

ChatGPT et écriture universitaire en contexte algérien : entre sécurisation linguistique et standardisation discursive

ChatGPT and academic writing in the Algerian context: Between linguistic insecurity and discursive standardization

BENDIEB ABERKANE Mehdi*

Université Frères Mentouri Constantine 1 (Algérie) ; bendiebaberkane.mehdi@umc.edu.dz

Date de réception: 15 /05 /2026 ; Date d'acceptation: 18 /09 /2026

Résumé : L'intégration de l'IA générative dans les pratiques d'écriture universitaire en Algérie soulève des enjeux qui dépassent la seule correction linguistique. Cette étude, menée auprès d'étudiants de troisième année de licence en français à l'Université Frères Mentouri Constantine 1, mobilise une démarche qualitative à dominante discursive. Le corpus articule 32 paires de textes avant/après révision par ChatGPT, des logs d'interactions tracés et un questionnaire de perception. Les résultats montrent que ChatGPT agit comme un médiateur de légitimité linguistique, réduisant l'insécurité des étudiants face au français académique tout en produisant une standardisation discursive marquée : effacement de la subjectivité, montée en abstraction lexicale et mise en scène argumentative de surface. L'article discute ces tensions au prisme de la sociolinguistique de la légitimité et propose des pistes didactiques pour repositionner ChatGPT comme support de réflexion métalinguistique plutôt que comme simple correcteur.

Mots-clés : ChatGPT ; insécurité linguistique ; écriture universitaire ; standardisation discursive ; voix du scripteur

Abstract: The integration of generative AI into academic writing practices in Algeria raises issues that go far beyond simple language correction. This study, conducted with third-year French majors at Université Frères Mentouri Constantine 1, adopts a qualitative, discourse-oriented approach. The corpus combines pairs of texts before and after revision with ChatGPT, interaction logs, and a perception questionnaire. The findings show that ChatGPT acts as a mediator of linguistic legitimacy: it reduces students' insecurity toward academic French while producing a marked discursive standardization, through the erasure of subjectivity, increased lexical abstraction, and a largely superficial argumentative staging. The article discusses these tensions through the lens of the sociolinguistics of legitimacy and proposes pedagogical avenues for repositioning ChatGPT as a support for metalinguistic reflection rather than as a mere automatic corrector.

Keywords: ChatGPT; linguistic insecurity; academic writing; discursive standardization; writer's voice.

* BENDIEB ABERKANE Mehdi

I. Introduction : En l'espace de quelques mois suivant son lancement en novembre 2022, ChatGPT s'est imposé comme un interlocuteur incontournable dans l'enseignement supérieur, reconfigurant en profondeur les pratiques d'écriture académique à l'échelle mondiale. Les universités algériennes ne font pas exception : une enquête exploratoire conduite au sein du Département des Lettres et Langue Française, Université Constantine, au second semestre de l'année universitaire 2024-2025 a révélé que près des deux tiers des étudiants de licence déclarent avoir utilisé au moins une fois un modèle de langage génératif dans le cadre de leurs travaux écrits. Ce constat, cohérent avec les tendances observées dans d'autres contextes francophones (Yurchenko & Nalyvaiko, 2025), acquiert une résonance particulière dans un espace où le français occupe une position ambivalente : langue de légitimité académique, lingua franca des élites intellectuelles, et en même temps langue étrangère dans laquelle de nombreux apprenants peinent à se sentir en droit d'habiter pleinement la norme écrite.

C'est précisément cette ambivalence qui motive la présente étude. Les travaux sur l'insécurité linguistique chez les étudiants algériens de français documentent de manière convergente un sentiment de quête de relégitimation permanente : les apprenants jugent leur propre français insuffisant par rapport à un modèle académique idéalisé, évitent les risques stylistiques et cherchent à se conformer à ce qu'ils perçoivent comme le « vrai » français savant (Béjaoui, 2010 ; Chariet, 2014 ; Benrabah, 2013). Dans ce contexte, ChatGPT se présente comme une ressource séduisante : capable de reformuler un paragraphe en registre académique soutenu, de corriger des structures syntaxiques approximatives et de proposer un lexique spécialisé, il incarne précisément le modèle prestigieux que les apprenants s'efforcent d'atteindre.

La tension entre sécurisation linguistique et standardisation discursive constitue le fil directeur de cet article, qui vise à répondre aux trois questions de recherche suivantes :

Dans quelle mesure l'usage de ChatGPT modifie-t-il le sentiment d'insécurité linguistique des étudiants algériens de français ?

