

RESEARCH ARTICLE		Littératie numérique et appropriation de l'écrit académique chez les étudiants algériens en FLE	
Siafa Atmane		Doctor (PhD)	
		Maitre de Conférences -B-, Université Larbi Ben M'hidi- Oum El Bouaghi, Laboratoire DECLIC	
		Algeria	
		Orchid id: 0009-0001-5918-804X, E-mail : siafa.atmane@univ-oeb.dz	
Bouزيد Dzair		Doctor (PhD)	
		Université Larbi Ben M'hidi- Oum El Bouaghi, Laboratoire DECLIC	
		Algeria	
		Orcid id : 0000-0002-5187-9487, E-mail : dzair.bouزيد@univ-oeb.dz	
Doi Serial		https://doi.org/10.56334/sei/8.5.10	
Keywords		Littératie numérique, Écrit académique, Plurilinguisme, Rapport à l'écrit.	
Abstract			
Nous étudions dans ce travail comment des étudiants algériens de Licence FLE, évoluant en contexte plurilingue, s'approprient l'écrit académique. Nous comparons deux groupes (L1 et L3) selon quatre dimensions : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Les résultats révèlent un passage d'une forte anxiété à une approche plus autonome et valorisée, grâce notamment à un enseignement méthodique et à l'usage d'outils numériques. La littératie numérique, en offrant des ressources variées (correcteurs, plateformes collaboratives), contribue à développer confiance et stratégies de rédaction. Nous concluons sur la nécessité d'un accompagnement didactique global intégrant pleinement ces ressources pour soutenir l'apprentissage de l'écrit.			
Citation			
Siafa A., Bouزيد D. (2025). Littératie numérique et appropriation de l'écrit académique chez les étudiants algériens en FLE. <i>Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems</i> , 8(5), 85-95; doi:10.56352/sei/8.5.10. https://imcra-az.org/archive/362-science-education-and-innovations-in-the-context-of-modern-problems-issue-4-volvi-2025.html			
Licensed			
© 2025 The Author(s). Published by Science, Education and Innovations in the context of modern problems (SEI) by IMCRA - International Meetings and Journals Research Association (Azerbaijan). This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).			
Received: 07.01.2025		Accepted: 05.03.2025	
		Published: 18.05.2025 (available online)	

1. Introduction

Les étudiants algériens en milieu universitaire font face à un défi plurilingue : ils naviguent entre l'arabe dialectal, l'arabe standard, le tamazight et le français, s'adaptant aux exigences de l'écrit académique. Dans ce contexte, la littératie universitaire va au-delà de la seule maîtrise de la langue. Barton et Hamilton soulignent que « *la littératie est avant tout une pratique sociale, ancrée dans des contextes culturels et institutionnels spécifiques* » (1998, p. 23). Elle inclut les enjeux institutionnels. Ainsi, la rédaction académique ne se limite pas à l'application de règles grammaticales : elle requiert une démarche réflexive, l'adhésion à des conventions argumentatives et l'appropriation de schémas discursifs propres à l'institution universitaire.

La tension entre la langue maternelle et le français peut générer une insécurité linguistique. Street rappelle que « *la littératie n'est pas un simple ensemble de compétences, mais un ensemble de pratiques sociales et culturelles* » (1984, p. 56). L'apprentissage de l'écrit académique intègre des normes nouvelles tout en tenant compte du bagage linguistique et culturel de chacun.

L'essor des technologies numériques reconfigure aussi les pratiques scripturales. L'enseignement en ligne, les forums collaboratifs et les outils de correction automatisés exigent des compétences transversales qui complètent celles de l'écrit classique. Cette évolution ouvre des possibilités d'apprentissage inédites, à condition de les intégrer avec réflexion dans les pratiques pédagogiques.

C'est en tenant compte du plurilinguisme et du numérique que nous situons notre étude. Nous examinons le rapport à l'écrit académique chez des étudiants algériens en FLE, du début à la fin de leur licence, en mobilisant la notion de rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2008). Celle-ci se décline en quatre dimensions : affective (émotions et intérêt pour l'écriture), axiologique (valeurs et importance accordées à l'écrit), conceptuelle (représentations de l'écriture) et praxéologique (pratiques effectives). Notre recherche compare deux groupes : les étudiants de première année (L1) et ceux de fin de licence (L3), afin de mesurer l'évolution de ces dimensions et de déterminer le rôle joué par la littératie numérique. En somme, comment de jeunes apprenants s'approprient-ils les exigences de l'écriture universitaire, et quel impact ont les outils numériques sur ce processus ?

2. Méthodologie

Pour répondre à ces questions, nous avons adopté une approche comparative entre deux sous-groupes distincts d'étudiants inscrits en Licence FLE à l'Université d'Oum El Bouaghi (Algérie). Le premier sous-groupe est composé de 12 étudiants de première année (L1), et le second de 12 étudiants de troisième année (L3). Ces 24 participants (âgés de 18 à 21 ans en L1, et de 21 à 24 ans en L3) ont été sélectionnés de manière raisonnée afin de refléter une certaine diversité de profils : genre, origine géographique (milieu urbain vs rural), langue maternelle (arabophone ou berbérophone), et niveau initial en français. L'échantillon ainsi constitué comprend des étudiants aux parcours variés – certains ayant grandi dans un environnement plutôt francophone (écoles privées, parents maîtrisant le français), d'autres ayant eu un contact tardif et limité avec le français avant l'université. Cette diversité nous a permis de mieux saisir l'éventail des rapports à l'écrit au sein de chaque groupe.

