



## Articulation des usages numériques formels et informels en FLE à l'université marocaine : typologie des pratiques étudiantes et formes d'autonomie d'apprentissage

Relationships in the use of Formal and Informal Digital Media for University-Level FFL Education in Morocco: Typology of Student Practices and Forms of Learning Autonomy

<https://doi.org/10.18162/ritpu-2026-v23n1-04>

Nabil SAADI ✉ Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Khalid MAHDI ✉ Université Hassan II de Casablanca, Maroc

Mohammed Rabih RAISSOUNI ✉ CRMEF Tanger–Tétouan–Al Hoceima, Maroc

Mis en ligne : 19 juin 2026

### Résumé

Cette étude examine, du point de vue étudiant, l'articulation des usages numériques formels – ceux qui prennent place dans les cours de français langue étrangère (FLE) à l'université – et des usages numériques informels – ceux que les étudiants et étudiantes développent en dehors des cours. Elle se penche sur les implications de cette articulation pour le développement de l'autonomie de la personne apprenante. L'enquête, conduite dans trois universités publiques de Tétouan, croise un questionnaire administré à 180 étudiants et étudiantes et 12 entretiens semi-directifs avec des enseignants et enseignantes de FLE. Les enseignants et enseignantes déclarent surtout des usages transmissifs, centrés sur la mise à disposition des contenus et le suivi pédagogique. Les étudiants et étudiantes mobilisent pour leur part un écosystème numérique plus diversifié hors cours. Quatre profils d'usages se dégagent. Ils dessinent des trajectoires d'autonomie contrastées, qui restent largement non identifiées par les enseignants et enseignantes et peu intégrées aux dispositifs formels. L'article propose des pistes d'articulation technopédagogique adaptées au contexte marocain.

### Mots-clés

Français langue étrangère, technologies éducatives, enseignement supérieur, apprentissages informels en ligne, autonomie de la personne apprenante, autoformation, universités marocaines, typologie d'usages

### Abstract

This study examines, from the students' perspective, how formal digital practices – those embedded in university French as a foreign language (FFL) classes – articulate with informal



digital practices that students develop outside the classroom. It explores the implications of this for the development of learner autonomy. The fieldwork was carried out in three public universities in Tetouan, combining a questionnaire administered to 180 students and 12 semi-structured interviews with FFL teachers. Teachers mainly report uses focused on resource sharing and academic follow-up. Students draw on a broader and more diverse out-of-class digital ecosystem. Four usage profiles emerge, contrasting autonomy trajectories that remain largely unidentified by teachers and rarely integrated into formal teaching. The paper offers technopedagogical pathways tailored to the Moroccan context.

## Keywords

French as a foreign language, educational technology, higher education, online informal language learning, learner autonomy, self-directed learning, Moroccan universities, usage typology

## Introduction

L'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a façonné, depuis plusieurs décennies, un champ de recherche structuré (Schmoll, 2024; Toffoli, 2020). En français langue étrangère (FLE), les technologies numériques ont progressivement investi les dispositifs de formation universitaire, à la fois comme supports de diffusion des contenus et comme médiateurs de nouvelles formes d'interaction et d'apprentissage. Mais leur intégration ne produit pas, loin de là, des effets homogènes : tout dépend des contextes institutionnels, des cultures pédagogiques en présence et des conditions d'appropriation par les acteurs.

L'enseignement supérieur marocain offre, à cet égard, un terrain particulièrement révélateur. La généralisation rapide des outils numériques à partir de 2020, dans le contexte d'enseignement à distance imposé par la pandémie, a transformé les pratiques sans toujours s'accompagner d'un travail didactique. Cette diffusion accélérée a mis en évidence un écart entre ce que les enseignants et enseignantes prescrivent et ce que les étudiants et étudiantes font effectivement. La distance est parfois importante, et elle invite à s'interroger sur la place des pratiques informelles dans l'appropriation du FLE.

Plusieurs travaux ont montré que les personnes apprenantes de langues développent, à côté des dispositifs formels, des pratiques numériques informelles : exposition à des contenus authentiques, interaction sociale en ligne, recours à des outils non institutionnels<sup>1</sup> (Kusyk, 2017; Sockett, 2014; Toffoli, 2020; Yibokou, 2019). Ces pratiques s'inscrivent dans des logiques d'engagement volontaire et d'autodirection. Elles peuvent favoriser certaines dimensions de l'autonomie de la personne apprenante, mais elles demeurent souvent invisibles ou peu prises en compte dans les dispositifs universitaires, notamment là où l'intégration du numérique reste principalement instrumentale – c'est-à-dire centrée sur la diffusion de contenus plutôt que sur la médiation des apprentissages.

Au Maroc, cette situation soulève un enjeu didactique central. Là où les enseignants et enseignantes mobilisent majoritairement le numérique dans une logique de continuité pédagogique et de transmission, une part significative des étudiants et étudiantes développe, en parallèle, des

---

1. La littérature anglo-saxonne désigne ce phénomène par l'acronyme OILL (*Online Informal Language Learning*; Sockett, 2014). En français, on rencontre également l'expression « apprentissage informel des langues étrangères en ligne » (AIAL; Yibokou, 2019).

usages orientés vers des formes d'apprentissage plus autodirigées – c'est-à-dire pilotées par l'étudiant ou l'étudiante quant aux objectifs, aux ressources et au rythme (Holec, 1981; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009). Le décalage entre ces deux sphères ne se réduit pas à une opposition simple entre adoption et réticence au regard des outils numériques. Il amène à s'interroger sur la manière dont l'autonomie est accompagnée, identifiée ou, à l'inverse, laissée à la charge exclusive des personnes apprenantes.

L'autonomie en apprentissage des langues constitue un cadre analytique particulièrement utile pour cerner cet enjeu. Holec (1981) en a posé la définition désormais classique : la capacité de la personne apprenante à prendre en charge son propre apprentissage. Les travaux ultérieurs ont enrichi cette définition en distinguant plusieurs formes d'autonomie. Germain et Netten (2004) différencient ainsi l'autonomie générale, l'autonomie d'apprentissage et l'autonomie langagière. Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) y ajoutent une distinction essentielle entre *autonomie* – état ou compétence – et *autonomisation* – processus par lequel cet état se développe, souvent à travers un guidage pédagogique. Little (2020), pour sa part, insiste sur le caractère relationnel et progressif de l'autonomie, qui ne se conçoit pas en dehors de toute médiation pédagogique. C'est cette conception de l'autonomie de la personne apprenante en langues que le présent article retient.

L'objectif n'est pas de mesurer l'efficacité des outils numériques en tant que tels. Il est plutôt d'examiner les conditions dans lesquelles les usages formels et informels s'articulent – ou ne s'articulent pas – du point de vue des étudiants et étudiantes, et ce que cette articulation produit sur le plan de l'autonomie. L'étude mobilise une méthodologie mixte (questionnaire,  $N = 180$ ; entretiens,  $N = 12$ ) conduite dans trois établissements universitaires de Tétouan. Le volet quantitatif documente les pratiques étudiantes; le volet qualitatif éclaire les représentations enseignantes. Croiser les deux permet de détecter les zones d'ombre où des pratiques numériques potentiellement riches pour l'apprentissage du FLE demeurent sans traduction pédagogique.

L'étude répond à trois axes d'investigation. Le premier porte sur les usages numériques que les enseignantes et enseignants de FLE déclarent mobiliser dans leurs cours, ainsi que sur les finalités pédagogiques qu'ils leur associent. Le deuxième concerne les profils d'usages numériques que l'on peut dégager des réponses étudiantes – selon que celles-ci portent sur les outils prescrits dans le cadre des cours ou sur les pratiques développées hors cours, et selon le degré d'initiative déclaré. Le troisième axe examine ce que la mise en relation de ces deux sources de données révèle quant aux conditions de développement et d'identification de l'autonomie d'apprentissage en contexte numérique. Cette dernière question constitue le cœur analytique de l'étude. Elle tente d'identifier, dans les pratiques observées, les conditions sous lesquelles l'autonomie peut se construire, se manifester et se voir reconnue ou intégrée par les dispositifs pédagogiques.

L'article s'organise comme suit. La section 1 expose le cadre conceptuel – usages numériques en apprentissage des langues, autonomie de la personne apprenante et formes qu'elle peut prendre. La section 2 présente la méthodologie et les instruments de collecte. La section 3 livre les résultats, structurés autour de la perspective enseignante (3.1) et des profils étudiants (3.2), puis de leur mise en relation (3.3). La section 4 discute ces résultats en matière de décalage structurel (4.1), d'autonomie différenciée (4.2) et d'articulation entre les deux volets de l'enquête (4.3). Les sections 5 à 6, qui esquissent des pistes pour la pratique et signalent les limites de l'étude, sont suivies de la conclusion.

## 1. Cadre conceptuel

### 1.1 Du formel à l'informel : un continuum d'usages numériques pour l'apprentissage des langues

Les recherches sur l'intégration du numérique dans l'enseignement des langues ont longtemps privilégié l'étude des dispositifs formels – plateformes institutionnelles, ressources scénarisées, activités évaluées (Schmoll, 2024). Dans ce cadre, les usages numériques sont majoritairement pensés comme des supports au service de pratiques pédagogiques existantes, souvent centrées sur la transmission et l'entraînement.