Quelles transformations énonciatives et génériques observe-t-on dans les textes révisés par l'IA par rapport aux textes initiaux ?

Comment les étudiants perçoivent-ils et négocient-ils le rapport entre leur propre voix et le texte co-construit avec l'outil ?

I.1. L'insécurité linguistique dans l'espace universitaire algérien :

Le concept d'insécurité linguistique, proposé par William Labov (1972) pour décrire les conduites hyper-correctives des locuteurs de la classe ouvrière new-yorkaise en situation d'évaluation, a été repris et approfondi dans la tradition francophone, notamment par Calvet (1993), qui en souligne la dimension à la fois perceptive et identitaire. Dans sa formulation la plus fréquemment citée, l'insécurité linguistique désigne le sentiment éprouvé par des locuteurs qui jugent leur propre pratique langagière inférieure à un modèle qu'ils reconnaissent comme légitime sans parvenir à l'atteindre spontanément (Calvet, 1993, p. 49). Ce hiatus entre pratique réelle et norme idéalisée est au cœur de la dynamique que l'on observe dans l'enseignement supérieur algérien.

Le français y joue un rôle ambigu. Paradoxalement résistant aux politiques d'arabisation, il demeure la langue de l'enseignement scientifique et technique, du monde des affaires et d'une large part de la production intellectuelle publiée (Benrabah, 2013 ; Zahaf, 2022). Sur le marché universitaire, le français académique constitue le capital linguistique légitime par excellence, celui dont l'absence se paye d'une relégation symbolique et d'une évaluation dépréciative (Bourdieu, 1982). Les études menées dans les universités algériennes montrent que les étudiants de licence développent des stratégies d'évitement

stylistique marquées : crainte des tournures trop personnelles, usage défensif des formules toutes faites, refus des prises de risque lexicales (Chariet, 2014 ; Béjaoui, 2010). C'est dans ce climat d'anxiété normative que ChatGPT s'insère comme une offre de médiation. En proposant quasi instantanément une version « académiquement correcte » d'un texte brouillon, il répond à une demande de légitimation que les étudiants ne formulent pas toujours ouvertement mais qui structure profondément leurs comportements d'écriture. La question centrale est de déterminer si cette sécurisation est véritablement formatrice ou si, au contraire, elle instaure une dépendance qui court-circuite le développement authentique de la compétence scripturale.

I. 2. L'écriture académique comme pratique discursive :

La conception de l'écriture mobilisée dans cette étude est résolument discursive et sociale. Écrire n'est pas transcrire une pensée préformée, c'est plutôt s'inscrire dans un genre, adopter une posture énonciative, négocier son positionnement par rapport à des autorités textuelles et construire une voix de chercheur ou d'apprenti-chercheur (Reuter, 1996 ; Penloup, 2007). Cette perspective implique que l'autonomie scripturale, entendue comme la capacité à faire des choix rédactionnels conscients et à les assumer, constitue un objectif pédagogique en soi, irréductible à la conformité formelle.

Les textes académiques en français obéissent à des conventions génériques codifiées : impersonnalité énonciative, recours aux connecteurs logiques, lexique spécialisé et organisation argumentative structurée (Rinck, 2011). Ces conventions ne sont pas universellement partagées, et leur acquisition suppose une socialisation discursive progressive que l'université est censée accompagner. Or, dans les universités algériennes, cette socialisation est souvent lacunaire : les étudiants ne perçoivent pas toujours les conventions comme des ressources stylistiques, mais comme des contraintes à déchiffrer (Chariet, 2014). C'est dans cet espace de malaise que ChatGPT s'insère comme un agent de régularisation.

2. Méthode et outils :

L'étude a été menée durant le premier semestre de l'année universitaire 2025-2026 au département de français de l'Université Frères Mentouri Constantine 1. Les participants forment un groupe de troisième année LMD composé de 32 étudiants, tous locuteurs natifs de l'arabe algérien pratiquant le français exclusivement dans le cadre de leurs études universitaires. Une large majorité avait déjà utilisé ChatGPT avant l'étude, principalement pour des corrections orthographiques ou des traductions ponctuelles, ce qui témoignait d'un usage encore instrumental, non intégré dans une démarche rédactionnelle réflexive.

Le dispositif de collecte des données s'organise autour d'un protocole en deux phases distinctes.

