

Restructuring university language programs for the integration of digital literacy competence

[La reconfiguration des formations universitaires en langues pour une intégration de la compétence en littéracie numérique]

Zineb Haroun

DOI: 10.18355/XL.2023.16.04.01

Abstract

The paper explores the possibilities of restructuring university language programs to integrate digital literacy skills in the context of rapid digital transformation. The proposed perspectives emphasize a synergy between traditional language program competencies and digital literacy skills, achievable only through the adoption of competency-based approaches, professionalization, needs analysis within the framework of instructional design, and a curriculum guided by digital analysis levels.

Key words: reconfiguration, programs, languages, competencies, digital

Résumé

Cette contribution aborde les possibilités de restructuration des formations universitaires en langues en vue d'intégrer la compétence en littéracie numérique dans un contexte de transformation numérique fulgurante. Les perspectives proposées mettent l'accent sur une synergie entre les compétences traditionnelles des formations en langues et les compétences en littéracie numérique, envisageable uniquement grâce à l'adoption d'approches liées aux compétences, à la professionnalisation, à l'analyse des besoins dans le cadre de l'ingénierie de formation, et au curriculum guidé par les niveaux d'analyse du numérique.

Mots-clés: reconfiguration, formations, langues, compétences, numérique

Introduction

Les formations universitaires, en général, et les formations en langues, en particulier, sont influencées par les différents contextes dans lesquels elles évoluent, ce qui entraîne leur mutation afin de répondre aux besoins du milieu socio-économique (Ghouati, 2019). Ces contextes, qui sont complexes et multidimensionnels (sociaux, historiques, culturels, institutionnels, etc.), englobent diverses réalités, dont la plus significative est la transformation profonde de la société induite par le numérique. Ce concept, qui connaît, selon Cédric Fluckiger, des « fluctuations terminologiques » (Fluckiger, 2020: 18), telles que les “Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC)”, les “Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)”, les “Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIC)” et les “Médias, Image et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)” (2020), constitue un bouleversement majeur du 21^e siècle qui touche toutes les institutions sociales, en particulier les institutions éducatives.

Effectivement, l'université, à l'instar de l'école, sont confrontées à l'émergence rapide du numérique, qui comprend trois réalités principales (Fluckiger, 2020), servant en même temps de niveaux d'analyse pour son examen. D'une part, le numérique constitue « un ensemble d'outils » (Fluckiger, 2020: 116) qui propose de nouvelles approches pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Ces techniques offrent la possibilité d'explorer des méthodes d'enseignement alternatives qui favorisent l'interactivité et l'accès à de nombreuses ressources. En revanche, le numérique fait référence à « un contexte culturel, technique et social » (Fluckiger,

2020: 116) qui a un impact significatif sur les pratiques des étudiants. Il crée de nouvelles méthodes de lecture, d'écriture, de communication et de recherche d'informations. Les étudiants sont donc confrontés à des formes de communication en ligne, à un flux constant d'informations numériques et doivent développer des compétences pour évaluer la fiabilité et la pertinence de ces informations. En outre, l'enseignement du français intègre le numérique comme « un domaine culturel » (Fluckiger, 2020: 116), ce qui incite à réfléchir à de nouveaux contenus pédagogiques. En raison de l'influence croissante du numérique sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de la variété des objets d'étude dans le domaine de la didactique du français (Capt, Depeursinge & Florey, 2020), les programmes de formation universitaire en langues en Algérie doivent tenir compte de ces divers niveaux d'analyse afin d'incorporer la compétence en « littératie numérique ». La littératie numérique, qui renvoie à « l'ensemble des pratiques de littératie qui se développent dans des environnements numériques de communication » (Bigot, Ollivier, Soubrié & Noûs, 2021: 8), appelle les étudiants à mobiliser un ensemble de compétences pour utiliser les technologies numériques, développer leur pensée critique (Michelot, 2020) et s'engager de manière active et responsable dans la société numérique (LeBlanc, Léger & Freiman, 2021; Compiègne, 2010).

Cette perspective d'intégration de la littératie numérique dans les formations universitaires en langues coïncide avec les actions entreprises par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, qui met l'accent sur la numérisation du secteur de l'enseignement supérieur. Le Schéma Directeur du Numérique (MESRS, 2022) constitue un cadre stratégique visant à exploiter les technologies numériques pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, il encourage l'intégration des outils technologiques dans les pratiques pédagogiques afin d'améliorer l'efficacité, l'accessibilité et la qualité de l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte social, scientifique et institutionnel, émergent les questions suivantes : quelle reconfiguration des formations universitaires en langues de manière à intégrer la compétence en littératie numérique? Quelles dimensions de cette compétence en littératie numérique devraient être introduites dans le cadre de cette restructuration? La restructuration des formations en langues nécessite son inscription dans une approche orientée vers les compétences à visées professionnalisantes, vers l'identification des besoins en termes de littératie numérique par rapport aux besoins existants et vers une intégration de la dimension professionnalisante. Dans cette nouvelle configuration en rapport avec l'intégration de la littératie numérique, il y a lieu de combiner les compétences traditionnelles (linguistiques, communicatives, culturelles, etc.) avec les compétences de la littératie numérique nécessaires pour naviguer efficacement et de manière critique dans le monde numérique moderne.

Afin de répondre à ces interrogations, la notion de « littératie numérique » (Bigot, Ollivier, Soubrié & Noûs, 2021; Gerbault, 2012), ainsi que les particularismes des formations universitaires dans le sillage de la professionnalisation et de l'approche par compétences sont exposés. L'enjeu essentiel consiste à dégager des dimensions, des critères voire même des entrées nécessaires à la réorganisation des programmes de formation, qui constitueront des points d'ancrage pour l'intégration harmonieuse des dimensions et des éléments de la compétence en littératie numérique. Il est tout aussi important de compléter cette intégration de façon cohérente avec les compétences en « littératie traditionnelle » (Gerbault, 2012: 6). Une approche interdépendante comme celle-ci trouve sa justification dans le fait que l'introduction et l'adoption du numérique au sein de l'université, et les mutations qui en découleront, prendront appui sur les fondations des formations universitaires en langues déjà établies.

En s'appuyant sur cette démarche, l'idée est d'élaborer une approche prospective s'inscrivant dans une vision d'ingénierie de formation (Barbier & Lesne, 1977 ;

Ardouin, 2017) et tirant profit des avancées numériques tout en respectant le cadre national de l'enseignement supérieur et en favorisant la préparation des étudiants à une insertion professionnelle réussie. Les hypothèses formulées suggèrent que cette convergence entre compétences numériques et compétences traditionnelles permettra de former des individus mieux préparés aux défis de la société numérique et aux exigences de la mouvance du marché du travail.

1. La reconfiguration des formations universitaires au prisme de la littératie numérique

1.1. Définitions et enjeux

La littérature francophone concernant la notion de littératie numérique met en évidence son lien avec la littératie traditionnelle (Bigot, Ollivier, Soubrié & Noûs, 2021; Gerbault, 2012). Cette perspective reconnaît l'évolution des pratiques de l'écrit à travers le temps, l'espace et différents niveaux individuels et sociaux. Elle prend en compte les nouveaux contextes des pratiques littératiques (Jaffré, 2004; Barré-De Miniac, 2003). Ainsi, les compétences en lecture et en écriture ne sont pas des apprentissages basiques et figés, mais évoluent constamment pour s'adapter aux nouveaux usages variés et complexes de la lecture et de l'écriture dans les sociétés modernes (Barré-De Miniac, 2011). De plus, les contextes sociaux et linguistiques exercent une influence sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, puisque les différentes langues et les contextes culturels varient dans leurs conditions d'accès à l'écrit, les supports, les outils, les formes de transmission, les types d'usages, les variétés de textes et leurs rhétoriques (Barré-De Miniac, 2011).