Le dispositif de collecte de données s'est articulé autour d'entretiens semi-directifs menés individuellement auprès de chaque participant. Les étudiants de L1 ont été interrogés en début de première année, tandis que les étudiants de L3 l'ont été vers la fin de leur troisième année. Les entretiens, conduits en français, ont duré environ 45 minutes chacune. Nous avons structuré la grille d'entretien selon les quatre dimensions du rapport à l'écrit, avec des questions portant sur :

- a) **le ressenti** de l'étudiant face à l'écriture en français (angoisses, plaisir, confiance ou non en soi),
- b) **les valeurs** et l'importance qu'il attribue à la maîtrise de l'écrit académique,
- c) **sa conception du processus d'écriture** (façon de s'y prendre, étapes qu'il imagine, compréhension des attentes académiques),
- d) **ses pratiques et stratégies concrètes** pour rédiger un texte (méthode de travail, recours aux outils, habitudes de relecture, etc.).

Des questions spécifiques ont intégré la dimension numérique – par exemple : « Utilises-tu des outils informatiques ou Internet pour t'aider à écrire ? » ou « Est-ce que le fait d'écrire des messages (SMS, réseaux sociaux) t'aide en écriture académique ? ». Avec les étudiants de L3, l'entretien incluait en outre une composante rétrospective : on leur a demandé de réfléchir à l'évolution de leur rapport à l'écrit entre la L1 et la L3 (« Te sens-tu différent dans ta façon d'écrire ou d'envisager l'écriture par rapport à il y a trois ans ? »).

L'ensemble des entretiens a été enregistré audio, puis transcrit intégralement. Nous avons procédé à une

analyse thématique qualitative en nous appuyant sur notre cadre conceptuel initial. Concrètement, nous avons codé les verbatims en fonction des quatre dimensions (affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique), ce qui nous a permis de regrouper les éléments de discours par catégories pertinentes.

Nous avons ensuite comparé systématiquement les propos des étudiants de L1 et de L3 pour chaque dimension, afin de dégager les différences et similitudes entre les deux groupes. Cette analyse a été complétée par un examen des copies écrites de ces étudiants (devoirs universitaires en L1 et en L3) pour trianguler certaines observations – par exemple, vérifier si un étudiant qui dit ne pas faire de plan en L1 présente effectivement des écrits non structurés, ou si la diminution des fautes évoquée en L3 se reflète dans ses copies. Toutefois, l'essentiel des résultats présentés dans cet article porte sur les entretiens eux-mêmes. Nous avons privilégié une approche qualitative illustrée par des verbatims significatifs des étudiants (reproduits tels quels, avec leurs éventuelles maladresses linguistiques), de manière à restituer au mieux la voix des apprenants. Les noms utilisés (p. ex. Rachid, Samira) sont des pseudonymes assurant l'anonymat des participants.

3. Cadre théorique

3.1. La littératie numérique dans l'enseignement supérieur

À l'ère du numérique, les formes de lecture et d'écriture se sont démultipliées, engageant de nouvelles compétences chez les apprenants. La littératie numérique se définit de façon large comme la capacité à utiliser les technologies de l'information et de la communication non seulement pour accéder à du contenu, mais aussi pour le comprendre, le critiquer et le créer. Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de savoir manipuler des outils, mais de développer une véritable compétence de lecture-écriture multimodale et critique. Bigot et al. (2021) précisent ainsi que « à l'ère du numérique, la notion de littératie se voit élargie, intégrant des pratiques de lecture et d'écriture multimodales » (p. 47). Textes, images, vidéos et hypertextes s'entremêlent désormais dans l'environnement académique, obligeant les étudiants à décoder une pluralité de formats. La littératie numérique inclut par conséquent la maîtrise de nouveaux supports (plateformes en ligne, bibliothèques numériques, forums académiques, etc.) et de nouvelles conventions d'écriture (par exemple, la rédaction de courriels formels, de présentations multimédias ou de rapports assistés par ordinateur).

Dans le contexte universitaire, cette littératie numérique revêt une importance stratégique. Elle

conditionne l'accès aux savoirs, par la recherche documentaire en ligne (bases de données, moteurs de recherche spécialisés), mais aussi la production et la diffusion des connaissances (rédaction sur traitement de texte, usage d'outils de référence, partage de travaux via des plateformes). Aujourd'hui, un étudiant en FLE peut, dans la même journée, consulter un article scientifique sur Cairn, soumettre un devoir sur Moodle, collaborer avec ses pairs via Google Docs et communiquer avec ses enseignants par courriel ou messagerie.

Cette ubiquité du numérique transforme les modes d'apprentissage traditionnels et requiert une adaptation des compétences des apprenants comme des enseignants. Or, d'après Brunel (2023, p. 12), « la littératie numérique apparaît comme une notion encore peu connue par les enseignants, alors même qu'elle est considérée comme une compétence essentielle du citoyen du XXI^e siècle ». Il y a donc un enjeu à intégrer pleinement ces nouvelles compétences dans la formation universitaire.

Parmi les composantes clés de la littératie numérique figurent la capacité à évaluer l'information et à adopter un esprit critique face aux sources. En effet, l'abondance de contenus en ligne expose les étudiants à des informations de qualité inégale, et les pièges de la désinformation ou du plagiat sont bien réels. Comme le note Castells (2015, p. 92), « maîtriser la navigation sur Internet ne suffit plus ; il faut être capable de comprendre et d'analyser l'information avec discernement ».

