



The Integration of ICT in the Teaching and Learning of French for Specific Purposes (FSP) in the Algerian University Context: Between Techno-Pedagogical Imperatives and Realities on the Ground"

Doctorant BENCHAIB MOURAD ¹, Professeur ABDELHAMID KRIDECH ²

¹: University of Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, benchaimmourad47@gmail.com

²: University of Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem , abdelhamid.kridech@univ-mosta.dz

Abstract:

Algerian universities display a distinctive sociolinguistic configuration: students in scientific and technical fields, schooled almost exclusively in Arabic before higher education, suddenly face curricula taught mainly in French. This linguistic discontinuity makes French for specific purposes a decisive factor in academic achievement, at a time when information and communication technologies for education (ICTE) have become an unavoidable horizon of university pedagogy, especially since the shift to distance learning triggered by the Covid-19 pandemic. This article examines the conditions under which ICTE can be effectively integrated into the teaching and learning of French for specific purposes in the Algerian university context. After clarifying the concepts of French for specific and academic purposes and of ICTE, it confronts the techno-pedagogical requirements of successful integration — the alignment of technology, pedagogy and content, instructional design, and teacher professionalization — with realities on the ground: infrastructural constraints, the digital divide, minimalist uses of learning platforms and attitudinal resistance. The added value of technology, it is argued, is neither automatic nor intrinsic: it depends on a contextualized pedagogical project, a coherent training policy and institutional recognition of digital instructional design work.

Keywords: ICT in education; French for specific purposes; Algerian university; instructional design; digital divide.

Received: 15/07/2026 **Accepted:** 28/07/2026 **Published:** 06/08/2026

L'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLSp en milieu universitaire algérien : entre impératifs technico-pédagogiques et réalités du terrain

Doctorant BENCHAIB MOURAD ¹, Professeur ABDELHAMID KRIDECH ²

¹: Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, benchaimmourad47@gmail.com

²: Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, abdelhamid.kridech@univ-mosta.dz

Résumé :

L'université algérienne présente une configuration sociolinguistique singulière : formés essentiellement en langue arabe durant les cycles pré-universitaires, les étudiants des filières scientifiques et techniques découvrent, à leur entrée dans l'enseignement supérieur, des cursus dispensés majoritairement en français. Cette rupture linguistique confère au français langue de spécialité (FLSp) un rôle décisif dans la réussite universitaire, au moment même où les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) s'imposent comme un horizon incontournable de la pédagogie universitaire, notamment depuis la généralisation de l'enseignement à distance provoquée par la pandémie de Covid-19. Le présent article interroge les conditions d'une intégration efficace des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLSp en contexte universitaire algérien. Après un cadrage conceptuel des notions de FLSp, de FOS et de FOU, puis de la notion de TICE, il confronte les impératifs technico-pédagogiques d'une intégration réussie — alignement entre technologie, pédagogie et contenu, ingénierie de formation, professionnalisation des enseignants — aux réalités du terrain : contraintes infrastructurelles, fracture numérique, usages minimalistes des plateformes et résistances représentationnelles. Il en ressort que la valeur ajoutée des TICE n'est ni automatique ni intrinsèque : elle demeure suspendue à un projet pédagogique contextualisé, à une politique de formation cohérente et à une reconnaissance institutionnelle du travail d'ingénierie numérique.

Mots-clés : TICE ; français langue de spécialité ; FOS ; FOU ; université algérienne ; ingénierie pédagogique ; fracture numérique.

Introduction

L'université algérienne vit, depuis plusieurs décennies, une situation linguistique que l'on pourrait qualifier de paradoxale. D'un côté, la politique d'arabisation engagée au lendemain de l'indépendance a fait de l'arabe la langue quasi exclusive de l'enseignement pré-universitaire, y compris dans les matières scientifiques (Grandguillaume, 1983 ; Benrabah, 2013). De l'autre, les filières scientifiques, techniques, médicales et économiques du supérieur continuent d'être dispensées, pour l'essentiel, en langue française. Le nouveau bachelier se trouve ainsi placé, du jour au lendemain, devant des

cours magistraux, des photocopiés, des examens et une documentation de spécialité rédigés dans une langue qu'il n'a fréquentée, au mieux, que comme simple matière scolaire. Cette rupture linguistique, abondamment documentée par la recherche (Sebane, 2011 ; Boukhannouche, 2016), constitue l'une des causes majeures de l'échec et de l'abandon dans les premières années de licence.

