



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

73 | 2026

La formation à l'écrit des étudiant·e·s universitaires en exil : enjeux et perspectives didactiques

Littératie de l'IA et stratégies rédactionnelles en français langue seconde à l'université : quelles spécificités pour les étudiant·e·s en exil ?

AI Literacy and Writing Strategies in French as a Second Language at University: Do Students in Exile Display any Specific Profiles?

Céline Gouverneur, Emmanuelle Rassart et Nancy Verhulst



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/16049>

DOI : 10.4000/166mh

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions - Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-603-9

ISSN : 1146-6480

Ce document vous est fourni par Université catholique de Louvain



Référence électronique

Céline Gouverneur, Emmanuelle Rassart et Nancy Verhulst, « Littératie de l'IA et stratégies rédactionnelles en français langue seconde à l'université : quelles spécificités pour les étudiant·e·s en exil ? », *Lidil* [En ligne], 73 | 2026, mis en ligne le 06 mai 2026, consulté le 29 mai 2026. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/16049> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/166mh>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2026.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Littératie de l'IA et stratégies rédactionnelles en français langue seconde à l'université : quelles spécificités pour les étudiant·e·s en exil ?

AI Literacy and Writing Strategies in French as a Second Language at University: Do Students in Exile Display any Specific Profiles?

Céline Gouverneur, Emmanuelle Rassart et Nancy Verhulst

1. Introduction

- 1 La littératie numérique des personnes migrantes et réfugiées est cruciale pour leur intégration et leur autonomie dans la société d'accueil. Cette forme de littératie, définie par Hoechsmann et DeWaard (2015) comme l'habileté à utiliser de façon critique les outils et médias numériques, rend possible la capacité à tisser des liens interpersonnels et à gérer les tâches quotidiennes. Dans les pays comme la Belgique, où la plupart des services publics sont offerts en ligne et où l'apprentissage est de plus en plus médiatisé par la technologie, elle est également nécessaire pour l'inclusion culturelle et linguistique. En ce qui concerne spécifiquement l'intégration au microcosme universitaire, la littératie numérique fait partie des critères de réussite déterminants (Bachy, 2024), au-delà des facteurs principaux que sont les attributs d'entrée, le contexte social, les convictions motivationnelles et l'engagement (De Clercq et coll., 2023).
- 2 Les programmes de langues offerts aux migrant·e·s ne développent généralement pas assez les compétences numériques (Bradley et coll., 2025, p. 149), notamment parce que les enseignant·e·s de langues doutent de leur propre capacité à répondre aux besoins

des apprenant·es en matière de littératie numérique (Tour et coll., 2021, p. 301-302). En outre, l'essor très récent des outils d'intelligence artificielle générative (IAG) rend nécessaire le développement d'une littératie numérique appliquée à l'IA, à savoir un ensemble de compétences qui permette aux individus de comprendre et d'évaluer de manière critique les technologies d'IA (dont l'IAG), de communiquer et de collaborer efficacement avec l'IA, et d'utiliser l'IA comme un outil en ligne, dans un cadre privé et professionnel (Long & Magerko, 2020).

- 3 Bien que le domaine des *digital migration studies* soit en croissance (Diminescu, 2022), Guichon souligne, dans une récente revue sélective de la littérature sur les littératies digitales des adultes migrant·es, la nécessité d'intensifier la recherche sur l'intégration des outils numériques dans les programmes de littératie et de langue pour les migrant·es (Guichon, 2024). Nous apportons ici une contribution à l'essor de ce domaine de recherche en présentant une expérience d'écriture assistée par l'IA menée auprès de personnes étudiantes en situation d'exil, dans le cadre d'un cours de français préparatoire aux études universitaires (FPEU) à l'UCLouvain.
- 4 En matière de littératie numérique, les enseignant·es de FLE à l'UCLouvain observent chez certain·es étudiant·es en situation d'exil un contraste entre une hyper-connexion dans la vie quotidienne et une maîtrise insuffisante des outils numériques institutionnels. Dans le but d'ajuster le programme du cours FPEU aux profils des participant·es, nous avons souhaité objectiver ce constat par la mise en place d'une étude exploratoire portant sur les pratiques numériques de ce public, tant dans les usages personnels qu'académiques. Notre hypothèse initiale était que les étudiant·es en situation d'exil présenteraient des spécificités en termes de littératie numérique (plus spécifiquement IA) appliquée à la production écrite en langue seconde, dont pourraient découler des besoins spécifiques de formation. Notre étude ne valide pas totalement cette hypothèse.
- 5 Dans un premier temps, nous procéderons à une présentation succincte du cours FPEU, intégré au programme Access2University (A2U), une initiative portée par l'UCLouvain depuis 2017.
- 6 Nous présenterons ensuite les résultats d'une recherche-action sur les stratégies de production écrite assistée par l'IA menée en 2024-2025 dans plusieurs cours de langues de l'Institut des langues vivantes (ILV) de l'UCLouvain, dont le cours FPEU. Nous analyserons les résultats du groupe FPEU au regard de ceux des étudiant·es issu·es de la culture universitaire locale, en vue d'identifier les éventuelles spécificités des étudiant·es en exil quant à leurs stratégies rédactionnelles et leur usage de l'IA.
- 7 Nous concluons en formulant des recommandations pédagogiques pour renforcer la littératie de l'IA appliquée à la production écrite en langue étrangère (LE) chez les étudiant·es universitaires en exil.