Face à la complexité des pratiques de l'écrit, la notion de littéracie permet de dépasser les définitions étroites (qui se limitent à la capacité élémentaire de lire et d'écrire, objet de l'alphabétisation) (Barré-De Miniac, 2011) en considérant « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture en réception et en production » (Jaffré, 2004: 31). Elle englobe des compétences linguistiques et graphiques au service de pratiques techniques, cognitives, sociales et culturelles qui diffèrent selon les pays, les cultures et le temps (Jaffré, 2004).

Les besoins de communication actuels au sein des sociétés modernes, qui reposent de plus en plus sur les technologies de l'information et de la communication, entraînent « une expansion et une complexification de la notion de littératie » (Bigot, Ollivier, Soubrié et Noûs, 2021: 8). Cette évolution a donné naissance à la littératie numérique, perçue comme « un outil dynamique permettant l'apprentissage continu et le développement tout au long de la vie » (Gerbault, 2012: 4). Elle est liée à l'autonomisation intellectuelle et à la capacité à prendre le contrôle grâce à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La notion de littératie numérique, popularisée par Gilster (1997) sous le terme de « digital literacy », renvoie à « la compétence informationnelle qui permet au sujet de construire du sens: « capacité à lire avec compréhension et à comprendre » [ability to read with meaning, and to understand] (...) », et qui nécessite une pensée critique pour « émettre des jugements éclairés sur ce que vous trouvez en ligne [make informed judgments about what you find on-line] (...) » (Bigot, Ollivier, Soubrié & Noûs, 2021 : 8). Selon Jeannine Gerbault (Figure 1), plusieurs recherches internationales (Barré-De Miniac et al., 2004; Commission Européenne, 2004; International ICT Literacy Panel, 2002) « insistent sur l'importance de compétences critiques d'ordre cognitif et de compétences et connaissances techniques dans la littératie numérique, qui permet d'accéder à l'information, de la gérer, de l'intégrer, de l'évaluer et de la créer » (2012: 4).



Figure 1 : La littératie numérique selon International ICT Literacy Panel (Gerbault, 2021: 4)

Dans le même sens, Jeannine Gerbault (2012), s'appuyant sur la recherche de Newman (2009), insiste sur l'importance de ces compétences critiques et techniques en littératie numérique, désormais liées à une conscience sociale. Cela implique une adaptation de la communication en fonction du contexte et du destinataire, tout en favorisant la collaboration et la compréhension de sa propre identité (Figure 2).

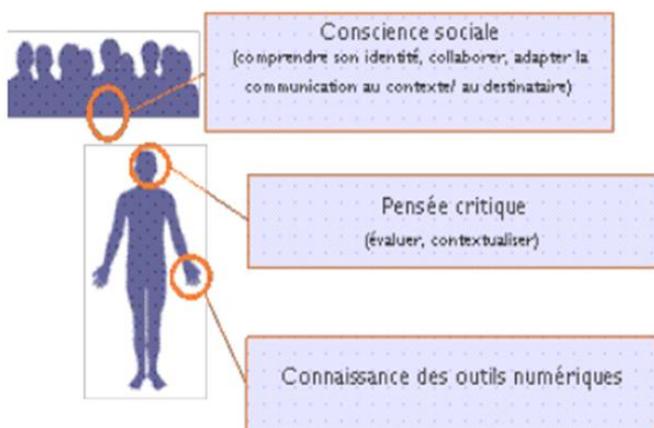


Figure 2 : La littératie numérique selon Newman (Gerbault, 2021: 6)

Ces compétences mises en avant prennent leur importance du fait du rôle central que joue la communication dans le domaine de la littératie numérique. Cette dernière englobe non seulement les flux d'informations, de produits, de personnes, de capitaux et d'idées, mais elle modifie également en profondeur l'univers de la littératie (Gerbault, 2012).

Face à ces nouvelles formes de communication enracinées dans les environnements numériques, la compétence numérique se positionne comme l'une des huit compétences clés¹ à développer chez les citoyens du 21^e siècle (Gerbault, 2012). Elle favorise « l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la cohésion sociale et

¹ Le cadre de référence Les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie (2004) recense huit compétences : 1) communication dans la langue maternelle, 2) communication dans les langues étrangères, 3) compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, 4) compétence numérique, 5) apprentissage tout au long de la vie, 6) compétences sociales et civiques, 7) esprit d'initiative et d'entreprise, 8) sensibilité culturelle et expression artistique. La compétence numérique se présente comme une compétence «transversale» au même titre que l'apprentissage tout au long de la vie et l'esprit d'entreprise.

l'employabilité dans une société axée sur la connaissance » (Gerbault, 2012: 3). Elle est reconnue comme une compétence transversale jouant un rôle central dans la promotion de la littératie numérique et dans la capacité des individus à s'adapter et à réussir dans un environnement numérique en constante évolution. Ainsi, la littératie numérique, qui permet aux individus de naviguer efficacement dans le monde numérique, d'évaluer les informations et de communiquer de manière appropriée dans les environnements numériques, devient un élément clé pour une participation pleine et active dans la vie sociale, culturelle et économique de notre époque.

1.2. Les dimensions et les composantes de la compétence en littératie numérique

Les différentes définitions de la littératie numérique mettent en avant son importance et son étendue par rapport à la littératie traditionnelle (Gerbault, 2012). Cette portée est mise en évidence par plusieurs recensions, notamment celle de Violaine Bigot, Christian Ollivier, Thierry Soubrié et Camille Noûs (2021), qui se concentrent sur la conceptualisation de cette notion par les « New literacy studies (désormais NLS) » (2021: 8), ainsi que sur « le développement des pratiques et des compétences de littératie [dans le cadre] des enquêtes et programmes internationaux [menés] sous l'égide, [entre autres], de l'OCDE, de l'Unesco et du Conseil de l'Europe » (Bigot, Ollivier, Soubrié et Noûs, 2021: 6). Ces avancées, principalement dues aux travaux menés par les NLS, qui exercent une influence considérable en même temps sur le plan institutionnel (inspiration de programmes d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme au niveau international, national et local) et sur le plan scientifique (suscitation des débats et des recherches selon Fraenkel & Mboj-Pouye, 2010), contribuent à l'identification du caractère multidimensionnel de la compétence en littératie numérique, ainsi que de ses différentes composantes qui se combinent de manière intégrée. Ainsi, elle offre aux individus la possibilité de naviguer efficacement dans un monde riche en informations et en technologies.

Il est important de noter que la littératie numérique ne se limite certes à des compétences techniques, mais repose principalement sur la maîtrise des idées et la capacité à construire du sens à partir de l'information. Elle englobe plusieurs composantes essentielles dégagées à partir des différentes définitions de la littératie et de la littératie numérique (International ICT Literacy Panel, 2002; Jaffré, 2004; Barré-De Miniac et al., 2004; Newman, 2009). Elles sont en rapport avec:

- La composante linguistique qui est fondamentale et qui inclut la capacité à lire, écrire, comprendre et interpréter des textes écrits.
- La composante visuelle qui est de plus en plus importante dans la littératie numérique, car elle implique la capacité à comprendre et à interpréter des images, des graphiques et des contenus visuels.
- La composante multimédia, qui fait référence à la capacité de naviguer et de comprendre les contenus combinant différents formats tels que texte, image, son et vidéo (la dimension multimodale de la compétence en littératie numérique).
- La composante informationnelle, qui concerne la capacité à trouver, évaluer et utiliser de manière critique l'information provenant de diverses sources, notamment en ligne.
- La compétence cognitive qui englobe des compétences telles que la résolution de problèmes, la pensée critique et la prise de décisions éclairées.
- La compétence socio-émotionnelle, qui implique la capacité à communiquer, collaborer et à interagir avec les autres dans des contextes sociaux variés.
- La compétence culturelle, qui nécessite une compréhension et une appréciation des normes culturelles et des pratiques de communication propres à différentes communautés.