En somme, la littératie numérique s'avère un complément indispensable de la littératie universitaire classique. Dans le cas des étudiants en FLE, bien formés sur le plan numérique, ceux-ci peuvent non seulement accéder plus aisément à des ressources variées pour enrichir leurs écrits académiques (dictionnaires en ligne, articles scientifiques, tutoriels de méthodologie), mais également utiliser des outils d'aide à la rédaction (correcteurs orthographiques, logiciels de gestion des références bibliographiques, forums d'entraide). Notre étude considère donc cette littératie numérique comme un levier d'apprentissage susceptible de soutenir l'appropriation de l'écrit académique par les étudiants algériens en FLE.

3.2. Le rapport à l'écrit académique en contexte FLE

La notion de rapport à l'écrit renvoie à la relation globale qu'un sujet entretient avec l'acte d'écrire et, plus largement, avec la culture de l'écrit. Penloup et Liénard (2008, p. 28) la définissent comme « le lien qu'établit un sujet avec l'écriture dans sa totalité, là où les seules représentations échouent à intégrer le sens donné aux activités d'écriture et l'implication du

sujet ». Autrement dit, le rapport à l'écrit dépasse les simples opinions déclarées sur l'écriture : il inclut aussi la dimension affective de l'expérience d'écrire et le degré d'engagement personnel de l'apprenant. Cet angle d'analyse, initialement exploré dans des contextes d'alphabétisation et d'apprentissage de l'écrit en L1 (Barré-De Miniac, 2000, p. 94), s'avère tout aussi pertinent en FLE, où l'étudiant doit apprivoiser un système graphique et culturel étranger (Barré-De Miniac, 2000).

Afin d'opérationnaliser cette notion de rapport à l'écrit, les travaux de Chartrand et al. (2006, p. 63) et de Barré-De Miniac (2008, pp. 32-50) invitent à distinguer quatre dimensions complémentaires, qui seront mobilisées dans notre analyse :

- **La dimension affective**, qui capture les émotions et sentiments éprouvés par l'individu face à l'écriture. On y retrouve par exemple le plaisir ou au contraire l'anxiété lorsqu'il s'agit d'écrire, le degré de confiance ou de stress ressenti devant une tâche écrite, ainsi que l'influence des expériences passées (succès ou échecs antérieurs) sur la motivation à écrire. Cette dimension affective se manifeste concrètement par des comportements d'évitement ou d'engagement : par exemple, un étudiant très anxieux aura tendance à procrastiner ou à limiter ses prises de risque dans ses écrits, tandis qu'un étudiant prenant plaisir à écrire pourra davantage investir du temps dans des activités scripturales extra-académiques.
- **La dimension axiologique**, qui concerne les valeurs et l'importance attribuées à l'écrit par l'individu. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'étudiant accorde à l'écriture une valeur instrumentale (écrire pour avoir de bonnes notes, pour obtenir son diplôme) ou une valeur intrinsèque (écrire parce que c'est important pour sa formation intellectuelle, son développement personnel, ou parce qu'il aime cela). Sont interrogés ici la place de l'écrit dans le projet de l'étudiant, son rôle comme outil de réussite sociale ou académique, et les représentations de son utilité future (par exemple pour la carrière professionnelle). Un rapport axiologique positif signifie que l'étudiant croit aux vertus et à la nécessité de bien écrire ; à l'inverse, un rapport axiologique faible se traduit par une perception de l'écriture comme une simple formalité sans valeur personnelle.
- **La dimension conceptuelle** (également appelée idéale), qui englobe les conceptions et représentations que se fait l'étudiant de l'écriture elle-même et des processus qu'elle met en jeu. Cela inclut la compréhension qu'il a des fonctions de l'écrit (communiquer, mémoriser, développer et organiser

sa pensée, créer du sens), de la place de l'écriture dans les apprentissages, mais aussi de la nature du processus d'écriture (planification, rédaction, révision). En d'autres termes, comment l'apprenant conçoit-il le fait d'"écrire un texte" : comme la simple transcription de pensées déjà formées, ou comme un processus itératif de production de sens ? Conçoit-il un écrit académique comme un genre structuré avec des règles (introduction, développement, conclusion, références) ou de façon plus informelle ? Cette dimension conceptuelle est cruciale car elle conditionne les stratégies mises en œuvre : par exemple, un étudiant qui n'a pas conscience de l'importance de planifier ses idées avant d'écrire aura tendance à rédiger de manière linéaire sans plan, avec les risques d'incohérence que cela comporte.

- **La dimension praxéologique**, enfin, concerne les pratiques effectives d'écriture de l'étudiant. Elle s'intéresse à la fois aux types d'écrits produits (écrit-il uniquement pour les devoirs universitaires, tient-il un journal personnel, écrit-il sur des blogs ou des forums ?), aux contextes et situations d'écriture (strictement académiques, ou également dans la vie quotidienne), ainsi qu'aux stratégies déployées pendant la rédaction (recherche de modèles, établissement d'un plan, relecture, usage d'outils d'aide, etc.). Cette dimension observable permet de voir dans quelle mesure l'étudiant met en acte ses conceptions de l'écrit et traduit ses valeurs ou émotions en comportements concrets.

Ces quatre dimensions sont interdépendantes et dressent un portrait holistique du rapport à l'écrit. Un changement dans l'une peut affecter les autres – par exemple, une évolution positive de la conception de l'écriture (dimension conceptuelle) peut entraîner une diversification des pratiques (dimension praxéologique) et réduire l'anxiété (dimension affective). Dans le cadre de notre recherche, elles serviront de grille de lecture pour analyser les entretiens d'étudiants. En outre, nous examinerons comment la littératie numérique s'articule avec ces dimensions. En effet, on peut faire l'hypothèse que l'utilisation des outils numériques et des pratiques d'écriture en ligne (forums, chats, documents collaboratifs) influence le rapport à l'écrit : par exemple, en dédramatisant l'écriture grâce à des contextes plus informels (réseaux sociaux), ou en offrant de nouvelles ressources d'apprentissage (tutoriels, correcteurs) qui modifient la manière de pratiquer l'écrit.