La première phase consiste en une production écrite individuelle : chaque étudiant rédige un texte argumentatif de 500 mots environ sur la consigne « Les réseaux sociaux enrichissent-ils ou appauvrissent-ils la langue des jeunes ? Défendez une position argumentée en vous appuyant sur des exemples. » La rédaction se déroule en salle de cours, sans accès à Internet ni à aucun outil numérique. Cette production constitue le texte initial (T1), référence pour l'étape suivante.

La seconde phase invite les étudiants à reprendre leur propre texte (T1) et à interagir avec ChatGPT pour l'améliorer. Un protocole de traçabilité est mis en place : chaque participant copie ses échanges dans un document partagé et signale, pour chaque suggestion, s'il l'accepte, la rejette ou la modifie avant intégration. Les textes ainsi révisés

constituent le corpus T2. L'ensemble forme 32 paires (T1/T2), soit 64 productions écrites constituant le corpus principal.

Les documents partagés contiennent également les annotations libres rédigées par les participants pour justifier leurs choix d'acceptation ou de rejet des suggestions. Ces commentaires métadiscursifs, recueillis dans le cadre même du protocole, constituent une troisième source de données : ils permettent d'accéder aux représentations des apprenants sur leur propre écriture et sur l'outil, et viennent étayer l'interprétation des transformations discursives observées dans le corpus T1/T2.

Un questionnaire de perception de douze questions, administré à l'issue de la seconde phase, vient étayer l'analyse du corpus ; il couvre trois dimensions : sécurisation linguistique, attitude face à l'outil et rapport à la voix.

3. Résultats et discussion :

3.1 La sécurisation linguistique

Le premier résultat qui se dégage de la lecture transversale du corpus est la puissance du soulagement exprimé par les étudiants après l'usage de ChatGPT. Ce soulagement n'est pas de nature générique : il est explicitement orienté vers la norme académique du français écrit. Les participants décrivent leur relation habituelle à l'écriture universitaire en des termes marquant l'inquiétude : « j'ai toujours peur que ça soit trop familier », « je ne sais jamais si c'est bien dit », « j'écris et je me demande si c'est vraiment du français universitaire » (P2, P5, P7). ChatGPT est vécu comme une résolution de cette incertitude chronique.

Une tendance nette se dégage des réponses au questionnaire : les participants perçoivent leur texte comme plus conforme à la norme académique après révision par l'outil, et expriment un sentiment d'anxiété réduit face à la production écrite. Ces représentations confirment que ChatGPT fonctionne pour ces apprenants comme un oracle normatif : une autorité externe qui valide ou reformule le texte en référence à un modèle de langue légitime que l'étudiant ne se sent pas en mesure d'atteindre seul. Le concept d'insécurité linguistique formulé par Calvet (1993) trouve ici une illustration claire.

Les annotations métadiscursives font cependant apparaître une tension que le questionnaire ne peut pas capturer seul. P9 formule cette tension avec une précision saisissante : « Le résultat est correct, mais ce n'est plus vraiment ma façon d'écrire. » Cette phrase condense le paradoxe central de l'expérience : gagner en conformité normative au prix d'un recul de soi. P3 exprime autrement la même chose : « Quand je relis le texte final, je vois que c'est correct, mais je ne reconnais plus vraiment ma façon de penser. » Ce décrochage entre le texte produit et la pensée construite signale que la sécurisation linguistique s'est accompagnée d'une forme de délégation énonciative.

3.2 La standardisation discursive

L'analyse comparative des paires T1/T2 fait apparaître plusieurs dynamiques transformationnelles récurrentes qui, prises ensemble, dessinent le profil de la standardisation discursive que l'outil impose aux textes.

a) L'effacement du sujet énonciatif

La transformation la plus systématique est l'élimination des marques de prise en charge énonciative à la première personne. Les textes initiaux (T1) contiennent fréquemment des formulations telles que je pense que, à mon avis, je trouve que, qui signalent la présence d'un sujet qui argumente en son nom propre. Dans les textes révisés (T2), ces marques disparaissent quasi intégralement, remplacées par des constructions

impersonnelles ou passivantes. L'exemple suivant illustre ce mouvement de manière exemplaire.

Exemple 1 : P08, T1 :

Franchement, je pense que les réseaux sociaux font du mal à notre langue. Les jeunes utilisent des abréviations tout le temps, comme lol, mdr, et je trouve que ça détruit vraiment le vocabulaire. En Algérie, on voit ça partout et c'est dommage parce que les gens lisent moins.

Exemple 1 : P08, T2 :

Il est indéniable que les réseaux sociaux contribuent à une dégradation progressive des usages linguistiques contemporains. L'usage généralisé d'abréviations informelles telles que lol ou mdr dans les échanges numériques participe à une désémantisation lexicale préoccupante, phénomène particulièrement saillant dans le contexte algérien où la pratique de la lecture reste insuffisamment encouragée.

