionnel ?

I-10 : « *Je suis enseignante en didactique du français depuis plus de 10 ans.* »

I : Très bien ! Maintenant, comment voyez-vous la formation des enseignants quant à l'usage des TICE en classe ?

I-10 : « *Je constate de réels progrès. De plus en plus de formations se mettent en place, souvent à travers des séminaires et des modules de perfectionnement. Mais il faudrait aller plus loin : l'objectif n'est pas seulement de maîtriser l'outil, mais d'apprendre à l'intégrer dans une démarche pédagogique.* »

I : Certainement vous utilisez les TICE dans votre profession. Pouvez-vous me dire comment vous avez acquis cette compétence professionnelle (la maîtrise d'usage des TICE en classe) ?

I-10 : « *J'ai acquis ces compétences assez tôt, car j'ai toujours eu un intérêt personnel pour les nouvelles technologies. Pendant mes études doctorales, j'ai utilisé régulièrement des plateformes comme Zotero, Overleaf ou encore Google Classroom. Ensuite, j'ai continué à me former grâce à des MOOCs et des communautés d'enseignants en ligne.* »

I : D'après votre expérience personnelle, pourriez-vous nous parler brièvement des mutations que subit l'écriture par les TIC ?

I-10 : « *L'écriture est devenue plus interactive et collaborative. On ne se contente plus d'écrire seul sur une feuille, mais on construit le texte à plusieurs, on le partage, on le commente en temps réel. Les outils numériques favorisent aussi l'hypertexte, l'insertion de multimédia, ce qui change complètement l'approche traditionnelle de l'écrit académique.* »

I : De quel genre de pratiques d'écriture vous chargez les étudiants ?

I-10 : « J'encourage mes étudiants à rédiger des productions variées : comptes rendus, projets de recherche, mais aussi des exposés. »

I : Pouvez-vous nous décrire le niveau de l'écriture numérique chez vos étudiants ?

I-10 : « De manière générale, ils sont assez compétents techniquement : ils savent utiliser un ordinateur, chercher sur internet, manier les logiciels de base. Mais sur le plan académique, il reste beaucoup de travail. Ils ne maîtrisent pas encore la rigueur scientifique, notamment la citation, la reformulation et l'organisation des références. »

I : Quelles sont les difficultés qui peuvent confronter les étudiants de 1^{ère} année master dans l'écriture numérique ?

I-10 : « Je dirais qu'ils rencontrent surtout des difficultés liées à la méthodologie scientifique. Ils ont tendance à copier-coller sans reformuler, et ne connaissent pas toujours les règles de citation. En revanche, l'aspect technique est rarement un problème pour cette génération. »

I : Comment trouvez-vous l'équipement de la salle où vous enseignez l'écrit ?

I-10 : « Cela dépend. Certaines salles sont bien équipées avec projecteur et connexion internet, mais d'autres sont encore très limitées. Personnellement, je m'adapte en utilisant les ordinateurs portables des étudiants ou même leurs téléphones pour des activités collaboratives. »

I : Pourriez-vous nous décrire le profil des étudiants vis-à-vis des compétences numériques ?

I-10 : « Je dirais que ce sont des natifs numériques : ils utilisent les réseaux sociaux, les applications mobiles, mais n'ont pas encore appris à transférer ces compétences vers l'écriture universitaire. Mon rôle, c'est justement de les aider à franchir ce pas. »

I : Comment trouvez-vous le contenu du programme alloué au module de l'écrit ?

I-10 : « Le contenu est pertinent, mais il gagnerait à être plus ouvert vers le numérique. Par exemple, intégrer des activités d'écriture collaborative en ligne, des projets interdisciplinaires et l'usage systématique de logiciels d'aide à l'écriture. »

I : Quel est le statut de la littératie numérique dans le monde académique ?

I-10 : « Elle est de plus en plus reconnue comme une compétence clé. On commence à l'intégrer dans les programmes, mais souvent de manière implicite. À mon avis, la littératie numérique devrait être considérée comme une compétence transversale au même titre que la méthodologie ou la recherche documentaire. »

I : Selon vous, comment l'usage des TICE peut-il améliorer la compétence rédactionnelle des étudiants ?