Parallèlement, plusieurs travaux ont mis en évidence le développement de pratiques numériques informelles chez les personnes apprenantes de langues, en dehors de tout cadre pédagogique formalisé. Sockett (2014) définit l'apprentissage informel en ligne des langues comme un ensemble de pratiques volontaires, non évaluées, reposant sur l'exposition à des contenus authentiques (vidéos, séries, réseaux sociaux, jeux en ligne) et sur des interactions sociales médiatisées par le numérique. Ces pratiques se caractérisent par leur ancrage dans des activités de loisir et de communication plutôt que dans des objectifs explicitement scolaires (Kusyk et Sockett, 2012). L'apprentissage qui s'y produit peut être incident – c'est-à-dire qu'il est un effet collatéral d'une activité menée pour d'autres raisons (Yibokou, 2019).

La plupart des travaux dans ce champ portent sur l'anglais (Kusyk, 2017; Toffoli, 2020; Yibokou, 2019). Mais la dynamique qu'ils décrivent dépasse cette langue. Grabowska (2023) montre, dans le cas du français en Pologne, que des phénomènes analogues opèrent en FLE : régularité de l'exposition, engagement volontaire, continuité d'usage hors classe. Les recherches récentes invitent du reste à dépasser l'opposition binaire formel/informel : Toffoli *et al.* (2023) plaident pour une lecture sous l'angle d'un continuum dans lequel formel, non formel et informel se composent de manière variable selon les contextes et les personnes apprenantes.

Toutefois, la coexistence des deux sphères ne garantit pas leur articulation. Plusieurs études signalent que les pratiques informelles des personnes apprenantes restent largement invisibles pour les enseignants et enseignantes et peu intégrées aux dispositifs de formation (Fierro Porto et Schofield, 2022; Grabowska, 2022; Oliveira Santos, 2022; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2022). Cette absence d'identification – plutôt que de simple « non-reconnaissance », car on ne peut reconnaître ce que l'on ignore – peut conduire à un décalage entre les logiques pédagogiques portées par les enseignants et enseignantes et les stratégies d'apprentissage effectivement mobilisées par les étudiants et étudiantes. Ce décalage constitue un point d'entrée pertinent pour analyser les dynamiques d'usage du numérique dans l'enseignement universitaire du FLE.

### 1.2 L'autonomie de la personne apprenante : pluralité de formes, dynamique d'autonomisation

Le concept d'autonomie occupe une place centrale dans la didactique des langues depuis les travaux de Holec (1981), qui définit l'autonomie comme la capacité de la personne apprenante à prendre en charge son propre apprentissage. Cette définition fondatrice met l'accent sur des compétences métacognitives : fixer des objectifs, choisir des ressources, évaluer ses progrès. Mais l'autonomie ne se présente pas comme un bloc.

Germain et Netten (2004) ont introduit dans le champ francophone une distinction qui demeure éclairante. L'autonomie générale renvoie à la capacité d'agir librement et de manière responsable dans des contextes variés. L'autonomie d'apprentissage désigne la capacité à prendre en charge son apprentissage – préparer ses objectifs, gérer son temps, évaluer ses acquis. L'autonomie

langagière, enfin, est définie comme la capacité de la personne apprenante à prendre des initiatives langagières et à utiliser de manière spontanée des énoncés nouveaux dans des situations authentiques de communication. C'est principalement à l'autonomie d'apprentissage et, secondairement, à l'autonomie langagière que la présente étude s'intéresse.

À cette pluralité de formes s'ajoute une distinction importante entre *autonomie* et *autonomisation*. Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) la formulent clairement : l'autonomie désigne un état ou une compétence, tandis que l'autonomisation désigne le processus – souvent guidé – par lequel la personne apprenante la développe. Candas *et al.* (2025) prolongent récemment cette discussion en s'interrogeant sur les tensions entre exigences évaluatives et travail d'autonomisation dans les dispositifs universitaires. Cette distinction est cruciale pour le présent travail. Présupposer que les pratiques informelles produisent mécaniquement de l'autonomie reviendrait à confondre l'usage du numérique avec un effet attendu sur la personne apprenante. L'autonomie ne se présume pas : elle s'observe dans les stratégies effectives, dans la conscientisation des choix opérés et dans la régularité d'engagement (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019).

Les recherches récentes conçoivent l'autonomie comme un processus dynamique, relationnel et situé (Little, 2020; Toffoli, 2020). Celle-ci ne se développe pas en dehors de tout cadre institutionnel, mais à travers des formes d'accompagnement, de médiation et de retour réflexif. Little (2020) insiste sur le rôle de l'enseignant ou l'enseignante dans la construction de l'autonomie – un rôle qui n'est pas de produire l'autonomie *à la place* de la personne apprenante, mais d'instaurer les conditions de sa mise en mots et de son ajustement. Toffoli (2020) propose une lecture écologique : l'autonomie de la personne apprenante en langues s'inscrit dans un système complexe et dynamique, où interagissent dispositions individuelles, environnements numériques accessibles et cadres institutionnels.

La dimension collaborative et relationnelle de l'autonomie a, par ailleurs, été mise en avant. Pour Grabowska (2023), l'autonomie en apprentissage informel des langues n'est pas une affaire purement individuelle : elle se construit dans les interactions, les communautés en ligne et les pratiques partagées. Cette dimension est trop souvent occultée par une lecture individualiste qui confond autonomie et autodidaxie.

Les environnements numériques offrent des conditions favorables au développement de l'autonomie : élargissement de l'accès aux ressources, diversification des modalités d'apprentissage, individualisation des parcours. Mais ces potentialités ne se traduisent pas automatiquement par une autonomisation effective des personnes apprenantes (Jézégou, 2019). Dans le cas des apprentissages informels en ligne, l'autonomie peut prendre des formes très contrastées. Certaines personnes apprenantes développent des stratégies conscientes et structurées d'autodirection. D'autres se cantonnent à des usages peu organisés, dont l'apport linguistique reste incertain. L'autonomie ne peut donc être présupposée à partir de la seule existence d'usages informels. Elle doit être inférée à partir de pratiques concrètes, de stratégies déclarées et de conditions d'accès aux ressources.

L'articulation entre apprentissages formels et informels constitue, dans cette perspective, un levier clé. Rivens Mompean et Eisenbeis (2022) montrent que des dispositifs métacognitifs – bilans d'usages, journaux de bord, entretiens d'explicitation – peuvent intégrer certains apprentissages informels sans les « scolariser » excessivement. Le défi pédagogique consiste à rendre visibles ces pratiques, à les articuler aux objectifs des cours, sans les dénaturer. Thorne et Reinhardt (2008) parlent à ce propos d'« activités de pont » (*bridging activities*) : sélectionner et cadrer des pratiques numériques que les étudiants et étudiantes conduisent déjà, et les exploiter comme ressources d'apprentissage explicite.

### 1.3 Positionnement de l'étude

Le présent article retient trois orientations. D'abord, il adopte le point de vue étudiant – il s'intéresse à ce que les étudiants et étudiantes font du numérique, en cours et hors cours – et le compare à ce que les enseignants et enseignantes déclarent mettre en place dans le cadre formel. Le décalage examiné ne se situe donc pas entre deux groupes de personnes, mais entre deux sphères d'usage qui peuvent concerner les mêmes étudiantes et étudiants – ceux-là mêmes qui, en sortant de la salle de classe, ouvrent leur téléphone intelligent sur des contenus francophones de toute autre nature.

Ensuite, l'étude se positionne dans une lecture continuiste plutôt que binaire des rapports formel/informel (Grabowska, 2023; Toffoli *et al.*, 2023). Il ne s'agit pas d'opposer les deux sphères, ni de hiérarchiser leurs apports, mais d'examiner les zones de tangence où elles se rejoignent ou se contournent.

Enfin, l'étude s'intéresse aux *formes* d'autonomie qui s'expriment dans les pratiques étudiantes – formes plurielles au sens de Germain et Netten (2004) – et au degré auquel ces formes parviennent à être identifiées par l'établissement. C'est dans cet espace, entre pratiques et identification, que se joue selon nous l'articulation didactique entre formel et informel.

Ce cadre théorique sert de base à l'analyse des données empiriques. Il oriente la construction des instruments de collecte – la dimension « profil » du questionnaire renvoie aux conditions matérielles d'accès au numérique; les dimensions « usages institutionnels » et « usages informels » renvoient à la distinction de la section 1.1; la dimension « perception de l'autonomie » sollicite la conception de Little (2020) et de Holec (1981). Il oriente également l'interprétation des résultats, notamment la construction de la typologie des usages numériques étudiants et la lecture des formes d'autonomie qui leur sont associées.

## 2. Méthodologie

L'étude adopte une méthodologie mixte, à dominante descriptive. Le volet quantitatif (questionnaire étudiant,  $N = 180$ ) documente la fréquence et la nature des usages numériques – formels et informels – déclarés par les étudiants et étudiantes. Le volet qualitatif (entretiens semi-directifs,  $N = 12$ ) éclaire les représentations enseignantes des usages, des apprentissages informels et de l'autonomie des étudiants et étudiantes. Les deux volets ne sont pas mobilisés en triangulation au sens strict – visant à vérifier la cohérence des résultats –, mais en *croisement de perspectives* : les entretiens enseignants apportent un éclairage sur les logiques pédagogiques et institutionnelles dans lesquelles s'inscrivent (ou auxquelles échappent) les pratiques étudiantes déclarées.

### 2.1 Contexte de l'étude et personnes participantes

L'enquête a été conduite entre 2022 et 2023 dans trois établissements universitaires publics de la ville de Tétouan : la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales (FSJES), la Faculté des sciences (FS) et l'École normale supérieure (ENS). Ces établissements ont été retenus pour la diversité des configurations qu'ils représentent dans le système universitaire marocain. Une précision contextuelle s'impose. Au Maroc, le statut du français à l'université varie sensiblement selon les filières : le français est langue d'enseignement dans plusieurs filières scientifiques et économiques (FS, FSJES); il constitue par ailleurs une matière obligatoire dans le cadre de modules de langues à l'ENS. Cette diversité structurelle explique le choix d'établissements aux profils contrastés.