2. Le cours de français préparatoire aux études universitaires

- 8 Le cours FPEU se situe au cœur du programme A2U de l'UCLouvain, une année préparatoire destinée à accompagner l'accès aux études supérieures en Belgique francophone pour les personnes réfugiées ou en demande d'asile. Depuis 2017, ce programme pionnier au sein de l'Union européenne a accueilli 173 participant·es

issu-es de 27 pays. Il repose sur trois volets complémentaires, préfigurant ainsi les recommandations du *Rapport sur l'accueil et la formation linguistique à l'université des étudiant-es en situations d'exil* réalisé par l'équipe internationale du projet SERAFIN (Meunier et coll., 2023) :

- un apprentissage du français orienté vers l'intégration sociale ;
 - une immersion universitaire permettant le suivi de cours disciplinaires ;
 - un accompagnement individualisé soutenant le parcours et favorisant la réussite académique et personnelle.
- 9 Dans ce dispositif, le cours FPEU (quatre heures par semaine toute l'année) vise le développement des compétences langagières, numériques et socio-affectives nécessaires à l'intégration dans l'enseignement supérieur francophone belge. Il contribue également à renforcer le sentiment d'appartenance au groupe A2U et à l'université (Rassart et coll., 2020). L'acculturation aux modèles discursifs universitaires, dont les étudiant-es exilé-es ne maîtrisent pas toujours les codes (Meunier, 2021), constitue un objectif central.
- 10 Construit selon une approche actionnelle centrée sur le métier d'étudiant-e et conformément à la méthodologie du français sur objectifs universitaires (Mangiante & Parpette, 2012, 2023), le cours décline les besoins identifiés en objectifs linguistiques, pragmatiques, socio-culturels et psycho-affectifs. Ceux-ci se traduisent en situations de communication authentiques rencontrées tout au long de l'année académique (Rassart et coll., 2020). Plusieurs de ces situations impliquent la réalisation de tâches mobilisant des compétences numériques variées, allant de la recherche de la fiche descriptive d'un cours sur le site Internet de l'UCLouvain à l'usage de la plateforme Moodle, en passant par la rédaction de résumés.

3. Une recherche-action sur la rédaction en langues étrangères à l'ère de l'IA

3.1. Présentation générale de l'étude

- 11 L'étude présentée dans cet article s'inscrit dans un projet de recherche-action mené en 2024-2025 à l'échelle de l'ILV, l'entité responsable de l'enseignement des langues pour l'ensemble des programmes (bacheliers et masters) de l'UCLouvain. Face à la crainte de voir l'ensemble des tâches d'écriture actuellement réalisées par les étudiant-es prises en charge par les outils d'IAG et/ou les traducteurs automatiques, ce projet a pour objectif de répondre à une question soulevée par l'équipe enseignante de l'ILV : comment redonner du sens aux travaux écrits à l'heure de l'intelligence artificielle ?
- 12 La recherche-action repose sur la réalisation d'une tâche de rédaction en langue d'apprentissage, assistée en tout ou en partie par l'IA(G), et sur l'analyse de sondages pré- et post-tâche. Sur le plan méthodologique, l'étude consiste en la réplication d'une expérience menée précédemment à deux reprises dans le cadre d'un cours d'insertion professionnelle en anglais destiné à des étudiant-es de master (Gouverneur, 2024, 2025).
- 13 L'échantillon étudiant a été composé grâce à un appel à participation auprès de l'équipe enseignante de l'ILV. La condition était d'être titulaire d'un cours avec une composante d'écriture et de bien vouloir consacrer une tâche de rédaction à l'expérience. Le but de l'étude étant d'observer les comportements spontanés des étudiant-es face à une

activité d'écriture en LE à l'université, aucune contrainte n'a été imposée sur le choix de la tâche de rédaction. L'expérimentation a été intégrée dans le programme établi par chaque enseignant·e volontaire. Au total, 208 étudiant·es de quatre langues et neuf cours différents ont participé à l'étude et 190 ont réalisé l'ensemble du processus (sondage pré-tâche, tâche, sondage post-tâche), comme indiqué dans le tableau 1. Deux cours de français ont fait partie de l'étude, dont FPEU.