I-10 : « Les TICE favorisent la co-construction du savoir et l'autonomie. Grâce aux logiciels de correction, aux dictionnaires en ligne ou aux plateformes d'écriture collaborative, les étudiants peuvent améliorer la qualité de leurs productions, tout en développant leur esprit critique. »

I : Quelles sont vos recommandations pour un enseignement efficient de l'écriture numérique en contexte universitaire ?

I-10 : « Je recommanderais de :

1. Mettre en place des ateliers pratiques et réguliers,
2. Introduire l'usage des outils numériques dès la première année de licence,
3. Former les enseignants à la didactique numérique,
4. Encourager les projets collaboratifs entre étudiants.

Ainsi, on pourra créer une véritable culture de l'écriture numérique à l'université. »

Annexe 13

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

HARMONISATION

OFFRE DE FORMATION MASTER

ACADEMIQUE

Etablissement	Faculté / Institut	Département
<i>Université Echahid Hamma Lakhdar El Oued</i>	<i>Des lettres et des langues</i>	<i>Des lettres et de la langue française</i>

Domaine : *Lettres et Langues Etrangères*

Filière : *Langue française*

Spécialité: *Didactique et langues appliquées*

Année universitaire : 2016/2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مواصفة
عرض تكوين ماستر
أكاديمي

المؤسسة	الكلية/المعهد	القسم
جامعة الشهيد حمه لخضر السادى	الاداب ولغات اجنبية	الاداب واللغة الفرنسية

الميدان: اداب ولغات اجنبية

الشعبة: لغة فرنسية

التخصص: اللغويات واللغات التطبيقية

السنة الجامعية: 2016/2017

SOMMAIRE

I - Fiche d'identité du Master

- 1 - Localisation de la formation
- 2 - Partenaires de la formation
- 3 - Contexte et objectifs de la formation
 - A - Conditions d'accès
 - B - Objectifs de la formation
 - C - Profils et compétences visées
 - D - Potentialités régionales et nationales d'employabilité
 - E - Passerelles vers les autres spécialités
 - F - Indicateurs de suivi de la formation
 - G - Capacités d'encadrement
- 4 - Moyens humains disponibles
 - A - Enseignants intervenant dans la spécialité
 - B - Encadrement Externe
- 5 - Moyens matériels spécifiques disponibles
 - A - Laboratoires Pédagogiques et Equipements
 - B - Terrains de stage et formations en entreprise
 - C - Laboratoires de recherche de soutien au master
 - D - Projets de recherche de soutien au master
 - E - Espaces de travaux personnels et TIC

II - Fiche d'organisation semestrielle des enseignement

- 1- Semestre 1
- 2- Semestre 2
- 3- Semestre 3
- 4- Semestre 4
- 5- Récapitulatif global de la formation

III - Programme détaillé par matière

IV - Accords / conventions

I – Fiche d'identité du Master
(Tous les champs doivent être obligatoirement remplis)

1 - Localisation de la formation :

Faculté : des lettres et des langues

Département : des lettres et de la langue française

2- Partenaires de la formation *:

- autres établissements universitaires : néant

- entreprises et autres partenaires socio-économiques : néant

- Partenaires internationaux : néant

* = Présenter les conventions en annexe de la formation

3 – Contexte et objectifs de la formation

A – Conditions d'accès

- Licence de français (système LMD) (sur étude de dossiers)
- Licence de français (système classique) (sur étude de dossiers)

B - Objectifs de la formation

Le programme de Master de FLE / FOS s'étale sur deux ans et obéit aux objectifs suivants:

B. 1. Objectifs généraux

- Répondre aux besoins en enseignants qualifiés assurant des formations en FLE / FOS, notamment dans les CEIL et les modules de langue des filières LMD.
- Valoriser des acquis et développer des savoir faire en FLE et en FOS.
- Mettre en valeur des projets pédagogiques ou de développement innovants en liaison avec les différentes filières.
- Promouvoir la recherche en didactique du FLE/ FOS, notamment en partenariat avec les départements de français.