4. Résultats et analyse

4.1. Dimension affective

Dès la première année, la plupart des étudiants éprouvent une forte anxiété face à l'écriture académique en français. Beaucoup se sentent dépassés et manquent de confiance en eux au moment de rédiger un devoir. Comme l'exprime un étudiant de L1 :

« Je me sens très stressé... J'ai peur de faire des fautes [sic]... j'aime pas trop écrire en français parce que je suis pas confiant en moi. »

Ce sentiment d'insécurité linguistique et de peur de l'échec est fréquent chez les nouveaux étudiants, dont plusieurs bloquent devant la page blanche par crainte de faire des erreurs. N'ayant jusqu'alors écrit qu'en arabe dialectal dans la vie quotidienne (messages sur téléphone, réseaux sociaux), ils abordent l'écrit universitaire en français avec appréhension. Néanmoins, il existe en L1 quelques profils plus à l'aise : par exemple, une étudiante bilingue issue d'un milieu francophone confie aimer écrire en français et tenir même un journal intime dans cette langue – signe d'un plaisir d'écrire déjà présent. Mais même chez elle, on observe un stress de performance en contexte évaluatif (examens), lié à son perfectionnisme.

En troisième année, le rapport affectif à l'écrit s'est globalement apaisé. Grâce à l'entraînement accumulé pendant la licence, les étudiants gagnent en assurance et en aisance.

« Je me sens un peu mieux qu'avant... j'ai pris confiance en moi... J'ai même commencé à aimer un peu écrire. »

La peur paralysante du début laisse place à un stress plus modéré, souvent qualifié de « stimulant » plutôt que bloquant. Plusieurs étudiants disent prendre du plaisir à écrire lorsque le sujet les intéresse, ce qui était rare en L1. Cette évolution positive illustre l'effet bénéfique de la pratique régulière et du soutien pédagogique sur le plan émotionnel : avec le temps, les étudiants apprennent à gérer leur trac et à avoir davantage confiance en leurs capacités. En didactique de l'écrit, on souligne en effet que l'entraînement progressif contribue à réduire l'appréhension et à renforcer le sentiment de compétence (Barré-De Miniac, 2008). Dans notre étude, ce recul de l'anxiété s'observe chez presque tous les étudiants de L3. Même ceux qui étaient les plus anxieux en L1, souvent issus de milieux peu francophones, se sentent à présent plus sereins. Parallèlement, les étudiants déjà passionnés par l'écriture au départ consolident leur plaisir initial et abordent la fin de leur licence avec un rapport à l'écrit très épanoui.

Il est intéressant de noter le rôle qu'a pu jouer la littératie numérique dans cette dimension affective. En L1, l'usage du numérique se limitait souvent à des échanges informels en langue maternelle, si bien que l'écriture en français restait cantonnée aux devoirs académiques stressants. En L3, au contraire, plusieurs étudiants ont élargi leurs pratiques d'écriture grâce aux outils numériques, ce qui a pu les aider à dédramatiser l'acte d'écrire. Par exemple, certains ont commencé à écrire sur des blogs personnels ou à participer à des forums d'étudiants, trouvant dans ces espaces en ligne une occasion d'écrire en français sans la pression de la note. D'autres utilisent des correcteurs orthographiques ou des dictionnaires en ligne qui les rassurent quant à la qualité de leur texte. Ces usages numériques, en offrant un environnement d'écriture plus libre et assisté, semblent avoir contribué à diminuer l'anxiété : l'étudiant se sent moins seul face à sa copie et plus confiant grâce au support des outils. Ainsi, à l'ère du numérique, le plaisir d'écrire peut se développer aussi en dehors du cadre strictement académique, venant nourrir positivement la dimension affective du rapport à l'écrit.

4.2. Dimension axiologique

Au début de la formation, la valeur attribuée à l'écriture académique en FLE est généralement d'ordre utilitaire. Pour la majorité des étudiants de L1, écrire en français sert avant tout à réussir les examens et obtenir le diplôme, sans intérêt personnel pour l'activité.

« Pour moi, écrire en français, c'est surtout pour avoir le diplôme... Ce n'est pas quelque chose que j'aime faire. »

La dimension axiologique du rapport à l'écrit est donc initialement très faible chez ces apprenants : l'écriture n'est perçue que comme une obligation curriculaire. Cependant, à côté de ce profil majoritaire, quelques étudiants de L1 se démarquent par un attachement déjà fort à l'écrit. C'est le cas de Samira, issue d'un milieu francophone lettré, qui déclare d'emblée :

« L'écrit académique en français, c'est un peu notre carte de visite intellectuelle... j'y attache énormément de valeur. »

Pour cette étudiante passionnée par la langue, bien écrire est « crucial » et même une « marque de respect envers le lecteur et envers la langue ». Ces exceptions confirment l'impact du capital culturel familial sur le rapport axiologique : un contexte où l'écriture est valorisée dès l'enfance (lectures, pratique de l'écrit à la maison) peut engendrer, dès la

première année universitaire, une haute estime de l'écrit (Lahire, 1995 ; Bourdieu, 1982). À l'inverse, des étudiants provenant de familles peu scolarisées ou non francophones abordent l'écrit en français comme une contrainte strictement scolaire, dépourvue de sens personnel.