Tableau 1. – Échantillon de l'étude menée en 2024-2025 à l'ILV.

Langue	Public	Année d'étude	Niveau	Tâche	N Pré-tâche	N Post-tâche
Anglais	Sciences biomédicales	BAC 3, M1	B1 / B2	Lettre de motivation	79	70
	Ecole Polytechnique/Sciences économiques	BAC 3, M1	B2	Argumentative essay - IELTS	12	12
Allemand	Ingénieurs de gestion	BAC 3	B2	Mein Traumberuf	15	13
	Communication, Sciences Politiques	BAC 3	B1	Lettre de motivation	11	11
Néerlandais	Ingénieurs de gestion	BAC 2	B1	Lettre de motivation	22	21
	Interfacultaire	BAC 3, M1, M2	B1	Lettre de motivation	31	28
Français	Interfacultaire	M1, M2	B1 / B2	Articles de fake news	13	12
	Interfacultaire	BAC 3, M1, M2, A2/B1	B1	Email à un collègue	10	11
	A2U - hétérogène	A2U	A2 / B1/ B2	Résumé de texte	15	12
					208	190

- 14 L'expérience comporte deux temps. La première séance, animée par l'enseignante responsable du projet de recherche-action, consiste à présenter l'étude, ses objectifs et à réaliser un sondage pré-tâche sur les habitudes de rédaction des étudiant·es dans la langue cible. La personne titulaire du cours présente également des outils d'aide à la rédaction généraux ou spécifiques à la langue étudiée (outils bilingues, monolingues, aides à la rédaction). La deuxième séance, prise en charge par la personne titulaire du cours, est consacrée à la tâche de rédaction et au sondage post-tâche.

3.2. L'étude dans le groupe d'étudiant·e-s en exil

- 15 L'étude a été menée au deuxième quadrimestre de l'année 2024-2025 dans le cadre du cours FPEU qui comptait à ce moment 15 inscrit·es. Pour analyser plus finement les stratégies rédactionnelles des étudiant·es en exil et identifier d'éventuelles spécificités, le dispositif expérimental précédemment décrit a été complété par un questionnaire préalable. Les cinq étapes de l'étude menée dans le cours FPEU sont décrites ci-dessous.

3.2.1. Questionnaire sur la place du numérique dans la vie des étudiant·e-s

- 16 Le premier questionnaire, soumis en mars 2025 par l'enseignante titulaire du cours, vise à identifier d'éventuelles spécificités dans les pratiques numériques des étudiant·es selon le contexte : vie quotidienne et universitaire, en langue initiale (LI)¹ et en français langue seconde. Onze participant·es ont complété en classe ce questionnaire anonyme rédigé en français et diffusé via l'outil Forms de la suite Office utilisée à l'UCLouvain.

3.2.2. Sondage pré-tâche sur les habitudes rédactionnelles en français

- 17 Le deuxième questionnaire s'inscrit dans la recherche-action menée à l'échelle de l'ILV. Il cible les habitudes rédactionnelles des étudiant·es en langue cible. Il est composé de 11 questions. Les cinq premières ciblent le profil de l'étudiant·e (LI, années d'apprentissage du français, estimation du niveau en écriture), les six dernières concernent l'utilisation de différents outils répartis en quatre catégories : les outils bilingues (dictionnaires en ligne, outils de traduction automatique), les ressources

monolingues (dictionnaires français, grammaires FLE, dictionnaires de synonymes, concordanciers), les outils d'aide à la rédaction (correcteurs en ligne), les outils d'intelligence artificielle générative. Rédigé en français et en anglais, le questionnaire Forms pouvait être rempli dans l'une ou l'autre langue. Quinze participant·es ont répondu au sondage réalisé dans le cours FPEU en avril 2025, lors de la première séance consacrée à la recherche-action. Leurs noms ont été enregistrés afin de pouvoir faire des liens entre les déclarations faites dans ce sondage et le sondage post-tâche.