Deux groupes de personnes participantes ont été constitués :

- **180 étudiantes et étudiants**, inscrits en licence (78 %) et en master (22 %), appartenant à différentes filières. L'échantillon présente une diversité de profils en matière de niveau autoévalué en français, d'origine géographique et de conditions d'accès au numérique.
- **12 enseignantes et enseignants de FLE**, dont l'expérience professionnelle varie de 3 à 25 ans. Tous interviennent dans l'un des trois établissements et ont, à des degrés variables, intégré des outils numériques à leurs pratiques pédagogiques.

La participation reposait sur le volontariat. Les modalités précises de recueil et de traitement des données – information préalable des personnes participantes, anonymisation, conditions de conservation – sont détaillées à la section 2.5.

## 2.2 Instruments de collecte des données

### 2.2.1 Questionnaire destiné aux étudiantes et étudiants

Un questionnaire en ligne a été administré aux étudiantes et étudiants. Il comprend 32 items combinant questions fermées, questions à choix multiples et questions ouvertes. Sa construction est directement articulée au cadre théorique de la section 1.

Le questionnaire est structuré autour de quatre dimensions :

- **Profil général de l'étudiant ou l'étudiante** – Niveau d'études, autoévaluation du niveau en français, conditions d'accès au numérique. Cette dimension opérationnalise les contraintes d'accès évoquées dans la littérature sur l'autonomie en contexte numérique (Toffoli, 2020).
- **Usages numériques institutionnels** – Fréquence et types d'outils mobilisés dans le cadre des cours de FLE. Cette dimension renvoie à la sphère formelle décrite à la section 1.1.
- **Usages numériques informels** – Ressources, activités et outils mobilisés en dehors des dispositifs universitaires. Cette dimension renvoie à la sphère informelle au sens de Sockett (2014) et Toffoli (2020).
- **Perception de l'autonomie et des effets du numérique** – Les items portent sur l'autonomie d'apprentissage en contexte numérique au sens de Holec (1981) et Little (2020) – initiative dans le choix des ressources, recours autonome aux outils, articulation entre prescriptions enseignantes et démarches personnelles.

Le questionnaire a été pré-testé auprès d'un groupe restreint d'étudiants et étudiantes, ce qui a permis de vérifier la clarté des items et d'ajuster certaines formulations. L'intégralité de l'instrument figure à l'annexe A afin d'assurer la transparence méthodologique et la répliquabilité de l'étude.

Une remarque méthodologique s'impose à propos des échelles de fréquence. Le questionnaire utilise des modalités qualitatives – *jamais, rarement, souvent, très souvent* – qui peuvent introduire une part de subjectivité. Une formulation par fréquences concrètes (par exemple : *quotidiennement, plusieurs fois par semaine, au moins une fois par semaine, plusieurs fois par mois*) aurait gagné en précision. Cette limite est explicitée à la section 6 et invite à interpréter les résultats avec la prudence appropriée.

### 2.2.2 Entretiens semi-directifs avec les enseignants et enseignantes

Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de douze enseignants et enseignantes de FLE. D'une durée moyenne de 45 minutes, ils ont visé quatre dimensions :

- Les **usages numériques déclarés** dans l’enseignement du FLE, en cours et en accompagnement des étudiants et étudiantes;
- Les **représentations** que les enseignants et enseignantes se font des outils numériques, de leurs apports pédagogiques et des pratiques informelles que leurs étudiants et étudiantes peuvent développer hors cours;
- La **perception de l’autonomie** telle qu’elle se manifeste pour les enseignants et enseignantes à travers les conduites des étudiants et étudiantes en cours, et telle qu’elle est anticipée pour les pratiques hors cours;
- Les **contraintes et leviers** identifiés par les enseignants et enseignantes dans l’intégration du numérique à leur enseignement, notamment les contraintes institutionnelles (équipement, plateformes), les contraintes pédagogiques (préparation, encadrement) et les ressources mobilisables.

Les entretiens ont été enregistrés avec l’accord des personnes participantes, puis intégralement transcrits. Le guide d’entretien figure à l’annexe B.

### 2.3 Construction des profils d’usages numériques étudiants

La typologie des usages numériques étudiants a été construite par classification déterministe, sur la base d’une grille de décision (annexe C) garantissant la reproductibilité du classement.

Quatre dimensions opérationnalisent le cadre théorique. La première – recours aux outils institutionnels – agrège les items Q7 à Q9. La deuxième – recours aux usages hors cours – repose sur Q10 à Q12. La troisième – initiative et autorégulation déclarées – mobilise Q13 à Q15. La quatrième – contraintes d’accès – s’appuie sur Q5 et Q6.

Chaque répondante ou répondant est caractérisé par des scores ordonnés. Le score *institutionnel* est dérivé de Q7 (0 = jamais ou rarement; 1 = occasionnellement; 2 = régulièrement). Le score *informel* est dérivé de Q10 (0 = jamais ou rarement; 1 = parfois; 2 = très souvent). L’*initiative* est estimée à partir de Q12, Q13 et Q14, selon trois niveaux. Elle est considérée comme *faible* lorsque l’usage hors cours est principalement lié aux exigences des cours (Q12 = « oui, directement ») et que le choix autonome de ressources est rare (Q14 = « rarement » ou « jamais »; Q13 = « suivez principalement les consignes des enseignant(e)s »). Elle est *moyenne* lorsque les pratiques combinent prescriptions et initiatives personnelles (Q13 = « combinez consignes et initiatives personnelles »). Elle est *élevée* lorsque l’usage relève d’initiatives personnelles (Q12 = « non, ce sont des initiatives personnelles »), avec choix fréquent de ressources (Q14 = « souvent » ou « très souvent », et/ou Q13 = « apprenez surtout de manière autonome »). Les *contraintes* sont jugées élevées lorsque l’accès à Internet est limité ou occasionnel (Q5 = « oui, mais de manière limitée », ou « non, accès très occasionnel »), ou lorsque l’équipement est restreint (Q6 : usage principalement sur téléphone intelligent, ou accès partagé).

Les règles de classement sont les suivantes :

- Profil *utilisatrices et utilisateurs institutionnels* – Score institutionnel = 2, score informel  $\leq$  1, initiative faible;
- Profil *exploratrices et explorateurs autonomes* – Score institutionnel  $\geq$  1, score informel  $\geq$  1, initiative moyenne à élevée;

- Profil *immersives et immersifs informels* – Score informel = 2, score institutionnel  $\leq 1$ , initiative élevée, avec recours prioritaire à des contenus authentiques (Q11 = vidéos, réseaux sociaux, balados);
- Profil *usagères et usagers contraints* – Contraintes élevées, score institutionnel  $\leq 1$ , score informel  $\leq 1$ .

En cas de recouvrement possible, la règle de départage privilégie d’abord les contraintes (si elles sont élevées, classement en *usagères et usagers contraints*), puis le niveau d’initiative (initiative élevée  $\rightarrow$  *exploratrices et explorateurs autonomes*; initiative faible  $\rightarrow$  *utilisatrices et utilisateurs institutionnels*).

Cette procédure réduit la part d’interprétation au moment du codage : l’application mécanique de la grille produit le même profil pour une même personne répondante. La typologie est ainsi présentée comme un outil de description et de comparaison des logiques d’usage. Elle ne vise pas à hiérarchiser les étudiants et étudiantes selon une logique de catégorisation normative<sup>2</sup> – un point sur lequel nous revenons à l’annexe C.

## 2.4 Analyse des données

Les données quantitatives ont fait l’objet d’analyses descriptives – effectifs, pourcentages et distributions – visant à caractériser les usages et la répartition des profils. Aucun test inférentiel n’a été mobilisé : les comparaisons restent descriptives et sont interprétées avec prudence. Les pourcentages sont systématiquement accompagnés des effectifs absolus correspondants.

Les entretiens ont été analysés par analyse thématique, selon la procédure proposée par Braun et Clarke (2006). Quatre étapes ont été suivies : lecture approfondie des transcriptions; codage initial; regroupement et définition des thèmes; vérification de la cohérence interne et retour aux extraits sources. Un journal d’analyse (mémo) a été tenu tout au long du processus afin de documenter les décisions de codage et d’assurer la traçabilité des inférences.

Les volets quantitatif (typologie) et qualitatif (entretiens) ont été mis en relation par croisement de perspectives. Concrètement, les thèmes issus des entretiens enseignants ont été mobilisés en discussion pour interpréter les logiques institutionnelles d’usage et pour éclairer les conditions d’identification pédagogique des pratiques étudiantes déclarées.

## 2.5 Considérations éthiques et intégrité

L’étude a été conduite dans le respect de la confidentialité et de l’anonymat des personnes participantes. Les modalités de participation, les objectifs et les usages prévus des données ont été présentés à chacune d’elles avant tout recueil. Les données du questionnaire ont été analysées de manière agrégée. Les extraits d’entretiens utilisés ont été désidentifiés; les enseignantes et enseignants y sont désignés par un code (EN 1 à EN 12), de même que les étudiantes et étudiants cités à partir des questions ouvertes du questionnaire (ÉT 1 à ÉT *n*), avec mention du profil typologique d’appartenance.