En troisième année, on observe une évolution notable des valeurs associées à l'écriture. La plupart des étudiants de L3 accordent désormais une importance beaucoup plus grande à la maîtrise de l'écrit, conscients qu'elle conditionne non seulement leur réussite académique, mais aussi leur insertion professionnelle.

« Bien écrire en français, c'est très important... maintenant je le vois comme une compétence qui me donne de la valeur dans la société. »

De fait, vers la fin de leurs études, nombre d'apprenants comprennent que savoir bien écrire ne sert pas qu'à "avoir des bonnes notes", mais constitue un atout professionnel et social majeur. Rédiger un mémoire, un CV ou des courriels formels sont autant de situations où ils réalisent que la qualité de l'écrit reflète leur sérieux et leur crédibilité. Pour certains, il s'agit même d'une compétence essentielle à leur identité future : les étudiants qui envisagent une carrière liée à la langue (enseignement, traduction, édition) se sentent investis d'une sorte de responsabilité vis-à-vis de l'écrit, qu'ils veulent désormais "respecter" et maîtriser parfaitement. On assiste ainsi au passage d'une vision utilitariste de l'écrit (écrire juste pour obtenir un diplôme) à une valorisation intrinsèque et durable de celui-ci. Ce glissement axiologique, souvent observé en fin de cursus universitaire, s'explique par la prise de conscience des enjeux concrets de la littératie académique au-delà de l'université (Lahire, 1995). En effet, à l'approche de la vie active, les étudiants mesurent combien écrire efficacement en français peut influencer leur réussite professionnelle et leur statut social.

Cette progression du rapport axiologique est particulièrement frappante chez les étudiants qui, comme Rachid, n'attachaient qu'une valeur limitée à l'écrit au départ. Dans son cas, le déclic s'est fait graduellement pendant la licence :

« En première année, je voyais ça juste comme une obligation... maintenant je comprends que bien écrire, c'est devenu un objectif professionnel et personnel. »

À l'inverse, chez les étudiants déjà convaincus de l'importance de l'écrit dès L1 (tel que Samira), on observe moins un changement qu'une confirmation et un approfondissement de leurs valeurs initiales.

Samira, par exemple, accordait énormément d'importance à l'écriture en L1 et maintient cette haute valorisation en L3, avec une dimension encore plus affirmée : son rapport à l'écrit s'est teinté d'une valeur éthique (volonté de transmettre le goût de bien écrire autour d'elle) qui s'ajoute à la valeur intellectuelle et culturelle qu'elle lui attribuait déjà. Qu'ils aient évolué ou maintenu un haut degré de valorisation, tous les étudiants de L3 reconnaissent in fine que l'écrit académique en français est un capital précieux. Ce constat rejoint les analyses sociologiques sur la socialisation universitaire : la fin du parcours de licence s'accompagne d'une intériorisation des normes et valeurs de l'écrit académique (Lahire, 1995). Autrement dit, en trois ans, les étudiants intègrent le fait que l'écriture n'est pas qu'un exercice scolaire, mais un élément central de leur identité d'intellectuel en devenir.

4.3. Dimension conceptuelle

La conception du processus d'écriture évolue elle aussi entre la L1 et la L3. En première année, beaucoup d'étudiants ont une vision assez simpliste de la rédaction académique. Pour eux, écrire consiste souvent à enchaîner des phrases en français sans préparation particulière, en traduisant plus ou moins directement leurs pensées formulées dans leur langue maternelle. Un étudiant de L1 décrit par exemple :

« D'abord, j'essaie de réfléchir en arabe, puis je traduis en français dans ma tête... Souvent, j'écris tout d'un coup, sans faire de plan... Franchement, je n'ai pas de stratégie, j'écris comme ça vient. »

Ce témoignage illustre une approche linéaire et spontanée de l'écriture, sans planification ni relecture systématique. Les étudiants débutants méconnaissent généralement les étapes d'un travail écrit abouti : ils ne pensent pas naturellement à structurer leurs idées en amont, à articuler leur texte avec des connecteurs logiques, ou à se relire de manière approfondie après coup. L'écriture est perçue comme un devoir à produire d'un seul jet, et non comme un processus étalé dans le temps. Toutefois, là encore, des exceptions existent en L1. Certains étudiants ayant bénéficié d'un bon encadrement au lycée montrent une compréhension plus fine du processus : par exemple, Samira explique dès la première année qu'elle "fait un plan détaillé" avant de rédiger et qu'elle relit son devoir deux fois une fois terminé (une relecture pour les idées, une pour la langue). Mais pour la majorité, ces notions de planification et de révision restent floues ou secondaires en début de cursus.

En troisième année, la modélisation cognitive de l'écriture chez les étudiants s'est nettement enrichie.

Grâce aux cours de méthodologie et à l'expérience pratique accumulée, ils conçoivent désormais l'écriture académique comme un processus structuré comportant des étapes bien définies. La plupart mentionnent spontanément l'importance de planifier avant d'écrire, puis d'organiser et de lier les idées lors de la rédaction, et enfin de réviser le texte produit. Un étudiant de L3 témoigne de ce changement :

« *Maintenant, j'essaie de m'organiser avant d'écrire. Je commence par noter mes idées en français... je fais une sorte de brouillon, puis je rédige introduction, développement, conclusion en suivant mon plan.* »

Cette déclaration contraste fortement avec son attitude de L1 et montre l'acquisition d'une conscience métacognitive du processus scriptural. Les étudiants ont appris qu'on n'écrit pas un bon texte du premier coup : il faut généralement passer par des brouillons successifs, améliorer le contenu progressivement et corriger les erreurs. Par exemple, certains racontent avoir rédigé leur mémoire de fin d'études en plusieurs versions, en retravaillant chaque chapitre après les retours de leur encadrant. L'écriture n'est plus vue comme un acte ponctuel, mais comme un cycle itératif de production-amélioration. On peut y voir l'émergence d'une véritable compétence métascripturale (Barré-De Miniac, 2008) : en L3, les étudiants sont capables de réfléchir sur leur propre façon d'écrire et d'adapter leurs méthodes pour les rendre plus efficaces.

