

Pratiques et perceptions des enseignants universitaires de FLE face aux mutations numériques

Practices and perceptions of university teachers of French as a Foreign Language in the face of digital changes

Bouasla Aboubakre*

Université Yahia FARES, Médéa
bouas-26@yahoo.fr

Seddari Bounouar

Université Yahia FARES, Médéa
seddari@yahoo.com

Date de réception:20/04/2026

Date de révision:05/05/2026

Date d'acceptation:10/06/2026

Résumé:

Cet article analyse les pratiques numériques et les perceptions des enseignants de FLE face à la digitalisation de l'enseignement supérieur. Il vise à évaluer le degré d'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques ainsi que les représentations des enseignants sur leur impact dans l'apprentissage. L'étude repose sur une méthodologie mixte basée sur un questionnaire et une analyse statistique descriptive. Les résultats révèlent une adoption progressive du numérique, mais aussi des écarts significatifs en termes de compétences et de formation. Enfin, l'article met en évidence la nécessité de renforcer la formation des enseignants pour une intégration plus efficace du numérique dans l'enseignement.

Mots clés:

Technologie numérique, compétence numérique, formation des enseignants, pratiques pédagogiques

Abstract

his article examines the digital practices and perceptions of French as a Foreign Language (FLE) university teachers in the context of the digital transformation of higher education. It aims to assess the level of integration of digital tools into pedagogical practices as well as teachers' perceptions of their impact on student learning. The study adopts a mixed-method approach based on a questionnaire and descriptive statistical analysis. The results reveal a gradual adoption of digital tools, but also significant differences in teachers' skills and training levels. Finally, the article highlights the need to strengthen teacher training in order to ensure more effective pedagogical integration of digital technologies. The abstract should not exceed 150 words where reference to the goal of the research, and the most important results reached in two paragraphs.

Keywords :

Digital technology, digital skills, teacher training, teaching practices

* Auteur correspondant

1. INTRODUCTION

La transformation numérique de l'enseignement supérieur constitue aujourd'hui un enjeu majeur, marqué par l'intégration croissante des technologies éducatives et l'émergence de nouveaux cadres d'apprentissage. Dans ce contexte, les pratiques pédagogiques se trouvent profondément reconfigurées, invitant les enseignants à repenser leurs modalités d'enseignement. En didactique du français langue étrangère (FLE), cette mutation revêt une importance particulière, dans la mesure où l'apprentissage des langues repose sur l'interaction, la communication et l'accès à des ressources variées. Cependant, malgré les potentialités offertes par le numérique, son intégration dans les pratiques pédagogiques universitaires demeure encore inégale. Les usages des technologies varient selon les enseignants, leurs compétences et leur formation, ce qui soulève des interrogations quant à leur appropriation effective. Dès lors, il apparaît nécessaire d'analyser les pratiques numériques des enseignants universitaires de FLE, leurs perceptions quant à l'impact de ces technologies sur l'apprentissage, ainsi que leurs compétences en matière de numérique appliqué à l'enseignement. Cette étude vise, ainsi, à mieux comprendre les dynamiques d'intégration du numérique afin d'identifier les leviers susceptibles d'améliorer les pratiques pédagogiques en contexte universitaire. Alors, il devient essentiel de comprendre la manière dont les enseignants perçoivent ces outils numériques ainsi que le degré de leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Dans cette perspective, la problématique de notre recherche se formule comme suit:

- ♦ Dans quelle mesure les enseignants universitaires de FLE intègrent-ils les technologies numériques dans leurs pratiques pédagogiques, et comment perçoivent-ils leur impact sur l'apprentissage des étudiants ?

Cette problématique donne lieu à d'autres interrogation secondaires que nous énonçons comme ainsi:

- ◆ Quelles sont les perceptions des enseignants concernant l'impact des technologies numériques sur l'apprentissage des étudiants ?
- ◆ Dans quelle mesure les compétences numériques et la formation des enseignants influencent-elles l'intégration pédagogique des technologies numériques ?

A ces questions, nous supposons que:

- ✓ Les enseignants perçoivent globalement de manière positive l'impact des technologies numériques sur l'apprentissage des étudiants, notamment en termes d'autonomie, de motivation et d'interaction.
- ✓ Le niveau de compétence numérique des enseignants, ainsi que l'insuffisance de formation, constituent des facteurs déterminants influençant l'intégration pédagogique effective des technologies numériques.