C'est précisément pour répondre à cette situation que s'est développé, dans les universités algériennes, un enseignement du français que l'on désignera ici par l'étiquette générique de français langue de spécialité (FLSp), entendu comme l'ensemble des dispositifs — français de spécialité, français sur objectif spécifique (FOS), français sur objectif universitaire (FOU) — visant à doter l'étudiant des compétences langagières et méthodologiques nécessaires à la poursuite d'études dans une discipline non linguistique enseignée en français. Or, cet enseignement, souvent réduit à un module hebdomadaire de quelques heures confié à des enseignants peu ou pas formés à la didactique du FOS, peine à produire les effets escomptés.

Parallèlement, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) se sont imposées comme un horizon incontournable de la pédagogie universitaire. L'Algérie a investi, depuis le début des années 2000, dans les infrastructures numériques du supérieur : généralisation des plateformes de téléenseignement de type Moodle, création de cellules d'enseignement à distance dans chaque établissement, dispositifs de visioconférence, numérisation de la gestion pédagogique. La crise sanitaire de la Covid-19 a brutalement accéléré ce mouvement en contraignant, à partir de mars 2020, l'ensemble des établissements à basculer vers un enseignement à distance improvisé, révélant à la fois les potentialités du numérique et l'ampleur des inégalités d'accès et de compétences (Blizak et al., 2020).

La rencontre de ces deux dynamiques — l'urgence d'un enseignement efficace du FLSp et la montée en puissance institutionnelle des TICE — dessine la problématique du présent article : dans quelle mesure l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLSp en milieu universitaire algérien répond-elle à de véritables impératifs technico-pédagogiques, et quelles réalités de terrain en conditionnent, en freinent ou en détournent l'efficacité ? Trois questions subsidiaires structurent la réflexion. Premièrement, quelles sont les conditions théoriques et pratiques d'une intégration pédagogiquement pertinente des technologies dans un enseignement de langue de spécialité ? Deuxièmement, quel est l'état réel des usages numériques dans les départements et centres d'enseignement des langues des universités algériennes ? Troisièmement, comment réduire l'écart entre les discours institutionnels sur la numérisation et les pratiques effectives des enseignants et des étudiants ?

Nous faisons l'hypothèse que la valeur ajoutée des TICE dans l'enseignement du FLSp n'est ni automatique ni intrinsèque : elle dépend d'un alignement rigoureux entre

les outils, les objectifs d'apprentissage et les contenus de spécialité, alignement qui suppose une ingénierie de formation, une professionnalisation des enseignants et un environnement institutionnel favorable — autant de conditions inégalement réunies sur le terrain algérien. La démarche adoptée est celle d'une réflexion théorique et critique, adossée à la littérature scientifique en didactique des langues et en technologie éducative, ainsi qu'aux travaux consacrés au contexte universitaire algérien. L'article s'organise en six moments : un cadrage conceptuel (1), une caractérisation du FLSp en contexte algérien (2), un état des lieux de la numérisation du supérieur (3), l'examen des impératifs technico-pédagogiques (4), l'analyse des réalités du terrain (5) et, enfin, la formulation de perspectives (6).

1. Cadrage conceptuel : le FLSp et les TICE, deux notions à géométrie variable

1.1. Le français langue de spécialité, entre FOS et FOU

La didactique du français destiné à des publics spécifiques s'est construite, depuis les années 1960, autour d'une constellation d'appellations — français scientifique et technique, français instrumental, français fonctionnel, français de spécialité, français sur objectif spécifique — dont l'histoire témoigne d'un déplacement progressif du contenu linguistique vers l'analyse des besoins des apprenants (Cuq, 2003 ; Mangiante & Parpette, 2004). La distinction la plus opératoire est aujourd'hui celle que proposent Mangiante et Parpette (2004) entre le français de spécialité, qui relève d'une logique d'offre — l'institution propose des formations orientées vers un domaine (français médical, français juridique, français des affaires) à des publics potentiels —, et le FOS, qui relève d'une logique de demande : un commanditaire ou un public précis exprime un besoin de formation circonscrit, auquel le concepteur répond au cas par cas, selon une démarche en cinq étapes allant de l'analyse de la demande à l'élaboration didactique, en passant par l'analyse des besoins et la collecte des données sur le terrain.