La comparaison des deux versions révèle plusieurs opérations discursives simultanées. La formule d'implication personnelle franchement, *je pense que* est remplacée par la modalisation assertive impersonnelle *il est indéniable que*, qui présente la thèse non plus comme une opinion située mais comme une vérité établie. L'expression vernaculaire c'est dommage disparaît au profit du syntagme qualificatif préoccupante. La formulation directe les gens lisent moins se transforme en nominalisation abstraite la pratique de la lecture reste insuffisamment encouragée, qui gomme tout agent et toute ancre sociale concrète. Ce mouvement correspond à la dépersonnalisation attendue dans le discours académique (Rinck, 2011), mais ici elle est produite automatiquement, sans que l'étudiant ait lui-même négocié ce choix. P08 le formule clairement dans ses annotations : « Je ne savais plus très bien ce que j'avais voulu dire. C'était bien dit, mais ce n'était plus exactement mon idée. »

b) Substitution lexicale et montée en abstraction

Un deuxième mouvement caractéristique est la substitution systématique des termes courants par des équivalents soutenus ou techniques. Cette substitution n'obéit pas toujours à une logique de précision sémantique : elle répond avant tout à un critère de registre. La langue se dégrade devient l'intégrité du système linguistique se voit compromise ; les jeunes se transforme en les usagers des nouvelles technologies ; *les exemples montrent* devient *les données attestent*. Cette montée en abstraction lexicale confère aux textes T2 une apparence de rigueur scientifique, mais elle peut aussi introduire une distance entre le propos et les réalités évoquées.

L'exemple de P14 est révélateur. En T1, l'étudiante écrit : « Chez nous en Algérie, le français qu'on entend dans les séries et sur internet n'est pas le même que celui qu'on apprend à l'université, et les jeunes s'en inspirent pour écrire. » Cette formulation, certes orale, pose une observation sociolinguistique ancrée dans une expérience locale concrète. En T2, ChatGPT reformule ainsi : « La dichotomie entre le registre populaire véhiculé par les médias numériques et le standard académique constitue un facteur déterminant dans la variabilité des usages linguistiques chez les jeunes locuteurs algériens. » L'ancrage algérien spécifique, la référence à l'expérience vécue, la proximité avec le terrain observé : tout cela disparaît derrière un vocabulaire qui simule la rigueur sans nécessairement l'approfondir.

c) Mise en scène argumentative et connectique de surface

Les textes T2 affichent également une intensification notable des connecteurs logiques, notamment ceux de concession (cependant, toutefois, néanmoins), d'ajout (en outre, par ailleurs, de surcroît) et de conclusion (en définitive, dès lors, ainsi). Cette prolifération confère aux textes une apparence de progression argumentative plus structurée. Mais

l'analyse attentive montre que cette structure est souvent superficielle : les connecteurs sont insérés sans que les relations logiques entre les énoncés soient modifiées en profondeur. On assiste à une mise en scène argumentative, c'est-à-dire l'adoption des signes externes de l'argumentation formelle sans transformation effective de la logique interne du texte. Ce phénomène est perceptible dans la production de P22 : le texte initial articule deux arguments dans une logique claire ; le texte révisé intercale cependant et par ailleurs entre des énoncés qui, en réalité, ne sont ni en opposition ni dans un rapport d'ajout, mais prolongent simplement le même raisonnement.