2. Le cadre théorique

2.1. La transformation numérique de l'éducation

La transformation numérique renvoie à un processus global de reconfiguration des pratiques pédagogiques, des modes d'enseignement et des environnements d'apprentissage ayant été affectés par l'intégration progressive des technologies numériques. Dans l'enseignement supérieur, cette transformation s'inscrit dans une dynamique d'innovation pédagogique visant à répondre aux exigences d'une société de l'information caractérisée par la circulation rapide des savoirs et l'évolution des profils d'apprenants. Ces derniers, souvent qualifiés de « natifs du numérique »,

développent de nouvelles attentes en matière d'apprentissage, privilégiant l'interactivité, l'autonomie et l'accès immédiat aux ressources. Cela dit, la transformation numérique ne se limite pas à l'introduction d'outils technologiques, elle implique une évolution profonde des paradigmes éducatifs, passant d'un modèle transmissif centré sur l'enseignant à un modèle plus constructiviste et interactif, centré sur l'apprenant. Alors, l'enseignant est amené à redéfinir son rôle, qui devient un accompagnateur, un médiateur et un facilitateur des apprentissages grâce aux nouvelles technologies.

2.2. Le développement des technologies éducatives

Le développement des technologies éducatives accompagne et renforce cette transformation qui devient de plus déterminante pour l'enseignement supérieur. Ces technologies regroupent un ensemble d'outils et de dispositifs permettant de soutenir, d'enrichir et de diversifier les pratiques pédagogiques. Parmi ces technologies, on peut citer : Les plateformes d'apprentissage en ligne (LMS); les outils de visioconférence, les applications éducatives interactives ; les outils collaboratifs (forums, documents partagés); les ressources numériques (vidéos, podcasts, contenus multimédias)

Ces outils permettent de favoriser des approches pédagogiques actives, telles que l'apprentissage collaboratif, la pédagogie inversée ou encore l'apprentissage par projet. En outre, l'intégration des technologies éducatives offre la possibilité de personnaliser les parcours d'apprentissage, en tenant compte des besoins et des rythmes des apprenants. Elle permet également de diversifier les modalités d'évaluation, notamment à travers des dispositifs d'évaluation formative et continue. Cependant, malgré ces avantages, l'intégration des technologies éducatives reste conditionnée par plusieurs facteurs, tels que le niveau de compétence numérique des

enseignants, la disponibilité des infrastructures et l'accompagnement institutionnel.

2.3.L'émergence des environnements numériques d'apprentissage

L'un des aspects les plus marquants de la transformation numérique réside dans l'émergence des environnements numériques d'apprentissage (ENA), qui constituent des espaces virtuels intégrés permettant de soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage. Ces écosystèmes numériques se caractérisent par : l'accès centralisé aux ressources pédagogiques, la communication entre enseignants et apprenants, la collaboration entre étudiants et le suivi des apprentissages. Les ENA, tels que les plateformes universitaires, offrent un cadre structuré pour organiser les contenus, proposer des activités interactives et assurer un suivi individualisé des étudiants. Ils favorisent également le développement de dispositifs hybrides ou à distance, combinant présentiel et apprentissage en ligne. Ce type de dispositif s'est particulièrement développé à la suite des crises sanitaires récentes, qui ont accéléré la transition vers l'enseignement à distance. Par ailleurs, les espaces numériques d'apprentissage contribuent à renforcer l'autonomie des apprenants, en leur permettant de gérer leur propre progression et d'accéder aux ressources à tout moment. Toutefois, leur efficacité dépend largement de la capacité des enseignants à les intégrer de manière pédagogique et réfléchie, en évitant une simple transposition des pratiques traditionnelles dans un milieu numérique.

2.4. Les compétences technopédagogiques des enseignants universitaires

2.4.1. Le concept de compétence numérique des enseignants

La notion de compétence numérique des enseignants s'inscrit dans une dynamique de transformation des systèmes éducatifs à l'ère du

numérique. Elle renvoie à un ensemble intégré de connaissances, de compétences et d'attitudes permettant aux enseignants d'exploiter les technologies de manière efficace dans leurs pratiques pédagogiques. Comme le soulignent Koehler et Mishra, «l'intégration des technologies dans l'enseignement ne peut être réduite à une simple maîtrise technique, mais nécessite une compréhension des interactions entre technologie, pédagogie et contenu disciplinaire » (2006). Dans cette perspective, la compétence numérique englobe non seulement la capacité à utiliser des outils technologiques, mais aussi celle de les mobiliser de manière critique et créative afin de soutenir l'apprentissage des étudiants. Selon la Commission européenne (2017), la compétence numérique implique « l'usage réfléchi, responsable et pédagogique des technologies numériques dans les contextes éducatifs ».