Notons que la littératie numérique a contribué à cette évolution conceptuelle. D'une part, les outils numériques de rédaction (logiciels de traitement de texte, correcteurs, outils de planification en ligne) ont facilité la mise en œuvre concrète du processus d'écriture en étapes. Par exemple, la possibilité d'éditer et de remanier aisément un texte à l'écran a encouragé les étudiants à envisager la rédaction comme un travail de longue haleine où les révisions successives sont normales. D'autre part, l'accès à des modèles en ligne a nourri leurs conceptions : en L3, plusieurs ont lu des mémoires d'anciens étudiants ou des articles académiques disponibles sur Internet, ce qui leur a permis d'observer l'organisation et le style attendus d'un écrit scientifique. Ces consultations, rendues possibles par le numérique, ont élargi leur représentation de ce qu'est un texte académique réussi. Ainsi, en combinant l'enseignement méthodologique reçu (plans détaillés, connecteurs logiques, etc.) et les ressources numériques disponibles, les étudiants de troisième année abordent désormais l'écriture avec une vision éclairée et structurée. Ils ont intégré que rédiger un bon texte passe par une préparation et des ajustements, et non par une simple performance improvisée. Ce gain

conceptuel, directement lié aux apprentissages de la licence, confirme l'impact positif d'un enseignement explicite des stratégies d'écriture sur la compréhension qu'ont les étudiants du processus rédactionnel (Chartrand & Prince, 2009).

4.4. Dimension praxéologique

La dimension praxéologique concerne les pratiques effectives d'écriture et les stratégies mobilisées par les étudiants. En première année, ces pratiques sont souvent rudimentaires et peu efficaces. La plupart des étudiants de L1 n'appliquent quasiment aucune méthode explicite pour rédiger : pas de plan rédigé à l'avance, rédaction au fil de la plume, et très peu de relectures approfondies.

« *Franchement, je n'ai pas de stratégie spéciale, j'écris comme ça vient.* »

Beaucoup se contentent de rendre un premier jet à peine corrigé, faute de savoir comment améliorer leur texte ou par manque de temps. L'utilisation d'outils d'aide est également très limitée en L1 : certains consultent à l'occasion un dictionnaire bilingue pour traduire un mot, mais rares sont ceux qui exploitent pleinement les ressources disponibles. Par exemple, les correcteurs grammaticaux ou les guides de rédaction en ligne sont quasi inconnus des étudiants de première année. On note aussi une tendance à travailler de manière isolée : en L1, chacun rédige dans son coin, sans recourir à la relecture par un pair ou à des échanges sur les écrits. En somme, les pratiques d'écriture initiales sont peu planifiées et peu collaboratives. Là encore, on peut opposer à ce tableau général le profil de Samira et de quelques étudiants plus avancés dès le départ : en L1, Samira planifiait déjà rigoureusement ses devoirs et utilisait diverses stratégies (elle mentionne, par exemple, l'usage d'un logiciel de correction orthographique et la tenue de fiches de vocabulaire pour enrichir ses textes). Mais ces comportements proactifs restent minoritaires en début de licence.

À l'issue de la troisième année, on constate une diversification marquée des pratiques d'écriture. Les étudiants de L3 ont développé un éventail de stratégies beaucoup plus large pour composer et améliorer leurs textes. D'abord, la plupart structurent désormais leur travail en étapes : ils élaborent un plan ou au moins une liste d'idées avant de rédiger, puis rédigent paragraphe par paragraphe en veillant à la cohérence, et enfin procèdent à une relecture minutieuse. Cette relecture est parfois effectuée à voix basse, une technique que certains ont adoptée pour repérer les phrases maladroites ou les erreurs qu'une lecture silencieuse ne révèle pas. Ensuite, les étudiants de L3 exploitent des outils variés : le

dictionnaire unilingue en ligne est devenu un réflexe pour vérifier un terme ou trouver un synonyme précis, et plusieurs utilisent des logiciels d'aide à la rédaction (correcteurs orthographiques et grammaticaux) pour traquer les fautes qu'ils pourraient oublier. Par ailleurs, ils n'hésitent plus à solliciter des retours extérieurs : bon nombre font relire leurs travaux à un camarade de confiance ou vont demander un feedback détaillé à leur enseignant après la correction. Cette ouverture aux autres leur permet d'identifier plus finement leurs points à améliorer. Enfin – et c'est peut-être le changement le plus significatif – les étudiants de L3 intègrent l'écriture dans une routine régulière en dehors même des évaluations obligatoires. Plusieurs mentionnent écrire par plaisir ou par entraînement : certains tiennent un blog personnel en français, d'autres s'exercent en rédigeant des résumés de cours ou des fiches de lecture par eux-mêmes. Une étudiante résume ainsi son approche actuelle :

« Mes stratégies en L3, c'est : s'entraîner (écrire régulièrement, même sur mon blog personnel), s'inspirer de bons modèles (lectures), demander des retours, et formaliser les leçons apprises. »

Pour les étudiants initialement moins outillés, le progrès est encore plus spectaculaire – à l'image de

Rachid qui, en L3, rédige désormais avec un plan, utilise un dictionnaire de synonymes en ligne et échange ses brouillons avec un camarade, alors qu'en L1 il écrivait d'un trait sans aucune aide.