B. 2. Objectifs spécifiques

Au terme de la formation, le formé sera capable de :

- Mettre en place et encadrer des stages pratiques d'observation et d'enseignement
- Concevoir et élaborer des programmes d'enseignement du FLE/ FOS
- Connaître et d'utiliser des outils multimédia pour l'enseignement du FLE/ FOS
- Mener des recherches relatives à la didactique du FLE/ FOS
- Conduire des analyses de besoins en formation continue
- Comprendre et d'élaborer un référentiel de formation et de certification
- Mettre en pratique des procédures et des techniques d'animation en formation continue des adultes

En outre, des objectifs spécifiques (induits par la promotion de la recherche en didactique du FLE et des langues) sont pris en compte :

- La constitution d'un fonds documentaire multimédia adapté à des objectifs de recherche
- La publication dans des revues spécialisées
- L'organisation et la participation à des événements relatifs à l'enseignement des langues étrangères (séminaires, conférences, colloques ...)
- La mobilisation d'un réseau de praticiens compétents afin de disposer d'un terrain de recherche/action

C – Profils et compétences métiers visés (en matière d'insertion professionnelle maximum 20 lignes)

Les diplômés du Master FLE/ FOS seront capables de :

- Dispenser des cours de FLE aux niveaux B et C
- Dispenser des cours de FOS adaptés aux besoins linguistiques des différents départements dans les établissements universitaires.
- Maîtriser les compétences en formation de formateurs
- Effectuer des recherches en didactique du FLE/ FOS
- Organiser et conduire des actions de promotion et de diffusion linguistiques

D- Potentialités régionales et nationales d'employabilité des diplômés

- Education nationale
- Centres de perfectionnement en langue
- Centres d'enseignement intensif des langues
- Différents départements de l'enseignement supérieur

E – Passerelles vers d'autres spécialités

- Vers tous les masters de français

F – Indicateurs de suivi de la formation

- Rapports des comités pédagogiques et des équipes de formation du département.
- Rapports de comité scientifique du département
- Rapports de stage
- Projet de fin d'étude
- Rapport des tuteurs
- Pourcentages de réussite et employabilité

G – Capacité d'encadrement

- 40 étudiants

5 – Moyens matériels spécifiques disponibles

A- Laboratoires Pédagogiques et Equipements : Fiche des équipements pédagogiques existants pour les TP de la formation envisagée (1 fiche par laboratoire)

Intitulé du laboratoire : Centre de ressources multimédias

Capacité en étudiants : 24

N°	Intitulé de l'équipement	Nombre	Observations
1	Data show 1	2	
2	Moniteur pour enseignant 1	1	
3	La régie 1	1	
4	Logiciel d'exploitation 1	1	
5	Connections Internet 1	1	
6	Micro-ordinateur 24	24	
7	Imprimante 1	2	
8	Appareil de reprographie 1	1	
9	Caméscope 1	1	
10	Appareil photo numérique 1	1	
11	Dictaphone 5	5	
12	Didacticiels 1	10	

B- Terrains de stage et formation en entreprise :

Lieu du stage	Nombre d'étudiants	Durée du stage

II – Fiche d'organisation semestrielle des enseignements

(Prière de présenter les fiches des 4 semestres)

1- Semestre 1 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire				Coeff.	Crédits	Mode d'évaluation	
	15 sem.	C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P)									
Approches didactiques de l'enseignement du FLE	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
L'évaluation en FLE	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
UEF2(O/P)									
Français sur objectifs spécifiques 1 : introduction	45h	1h30	1h30			2	4	50%	50%
Pratique de la langue	67h30	1h30	3h			3	6	50%	50%
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Recherche documentaire web, bibliographie	60h	1h	3h			3	5	50%	50%
Observation de pratiques pédagogiques (méthodologie de l'observation)	45h		3h			2	4	50%	50%
UE découverte									
UED1(O/P)									
Multimédia et enseignement du FLE	22h30	1h30				1	1	100%	
UE transversales									
UET1(O/P)									
Bureautique et TICE	45h		3h			2	2	50%	50%
Total Semestre 1	375h	07h 00	18h			17	30		

2- Semestre 2 :