3.2.3. Présentation d'outils IA pour le soutien à la rédaction en français

- 18 Conformément aux propositions formulées par Warschauer et coll. (2023) dans leur cadre de référence pour intégrer efficacement les outils d'IA dans l'enseignement de l'écriture en langue seconde, plusieurs outils de soutien à la rédaction spécifiques à la langue cible, en l'occurrence le français, ont été présentés, ainsi que des plateformes d'aide à la rédaction spécifiques et appropriées à la tâche de résumé. Le choix de l'enseignante titulaire du cours s'est délibérément porté sur des alternatives aux outils généralistes les plus connus au moment de l'expérience (ChatGPT, Google Translate, etc.) : le correcteur en ligne Bon Patron, le dictionnaire français en ligne et concordancier Lexilogos, le traducteur, correcteur et concordancier français Reverso, l'outil Yiaho qui propose de « Synthétiser/résumer un texte » dans les actions de rédaction, et enfin Google NotebookLM, un outil de recherche et partenaire de réflexion par IA.

3.2.4. Tâche de rédaction

- 19 La tâche de rédaction étudiée s'inscrit dans la séquence du cours FPEU consacrée au résumé de texte, un cadre pertinent pour explorer l'usage des outils d'IAG dans l'écriture académique en LE. Les résultats du questionnaire initial indiquent en effet que les étudiant·es A2U recourent davantage aux outils numériques pour rédiger ou résumer en français que dans leur LI.
- 20 La semaine précédant l'étude pilote, l'enseignante du cours FPEU a abordé les principes du résumé et proposé des exercices visant à lire efficacement des textes (académiques ou non) et à repérer les articulations logiques utiles pour structurer un résumé.
- 21 La tâche finale de rédaction a eu lieu lors de la deuxième séance animée par l'enseignante du cours FPEU. Les étudiant·es ont reçu la consigne de rédiger un résumé sur ordinateur. Deux articles de presse récents sur le thème de l'alimentation, l'un adapté pour le niveau B1, l'autre pour le B2, ont constitué la base de l'exercice et ont été attribués aux étudiant·es en fonction du niveau de maîtrise du français estimé par l'enseignante. Le document de consigne rappelait les étapes de rédaction d'un résumé, et fournissait une grille critériée destinée à l'autoévaluation de la production finale.
- 22 Conformément au dispositif expérimental, les étudiant·es ont eu la possibilité d'écrire selon deux options : rédiger de façon personnelle le résumé en langue cible avec la possibilité de consulter des outils d'aide à la rédaction (notes de cours, outils numériques présentés par l'enseignante-titulaire lors de la séance précédente, outils d'IA au choix de l'étudiant·e), ou faire rédiger leur résumé par un outil d'IAG au choix.

3.2.5. Sondage post-tâche

23 Lors du sondage post-tâche réalisé en classe, les étudiant·e·s se sont exprimé·e·s sur leurs choix rédactionnels. Le sondage, rédigé avec l'outil Forms, comptait 15 questions pour les étudiant·e·s ayant choisi la rédaction personnelle et dix pour la rédaction basée sur l'IAG. Les questions étaient rédigées en français et en anglais et les étudiant·e·s pouvaient y répondre dans une des deux langues. Sur les 15 étudiant·e·s qui ont commencé l'expérience, 12 ont rédigé le résumé et complété le sondage post-tâche. Les noms ont été collectés afin de pouvoir comparer les résultats avec ceux du sondage pré-tâche.

4. Résultats

24 Les résultats de l'étude ont été analysés selon une méthode mixte. Une approche quantitative a été appliquée aux questions à choix multiples, tandis qu'une approche qualitative a été utilisée pour interpréter les questions ouvertes.

4.1. Profil général du groupe des étudiant·e·s en exil

25 Le taux de participation aux différents questionnaires dépend de la présence au cours. Bien que les chiffres ne soient pas uniformes pour les différentes étapes (voir tableau 2), l'échantillon des étudiant·e·s ayant participé à l'expérimentation peut être considéré comme représentatif de la population du cours FPEU, pour rappel composée de 15 inscrit·e·s.

Tableau 2. – Nombre de répondant·e·s à l'étude menée au sein du cours FPEU.

