

L'enseignement-apprentissage du français via les réseaux sociaux au Maroc : cas du cycle secondaire à la région de Fès-Meknès

Omar Ismaili

Professeur de français du cycle secondaire au Maroc et docteur en didactique du FLE (Université Mohamed Premier, Oujda, Maroc). Ses recherches portent principalement sur l'agir professoral, la formation des enseignants et l'intégration du numérique dans l'enseignement.
i.omar@ump.ac.ma

Les réseaux sociaux constituent aujourd'hui un espace incontournable dans les pratiques quotidiennes des jeunes. Leur intégration dans l'enseignement du français au Maroc suscite un intérêt croissant, en tant qu'outils susceptibles de renforcer la motivation des apprenants, de stimuler leur créativité et de diversifier les supports d'apprentissage. Toutefois, leur exploitation pédagogique soulève également des défis majeurs, notamment en matière d'accessibilité technique, de formation des enseignants et de questionnements éthiques.

Cette recherche adopte une méthodologie mixte, quantitative et qualitative, articulant un questionnaire administré à une centaine d'élèves du cycle secondaire et des entretiens semi-directifs menés auprès d'une vingtaine d'enseignants de français dans la région de Fès-Meknès. Les résultats révèlent une forte présence des plateformes numériques telles que Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube et WhatsApp, mobilisées par les élèves pour interagir, rechercher des informations et suivre des contenus en français. Si la fréquence d'utilisation personnelle est élevée, l'exploitation pédagogique reste marginale et le plus souvent informelle. Les conditions matérielles, en particulier la disponibilité de smartphones, de tablettes ou d'ordinateurs ainsi que la qualité de la connexion Internet, apparaissent comme des facteurs déterminants qui renforcent les inégalités d'accès et limitent les potentialités éducatives de ces outils.

Du côté des enseignants, les entretiens soulignent une perception contrastée. D'un côté, ils reconnaissent le potentiel des réseaux sociaux en tant qu'outils d'engagement et de dynamisa-

tion des apprentissages ; de l'autre, ils expriment des réticences persistantes, liées au manque de formation spécifique, à la surcharge de travail, aux risques de distraction ainsi qu'aux enjeux éthiques relatifs à la protection des données et à la fiabilité des contenus.

L'analyse met en évidence la nécessité de dépasser les usages spontanés pour promouvoir une intégration didactiquement structurée et encadrée. Elle ouvre des perspectives en matière de formation continue des enseignants, de conception de dispositifs hybrides et de régulation institutionnelle, dans l'objectif de tirer pleinement parti du potentiel des réseaux sociaux dans l'enseignement-apprentissage de la première langue étrangère au Maroc.

Social media have become an essential part of young people's daily practices. Their integration into French language teaching in Morocco has been attracting increasing interest, as these tools have the potential to enhance learners' motivation, stimulate creativity, and diversify learning resources. However, their pedagogical use also raises significant challenges, particularly concerning technical accessibility, teacher training, and ethical issues.

This study adopts a mixed-methods approach, combining a questionnaire administered to a hundred secondary school students with semi-structured interviews conducted with about twenty French teachers in the Fès-Meknès region. The results reveal a strong presence of digital platforms such as Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube, and WhatsApp, which students use to interact, seek information, and engage with French-language content. Although the frequency of use is high, pedagogical exploitation remains limited and mostly informal. Material conditions, especially the availability of smartphones, tablets, or computers, as well as the quality of the Internet connection, emerge as key factors that exacerbate inequalities in access and constrain the educational potential of these tools.

From the teachers' perspective, the interviews highlight a mixed perception. On one hand, teachers recognize the potential of social media as tools for engagement and classroom dynamism; on the other hand, they express persistent concerns related to the lack of specific training, workload, risks of distraction, and ethical considerations regarding data protection and content reliability.

The analysis underscores the need to move beyond spontaneous uses in order to promote a didactically structured and guided integration. It points to opportunities in terms of continuing teacher education, the design of hybrid teaching approaches, and institutional regulation, with the aim of fully harnessing the potential of social media in the teaching and learning of French as a first foreign language in Morocco.

Mots-clés : enseignement, français, Maroc, réseau social

Keywords: teaching, French, Morocco, social network

Rubrique : Recherche

Introduction

Dans le contexte marocain contemporain, les réseaux sociaux occupent une place prépondérante dans la vie quotidienne des jeunes, notamment dans les milieux urbains et semi-urbains. Selon les dernières statistiques, une majorité des adolescents et jeunes adultes marocains utilise régulièrement des plateformes telles que Facebook, Instagram, TikTok, YouTube et WhatsApp pour communiquer, partager des contenus et accéder à

l'information (DataReportal, 2023 ; TelQuel, 2025). Ces espaces numériques ne se limitent plus à la sphère sociale : ils deviennent des environnements potentiels d'apprentissage informel et interactif. L'explosion de l'usage des smartphones et l'amélioration progressive de la connectivité Internet favorisent un accès quasi permanent à ces plateformes, transformant la manière dont les jeunes interagissent avec les contenus et les langues étrangères.

Parallèlement, le français occupe une position centrale dans le système éducatif marocain. Il s'agit non seulement de la première langue étrangère enseignée dès le préscolaire, mais aussi de la langue d'enseignement des disciplines non linguistiques dans les établissements pionniers et les filières du Parcours international collégial (APIC) au secondaire collégial et du Baccalauréat international option Français (BIOF) au secondaire qualifiant, ainsi que dans toutes les disciplines scientifiques et techniques dans l'enseignement supérieur (Haidar, 2024 ; Ismaili & coll., 2024). Cette situation reflète à la fois l'héritage historique, la continuité avec les pratiques administratives et scientifiques, ainsi que les exigences du marché du travail. En tant que langue étrangère mais également langue d'enseignement, le français joue un rôle crucial dans la formation des compétences académiques, la socialisation scolaire et l'accès aux savoirs spécialisés et occupe une place importante dans le paysage linguistique du Maroc (Ismaili & Abdelouahed, 2022).

Les plateformes desdits réseaux permettent une exposition accrue à la langue, favorisent la communication et soutiennent le développement de compétences linguistiques de manière autonome et collaborative (Ollivier & Puren, 2011 ; Barrot, 2021). Néanmoins, leur intégration dans les pratiques pédagogiques officielles demeure limitée. Les enseignants se heurtent à plusieurs obstacles : l'absence de cadres institutionnels clairement définis, le manque de formation spécialisée, des inégalités d'accès aux équipements et aux ressources numériques, ainsi que des enjeux éthiques relatifs à la protection des données et à la fiabilité des contenus.

Dans cette perspective, la présente étude se propose d'analyser les pratiques des élèves et des enseignants de français au cycle secondaire qualifiant dans la région de Fès-Meknès, d'identifier les difficultés rencontrées et de dégager des perspectives pour une intégration pédagogique raisonnée des réseaux sociaux. L'objectif est de contribuer à une meilleure compréhension des interactions entre outils numériques et enseignement du français en tant que première langue étrangère au sein d'un système éducatif multilingue.

