

Motivation et engagement des apprenants par l'intégration d'outils numériques en classe de FLE

Student Motivation and Engagement through Digital Tools Integration in FLE Classrooms.

Fatima Zahra TARFAOUI¹

Université Hassiba Benbouali de Chlef - Algérie

f.tarfaoui@univ-chlef.dz

 [0000-0002-4051-5055](https://orcid.org/0000-0002-4051-5055)

Received 14/0/2026

Accepted 15/06/2026

Published 01/07/2026

Résumé

Cette étude examine les effets motivationnels liés à l'intégration d'outils numériques dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en contexte universitaire. Elle s'inscrit dans une perspective didactique inspirée de l'approche actionnelle telle que définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des tâches significatives. Le dispositif expérimental mis en place repose sur une séquence pédagogique intégrant la multimodalité visuelle à travers l'usage d'un outil de conception graphique numérique, mobilisé dans le cadre d'un projet argumentatif portant sur une problématique socialement vive : « L'argent fait-il vraiment le bonheur ? ». L'expérimentation a été menée auprès d'apprenants universitaires de niveau débutant en FLE. Elle articule production écrite argumentative et reconfiguration visuelle des contenus, permettant aux étudiants de transformer leurs idées en supports graphiques structurés. Cette double médiation – linguistique et visuelle – vise à dépasser la simple textualité pour favoriser un engagement cognitif et affectif plus profond. Les résultats mettent en évidence une amélioration notable de la motivation intrinsèque, une plus grande autonomie dans la gestion des tâches ainsi qu'un renforcement de la confiance en soi. Les interactions collaboratives se sont également intensifiées, révélant une dynamique de co-construction des savoirs. L'outil numérique agit ici comme un étayage cognitif et socio-affectif, facilitant l'organisation des idées, la clarification argumentative et la valorisation des productions. Cette recherche souligne ainsi le rôle des technologies numériques comme médiateurs pédagogiques susceptibles de transformer les pratiques d'enseignement du FLE, en favorisant une motivation authentique, durable et transférable au-delà des seuls acquis linguistiques immédiats.

Mots-clés: engagement étudiant; FLE; motivation intrinsèque; multimodalité; outils numériques.

¹ Auteur correspondant: Fatima Zahra TARFAOUI / f.tarfaoui@univ-chlef.dz

Journal of Languages & Translation © 2026. Published by University of Chlef, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Abstract

This study examines the motivational effects associated with the integration of digital tools in the learning of French as a Foreign Language (FFL) in a university context. It is grounded in a didactic perspective inspired by the action-oriented approach as defined by the Common European Framework of Reference for Languages, which views the learner as a social actor engaged in meaningful tasks. The experimental design implemented is based on a pedagogical sequence incorporating visual multimodality through the use of a digital graphic design tool, employed within an argumentative project addressing a socially relevant issue: “Does money really bring happiness?” The experiment was conducted with beginner-level university learners of FFL. It combines argumentative writing production with the visual reconfiguration of content, enabling students to transform their ideas into structured graphic materials. This dual mediation—linguistic and visual—aims to move beyond mere textuality in order to foster deeper cognitive and affective engagement. The findings reveal a significant improvement in intrinsic motivation, greater autonomy in task management, and enhanced self-confidence. Collaborative interactions also intensified, highlighting a dynamic of knowledge co-construction. The digital tool functions here as both a cognitive and socio-affective scaffold, facilitating idea organization, argumentative clarification, and the enhancement of students’ productions. This research thus underscores the role of digital technologies as pedagogical mediators capable of transforming FFL teaching practices by promoting authentic, sustainable motivation that extends beyond immediate linguistic gains.

Keywords: digital tools; FLE; intrinsic motivation; multimodality; Student engagement.

Introduction

L’arrivée des outils technologiques en classe n’est pas un phénomène récent. Depuis les années 1980 avec les premiers laboratoires de langues, en passant par les ordinateurs personnels dans les années 1990, les tableaux interactifs des années 2000, jusqu’aux plateformes numériques actuelles – ordinateurs portables, tablettes, téléphones intelligents, applications éducatives – les technologies ont progressivement trouvé leur place dans les salles de cours. Cette évolution, parfois accueillie avec réserve par les pédagogues craintifs de voir la technologie remplacer le contact humain, transforme néanmoins en profondeur les approches didactiques et les modes d’apprentissage.

Le numérique ne représente plus un simple auxiliaire technique ou une ressource périphérique. Il est devenu une composante structurelle de la formation linguistique contemporaine, participant à l’émergence d’une véritable pédagogie médiatisée par la technologie. Mais cette présence massive soulève une vraie question : comment ces outils peuvent-ils vraiment servir l’apprentissage ? Trop souvent, la technologie est perçue comme un « ajout » cosmétique ou une « ressource » mécanique au service d’objectifs pédagogiques pensés d’avance selon des modèles anciens. Notre approche est différente : nous cherchons plutôt à comprendre comment le numérique peut rendre l’apprentissage plus motivant, plus authentique et plus proche de la vie réelle des étudiants.