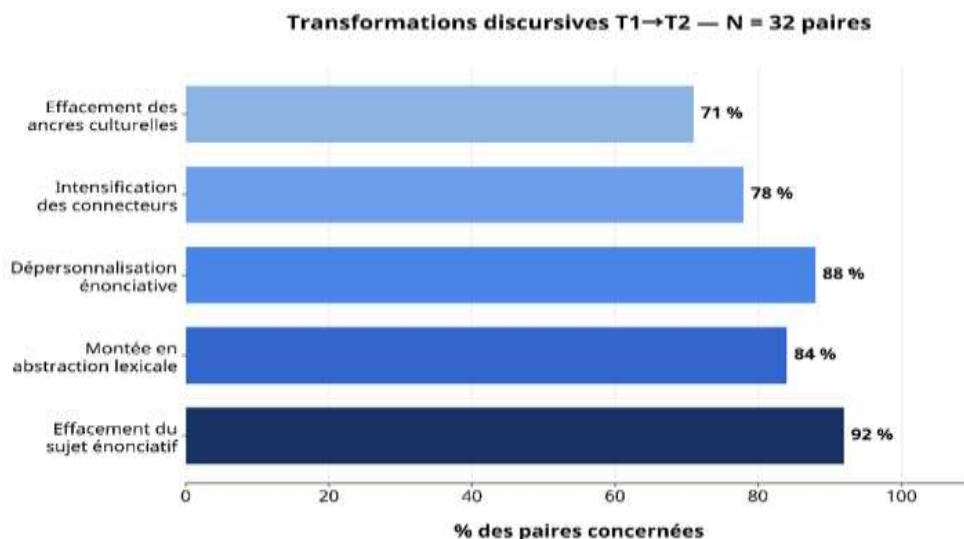


Figure (1) : Tendances des transformations discursives dans le corpus T1/T2

3.3 Négociation de la voix

L'analyse des logs d'interaction révèle que les étudiants n'adoptent pas tous la même posture face aux suggestions de ChatGPT. On peut distinguer deux configurations principales de négociation.

La première est celle de la soumission normative. Ces étudiants acceptent la quasi-totalité des reformulations proposées par l'IA, au motif que « c'est plus correct » ou que cela « ressemble plus à un article ». Cette soumission ne signifie pas une absence de jugement : les étudiants savent que le texte a changé de registre, mais ils valorisent le registre imposé par l'IA sur leur propre compétence expressive, dans une logique d'auto-effacement linguistique directement articulée à l'insécurité linguistique documentée par Chariet (2014).

La seconde configuration est celle de la résistance sélective, illustrée par P19.

Exemple 2 : P19, interaction avec ChatGPT (extrait du log tracé) :

[Prompt de P19] : Remplace « salut à tous, aujourd'hui je vais parler de... » par quelque chose de plus formel.

[Réponse de ChatGPT] : 1. La présente contribution s'attache à examiner... 2. L'objet de ce travail est d'analyser... 3. Nous nous proposons dans cet exposé de... [+ sept autres options].

[Choix de P19, noté dans le log] : j'ai pris l'option 2 mais en changeant « travail » par « texte ». Ça sonnait moins comme un mémoire de master.

Cet extrait montre une posture différente. Le prompt lui-même révèle une conscience métalinguistique réelle : P19 sait que son amorce est trop orale et cherche un équivalent académique. La suite est plus intéressante encore : P19 ne retient pas l'option proposée telle quelle, la modifie, et justifie ce choix dans son commentaire. Ce comportement signale une compétence évaluative active : l'étudiant dispose d'une représentation de ce qui est approprié dans ce genre de texte et l'exerce en sélectionnant et ajustant la suggestion de l'IA. Ce type d'appropriation sélective est potentiellement le plus productif d'un point de vue didactique, car il transforme l'interaction avec l'outil en un moment de négociation consciente avec la norme.

Ce profil de résistance demeure minoritaire. La plupart des étudiants, comme P11 qui note dans son log « j'aurais préféré écouter mais l'IA a mis entendre, je l'ai laissé comme ça », finissent par céder au choix de l'IA même lorsqu'ils ne le partagent pas, par manque de confiance dans leur propre jugement linguistique. Ce phénomène de capitulation linguistique renvoie à la dynamique d'insécurité que Bourdieu (1982) décrit comme l'intériorisation de l'illégitimité.

Types de prompts soumis à ChatGPT — 312 interactions tracées

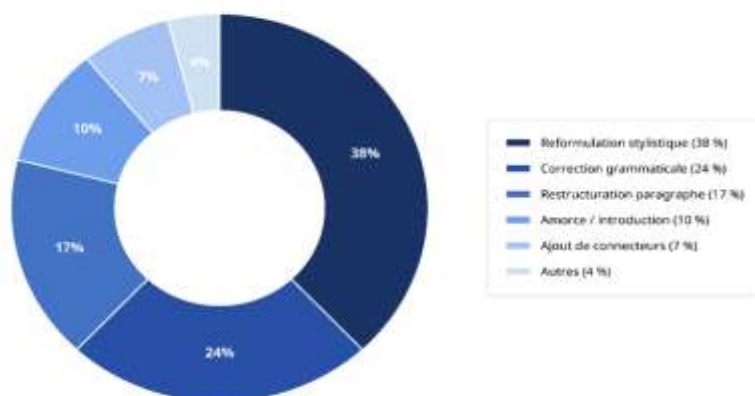


Figure (2) : Répartition des types de prompts soumis à ChatGPT

3.4 Perceptions du questionnaire

Les réponses au questionnaire confirment et quantifient la dualité observée dans l'analyse du corpus et des logs d'interaction. La lecture croisée des trois blocs fait apparaître un profil cohérent avec les tensions identifiées, tout en révélant des nuances que l'analyse qualitative seule ne pouvait pas capturer.