Cadre théorique

L'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement du français au Maroc s'inscrit à l'intersection de deux dimensions : les potentialités pédagogiques offertes par ces plateformes numériques et la place singulière du français dans le système éducatif marocain. Les réseaux sociaux constituent des espaces d'échanges et de co-construction des savoirs, favorisant l'interaction, la motivation et l'autonomie des apprenants. Toutefois, cette perspective doit être nuancée à la lumière de travaux soulignant la circulation fréquente de contenus peu fiables et la difficulté, pour les usagers, de distinguer l'information crédible des productions trompeuses ou non vérifiées (Jehel, 2018 ; Cardon, 2019). Le français, en tant que langue étrangère et langue d'enseignement, trouve dans ces environnements un moyen de renforcer l'apprentissage authentique et collaboratif. Ce cadre théorique présente donc successivement : la définition des réseaux sociaux, le statut du français au Maroc et l'usage des réseaux sociaux à des fins éducatives dans le contexte marocain.

Les réseaux sociaux : définitions et statistiques

Les réseaux sociaux peuvent être définis comme des plateformes numériques permettant la création de profils utilisateurs, l'établissement de liens sociaux, l'échange de contenus et l'interaction en temps réel ou différé (Boyd & Ellison, 2007). Ces plateformes constituent à la fois des espaces de communication et de socialisation, et des environnements d'apprentissage

potentiels où les individus peuvent collaborer, partager des informations et accéder à des ressources multimédias.

D'un point de vue sociologique, Wellman (1992) définit un réseau social comme un ensemble de relations interconnectées entre individus unis par des liens sociaux spécifiques. D'une perspective pratique, Malick (2020) le décrit comme une plateforme digitale facilitant les interactions sociales et le partage d'informations en temps réel.

Afin de situer l'ampleur actuelle du phénomène, il est utile de rappeler brièvement l'évolution historique des réseaux sociaux. Boyd (2014) montre que ces environnements numériques s'inscrivent dans une trajectoire longue, depuis les premières communautés en ligne, telles que CompuServe en 1969 et les Bulletin Board Systems des années 1980, jusqu'à l'apparition du premier réseau social grand public, Six Degrees en 1997, suivi de Friendster en 2002 puis de Facebook en 2004, devenu par la suite la plateforme dominante. Cette genèse permet de comprendre que les réseaux sociaux ne constituent pas une rupture soudaine, mais le prolongement d'une logique de mise en réseau qui s'est progressivement diversifiée avec l'émergence de Twitter (devenu X) en 2006, d'Instagram en 2010 ou encore de Snapchat en 2011.

À l'échelle mondiale, les données récentes confirment la centralité de ces plateformes dans les pratiques numériques contemporaines. Le rapport *Digital 2024* (We Are Social et Meltwater) recense 5,04 milliards d'utilisateurs actifs, soit 62,3 % de la population, avec un temps d'usage moyen de 2h23 par jour et un cumul de 7,4 comptes par individu. Facebook demeure le réseau le plus fréquenté, avec 3,05 milliards d'utilisateurs, suivi par YouTube, WhatsApp, Instagram et TikTok. Toutefois, comme le soulignent plusieurs chercheurs en sciences de l'information, l'interprétation de ces chiffres doit être nuancée, car ils reflètent davantage l'expansion des infrastructures numériques et les stratégies économiques des plateformes que la qualité des interactions ou la fiabilité des contenus (Cardon, 2019 ; Jehel, 2018).

Au Maroc, cette dynamique se manifeste de manière particulièrement marquée. L'Agence Nationale de Réglementation des Télécommunications (ANRT, 2024) estime que 25,5 millions de Marocains, soit 68 % de la population, sont actifs sur les réseaux sociaux, une proportion portée par une population jeune et un accès généralisé aux smartphones. Les applications les plus utilisées demeurent WhatsApp, Facebook, Instagram, TikTok et YouTube. Le Haut-Commissariat au Plan (HCP, 2023) indique par ailleurs que les Marocains y consacrent en moyenne 3h15 par jour, soit une durée supérieure à la moyenne mondiale. Cette forte présence, particulièrement notable chez les 18-34 ans, confirme le rôle structurant du numérique dans les pratiques communicationnelles actuelles, tout en invitant à une analyse critique des effets sociaux, culturels et informationnels de ces usages.

La place du français dans le paysage linguistique et éducatif marocain

Le français occupe une place particulière au Maroc, où il bénéficie du statut de première langue étrangère tout en servant de langue d'enseignement pour les matières scientifiques et techniques dans le système éducatif (Abou Haidar, 2012). Son enseignement commence dès le primaire et se poursuit tout au long du parcours scolaire, jouant ainsi un rôle essentiel dans la formation académique et professionnelle des apprenants. Comme le soulignent El Boutouly et Daoudi (2023), le français au Maroc occupe un double statut paradoxal : première langue de communication dans le monde professionnel et langue étrangère dans le système scolaire et les discours officiels. Cette ambivalence, visible dans l'usage généralisé du français dans l'économie et la publicité, engendre une confusion qui affecte son enseignement/apprentissage : les concepteurs de programmes hésitent entre une approche de Français langue étrangère (FLE) ou de Français langue seconde (FLS).

La particularité du contexte marocain réside dans cette dualité fonctionnelle du français, qui sert à la fois de langue d'enseignement pour les disciplines scientifiques et de langue de communication dans les domaines

économique, administratif et médiatique. Cette double fonction en fait un outil indispensable pour la réussite scolaire et l'insertion professionnelle, particulièrement dans les secteurs requérant une expertise technique ou scientifique. Le français demeure omniprésent dans la vie économique, administrative et médiatique marocaine, renforçant son statut de langue de communication, de culture et de savoir (Messaoudi, 2024). En effet, 67 % des offres d'emploi requièrent la maîtrise du français dans les secteurs privé et parapublic, selon les données de l'Agence nationale de promotion de l'emploi et des compétences (ANAPEC, 2022). Cette double fonction – langue étrangère et véhiculaire – positionne le français comme un outil indispensable pour l'accès aux savoirs, la mobilité académique internationale et les opportunités professionnelles.

L'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement au Maroc

Au Maroc, l'utilisation des réseaux sociaux dans le domaine éducatif a connu une évolution notable, caractérisée à la fois par des initiatives pionnières et par des défis structurels. La généralisation des smartphones et le développement rapide de l'accès à Internet ont favorisé une pénétration croissante de ces plateformes dans les pratiques pédagogiques (HCP, 2020).