2.4.2. Cadres de référence internationaux : DigCompEdu

Afin de structurer ces compétences, plusieurs cadres de référence ont été élaborés à l'échelle internationale. Le référentiel DigCompEdu constitue l'un des modèles les plus reconnus pour évaluer les compétences numériques des enseignants. Ce cadre propose une approche systémique articulée autour de six domaines : l'engagement professionnel, les ressources numériques, l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation, l'autonomisation des apprenants, le développement des compétences numériques des apprenants. Selon toujours ce même cadre, les enseignants évoluent selon différents niveaux de maîtrise, allant du niveau « débutant » à celui d'« innovateur ». Comme le souligne la Commission européenne (2017), ce référentiel vise à « accompagner les enseignants dans le développement de pratiques pédagogiques intégrant le numérique de manière réfléchie et progressive ».

2.4.3. Le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

A ce référentiel s'ajoute le modèle TPACK, proposé par Mishra et Koehler (2006). Ce modèle constitue un cadre théorique fondamental pour analyser l'intégration des technologies dans l'enseignement. Il met en évidence l'interdépendance entre trois types de connaissances : Technological Knowledge (TK), Pedagogical

Knowledge (PK) Content Knowledge (CK)

Articulation entre technologie, pédagogie et contenu disciplinaire

L'originalité du modèle réside dans les interactions entre ces dimensions. Comme l'affirment Mishra et Koehler (2006), « un enseignement efficace avec les technologies repose sur une compréhension approfondie des relations complexes entre contenu, pédagogie et technologie ». Ainsi : le TK correspond à la maîtrise des outils numériques, le PK concerne les méthodes d'enseignement, le CK renvoie aux contenus disciplinaires. Les intersections donnent lieu à : TPK (utilisation pédagogique des technologies); TPACK (intégration complète et contextualisée).

Le modèle en question permet de distinguer une simple utilisation instrumentale du numérique d'une véritable intégration pédagogique. Comme l'indique Angeli et Valanides (2009), le TPACK constitue « une condition essentielle pour une intégration significative des technologies dans l'enseignement ».

3. Cadre méthodologique:

3.1. Type de recherche

La présente étude s'inscrit dans une démarche empirique combinant une approche quantitative à visée descriptive, complétée par une dimension qualitative exploratoire. Cela nous permet d'analyser, d'une part, les pratiques et les perceptions des enseignants à travers des données quantifiables, et, d'autre part, de recueillir des informations plus approfondies grâce à des réponses ouvertes.

L'objectif est d'obtenir une vision globale de l'intégration des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques universitaires, ainsi que des facteurs susceptibles d'influencer cette intégration.

3.2. Contexte et échantillon

L'étude a été réalisée auprès d'enseignants universitaires de FLE exerçant dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur, notamment l'Université de Médéa, l'Université de Blida et

l'Université de Khemis-Miliana. Un questionnaire a été adressé à un échantillon initial de trente enseignants, à raison de dix par établissement. Toutefois, seules vingt réponses ont été recueillies. Ce nombre de réponses est jugé satisfaisant et permet de considérer cet échantillon comme suffisamment représentatif au regard des objectifs de l'étude. Le questionnaire élaboré est inspiré des cadres théoriques du modèle TPACK et du référentiel DigCompEdu. Il a été diffusé en ligne à l'aide de la plate forme Google Forms et il est organisé en plusieurs section :

- Section 1 : Profil des enseignants (âge, expérience, statut)
- Section 2 : Usages du numérique (fréquence, types d'outils, activités pédagogiques)
- Section 3 : Perceptions des effets du numérique (impact sur l'apprentissage des étudiants)
- Section 4 : Compétences et attitudes (échelle de Likert)
- Section 5 : Formation et besoins (formation reçue, besoins en développement professionnel)
- Section 6 : Question ouverte (propositions et suggestions des enseignants)