Le Bloc A (sécurisation linguistique) enregistre les tendances les plus convergentes : 91% des participants déclarent percevoir une réduction de leur anxiété face à l'écrit académique et estiment que leur texte gagne en conformité à la norme après révision par l'outil. Ces représentations confirment que ChatGPT fonctionne comme un médiateur de légitimité au sens où l'entend Calvet (1993) : il offre, au moins provisoirement, une réponse à l'inconfort normatif que vivent les étudiants pris entre leur pratique réelle du français et une norme académique qu'ils jugent hors de portée.

Le Bloc B (attitude face à l'outil) révèle une adhésion quasi unanime : 87% des répondants expriment une perception positive de l'usage de ChatGPT dans le cadre universitaire. Un détail est cependant révélateur : interrogés sur les modalités souhaitables d'usage (Q7), la majorité se prononce pour un usage encadré plutôt que

libre, ce qui signale que les étudiants eux-mêmes perçoivent la nécessité d'un accompagnement pédagogique, sans nécessairement pouvoir le formuler en termes didactiques.

C'est le Bloc C (identité discursive) qui livre les résultats les plus intéressants d'un point de vue sociolinguistique. Les réponses y sont sensiblement plus partagées : 28% des participants perçoivent clairement un éloignement entre le texte révisé et leur façon habituelle d'écrire et de penser, 44% le ressentent de manière atténuée, et 28% restent indécis. Cette distribution fragmentée est elle-même significative : elle indique que la tension entre sécurisation linguistique et identité discursive n'est pas vécue de façon uniforme, mais selon des modalités qui varient probablement en fonction du degré d'insécurité initiale de chaque apprenant. La formule de P4, « *C'est moins moi, mais c'est mieux* », condense ce que les pourcentages ne peuvent que suggérer : un arbitrage subjectif entre conformité normative et authenticité énonciative.

La lecture conjointe des trois blocs dessine ainsi un profil cohérent : les apprenants accueillent favorablement l'outil et en retirent un bénéfice normatif réel (Blocs A et B), mais ils perçoivent simultanément, avec des degrés variables de conscience, que cette sécurisation passe par une forme de délégation énonciative (Bloc C). Ce paradoxe renvoie à la dynamique décrite par Bourdieu (1982) : l'intériorisation de l'illégitimité linguistique pousse les apprenants à valoriser le registre imposé par l'IA sur leur propre compétence expressive, même lorsqu'ils en perçoivent le coût identitaire.