En effet, sans motivation, l’apprentissage devient une corvée. Les études neuroscientifiques et psychologiques contemporaines (Damasio, 2005 ; Deci & Ryan, 2000) ont démontré que les processus émotionnels et motivationnels ne sont pas des « superstructures » secondaires au-dessus de la cognition, mais des éléments centraux et fondamentaux qui régulent l’attention, la mémoire, et la consolidation des apprentissages. Un apprenant motivé enclenche des processus cognitifs profonds – attention soutenue, traitement en profondeur de l’information, création de liens sémantiques, mémorisation à long terme – que seuls les apprentissages superficiels ou forcés ne peuvent générer.

Dans un contexte où les jeunes baignent quotidiennement dans l’image et la création visuelle – réseaux sociaux, infographies, vidéos courtes, contenus en ligne – il semble non seulement pertinent mais

nécessaire d'exploiter cet univers familier pour enrichir l'apprentissage des langues. Il ne s'agit pas seulement de suivre une mode pédagogique ou de « faire du cool ». Il s'agit de reconnaître que la manière dont on communique a profondément changé, et que l'école, pour rester pertinente et attractive, doit dialoguer authentiquement avec ces transformations.

Cet article se propose de documenter et d'analyser, de manière réflexive et critique, une expérience pédagogique menée avec des étudiants de première année de licence en français langue étrangère à l'université de Chlef. L'expérimentation articule l'enseignement de l'argumentation écrite et l'usage de Canva, une plateforme de création graphique facilement accessible, afin d'observer comment ces deux dimensions se renforcent mutuellement. Il s'agit, d'une part, de mettre en lumière les mécanismes par lesquels une motivation authentique peut émerger en contexte pédagogique, et, d'autre part, d'examiner le rôle de la multimodalité – l'association du texte et de l'image – dans la construction des compétences argumentatives. L'étude cherche également à comprendre comment un outil numérique simple d'utilisation peut agir comme catalyseur de l'engagement des apprenants, tout en proposant aux enseignants des observations concrètes et des pistes de réflexion pour intégrer les outils numériques de manière réellement signifiante. Enfin, l'article discute de façon honnête et nuancée les limites et les défis de cette démarche, en soulignant les conditions nécessaires à une intégration pertinente du numérique en classe de FLE.

1. Cadre théorique et réflexif

La théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory) élaborée par Deci et Ryan (1985, 2000) constitue aujourd'hui l'un des cadres les plus robustes et reconnus pour comprendre la motivation. Cette théorie propose que la motivation humaine ne fonctionne pas selon un simple continuum entre « motivé » et « démotivé », mais selon un spectre complexe allant de l'amotivation à la motivation extrinsèque (contrôlée par des facteurs externes) jusqu'à la motivation intrinsèque (le plaisir et le sens intrinsèques à l'activité elle-même).

L'amotivation, c'est l'absence totale de volonté: l'apprenant n'a aucune raison perçue de faire l'activité, elle lui semble inutile ou hors de son contrôle.

La motivation extrinsèque comporte plusieurs niveaux : d'abord la régulation externe (faire quelque chose uniquement pour éviter une punition ou obtenir une récompense), puis la régulation introjectée (faire quelque chose pour éviter la culpabilité ou pour gagner l'approbation d'autrui), puis la régulation identifiée (reconnaître la valeur de l'activité même si elle n'est pas agréable), et enfin la régulation intégrée (l'activité est perçue comme alignée avec les valeurs et l'identité de la personne).

La motivation intrinsèque, c'est l'engagement dans une activité pour le plaisir, l'intérêt ou le sens qu'on y trouve. C'est apprendre parce qu'on a envie d'apprendre, parce que c'est fascinant, parce que ça nous touche personnellement.

Les recherches de Deci et Ryan montrent que la motivation intrinsèque s'épanouit quand trois besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits :

1. L'autonomie : le sentiment d'avoir du contrôle sur ses actions et ses choix, de ne pas être simplement contrôlé par des forces externes
2. La compétence : le sentiment de maîtriser ce qu'on fait, de progresser, de réussir
3. L'appartenance : le sentiment de connexion avec d'autres, d'être accepté et valorisé dans une communauté

Dans nos observations pédagogiques traditionnelles en cours de FLE, ces trois besoins sont souvent peu satisfaits. Les étudiants reçoivent des consignes rigides (autonomie faible), font des exercices décontextualisés où ils craignent l'erreur (compétence diminuée), et travaillent en silence ou dans

l'anxiété de la note (appartenance mineure). Il n'est pas surprenant que beaucoup d'entre eux se désengagent.

1.1 La multimodalité et l'apprentissage cognitif

L'être humain a toujours communiqué par des images. Avant l'écriture, il y avait les peintures rupestres. À l'époque médiévale, les vitraux racontaient des histoires à ceux qui ne savaient pas lire. Aujourd'hui, une image peut parcourir le monde en quelques seconds seulement et générer davantage de réactions qu'un long texte. L'écran est devenu l'espace naturel de communication pour les jeunes générations.