---

2. Par *catégorisation normative*, nous entendons un classement qui assignerait une valeur – meilleure ou moindre – à chaque profil d’usages, en fonction d’une norme externe (de performance, de prestige, ou d’engagement). La typologie proposée ici est descriptive : elle dégage des configurations d’usages observables sans implication évaluative.

Les modalités de mise à disposition des données pour vérification scientifique sont précisées dans la déclaration *Disponibilité des données* à la fin de l'article.

### 3. Résultats

Cette section présente les résultats issus de l'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives. Elle s'organise en trois temps. Le 3.1 documente les usages numériques institutionnels déclarés par les enseignants et enseignantes dans leurs pratiques d'enseignement. Le 3.2 dégage la typologie des usages numériques étudiants. Le 3.3 met en relation les deux ensembles de données pour établir les zones de décalage et leurs implications pour l'autonomie de la personne apprenante.

#### 3.1 Usages numériques institutionnels déclarés par les enseignants et enseignantes

Les entretiens font apparaître une évolution en trois temps des pratiques numériques institutionnelles entre 2020 et 2023. Une *adoption contrainte* d'abord, lors de l'enseignement à distance imposé par la pandémie (mars 2020 à juin 2021 environ). Une *stabilisation* ensuite, à mesure que se mettait en place un usage routinier des plateformes pour la mise à disposition des contenus et le suivi (année universitaire 2021-2022). Un *maintien sélectif* enfin, après le retour majoritaire au présentiel : certains outils – surtout les plateformes institutionnelles et les supports numériques – ont été conservés, d'autres – notamment les outils de visioconférence et les évaluations en ligne – n'ont été mobilisés qu'occasionnellement (2022-2023).

Au-delà de cette évolution, les usages déclarés par les douze enseignants et enseignantes présentent une relative homogénéité, du point de vue tant des outils que des finalités pédagogiques. Le tableau 1 récapitule les outils numériques institutionnels déclarés par les enseignants et enseignantes.

**Tableau 1**

*Outils numériques institutionnels déclarés par les enseignants et enseignantes de FLE (N = 12)*

Outils numériques institutionnels	Exemples cités	Effectif (n)
Plateforme institutionnelle (LMS)	Moodle, Google Classroom	12
Documents numériques (PDF, supports de cours)	PDF de cours, fiches lexicales, corrigés	12
Présentations sous forme de diaporama	PowerPoint, Google Slides	10
Outils de visioconférence	Zoom, Google Meet, Microsoft Teams	9
Outils d'évaluation en ligne	Google Forms, Quizizz	5
Activités interactives ou collaboratives en ligne	Padlet (mur collaboratif), Wooclap (interaction en cours), forums Moodle	3

*Note.* Les enseignants et enseignantes pouvaient déclarer plusieurs types d'outils. Les données sont présentées en effectifs absolus.

Les usages décrits relèvent principalement d'une logique transmissive. Le numérique est mobilisé comme support de diffusion des contenus et comme outil de gestion de la relation pédagogique. Les enseignants et enseignantes soulignent avant tout les fonctions pratiques et organisationnelles des plateformes, ce qu'illustre l'extrait suivant :

Les plateformes nous servent surtout à déposer les cours et à assurer le suivi avec les étudiants et étudiantes. Cela facilite l'organisation, mais ne change pas fondamentalement la manière d'enseigner (EN 4, FSJES, 12 ans d'expérience).

Trois enseignants ou enseignantes seulement déclarent avoir mis en place des activités interactives ou collaboratives en ligne. Les exemples qu'ils citent – Padlet pour des productions écrites partagées, Wooclap pour des sondages en cours, forums Moodle pour des questions-réponses asynchrones – restent ponctuels. Lorsqu'il s'agit de devoirs ou d'activités d'entraînement, le travail est généralement individuel : les étudiants et étudiantes publient leurs productions sur la plateforme et reçoivent un retour de l'enseignant ou l'enseignante, sans véritable interaction entre pairs. La dimension *collaborative* y est plus revendiquée que pratiquée. C'est ce que reconnaît, lucidement, l'un des enseignants et enseignantes :

Je leur propose des activités, mais ils travaillent chacun de leur côté; ils déposent leur travail sur la plateforme sans échanger entre eux (EN 2).

Les enseignantes et enseignants expriment également des réserves sur la capacité de leurs étudiantes et étudiants à s'engager dans des activités numériques *non encadrées* – c'est-à-dire conduites sans guidage explicite ni évaluation. Cette notion d'*encadrement* recouvre, dans leurs propos, plusieurs réalités : la consigne explicite, le délai de remise, le retour évalué, parfois la simple visibilité de l'enseignant ou l'enseignante sur la production. L'absence d'encadrement – au sens où ils l'entendent – est associée à un risque : que les étudiants et étudiantes ne s'engagent pas, ou s'engagent mal. Cette représentation contribue à maintenir, dans les pratiques formelles, un cadrage assez serré des usages numériques proposés. Mais elle se construit, comme on le verra, sur une connaissance limitée de ce que les étudiants et étudiantes font effectivement hors cours.

Dans l'ensemble, les usages numériques institutionnels déclarés restent centrés sur la gestion et la transmission des contenus. Les usages susceptibles de soutenir directement l'autonomie ou de mobiliser les pratiques informelles des étudiants et étudiantes sont peu développés.

## 3.2 Typologie des usages numériques étudiants

L'analyse des réponses au questionnaire fait apparaître une diversité de pratiques numériques chez les étudiants et étudiantes qui dépasse largement les usages strictement prescrits. L'application de la grille de décision (annexe C) aboutit à quatre profils contrastés. Le tableau 2 présente la typologie des usages numériques étudiants obtenue par application de la grille de décision.

### 3.2.1 Utilisatrices et utilisateurs institutionnels

Le premier profil – 32,2 % de l'échantillon – regroupe des étudiantes et étudiants dont les usages numériques se limitent principalement aux outils recommandés dans les cours. Ceux-ci consultent les plateformes institutionnelles pour accéder aux documents pédagogiques, suivre les consignes et déposer leurs travaux. Ils déclarent peu d'initiatives personnelles en dehors de ce cadre. Le numérique apparaît, pour eux, comme un support fonctionnel étroitement lié aux exigences universitaires. Cette posture instrumentale – au sens où le numérique est mobilisé comme moyen de traitement des consignes plutôt que comme ressource d'apprentissage propre – se traduit dans les propos suivants :

J'utilise surtout la plateforme pour télécharger les cours et envoyer les devoirs. En dehors de ça, je ne cherche pas vraiment d'autres ressources en français (ÉT 18, *utilisateur institutionnel*).

**Tableau 2**

Typologie des usages numériques des étudiants et étudiantes en FLE (N = 180)

Profils d'usages numériques	Description synthétique	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Utilisatrices/ utilisateurs institutionnels	Usage principalement limité aux plateformes et outils prescrits dans les cours	58	32,2
Exploratrices/ exploreurs autonomes	Combinaison d'usages institutionnels et de ressources numériques autosélectionnées à des fins d'apprentissage	49	27,2
Immersives/ immersifs informels	Recours majoritaire à des contenus authentiques en français (vidéos, réseaux sociaux, médias), hors cadre institutionnel	46	25,6
Usagères/ usagers contraints	Usages numériques limités, liés à des contraintes matérielles ou organisationnelles	27	15,0
<b>Total</b>		<b>180</b>	<b>100</b>

*Note.* La typologie est obtenue par application d'une grille de décision explicitée à l'annexe C (à partir des items Q5 à Q15). Les profils correspondent à des tendances dominantes observées dans les usages déclarés. Les pourcentages sont calculés sur l'effectif total.

### 3.2.2 Exploratrices et exploreurs autonomes

Le deuxième profil – 27,2 % – correspond aux *exploratrices et exploreurs autonomes*. Ceux-ci combinent les ressources institutionnelles avec des outils et contenus numériques qu'ils sélectionnent eux-mêmes : applications d'apprentissage des langues comme Duolingo ou Babbel, sites de grammaire francophones (Le Point du FLE, TV5MONDE Apprendre), vidéos pédagogiques sur YouTube (chaînes de type *Français avec Pierre*, *Français Authentique*). Ils déclarent recourir au numérique de manière régulière pour approfondir des points linguistiques, travailler la compréhension orale ou enrichir leur lexique. Ce profil se caractérise par une démarche volontaire et relativement structurée : les usages prescrits et les initiatives personnelles coexistent dans une logique de complémentarité.

Je fais les activités demandées en cours, mais je regarde aussi des vidéos en français et j'utilise des applications quand j'en ai besoin. J'ai l'impression que les deux se complètent (ÉT 7, *exploratrice autonome*).

### 3.2.3 Immersives et immersifs informels

Le troisième profil – 25,6 % – se distingue par un recours privilégié à des contenus authentiques en français : séries (*Lupin*, *Le Bureau des légendes*), films, créateurs francophones sur YouTube ou TikTok, balados, fils Twitter ou Instagram en français. Les étudiantes et étudiants relevant de ce profil ne caractérisent généralement pas leurs pratiques comme des activités d'apprentissage explicite<sup>3</sup>. Ils les associent plutôt à une amélioration progressive et incidente de leur aisance, comme une retombée positive d'une activité de loisir choisie pour son intérêt propre. Les usages institutionnels occupent une place secondaire dans leur parcours, au profit d'une exposition intensive à la langue dans des contextes d'usage authentique.