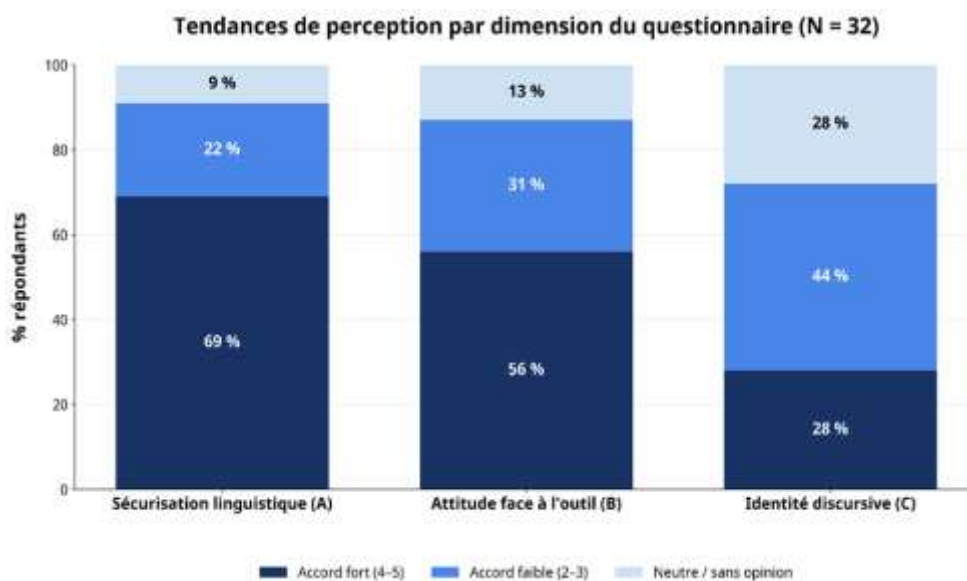


Figure (3) : Tendances de perception par dimension du questionnaire

Les résultats de cette étude prolongent les travaux sur l'insécurité linguistique en contexte algérien (Chariet, 2014 ; Béjaoui, 2010), tout en apportant un éclairage nouveau sur les effets d'un médiateur technologique dans cette dynamique. L'émergence de ChatGPT comme oracle normatif n'est pas un phénomène anodin dans un espace social où le rapport au français académique est chargé d'affects et de stratégies de légitimation. L'outil matérialise, pour ces apprenants, l'accès à un capital linguistique que Bourdieu (1982) décrit comme structurellement inaccessible à ceux qui n'en ont pas intériorisé l'habitus depuis l'enfance.

Cependant, cette régularisation passe par une écriture de substitution plutôt que par un développement de la compétence scripturale. Les textes T2 affichent les signes de l'académicité (connecteurs, lexique soutenu, dépersonnalisation) sans que les processus cognitifs et énonciatifs qui les fondent normalement soient passés par là. On aboutit à un paradoxe : les textes sont plus conformes, mais les scripteurs ne sont pas nécessairement plus compétents, au sens où ils ne sont pas passés par la négociation intérieure entre pensée, langue et norme qui constitue, selon Reuter (1996) et Penloup (2007), le cœur même de l'apprentissage de l'écriture.

Ce constat est aggravé par le phénomène de standardisation identifié. En effaçant les ancrages culturels locaux, les formulations idiomatiques propres au français parlé en Algérie et les références situées aux réalités sociales du terrain, ChatGPT produit un français académique décontextualisé. Cette décontextualisation n'est pas seulement stylistique : elle est épistémique. La question de l'écriture des sciences sociales en contexte postcolonial, longuement débattue dans les travaux sur la langue de recherche (Benrabah, 2013), acquiert ici une dimension nouvelle : l'IA ne produit pas seulement une homogénéisation linguistique, elle produit une décontextualisation épistémologique. La dynamique de résistance sélective observée chez des participants comme P19 constitue la piste pédagogique la plus intéressante. Des activités telles que la relecture critique des suggestions (inviter les étudiants à commenter et justifier chaque modification acceptée ou rejetée) ou la mise en regard systématique de T1 et T2 dans une démarche de prise de conscience discursive, permettraient de transformer l'outil en levier métacognitif au service du développement de la compétence scripturale.

Plusieurs limites doivent être explicitées. La première tient à la taille et à la composition de l'échantillon : 32 étudiants issus d'un seul département dans une université de l'Est algérien. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble des étudiants algériens ni à d'autres contextes maghrébins. La deuxième limite concerne le dispositif de collecte : l'usage de ChatGPT s'est effectué en salle informatique dans un cadre encadré, qui diffère des pratiques spontanées hors classe. Enfin, l'analyse des transformations discursives reste fondée sur une seule consigne argumentative ; il serait utile, dans de futurs travaux, d'examiner d'autres genres (commentaire de texte, synthèse, mémoire) pour apprécier la stabilité des phénomènes décrits.

4. Conclusion

Cette étude s'est attachée à examiner, dans le contexte sociolinguistique algérien, les effets de l'usage de ChatGPT sur l'écriture universitaire en français. Les analyses convergent vers un constat articulé autour d'une tension fondamentale. D'un côté, ChatGPT réalise une sécurisation linguistique réelle et vécue comme bénéfique par les apprenants : il réduit l'anxiété normative, donne accès à un registre académique que les étudiants désiraient sans parvenir à le produire seuls, et répond à une demande de légitimation structurellement ancrée dans le contexte sociolinguistique algérien. De l'autre, cette sécurisation passe par une standardisation discursive qui efface la voix du scripteur, homogénéise les textes, gomme les ancrages culturels locaux et risque de creuser le fossé entre le texte produit et la pensée construite.

Ces résultats invitent à reformuler la question pédagogique. Il ne s'agit pas de savoir s'il faut autoriser ou interdire l'usage de ChatGPT, mais de comprendre comment le faire travailler autrement : non pas comme un correcteur que l'on subit, mais comme un

interlocuteur que l'on interroge, dont on examine les propositions et par rapport auquel on exerce son propre jugement linguistique.

Ces résultats appellent des prolongements. Une étude longitudinale suivant les mêmes apprenants sur un semestre entier permettrait de mesurer si les effets observés se stabilisent ou se résorbent avec l'expérience de l'outil. Une étude comparative entre plusieurs universités algériennes, voire entre contextes algériens et marocains ou tunisiens, enrichirait la compréhension des variations liées aux politiques linguistiques locales.