Selon la théorie de la charge cognitive (Cognitive Load Theory) proposée par Sweller (1988), notre mémoire de travail a une capacité limitée. Si on la surcharge avec des informations verbales abstraites et sans contexte, l'apprentissage s'avère inefficace. En revanche, quand on combine le verbal avec le visuel de manière cohérente et bien intégrée, la charge cognitive diminue et la compréhension s'améliore.

L'écriture argumentative traditionnelle demande une certaine abstraction mentale intense : il faut structurer, organiser, hiérarchiser les idées, tout en naviguant dans les conventions linguistiques de la langue cible. C'est un effort cognitif considérable, parfois paralysant pour les apprenants. Mais si on propose de passer par l'image – de chercher une couleur pour exprimer une émotion, une typographie pour renforcer un message, un arrangement spatial pour créer une hiérarchie visuelle – on crée un pont entre le monde abstrait de l'idée et celui du concret, entre l'intangible et le visible, entre la pensée et la forme.

Cette multimodalité, loin de distraire de l'apprentissage linguistique, l'enrichit en le rendant plus complet, plus incarné et plus mémorable. Le texte devient plus puissant quand il dialogue avec l'image l'image devient plus significative quand elle porte un texte bien pensé.

1.2 Canva comme support de création en contexte pédagogique

Avant les années 2010, créer une affiche ou une infographie professionnelle exigeait des compétences techniques spécialisées : maîtrise de logiciels comme Adobe Illustrator ou Photoshop, connaissance des principes de design, accès à des ressources coûteuses. Ces barrières signifiaient que seuls les spécialistes pouvaient créer du contenu visuel attrayant.

Canva, lancé en 2013, a changé ce paradigme. C'est une plateforme SaaS (Software as a Service) basée dans le cloud qui rend la création graphique accessible à tous. Son interface intuitive et glisser-déposer, sa gigantesque bibliothèque de modèles professionnels et de ressources gratuites (ou à bas coût), son système de grilles intelligentes et ses suggestions de design basées sur l'IA – tout cela permet à n'importe qui, sans formation technique, de créer en quelques minutes des supports visuels qui rivalisent en qualité avec des productions professionnelles.

Pour nos objectifs pédagogiques, cette caractéristique constituait un atout majeur. Canva ne se présente pas comme un environnement réservé aux étudiants « à l'aise » avec la technologie : son interface simple et intuitive en fait un outil largement accessible, ce qui permet aux apprenants de focaliser leur attention sur le contenu du message qu'ils souhaitent transmettre plutôt que sur la manipulation technique de l'outil. Cette accessibilité favorise une forme de décharge cognitive sur le plan technologique et recentre l'activité sur l'intention communicative.

Un autre élément déterminant réside dans l'effet de réussite rapide. Lorsqu'un apprenant parvient, en peu de temps, à produire un visuel qu'il perçoit comme « réussi » – à ses propres yeux et au regard de ses pairs ou de l'enseignant – il en retire un gain immédiat de confiance en ses capacités. Cette confiance, issue de la satisfaction liée à la tâche de design, semble se transférer à la tâche linguistique

elle-même. C'est ce processus que nous proposons de désigner par l'expression « transposition motivationnelle » : le plaisir et le sentiment de compétence générés par la réussite dans une activité (la mise en forme visuelle) rehaussent la motivation et la persévérance dans une activité connexe (l'écriture et l'expression en langue étrangère). L'apprenant en vient implicitement à reformuler son rapport à la langue en se disant : « Si je suis capable de concevoir cela, alors je peux aussi développer des compétences d'écriture et d'expression. »

2. Méthodologie et contexte de l'expérience

L'expérience a été menée sur quatre séances d'une heure trente chacune (soit six heures de travail effectif au total), au sein d'un groupe de 32 étudiants de deuxième année de licence en langue française, à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef (Algérie). Les séances se déroulaient à raison de deux fois par semaine, pour un total de trois heures hebdomadaires. Cette classe présentait une certaine hétérogénéité en termes de maîtrise du français et d'aisance avec les outils numériques : certains étudiants faisaient preuve d'une familiarité relative avec les technologies, tandis que d'autres exprimaient des réserves ou une appréhension face aux dispositifs numériques. Le groupe était composé de 24 étudiants de sexe féminin et de 8 étudiants de sexe masculin, avec une moyenne d'âge de 20 ans.

L'expérimentation s'inscrivait dans le cadre du module Compréhension et Expression écrites, durant lequel l'étude du texte argumentatif constituait un axe central du programme. Après avoir travaillé le texte argumentatif en début de semestre (repérage de la structure, des connecteurs, des stratégies de persuasion), le projet a été mis en œuvre au début du mois de mars, moment charnière où les étudiants, bien qu'habitues aux exigences de l'enseignement supérieur, commençaient à manifester une certaine fatigue face à l'intensité du travail académique. Ce contexte s'est révélé particulièrement propice pour interroger dans quelle mesure une approche pédagogique renouvelée, intégrant un outil numérique comme Canva, pouvait redynamiser leur engagement dans l'apprentissage.