Le français sur objectif universitaire, théorisé par Mangiante et Parpette (2011), constitue une déclinaison du FOS centrée sur les besoins académiques : comprendre un cours magistral, prendre des notes, lire des photocopies et des articles, rédiger un rapport, un mémoire ou une réponse d'examen, s'appropriier les genres discursifs et les codes institutionnels de l'université. Comme le résume Sebane (2011), le FOU, dérivé du FOS, est « beaucoup plus procédural que linguistique » (p. 377) : il vise moins la description de la langue que l'outillage méthodologique de l'étudiant. Dans le contexte algérien, où l'étudiant de biologie, de médecine ou de génie civil doit simultanément acquérir des savoirs disciplinaires et la langue qui les véhicule, la frontière entre FOS et FOU tend d'ailleurs à s'estomper : la plupart des chercheurs plaident pour des dispositifs articulant remise à niveau linguistique, initiation aux discours de la spécialité et formation aux méthodologies du travail universitaire (Sebane, 2011, pp. 375-380).

Nous emploierons donc l'expression « français langue de spécialité » (FLSp) comme un hyperonyme commode désignant l'ensemble de ces dispositifs contextualisés, par opposition au français général des départements de langue et littérature françaises. Cette précision terminologique n'est pas anodine : elle rappelle que l'enseignement dont il est question ici n'a pas pour finalité la maîtrise de la langue-culture pour elle-même, mais l'accès, par la langue, à des savoirs et à des savoir-faire disciplinaires — finalité qui, on le verra, détermine directement la manière dont les TICE peuvent y être mobilisées.

1.2. Les TICE : de l'outil au dispositif

La notion de TICE désigne l'ensemble des outils et des ressources numériques — ordinateurs, réseaux, plateformes d'apprentissage en ligne, logiciels éducatifs, ressources multimédias, outils de communication synchrone et asynchrone — mobilisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage. En didactique des langues, l'intérêt pour la technologie est ancien : des laboratoires de langue de l'époque audio-orale à l'enseignement des langues assisté par ordinateur, puis aux environnements communicatifs et intégratifs ouverts par Internet, chaque génération technologique a été portée par des présupposés théoriques différents sur l'apprentissage, du behaviorisme au socioconstructivisme (Warschauer & Healey, 1998, pp. 57-71). L'histoire de ces vagues successives invite à la prudence : chacune a suscité des promesses enthousiastes que les pratiques réelles n'ont que partiellement confirmées.

La recherche contemporaine s'accorde en effet sur un point décisif : la technologie ne produit pas d'effet d'apprentissage par elle-même. Guichon (2012) affirme certes que « les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières » (p. 9), mais l'ensemble de son ouvrage démontre que cette valeur ajoutée est conditionnelle : elle suppose que l'outil soit subordonné à une tâche, la tâche à un scénario, et le scénario à des objectifs d'apprentissage explicites. Dans le même sens, Lebrun (2007) rappelle que les technologies n'ont d'impact que médiatisé par les méthodes pédagogiques qui les enrôlent : un cours transmissif numérisé demeure un cours transmissif. Mangenot et Louveau (2006) insistent quant à eux sur la notion de scénario pédagogique comme unité pertinente de l'intégration d'Internet dans la classe de langue : ce n'est pas la ressource brute qui fait apprendre, mais la tâche communicative qui l'exploite.

On distinguera dès lors, à la suite de ces auteurs, trois niveaux d'analyse : l'outil (le tableau numérique, la plateforme, l'application), l'usage (ce que les acteurs en font réellement) et le dispositif (l'agencement intentionnel d'outils, de ressources, de tâches, de rôles et de temporalités au service d'objectifs d'apprentissage). L'intégration des TICE, au sens fort, se situe au troisième niveau : elle implique que la technologie soit devenue une composante ordinaire, raisonnée et durable du dispositif d'enseignement, et non un supplément décoratif ou une parenthèse expérimentale (Depover et al., 2007 ; Karsenti &

Larose, 2005). C'est à l'aune de cette définition exigeante que sera évaluée, dans les pages qui suivent, la situation de l'université algérienne.

2. Le FLSp en milieu universitaire algérien : un enseignement sous tension

Comprendre les enjeux de l'enseignement du FLSp en Algérie suppose de rappeler brièvement la place singulière qu'y occupe la langue française. Langue imposée par cent trente-deux ans de colonisation, le français y a conservé, après 1962, un statut ambivalent : officiellement langue étrangère, il demeure massivement présent dans l'administration, l'économie, les médias et, surtout, l'enseignement supérieur scientifique et technique (Taleb Ibrahim, 1995 ; Benrabah, 2013). La politique d'arabisation, conduite par étapes à partir des années 1970 et parachevée dans le secondaire au cours des années 1980-1990, a créé une discontinuité structurelle : l'élève algérien étudie les mathématiques, la physique ou les sciences naturelles en arabe jusqu'au baccalauréat, puis se voit enseigner ces mêmes disciplines en français à l'université (Grandguillaume, 1983 ; Sebane, 2011).