Dès 2009, plusieurs enseignants marocains ont commencé à exploiter le potentiel pédagogique des réseaux sociaux en créant des chaînes YouTube éducatives, telles que celles de Karim Ziani¹ et du professeur Samad² pour le français, du professeur Aderdour³ pour les mathématiques, ou encore du professeur Laaouani⁴ pour la physique-chimie. Parallèlement, des pages Facebook dédiées à l'enseignement, comme la page⁵ « forums français Maroc » du professeur Ziani, ont vu le jour. Ces initiatives ont contribué à l'émergence d'une institutionnalisation progressive de l'usage éducatif des réseaux sociaux, malgré l'absence initiale de cadre réglementaire formel

1. <https://www.youtube.com/c/fran%C3%A7aismaroctube>

2. <https://www.youtube.com/@ProfSamad>

3. <https://www.youtube.com/@AdrdourMustapha>

4. <https://www.youtube.com/@laaouaniI>

5. <https://www.facebook.com/Forums.Francais.Maroc>

(Ismaili, 2023). Toutefois, cette expansion a également donné lieu à des dérives, avec l'émergence de pages contraires à l'éthique éducative. C'est le cas de « Tasribat », utilisée pour la diffusion de contenus facilitant la tricherie aux examens, et de « Scoop », qui relaie des informations diffamatoires à l'encontre des élèves ainsi que des cadres pédagogiques et administratifs. Ces pratiques ont souligné la nécessité d'un encadrement institutionnel, qui s'est concrétisé avec la pandémie de COVID-19. Le communiqué du 16 mars 2020 du ministère de l'Éducation nationale a marqué un tournant en officialisant l'enseignement à distance et en légitimant l'usage pédagogique des plateformes numériques et des classes virtuelles, révélant l'importance d'un encadrement institutionnel. Le ministère de l'Éducation nationale a officialisé l'enseignement à distance via la plateforme TelmidTICE (≈ 600 000 utilisateurs quotidiens), produit 3 000 ressources numériques diffusant 56 leçons par jour à la télévision et créé 400 000 salles virtuelles dans le public et 30 000 dans le privé, tandis que l'enseignement supérieur et la formation professionnelle ont adapté leurs cours à distance (Ait Hadou & coll., 2024).

Malgré ces dispositifs, la majorité des enseignants et des élèves a utilisé des réseaux sociaux plus accessibles, notamment WhatsApp. Selon le Haut-Commissariat au Plan (2020), ces réseaux ont été le principal canal de suivi, mobilisés par 40 % des ménages au primaire, 44 % au collège et 46 % au secondaire. Cependant, moins de 14 % des élèves ont suivi les cours via TelmidTICE, soulignant une fracture numérique persistante, surtout en milieu rural. Ces constats mettent en évidence la nécessité d'intensifier les efforts pour assurer l'accès équitable à l'enseignement à distance et la continuité pédagogique pour tous. Par ailleurs, ces données montrent que les réseaux sociaux populaires jouent un rôle stratégique comme outils d'enseignement, facilitant l'engagement des apprenants et la diffusion des contenus pédagogiques de manière flexible et accessible.

Méthodologie et contexte de la recherche

Cette section présente le dispositif méthodologique déployé pour investiguer l'usage pédagogique des réseaux sociaux dans l'enseignement du français au Maroc. Il décrit de manière systématique l'approche de recherche retenue, la composition de l'échantillon, les instruments de collecte déployés, le déroulement de l'enquête sur le terrain ainsi que les méthodes d'analyse des données. L'objectif est de fournir un cadre transparent et rigoureux permettant d'apporter des réponses fiables aux questions de recherche, tout en explicitant les choix méthodologiques opérés.

L'étude adopte une approche mixte (quantitative et qualitative), qui associe la mesure à grande échelle des usages et des perceptions des élèves à l'analyse approfondie des expériences, des stratégies et des contraintes rapportées par les enseignants. L'approche mixte offre une triangulation des données, garantissant une compréhension plus riche et nuancée des phénomènes étudiés (Creswell & Plano Clark, 2017). Cette complémentarité des approches est particulièrement pertinente pour investiguer les contextes éducatifs, caractérisés par des interactions complexes et multidimensionnelles entre les enseignants, les élèves et les technologies (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

L'échantillon se compose de deux populations principales. D'une part, 100 élèves du secondaire issus de diverses provinces et établissements de la région de Fès-Meknès ont été sélectionnés selon un échantillonnage stratifié, tenant compte du niveau scolaire, du sexe et du type de filière. Cette stratification garantit la représentativité des pratiques et permet des comparaisons entre groupes. La sélection a également pris en compte la diversité géographique des établissements, incluant des lycées urbains et semi-urbains, afin de refléter la variété des contextes socio-éducatifs et des conditions d'accès aux technologies numériques (Tashakkori & Teddlie, 2010).

Tableau 1 : Répartition de l'échantillon d'élèves (N = 100) – Région Fès-Meknès

Critère	Catégorie	Nombre d'élèves et %
Niveau scolaire	Collège 1 ^{re} année	10
	Collège 2 ^e année	10
	Collège 3 ^e année	10
	1 ^{re} année du baccalauréat	45
	2 ^e année du baccalauréat	25
Sexe	Masculin	41
	Féminin	59
Type de filière	Scientifique BIOF / APIC	40
	Littéraire	30
	Technique/Professionnelle	30
Localisation de l'établissement	Urbain	70
	Rural/Semi-urbain	30
Province	Fès	12
	Meknès	12
	El Hajeb	10
	Ifrane	10
	Sefrou	10
	Moulay Yacoub	8
	Taza	10
	Boulemane	10
	Taounate	8

D'autre part, un groupe de 20 enseignants de français a été retenu selon un échantillonnage par convenance, en fonction de leur expérience (au moins trois ans dans l'enseignement), de leur familiarité avec les outils numériques et les réseaux sociaux et de leur disponibilité pour les entretiens semi-directifs. Ces enseignants représentent différents établissements de la région, permettant de recueillir une diversité de pratiques, de stratégies pédagogiques et de perspectives sur l'intégration des réseaux sociaux (Merriam & Tisdell, 2015).

Tableau 2 : Répartition de l'échantillon d'enseignants (N = 20)

Critère	Catégorie	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Expérience professionnelle	3-5 ans	6	30
	6-10 ans	8	40
	> 10 ans	6	30
Familiarité avec le numérique	Faible	4	20
	Moyenne	8	40
	Élevée	8	40
Localisation de l'établissement	Urbain	12	60
	Rural/Semi-urbain	8	40

Les questionnaires administrés aux élèves (voir annexe 1) combinent des questions fermées (échelles de fréquence, choix de réseaux sociaux, types d'activités) et ouvertes (perceptions, motivations, effets sur l'apprentissage). Les items explorent notamment l'accès aux réseaux sociaux (matériel utilisé, qualité de la connexion, lieux d'utilisation), la fréquence et la régularité d'usage, les pratiques spécifiques en français (lecture, écriture, interactions, visionnage de contenus), ainsi que les effets perçus sur la motivation, la participation et le développement des compétences linguistiques. Parallèlement, les entretiens semi-directifs auprès des enseignants ont été structurés autour de quatre axes : les perceptions de l'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement du français, les stratégies pédagogiques mises en œuvre ou envisagées, les obstacles rencontrés (techniques, institutionnels ou éthiques) et les besoins de formation ainsi que les perspectives d'amélioration de l'usage des outils numériques. La souplesse de cet instrument permet d'approfondir les réponses, d'explorer les pratiques réelles et de comprendre la complexité des représentations des enseignants.