Ces différentes composantes renvoient aux trois dimensions de la compétence en littératie numérique telles que définies par Hague et Williamson (2009) dans une

perspective d'apprentissage et d'enseignement. La première dimension concerne les compétences techniques liées à « l'obtention, l'évaluation, le stockage, la production, la présentation et l'échange d'informations » (Gerbault, 2012: 5), ainsi que la communication et la collaboration efficaces dans des environnements multiculturels (composante linguistique, composante cognitive, composante socio-émotionnelle). La seconde dimension implique la compréhension de l'impact des technologies et des médias sur la façon dont nous nous informons, communiquons et acquérons des connaissances. Cela inclut la capacité à analyser de manière critique les messages des médias, à comprendre comment les médias peuvent influencer les croyances et les comportements, et à prendre conscience de l'accès et de l'utilisation des technologies de l'information (composante visuelle, composante informationnelle, composante culturelle). La troisième dimension concerne l'utilisation des technologies et des médias dans l'apprentissage formel. Elle implique de comprendre comment les technologies façonnent l'enseignement et l'apprentissage, comment elles peuvent être utilisées dans différentes disciplines, et comment elles influencent notre connaissance des sujets (composante multimédia, compétence cognitive).

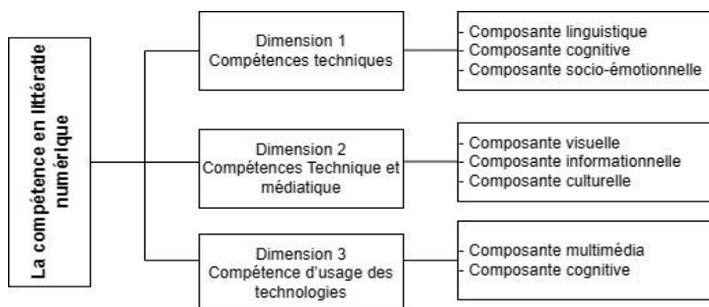


Figure 3 : Les dimensions et les composantes de la compétence en littératie numérique (adaptées selon Hague et Williamson, 2009; Newman, 2009; Jaffré, 2004; Barré-De Miniac et al., 2004; International ICT Literacy Panel, 2002)

1.3. Les formations universitaires en langues : entre particularisme et reconfiguration (s)

Les formations universitaires dans les différentes disciplines ainsi que dans le domaine des langues se distinguent par leur orientation disciplinaire, qui tend à évoluer vers une perspective plus professionnelle (Bourdoncle & Lessard, 2003). Cette transition est influencée par le concept d'« universitarisation des structures, des connaissances et des ressources humaines » (Bourdoncle, 2011 : 137), de même que par les nouveaux impératifs sociétaux (Agulhon, 2007). Ces deux facteurs, stimulés par l'économie du savoir et la globalisation de l'enseignement supérieur, peuvent être appliqués à l'échelle internationale ainsi qu'à l'échelle universitaire en Algérie. Ce dernier, dans le cadre de la modernisation de l'enseignement supérieur, plus spécifiquement dans le domaine de la formation, s'est engagé dans des « réformes structurelles » (Lemenu & Heinen, 2016: 21) en accord avec le processus de Bologne (composé de trois cycles d'enseignement, le système de crédits et le supplément au diplôme), ainsi que des « réformes structurantes » (Lemenu & Heinen, 2016: 21) fondées sur une conception globale de l'apprentissage (Lemenu & Heinen, 2016). Ce paradigme met en avant l'étudiant de même que le développement continu des enseignants, dans l'objectif d'assurer la qualité des programmes en définissant de

manière explicite les compétences acquises et en alignant les nouvelles approches pédagogiques avec la conception de l'enseignement (Lemenu & Heinen, 2016).

En considération de ces changements de paradigmes liés à l'approche par compétences et à l'éducation orientée vers l'utilité, concepts sous-tendus par les expertises internationales en matière de formation professionnelle et d'enseignement supérieur (Ghouati, 2013), s'est opérée la conception des programmes de formation en langues. Néanmoins, plusieurs constats (Meliani, 2017) et évaluation de la carte des formations universitaires révèle la prédominance des modèles académiques (Rapport d'Évaluation des Établissements Universitaires, MESRS, 2018), lesquels reposent sur la valorisation intrinsèque des enseignements (Mignot-Gérard, Musselin, 2001) et sur l'idée d'un parcours universitaire visant à développer une expertise scientifique et théorique propre à la matière étudiée (Chini, 2003). Les formations universitaires en langue française répondent à ce schéma directeur à travers des programmes dispensant des enseignements qui visent à développer une compétence de communication (à l'oral et à l'écrit) et culturelle² en langue française ainsi que des compétences disciplinaires, méthodologiques, transversales et de découverte pour les spécialités en licence³ et en master⁴. Cette configuration converge avec les objectifs tracés pour chaque offre de formation (licence et master) et qui insiste sur leur caractère académique. La section relative aux « objectifs de la formation » en licence (2014-2015) illustre parfaitement ces visées. Dans ce sens, il est mentionné que « Vu la spécificité du domaine « lettres et langues étrangères », la présente licence en langue française a pour objectif principal de donner une formation académique générale de base complète qui permet à l'étudiant d'avoir un renforcement et un perfectionnement linguistique de la langue ; une introduction à la pré-spécialisation en vue de la poursuite des études en master en offrant des passerelles vers différentes spécialités ; une préparation à l'insertion dans la vie active qui est nécessaire particulièrement dans le cas des étudiants ne pouvant accéder au master ; la mobilité et le transfert interuniversitaire vu que la formation s'appuie sur un référentiel de base commun.»

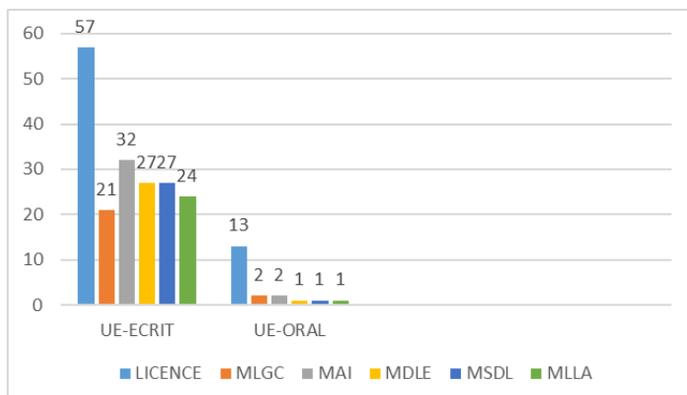
De plus, les unités d'enseignement recourant à la compréhension et à l'expression écrite prédominent presque en totalité par rapport à celles consacrées à la compréhension et à l'expression orale dans l'ensemble des programmes, qu'ils appartiennent au niveau de la licence ou du master⁵ (Graphique 1). Cette observation est formulée non pas dans l'optique d'examiner les raisons sous-jacentes à cette préférence pour l'écrit plutôt que pour l'oral, mais plutôt dans le but de rendre compte des pratiques liées à la compréhension et à l'expression écrite, auxquelles tant les enseignants que les étudiants auront recours, étant donné qu'elles sont en relation avec des domaines disciplinaires bien spécifiques.

²Selon l'arrêté n°584 du 23 juillet 2014 fixant le programme des enseignements du socle commun du domaine « Lettres et langues étrangères », ces compétences sont installées à partir de textes abordant la littérature, la civilisation et la culture française.

³La mise en conformité de l'offre de formation de la licence de français annonce le programme de 3^{ème} année licence.

⁴Toutes les offres de formations académiques en master de l'université de Constantine 1 (sciences du langage, langues et linguistique appliquée, littérature et approches interdisciplinaires, didactique des langues étrangères, littérature comparée et francophones) répondent à cette organisation.

⁵(LGC) pour Littérature comparée et francophones, (LAI) pour Littérature et approches interdisciplinaires, (DLE) pour didactique des langues étrangères, (SDL) pour sciences du langage, (LLA) pour Langues et linguistique appliquée.