3. La distinction est cohérente avec la définition de l'apprentissage informel proposée par Sockett (2014) et Yibokou (2019) : un apprentissage qui se produit hors de tout dispositif formel, souvent de manière incidente, sans que la personne apprenante le pose nécessairement comme objectif. Comme le note Yibokou (2019), la personne apprenante peut avoir conscience d'apprendre – *autonomie totale* – ou non – *autonomie brute* : dans ce dernier cas, l'apprentissage est un effet collatéral d'une activité menée pour d'autres raisons.

Je suis des créateurs francophones et j'écoute des *podcasts* presque tous les jours. Ce n'est pas pour les cours, mais je sens que mon français s'améliore avec le temps (ÉT 31, *immersive informelle*).

### 3.2.4 Usagères et usagers contraints

Le quatrième profil – 15,0 % – regroupe des étudiantes et étudiants dont les usages numériques sont structurellement limités, principalement en raison de contraintes matérielles, techniques ou organisationnelles. Plusieurs facteurs ressortent : accès irrégulier à Internet (connexion partagée au sein du foyer, connexion mobile prépayée à débit limité), équipement restreint (téléphone intelligent partagé, absence d'ordinateur personnel), conditions de travail peu favorables (espace de travail bruyant ou interrompu, charges familiales, horaires de transport dans les zones rurales périurbaines). Pour ces étudiants et étudiantes, le numérique est perçu davantage comme une obligation universitaire difficile à honorer que comme une ressource facilitant l'apprentissage du FLE :

Je n'ai pas toujours accès à Internet chez moi, donc je ne peux pas utiliser les outils comme les autres étudiants. J'essaie de travailler quand je suis à l'université, mais ce n'est pas suffisant. Du coup, je fais surtout ce qui est demandé en cours, sans aller chercher d'autres ressources en ligne (ÉT 14, *usager contraint*).

Une question mérite ici d'être posée explicitement. Le profil *usagères et usagers contraints* présente, en matière d'usages observables, des configurations partiellement proches du profil *utilisatrices et utilisateurs institutionnels* – les deux groupes utilisent peu le numérique au-delà du strict nécessaire. Mais les motifs diffèrent fondamentalement. Pour les *utilisatrices et utilisateurs institutionnels*, l'usage limité reflète un choix ou une posture : le numérique n'est pas saisi comme ressource d'apprentissage indépendante. Pour les *usagères et usagers contraints*, il reflète un empêchement matériel. Cette distinction n'est pas neutre : les implications pédagogiques diffèrent. Il faut aussi rester prudent quant à la présomption – implicite dans certains travaux – selon laquelle les *usagères et usagers contraints* utiliseraient davantage le numérique s'ils le pouvaient. Les données déclaratives ne permettent pas de trancher.

Dans son ensemble, cette typologie met en évidence une hétérogénéité des rapports au numérique et à l'apprentissage du FLE qui ne se réduit ni au niveau d'études ni à une opposition simpliste entre étudiantes et étudiants « motivés » et « non motivés ». Elle souligne plutôt la coexistence de logiques d'usage différenciées, façonnées par les cadres institutionnels, les initiatives individuelles et les contraintes contextuelles.

## 3.3 Décalage entre usages institutionnels et usages étudiants

Le croisement des données enseignantes et étudiantes fait apparaître un décalage notable entre les logiques des deux sphères. Les enseignantes et enseignants déploient un usage formel cadré, centré sur la transmission et le suivi. Une part importante des étudiantes et étudiants – 52,8 % si l'on additionne les profils *exploratrices et explorateurs autonomes* (27,2 %) et *immersives et immersifs informels* (25,6 %) – déploie en parallèle des usages informels orientés vers l'exposition à la langue, l'expérimentation et l'autodirection.

Le décalage se manifeste à plusieurs niveaux. **Au niveau des outils d'abord** : les plateformes institutionnelles occupent une place centrale dans les déclarations enseignantes, mais apparaissent secondaires, voire marginales, dans les pratiques des profils *exploratrices et explorateurs autonomes* et *immersives et immersifs informels*. Pour ces profils, les ressources mobilisées

– applications d’apprentissage des langues, contenus authentiques, créateurs francophones – sont d’une autre nature, qui ne s’inscrit pas dans la logique d’une plateforme de cours. **Au niveau des finalités ensuite** : les enseignantes et enseignants associent les outils numériques à des objectifs pédagogiques ciblés et évaluables; les étudiantes et étudiants des profils non strictement institutionnels mobilisent le numérique dans une logique d’usage quotidien, où apprentissage et loisir s’entremêlent. Comme le souligne Yibokou (2019), l’apprentissage peut s’y produire de manière incidente, sans qu’il soit l’objectif premier de l’activité.

Ce contraste s’accompagne de formes d’autonomie différenciées, telles que les déclarations étudiantes les laissent inférer au regard du cadre conceptuel. Les profils les plus engagés dans des usages informels décrivent des démarches plus autodirigées, fondées sur des stratégies et des ressources qu’ils sélectionnent eux-mêmes. Les étudiantes et étudiants plus dépendants des dispositifs institutionnels rapportent une posture plus réactive, structurée par les consignes et les évaluations. Cette différenciation ne recouvre pas exactement le contraste motivation/désengagement : une *usagère* contrainte ou un *usager contraint* peut témoigner d’une motivation forte qui ne trouve pas, dans son contexte matériel, à s’exprimer pleinement.

Les entretiens enseignants suggèrent que ce décalage est rarement perçu de manière explicite. Les pratiques informelles des étudiantes et étudiants sont peu connues – ce qui n’est pas surprenant : on ne peut identifier ce qu’on ignore. Lorsqu’elles sont perçues, elles sont parfois sous-estimées ou redoutées – vues comme un risque de dispersion plutôt que comme une ressource potentielle :

Les étudiantes et étudiants utilisent beaucoup le numérique en dehors des cours, mais pas forcément dans une logique d’apprentissage. Ils regardent des vidéos, utilisent les réseaux sociaux, mais ils ne font pas toujours le lien avec le français académique. Il y a un usage réel, mais qui reste peu structuré et rarement exploité pédagogiquement (EN 1).

Cette absence d’identification – distincte d’un refus actif – contribue à maintenir une séparation entre apprentissages formels et informels, et à laisser aux étudiantes et étudiants la responsabilité exclusive de leur articulation. C’est précisément cette charge qui peut creuser des inégalités : une étudiante ou un étudiant des profils *exploratrices et explorateurs autonomes* ou *immersives et immersifs informels* peut tirer parti, sans aide, de son écosystème numérique; une étudiante ou un étudiant des profils *utilisatrices et utilisateurs institutionnels* ou *usagères et usagers contraints* dispose, pour sa part, de moins de ressources pour le faire seul.

## 4. Discussion

L’étude visait à examiner, du point de vue étudiant, l’articulation des usages numériques formels et informels en FLE en contexte universitaire marocain, et à s’interroger sur les formes d’autonomie qu’elle dessine. Les résultats mettent au jour un décalage structurel entre les deux sphères, dont il convient de discuter les implications didactiques.

### 4.1 Un décalage structurel entre usages formels et usages informels

Les usages numériques institutionnels restent majoritairement orientés vers des fonctions de transmission et de gestion pédagogique – un constat que d’autres travaux ont fait dans des contextes universitaires variés (Fierro Porto et Schofield, 2022; Grabowska, 2022; Schmoll, 2024). Le numérique y est souvent mobilisé comme prolongement organisationnel du présentiel, tandis que les pratiques numériques d’apprentissage se développent surtout en périphérie des dispositifs.

Une part importante des étudiants et étudiantes – plus de la moitié de notre échantillon – développe en parallèle des usages numériques informels caractérisés par l'exposition à des contenus authentiques, l'autosélection de ressources et l'imbrication entre apprentissage et activités de loisir. La littérature sur l'apprentissage informel des langues éclaire cette logique : régularité de l'exposition, engagement volontaire, continuité d'usage hors classe (Kusyk, 2017; Sockett, 2014; Toffoli, 2020; Yibokou, 2019). Si la majorité de ces travaux portent sur l'anglais, Grabowska (2023) montre des dynamiques comparables pour le français – ce que nos données semblent confirmer dans le contexte marocain.

Plutôt que d'une frontière nette entre formel et informel, il vaut mieux parler d'un *continuum* sur lequel se distribuent les usages (Toffoli *et al.*, 2023). L'écart constaté ne tient pas tant à un manque de coordination qu'à une divergence de logiques d'usage. Les enseignantes et enseignants privilégient ce qui est maîtrisable, évaluable, compatible avec les contraintes institutionnelles. Les étudiantes et étudiants, pour leur part, investissent des environnements numériques selon des logiques d'appropriation personnelle et de continuité avec leurs pratiques quotidiennes. Tant que ces deux logiques ne se rencontrent pas didactiquement, elles se développent en parallèle, sans tirer parti l'une de l'autre.

## 4.2 Autonomie étudiante : entre développement informel et identification limitée

L'analyse des profils étudiants laisse apparaître des formes d'autonomie contrastées. Les *exploratrices et exploreurs autonomes* et les *immersives et immersifs informels* témoignent d'une capacité à organiser leur apprentissage en dehors du cadre institutionnel – sélection de ressources adaptées à leurs besoins, exposition régulière à la langue, articulation entre prescriptions et initiatives. Au sens de Germain et Netten (2004), il s'agit principalement d'une autonomie d'apprentissage, parfois assortie de manifestations d'autonomie langagière chez les *immersives et immersifs informels* qui décrivent des contextes d'usage authentique de la langue. Cette autonomie se développe ici sans accompagnement explicite : c'est une forme d'autonomie *brute* (Yibokou, 2019), pratiquée mais non encore conscientisée pour beaucoup d'étudiants et étudiantes.