Questionnaire	N
Questionnaire sur la place du numérique	11
Sondage pré-tâche	15
Sondage post-tâche	12

- 26 Le groupe engagé dans le programme A2U en 2024-2025 est très hétérogène. Il compte quatre hommes et 11 femmes, âgé·e·s de 18 à 46 ans, dont le niveau d'études préalable varie de fin d'études secondaires à master de spécialisation. Ils·elles envisagent de commencer ou reprendre des études supérieures dans des filières variées : droit, psychologie, médecine, dentisterie, architecture, sciences de la motricité, informatique, ingénierie, sciences.
- 27 Les LI sont l'ukrainien (n = 8), l'espagnol (n = 2), l'arabe (n = 2), le kurde (n = 1), le perse (n = 1) et le turc (n = 1). Les étudiant·e·s déclarent avoir été élevé·e·s dans leur LI. Certain·e·s ont été élevé·e·s dans des contextes multilingues (ex. : kurde et anglais, ukrainien et roumain).
- 28 La majorité étudie le français depuis un à quatre ans. Deux personnes sont autodidactes. Une personne n'a jamais étudié le français avant d'intégrer le

programme A2U, et une autre seulement pendant six mois avant d'intégrer le programme.

- 29 Dans le sondage pré-tâche effectué au mois d'avril 2025, les participant·es s'autoévaluent comme suit (voir tableau 3).

Tableau 3. – Autoévaluation du niveau de français par les étudiant·e·s du cours de FPEU (n = 15).

Compétence/niveau CECRL	A1	A2	B1	B2	C1
En production orale	–	4	9	2	–
En production écrite	1	7	7	–	–
En compréhension orale	1	2	10	2	–
En compréhension écrite	–	1	11	2	1

- 30 Il est intéressant de comparer cette autoévaluation avec les résultats obtenus par les mêmes étudiant·e·s lors des examens certificatifs passés à la fin des cours de FLE suivis en parallèle à l'ILV. On observe une tendance générale des étudiant·e·s du cours FPEU à se sous-estimer, en particulier pour la compétence d'expression écrite. En effet, si on considère qu'une note $\geq 7/10$ atteste la maîtrise d'une compétence, lors des examens de FLE passés en mai 2025, six étudiant·e·s ont obtenu le niveau B2, cinq ont le niveau B1 et quatre ont le niveau A2. Cette tendance pourrait être mise en lien avec les ressentis exprimés dans l'enquête préliminaire : « manque de confiance en moi dans la langue française » et « manque de compétences dans la langue française ».

4.2. Les usages du numérique chez les étudiant·e·s en exil

4.2.1. Quelle formation au numérique ?

- 31 Dans le questionnaire préliminaire, la majorité des personnes déclare avoir bénéficié d'une formation au numérique, ce qui peut influencer positivement leur aisance avec les outils connectés. Deux personnes se disent non formées. Elles pourraient rencontrer plus de difficultés ou avoir une approche autodidacte. L'enquête étant anonyme, il n'est pas possible d'émettre des hypothèses sur la cause de cette absence de formation au numérique (âge, origine, niveau d'études, etc.).

4.2.2. Quels usages dans la vie quotidienne et en langue maternelle ?

- 32 Le smartphone est l'outil principal pour les interactions rapides et quotidiennes : recherche d'information, communication, suivi de l'actualité, messages écrits ou vocaux, tandis que l'ordinateur est préféré pour les activités plus longues ou exigeant plus de confort comme regarder des films.

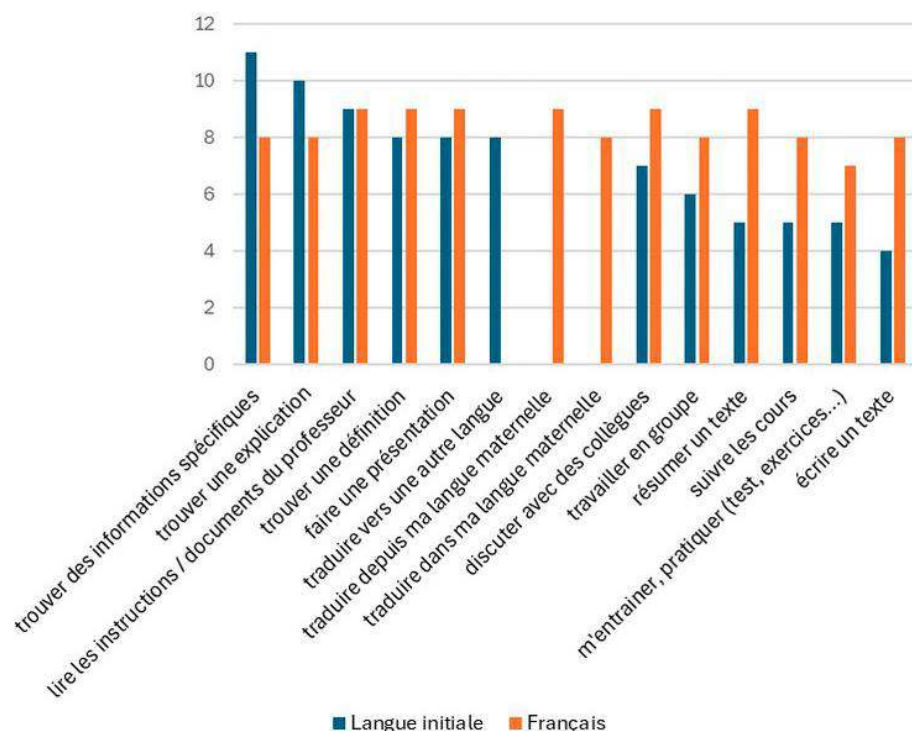
4.2.3. Quels usages en contexte scolaire ou universitaire en LI et en français ?