Graphique 1 : Analyse quantitative des unités d’enseignement de l’écrit et de l’oral en licence et en masters de la filière de français

Au regard des particularités et des visées de ces formations dans lesquelles l’écrit occupe une place prépondérante, l’intégration de la littératie numérique à leur sein émerge comme une étape logique et nécessaire. Les transformations profondes induites par les nouvelles technologies ont engendré des changements dans la manière dont nous interagissons avec l’information, la communication et le savoir. Les compétences traditionnelles en lecture, écriture et communication sont désormais complétées par la nécessité de naviguer dans des environnements numériques complexes et de critiquer de manière informée les informations disponibles en ligne. La compétence en littératie numérique, qui englobe les dimensions linguistiques, visuelles, multimédias, informationnelles, cognitives, socio-émotionnelles et culturelles, s’inscrit parfaitement dans l’évolution vers des formations universitaires plus orientées vers les besoins pratiques et professionnels des étudiants. En intégrant la littératie numérique, les formations en langues peuvent mieux préparer les étudiants à réussir dans un monde numérique où la communication, la collaboration et la recherche d’informations sont étroitement liées à l’utilisation efficace des technologies. En repensant les programmes de formation en langues pour inclure la littératie numérique, les établissements d’enseignement supérieur peuvent créer des synergies entre les compétences traditionnelles en langues et les nouvelles compétences requises dans le monde numérique. Cette reconfiguration permettrait aux étudiants d’acquérir des compétences transférables et de développer une pensée critique, tout en restant ancrés dans une perspective linguistique et culturelle. De plus, cette approche peut favoriser une meilleure intégration des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques, améliorant ainsi la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage.

2. Pour une intégration de la compétence en littératie numérique dans les formations universitaires en langues

Mettre en lumière la corrélation entre les compétences traditionnellement ciblées par les cursus universitaires en français et les nouvelles compétences en littératie numérique exige une approche prospective et des principes fondamentaux qui doivent la guider. Ces bases, développées et débattues dans le contexte de la conceptualisation de l’intégration de la littératie numérique, reposent sur l’adoption d’une approche par compétences au sein d’une « dynamique de professionnalisation de l’université »

(Chauvigné & Coulet, 2010: 19), ainsi que sur une démarche d'ingénierie de formation concernant l'analyse des besoins en littératie numérique à partir des programmes des formations universitaires en français. Une fois que les fondements sous-jacents à cette articulation entre littératie traditionnelle et littératie numérique sont établies, la mise en place d'un cadre structurel s'impose. Ce cadre doit être élaboré en adoptant une approche curriculaire (Perrenoud, 2004) ainsi que structurelle (Roubelat, 1993) principalement orientées par les niveaux d'analyse du numérique (Fluckiger, 2020) énoncés au début de cet article.

2.1. Approche prospective et principes guidant la corrélation

L'adoption d'une approche prospective s'inscrit harmonieusement dans le cadre du renforcement de l'interdisciplinarité, une notion encouragée au sein du projet de recherche et de formation universitaire (PRFU) intitulé « La professionnalisation des formations en langues étrangères dans l'enseignement supérieur algérien » (Haroun, 2022). Cette approche se déploie en cohérence avec cette interdisciplinarité, qui engendre une interaction entre deux disciplines ou davantage, dans le but d'optimiser l'exploitation des connaissances engendrées au sein de ces domaines (Apostel, Berger, Briggs & Michaud, 1972). L'incorporation de certains principes de l'analyse structurelle (Roubelat, 1993) dans ce contexte révèle une interaction féconde entre la didactique des langues et les sciences économiques. Les principes en question de cette étape, qui est une étape parmi les étapes de la prospective (Hatem, Cazes et Roubelat, 1993) s'articulent autour de l'identification des variables clés composant le système à l'issue d'un recensement des variables et d'un repérage des relations qui existent entre elles (Hatem, Cazes & Roubelat, 1993).

Le système en question fait référence aux formations universitaires en français ainsi qu'aux « contraintes liées à l'environnement » (Roubelat, 1993 : 7) qui les encerclent. Ces contraintes sont imposées par la transformation numérique, qui s'affiche comme le contexte de l'évolution rapide du numérique et de la manière dont il influe sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage au sein des établissements éducatifs, spécifiquement à l'université. Pour parvenir à ces fins, il est nécessaire de focaliser sur les éléments liés aux compétences en littératie numérique, ainsi que leurs composantes et dimensions, qui occuperont le cœur du processus enseignement-apprentissage. Une fois ces éléments identifiés, il convient d'établir les objectifs de la restructuration des formations, inscrite dans l'optique de renforcer les compétences des étudiants par le biais de l'intégration de la littératie numérique et des ressources technologiques, en vue de les préparer aux défis du monde numérique. Cette intégration requiert l'adoption d'une approche basée sur les compétences dans la reconfiguration des programmes universitaires en langues, en adéquation avec les exigences professionnelles. Cette corrélation s'opère au sein d'un environnement d'interdisciplinarité continue, alimentée par les diverses contributions disciplinaires nécessaires pour rapprocher les cursus universitaires en langues de leur environnement économique.

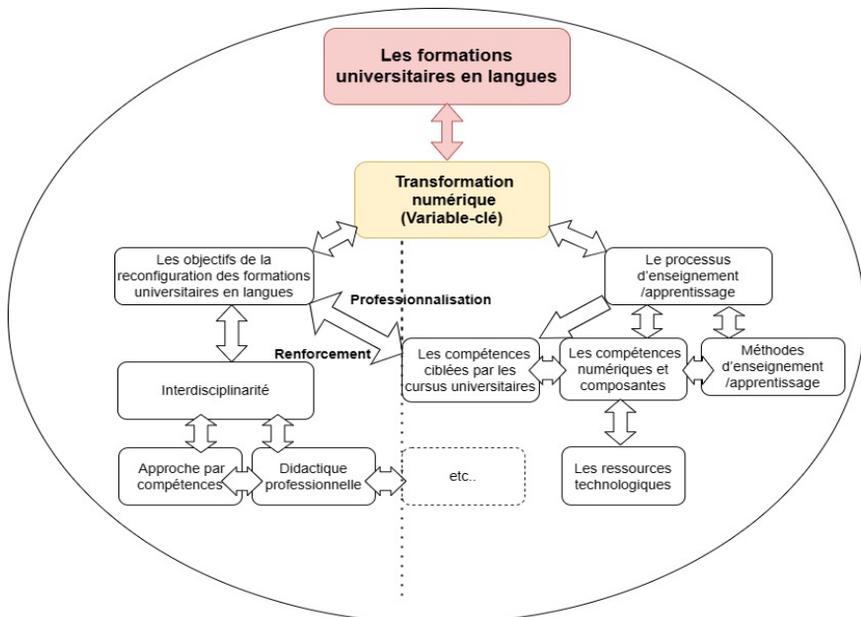


Figure 4 : Les variables composant le système des formations universitaires en langues dans le cadre de l'intégration de la littératie numérique

Conformément à la figure 4, il convient de noter que l'ensemble des variables se concentrent sur les dimensions épistémologiques et pratiques inhérentes à la réorganisation des formations universitaires en langues, clairement différenciées par une démarcation graphique. Ces dimensions sont intrinsèquement liées à une variable pivot en relation avec la transformation numérique au sein de la société, étant donné que son évolution engendrera des conséquences immédiates sur la totalité des éléments du système.