En définitive, entre la première et la troisième année, les pratiques d'écriture des étudiants sont passées de l'improvisation à l'organisation réfléchie. Ils sont devenus des scripteurs plus autonomes, capables de mobiliser diverses ressources pour améliorer leurs textes. Cette transformation praxéologique valide l'idée qu'un accompagnement pédagogique adéquat (cours de méthodologie, encouragement à la réécriture, introduction aux outils numériques) peut fortement améliorer les habitudes scripturales des apprenants de FLE (Chartrand & Blaser, 2008). Autrement dit, le cursus universitaire, en apportant méthodes et conseils, permet une véritable professionnalisation de leurs pratiques : en trois ans, ces étudiants ont acquis des réflexes de rédaction proches de ceux d'un rédacteur expérimenté. Ils savent planifier, s'auto-corriger, tirer parti du numérique et travailler en collaboration – autant de compétences qui les prépareront utilement aux exigences rédactionnelles de leur future vie professionnelle.

4.4.1. Tableau 1 – Synthèse comparative des quatre dimensions du rapport à l'écrit (en L1 et en L3)

Dimension	En première année (L1)	En troisième année (L3)	Évolution observée
Affective	- Stress et anxiété dominants (9 étudiants sur 12) - Manque de confiance généralisé - Plaisir d'écrire rare (3/12)	- Stress nettement réduit (seuls 3/12 encore anxieux) - Confiance en soi accrue (chez 8/12) - Plaisir d'écrire plus fréquent (6/12)	- De l'anxiété paralysante à un stress mieux géré et stimulant - Développement d'une confiance en soi grâce à la pratique régulière
Axiologique	Écriture perçue surtout comme une obligation scolaire (valeur instrumentale pour réussir examens/diplôme)	- Forte prise de conscience de l'utilité professionnelle de l'écrit (9/12) - Valorisation élargie au-delà du scolaire (respect de la langue, crédibilité sociale) chez ~7/12	- D'une vision utilitaire à une valorisation intrinsèque et professionnelle - Intériorisation des enjeux culturels et sociaux liés à l'écrit
Conceptuelle	- Conception limitée du processus d'écriture (8/12) - Pas de planification ni de relecture approfondie ; écriture perçue comme transcription immédiate des	- Conception structurée du processus (10/12 maîtrisent planification, rédaction, révision) - Meilleure compréhension des formats	- D'une vision naïve et linéaire à une compréhension mature et stratégique - Acquisition d'une conscience métacognitive (réflexion sur ses propres stratégies)

	idées	académiques (ex. mémoire, dissertation) pour la majorité (9/12)	
Praxéologique	• Pratiques peu structurées (pas de plan, rédaction d'un seul jet, relecture minimale) (9/12) • Faible recours aux ressources externes (outils numériques, aide des pairs)	• Pratiques diversifiées et organisées (plan systématique, relectures multiples) chez 10/12 • Utilisation accrue d'outils et ressources (8/12 utilisent dictionnaires, correcteurs, etc.) • Entraide régulière (7/12)	• Transformation significative vers des pratiques efficaces et autonomes • Adoption de stratégies expertes (réécriture, outils numériques, collaboration) et professionnalisation de la démarche

5. Discussion et perspectives pédagogiques

Notre étude met en lumière l'importance d'un accompagnement pédagogique global pour aider les étudiants à s'appropriier l'écrit académique, en particulier dans un contexte plurilingue et à l'ère du numérique. Les progrès observés de la L1 à la L3 témoignent que, malgré des débuts souvent difficiles, les étudiants algériens en FLE parviennent à développer un rapport à l'écrit beaucoup plus positif et maîtrisé lorsqu'ils bénéficient de pratiques didactiques adaptées. L'analyse des quatre dimensions montre que celles-ci sont intimement liées : par exemple, une amélioration des compétences conceptuelles et praxéologiques (mieux comprendre le processus et adopter de bonnes stratégies) contribue à diminuer l'anxiété affective, et une valorisation accrue de l'écrit motive à son tour l'étudiant à s'engager dans des pratiques d'écriture régulières. La littératie numérique agit comme un levier transversal dans ce développement : en permettant l'accès à des ressources variées et en offrant de nouveaux espaces d'écriture, elle peut accélérer et renforcer l'appropriation de l'écrit universitaire.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons dégager quelques recommandations didactiques pour les enseignants de FLE souhaitant soutenir efficacement leurs étudiants dans ce domaine :

- **Sur le plan affectif** : instaurer dès la première année un climat d'écriture bienveillant, qui dédramatise l'erreur et encourage la progression. Proposer des activités d'écriture créative ou sur des sujets familiers, et valoriser les efforts et progrès de chacun, peut aider à réduire le stress. Un tutorat entre pairs ou des forums de discussion en ligne peuvent également offrir aux étudiants un espace où s'exprimer sans la pression de la note, afin de bâtir leur confiance petit à petit.
- **Sur le plan axiologique** : expliciter l'importance de l'écrit académique dès le début du cursus pour

donner du sens aux efforts demandés. Les enseignants gagneraient à montrer concrètement en quoi bien écrire en français sera utile, non seulement pour obtenir le diplôme mais aussi pour leur carrière (rédaction de rapports, CV, courriels formels) et leur développement personnel.