- 33 Les répondant·e·s au questionnaire préliminaire déclarent avoir une utilisation du numérique fréquente voire quotidienne, ce qui indique une intégration des outils

numériques dans leur manière d'étudier et dans leur apprentissage de la langue française.

- 34 Le graphique (fig. 1) ci-dessous montre les tâches scolaires ou universitaires pour lesquelles les étudiant·e·s déclarent souvent utiliser le numérique en LI et en français.

Figure 1. – Sollicitations du numérique pour des tâches scolaires en LI et en français (n = 11).



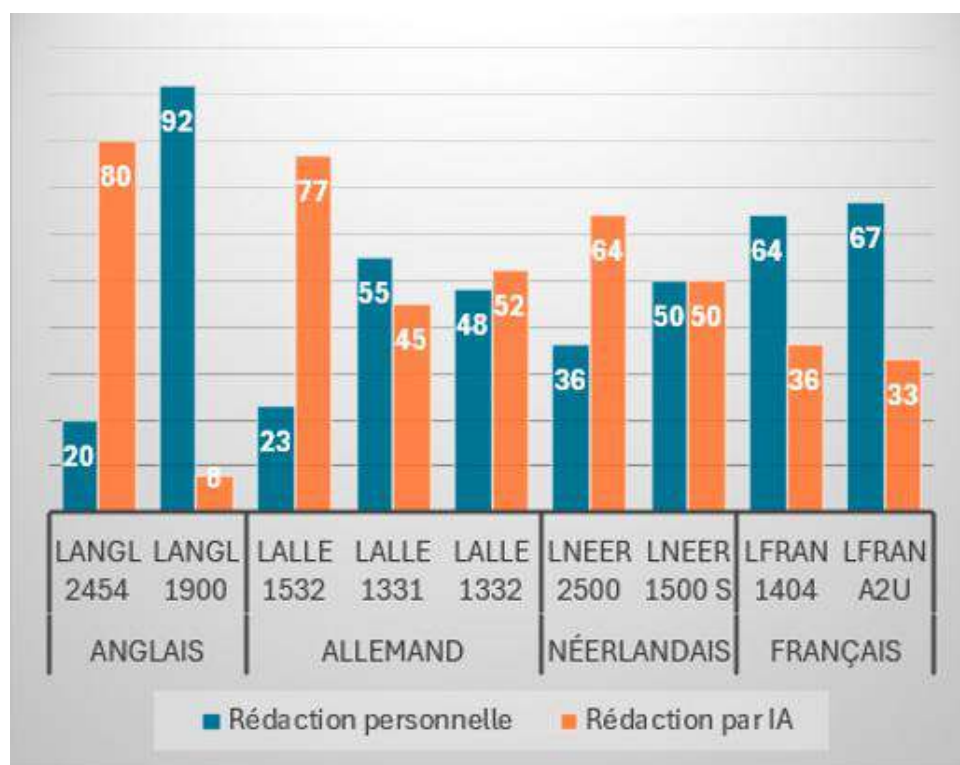
- 35 En LI, les étudiant·e·s semblent plus autonomes et réserver l'usage du numérique à des tâches autres que la rédaction, telles que comprendre, apprendre, explorer des (nouveaux) concepts.
- 36 En français, le numérique est plus intensivement mobilisé dans des tâches liées à la maîtrise linguistique et aux situations d'apprentissage de la langue : expression écrite (notamment pour résumer), compréhension détaillée (définition, traduction) ou travail collaboratif. L'analyse des réponses aux autres items du questionnaire préliminaire montre que les sondé·e·s ont le sentiment de mieux utiliser le numérique, de façon plus ciblée, au fur et à mesure de leur progression dans la maîtrise du français. Certain·e·s l'utilisent de moins en moins.

4.3. Les usages du numérique en soutien à la rédaction en français chez les étudiant·e·s en exil

4.3.1. Quelles préférences en matière d'IA pour la tâche de rédaction d'un résumé ?

- 37 La figure 2 présente la répartition des choix des étudiant·e·s, par langue étudiée et cours ayant participé à l'étude.