L'utilisation combinée de ces outils de collecte de données permet une approche triangulée, renforçant la validité et la richesse de l'analyse en croisant les perspectives des élèves et des enseignants, et en conciliant mesures quantitatives et observations qualitatives. La collecte des données a été réalisée par l'administration de questionnaires en présentiel, après obtention des autorisations officielles et des consentements éclairés, et par la conduite

d'entretiens semi-directifs. Ces entretiens semi-directifs ont été réalisés avec chaque enseignant pour une durée de 45 à 60 minutes, en présentiel ou par visioconférence selon leur disponibilité. Ils ont été intégralement enregistrés avec le consentement des participants afin d'assurer une transcription fidèle. Celle-ci a suivi les conventions du Groupe aixois de recherche en syntaxe et analyse discursive (GARS), adaptées par Mazi (2013), permettant de rendre compte à la fois du contenu verbal et des dimensions prosodiques et interactionnelles (intonation, pauses, chevauchements, accentuation).

L'analyse a été conduite selon une approche thématique qualitative, combinant codification ouverte, axiale et sélective et codification ouverte, axiale et sélective, inspirée des travaux de Paillé et Mucchielli (2021), afin d'identifier les catégories majeures relatives à la formation, au vécu professionnel et aux stratégies d'action des enseignants. Les données ont été examinées manuellement, en croisant les thèmes pour dégager les patterns récurrents et assurer la rigueur et la fiabilité de l'interprétation, tout en préservant la richesse discursive et contextuelle des échanges.

Traitement et analyse des résultats

Cette section propose une analyse approfondie des résultats issus de l'enquête réalisée auprès de cent élèves du secondaire qualifiant et de vingt enseignants de français. L'objectif n'est pas de se limiter à une présentation descriptive ou statistique des données recueillies, mais d'en proposer une lecture interprétative permettant de mettre en évidence des tendances et des dynamiques émergentes.

L'analyse cherchera à éclairer plusieurs dimensions : d'une part, les modalités d'appropriation de ces outils par les élèves et les enseignants ; d'autre part, les opportunités qu'ils offrent en termes de motivation, de créativité et d'autonomie dans l'apprentissage. Enfin, elle prendra en compte les contraintes et résistances qui en limitent l'intégration dans les pratiques scolaires formelles. En ce sens, les résultats ne seront pas seulement envisagés comme un reflet de comportements individuels, mais comme des

indicateurs révélateurs des réalités complexes du contexte éducatif marocain, où se rencontrent des innovations technologiques, des attentes pédagogiques et des contraintes institutionnelles.

L'usage des réseaux sociaux par les élèves pour l'apprentissage du français

Nous commençons par la présentation et l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux élèves, afin de mieux cerner leurs pratiques numériques et leurs perceptions de l'usage des réseaux sociaux pour l'enseignement-apprentissage du français. L'échantillon de 100 élèves présente un profil équilibré et représentatif des lycéens. La répartition par genre est quasi-paritaire 59 % de filles, 41 % de garçons. Les élèves de l'échantillon sont répartis entre les différents niveaux du secondaire, de la première année du collège à la deuxième année du baccalauréat. 45 élèves sont inscrits en première année du baccalauréat, un niveau certificatif où le français constitue une matière principale de l'examen régional, dotée du plus fort coefficient, à savoir 4. Cette distribution confère à l'échantillon une pertinence particulière pour l'analyse, puisqu'elle met en lumière les représentations et les pratiques liées à un moment charnière du parcours scolaire.

De même, la diversité des filières et des parcours, à l'échelle nationale, est bien représentée dans l'échantillon. Au secondaire collégial, les élèves relèvent à la fois du parcours général et du parcours international. Au secondaire qualifiant, on retrouve des filières scientifiques, littéraires, ainsi que des classes du baccalauréat international option français (BIOF), avec une prédominance notable des scientifiques BIOF (40 %). Cette variété constitue un atout, car elle laisse entrevoir des rapports différenciés à la langue française ainsi que des motivations scolaires potentiellement contrastées. Par ailleurs, la majorité des élèves résident en milieu urbain (70 %), contre 30 % en milieu rural. Cette distinction géographique est particulièrement significative, puisqu'elle conditionne l'accès aux outils numériques et la qualité de la connexion Internet, deux facteurs qui influencent directement les usages pédagogiques du numérique.

Équipement numérique et connexion : une prédominance du smartphone et du pass ^{*6}

L'analyse de l'équipement numérique met en évidence une prédominance nette du smartphone, possédé par 80 % des élèves. Comme le confirme Devauchelle (2018), cet outil personnel, mobile et polyvalent, constitue le pivot central de leur écosystème numérique. L'ordinateur portable arrive en seconde position (60 %), bien qu'il soit fréquemment partagé au sein du foyer. Les ordinateurs fixes (30 %) et les tablettes (25 %) apparaissent moins répandus, ce qui traduit une préférence marquée pour la mobilité et la connectivité en continu.

Un élément particulièrement significatif est que 5 % des élèves déclarent ne disposer d'aucun appareil numérique. Bien que minoritaire, ce chiffre souligne la persistance d'une fracture numérique qui, même réduite, peut représenter un frein majeur à l'intégration du numérique dans les appren-tissages. Tous ces élèves résident en milieu rural, ce qui met en évidence la dimension territoriale de cette inégalité.

L'accès à Internet des élèves révèle des disparités significatives. Seuls 30 % d'entre eux disposent d'une connexion stable à domicile via un réseau Wi-Fi. En revanche, 60 % déclarent utiliser le « pass réseaux sociaux » (activé par le code ^{*6}) proposé par les trois opérateurs marocains (Inwi, Orange et Maroc Telecom). Ce forfait, facturé à 30 dirhams par mois chez Inwi et Orange, et à 50 dirhams chez Maroc Telecom, donne un accès illimité aux plateformes sociales telles que WhatsApp, Facebook, Instagram, Snapchat et Twitter, mais exclut l'ensemble des autres réseaux sociaux, sites et ressources en ligne. Enfin, 10 % des élèves n'ont aucun abonnement régulier et recourent ponctuellement à des connexions extérieures, qu'il s'agisse du Wi-Fi de voisins ou de cafés.

Pratiques linguistiques : un usage modéré du français en contexte informel

Les pratiques linguistiques des élèves en dehors du cadre scolaire dessinent un paysage nuancé. Une majorité de 70 % des élèves déclarent utiliser le français plus de 50 % du temps dans leurs interactions avec leurs amis. Plus précisément, 40 % l'utilisent même plus de 75 % du temps, démontrant une pratique informelle régulière et une certaine aisance. Cependant, 30 % des élèves utilisent le français moins de la moitié du temps, ce qui indique que pour une partie non négligeable de l'échantillon, la langue maternelle ou d'autres langues dominent les échanges sociaux. Cette variation suggère que la motivation à utiliser les réseaux sociaux pour apprendre le français pourrait être inégale, plus forte chez ceux qui l'utilisent déjà fréquemment.