Or, l'autonomie ne se résume pas à l'absence de cadre. Comme le rappelle Little (2020), elle se construit aussi par des médiations qui favorisent la réflexivité et la mise en mots des stratégies. Les approches métacognitives décrites par Rivens Mompean et Eisenbeis (2022) – bilans d'usages, journaux de bord, entretiens d'explicitation – ouvrent ici une voie féconde : elles permettent d'intégrer didactiquement certaines pratiques informelles, sans pour autant les *scolariser* à l'excès. Cette articulation doit s'appuyer sur la conscience de ses propres stratégies – Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) insistent sur la centralité de l'intentionnalité et de la conscientisation dans les processus d'apprentissage.

À l'inverse, les profils plus dépendants des dispositifs institutionnels – *utilisatrices et utilisateurs institutionnels* et *usagères et usagers contraints* – semblent développer une autonomie plus restreinte, étroitement liée aux consignes et aux exigences évaluatives. Mais les motifs diffèrent. Pour les *utilisatrices et utilisateurs institutionnels*, c'est l'orientation principalement instrumentale qui contraint le développement de stratégies indépendantes. Pour les *usagères et usagers contraints*, ce sont les conditions matérielles qui empêchent la mise en œuvre de pratiques plus diversifiées. Ce résultat rejoint l'idée que l'accès aux ressources ne suffit pas : sans guidage, certaines personnes apprenantes restent dans une logique d'exécution (Mangenot, 2011; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009).

L'autonomie apparaît ainsi comme un processus différencié, dépendant à la fois des usages développés par les étudiants et étudiantes, des conditions matérielles dans lesquelles ces usages se déploient, et de l'identification – ou de la non-identification – de ces usages par les dispositifs institutionnels. Sur ce dernier point, il est important de préciser le vocabulaire. Les pratiques informelles des étudiants et étudiantes ne sont pas, à proprement parler, *non reconnues* par les enseignants et enseignantes : elles sont, le plus souvent, *non identifiées*. Cette nuance n'est pas seulement terminologique – elle a des implications pédagogiques. Une non-identification appelle des dispositifs d'enquête (auprès des étudiants et étudiantes, sur leurs pratiques effectives); une absence d'intégration appelle des dispositifs didactiques (qui mobilisent ces pratiques dans le travail de classe). Notre étude suggère que les deux niveaux sont en jeu.

### 4.3 Mise en relation des volets quantitatif et qualitatif

Les deux volets de l'étude convergent sur un point. Les usages institutionnels décrits par les enseignants et enseignantes restent principalement orientés vers la mise à disposition de ressources, la communication et le suivi des tâches. Cette logique correspond directement à la posture du profil *utilisatrices et utilisateurs institutionnels* (32,2 %), qui s'inscrit dans les prescriptions et les exigences universitaires, sans en sortir.

Mais 52,8 % des étudiantes et étudiants – ceux des profils *exploratrices et exploreurs autonomes et immersives et immersifs informels* – déploient des trajectoires d'apprentissage largement soutenues par des ressources et des pratiques hors cours. Et 15,0 % se trouvent dans une situation paradoxale : engagés dans le système, mais empêchés par les conditions matérielles de tirer pleinement parti des ressources numériques.

Les entretiens enseignants laissent entendre que ces pratiques restent rarement identifiées comme des ressources pédagogiques mobilisables. Cette non-identification contribue à une articulation formel/informel qui se fait, de fait, à la charge des étudiantes et étudiants – quand ils ont les moyens de la mener. Le risque didactique est clair : non pas que les pratiques informelles seraient en soi insuffisantes – ce n'est pas la question –, mais qu'elles se développent de façon socialement inégale. Les étudiantes et étudiants qui disposent du capital matériel et culturel pour articuler seuls leurs sphères d'usage en tirent un bénéfice. Les autres, non.

## 5. Implications pour la pratique : trois pistes pour articuler formel et informel

Les pistes proposées ici sont volontairement circonscrites au terrain étudié – trois établissements universitaires de Tétouan,  $N = 180$  étudiants et étudiantes,  $N = 12$  enseignants et enseignantes – et aux contraintes mises au jour : hétérogénéité des profils, accès inégal au numérique, usages institutionnels majoritairement transmissifs. Elles rejoignent des recommandations déjà formulées dans la littérature sur l'articulation formel/informel (Grabowska, 2023; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2022; Toffoli, 2020). L'enjeu, pour notre contexte, est d'en préciser les conditions de mise en œuvre.

**Première piste – Rendre visibles les apprentissages informels sans les formaliser.** Plutôt que de transformer les pratiques informelles en activités scolaires, l'idée est de créer un espace où les étudiants et étudiantes peuvent les nommer, les décrire, les analyser. Concrètement : instaurer en début de semestre une séance courte de *bilan d'usages* (de 10 à 15 minutes) au cours de laquelle chaque étudiante ou étudiant présente une ressource numérique francophone qu'il consulte régulièrement, le but qu'il y poursuit et la stratégie qu'il déploie. Cette activité mobilise la

métacognition comme levier d'autonomisation (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2022). Elle reste compatible avec un accès numérique limité : elle ne suppose pas de connexion en cours.

**Deuxième piste – Concevoir des activités de pont contextualisées.** L'approche des *bridging activities* (Thorne et Reinhardt, 2008) consiste à partir des contenus authentiques que les étudiantes et étudiants consultent déjà – vidéos, balados, créateurs francophones – pour construire des micro-tâches articulées aux objectifs du cours. Une chaîne YouTube régulièrement suivie par plusieurs étudiants et étudiantes peut servir de support à un travail de compréhension orale; un fil Twitter en français peut alimenter un travail de production écrite courte. Les consignes restent brèves, réalisables sur téléphone intelligent, et l'évaluation est légère. L'ambition n'est pas d'absorber le loisir dans le scolaire, mais de connecter explicitement ce que les étudiants et étudiantes font *déjà* aux compétences travaillées en cours.

**Troisième piste – Différencier l'accompagnement selon les profils.** Une même activité ne convient pas à tous les profils. Pour les *exploratrices et explorateurs autonomes* et les *immersives et immersifs informels*, des options ouvertes – choix de ressources, objectifs personnels, autoévaluation – soutiennent leur démarche sans la contraindre. Pour les *utilisatrices et utilisateurs institutionnels*, un guidage explicite est plus utile : grilles simples, exemples de stratégies, parcours progressifs vers des choix plus indépendants. Pour les *usagères et usagers contraints*, le travail porte d'abord sur l'accès – orienter vers des ressources hors ligne, des balados téléchargeables, des supports utilisables en mode hors ligne – et sur la valorisation des pratiques numériques courtes et asynchrones que leur situation autorise. Cette différenciation respecte la diversité des trajectoires et évite l'injonction abstraite à l'autonomie (Little, 2020; Oliveira Santos, 2022). On peut, en pratique, prévoir trois ou quatre versions d'une même tâche, calibrées selon le degré de guidage proposé.

Ces pistes n'ont pas vocation à être déployées toutes ensemble. Elles peuvent s'introduire progressivement, à l'occasion d'un module précis ou d'un dispositif pilote dans un département, et faire l'objet d'évaluations spécifiques.

## 6. Limites et perspectives

Plusieurs limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats.

L'étude repose sur des **pratiques déclarées**, qui peuvent différer des usages effectifs observables en situation. Les étudiants et étudiantes peuvent surestimer leurs pratiques informelles ou les sous-estimer, selon le contexte de l'enquête.

Les **échelles de fréquence** mobilisées dans le questionnaire (« jamais », « rarement », « souvent », « très souvent ») introduisent une part de subjectivité. Une formulation par fréquences concrètes (plusieurs fois par semaine, par mois...) aurait gagné en précision. Cette limite, signalée en section 2.2.1, conduit à interpréter les distributions avec prudence.

La **typologie** est construite à partir d'un instrument bref. Malgré l'explicitation de la grille de décision, elle décrit des tendances dominantes et n'épuise pas la diversité des parcours individuels. Notamment, la distinction entre *utilisatrices et utilisateurs institutionnels* et *usagères et usagers contraints* repose sur les contraintes déclarées : un raffinement par observation directe serait souhaitable.

L'**absence de mesures directes** de performance linguistique ou d'autonomie – au-delà du déclaratif – limite les inférences possibles sur les effets des usages. Il s'agit d'une étude descriptive; elle décrit des configurations, elle n'établit pas de relations causales.

Enfin, le **terrain** est circonscrit à un contexte universitaire donné – trois établissements publics dans une seule ville. Cette circonscription invite à la prudence dans la généralisation.

Ces limites ouvrent des perspectives. La littérature dispose déjà d'études d'observation des pratiques numériques étudiantes (Kusyk, 2017; Toffoli, 2020; Yibokou, 2019) et de travaux expérimentaux sur l'articulation formel/informel (Grabowska, 2023; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2022). L'enjeu, dans notre contexte, est d'approfondir et de transposer ces approches au terrain marocain : observer les pratiques effectives plutôt que de se contenter du déclaratif; tester des activités de pont – bilans d'usages, *bridging activities* – auprès de cohortes longitudinales; comparer plusieurs sites universitaires pour analyser le poids des conditions matérielles d'accès. Une comparaison interuniversitaire ou internationale, en particulier avec d'autres terrains universitaires francophones du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne, permettrait d'examiner la transférabilité des dynamiques observées.