2.1 Question thématique

La question centrale retenue pour cette expérience était : « L'argent fait-il vraiment le bonheur ? ». Ce choix s'est appuyé sur plusieurs critères didactiques. D'abord, la question présente un caractère universel et intemporel : quelle que soit la culture ou l'époque, elle suscite des interrogations et des débats majeurs. Ensuite, elle est socialement pertinente, car elle touche à des enjeux concrets que les étudiants observent dans leur environnement et qui font partie de leur réalité quotidienne. En outre, cette question offre une portée personnelle : chaque apprenant peut s'y projeter à partir de son expérience, de son vécu familial ou de ses observations, ce qui facilite l'investissement subjectif et la prise de position. Sur le plan argumentatif, elle se prête naturellement à plusieurs perspectives (l'argent comme facteur nécessaire mais non suffisant, comme condition fondamentale du bien-être, ou au contraire comme sans importance réelle), ce qui permet d'engendrer des débats nuancés, des exemples riches et variés, ainsi que des formulations langagières diversifiées. Enfin, du point de vue pédagogique, cette question s'est avérée fructueuse pour stimuler la production de discours argumentatifs complexes, l'anticipation des objections et la structuration logique du raisonnement, tout en favorisant l'expression d'opinions authentiques et argumentées.

2.2 Structure des quatre séances

L'expérience s'est déroulée sur quatre séances progressives de 1h 30 chacune, articulée autour d'une démarche graduelle de l'exploration à la création multimodale.

2.2.1 Séance 1 : Exploration collective et génération d'idées

L'objectif initial était de créer un espace de réflexion collective et personnelle autour de la question centrale, sans se placer d'emblée dans une logique d'enseignement formel de l'argumentation. La démarche adoptée privilégiait l'écoute des réactions spontanées des étudiants face à la question posée. Les apprenants ont été organisés en petits groupes de 4 à 5 personnes pour discuter pendant environ 20 minutes, puis chaque groupe a présenté les 3 à 4 points principaux issus de leur échange. À partir de ces contributions, une carte mentale collective a été construite au tableau, répertoriant les arguments favorables à l'argent, les arguments opposés, ainsi que les nuances et les positions mitigées. Pour enrichir cette réflexion et l'ancrer dans des contextes concrets et culturels, des extraits de publicités, de chansons ou de films traitant ce thème ont été visionnés collectivement. À l'issue de cette première séance, l'atmosphère était manifestement dynamique : les étudiants avaient échangé leurs perspectives, entendu des points de vue différents, et surtout ressentaient que leur avis était accueilli et valorisé. Cette dimension affective et sociale s'est révélée cruciale pour nourrir la motivation dans les étapes ultérieures.

2.2.2 Séance 2 : Organisation et structuration des arguments

À partir des échanges générés lors de la première séance, il s'agissait maintenant d'organiser les idées selon une structure argumentative cohérente et fonctionnelle, sans pour autant imposer un modèle rigide et décontextualisé. Les groupes ont d'abord choisi une position (résolument favorable à l'argent, résolument opposée, ou nuancée et équilibrée). Une discussion collective a ensuite porté sur la question : « Pour convaincre un auditoire de votre position, quels sont les meilleurs arguments ? ». Chaque groupe a alors identifié 3 à 4 arguments solides et a associé à chacun au moins un exemple concret ou une preuve tangible. Nous avons examiné ensemble comment anticiper et réfuter les contre-arguments possibles, ce qui a permis aux étudiants de mieux comprendre la logique du débat argumenté. À ce stade de l'expérience, les apprenants avaient développé une compréhension incarnée de l'argumentation – non pas comme une formule abstraite décontextualisée, mais comme un acte communicatif véritable. Ils comprenaient intuitivement qu'argumenter signifie d'abord disposer d'une position, la justifier par des raisons solides, puis anticiper et réfuter les objections possibles. Cette phase constituait un apprentissage résolument actif et situé.

2.2.3 Séance 3 : Rédaction du texte argumentatif

C'est au cours de cette troisième séance que le travail véritablement linguistique et rédactionnel a débuté, mais avec une distinction majeure par rapport à une tâche d'écriture traditionnelle : les étudiants savaient désormais qu'ils devaient produire un texte persuasif court destiné à être transformé ultérieurement en affiche visuelle. Cette conscience de l'objectif communicatif final a substantiellement modifié leur approche rédactionnelle. Les phrases étaient structurées de manière plus concise et frappante, car les étudiants visualisaient mentalement leur apparition sur un support visuel. Ils recherchaient des formulations mémorables, des énoncés slogans percutants, et sélectionnaient leur vocabulaire avec plus de discernement. Les connecteurs logiques (« d'abord », « ensuite », « cependant », « en conclusion ») étaient employés de façon plus consciente et stratégique. Durant cette phase, notre intervention pédagogique s'est concentrée sur une rétroaction immédiate et contextuelle, circulant parmi les groupes pour offrir des suggestions encourageantes plutôt qu'une évaluation différée.