- **Sur le plan conceptuel** : offrir une formation méthodologique solide à l'écriture académique, particulièrement en L1. Il s'agit de former les étudiants au processus : brainstorming, élaboration d'un plan, structuration d'un texte argumentatif, utilisation des citations, révision et correction. Des ateliers pratiques d'écriture, des exercices de planification, ou l'analyse collective d'exemples concrets aideront les apprenants à conceptualiser l'écriture comme un processus itératif.
- **Sur le plan praxéologique** : encourager le développement de stratégies actives d'écriture et l'exploitation des outils numériques. Concrètement, on peut inciter les étudiants à utiliser des correcteurs orthographiques et grammaticaux pour se relire, à tenir un journal de bord (ou un blog) pour s'entraîner régulièrement, ou à travailler en binôme pour une relecture mutuelle des devoirs. L'enseignant peut intégrer progressivement les TICE en classe de FLE (séances d'écriture collaborative sur un document partagé, etc.) afin de familiariser les apprenants avec ces ressources.

Ces pistes visent à aplanir les écarts initiaux entre étudiants et à accélérer l'appropriation de l'écrit académique pour tous. Il apparaît en effet que l'université peut jouer un rôle de compensation pour les étudiants issus de milieux moins lettrés (comme Rachid), en leur transmettant progressivement les clés d'une littératie universitaire qu'ils n'avaient pas acquises auparavant. À l'ère du numérique, cet accompagnement passe autant par la maîtrise des genres universitaires traditionnels que par l'intégration réfléchie des nouvelles technologies éducatives, qui peuvent rendre l'apprentissage de l'écriture plus interactif, motivant et personnalisé.

6. Conclusion

En définitive, notre recherche sur la littératie numérique et l'appropriation de l'écrit académique en FLE, menée auprès d'étudiants algériens, met en évidence une évolution notable entre le début et la fin de la licence. Les apprenants, souvent en difficulté en première année, acquièrent progressivement davantage de confiance et de compétences en écriture académique. En comparant deux cohortes (L1 et L3), nous avons relevé des différences marquées sur les quatre dimensions du rapport à l'écrit : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique.

Sur le plan affectif, nombreux sont ceux qui passent d'une anxiété chronique à un sentiment de fierté ou de plaisir lorsqu'ils écrivent. Du point de vue axiologique, la vision de l'écrit s'élargit : il n'est plus seulement perçu comme une corvée visant l'obtention du diplôme, mais comme une compétence professionnalisante et socialement valorisée. Sur le plan conceptuel, les étudiants développent une compréhension plus fine du processus rédactionnel et des normes académiques à respecter. Enfin, la composante praxéologique reflète une évolution vers des pratiques d'écriture plus structurées et collaboratives, avec un recours facilité à la littératie numérique.

Des écarts subsistent néanmoins. Par exemple, un étudiant comme Rachid, moins à l'aise au départ, atteint un niveau acceptable en L3, mais conserve certaines fragilités. À l'inverse, Samira, plus habituée à l'écriture, se distingue déjà en première année. Malgré ces différences interindividuelles, notre étude souligne le rôle majeur de l'université et d'une pédagogie adéquate : la mise à disposition d'outils numériques, l'encadrement méthodique et le suivi continu accélèrent le développement des compétences scripturales. Dans le contexte algérien plurilingue, cet accompagnement contribue à atténuer le décalage initial et à favoriser la réussite académique.

En somme, nos résultats invitent les enseignants de FLE à soutenir l'apprentissage de l'écrit dans toutes ses dimensions – affective, cognitive et praxéologique – en s'appuyant sur le potentiel des technologies. De futures investigations pourraient s'intéresser à la poursuite du développement scriptural après la licence, en master ou en milieu professionnel, afin de déterminer la pérennité de ces acquis. Quoi qu'il en soit, l'optimisme est de mise : même dans un environnement linguistique complexe, nous avons observé que les étudiants deviennent de véritables auteurs universitaires en seulement trois ans, lorsqu'ils bénéficient d'un encadrement soutenu et valorisant.

Références bibliographiques

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Écrire, lire, apprendre : Des pratiques en question*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 94.
- Barré-De Miniac, C. (2008). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 32-50.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Londres : Routledge, p. 23.
- Bigot, V., Dubreil, S., & Labetoulle, M. (2021). « Littératie multimodale et numérique en contexte universitaire ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 47(1), 45-60, p. 47.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, p. 55.
- Brunel, X. (2023). « La littératie numérique en question ». *Revue de l'Enseignement et du Numérique*, 12(2), p. 12.
- Castells, M. (2015). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge : Polity Press, p. 92.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). « Interventions didactiques et stratégies de révision de textes au collégial ». *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 955-983.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Théorêt, P. (2006). « Les rapports à l'écriture : un objet d'enseignement ? ». *Le français aujourd'hui*, 153, p. 63.
- Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). « Évaluer la compétence scripturale en FLE : enjeux et propositions ». *Le français dans le monde - Recherches et applications*, (45), 310-322.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil.p.39

Penloup, M.-C., & Liénard, F. (2008). « Rapport à l'écrit et formation de l'enseignant ». In M.-C. Penloup (dir.), *Les pratiques d'écriture : Approches didactiques et socioculturelles* (p. 28). Paris: Didier.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 56.

1) Éducation International consacrées à la didactique du FLE <https://www.france-education-international.fr/ressources?recherche=didactique%20du%20fle> Consulté le 03 décembre 2024.

2) “Littératie multimodale et numérique en contexte universitaire” (Bigot, Dubreil et Labetoulle, 2021) via Cairn.info <https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-l-education-2021-1-page-45.htm> Consulté le 22 Novembre 2024.