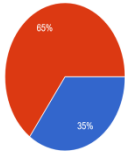
3.3. Analyse du questionnaire

3.1. Profil des enseignants participant à l'enquête

Le profil des enseignants ayant répondu à notre questionnaire révèle une prédominance féminine avec 13 enseignantes femmes soit 65 %, contre 7 enseignants homme soit 35 %. L'échantillon est majoritairement constitué d'enseignants âgés de 41 à 50 ans (soit 65 %), suivis de ceux de plus de 50 ans (soit 20 %) et de la tranche 31–40 ans (soit 15 %), tandis qu'aucun répondant n'a moins de 30 ans. Sur le plan de l'expérience professionnelle, 70 % des enseignants ont entre 10 et 20 ans d'ancienneté, contre 20 % ayant moins de 5 ans et 10 % plus de 20 ans. Cela traduit que les enseignants sont globalement expérimentés. Concernant le statut professionnel, les Maîtres de conférences (MCA et MCB) sont majoritaires avec un taux de 65 %, suivis des Maîtres assistants (MAB, MAA) avec un taux de 25 % et

des professeurs avec un taux de 10 %.

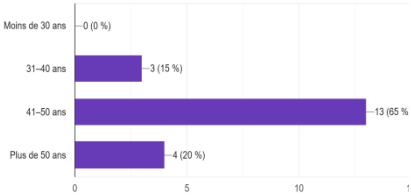
20 réponses



● Homme
● Femme

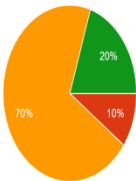
2. Tranche d'âge

20 réponses



3. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement universitaire :