2.2.4 Séance 4 : Création et mise en forme graphique via Canva

Une brève présentation des fonctionnalités essentielles de Canva a été proposée, mais elle s'est révélée largement superflue pour la majorité des apprenants : une grande partie d'entre eux connaissait déjà

l'outil et l'utilisait de temps en temps pour la réalisation de leurs exposés et présentations. Cette familiarité préalable a permis une appropriation immédiate et fluide de la plateforme, chaque groupe adaptant rapidement l'outil à ses besoins créatifs, quelle que soit la taille de l'écran utilisé. À cet instant du processus, un phénomène pédagogique remarquable s'est manifesté. Voir le texte rédigé prendre forme concrète avec des couleurs, des images, une mise en page visuellement attrayante a généré une satisfaction immédiate et profonde. Les étudiants qui s'étaient montrés désengagés au cours des séances précédentes se sont soudainement animés et ont manifesté un intérêt renouvelé. Ils cherchaient des images correspondant à leur message, expérimentaient diverses typographies, testaient des combinaisons de couleurs, et reconfiguraient dynamiquement la mise en page. L'engagement était palpable et à son apogée : le passage du texte à la création visuelle avait transformé leur rapport à la tâche et ravivé leur motivation.

3. Analyses des résultats

Dès les premières heures, l'atmosphère en classe a changé notablement. Dans les premières séances de ce cours, beaucoup d'étudiants arrivaient avec l'attitude typique d'un cours « obligatoire » : regarder l'enseignant, attendre les consignes, faire le minimum. Mais dès la séance 1, quand nous avons lancé la question sur le bonheur et l'argent sans moralisme ni cadre rigide, les visages se sont éclairés.

Les étudiants qui parlaient habituellement peu ont commencé à partager des idées. Pour plusieurs raisons que nous pouvons résumer comme suit :

- La question était personnelle : chacun a une opinion sur l'argent et le bonheur
- Il n'y avait pas de « bonne réponse » : personne n'avait peur de se tromper ou d'être jugé
- C'était du dialogue, pas une transmission : l'enseignant écoutait plus qu'il ne parlait
- C'était socialement significatif : débattre de vraies questions, pas des exercices artificiels

Un étudiant (prénommé pour l'anonymat « A. ») a raconté après : « C'est bizarre, d'habitude dans les cours, on a peur de parler. On pense « et si j'utilise un mauvais mot ? » Mais là, j'étais tellement concentré sur ce que je voulais dire que j'ai oublié d'avoir peur. »

C'est une illustration parfaite de la théorie de la motivation : quand l'attention est dirigée vers un objectif significatif et authentique, qui est dans notre cas participer dans un débat réaliste, les peurs et les doutes diminuent.

D'un autre côté, Les textes produits ont montré une amélioration qualitative significative en termes d'organisation logique et de clarté argumentative. Voici quelques observations spécifiques :

Utilisation des connecteurs logiques : Dans les travaux écrits antérieurs (des exercices classiques), les étudiants utilisaient en moyenne 1 connecteur par paragraphe, souvent placés mécaniquement sans grande pertinence (D'abord, ensuite, enfin). Dans les textes de ce projet, nous avons observé une moyenne de 3 à 4 connecteurs par texte, et, surtout, employés avec plus de conscience et de pertinence. Exemple : un étudiant a écrit : « Certains disent que l'argent ne fait pas le bonheur. Cependant, sans argent, on ne peut pas se soigner, se nourrir, avoir un toit. Donc, dire que l'argent n'importe pas est facile pour ceux qui en ont déjà. » Le connecteur « cependant » est ici utilisé pour introduire une concession nuancée, puis « donc » pour introduire la conclusion logique. C'est loin du « cependant » utilisé par imitation ou répétition.

En plus, les étudiants ont spontanément mobilisé un vocabulaire plus varié et plus riche. Au lieu de répéter « l'argent est important », ils utilisaient « l'argent est une condition nécessaire », « l'argent peut financer nos aspirations », « le manque d'argent génère du stress et des blocages ». Cette différenciation lexicale reflète une pensée plus nuancée.

S'ajoute à cela, la structure argumentative qui était majoritairement cohérente. Beaucoup de textes ont montré une structure claire : position initiale, arguments de soutien, anticipation des contre-arguments, conclusion. Ce n'était pas imposé rigide, mais avait émergé naturellement du processus de réflexion collaborative antérieur.