Figure 2. – Choix rédactionnels des étudiant-e-s, par langue et par cours (exprimés en pourcentages).



- 38 Il ressort de ces chiffres que, pour trois des quatre langues observées, aucune tendance générale ni propre à une langue ne peut être dégagée et que les comportements étudiants sont comparables quelle que soit la langue. Cette observation est confirmée par l'analyse détaillée des résultats pour chaque langue.
- 39 Les étudiant-e-s de FLE semblent présenter un profil différent et opter en majorité pour la rédaction personnelle.
- 40 Au sein du cours FPEU, les étudiant-e-s de l'option 1 (rédaction personnelle) justifient leur choix par la volonté de s'exercer et d'apprendre. Cet argument, également avancé par la majorité des étudiant-e-s qui ont suivi cette option dans les autres langues, fait particulièrement sens dans le contexte d'A2U où les apprenant-e-s évoluent dans une situation de français langue seconde, ce qui rend leur motivation à apprendre plus intrinsèque.
- 41 L'analyse des commentaires laissés dans le sondage post-tâche invite toutefois à nuancer ces chiffres. En effet, parmi les huit étudiant-e-s ayant choisi l'option 1, deux ont rédigé le résumé seul-e-s, mais dans leur LI avant de le faire traduire intégralement en français par un traducteur automatique. Avec 50 % d'option 1 et 50 % d'option 2, les comportements des étudiant-e-s en situation d'exil ne se distinguent donc finalement pas des choix des autres étudiant-e-s de l'ILV.

4.3.2. Pour quelles raisons recourir aux outils numériques ?

- 42 Dans le questionnaire préliminaire, les étudiant-e-s déclarent recourir aux outils numériques pour, par ordre de priorité, gagner du temps, parfaire une production/compréhension, se faciliter la tâche, trouver de l'aide quand ils-elles manquent de

confiance dans leurs capacités en français ou pensent ne pas avoir les compétences utiles à la réalisation de la tâche (voir fig. 3).

Figure 3. – Raisons du recours aux outils numériques en soutien à la rédaction chez les étudiant·e·s du cours de FPEU (n = 11).