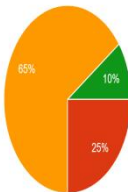
20 réponses



□ Moins de 5 ans
□ 5-10 ans
□ 10-20 ans
□ Plus de 20 ans

4. Statut professionnel :

20 réponses



● Enseignant vacataire
● Maître-assistant
● Maître de conférences
● Professeur

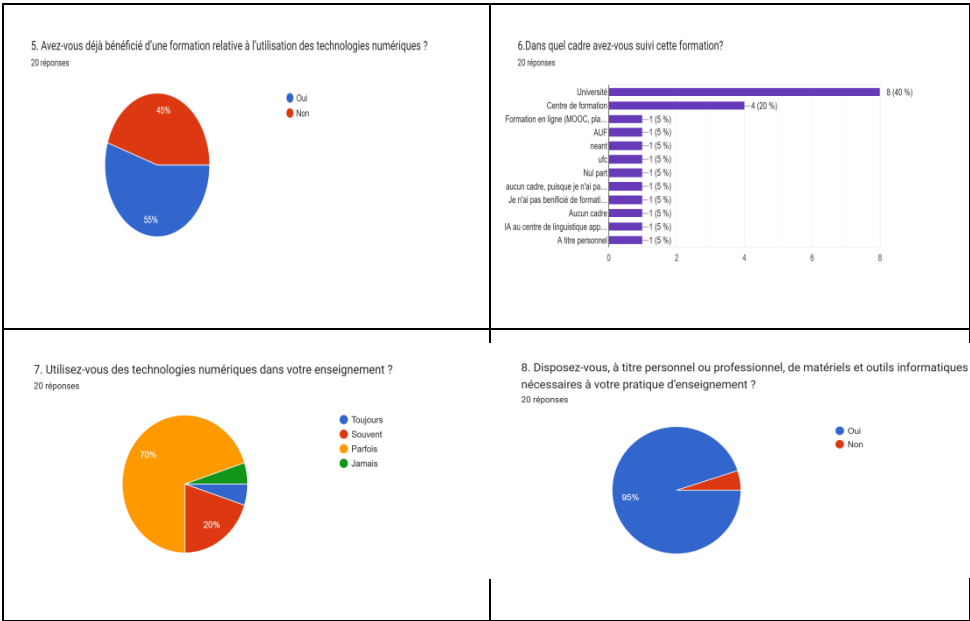
3.2. Usage du numérique

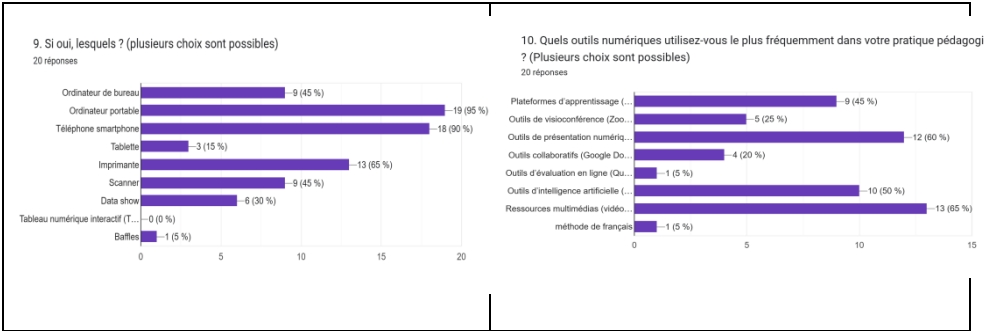
L'analyse des réponses relative à la section «Usage du numérique» fait valoir une intégration encore partielle des technologies numériques. En effet, sur 20 enseignants répondants, 9 enseignants (soit 45 %) déclarent avoir bénéficié d'une formation, contre 11 enseignants (soit 55 %) qui n'en ont pas suivi. Parmi les enseignants formés, le cadre universitaire domine avec 8 réponses (soit 40 %), suivi des centres de formation avec 4 enseignants (soit 20 %), tandis que les autres modalités (formation en ligne, institutions spécifiques, autoformation, absence de formation) ne représentent chacune qu'une seule réponse (soit 5 %).

Concernant les usages, 14 enseignants (soit 70 %) déclarent utiliser parfois le numérique, 4 enseignant (soit 20 %) souvent, et seulement 2 enseignants (soit 10 %) se divisent entre toujours et jamais, confirmant un usage majoritairement occasionnel. Pourtant, l'accès aux équipements est largement assuré : 19 enseignants (soit 95 %) disposent des outils nécessaires, contre un seul enseignant (soit 5 %).

qui n'en bénéficie pas. Les équipements individuels sont très présents, notamment les ordinateurs portables (19 ; 95 %) et les smartphones (18 ; 90 %), tandis que les équipements pédagogiques restent limités, comme le data show (6 ; 30 %) et l'absence totale de tableau numérique interactif (0 ; 0 %).

En termes de pratiques, les usages sont dominés par des outils de transmission : ressources multimédias (13 ; 65 %) et outils de présentation (12 ; 60 %), suivis des plateformes d'apprentissage (9 ; 45 %). En revanche, les outils de visioconférence (5 ; 25 %), collaboratifs (4 ; 20 %) et surtout d'évaluation en ligne (1 ; 5 %) restent peu mobilisés. Cette propension se confirme dans les activités pédagogiques, dominées par la présentation des cours et l'encadrement des productions (14 ; 70 % chacun), ainsi que la communication avec les étudiants (13 ; 65 %), tandis que les activités interactives (5 ; 25 %), collaboratives (7 ; 35 %) ou d'évaluation (3 ; 15 %) sont moins fréquentes.





3.3. Compétence numérique et perception

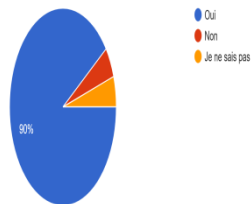
L'analyse des résultats met en lumière une perception globalement très positive des technologies numériques, accompagnée d'un niveau de compétences encore hétérogène chez les enseignants.

D'une part, une large majorité des répondants (19 enseignants, soit 90 %) considère que les technologies améliorent l'apprentissage des étudiants. Cette perception se confirme à travers les apports du numérique identifiés, notamment le développement de l'autonomie (17 ; 85 %), l'amélioration de la compréhension des contenus et la facilitation de l'accès aux ressources (16 ; 80 % chacun), ainsi que le renforcement de la motivation (14 ; 70 %). Toutefois, certains aspects comme la personnalisation des apprentissages (6 ; 30 %) restent encore moins exploités.

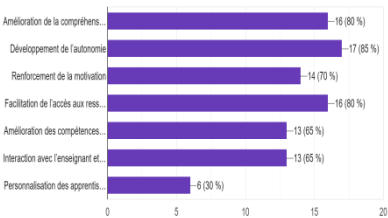
D'autre part, les résultats relatifs aux compétences montrent une situation contrastée. Si 11 enseignants (soit 55 %) déclarent avoir reçu une formation au numérique, une proportion importante avec 9 enseignants (soit 45 %) n'en a pas bénéficié. Cela se reflète dans le niveau d'aisance, jugé moyen pour 6 enseignants (soit 30 %), tandis que 8 enseignants (soit 40 %) se sentent à l'aise et 6 enseignants (soit 30 %) rencontrent encore des difficultés.