Concernant le passage à Canva, il a marqué un tournant palpable. Plusieurs observations ont été faites à ce sujet :

Une confiance accrue et engagement maximal chez les apprenants. En quelques minutes, chaque groupe avait créé quelque chose qui ressemblait à un vrai produit, à une affiche professionnelle. Cette « victoire rapide » a généré une confiance visible. Les étudiants parlaient plus fort, riaient, testaient des variantes. Un étudiant qui avait paru intimidé lors des séances antérieures a déclaré : « Madame, regardez ce que j'ai fait ! C'est beau n'est-ce pas », avec un ton fier.

Expression créative débridée : Sans les contraintes de la rédaction traditionnelle (grammaire, orthographe, conjugaison), les étudiants se sont sentis libres d'explorer. Certains ont utilisé des jeux de mots, des mises en page audacieuses, des associations d'images inattendues. C'était de la créativité au service de la communication, pas du formalisme vide.

À la fin du projet, plusieurs apprenants ont dit qu'ils continueraient à utiliser Canva pour d'autres projets. L'outil était devenu, en quelques heures, partie intégrante de leur « boîte à outils personnelle » pour la communication.

3.1 Apprentissage mémoriel et rétention

Vers la fin du semestre, plus d'un mois après la réalisation du projet, un entretien de suivi a été conduit auprès des apprenants afin d'évaluer la rétention à long terme des acquis. À la question précise « Qu'avez-vous appris durant ce semestre? », les étudiants ont non seulement évoqué spontanément le thème central qui est le texte argumentatif, mais ont également reformulé avec précision les arguments développés et les formulations langagières construites lors de la rédaction à travers l'outil numérique Canva.

Cette évocation détaillée témoigne d'une mémorisation durable, favorisée par l'incarnation multimodale de la tâche : la production d'une affiche personnalisée via Canva a permis une intégration sensorielle et cognitive accrue, mobilisant à la fois des compétences textuelles, visuelles et numériques. Un apprenant l'a exprimé ainsi : « Je m'ennuyais toujours quand je devais rédiger des textes, mais quand j'ai créé l'affiche avec Canva, c'est devenu comme... personnel ? Je l'avais créé, ça venait de moi et j'en suis fier »

Ce constat illustre empiriquement les apports des neurosciences cognitives en didactique des langues : les apprentissages multimodaux et incarnés, tels que la rédaction argumentative médiatisée par des outils numériques, surpassent en efficacité les pratiques abstraites pour une consolidation en mémoire à long terme, comme le confirment plusieurs études en FLE. Dans ce dispositif, l'étalement offert par Canva – combinant textualité, agencement visuel et itérations créatives – a transformé une simple production écrite en un acte langagier profondément ancré.

3.2 Dimensions affectives et sociales

Au-delà des compétences linguistiques, nous avons constaté une transformation profonde dans la dimension affective et sociale des apprenants : plusieurs étudiants, initialement porteurs d'une perception négative d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, ont reconnu à travers cette expérience qu'ils possédaient des capacités, entraînant ainsi une reconstruction durable de leur estime de soi. Par ailleurs, la dynamique de groupe s'est améliorée, car le travail en petits groupes de 4 à 5 étudiants, qui pouvait

paraître fragmenté au départ, s’est progressivement consolidé en un espace d’échanges authentiques et collaboratifs. Enfin, le rapport pédagogique a été transformé : la relation classique d’un enseignant dispensateur et des apprenants récepteurs s’est muée en une co-construction, où l’enseignant jouait un rôle de guide et de soutien plutôt que de juge, favorisant un climat de confiance propice à l’ouverture et à l’engagement des étudiants.

3.4 Outils d’évaluation

Pour analyser les productions écrites des étudiants, une grille d’évaluation a été élaborée selon cinq dimensions clés. Cette grille, présentée ci-après, a permis une évaluation systématique et reproductible des acquis argumentatifs.

Tableau 1: Grille d’évaluation des productions écrites argumentatives

Dimension	À améliorer (1)	Satisfaisant (2)	Bon (3)	Excellent (4)
Clarté argumentative	Position peu claire	Position présente mais arguments faibles	Position claire avec arguments	Position claire et bien défendue
Utilisation des connecteurs	Connecteurs absents ou mal employés	Connecteurs peu nombreux	Connecteurs présents et corrects	Connecteurs pertinents et variés

Source: grille élaborée par les auteurs pour cette recherche, inspirée de Plantin (2005), Dolz & Schneuwly (1998).

4. Réflexions critiques et limites

Bien que notre projet multimodal ait globalement atteint ses objectifs didactiques, une analyse critique impose de confronter ses limites inhérentes à la didactique des langues. Une survalorisation du registre visuel s’est manifestée chez certains groupes, qui ont initialement privilégié les affordances esthétiques de Canva – couleurs, typographies et images – au détriment de la textualité argumentative, aboutissant à des productions où le message s’avérerait flou malgré un impact visuel attractif. Cette dérive, récurrente dans les dispositifs intégrant des outils numériques créatifs, a nécessité notre réorientation explicite : « L’image n’est qu’un étayage au service du message textuel, et non l’inverse », soulignant la nécessité d’une régulation constante pour recentrer sur les compétences langagières prioritaires.