2.2. Fondements théoriques et conceptualisation

En intégrant les compétences de littératie numérique dans une perspective de professionnalisation, l'approche par compétences se révèle comme un cadre théorique pertinent pour l'objectif de cette contribution. Selon Chauvigné & Coulet (2010), cette transition émerge d'un changement de paradigme, passant d'une transmission de connaissances académiques à une appropriation de ces connaissances pour des problématiques pratiques. Cette transformation est manifeste par la mise en place de formations axées sur la professionnalisation et un discours centré sur les compétences (Chauvigné et Coulet, 2010). Pour atteindre ces buts, cette approche adopte une définition opérationnelle de la compétence, la décrivant comme une « capacité d'exécution finalisée, liée à l'activité située d'un sujet » (Chauvigné & Coulet, 2010: 23) et comme une « organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (Chauvigné & Coulet, 2010 : 24). Son activité consiste en « une organisation d'éléments divers, notamment des savoirs et savoir-faire, ou d'unités cognitives construites, coordonnées, intégrées, structurées, hiérarchisées » (Chauvigné & Coulet, 2010: 23). Selon le Projet Tuning (2007), il y a plusieurs dimensions à prendre en considération en définissant la compétence et qui peuvent inspirer les formations. Ces dimensions

englobent plusieurs aspects, dont les aptitudes cognitives et métacognitives, les aptitudes relationnelles, les aspects intellectuels et pratiques, ainsi que les valeurs éthiques. L'ensemble de ces dimensions est sujet à évolution dans le cadre du processus de développement de la compétence. Celui-ci est mis en avant à travers la notion de schème, une organisation invariante de la conduite, composée d'invariants opératoires, d'inférences, de règles d'action et d'anticipations (Chauvigné & Coulet, 2010). Le développement de la compétence nécessite une régulation de ces éléments en fonction de la tâche et de la situation.

L'approche par compétences implique de sélectionner et de gérer les situations et les tâches auxquelles les étudiants font face. Dans cette optique, l'enseignant peut encourager les étudiants à aborder une tâche dans différentes situations, favorisant ainsi l'ajustement de leur activité selon le contexte. Son rôle crucial dans l'orientation du développement des compétences est mis en évidence par ses actions qui consistent à fournir des retours aux étudiants, à les inciter à anticiper les résultats attendus de leur activité et à les inciter à ajuster leurs stratégies en fonction des retours et des résultats obtenus. Adopter de telles attitudes entre dans le cadre d'une pédagogie différenciée qui permet d'identifier les approches variées des étudiants face à une tâche afin d'adapter le guidage en conséquence. Celui-ci peut faire appel à des artefacts, "qu'ils soient matériels ou symboliques", et qui jouent un rôle dans la mise en œuvre de la compétence. L'enseignant peut intervenir en manipulant ces artefacts pour induire des changements dans l'activité des étudiants.

Dans le cadre de l'approche par compétences, l'enseignant encourage également l'apprentissage réflexif, où les étudiants sont incités à réfléchir sur leurs propres stratégies, à anticiper les résultats et à ajuster leur activité en conséquence. En outre, il y a lieu de souligner l'importance des contextes dans lesquels les compétences sont appliquées. Les interactions avec autrui, les situations, les tâches et les artefacts influencent la manière dont les compétences sont développées et mises en œuvre.

À partir de cet appareil conceptuel de la compétence, il est possible de schématiser les composantes et les dimensions de la compétence ainsi que les éléments qui accompagnent sa mise en œuvre. Cette schématisation s'opère dans le cadre de « la gestion de ses composantes » et « le guidage de son développement » (Chauvigné & Coulet, 2010 : 25).

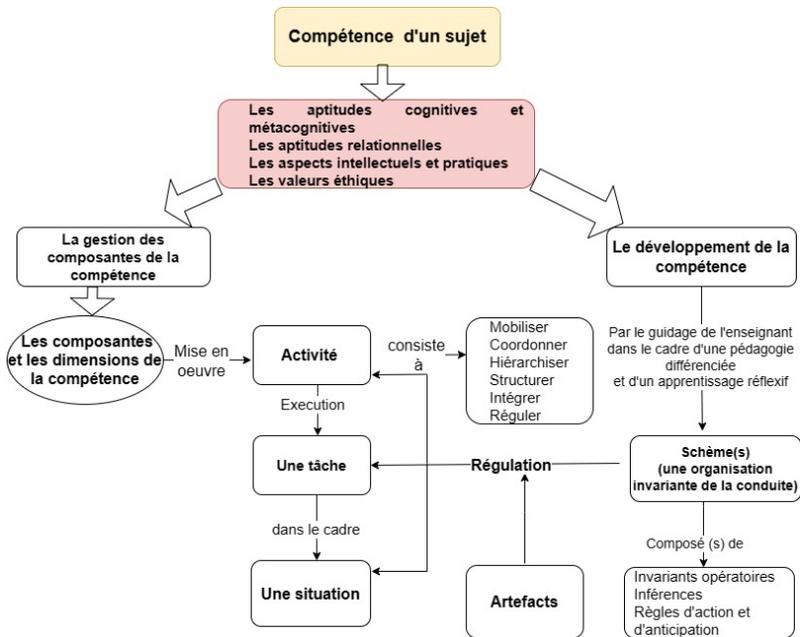


Figure 5 : Les variables composant le système d'une compétence dans le cadre d'une approche par compétences dans une perspective de professionnalisation des formations universitaires (Chauvigné & Coulet, 2010)

2.3. Analyse des compétences traditionnelles et nouvelles compétences en littératie numérique

Cette section s'attellera à la conceptualisation d'un schéma d'analyse des compétences traditionnelles ainsi que celles relevant de la littératie numérique. Cet effort analytique mettra en exergue leur fusion synergique tout en éclairant les interactions fructueuses entre ces compétences au sein d'environnements numériques en perpétuelle mutation. À cette fin, il est impérieux d'embrasser une démarche d'ingénierie de formation en vue d'analyser les besoins (Barbier & Lesne, 1977) à partir des cursus universitaires en français. Ce processus d'analyse englobe en préambule l'identification des objectifs inhérents à ces formations (Barbier & Lesne, 1977) inscrit d'abord dans une sphère générique. Conjoindre l'analyse des besoins aux fins de cerner les objectifs s'harmonise avec la dissipation de l'ambiguïté soulevée par Jacques Soyer (Ardouin, 2017). Selon cet auteur, ladite notion devrait céder la place à la dénomination de « problèmes à résoudre par la formation » ou par « objectifs à atteindre par la formation » (2017 : 80). Ainsi, selon Barbier et Lesne (1977), l'analyse de besoins en formation est « une pratique de production d'objectifs » (Barbier & Lesne, 1977: 25) qui obéit à un processus bien établi et qui se déroule dans des champs déterminants à leur tour « les types d'objectifs » (Barbier & Lesne, 1977 : 25) à identifier. D'après ces auteurs, trois champs se démarquent (Figure 6) :

- Le champ des phénomènes liés à l'exercice du travail ou à la mise en œuvre de compétences par des individus dans des activités sociales. Les objectifs se rapportent aux compétences individuelles en lien avec ces activités.

- Le champ des phénomènes liés aux structures institutionnelles de la formation, y compris la structuration du savoir, les rôles des institutions, leurs caractéristiques et dispositifs.
- Le champ des phénomènes liés à l'enseignement et à l'animation pédagogique, impliquant les situations pédagogiques, le travail pédagogique, les relations enseignant-apprenant et les méthodes pédagogiques.