Pratiques des réseaux sociaux : WhatsApp et Facebook en tête

L'enquête confirme l'omniprésence des réseaux sociaux dans la vie quotidienne des lycéens. WhatsApp (90 %) et Facebook (85 %) arrivent en tête des plateformes les plus utilisées, en partie grâce au \pass⁶, qui limite l'accès à Internet aux réseaux sociaux et exclut les autres sites. Instagram (75 %), YouTube (60 %), TikTok (50 %), Snapchat (45 %) et X (anciennement Twitter, 30 %) suivent, offrant des contenus visuels ou basés sur de courtes séquences, particulièrement attractifs pour les jeunes. Microsoft Teams est également mentionné (20 %), principalement pour des usages scolaires et collaboratifs. Cette diversité d'usages montre que les élèves sont des consommateurs de médias sociaux variés, une compétence que l'enseignement pourrait valoriser et intégrer dans les pratiques pédagogiques.

Usages pédagogiques : une consommation passive majoritaire

L'analyse des pratiques des élèves sur les réseaux sociaux montre que, lorsqu'il s'agit d'apprendre le français, les usages restent majoritairement passifs et centrés sur la consommation de contenus. L'activité la plus fréquente consiste à regarder des vidéos éducatives provenant de comptes et chaînes populaires telles que *Prof SAMAD*, *Français ibac ou Cours Karim Ziani* (78 % des élèves). Cette pratique, accessible sur Facebook, Instagram et YouTube,

s'apparente à un apprentissage par immersion ludique, mêlant exposition à la langue et divertissement. Par ailleurs, 67 % des élèves déclarent participer à des groupes WhatsApp où ils partagent des cours et ressources de toutes les matières avec leurs camarades de classe, ce qui constitue une forme de collaboration numérique mais reste souvent centrée sur le partage de contenus plutôt que sur la production linguistique.

En revanche, les activités interactives et productives, qui exigent une réelle pratique de la langue, sont beaucoup moins répandues : lecture d'articles en français (50 %), participation à des groupes d'échange ou forums (40 %) et discussions avec des locuteurs natifs (30 %). Cet écart manifeste entre la consommation passive et la production active met en évidence un potentiel pédagogique sous-exploité. Ainsi, si les élèves utilisent les réseaux sociaux pour s'exposer à la langue française, ils le font principalement de manière réceptive. La dimension productive et interactive, essentielle pour le développement des compétences communicationnelles en français, reste encore limitée. Ces observations suggèrent que l'enseignement pourrait tirer parti de cette familiarité avec les réseaux sociaux pour développer des activités stimulantes, favorisant la production, la collaboration et l'échange en français, transformant ainsi un usage majoritairement passif en apprentissage actif et engagé.

Perceptions des élèves : un optimisme mesuré

Bien que les usages des réseaux sociaux semblent majoritairement passifs, 85 % des élèves considèrent qu'ils contribuent à améliorer leur français, « beaucoup » pour 40 % et « un peu » pour 45 %. Cette perception positive s'explique par le caractère ludique et motivant des plateformes, l'exposition à un français authentique hors des manuels et le développement informel de compétences telles que la compréhension orale. Les 15 % restants, qui ne perçoivent aucune amélioration, correspondent probablement à ceux qui n'exploitent pas ces outils à des fins pédagogiques ou dont la consommation passive n'aboutit pas à des gains tangibles.

Analyse des pratiques et perceptions des enseignants

L'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des vingt enseignants de français révèle des positions nuancées, oscillant entre un enthousiasme mesuré pour le potentiel pédagogique des réseaux sociaux et des préoccupations profondes concernant leurs défis pratiques et éthiques. Leurs réponses, structurées autour des cinq thèmes du guide d'entretien, dressent un paysage complexe de l'intégration de ces outils dans l'enseignement du français.

L'usage des réseaux sociaux par les enseignants : entre précaution et intégration pédagogique

Tous les enseignants enquêtés ont déclaré utiliser les réseaux sociaux, mais 14 sur 20 précisent qu'ils ne les emploient qu'à des fins personnelles, principalement pour préserver le respect mutuel et éviter tout problème avec les élèves. Un enseignant a relaté que ses élèves avaient créé un compte Facebook à son nom, illustrant les enjeux de sécurité et de protection de l'identité numérique. Les réseaux sociaux sont également perçus comme un espace de cyberharcèlement potentiel et la gestion de ces réseaux peut générer des difficultés supplémentaires. Seuls six enseignants (30 %) utilisent régulièrement les réseaux sociaux à des fins pédagogiques, principalement dans deux cadres :

- Usage en amont de la classe (classe inversée) : les enseignants partagent des contenus (résumés, vidéos éducatives, articles) que les élèves doivent consulter avant le cours. Le temps en classe est ensuite consacré à des activités interactives basées sur ces contenus. La majorité de ces échanges se fait via WhatsApp, où certains enseignants ont limité l'interaction pour éviter les comportements problématiques, bien que des élèves continuent à réagir par des émoticones parfois inappropriées.
- Création d'espaces fermés pour la classe : certains enseignants utilisent Facebook Groups ou WhatsApp pour rappeler les devoirs, partager des ressources complémentaires (articles, podcasts) et animer

des débats sur l'actualité culturelle francophone. Un enseignant note : « C'est un canal efficace pour prolonger la classe au-delà des murs du lycée, mais il faut rester vigilant. » Pr 6.

Les enseignants qui n'utilisent pas ces outils évoquent plusieurs obstacles : absence de cadre légal, difficultés à vérifier l'identité des élèves, risques liés au cyberharcèlement, manque de formation et d'exemples pédagogiques concrets. Comme le souligne un professeur : « Je ne vois pas comment utiliser Facebook avec les élèves, je préfère rester à distance. Les réseaux sociaux sont risqués, certains élèves deviennent vulgaires ou influenceurs. »

Enfin, la gestion de la relation élève-professeur est une préoccupation constante pour tous les enseignants : refus des demandes d'amitié sur les comptes personnels, création de comptes professionnels dédiés et communication strictement centrée sur les contenus pédagogiques. La frontière entre vie privée et vie professionnelle est jugée essentielle à maintenir pour sécuriser l'usage de ces plateformes.

Avantages, défis et perspectives de l'usage des réseaux sociaux par les enseignants

Les enseignants qui intègrent les réseaux sociaux dans leur pratique pédagogique reconnaissent plusieurs bénéfices, principalement en termes de motivation et d'engagement des élèves. Ces derniers se montrent plus actifs et participatifs lorsqu'une activité mobilise des outils numériques familiers et perçus comme modernes. Comme le souligne Pr6 : « Les élèves répondent plus vite et participent davantage lorsqu'on utilise WhatsApp ou des vidéos qu'ils connaissent. Cela rend le cours vivant et motivant. » Cette dynamique favorise des interactions plus spontanées et une exposition linguistique authentique.