## Conclusion

L'enquête a documenté, dans trois universités marocaines, les usages numériques en FLE – ceux que les enseignants et enseignantes déploient dans leurs cours et ceux que les étudiants et étudiantes développent à leurs côtés, en cours et hors cours. Quatre profils étudiants se dégagent. Plus de la moitié des étudiants et étudiantes déploient des pratiques numériques informelles substantielles. Une part non négligeable se trouve, à l'inverse, structurellement empêchée d'y accéder.

Le décalage observé entre les deux sphères ne tient pas à une opposition entre acteurs. Il tient à la coexistence de logiques d'usage différentes – l'une cadrée par la transmission et l'évaluation, l'autre par l'engagement volontaire et la continuité avec des pratiques de loisir – qui se développent en parallèle sans toujours se rencontrer didactiquement. C'est cette absence de rencontre, plus que les pratiques elles-mêmes, qui mérite l'attention de la recherche et de la formation des enseignants et enseignantes.

L'autonomie d'apprentissage, dans ce paysage, prend des formes contrastées. Elle peut être *brute* – pratiquée sans être conscientisée – chez les profils les plus engagés dans l'informel, ce qui en fait une ressource précieuse, mais inégalement disponible. Elle peut être *contrainte* chez les *usagères et usagers contraints*. Elle peut être *réactive* chez les *utilisatrices et utilisateurs institutionnels*. Le rôle d'un enseignement attentif à ces différences serait d'identifier les pratiques effectives, de les rendre visibles, et de proposer des ponts – ni trop serrés, ni trop lâches – entre ce que les étudiants et étudiantes font déjà et ce que le cours leur propose.

La contribution principale de cet article tient à la mise en évidence de cette articulation incomplète, analysée à partir d'un terrain universitaire marocain encore peu documenté dans la littérature francophone sur l'apprentissage informel. La typologie proposée et les pistes pédagogiques esquissées sont volontairement modestes : elles ne prétendent pas opérer une transposition automatique, mais offrir des points d'appui à des dispositifs locaux qui voudraient s'engager dans cette voie. Reste à observer, dans des études ultérieures, ce que ces dispositifs produisent effectivement chez les étudiants et étudiantes.

## Notes

### Disponibilité des données

Les données collectées au cours de la présente recherche et sur lesquelles l'article s'appuie sont accessibles sur demande raisonnable auprès de **Nabil Saadi**. Cela inclut les données quantitatives anonymisées (questionnaire) et le guide de codification. Les transcriptions d'entretiens ne sont pas rendues publiques afin de préserver la confidentialité des personnes participantes, mais des extraits anonymisés peuvent être fournis pour vérification scientifique, selon des modalités à convenir.

### Usage d'outils d'IA

Les auteurs ont utilisé un assistant conversationnel (Claude, Anthropic) comme outil d'aide à la révision linguistique et structurelle du manuscrit, dans le cadre de la prise en compte des recommandations issues de la première phase d'évaluation. Aucune donnée n'a été générée par l'outil et aucune analyse de données n'a été réalisée par l'IA. Les auteurs ont vérifié manuellement les références bibliographiques mobilisées dans cette nouvelle version et assument l'entière responsabilité du contenu scientifique, des analyses et des conclusions.

### Conflit d'intérêts

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts en lien avec cette étude.

### Financement

Cette étude n'a bénéficié d'aucun financement spécifique.

## Références

- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/fswdxc>
- Candas, P., Acker, P. et Toffoli, D. (dir.). (2025). *Apprentissage, évaluation(s) et autonomisation. L'enseignement des langues à l'université*. Presses universitaires du Septentrion.
- Fierro Porto, M. et Schofield, L. (2022). Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11545>
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7, 55-69. <https://doi.org/10.4000/alsic.2280>
- Grabowska, M. (2022). L'articulation des situations d'apprentissage formel et informel des langues étrangères au niveau universitaire dans une écologie hétéroglotte : exemple des étudiants de philologie française en Pologne. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11600>
- Grabowska, M. (2023). *L'apprentissage informel des langues étrangères*. L'Harmattan.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* [rapport au Council for Cultural Cooperation]. Pergamon Press.
- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-formation des adultes* (p. 143-163). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0143>

- Kusyk, M. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands* [thèse de doctorat, Université de Strasbourg, France]. theses.fr. <https://theses.fr/2017STRAG037>
- Kusyk, M. et Sockett, G. (2012). From informal resource usage to incidental language acquisition: Language uptake from online television viewing in English. *ASp – La revue du GERAS*, (62), 45-65. <https://doi.org/10.4000/asp.3104>
- Little, D. (2020). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64-73. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000488>
- Mangenot, F. (2011, juin). *Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage* [communication]. Colloque EPAL 2011, Grenoble, France. <https://hal.science/hal-02010467>
- Narcy-Combes, J.-P. et Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : relier théories et pratiques*. Didier.
- Oliveira Santos, D. (2022). Revisiter l'apprentissage informel en articulant des définitions de l'apprentissage par le prisme de la conscience. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11305>
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation? *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2204>
- Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2022). La métacognition au service de l'intégration des apprentissages informels des langues dans un dispositif d'autoformation guidée. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les cahiers de l'Acedle*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389>
- Schmoll, L. (2024). Outils numériques pour l'enseignement : des espaces numériques aux salles de classe. *Alsic*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/12pko>
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English: Challenges to learning theory and teaching practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137414885>
- Thorne, S. L. et Reinhardt, J. (2008). "Bridging activities," new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558-572. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.558-572>
- Toffoli, D. (2020). *Informal learning and institution-wide language provision: University language learners in the 21st century*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37876-9>
- Toffoli, D., Sockett, G. et Kusyk, M. (dir.). (2023). *Language learning and leisure: Informal language learning in the digital age*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110752441>
- Yibokou, K. S. (2019). *Apprentissage informel de l'anglais en ligne : quelles conséquences sur la prononciation des étudiants français?* [thèse de doctorat, Université de Strasbourg, France]. HAL theses. <https://theses.hal.science/tel-02867853>

## Annexe A – Questionnaire étudiant

**Objectif :** analyser les usages numériques des étudiants et étudiantes dans l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) et leurs effets perçus sur l'autonomie.

Ce questionnaire est anonyme. Vos réponses sont traitées de manière confidentielle et agrégée, uniquement à des fins de recherche.

### Section A – Profil de l'étudiant ou de l'étudiante

Q1. Sexe :

- Homme
- Femme
- Préfère ne pas répondre

Q2. Âge :

- 18 – 20 ans
- 21 – 23 ans
- 24 ans et plus

Q3. Niveau d'études :

- Licence 1
- Licence 2
- Licence 3
- Master

Q4. Comment évaluez-vous globalement votre niveau en français?

- Débutant
- Intermédiaire
- Avancé

### Section B – Accès aux technologies numériques

Q5. Avez-vous facilement accès à Internet?

- Oui, sans difficulté
- Oui, mais de manière limitée
- Non, accès très occasionnel

Q6. Quel est votre équipement numérique principal?

- Ordinateur personnel (fixe ou portable)
- Téléphone intelligent uniquement
- Ordinateur partagé (en famille ou en salle)
- Salle informatique universitaire

## Section C – Usages numériques institutionnels

Pour chaque item, indiquez votre fréquence d'usage

Jamais/rarement – Occasionnellement – Régulièrement<sup>4</sup>

- Q7. À quelle fréquence utilisez-vous la plateforme numérique de votre université pour accéder aux cours de FLE?
- Q8. Consultez-vous les ressources numériques (PDF, diaporamas, liens) fournies par vos enseignant(e)s de FLE?
- Q9. Participez-vous aux exercices ou activités interactives proposés dans vos cours de FLE (quiz en ligne, forums de cours, activités sur plateforme)?

## Section D – Usages numériques informels (hors cours)

- Q10. En dehors de vos cours, à quelle fréquence utilisez-vous des ressources numériques en français?
- Jamais/rarement
- Parfois
- Très souvent<sup>5</sup>
- Q11. Quels types de contenus en français consultez-vous en dehors de vos cours? (Plusieurs réponses possibles)
- Vidéos (YouTube, TikTok, vlogues)
- Séries et films en français ou sous-titrés
- Réseaux sociaux (comptes francophones, groupes, brèves)
- Balados en français
- Blogues, sites d'actualité ou articles en ligne
- Jeux vidéo en français
- Autre : \_\_\_\_\_
- Q12. Vos usages numériques en français hors cours sont-ils liés aux exigences de vos cours?
- Oui, directement (par exemple : je cherche des ressources pour compléter un devoir ou préparer un cours)
- Oui, indirectement (les cours m'ont donné envie d'explorer, mais je choisis librement mes ressources)
- Non, ce sont des initiatives personnelles, sans lien direct avec les exigences universitaires

---

4. Codage pour la grille de classification : Jamais/rarement = 0; Occasionnellement = 1; Régulièrement = 2.

5. Codage pour la grille de classification : Jamais/rarement = 0; Parfois = 1; Très souvent = 2.

## Section E – Initiative et autorégulation

- Q13. Comment décririez-vous le mieux votre approche des ressources numériques pour le français?
- Vous suivez principalement les consignes de vos enseignant(e)s (vous utilisez les ressources recommandées et ne cherchez pas davantage)
  - Vous combinez les consignes des enseignant(e)s et vos propres initiatives (vous complétez les ressources institutionnelles par des choix personnels)
  - Vous apprenez surtout de manière autonome (vous établissez vos besoins et sélectionnez vos ressources indépendamment des consignes)
- Q14. À quelle fréquence choisissez-vous vous-même des ressources numériques (applications, sites, vidéos, etc.) pour améliorer votre français?
- Jamais
  - Rarement
  - Souvent
  - Très souvent
- Q15. Planifiez-vous des séances ou des activités numériques spécifiques pour travailler votre français en dehors des cours?
- Jamais
  - Parfois
  - Régulièrement

## Section F – Perception de l'autonomie et effets du numérique

Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez votre degré d'accord sur l'échelle :

1 = Tout à fait en désaccord; 2 = Plutôt en désaccord; 3 = Neutre;  
4 = Plutôt d'accord; 5 = Tout à fait d'accord

- Q16. Le numérique m'aide à améliorer mon niveau de français.
- Q17. Les outils numériques que j'utilise correspondent à mes besoins d'apprentissage du FLE.
- Q18. Je me sens capable de gérer mon apprentissage du français sans aide constante de l'enseignant(e).
- Q19. Les ressources numériques informelles (vidéos, réseaux sociaux, balados...) m'apportent autant que les cours.
- Q20. J'évalue régulièrement l'efficacité de mes stratégies d'apprentissage numériques.
- Q21. Le manque d'accès à Internet constitue un obstacle à mon apprentissage du français.
- Q22. J'aimerais que mes enseignant(e)s tiennent davantage compte des ressources numériques que j'utilise personnellement.
- Q23. Quand j'utilise des ressources numériques pour le français, je me fixe des objectifs précis.