Par ailleurs, les perceptions concernant l'usage pédagogique des technologies restent globalement positives mais nuancées. En effet, 9 enseignants (soit 45 %) estiment fortement que le numérique favorise l'interaction, tandis que 6 enseignants (soit 30 %) demeurent sceptiques. De même, l'impact sur l'autonomie est jugé favorable par 9 enseignants (soit 45 %), mais 5 enseignants (soit 25 %) expriment une perception négative.

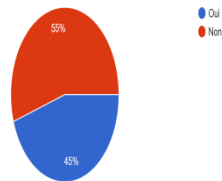
12.Pensez-vous que les technologies numériques améliorent l'apprentissage des étudiants ?
20 réponses



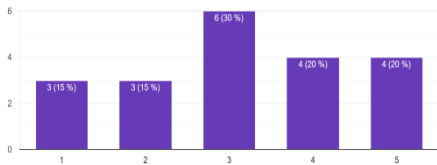
13.Selon vous, de quelle manière les technologies numériques contribuent-elles à l'apprentissage des étudiants ?(Plusieurs choix sont possibles)
20 réponses



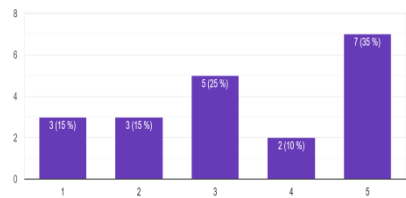
14. Avez-vous reçu une formation spécifique à l'utilisation du numérique ?
20 réponses



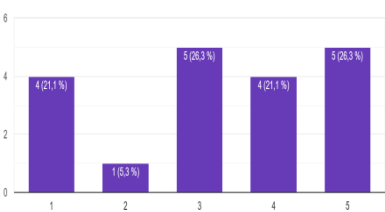
15. Je me sens à l'aise dans l'utilisation des technologies numériques dans mes cours.
20 réponses



16. Les technologies numériques favorisent l'interaction avec les étudiants.
20 réponses

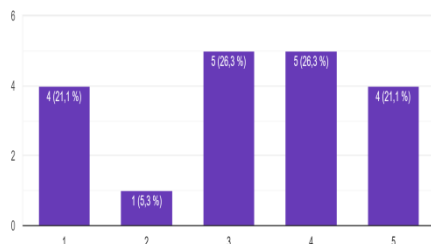


17. Les outils numériques permettent d'améliorer l'autonomie des étudiants.
19 réponses



18. L'intelligence artificielle peut être utile dans l'enseignement du FLE.

19 réponses



3.4. Besoins et formation

L'analyse des résultats fait ressortir un besoin unanime et prioritaire de formation au numérique chez les enseignants universitaires. En effet, la totalité des enseignants (20 enseignants, soit 100 %) reconnaît la nécessité de développer leurs compétences numériques, ce qui traduit une forte prise de conscience de l'importance du numérique dans l'enseignement supérieur.

Cependant, cette adhésion s'accompagne de plusieurs obstacles majeurs. Le principal frein repéré est l'insuffisance des équipements technologiques (17 enseignants soit 85 %), suivie par une formation initiale inadaptée (12 enseignants soit 60 %), indiquant des lacunes dans la préparation des enseignants à l'intégration pédagogique du numérique. Par ailleurs, la résistance au changement (7 enseignants soit 35 %) constitue un obstacle secondaire, tandis que la surcharge des effectifs (1 seul enseignant soit 5 %) apparaît comme marginale.

En ce qui concerne les besoins en formation, les enseignants expriment des attentes claires et diversifiées. Les priorités s'articulent principalement autour de la formation aux outils numériques et à la pédagogie numérique (17 enseignants soit 85 % chacune), soulignant la nécessité de combiner maîtrise technique et intégration didactique. La formation à l'évaluation numérique (14 enseignants soit 70 %) est également fortement sollicitée, tandis que l'intérêt pour l'intelligence artificielle (10 enseignants soit 50 %)

reflète une ouverture aux innovations récentes. En complément, les communautés de pratique (9 enseignants soit 45 %) et les ateliers pratiques (8 enseignants soit 40 %) sont perçus comme des vecteurs importants pour favoriser l'apprentissage collaboratif et l'échange d'expériences.