Les effets de cette discontinuité sont bien documentés. Taleb Ibrahim (1995, p. 61, citée par Sebane, 2011, p. 376) avait déjà avancé que l'école algérienne produit des « semilingues », c'est-à-dire des sujets ne maîtrisant complètement ni l'arabe standard ni le français. Sebane (2011, p. 376) observe, depuis son poste de directrice d'un centre d'enseignement intensif des langues, que le niveau des nouveaux bacheliers en français se situe souvent autour du niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues — un niveau dramatiquement insuffisant pour suivre un cours magistral de biochimie, lire un polycopié de thermodynamique ou rédiger un compte rendu de travaux pratiques. Boukhannouche (2016, pp. 76-92) confirme, à partir du terrain universitaire, que cette insécurité linguistique se traduit par des difficultés de compréhension et de production qui hypothèquent la construction même des connaissances disciplinaires, et nourrissent l'échec dans les premières années.

Les réponses institutionnelles à ce problème sont de deux ordres. D'une part, un module transversal de « langue étrangère » ou de « terminologie » figure dans les maquettes de la plupart des licences scientifiques, avec un volume horaire réduit — souvent une séance hebdomadaire d'une heure trente (Sebane, 2011, p. 378) — et des contenus laissés à la discrétion d'enseignants fréquemment vacataires, issus des départements de français et formés à la littérature ou à la linguistique générale plutôt qu'à la didactique du FOS. D'autre part, les centres d'enseignement intensif des langues (CEIL), implantés dans la quasi-totalité des universités, proposent des formations complémentaires, payantes ou conventionnées, dont la fréquentation par les étudiants en difficulté demeure facultative et inégale. Dans les deux cas, l'offre relève davantage d'un français général légèrement teinté de terminologie que d'un authentique FOS construit sur l'analyse des besoins et la collecte de discours de spécialité.

Cette situation configure un cahier des charges précis pour le FLSp algérien : massification des publics (des promotions de plusieurs centaines d'étudiants), hétérogénéité extrême des niveaux, temps didactique dérisoire au regard des besoins, rareté des enseignants formés, urgence des échéances (l'étudiant doit comprendre ses cours dès la première semaine). Or ce cahier des charges est exactement celui pour lequel les TICE sont régulièrement présentées comme une solution : individualisation des parcours, démultiplication du temps d'exposition à la langue hors la classe, accès à des ressources authentiques de spécialité, autonomisation de l'apprenant. Encore faut-il examiner ce que recouvre, concrètement, la numérisation de l'université algérienne.

3. La numérisation de l'université algérienne : politiques, dispositifs et accélération pandémique

L'Algérie a engagé relativement tôt la modernisation numérique de son enseignement supérieur. Dès le début des années 2000, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a doté les établissements d'une connectivité mutualisée à travers le réseau académique national, soutenu la création de cellules de téléenseignement dans chaque université et encouragé le déploiement de plateformes d'apprentissage en ligne, très majoritairement fondées sur le système libre Moodle. Des dispositifs de visioconférence ont été installés pour accompagner notamment la formation doctorale et les soutenances à distance, et la gestion pédagogique et administrative a été progressivement centralisée dans des systèmes d'information intégrés. Sur le plan des textes, la formation à distance a été officiellement reconnue comme modalité d'enseignement, et des offres de formation hybrides ont commencé à voir le jour.

La pandémie de Covid-19 a constitué, comme partout, un accélérateur brutal. À partir de mars 2020, la suspension des enseignements en présentiel a contraint les universités à basculer en quelques semaines vers un enseignement à distance généralisé : dépôt massif de cours sur les plateformes Moodle institutionnelles, recours aux messageries, aux réseaux sociaux et aux outils de visioconférence grand public, aménagement des calendriers et des modalités d'évaluation. Les études conduites à chaud sur cette transition font état d'un bilan contrasté : les étudiants reconnaissent la continuité pédagogique permise par le numérique, mais déplorent la qualité inégale de la connexion, le caractère essentiellement documentaire des contenus déposés et la faiblesse de l'interaction avec les enseignants (Blizak et al., 2020, pp. 2466-2471). L'expérience a néanmoins eu un mérite indéniable : elle a familiarisé, de gré ou de force, l'ensemble de la communauté universitaire avec les environnements numériques d'apprentissage et a inscrit durablement l'hybridation dans l'agenda institutionnel, comme en témoigne la généralisation, depuis, de l'enseignement à distance pour une partie des unités d'enseignement transversales.