Unité d'Enseignement	VHS	V.H hebdomadaire			Coeff.	Crédits	Mode d'évaluation	
	14-16 sem.	C	TD	TP			Autres	Continu
UE fondamentales								
UEF1(O/P)								
Théories et situations d'apprentissage du FLE	45h	1h30	1h30		2	4	50%	50%
	45h	1h30	1h30		2	4	50%	50%
UEF2(O/P)								
Les écrits universitaires	45h	1h30	1h30		2	4	50%	50%
Français sur objectifs spécifiques 2 (audit, collecte des données)	22h30		1h30		1	2	50%	50%
Langues de spécialité (vocabulaire, terminologie, phraseologie)	45h		3h		2	4	50%	50%
UE méthodologie								
UEM1(O/P)								
Outils d'investigation de la recherche	60h	1h	3h		3	5	50%	50%
Techniques rédactionnelles	45h		3h		2	4	50%	50%
UE découverte								
UED1(O/P)								
Environnement scolaire et universitaire	22h30	1h30			1	1		100%
UE transversales								
UET1(O/P)								
Langue étrangère 2	45h		3h		2	2	50%	50%
Total Semestre 2	375h	07h 00	18h		17	30		

III - Programme détaillé par matière (1 fiche détaillée par matière)

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Semestre : 1

Intitulé de l'UE : UEF1

Intitulé de la matière 1 : Approches didactiques de l'enseignement du FLE

Crédits : 4

Coefficients : 4

Objectifs de l'enseignement :

Amener les formés à découvrir les différentes approches didactiques de l'enseignement du FLE : soubassements théoriques, modèles d'apprentissage, etc.

Connaissances préalables recommandées :

pré-requis de la licence "français.

Contenu de la matière :

- Théories de l'apprentissage : empirisme et associationnisme, behaviorisme, innéisme, constructivisme et sociocognitivism
- Composantes du schéma constructiviste de l'apprentissage : entrée, saisie, intégration, sortie ; langue cible, interlangue ; faute, erreur, interférence
- Modalités d'appropriation de la grammaire : règle et exercice d'application ; exercices structuraux et réemploi ; corpus, observation, conceptualisation
- Approches méthodologiques : méthode grammaire / traduction, méthode lecture / traduction, méthode directe, méthode audio-orale, méthode SGAV, approche fonctionnelle-notionnelle, approche communicative, approche actionnelle

Mode d'évaluation :

contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

- Berthoud A.-C. & Py B. (1993): *Des linguistes et des enseignants: maîtrise et acquisition des langues secondes*, P. Lang, Berne
- Besse H & Porquier R (1984): *Grammaire et didactique des langues*, Hatier
- Comenius (1638): *Didactica magna*, universale omnes omnia, in J Prevot (1981): *L'Utopie éducative: Comenius*, Belin
- Coste D. & Galisson R. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette
- Coste D. (ed.) (1994): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Hatier
- Cuq J.-P. (1992): *Le français langue seconde*, Hachette
- Cuq J.-P. et Gruca I. (2002): *Manuel de Didactique du FLE*, Pug
- Dabène L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette
- Huot D. (1988): *Etude comparative de différents modes d'enseignement / apprentissage d'une langue seconde*, P. Lang, Berne
- Martinez P. (1996): *La didactique des langues étrangères*, PUF, Qsj II. Didactique de la langue maternelle:
- Chiss J.-L., David J. & Reuter Y. (1995) : *Didactique du français: état d'une discipline*, Nathan

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Intitulé de la matière 1: Recherche documentaire, web, bibliographie

Crédits : 5

Coefficients : 3

Objectifs de l'enseignement :

Acquérir et consolider les techniques de recherche documentaire, la recherche web et l'exploitation de bibliographies.

Connaissances préalables recommandées :

Des connaissances acquises en méthodologie (en parcours de licence).

Contenu de la matière :

- Techniques de recherche documentaire
- Recherche documentaire et recherche bibliographique

Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

- 1 GUIDÈRE Mathieu, *Méthodologie de la recherche*, Ed. Ellipses, France, 2005.
- 2 AREZKI Dalila, *Méthodologie de la recherche graduée et post-graduée*, Ed. L'odyssée, Tizi-Ouzou, 2008
- 3 COLETTE Kleemann-Rochas, GRAZIELLA Farina, MERCEDES Fernandez et MIREILLE Michel, *Comment rédiger un rapport, un mémoire, un projet de recherche, une activité de recherche en cours ?*, Institut universitaire européen, 2003.