- Q24. Les plateformes universitaires répondent à mes besoins d'apprentissage du FLE.
- Q25. J'apprends mieux le français grâce aux ressources numériques que je choisis moi-même qu'en cours.
- Q26. Je suis capable de repérer mes lacunes en français et de chercher les ressources numériques adaptées.
- Q27. L'usage du numérique pour le français est pour moi une activité principalement scolaire.
- Q28. Mes pratiques numériques informelles contribuent significativement à mon apprentissage du FLE.
- Q29. L'utilisation des outils numériques renforce mon autonomie dans l'apprentissage du français.
- Q30. Il m'arrive d'interagir en français avec d'autres personnes sur Internet (commentaires, groupes, réseaux sociaux).
- Q31. Quelles compétences en français avez-vous le plus améliorées grâce au numérique? (question ouverte – réponse libre)
- Q32. Avez-vous des remarques ou suggestions concernant l'intégration du numérique dans vos cours de FLE? (question ouverte – réponse libre)

*Merci pour votre participation.*

## Annexe B – Guide d’entretien semi-directif (enseignant[e]s)

**Personnes participantes :** 12 enseignants et enseignantes de FLE dans trois établissements universitaires d’une ville du nord du Maroc.

**Durée moyenne :** 45 minutes. Enregistrement audio avec accord préalable.

**Objectif général :** recueillir des données approfondies sur les usages numériques déclarés des enseignants et enseignantes dans l’enseignement du FLE, leurs représentations des apprentissages informels, leur perception de l’autonomie des étudiants et étudiantes ainsi que les contraintes et leviers identifiés dans l’intégration du numérique.

Les questions sont indicatives. L’interviewer adapte leur formulation et leur ordre selon le déroulement de l’entretien, et peut utiliser des relances pour approfondir les réponses.

### Axe 1 – Intégration du numérique dans l’enseignement du FLE

1. Comment utilisez-vous les outils numériques dans votre enseignement du FLE? (plateformes, outils de communication, ressources en ligne...)
2. Quels types de ressources ou supports numériques privilégiez-vous dans vos cours?
3. Comment a évolué votre utilisation des outils numériques depuis 2020 et la période d’enseignement à distance?

### Axe 2 – Perception des pratiques numériques informelles des étudiants et étudiantes

4. Comment percevez-vous l’usage des technologies numériques par vos étudiants et étudiantes en dehors des cours?
5. Avez-vous connaissance des ressources numériques que vos étudiants et étudiantes utilisent de manière personnelle pour apprendre le français (vidéos, applications, réseaux sociaux, balados...)?
6. Pensez-vous que ces pratiques informelles ont un effet sur leur apprentissage du FLE? Dans quel sens?
7. Ces pratiques informelles sont-elles prises en compte dans la conception de vos activités ou de vos évaluations?

### Axe 3 – Apports pédagogiques du numérique et effets sur l’autonomie

8. Quels sont, selon vous, les principaux avantages du numérique pour l’apprentissage du FLE?
9. Avez-vous observé des effets du numérique sur la motivation ou l’autonomie de vos étudiants et étudiantes? Pouvez-vous donner des exemples?
10. Comment définiriez-vous l’autonomie d’un étudiant ou d’une étudiante dans l’apprentissage du français? Le numérique vous semble-t-il la favoriser?

### Axe 4 – Contraintes et leviers pour une meilleure articulation formel/informel

11. Quelles sont les principales limites ou difficultés que vous rencontrez dans l’intégration du numérique à votre enseignement?

12. Quelles améliorations ou ressources seraient, selon vous, nécessaires pour mieux articuler les usages institutionnels et les pratiques numériques informelles des étudiants et étudiantes?
13. Y a-t-il des pratiques que vous avez déjà mises en place, ou que vous envisagez, pour prendre en compte les usages informels des étudiants et étudiantes dans votre enseignement?

*Merci pour votre participation et pour le temps accordé à cet entretien.*

## Annexe C – Grille de décision pour la classification des profils d'usages numériques étudiants

Cette grille opérationnalise la procédure de classification déterministe décrite à la section 2.3 de l'article. Elle vise à garantir la reproductibilité du classement, non à proposer une catégorisation normative des étudiants et étudiantes; l'application des règles conduit au même profil pour une même personne répondante, indépendamment de l'interprétation de l'analyste. Les profils décrivent des tendances dominantes dans les usages déclarés et ne prétendent pas épuiser la diversité des trajectoires individuelles.

La procédure et sa documentation complète peuvent être communiquées sur demande raisonnable à des fins de vérification scientifique

### 1. Dimensions utilisées et codage des items

Dimension	Items sources	Scores	Modalités de réponse → valeur
Usage institutionnel	Q7 (item pivot)	0 – 1 – 2	Jamais/rarement = 0; Occasionnellement = 1; Régulièrement = 2
Usage informel	Q10 (item pivot)	0 – 1 – 2	Jamais/rarement = 0; Parfois = 1; Très souvent = 2
Initiative/autorégulation	Q12, Q13, Q14	Faible / Moyenne / Élevée	Voir Opérationnalisation ci-dessous (§ 2)
Contraintes d'accès	Q5, Q6	Élevées / Faibles	Voir Opérationnalisation ci-dessous (§ 2)

*Note.* Q7 et Q10 servent d'items pivots pour le calcul des scores dimensionnels. Q8, Q9 et Q15 fournissent des informations contextuelles complémentaires utilisées en discussion mais non intégrées dans la grille de décision principale; Q11 est mobilisé comme critère de caractérisation du profil immersives et immersifs informels (voir tableau de classification).

### 2. Opérationnalisation des dimensions composites

#### Initiative/autorégulation (combinaison de Q12, Q13 et Q14)

Niveau	Q12 (lien avec les cours)	Q13 (approche des ressources)	Q14 (choix autonome)
Faible	« Oui, directement »	« Suivez principalement les consignes »	Jamais/rarement
Moyenne	« Oui, indirectement ou combinaison »	« Combinez consignes et initiatives »	Souvent
Élevée	« Non, initiatives personnelles »	« Apprenez surtout de manière autonome »	Très souvent

*Note.* En cas de réponses discordantes entre Q12, Q13 et Q14, la modalité majoritaire est retenue. En cas d'égalité parfaite, Q13 (plus discriminante) est prioritaire.

#### Contraintes d'accès (Q5 + Q6) :

Les contraintes sont considérées comme élevées si au moins l'une des deux conditions suivantes est remplie :

- Q5 = « Oui, mais de manière limitée » ou « Non, accès très occasionnel »
- Q6 = « Téléphone intelligent uniquement » ou « Ordinateur partagé » ou « Salle informatique universitaire »

Elles sont considérées comme faibles si Q5 = « Oui, sans difficulté » et Q6 = « Ordinateur personnel ».

### 3. Règles de classification par profil

L'attribution d'un profil suit un arbre de décision en trois étapes. Les contraintes sont vérifiées en premier, car elles priment sur les autres dimensions.

Profil	Score institutionnel (Q7)	Score informel (Q10)	Initiative (Q12-Q14)	Contraintes (Q5-Q6)
Profil 1 – Utilisatrices/ utilisateurs institutionnels	= 2	≤ 1	Faible	Faibles (non déterminantes)
Profil 2 – Exploratrices/ explorateurs autonomes	≥ 1	≥ 1	Moyenne à élevée	Faibles (non déterminantes)
Profil 3 – Immersives/ immersifs informels	≤ 1	= 2	Élevée	Faibles; Q11 = contenus authentiques prioritaires
Profil 4 – Usagères/ usagers contraints	≤ 1	≤ 1	Faible à moyenne	Élevées (condition prioritaire)

### 4. Règles de départage (cas de chevauchement)

Lorsqu'une personne répondante satisfait simultanément les conditions de deux profils, les règles de priorité suivantes s'appliquent dans l'ordre indiqué :

1. Si les contraintes d'accès sont élevées → classer en profil 4 (*usagères et usagers contraints*), quelle que soit la valeur des autres dimensions.
2. Si l'initiative est élevée → classer en profil 3 (*immersives et immersifs informels*) lorsque le score informel est maximal (= 2), ou en profil 2 (*exploratrices et explorateurs autonomes*) dans les autres cas.
3. Si l'initiative est faible → classer en profil 1 (*utilisatrices et utilisateurs institutionnels*).