Pour l'enseignement du FLSp, ce paysage offre théoriquement des opportunités considérables. Les plateformes institutionnelles permettent de prolonger le module hebdomadaire par des parcours d'autoformation ; l'Internet donne accès à des gisements de discours authentiques de spécialité (cours magistraux filmés, conférences scientifiques, articles de vulgarisation, documentation technique) dont la collecte constituait naguère l'étape la plus coûteuse de la démarche FOS ; les outils auteurs autorisent la création d'exercices autocorrectifs adaptés aux terminologies disciplinaires ; les espaces d'écriture collaborative et les forums offrent des situations de production écrite proches des genres universitaires. Encore une fois, toutefois, l'existence de l'infrastructure ne préjuge en rien de la qualité pédagogique des usages : entre le discours institutionnel de la numérisation et la réalité des salles de cours, l'écart demeure considérable. C'est cet écart que les deux sections suivantes se proposent d'analyser, en commençant par le versant normatif — ce qu'exigerait une intégration réussie — avant d'examiner le versant empirique — ce que le terrain donne à voir.

4. Les impératifs technico-pédagogiques d'une intégration réussie

4.1. Dépasser le techno-centrisme : l'alignement technologie-pédagogie-contenu

Le premier impératif est d'ordre épistémologique : rompre avec le techno-centrisme qui fait de l'équipement la mesure de la modernisation. La recherche en technologie éducative a montré de longue date que l'introduction d'outils, si sophistiqués soient-ils, ne transforme pas mécaniquement les pratiques ni les résultats (Karsenti & Larose, 2005 ; Depover et al., 2007). Le modèle TPACK de Mishra et Koehler (2006, pp. 1017-1054) fournit ici un cadre heuristique précieux : l'enseignement efficace avec la technologie mobilise l'intersection de trois savoirs — le savoir disciplinaire, le savoir pédagogique et le savoir technologique — et non leur simple juxtaposition. Appliqué au FLSp, ce modèle signifie que l'enseignant doit articuler simultanément une connaissance des discours de la spécialité de ses étudiants, une compétence en didactique des langues sur objectifs spécifiques et une maîtrise raisonnée des outils numériques : retrancher l'un des trois pôles condamne le dispositif, soit au gadget technologique sans portée didactique, soit au cours de langue générale simplement numérisé.

Cet alignement se joue concrètement dans la scénarisation pédagogique. Mangenot et Louveau (2006) l'ont établi pour la classe de langue : la ressource numérique n'acquiert de valeur didactique qu'insérée dans une tâche, elle-même inscrite dans un scénario définissant objectifs, consignes, interactions, production attendue et modalités d'accompagnement. Charlier (2011, pp. 28-36) montre de son côté que l'évolution des pratiques numériques dans l'enseignement supérieur passe par la reconfiguration des dispositifs de formation dans leur ensemble — temporalités, rôles, évaluation — et non par la seule addition d'outils aux pratiques existantes. Pour le FLSp algérien, l'enjeu de la scénarisation est décuplé par la contrainte horaire : puisque la séance hebdomadaire ne

peut suffire, le scénario doit organiser l'articulation du présentiel et du distanciel, en réservant le premier aux interactions à forte valeur ajoutée (négociation du sens, production orale, remédiation ciblée) et en déportant vers le second l'exposition à la langue, l'entraînement autocorrectif et le travail sur documents authentiques.

4.2. L'ingénierie du FOS revisitée par le numérique

Le deuxième impératif concerne l'ingénierie de formation propre au FOS. La démarche canonique — analyse de la demande, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données, élaboration didactique (Mangiante & Parpette, 2004) — se trouve profondément renouvelée par le numérique, à chacune de ses étapes. L'analyse des besoins peut s'appuyer sur des questionnaires en ligne diffusés à des promotions entières, produisant des données massives sur les situations de communication problématiques (comprendre le cours magistral, rédiger le compte rendu de travaux pratiques, préparer l'exposé). La collecte des données, historiquement le maillon le plus coûteux — il fallait enregistrer des cours, se procurer des photocopies, interviewer des enseignants de spécialité —, est facilitée par la disponibilité de cours filmés, de supports déposés sur les plateformes et de ressources scientifiques en libre accès. L'élaboration didactique, enfin, peut mobiliser les outils auteurs des plateformes pour transformer ces données en activités : repérage de la terminologie dans une vidéo de cours, reconstitution de la structure d'une introduction de mémoire, entraînement à la prise de notes à partir d'extraits de cours magistraux authentiques.