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Semestre : 1

Intitulé de l'UE : UEM1

Intitulé de la matière 2: Méthodologie de l'observation (observation de pratiques pédagogiques)

Crédits : 4

Coefficients : 3

Objectifs de l'enseignement :

Amener les formés à acquérir une méthodologie de l'observation des pratiques de classe.

Connaissances préalables recommandées :

Des connaissances acquises en méthodologie (en parcours de licence).

Contenu de la matière :

- Observation de l'objet : définition, justification et limites
- Observation participante : caractéristiques, acteurs et espaces
- Méthodes d'observation
- Recueil de données
- Interprétations

Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

- ADLER P. A., ADLER P., 1987, Membership roles in field research, qualitative research methods, vol.6, Newbury Park, Sage.
- ANDERSON N., 1923, Le Hobo, sociologie du sans-abri, traduction par Annie Brigant, Paris, Nathan, Coll. Essais et Recherches, 1993.
- BEAUD S., WEBER F., 1998, Guide de l'enquête de terrain, Paris, La Découverte.
- BECKER H., 2002, Les ficelles du métier – Comment conduire sa recherche en sciences sociales, Guides Repères, Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P., 1978, Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections, Actes de la recherche en sciences sociales, 23, 67-69.
- BOUVIER P., 2000, La socio-anthropologie, Paris, Armand Colin/HER, Coll. Sociologie.
- CHAPOULTE J.'M., 1984, Everett C. Hughes et le développement du travail sur le train, Revue française de sociologie, 25, 4, 582-608.
- JACCOUD M., MAYER R., 1997, L'observation en situation et la recherche qualitative, in POUPART J., GROULX L.-H., DESLAURIERS J.-P., LAPERRIERE A., MAYER R., PIRES A., La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, 211-249.

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Semestre : 1

Intitulé de l'UE : UET1

Intitulé de la matière 2: Bureautique et TICE

Coefficients : 2

Objectifs de l'enseignement :

Être capable de connaître les lignes directrices pour l'utilisation de l'outil informatique (fichier Word)

Connaissances préalables recommandées :

Manipulation, même limitée, de l'outil informatique.

Contenu de la matière :

- Initiation à l'informatique
 - Traitement de texte Word
 - Traitement Excel

Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

Lussaro B., Les Dossiers de la micro informatique, Edition d'Organisation, 1980

L'Informatique quotidienne, Cahiers de la Fondation Frederik R. Bull, n° 2, juillet 1980

E.D.M.A., L'Informatique, Le Livre de Poche, 1980

Anonyme, Constructions des savoirs et NTIC, Editeur Centre national de Montlignon, 1997

Anis, Jacques Dir., Internet, communication et langue française, Editeur Hermès, Paris 1999

Griseling, Madelaine Ed./Masselot-Girard, Maryvonne, Multimédia et construction des savoirs : Besançon, Belfort, Montbéliard, 25-28 mai 1999, Editeur Presse

Universitaire Besançon, 2001

Dinet, Jérôme, Activités documentaires et les TICE : Théories et pratiques, Editeur CRDP Nantes / Ac-tice / 09/1999

Meyer, Rosemarie, Apprendre des médias, Editeur / Collection AFL / Les actes de lecture / 12/1989

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Semestre : 2

Intitulé de l'UE : UEF2

Intitulé de la matière 1: Les écrits universitaires

Crédits : 4

Coefficients : 3

Objectifs de l'enseignement :

Connaissances préalables recommandées :

pré-requis de la licence "français.

Contenu de la matière :

Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées
Semestre : 2
Intitulé de l'UE : UEM1
Intitulé de la matière 1: Techniques rédactionnelles
Crédits : 4
Coefficients : 3

Objectifs de l'enseignement :

Amener les formés à mettre en pratique les techniques et les normes rédactionnelles relatives à leurs travaux de recherche.

Connaissances préalables recommandées :

Des connaissances acquises en méthodologie (en parcours de licence) ; une maîtrise relative des outils informatiques.