III.5. Synthèses des réponses à la question ouverte

Enfin, l'analyse qualitative des réponses à la question ouverte « Quelles suggestions proposez-vous pour améliorer la formation des enseignants universitaires à l'usage des technologies numériques » fait apparaître plusieurs axes majeurs pour améliorer la formation des enseignants universitaires à l'usage des technologies numériques. Nous pouvons les résumer dans les points qui suivent :

- **Renforcer et généraliser la formation**

La majorité des enseignants insiste sur la nécessité de renforcer les formations et de les rendre continues et périodiques (annuelles ou tous les deux à trois ans). Il est plus souhaitable qu'elles soient accessibles à tous les enseignants et adaptées à leurs besoins réels.

Privilégier une formation pratique et contextualisée

Plusieurs enseignants soulignent, également, l'importance de formations pratiques contextualisées. Pour cela, ils préfèrent quelle soient basées sur : des ateliers, des mises en situation, la conception de séquences pédagogiques (la scénarisation). L'objectif est de dépasser une approche purement technique pour aller vers une intégration pédagogique réelle du numérique.

- **Améliorer les moyens matériels et techniques**

L'autre point fort mentionné dans les réponses des enseignants est lié au manque d'équipements dont ils ont besoin pour une utilisation réelle du numérique en classe. C'est pour pourquoi, ils recommandent : la mise à disposition d'ordinateurs et de salles équipées, une connexion Internet performante avec un débit plus rapide, des ressources numériques adaptées à leurs besoins et au besoin des étudiants.

- **Favoriser l'accompagnement et la collaboration**

Afin de favoriser l'accompagnement et la collaboration nécessaire pour créer une communauté dynamique, les enseignants proposent: un accompagnement continu, des échanges d'expériences entre enseignants, des formations nationales et internationales.

Intégrer les nouvelles technologies

Certains enseignants suggèrent d'intégrer de nouvelles technologies générative tout en exprimant cette volonté d'adapter la formation pour faire face aux mutations numérique:

- **Prendre en compte les facteurs humains**

La motivation des enseignants est également mentionnée comme un facteur clé pour la réussite des dispositifs de formations. Ces résultats rejoignent les conclusions de Deci et Ryan (2000), selon lesquelles l'autonomie et la motivation sont des facteurs essentiels de l'apprentissage. À ce titre, il apparaît essentiel de valoriser leurs efforts, de reconnaître leur engagement professionnel et de créer des conditions favorables à leur implication active. Il convient également d'adapter les contenus de formation aux besoins réels du terrain ainsi qu'aux attentes institutionnelles.

4. Discussion des résultats

Les résultats issus de notre enquête effectuée par questionnaire permet de mettre en exergue une prise de conscience progressive de l'importance des technologies numériques dans les pratiques enseignantes universitaires. Néanmoins, cette intégration reste encore partielle et inégale selon les réponses recueillies des enseignants. De manière générale, les données montrent que les enseignants possèdent une maîtrise relativement solide des contenus disciplinaires ainsi que des approches pédagogiques traditionnelles. Cependant, l'intégration des outils numériques dans les pratiques d'enseignement est souvent limitée à des usages fonctionnels tels que la présentation de cours, la recherche documentaire ou la communication professionnelle, sans qu'il y'ait une véritable transformation des pratiques pédagogiques. Pour renforcer davantage notre analyse, nous avons fait appel au modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Ce dernier nous a

permis de constater qu'il y'a un déséquilibre entre les trois composantes du modèle :

- Le Content Knowledge (CK) est bien maîtrisé,
- Le Pedagogical Knowledge (PK) est globalement développé,
- Mais le Technological Knowledge (TK) reste insuffisamment consolidé.

Plus encore, l'articulation entre ces trois dimensions, point fort de TPACK, demeure encore fragile. Cela explique les difficultés rencontrées par certains enseignants à concevoir des situations d'apprentissage réellement intégrant le numérique de manière cohérente et efficace.