Le numérique permet en outre de répondre à deux caractéristiques structurelles du public algérien : la massification et l'hétérogénéité. Les tests de positionnement automatisés autorisent la constitution de groupes de niveau et l'orientation vers des parcours différenciés ; les banques d'activités autocorrectives offrent à chaque étudiant un volume d'entraînement impossible à assurer en présentiel ; le suivi des traces d'apprentissage sur la plateforme donne à l'enseignant une visibilité sur les progressions individuelles que l'effectif des groupes interdit autrement. La dimension motivationnelle n'est pas moins importante : les environnements connectés créent, selon la formule de Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998), « des situations particulièrement motivantes pour l'apprentissage des langues » (p. 75), en mettant l'apprenant au contact de ressources authentiques et de communautés réelles — dimension décisive pour des étudiants dont le rapport au français est souvent chargé d'insécurité, voire d'ambivalence identitaire (Taleb Ibrahim, 1995).

4.3. La formation des enseignants : la clé de voûte

Le troisième impératif, sans doute le plus déterminant, est celui de la professionnalisation des enseignants. Guichon (2012) a consacré un chapitre entier à l'identification des compétences requises pour intégrer les TIC dans l'enseignement des langues, en soulignant qu'elles ne se réduisent pas à la manipulation instrumentale : elles

engagent des savoir-faire de conception (scénariser une tâche médiatisée), de régulation (accompagner et tutorer à distance) et d'évaluation (exploiter les traces numériques), qui doivent être construits dès la formation initiale et entretenus par la formation continue. Or l'enseignant de FLSp en Algérie cumule les défis : formé le plus souvent en littérature ou en sciences du langage, il doit s'approprier à la fois la démarche FOS — qui suppose d'enquêter sur un domaine disciplinaire qu'il ne maîtrise pas — et la compétence technopédagogique — qui suppose de concevoir et d'animer des dispositifs hybrides. Sebane (2011, pp. 378-379) rapportait déjà, à propos des séminaires d'ingénierie de formation organisés pour les enseignants des CEIL, la nécessité de dissiper les appréhensions d'enseignants confrontés à une situation professionnelle pour laquelle rien ne les avait préparés ; le constat vaut, mutatis mutandis, pour la dimension numérique du métier.

Il faut ajouter que cette professionnalisation a une condition institutionnelle : la reconnaissance du travail invisible qu'exigent la conception de ressources numériques, la scénarisation de parcours en ligne et le tutorat à distance. Tant que ces activités ne sont ni comptabilisées dans les charges statutaires, ni valorisées dans les carrières, elles reposent sur le volontariat de quelques enseignants pionniers — modèle structurellement non durable, comme l'ont montré les recherches sur l'intégration des TIC dans le travail enseignant (Karsenti & Larose, 2005). L'impératif technopédagogique se double donc d'un impératif organisationnel : sans politique d'établissement articulant équipement, formation, accompagnement et reconnaissance, l'intégration demeure à l'état d'îlots d'innovation.

5. Les réalités du terrain : contraintes, écarts et résistances

5.1. Contraintes infrastructurelles et fracture numérique

Le premier démenti que le terrain oppose aux discours de la numérisation est matériel. Malgré les investissements consentis, l'infrastructure demeure inégale d'un établissement à l'autre et, au sein d'un même établissement, d'une faculté à l'autre : laboratoires de langues vieillissants ou détournés vers d'autres usages, salles multimédias en nombre insuffisant au regard des effectifs, débit Internet fluctuant, maintenance aléatoire du parc informatique. La fracture numérique frappe plus durement encore les étudiants : l'accès à un ordinateur personnel et à une connexion stable varie fortement selon les milieux sociaux et les territoires, les zones intérieures et sahariennes étant nettement moins bien desservies que les grandes villes du littoral. Les enquêtes menées pendant la pandémie ont objectivé cette inégalité : une proportion importante d'étudiants déclarait suivre les enseignements à distance exclusivement depuis un téléphone mobile, avec des forfaits de données limités et une connexion instable (Blizak et al., 2020). Concevoir un dispositif de FLSp hybride en ignorant cette réalité — par exemple en imposant des vidéos lourdes ou des activités synchrones exigeantes en bande passante — revient à redoubler l'inégalité linguistique d'une inégalité numérique.