Sur le plan des compétences linguistiques, deux axes principaux se dégagent. Le premier concerne la compréhension orale et l'exposition culturelle. L'accès à des vidéos, reportages et autres contenus culturels authentiques permet aux élèves de s'immerger dans le français tel qu'il est réellement parlé, au-delà des structures et du vocabulaire formels enseignés dans les manuels. Comme le souligne Pr20 : « Les vidéos et podcasts permettent aux

élèves de découvrir le français tel qu'on le parle dans la vraie vie, pas seulement ce qu'on trouve dans les manuels. » Pr15 ajoute un exemple concret de cette immersion : « La vidéo est très importante ; mes élèves comprennent bien Antigone car j'ai partagé avec eux la vidéo de toute la pièce, sous-titrée en arabe. Je propose également des chansons traduites et sous-titrées : c'est très intéressant et motivant. » Ces pratiques offrent non seulement une exposition à la langue orale mais permettent aussi un contact avec la culture francophone et les références artistiques, renforçant ainsi l'attrait et la motivation des élèves.

Le second axe concerne la production écrite informelle. Les échanges au sein des groupes de discussion constituent un espace de pratique de l'écrit plus spontané et moins contraint que les exercices traditionnels en classe, favorisant la créativité et la communication authentique. Pr12 illustre cette dynamique :

« Dans nos groupes WhatsApp, les élèves écrivent plus librement qu'en classe, et certains prennent même l'initiative de corriger ou d'aider leurs camarades. J'interdis l'écriture en texte abrégé et en darija ; ils cherchent avant de partager leurs messages. Maintenant, grâce aux chatbots, ils peuvent écrire correctement et améliorer leur production écrite. »

Ces interactions montrent que, lorsque le cadre est encadré et les règles claires, les réseaux sociaux peuvent devenir un outil stimulant pour développer des compétences écrites réelles, allant au-delà de la simple répétition des exercices scolaires.

Ainsi, ces deux axes – compréhension orale et exposition culturelle d'une part, production écrite informelle d'autre part – mettent en évidence le potentiel des réseaux sociaux pour enrichir l'apprentissage du français, tout en renforçant l'autonomie et la motivation des élèves. L'initiative d'utiliser ces outils reste cependant majoritairement personnelle, motivée par la curiosité ou l'usage privé des réseaux sociaux, sans impulsion institutionnelle ni formation continue. Pr7 note : « Aucun de mes supérieurs ne nous a

jamais demandé d'utiliser ces plateformes, c'est vraiment par choix personnel et pour tester des pratiques qui motivent les élèves. »

Cependant, les obstacles rencontrés par les enseignants sont nombreux et constituent de véritables freins à l'intégration des réseaux sociaux et du numérique dans l'enseignement du français. La fracture numérique demeure un obstacle majeur. Sept enseignants ont déclaré ne pas utiliser leur propre matériel pour le travail, soulignant que l'administration devrait fournir aux enseignants des équipements adaptés tels que des ordinateurs et des vidéoprojecteurs pour chaque classe. Dans les établissements pionniers, le ministère a mis en place un dispositif de soutien : chaque enseignant reçoit un PC et un vidéoprojecteur pour encourager l'enseignement numérique. Comme le note Pr14 : « Dans mon lycée collégial pionnier, j'ai reçu un PC et un data show, ce qui me permet de préparer mes cours de manière plus interactive et de montrer des vidéos aux élèves. » Cependant, cette réalité reste très inégale. Un autre enseignant souligne : « Ma classe ne dispose même pas d'une prise électrique, je n'ai aucun data show et je refuse d'utiliser mon propre matériel. »

Comme nous l'avons précisé précédemment, les élèves, quant à eux, ne disposent pas tous d'équipements performants ni de forfaits suffisants pour accéder aux contenus multimédias. Pr6 remarque : « Même si la plupart de mes élèves ont un smartphone, tous n'ont pas un forfait data illimité pour regarder des vidéos ou suivre des contenus pédagogiques en ligne. » Mais le simple accès ne suffit pas : les élèves qui ont les moyens techniques ont tendance à privilégier des contenus non pédagogiques. Pr13 explique : « Même ceux qui ont le matériel et le forfait préfèrent suivre des "faux influenceurs" qui partagent des contenus vulgaires plutôt que des vidéos éducatives. Ce n'est pas seulement une question d'élève, c'est un goût général, la culture du divertissement prime. » Cette observation met en lumière un défi supplémentaire : la motivation et l'intérêt des élèves ne sont pas uniformes et peuvent entrer en tension avec les objectifs pédagogiques. Les enseignants

doivent donc conjuguer contraintes matérielles et enjeux culturels pour rendre les contenus éducatifs attractifs.

Les défis éthiques et de protection constituent un autre obstacle central. La gestion des données personnelles, la prévention du cyberharcèlement et la modération des échanges sur les groupes numériques restent des préoccupations constantes. Pr17 explique : « Je préfère limiter les interactions, car certains élèves peuvent publier des commentaires vulgaires ou harceler leurs camarades. Cela pose une vraie responsabilité légale pour l'enseignant. » Les obstacles institutionnels sont également largement soulignés. L'absence de directives officielles, de protocoles clairs et de recommandations sur l'usage des plateformes numériques laisse les enseignants dans une zone d'incertitude. Pr20 résume cette situation : « Sans cadre, on avance à tâtons. On se demande toujours ce qui est permis ou non, ce qui explique pourquoi beaucoup de collègues restent à l'écart. La relation et la communication entre enseignants, élèves et parents constitue enfin un enjeu central. Les enseignants insistent sur la nécessité de préserver une frontière stricte entre vie privée et vie professionnelle. Le refus systématique des demandes d'amitié sur les comptes personnels et l'utilisation de comptes professionnels distincts sont des pratiques généralisées. Pr12 précise : « Tous mes échanges avec les élèves passent par un compte dédié au cours. Je ne mélange jamais vie privée et vie scolaire. » Pr5 ajoute : « Mes élèves utilisent des expressions comme "Cocou" en parlant avec moi sur les réseaux sociaux, je refuse toute communication avec eux car je ne suis pas obligé de le faire et j'évite les problèmes ».

En somme, ces obstacles – fractures numériques, choix culturels et intérêts des élèves, contraintes éthiques, limites institutionnelles et enjeux relationnels – montrent que, si les réseaux sociaux offrent un potentiel pédagogique réel, leur intégration reste conditionnée par la mise en place de ressources matérielles adéquates, de formations ciblées et d'un encadrement institutionnel clair. Le défi ne se limite donc pas aux moyens techniques, mais implique aussi la mobilisation des élèves et l'attractivité pédagogique des

contenus, dans un contexte où la consommation culturelle et la culture du divertissement influencent fortement les usages numériques.