Contenu de la matière :

- Lisibilité
- rigueur d'écriture (le mot juste, nettoyage du style, syntaxe logique, concordance des temps, précision, allégorique...)
- fiabilité du récit,
- hiérarchie de l'information

Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

Ouvrages de méthodologie et sitographie disponible.

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Semestre : 2

Intitulé de l'UE : UEM1

Intitulé de la matière 1: Techniques rédactionnelles

Crédits : 4

Coefficients : 3

Objectifs de l'enseignement :

Amener les formés à mettre en pratique les techniques et les normes rédactionnelles relatives à leurs travaux de recherche.

Connaissances préalables recommandées :

Des connaissances acquises en méthodologie (en parcours de licence) ; une maîtrise relative des outils informatiques.

Contenu de la matière :

- Lisibilité
- rigueur d'écriture (le mot juste, nettoyage du style, syntaxe logique, concordance des temps, précision, allégorique...)
- fiabilité du récit,
- hiérarchie de l'information

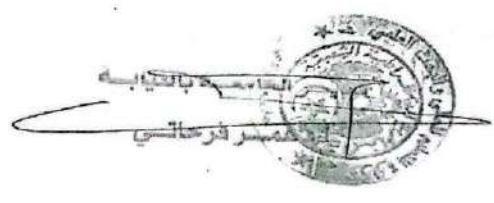
Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

Ouvrages de méthodologie et sitographie disponible.

Avis et Visas des organes Administratifs et Consultatifs

Doyen de la faculté (ou Directeur d'institut) + Responsable de l'équipe de domaine	
Date et visa 	Date et visa 
Chef d'établissement universitaire	
Date et visa 	
Conférence Régionale	
Date et visa	

Annexe 14

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المؤسسة الجامعية : جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

الكلية: الآداب واللغات

التاريخ: 2022/11/28

الرقم : 2022 / 188

شهادة عمل

خاصة بالترشح للتوظيف و / أو المسابقة على أساس الشهادات
للالتحاق برتبة أستاذ مساعد قسم "ب"

يشهد السيد : عميد كلية الآداب واللغات بجامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

أن السيد:

اللقب: معامرة

الاسم : حمزة

تاريخ و مكان الاصدار : 1981/08/02، بـ: بالعاصمة

حامل لشهادة : MASER DIDACTIQUE DE FLE

قد مارس مهام التعليم و التكوين على مستوى مؤسستنا عن طريق التعاقد طبقا:

- لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 01-293 مؤرخ في 1 أكتوبر 2001، يتعلق بمهام التعليم والتكوين التي يقوم بها أساتذة التعليم والتكوين العالين ومستخدمو البحث وأعاون عموميين آخرون باعتبارها عملا ثانويا.
- لأحكام المرسوم التنفيذي رقم 01-294 مؤرخ في 1 أكتوبر 2001، يحدد شروط توظيف الأساتذة المشاركين والأساتذة المدعويين وعملهم في مؤسسات التعليم والتكوين العالين.

وقد كُلف بتدريس المقاييس: Fos + linguistique + didactique

/ الدروس:

ب/ الأعمال الموجهة :

- TD linguistique - L2 : مقياس (السداسي الثاني) 2021 /2020

- TD didactique M1 : مقياس (السداسي الأول) 2022 /2021

- TD Fos M1 : مقياس (السداسي الثاني) 2022 /2021

- TD didactique M2 : مقياس (السداسي الأول) 2023 /2022

ملاحظة :

- أعدت هذه الشهادة طبقا لعقود العمل المبرمة مع المعني.
- سلمت هذه الشهادة بناء على طلب المعني لاستعمالها حصريا في ملف الترشيح للتوظيف و / أو المسابقات على أساس الشهادات للالتحاق برتبة أستاذ مساعد قسم "ب".
- لا تسلم إلا نسخة أصلية واحدة للمعني من هذه الشهادة بعنوان السنة الجامعية المعنية.

حررت بالوادي ، في 28 nov. 2022

توقيع و إمضاء
عميد الكلية

عميد كلية الآداب واللغات

Scanned avec CamScanner