Enfin, des inégalités technologiques ont émergé, accentuant les disparités au sein de la classe hétérogène : si Canva se révèle intuitif, certains apprenants ont éprouvé une intimidation face à la plateforme ou des blocages sur des fonctionnalités basiques, contrastant avec l’exploration avancée d’autres. Cette hétérogénéité a imposé une différenciation pédagogique accrue, mobilisant un soutien individualisé en termes de compétences numériques, et interrogeant ainsi l’équité d’accès dans des contextes institutionnels aux ressources variables. L’enjeu temporel constitue un frein supplémentaire : avec huit heures de cours investies, ce dispositif s’avère chronophage dans un cursus contraint par la couverture programmatique, risquant d’être perçu comme un luxe par des institutions priorisant l’efficacité quantitative.

Conclusion

Cet article a documenté une expérience pédagogique simple mais riche, montrant comment l'intégration d'un outil numérique accessible (Canva) dans une démarche pédagogique réfléchie (partant d'une question significative, créant un espace de dialogue, valorisant la création authentique) peut catalyser une transformation dans la motivation, l'engagement et l'apprentissage des étudiants.

Les observations principales sont :

1. La motivation n'est pas un état fixe ; c'est un processus dynamique qui peut être cultivé et transformé par des approches pédagogiques réfléchies
2. La multimodalité (texte + image) enrichit l'apprentissage linguistique en rendant l'apprentissage plus incarné, mémorable et signifiant
3. Les outils numériques accessibles peuvent jouer un rôle catalyseur en supprimant les barrières techniques et en générant une satisfaction immédiate
4. L'engagement comportemental (participation, création) est fortement associé à l'apprentissage profond quand il est ancré dans une pédagogie significative
5. La valorisation de l'étudiant comme créateur et penseur autonome est au cœur de l'engagement durable

Nous reconnaissons les limites de cette étude : petit groupe, contexte spécifique, évaluation largement qualitative plutôt que quantitative rigoureuse, absence de groupe de contrôle pour comparaison. Des recherches supplémentaires avec des méthodologies quantitatives, des populations plus larges et diverses, et des suivis longitudinaux plus longs apporteraient une validation supplémentaire.

En cette époque où le numérique est omniprésent mais où son usage en éducation reste souvent superficiel ou gadgétaire, nous invitons nos collègues pédagogues à réfléchir plus profondément à la question : Comment pouvons-nous utiliser la technologie, non pas comme un spectacle ou une innovation pour l'innovation, mais comme un vrai moyen de créer des espaces d'apprentissage plus motivants, plus authentiques et plus humains ?

Seule une pédagogie réfléchie, empathique et centrée sur l'apprenant peut le faire. Mais une technologie bien choisie et bien intégrée peut soutenir cette pédagogie et l'amplifier.

Pour terminer, revenons à la question centrale de notre travail de recherche: Que se passe-t-il vraiment en classe lorsque les étudiants découvrent qu'ils peuvent transformer leurs idées en images ?

La réponse, basée sur nos observations, est simple et profonde : quelque chose d'authentique se produit. Les murs mentaux que les étudiants avaient construits autour de leur capacité à communiquer commencent à s'écrouler. Ils découvrent qu'ils ont des idées intéressantes, qu'ils peuvent les exprimer de manière persuasive, et qu'eux-mêmes – leurs pensées, leurs créations, leur voix – importent.

C'est cela, la vraie promesse de la pédagogie réfléchie soutenue par une technologie intelligente : redonner aux apprenants le sens profond qu'ils sont importants, que leur voix compte, et que apprendre, c'est découvrir et célébrer qui on est déjà en train de devenir.

Références bibliographiques

- Bax, S. (2003). CALL - Past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Bullich, V. (2018). La numérisation de l'éducation : enjeux et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 202, 45-56.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Damasio, A. (2005). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Penguin Books.
- Jandrić, P., Ryberg, T., & Burawoy, M. (Eds.). (2024). *Learning and technology in an age of planetary crisis*. Routledge.
- Lebrun, M. (2015). *Le numérique pour enseigner et apprendre*. De Boeck Supérieur.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation*. Seuil.

Annexes:

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants

1. Comment avez-vous trouvé cette expérience globalement ? (Très bien / Bien / Neutre / Pas bien)
2. Qu'est-ce qui vous a motivé le plus au cours de ce projet ? (Question ouverte)
3. Avez-vous senti une différence dans votre façon d'écrire ou de penser l'argumentation ? Si oui, laquelle ? (Question ouverte)
4. Utiliserez-vous Canva ou des outils similaires pour d'autres projets ? (Oui / Peut-être / Non)
5. Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez améliorer ou changer dans ce projet ? (Question ouverte)

Annexe 2 : Exemples de productions étudiantes

MONEY

classe reading

Prénom: Bochra
Groupe: [icône]

Introduction :

L'argent occupe une place centrale dans notre société moderne. Mais est-il réellement synonyme de bonheur ? Peut-on vraiment acheter la satisfaction et l'épanouissement personnel ? Il est essentiel de s'interroger sur le véritable rôle de l'argent dans la quête du bonheur.