Enfin, pour envisager une généralisation des usages des réseaux sociaux, les enseignants expriment des besoins précis : une formation pédagogique et technique, incluant des scénarios concrets et des exemples de contenus exploitables ; une formation éthique et juridique, portant sur la protection des données, la prévention du cyberharcèlement et la clarification des responsabilités légales ; un cadrage institutionnel, avec des directives claires sur les plateformes à utiliser, les règles d'usage et les procédures à suivre en cas de problème. Comme le souligne Pr6 : « On voit le potentiel, mais sans filet de sécurité, beaucoup de collègues ne se lancent pas. Il faut une formation et un cadre clair. »

En conclusion, bien que les enseignants reconnaissent le potentiel des réseaux sociaux pour enrichir l'apprentissage et stimuler l'engagement des élèves, leur adoption repose sur une double condition : sécuriser le cadre d'usage et proposer une offre de formation solide et pragmatique. Sans ces éléments, l'innovation pédagogique reste limitée, confrontée aux risques juridiques, aux inégalités d'accès et au manque de soutien institutionnel.

Conclusion

Cette recherche a mis en lumière la complexité de l'intégration des réseaux sociaux dans l'enseignement-apprentissage du français au Maroc, à travers les regards croisés des élèves et des enseignants de la région de Fès-Meknès. Les résultats dessinent un paysage contrasté, où un potentiel pédagogique évident se heurte à des défis structurels, culturels et éthiques persistants.

Pour les élèves, les réseaux sociaux constituent déjà un espace d'apprentissage informel majeur. Leur équipement en smartphones, leur maîtrise intuitive des plateformes et leur consommation régulière de contenus en français, qu'il s'agisse de vidéos éducatives ou de groupes d'échange, font émerger une forme d'auto-formation numérique. Ces outils sont perçus

comme des leviers de motivation et des moyens d'améliorer certaines compétences, notamment la compréhension orale et l'exposition à une langue authentique. Pour autant, ces pratiques restent largement passives et consoméristes, rarement transformées en activités de production et d'interaction complexes. Elles sont également profondément inégales, marquées par la fracture numérique entre milieux urbains et ruraux et renforcées par des modèles économiques restrictifs, comme le « pass *6 », qui limitent l'accès à un Internet ouvert au profit d'un univers fermé de plateformes sociales.

Du point de vue des enseignants, il apparaît clairement que, sans un cadre institutionnel solide et rassurant, l'intégration pédagogique des réseaux sociaux demeurera limitée et expérimentale. Les obstacles ne se réduisent pas aux contraintes techniques, telles que l'équipement ou la connectivité, mais englobent également des enjeux éthiques, juridiques et culturels. La protection des données, la prévention du cyberharcèlement et la responsabilité professionnelle constituent des enjeux majeurs, tandis que la concurrence des contenus purement divertissants détourne l'attention des élèves. L'initiative individuelle, aussi précieuse soit-elle, ne suffit pas à généraliser des pratiques que les enseignants reconnaissent pourtant comme bénéfiques pour l'engagement et la dynamisation des apprentissages.

Pour dépasser ce stade expérimental, il apparaît nécessaire d'adopter une approche institutionnelle globale et volontariste. Il s'agit de définir un cadre réglementaire et éthique clair, protégeant à la fois les enseignants et les élèves, de mettre en place une formation continue pragmatique centrée sur la scénarisation pédagogique, la culture numérique et la gestion des risques, et de promouvoir des modèles hybrides garantissant un accès équitable aux savoirs, y compris pour les élèves moins équipés ou ayant un accès limité à Internet. En définitive, les réseaux sociaux ne sont ni une panacée ni une menace, mais un fait social total déjà présent dans l'école informelle. Le défi pour le système éducatif marocain consiste à cesser de les ignorer ou de les diaboliser, pour accompagner, encadrer et didactiser ces pratiques, et en faire de véritables leviers au service de la réussite en français. Il ne s'agit pas

seulement d'innovation pédagogique, mais de reconnecter l'école avec les réalités numériques des jeunes et de former des citoyens éclairés, capables de naviguer de manière critique et sécurisée dans un monde médiatique complexe.

RÉFÉRENCES

- Abou Haidar, L. (2012). Statut du français au Maroc. *Cahiers du Celec*, 4. <https://doi.org/10.35562/celec.87>.
- Ait Hadou, B., Mezouara, H. & Bensassi, M. (2024). Enseignement à distance au Maroc : défis et opportunités pour réaliser l'équité, la qualité et l'amélioration du système éducatif. *Revue marocaine d'évaluation et de la recherche éducative*, 12.
- ANAPEC. (2022). *Rapport annuel 2022 de l'Observatoire national de l'emploi*. Agence nationale de promotion de l'emploi et des compétences.
- ANRT. (2024). *Enquête sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication par les ménages et les individus*. Autorité nationale de réglementation des télécommunications.
- Barrot, J. S. (2022). Social media as a language learning environment: a systematic review of the literature (2008-2019). *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2534-2562. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673>.
- Boyd, D. m. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Boyd, D. m., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>.
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3^e éd.). SAGE Publications.
- Devauchelle, B. (2018, February). Les smartphones, objets numériques personnels connectés, au cœur de la question éducative. Colloque international *Technology and Society: Mutations, Progress and Reactions*. Jounieh, Liban.
- El Boutouly, S. & Daoudi, K. (2023). Les langues dans le système éducatif marocain : entre paradoxe et réalité. *Revue de l'École supérieure de l'éducation et de la formation*, 1(1), 87-114. <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.9>.
- Haidar, M. (2024). Le français langue d'enseignement au Maroc. *Revue Langues, cultures et sociétés*, 10(2), 76.
- Haut-commissariat au Plan (HCP). (2020). *Enquête nationale sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les ménages – 2020*. Royaume du Maroc.
- Haut-commissariat au Plan (HCP). (2023). *Enquête nationale sur la société de l'information – 2023*. Royaume du Maroc.

- Ismaili, O., Abdel-ouahed, A. & Anafrous, M. (2024). Le « français » dans les classes BIOF au Maroc : une discipline ou des disciplines ? *Revue internationale du chercheur*, 5(3). <https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/1066>.
- Ismaili, O. (2023). Les réseaux sociaux et l'enseignement : entre éthique et esthétique. *Revue du laboratoire de recherche Société, langage, art et médias*, 7(7). <https://doi.org/10.34874/IMIST.PRSIM/larslam-i7.40049>.
- Ismaili, O. & Abdelouahed, A. (2022). Les questions de l'éducation et des langues dans l'histoire constitutionnelle marocaine. *Akofena*, 6(1), 3-12. <https://doi.org/10.48734/akofena.6VOI.OOI.2022>.
- Jehel, S. (2018). Les adolescents face aux violences numériques. *Terminal*, 123. <https://doi.org/10.4000/terminal.3226>.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Malick, A. (2020). *C'est quoi les réseaux sociaux*. Solocal. <https://www.solocal.com/ressources/articles/definition-reseaux-sociaux>.
- Mazi, F. (2013). L'agir professoral : analyse d'un entretien relatant une leçon. *Synergies Algérie*, 18, 137-152.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^e éd.). Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2020, 16 mars). *Communiqué de presse : Mise en œuvre des mesures de l'enseignement à distance*. Royaume du Maroc.
- Messaoudi, L. (2024). La langue française au Maroc : statut et fonction revisités. *Revue Langues, Cultures et Sociétés*, 10(2), 103.
- Ollivier, Ch. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Maison des langues.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (dir.). (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2^e éd.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>.
- We Are Social, & Meltwater. (2024). *Digital 2024: Global Overview Report*. DataReportal. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>.
- Wellman, B. (1992). Which types of ties and networks give what kinds of social support ? *Advances in Group Processes*, 9, 207-235.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire destiné aux élèves