5.2. Des usages en deçà des potentialités

Le deuxième constat concerne la nature des usages effectifs. Les observations convergent, en Algérie comme ailleurs : lorsque les plateformes institutionnelles sont utilisées, elles le sont majoritairement comme des dépôts de documents — photocopiés au format PDF, diaporamas, sujets d'examens corrigés — plutôt que comme des environnements d'apprentissage scénarisés. Les fonctionnalités interactives de Moodle (tests autocorrectifs, forums, ateliers d'évaluation par les pairs, glossaires collaboratifs), qui constituent précisément sa valeur ajoutée pour un enseignement de langue, restent largement sous-exploitées. La transition pandémique a amplifié ce phénomène : sommés de « mettre leurs cours en ligne » dans l'urgence, la plupart des enseignants ont numérisé leurs supports existants, reconduisant à distance le modèle transmissif du cours magistral — illustration exacte de la mise en garde de Lebrun (2007) selon laquelle la technologie, laissée à elle-même, reproduit les pédagogies en place au lieu de les transformer.

Dans le champ spécifique du FLSp, cette sous-exploitation prend des formes particulières. Le module de français des filières scientifiques, quand il investit le numérique, se limite fréquemment à la distribution de listes terminologiques ou d'exercices de grammaire décontextualisés, sans lien avec les discours réels de la spécialité ni avec les tâches universitaires que l'étudiant doit accomplir. La logique du FOS — partir des situations cibles, collecter les discours authentiques, construire des tâches — est ainsi doublement trahie : sur le plan didactique, par le retour à un français général atomisé ; sur le plan technologique, par un usage documentaire qui n'exploite ni l'interactivité, ni la multimodalité, ni le potentiel de différenciation des outils. Quant aux étudiants, leur familiarité massive avec les technologies sociales — messageries, réseaux, vidéo en ligne — ne se convertit pas spontanément en compétences d'apprentissage numérique : chercher, évaluer et exploiter une ressource de spécialité en français, organiser son autoformation sur une plateforme, participer à un forum académique sont des littératies qui s'enseignent, et que le dispositif doit prendre en charge explicitement.

5.3. Contraintes institutionnelles et résistances représentationnelles

Le troisième ordre de réalités est institutionnel et symbolique. Institutionnel, d'abord : le volume horaire du module de langue, la taille des groupes, le statut précaire de nombreux enseignants vacataires, l'absence de décharge pour la conception numérique et le tutorat en ligne, la faiblesse des équipes techniques d'appui pédagogique dessinent un environnement de travail qui décourage l'investissement dans des dispositifs exigeants. La formation continue aux TICE, lorsqu'elle existe, demeure ponctuelle, technocentrée (prise en main de la plateforme) et rarement articulée à la didactique des langues de spécialité ; elle produit des compétences instrumentales sans construire les compétences de conception et de régulation identifiées par Guichon (2012) comme le cœur du métier.

Symbolique, ensuite : les représentations des acteurs pèsent lourdement sur les usages. Chez une partie des enseignants, les TICE sont perçues tantôt comme une injonction administrative supplémentaire, tantôt comme une menace de dévalorisation du métier, tantôt comme un simple habillage moderniste sans bénéfice didactique — scepticisme que les expériences pandémiques improvisées ont parfois renforcé. Chez les étudiants, le rapport ambivalent à la langue française elle-même, documenté par la sociolinguistique algérienne (Taleb Ibrahim, 1995 ; Benrabah, 2013), interfère avec le rapport aux dispositifs qui l'enseignent : la motivation instrumentale (réussir ses études) coexiste avec des formes d'insécurité et de résistance que la médiation technologique ne dissout pas d'elle-même. Enfin, la culture de l'évaluation demeure massivement tournée vers l'examen présentiel sur table, ce qui prive les activités en ligne de reconnaissance certificative et, partant, de crédibilité aux yeux des étudiants : tant que ce qui se fait sur la plateforme ne « compte » pas, la plateforme reste un supplément facultatif que la rationalité étudiante conduit à négliger.

6. Perspectives : pour une intégration contextualisée et raisonnée

De la confrontation entre impératifs et réalités se dégagent plusieurs pistes d'action, qui forment système plutôt que catalogue. La première est la formation : il s'agit d'inscrire dans la formation initiale des futurs enseignants de français, au niveau du master de didactique, un double volet FOS/FOU et techno-pédagogie, adossé à des stages en situation dans les filières scientifiques ; et de transformer la formation continue en accompagnement de proximité, par la constitution, dans chaque établissement, d'équipes d'ingénierie pédagogique associant didacticiens des langues, enseignants de spécialité et techniciens. Les CEIL, présents sur l'ensemble du territoire et déjà positionnés sur le FLSp, pourraient être érigés en pôles de référence de cette hybridation, à la fois lieux de formation des formateurs et laboratoires de conception de dispositifs.