Argument 1 :

L'argent apporte du confort et réduit certaines sources de stress. Avec l'argent, il est possible de satisfaire ses besoins primaires (logement, nourriture, santé) et d'accéder à des loisirs qui procurent du plaisir. Ainsi, un certain niveau de confort matériel peut alléger les soucis du quotidien et améliorer la qualité de vie.

Argument 2 :

L'argent ne suffit pas à garantir le bonheur. Malgré la sécurité financière, de nombreuses personnes riches expriment des sentiments de vide ou d'insatisfaction. Le bonheur est aussi lié aux relations humaines, à la santé mentale, et au sens que l'on donne à sa vie, autant d'éléments que l'argent seul ne peut pas acheter.

Conclusion :

L'argent peut faciliter certaines conditions de vie, mais il ne constitue pas une garantie de bonheur. Le bonheur authentique naît d'un équilibre entre bien-être matériel, épanouissement personnel et relations humaines enrichissantes.

"L'ARGENT FAIT-IL VRAIMENT LE BONHEUR ?"

L'argent est un moyen d'échange reconnu qui permet d'acheter des biens, de payer des services ou de rembourser des dettes. Il sert aussi à mesurer la valeur des choses et à stocker de la richesse. L'argent est important car il facilite les échanges économiques, soutient le développement des sociétés, et permet aux individus de satisfaire leurs besoins essentiels. Mais, est-ce que l'argent qui réussit à créer le bonheur dans la vie de personne ?

• DÉVELOPPEMENT

Exemple 1 : L'argent permet de satisfaire les besoins primaires.

Exemple 2 : L'argent permet de se faire plaisir, d'acheter des biens, de voyager, de se former, de pratiquer des loisirs, de soutenir des causes qui nous tiennent à cœur. Ces expériences contribuent à l'épanouissement personnel et créent des souvenirs précieux. Par exemple, une personne financièrement à l'aise peut se permettre de quitter un emploi toxique pour se reconvertir, ou encore aider ses proches en cas de besoin. Cette liberté est un luxe qui, sans aucun doute, favorise le bonheur.

Exemple 3 : L'argent permet d'acheter des biens et de se faire plaisir.

Exemple 4 : L'argent permet d'acheter des biens et de se faire plaisir.

1. L'argent, un outil nécessaire pour la stabilité*

Il est indéniable que l'argent joue un rôle crucial dans notre bien-être matériel. Sans ressources financières, il est difficile de répondre aux besoins fondamentaux : se nourrir, se loger, se soigner ou encore offrir une éducation à ses enfants. La pauvreté peut engendrer du stress, de l'anxiété et un sentiment d'impuissance, ce qui nuit profondément au bonheur. Des études en psychologie économique montrent d'ailleurs que, jusqu'à un certain niveau de revenus, l'argent améliore significativement la qualité de vie. Une fois ce seuil atteint, cependant, son impact sur le bonheur diminue.

2. L'argent permet la liberté et les expériences enrichissantes*

Avoir de l'argent offre des possibilités : voyager, découvrir de nouvelles cultures, se former, pratiquer des loisirs ou soutenir des causes qui nous tiennent à cœur. Ces expériences contribuent à l'épanouissement personnel et créent des souvenirs précieux. Par exemple, une personne financièrement à l'aise peut se permettre de quitter un emploi toxique pour se reconvertir, ou encore aider ses proches en cas de besoin. Cette liberté est un luxe qui, sans aucun doute, favorise le bonheur.

3. Mais l'argent ne comble pas tout*

Pourtant, de nombreuses personnes riches ne sont pas heureuses. Le stress lié à la gestion de grandes fortunes, la peur de perdre son argent, l'isolement ou encore le sentiment de vide existentiel montrent que la richesse matérielle ne suffit pas. Le bonheur dépend davantage de :

- ***Des relations humaines*** (famille, amis, amour)

- *De la santé physique et mentale*

- ***Du sentiment d'accomplissement*** (se sentir utile, réaliser ses passions)

- ***De la gratitude*** (savoir apprécier ce que l'on a) Des milliardaires avouent parfois se sentir seuls, tandis que des personnes modestes trouvent une grande joie dans des choses simples, comme un repas en famille ou une balade en nature.

4. Le piège de la course à l'argent*

Une obsession pour l'argent peut mener à :

- ***L'épuisement*** (travail excessif, burnout)

- ***La cupidité*** (toujours vouloir plus, sans satisfaction)

- ***La perte de valeurs humaines*** (individualisme, méfiance) Certaines personnes sacrifient leur santé, leurs relations et leur temps libre pour accumuler toujours plus de richesses... pour finalement se rendre compte que cela ne les rend pas heureuses.