(Enquête sur l'usage pédagogique des réseaux sociaux pour l'apprentissage du français)

Section 1 : Données sociodémographiques

1. Âge

2. Sexe : Masculin Féminin

3. Niveau scolaire

4. Filière : Scientifique Littéraire Technique

5. Établissement

6. Milieu de résidence : Urbain Rural

Section 2 : Équipement numérique

7. Disposes-tu des appareils suivants ?

- Smartphone
- Ordinateur portable
- Ordinateur fixe
- Tablette
- Aucun appareil personnel

8. Quel est ton forfait internet mensuel ?

- Moins de 50 DH
- 50-100 DH
- Plus de 100 DH
- Je n'ai pas d'abonnement internet personnel

9. Où te connectes-tu principalement ?

- Domicile
- Établissement scolaire
- Cybercafé
- Chez des amis/famille

Section 3 : Pratiques linguistiques générales

10. Quelle langue utilises-tu le plus avec tes amis ?

- Arabe dialectal (darija)
- Arabe standard
- Français
- Amazigh
- Autre (préciser)

II. Sur une journée typique, à quel pourcentage utilises-tu le français ?

- Moins de 25 %
- 25-50%
- 50-75%
- Plus de 75 %

Section 4 : Pratiques des réseaux sociaux

I2. Quels réseaux sociaux utilises-tu régulièrement ? (Cocher tout ce qui s'applique)

- Facebook
- WhatsApp
- Instagram
- TikTok
- YouTube
- Twitter/X
- Snapchat
- Autres (préciser)

I3. Combien d'heures par jour passes-tu sur les réseaux sociaux ?

- Moins d'1 heure
- 1-2 heures
- 2-4 heures
- Plus de 4 heures

I4. As-tu des professeurs parmi tes contacts sur les réseaux sociaux ?

- Oui, plusieurs
- Oui, quelques-uns
- Non, aucun
- Je préfère ne pas répondre

I5. Si oui, sur quelles plateformes ?

- WhatsApp
- Facebook
- Instagram
- Autres (préciser)

Section 5 : Usages pédagogiques

16. Utilises-tu les réseaux sociaux pour apprendre le français ?

- Souvent (plusieurs fois par semaine)
- Parfois (quelques fois par mois)
- Rarement (quelques fois par trimestre)
- Jamais

17. Quelles activités en français pratiques-tu sur les réseaux sociaux ? (Cocher tout ce qui s'applique)

- Regarder des vidéos éducatives (YouTube)
- Participer à des groupes d'échange en français
- Discuter avec des natifs francophones
- Lire des articles ou actualités en français
- Suivre des comptes éducatifs francophones
- Participer à des live éducatifs
- Autres (préciser)

18. Tes professeurs utilisent-ils les réseaux sociaux pour enseigner ?

- Oui, régulièrement
- Oui, occasionnellement
- Non, jamais
- Je ne sais pas

Section 6 : Perceptions et impacts

19. Selon toi, les réseaux sociaux t'aident-ils à améliorer ton français ?

- Beaucoup
- Un peu
- Pas du tout
- Je ne sais pas

20. Quelles compétences spécifiques améliores-tu grâce aux réseaux sociaux ? (Cocher tout ce qui s'applique)

- Compréhension orale
- Expression écrite
- Vocabulaire
- Grammaire
- Prononciation

- Culture francophone
- Aucune

21. Recommanderais-tu cette méthode à d'autres élèves ?

- Oui, certainement
- Peut-être
- Non, probablement pas
- Non, certainement pas

22. Quels sont les principaux obstacles que tu rencontres ? (Cocher tout ce qui s'applique)

- Problèmes de connexion internet
- Données internet insuffisantes
- Appareils inadaptés
- Manque de compétences techniques
- Contenus inappropriés
- Manque de guidance des professeurs
- Distraction due aux autres contenus
- Aucun obstacle

Annexe 2 : guide d'entretien mené avec les enseignants

(Semi-directif – Durée : 45-60 min)

- Introduction
- Présentation de la recherche et de ses objectifs
- Consentement éclairé et autorisation d'enregistrement
- Assurance de l'anonymat et de la confidentialité

Thème 1 : Pratiques et intégration pédagogique

1. Utilisez-vous les réseaux sociaux dans votre enseignement du français ?

Si oui :

- Quelles plateformes privilégiez-vous et pourquoi ?
- Pouvez-vous décrire une séquence pédagogique typique intégrant les réseaux sociaux ?
- Comment gérez-vous la relation élève-professeur sur ces plate-formes ?

2. Comment les élèves réagissent-ils à cette intégration ?

- Quelles différences observez-vous entre milieux urbain et rural ?

Thème 2 : Avantages et motivations

3. Quels bénéfices observez-vous dans l'apprentissage du français ?

- Sur quelles compétences spécifiques ?
- Impact sur la motivation et l'engagement des élèves ?

4. Qu'est-ce qui vous a motivé à intégrer ces outils ?

- Expérience personnelle ? Formation ? Encouragement institutionnel ?

Thème 3 : Défis et obstacles

5. Quelles difficultés rencontrez-vous au quotidien ?

- Techniques (connexion, équipement, plateformes)
- Pédagogiques (scénarisation, évaluation, suivi)
- Éthiques (données personnelles, cyberharcèlement, frontières professionnelles)
- Institutionnelles (cadre réglementaire, soutien, reconnaissance)

6. Comment gérez-vous la fracture numérique entre élèves ?

Thème 4 : Relations et communication

7. Acceptez-vous les demandes d'amitié de vos élèves sur les réseaux sociaux ?

- Quelles règles avez-vous établies ?
- Utilisez-vous des comptes professionnels distincts ?

8. Comment les réseaux sociaux impactent-ils la communication avec les élèves et les parents ?

Thème 5 : Perspectives et formation

9. Comment imaginez-vous l'évolution de ces pratiques ?

- Tendances émergentes ? Plateformes prometteuses ?

10. Quels besoins de formation identifiez-vous ?

- Techniques ? Pédagogiques ? Éthiques ?

11. Quel rôle devraient jouer les institutions selon vous ?

- Cadrage réglementaire ? Formation ? Ressources ?