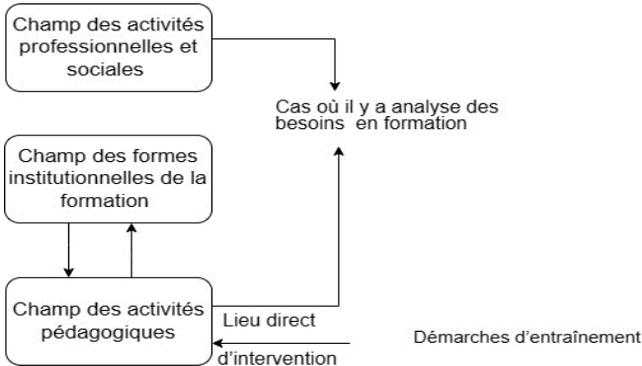


Figure 6 : Les champs relatifs à la production des objectifs de formation selon Barbier et Lesne (1977: 134)

Ces champs sont liés les uns aux autres, et les pratiques de production d'objectifs se traduisent par une série de traductions successives. « Les objectifs inducteurs de formation » (Barbier & Lesne, 1977: 30) sont produits à partir d'objectifs généraux, puis des objectifs relatifs aux formes institutionnelles de la formation sont développés. Finalement, les objectifs pédagogiques au sens strict sont formulés, conduisant à l'adoption de stratégies et d'approches pédagogiques. L'analyse des besoins en formation se produit lorsque l'étape de « production d'objectifs inducteurs de formation » (Barbier & Lesne, 1977: 30) est réalisée de manière délibérée et développée. Ces objectifs sont en relation avec « les compétences mises en œuvre par les individus dans la vie quotidienne » (Barbier & Lesne, 1977: 30). Cela peut également englober l'ensemble du processus de production d'objectifs. L'intérieur de ces domaines distincts accueille et fait évoluer diverses pratiques engagées par les acteurs sociaux impliqués dans les activités de formation. Parmi ces acteurs figurent les enseignants, les formateurs, les animateurs de formation, les responsables de services et d'institutions de formation, ainsi que les acteurs politiques, économiques et sociaux. Ces pratiques contribuent à la définition des objectifs poursuivis par ces acteurs. L'ensemble de ces pratiques peut être décrit comme une série de conversions successives d'objectifs, étapes qui correspondent aux champs mentionnés précédemment (Figure 6).

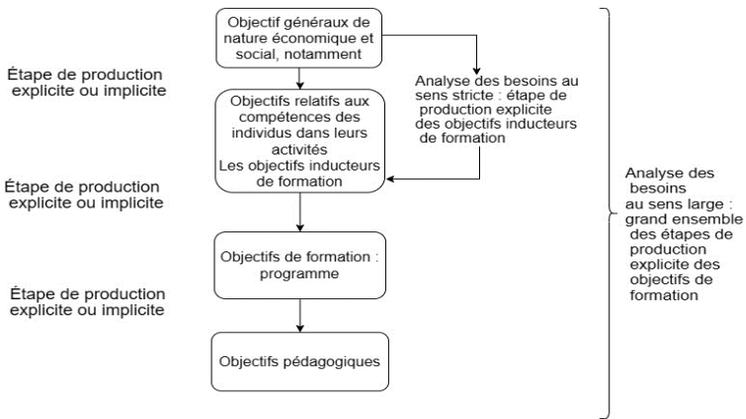


Figure 7 : L'ordre logique des différents objectifs de formation selon Barbier et Lesne (1977: 134)

Les champs de l'analyse des besoins en formation, ainsi que les types d'objectifs qui leur correspondent, constituent un modèle d'analyse des compétences traditionnelles et de la littératie numérique. Ce modèle repose sur l'identification des objectifs des formations universitaires en français aux trois niveaux. Il peut ensuite être traduit en compétences en utilisant le fondement théorique et conceptuel adopté, en relation avec l'approche par compétences dans le cadre de la professionnalisation des formations. Cet examen conduit à l'identification des objectifs généraux des formations, des objectifs institutionnels et des objectifs pédagogiques, en parallèle avec les mêmes objectifs liés à la littératie numérique. L'essence de ces deux examens réside dans la mise en relation des objectifs de chaque niveau, qu'ils concernent les compétences traditionnelles ou les compétences en littératie numérique. Le schéma ci-dessous (Figure 8) résume visuellement comment le modèle d'analyse des besoins en formation se construit en identifiant les objectifs aux niveaux général, institutionnel et pédagogique, puis en les mettant en relation avec les compétences traditionnelles et la littératie numérique à l'aide de l'approche par compétences.

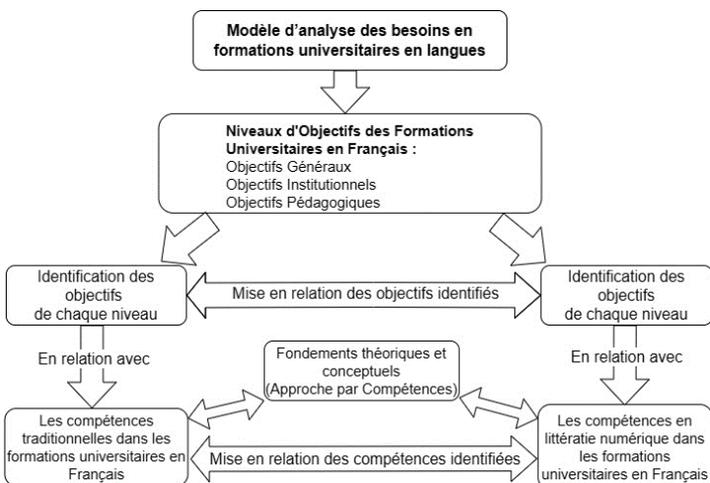


Figure 8 : Le modèle d'analyse des besoins en formations universitaires en langues dans le cadre d'une synergie entre compétences traditionnelles et compétences en littératie numérique

2.4. Intégration des compétences : Harmonisation et synergie

La synergie entre les compétences traditionnelles des formations universitaires en langues et la compétence en littératie numérique représente un pivot essentiel pour préparer efficacement les étudiants à un monde en constante mutation. Cette alliance stratégique qui prend son essence des éléments présentés tout au long de cette contribution, repose sur une série de piliers fondamentaux qui s'imbriquent harmonieusement, contribuant à la formation d'individus polyvalents et prêts à relever les défis du 21^e siècle.

Tout d'abord, il est primordial de comprendre que cette synergie naît de la nécessité d'adapter l'enseignement supérieur aux besoins socio-économiques contemporains. Dans un monde de plus en plus façonné par la numérisation, les formations universitaires en langues sont amenées à intégrer désormais la littératie numérique pour préparer les étudiants à évoluer dans un environnement en perpétuelle transformation. Cette transformation ne se limite pas à une simple inclusion de compétences numériques dans les programmes existants. Elle implique également une évolution profonde des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Les méthodes traditionnelles laissent place à de nouvelles approches pédagogiques, rendant l'apprentissage plus dynamique grâce à l'utilisation d'outils numériques et à l'accès à une pléthore de ressources en ligne.

L'impact de cette synergie se ressent par ailleurs dans les pratiques des étudiants. Les compétences en littératie numérique enseignent aux étudiants à naviguer avec assurance dans un environnement numérique complexe. Ils apprennent à évaluer la fiabilité des informations en ligne, à développer une pensée critique et à interagir de manière responsable dans la société numérique.

Au niveau institutionnel, les établissements éducatifs se transforment également. Ils numérisent leurs processus d'enseignement, intégrant des outils technologiques pour optimiser l'efficacité de l'enseignement supérieur. Ainsi, les compétences en littératie numérique deviennent un atout majeur tant pour les étudiants que pour les enseignants.

Enfin, cette synergie s'inscrit dans une vision d'ingénierie pédagogique. Elle cherche à exploiter convenablement les avancées numériques tout en respectant les normes académiques. Cette approche permet d'harmoniser de manière cohérente les compétences numériques et traditionnelles, préparant ainsi les étudiants à une insertion professionnelle réussie.

En somme, la synergie entre les compétences traditionnelles et la littératie numérique dans les formations universitaires en langues représente une réponse concrète aux besoins contemporains. Elle permet de mieux préparer les étudiants à évoluer dans un monde numérique en constante évolution, d'améliorer leur employabilité en alignant leurs compétences sur les besoins du marché du travail, d'élever la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage grâce à l'utilisation des technologies numériques, et de développer des compétences transférables précieuses pour leur avenir professionnel et personnel. Cette intégration cohérente assure de créer des programmes de formation en langues résolument adaptés à la réalité actuelle de la société numérique.