Annexe :

Questionnaire

Ce questionnaire a été administré à l'issue de la seconde phase du protocole. Il couvre trois dimensions : sécurisation linguistique (Bloc A), attitude face à l'outil (Bloc B) et rapport à la voix (Bloc C).

Bloc A – Sécurisation linguistique

Q1. Quand vous écrivez un texte universitaire en français, ressentez-vous de l'anxiété ou de la peur de faire des erreurs ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Toujours

Q2. Après avoir utilisé ChatGPT, avez-vous l'impression que votre texte est plus conforme à la norme académique ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup

Q3. ChatGPT vous donne-t-il davantage confiance pour remettre un travail écrit en français ?

☐ Pas du tout ☐ Plutôt non ☐ Plutôt oui ☐ Tout à fait

Q4. Sans ChatGPT, votre niveau de français écrit serait-il un obstacle important à la réussite de vos études ?

☐ Pas du tout d'accord ☐ Plutôt pas d'accord ☐ Plutôt d'accord ☐ Tout à fait d'accord

Bloc B – Attitude face à l'outil

Q5. Quel est votre avis général sur l'utilisation de ChatGPT pour les travaux universitaires en français ?

☐ Très négatif ☐ Plutôt négatif ☐ Plutôt positif ☐ Très positif

Q6. Pensez-vous que ChatGPT peut aider les étudiants à progresser en français écrit ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup

Q7. Selon vous, l'usage de ChatGPT devrait être :

☐ Interdit ☐ Toléré sans règles ☐ Autorisé mais encadré ☐ Fortement recommandé

Q8. Avez-vous le sentiment de dépendre de ChatGPT pour rédiger vos textes universitaires ?

☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup

Bloc C – Rapport à la voix

Q9. Quand vous relisez un texte révisé avec ChatGPT, avez-vous l'impression qu'il exprime encore votre façon de penser ?

☐ Oui tout à fait ☐ Plutôt oui ☐ Plutôt non ☐ Pas du tout

Q10. Avez-vous eu le sentiment que le texte final était « moins vous », même s'il était plus correct académiquement ?

☐ Jamais ☐ Rarement ☐ Parfois ☐ Souvent

Q11. Quand ChatGPT propose une reformulation qui ne correspond pas à votre façon de dire les choses, vous avez tendance à :

☐ L'accepter telle quelle ☐ La modifier ☐ La refuser ☐ Hésiter longtemps

Q12. Est-il important pour vous que votre voix personnelle reste reconnaissable dans un texte co-écrit avec ChatGPT ?

☐ Pas important ☐ Peu important ☐ Important ☐ Très important

Références bibliographiques :

Béjaoui, N. (2010). L'insécurité linguistique et son influence sur l'apprentissage et l'acquisition du français en Algérie. *Revue de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines et Sociales*, 6(1), 1-15.

Benrabah, M. (2013). *Language Conflict in Algeria: From Colonialism to Post-Independence*. Multilingual Matters.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Calvet, L.-J. (1993). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.

Chariet, M. (2014). L'insécurité linguistique en Algérie : Les imprévus d'une politique des langues dans l'enseignement. *Études de linguistique appliquée*, 175(3), 317-329. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0317>

Huang, J. W. T. (2026). AI as a debate coach: A mixed-methods analysis of student self-efficacy and perceptions in an AI-assisted debate. *Language Learning & Technology*, 30(1), 1-23. <https://doi.org/10.64152/10125/73668>

Penloup, M.-C. (dir.). (2007). *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. INRP (coll. « Didactiques, apprentissages, enseignements »).

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF Éditeur.

Rinck, F (2011). Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? *Le français aujourd'hui*, 174 (3), 79-89. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0079>

Rinck, F., & Sitri, F. (2012). Pour une formation linguistique aux écrits professionnels. *Pratiques*, 153-154. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1937>

Teng, M. F. (2024). ChatGPT is the companion, not enemies: EFL learners' perceptions and experiences in using ChatGPT for feedback in writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100270. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100270>

Yurchenko, V., & Nalyvaiko, O. (2025). How ChatGPT shapes a new reality of writing: Is there a place for humans in an artificial world? *Educational Challenges*, 30(1), 138-155. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.09>

Zahaf, E. (2022). French use in Algeria between Arabisation policy and English globalisation. *Revue des Sciences Sociales et Humaines*, 21(2), 377-392.