La deuxième piste est la mutualisation. La démarche FOS a un coût d'ingénierie élevé ; or les besoins des étudiants de biologie de Tipaza, d'Ouargla ou de Tlemcen sont largement homologues. La constitution de banques nationales de ressources numériques de FLSp — corpus de cours magistraux filmés et didactisés, parcours Moodle par grande famille de filières, tests de positionnement étalonnés, référentiels de compétences langagières universitaires — permettrait d'amortir ce coût à l'échelle du réseau universitaire, chaque établissement contextualisant ensuite les ressources communes. Une telle mutualisation suppose un pilotage national, mais aussi des incitations : reconnaissance de la production de ressources comme activité pédagogique statutaire, valorisation dans les carrières, labellisation qualité.

La troisième piste est l'hybridation raisonnée des dispositifs, conçue à partir des contraintes réelles des étudiants plutôt que des potentialités théoriques des outils : privilégier des ressources légères et consultables sur téléphone mobile, articuler

explicitement le travail en ligne et la séance présentielle, intégrer les activités numériques à l'évaluation continue pour leur conférer une existence institutionnelle, et prendre en charge, en début de cursus, la formation des étudiants aux littératies numériques académiques. La quatrième piste, enfin, est celle de la recherche : le développement de recherches-actions associant enseignants de terrain et laboratoires — sur le modèle des travaux conduits autour des CEIL (Sebane, 2011) — permettrait de documenter rigoureusement les effets des dispositifs hybrides de FLSp sur les compétences et la réussite des étudiants algériens, et de substituer à la rhétorique de l'innovation une culture de la preuve.

Conclusion

L'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage du FLSp en milieu universitaire algérien se joue dans l'espace, encore largement béant, qui sépare deux évidences trompeuses : celle du discours institutionnel, pour lequel l'équipement vaut modernisation, et celle du scepticisme enseignant, pour lequel la technologie n'est qu'une mode de plus. Contre la première, il faut rappeler que la valeur ajoutée du numérique est conditionnelle : elle suppose l'alignement du technologique, du pédagogique et du disciplinaire, une ingénierie de formation fidèle à la démarche du FOS, des enseignants formés et reconnus, des dispositifs pensés à partir des contraintes réelles des étudiants. Contre la seconde, il faut souligner que le contexte algérien réunit précisément les caractéristiques — massification, hétérogénéité, temps didactique réduit, urgence des besoins — pour lesquelles les environnements numériques offrent des réponses qu'aucune organisation purement présentielle ne peut fournir.

Entre impératifs technico-pédagogiques et réalités du terrain, la voie n'est donc ni celle de l'injonction ni celle du renoncement, mais celle d'une intégration contextualisée, progressive et évaluée, dont la finalité demeure invariable : permettre à l'étudiant algérien des filières scientifiques et techniques d'accéder pleinement, par la langue, aux savoirs de sa discipline. À cette condition seulement, les TICE cesseront d'être le supplément décoratif d'un enseignement en souffrance pour devenir ce qu'elles peuvent être : l'un des leviers d'une refondation didactique du français langue de spécialité à l'université algérienne.

Références bibliographiques

- Benrabah, M. (2013). *Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence*. Multilingual Matters.
- Blizak, D., Blizak, S., Bouchenak, O., & Yahiaoui, K. (2020). Students' perceptions regarding the abrupt transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Case of Faculty of Chemistry and Hydrocarbons at the University of Boumerdes—Algeria.

- Journal of Chemical Education*, 97(9), 2466-2471.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00668>
- Boukhannouche, L. (2016). La langue française à l'université algérienne. *Carnets : Revue électronique d'études françaises*, II(8), 76-92.
- Charlier, B. (2011). Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 28-36.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve & Larose.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Karsenti, T., & Larose, F. (dir.). (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* (2e éd.). De Boeck.
- Mangenot, F., & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. CLE International.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses universitaires de Grenoble.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Pouts-Lajus, S., & Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Nathan.
- Sebane, M. (2011). FOS / FOU : quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Synergies Monde*, 8(2), 375-380.
- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Dar El Hikma.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>