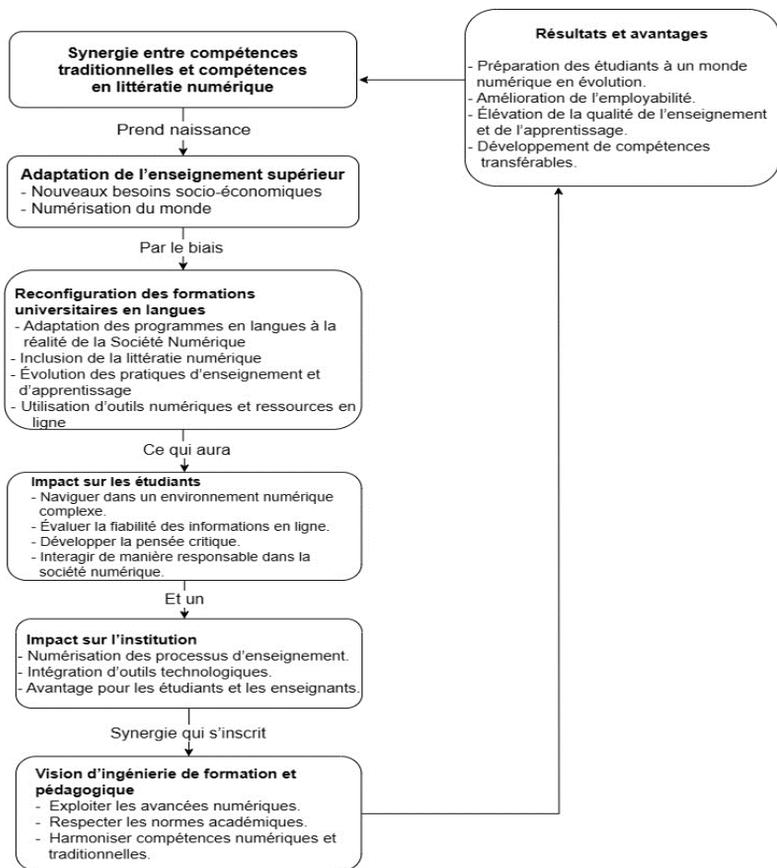


Figure 9 : Le processus d’harmonisation entre compétences traditionnelles et compétences en littératie numérique

2.5. Élaboration du cadre curriculaire et orientation numérique

L’élaboration d’un cadre curriculaire et d’une orientation numérique pour les formations universitaires en langues nécessite une approche systématique qui tienne compte des fondements théoriques et des niveaux d’analyse du numérique (Fluckiger, 2020) comme guide pour structurer le curriculum. Le curriculum de la formation professionnelle universitaire, inspiré par l’approche par compétences et les travaux de Hager (cité par Bourdoncle & Lessard, 2003), se caractérise par sa multidimensionnalité. Il comprend trois niveaux conceptuels distincts :

- Développement des connaissances, des habiletés et des attitudes : Il s’agit de l’acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être en salle de classe.
- Performance dans des contextes pratiques : À ce niveau, les étudiants appliquent les connaissances et compétences dans des situations réelles ou simulées.
- Compétence Professionnelle : C’est l’aboutissement de la formation, avec un jugement professionnel développé et une intégration de l’expérience.

Ces trois niveaux conceptuels présentent des spécificités propres en termes de contenu, de méthodes de formation et d'évaluation. Ils sont intrinsèquement liés les uns aux autres et peuvent être analysés selon plusieurs dimensions telles que les parties constitutives, l'analyse, la pratique réelle, l'intégration expérientielle et le développement du jugement professionnel. L'intégration de ces niveaux reste un défi essentiel dans la conception de la formation, avec parfois une nécessité d'harmonisation plutôt que d'une fusion complète entre eux.

Pour mettre en relation le curriculum multidimensionnel avec les niveaux d'analyse du numérique, il est possible de considérer comment chaque niveau conceptuel du curriculum intègre les différentes réalités du numérique telles qu'elles ont été décrites par Fluckiger (2020). Ces aspects peuvent être reliés comme suit :

Niveau 1 : Développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes

- Acquisition de savoirs : À ce niveau, l'utilisation d'outils numériques peut être intégrée dans l'acquisition de connaissances. Les étudiants peuvent utiliser des ressources en ligne pour accéder à des informations actualisées et diversifiées.
- Développement de savoir-faire : Les outils numériques peuvent être utilisés pour développer des compétences techniques, par exemple, l'utilisation de logiciels pertinents pour leur domaine d'études.
- Cultivation de savoir-être : Les compétences en littératie numérique, telles que l'évaluation critique des informations en ligne, peuvent être incluses pour cultiver les attitudes nécessaires dans un monde numérique.

Niveau 2 : Performance dans des situations simulées ou réelles

- Application des connaissances : Les étudiants peuvent appliquer leurs connaissances en utilisant des outils numériques dans des situations simulées, comme des projets en ligne ou des simulations.
- Mise en pratique des savoir-faire : L'utilisation d'outils numériques réels ou virtuels peut être intégrée pour mettre en pratique les compétences acquises.
- Démonstration des attitudes : Les étudiants peuvent démontrer leur capacité à naviguer dans un environnement numérique et à interagir de manière responsable.

Niveau 3 : Compétence dans la pratique pleine et responsable de la profession

- Application intégrée de l'ensemble des compétences : À ce stade, les étudiants doivent être compétents dans l'utilisation des outils numériques pertinents à leur profession.
- Pratique dans un environnement professionnel réel : Les compétences en littératie numérique sont essentielles pour évoluer dans un contexte professionnel où la communication et la recherche d'informations sont largement numériques.
- Responsabilité et autonomie professionnelle : La responsabilité dans l'utilisation des ressources numériques et la gestion de l'identité en ligne sont des aspects importants de l'autonomie professionnelle.

En intégrant les compétences numériques à chaque niveau du curriculum, les étudiants sont mieux préparés à évoluer dans un monde numérique dynamique, à interagir de manière responsable dans la société numérique, et à utiliser les outils numériques pour améliorer leur performance professionnelle. Cette approche tend à harmoniser la formation traditionnelle avec les besoins du monde numérique.

3. Des assises solides, mais des perspectives très vastes...

Cette étude éclaire le chemin vers une nécessaire reconfiguration des programmes universitaires en langues pour faire face à l'urgence de la transformation numérique qui affecte l'enseignement supérieur en Algérie. Les fondements théoriques reposant sur une approche par compétences, dans une optique de professionnalisation des formations, ainsi que sur une perspective prospective, ouvrent la voie à une intégration possible de la compétence en littératie numérique au sein de ces

formations. Cette intégration est également envisageable dans le cadre des formations en langues grâce à l'application d'une ingénierie de formation, qui permet désormais d'identifier les objectifs non plus de manière isolée, mais à l'intérieur d'un système à plusieurs niveaux, mettant en relation les objectifs généraux liés à la société, les objectifs institutionnels et les objectifs pédagogiques. Réfléchir cette même intégration à partir d'une synergie entre les compétences traditionnelles et les compétences en littératie numérique a le mérite d'exploiter les résultats de l'analyse des besoins en termes d'objectifs pour les convertir en compétences dans une approche comparative.

Cependant, malgré ces bases solides, il reste encore un vaste territoire à explorer. Les perspectives qui se dessinent sont riches en opportunités, notamment la cohabitation harmonieuse entre les compétences traditionnelles et la littératie numérique, qui demande une analyse des besoins rigoureuse pour chaque niveau de formation. L'engagement des acteurs du domaine et la prise en compte du contexte et des impacts de cette évolution numérique sont essentiels pour réussir cette transition.

En fin de compte, la création d'un cadre curriculaire axé sur la professionnalisation et le numérique revêt une importance cruciale. Ainsi, elle s'aligne sur les objectifs du projet de recherche et de formation universitaire (PRFU), visant à professionnaliser les formations universitaires en langues étrangères dans l'enseignement supérieur algérien.