Par ailleurs, le cadre européen DigCompEdu nous a permis de préciser ces constats en situant les compétences numériques des enseignants. Les résultats indiquent une prédominance des compétences liées à la recherche et le partage de ressources numériques, à la communication professionnelle et à l'usage basique des outils numériques en classe. En revanche, les compétences plus avancées telles que: la création de contenus numériques pédagogiques, la différenciation des apprentissages par le numérique, et l'évaluation assistée par les technologies restent encore peu développées. Ces éléments constatés situent globalement les enseignants à des niveaux intermédiaires du cadre DigCompEdu.

Il ressort que l'intégration du numérique à l'université ne peut être efficiente que lorsque l'institution conçoit des formations cohérentes et contextualisée prenant en compte les réalités du terrain universitaire.

Conclusion

En définitive, les résultats de cette recherche montrent que l'intégration du numérique dans l'enseignement universitaire est en cours de développement, mais qu'elle nécessite encore un accompagnement structuré. L'analyse croisée des résultats à la lumière des modèles TPACK et DigCompEdu permet de mieux comprendre les forces et les limites des pratiques actuelles, tout en

offrant des pistes concrètes pour améliorer les pratiques de classe des enseignants et renforcer la qualité des enseignements. Cette étude s'inscrivait dans une réflexion portant sur les pratiques des enseignants et leur perception face aux mutations numériques. Elle reposait sur l'idée centrale selon laquelle une intégration efficace du numérique ne dépend pas uniquement de la disponibilité des outils, mais surtout de la capacité des enseignants à articuler savoirs disciplinaires, pédagogiques et technologiques dans une perspective cohérente et réfléchie.

Les résultats obtenus montrent que les enseignants manifestent une prise de conscience réelle de l'importance de l'intégration du numérique dans l'enseignement/apprentissage. Toutefois, cette intégration reste encore partielle et essentiellement centrée sur des usages basiques. L'analyse a mis en évidence un déséquilibre entre les différentes composantes du modèle TPACK, avec une prédominance des savoirs disciplinaires et pédagogiques, tandis que la dimension technologique et son articulation avec les autres composantes demeurent insuffisamment développées. De même, le cadre DigCompEdu révèle que les compétences numériques des enseignants se situent majoritairement à un niveau intermédiaire, notamment en ce qui concerne la création de contenus pédagogiques numériques, la différenciation des apprentissages et l'évaluation assistée par les technologies. Ainsi, la problématique posée trouve une réponse nuancée : si l'intégration du numérique est bien engagée dans les pratiques enseignantes, elle reste encore en phase de transition et nécessite un accompagnement structuré pour atteindre un niveau d'intégration plus avancé et transformateur. L'étude confirme donc que le développement des compétences numériques des enseignants grâce à des formations continues et efficaces constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité des pratiques enseignante à l'université. Cependant, cette recherche présente certaines limites, notamment liées à la nature déclarative des données recueillies, à la taille de l'échantillon et à l'absence d'observation directe des pratiques en classe. Ces éléments invitent à interpréter les résultats avec prudence et ouvrent la voie à des investigations complémentaires. Donc, il serait pertinent de développer des recherches longitudinales qui nous permettent de suivre l'évolution

des compétences technopédagogiques des enseignants dans le temps, mais aussi de mettre en place des expérimentations pédagogiques en classe intégrant des dispositifs de formation basés sur les modèles TPACK et DigCompEdu.

Liste Bibliographique

- Amadieu, F., & Tricot, A. (2020). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Retz Eds
- Collin, S., et al. (2021). Le numérique en éducation et formation : Approches critiques. Presse des Mines.
- Christian Puren (2014). La compétence culturelle et ses évolutions en didactique des langues.
- Commission européenne (2017). Cadre européen pour les compétences numériques des enseignants (DigCompEdu).
- Daniel Peraya (2010). Les technologies éducatives, un objet de recherche. Revue française de pédagogie.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- François Villemonteix (2017). Les enseignants face au numérique : pratiques, enjeux et défis.
- Georges-Louis Baron & Eric Bruillard (2011). Technologies de l'information et de la communication et éducation. PUF.
- Guire, R. (Éd.). (2002). Pratiquer les TICE : Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages. De Boeck Supérieur
- Marcel Lebrun (2015). eLearning pour enseigner et apprendre. Academia-L'Harmattan

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Philippe Meirieu (2018). Apprendre... oui, mais comment ? ESF Sciences humaines.

-