Bibliographic references

- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation a l'universite, une reponse à la demande sociale? *Recherche et formation*, 54. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/928>
- Apostel, L., Burger, G., Briggs, A., & Michaud, G. (Eds.). (1972). *L'interdisciplinarite. Problemes d'enseignement et de recherche dans les universites*. Paris: Organisation de cooperation et de developpement economiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Ardouin, T. (2017). Les besoins en formation. Dans : T. Ardouin, *Ingenierie de formation: Integrez les nouveaux modes de formation dans votre pedagogie* (pp. 79-95). Paris: Dunod.
- Barre-De Miniac, C. (Ed.). (2003). *La Litteracie vers de nouvelles pistes de recherche*. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 27, 160.
- Barre-De Miniac, C. (2002). La notion de litteracie et les principaux courants de recherche. *La Lettre de l'AIRDF*, 30(1), 27-33. <https://doi.org/10.3406/airdf.2002.1519>.
- Barre-De Miniac, C. (2011). *La litteracie*. Ph. Blanchet et P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisees* (213-224). Paris: editions des archives contemporaines.
- Bigot, V., Ollivier, C., Soubrie, T., & Nous, C. (2021). Introduction. *Litteratie numerique, penser une education langagiere ouverte sur le monde*. *Lidil*, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.9181>.
- Bourdoncle, R. (2007). *Universitarisation. Recherche et formation*, 54. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheformation/94>.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'universite et formation professionnelle. *Revue francaise de pedagogie*, 139, 131-154.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caracteristiques specifiques: programmes, modalites et methodes de formation. *Revue francaise de pedagogie*, 142, 131-181. <https://doi:10.3406/rfp.2003.2940>.

- Brotcorne, P. & Valenduc, G. (2009). Les competences numeriques et les inegalites dans les usages d'internet: Comment reduire ces inegalites? *Les Cahiers du numerique*, 5, 45-68. URL: <https://www.cairn.info/revue--2009-1-page-45.htm>.
- Capt, V., Depeursinge, M., & Florey, S.(2020) (Eds.), *L'enseignement du français et le défi du numérique*. Berne: Peter Lang.
- Chini, D. (2003). Formation académique et pratique professionnelle : quel entre-deux ?. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 129, 9-20. <https://doi.org/10.3917/ela.129.0009>
- Compiegne, I. (2010). Chapitre I. La societe numerique. Quelles realites? I. Compiegne, *La societe numerique en question(s) (7-18)*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identites sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Fluckiger, C. (2020). Postface. *La didactique du français et la didactique de l'informatique: points de vue complementaires*. Capt, V., Depeursinge, M., & Florey, S. (Eds.), *L'enseignement du francais et le defi du numerique*, Peter Lang, 115-127.
- Fraenkel, B. (2021). *Litteratie. Langage et societe*, 221-224. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0222>.
- Fraenkel, B., & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction: Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et societe*, 133, 7-24. <https://doi.org/10.3917/ls.133.0007>.
- Gerbault, J. (2012). *Litteratie numerique. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>.
- Ghouati A., (2013). « Formation professionnelle et enseignement superieur : une meme conception de la professionnalisation issue de l'expertise internationale ? », *Communication au seminaire EXIFORMAM-Expertises internationales et reformes de la formation professionnelle au Maghreb, LEST-CNRS, 9 et 10 decembre, Direction de la Formation Professionnelle, Rabat, Maroc*.
- Ghouati, A. (2019). *L'enseignement superieur en Algerie. Entre contraintes politiques et defis socio-economiques*. Paris: Editions Petra, coll. «Education, art du possible».
- Giret, J., Lopez, A. & Rose, J. (2005). Des formations pour quels emplois? *La Decouverte*. 400. <https://doi.org/10.3917/dec.giret.2005.01>.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2007). *Contribution des universites au processus de Bologne. Une introduction*. Bilbao: Tuning Project. URL: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning10.pdf>.
- Gobert, T. (2018). Competences en contextes numeriques: des leviers de financiarisation de l'education. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 18(3B), 47-60. <https://doi.org/10.3917/enic.hs7.0047>.
- Haroun, Z. (2022). *L'interdisciplinarite, un facteur de coherence dans le cadre du PRFU «Professionnalisation des formations en langues etrangeres dans l'enseignement superieur algerien»*. Colloque national «Methodologie de la recherche scientifique. Comment penser la methode? Question d'ethiques». Universite Mustapha Benboulaïd, Batna, 10-11 octobre 2022.
- Hatem, F., Cazes, B. & Roubelat, F. (1993). *La prospective. Pratiques et Methodes*. Paris: Editions Economica, 385.
- Hague, C. & Williamson, B. (2009). *Digital participation, digital literacy, and school subjects. A review of the policies, literature and evidence*. Futurelab, August 2009. <http://www.futurelab.org.uk>
- International ICT Literacy Panel (2002). *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*.
- Lameul, G., & Loisy, C. (2014). *La pedagogie universitaire a l'heure du numerique*. De Boeck Supérieur.

- LeBlanc, M., Leger, M. T., & Freiman, V. (2021). La citoyennete numerique dans un monde interconnecte : recenser et modeliser pour mieux eduquer. *Education et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085299ar>
- Lemenu, D., Heinen, E. (ed.) (2015). *Comment passer des competences à l'évaluation des acquis des etudiants ?*. Bruxelles : de Boeck.
- Lameul, G., & Loisy, C. (2014). *La pedagogie universitaire à l'heure du numerique*. De Boeck Supérieur.
- Michélot, F. (2020). «Esprit (critique), es-tu la?» Enseigner aux competences numeriques et informationnelles, un enjeu societal. *Revue Internationale des Technologies en Pedagogie Universitaire = International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 96-107. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-17>.
- Mignot-Gérard, S. & Musselin, C. (2001). L'offre de formation universitaire : a la recherche de nouvelles regulations. *Education et societes*, 8 , 11-25. <https://doi.org/10.3917/es.008.0011>
- Miliani, M. (2017). La reforme LMD : un probleme d'implementation. *Insaniyat* 75-76, 128-149. <https://journals.openedition.org/insaniyat/17446?lang=en>
- Newman, T. (2009). Consequences of a digital literacy review: moving from terminology to action. http://www.slideshare.net/TabethaNewman/digital-literacy-literature-review-fromterminology-to-action?from=share_email
- Ourliac, G. (2005). 3. Decentralisation et pilotage de l'offre regionale de formation : risques, opportunités, methodes. Dans : Jean-François Giret ed., *Des formations pour quels emplois* (pp. 61-74). Paris: La Decouverte. <https://doi.org.snd11.arn.dz/10.3917/dec.giret.2005.01.0061>
- Ministere de l'Enseignement Superieur et de la Recherche Scientifique, (2022). Le Schema Directeur du Numerique. https://fsegc.univ-boumerdes.dz/images/FAC/2022_2023/SDN/SDN.pdf
- Pastre, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pedagogie*, 154, 11-101. DOI: <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pallanti, L. (2021). Travailler les competences redactionnelles à l'ENEPS. Conception et mise en œuvre d'un systeme didactique experimental. *Linguistique*. Université Grenoble Alpes [2020-..], Français. ffNNT: 2021GRALL008ff. fftel-03326518
- Perrenoud, Ph. (2004). L'universite entre transmission de savoirs et developpement de competences. Texte d'une conference au Congres de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin 2004. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.pdf
- Roubelat, F. (1993). La prospective : methodes et outils. *Téoros*, 12(2), 7–9. <https://doi.org/10.7202/1078019ar>
- Soubrie, T., Bigot, V., & Ollivier, C. (Eds.). (2021). *Litteratie numerique et didactique des langues et des cultures*. Lidil, 63. <https://doi.org/10.4000/lidil.8568>
- Thibert, R. (2014). Pratiques collaboratives favorisees par l'usage de l'outil numerique. *Administration & Education*, 144, 115-121. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0115>

Words: 8 074

Characters: 58 594 (32 standard pages)

Dr. Zineb Haroun, HDR.
 Department of Letters and French Language
 Faculty of Arts and Languages
 University the Mentouri Brothers, Constantine 1
 Algeria
 zineb.haroun@umc.edu.dz