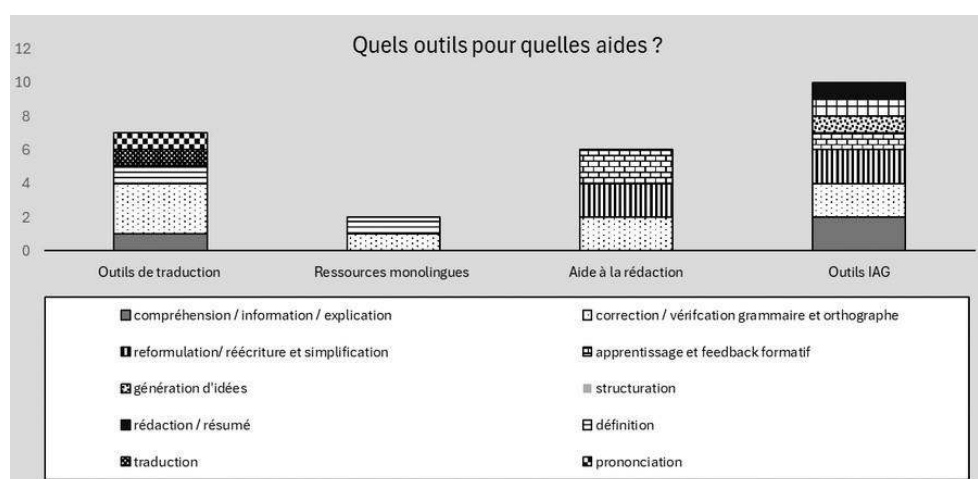


- 43 Dans le cadre de l'étude pilote, les étudiant·e·s du cours FPEU ayant demandé à un outil d'IAG de rédiger leur résumé déclarent dans le sondage post-tâche l'avoir fait parce que, par ordre de fréquence, « c'est plus facile, plus précis et plus rapide ». Ces raisons sont différentes de celles évoquées par les étudiant·e·s des autres langues, pour qui le gain de temps est de loin l'argument principal.
- 44 La notion de facilité amène à se poser la question de l'impact du niveau linguistique sur le choix de l'option de rédaction. Une comparaison entre les niveaux autoestimés lors du sondage pré-tâche et les choix rédactionnels est éclairante. Parmi les quatre personnes ayant choisi l'option 2 (rédaction avec l'IAG), une s'évalue A1 en écriture, deux s'évaluent A2 et une s'évalue B1. Sur les huit personnes qui ont choisi l'option de rédaction personnelle, cinq se donnent un niveau B1 en écriture. Les trois autres personnes se donnent un niveau A2 mais parmi elles se trouvent les deux fausses options 1 (rédaction dans la LI et traduction automatique intégrale). Nous pouvons en déduire que les étudiant·e·s en exil qui utilisent l'IAG en première intention sont celles et ceux qui estiment ne pas avoir le niveau linguistique pour réaliser la tâche et que l'IA semble rendre la tâche plus accessible à leurs yeux.
- 45 Dans les autres langues observées, les traductions intégrales depuis la LI sont rares. On distingue trois catégories de comportements liés au niveau autoévalué des étudiant·e·s : 1) celles et ceux qui estiment avoir les compétences langagières suffisantes pour produire une première version du texte et recourent à l'IA pour des besoins de vocabulaire, de correction et de reformulation dans un objectif d'apprentissage et de perfection ; 2) celles et ceux qui ont choisi l'option IA par rapidité et facilité mais adoptent une attitude critique vis-à-vis des suggestions reçues et ont les compétences suffisantes pour les personnaliser et les adapter à leur niveau de maîtrise de la langue ou au style requis ; 3) celles et ceux qui ont fait le choix de l'IAG car elles et ils estiment ne pas avoir les compétences requises pour réaliser la tâche et n'ont pas la capacité de juger le contenu produit par l'IA et l'adoptent aveuglément, ce que Kim et coll. (2025) appellent *over-reliance on AI*. Les étudiant·e·s du cours FPEU se répartissent entre ces trois mêmes catégories.

4.3.3. Quels outils numériques pour quelles situations d'apprentissage linguistique ?

- 46 Le questionnaire préliminaire montre que, dans la vie quotidienne, les outils numériques utilisés sont prioritairement ceux de la communication (réseaux, messagerie). Pour reprendre l'expression forgée par Diminescu et Nicolosi (2019), les étudiant·e·s A2U sont bien des « migrant·e·s connecté·e·s » à leur famille, à leur pays, aux flux d'informations, certain·e·s 24 heures sur 24, manifestant une tendance à « [...] être présent en dépit de l'absence, et n'être que partiellement absent, là où il est absent » (p. 204-205). Dès lors, si les étudiant·e·s A2U sont présent·e·s en classe, certain·e·s ne sont cognitivement pas disponibles à 100 %, ce qui peut affecter l'attention, la participation, la compréhension ou le suivi des tâches.
- 47 Le sondage pré-tâche montre que ce sont aussi des « étudiant·e·s connecté·e·s » qui utilisent les outils numériques au service de leur apprentissage linguistique (traducteurs, dictionnaires, IA, IAG). Parmi les outils mentionnés, les outils d'IAG se distinguent par leur polyvalence et leur capacité à répondre à une grande diversité de besoins, comme le montre le graphique ci-dessous (fig. 4).

Figure 4. – Quels outils d'aide à la rédaction pour quelle aide linguistique chez les étudiant·e·s du cours de FPEU (n = 15) ?



- 48 Le sondage post-tâche révèle que dans la tâche d'écriture, les étudiant·e·s qui ont choisi l'option de rédaction personnelle déclarent avoir utilisé les trois outils destinés à l'apprentissage du français qui leur avaient été recommandés par leur enseignante avant de commencer la tâche de rédaction : Lexilogos, Bon Patron et Reverso. Ils/elles mentionnent également les outils de traduction sans spécifier lesquels. Les étudiant·e·s en situation d'exil sont les seule·s à mentionner l'utilisation d'outils classés dans la catégorie « Ressources monolingues » (dictionnaires français et grammaires FLE), se distinguant ainsi des autres personnes sondées qui ont tendance à utiliser des outils non spécifiques à une langue, comme DeepL Translate, quelle que soit la langue étudiée. Les choix opérés par les étudiant·e·s en exil semblent manifester une confiance certaine dans les conseils de l'enseignante et dans les ressources monolingues en langue cible.
- 49 ChatGPT est l'outil le plus utilisé par les personnes qui ont délégué leur tâche de rédaction à l'IAG, tant par les étudiant·e·s en exil que par les autres groupes observés.

Cependant, bien que ChatGPT s'avère un outil de rédaction satisfaisant, les arguments avancés dans le sondage post-tâche par les étudiant·es qui l'ont utilisé manquent de fondement. Ils et elles déclarent y avoir recours parce que « c'est le plus connu », qu'« il est gratuit », ou encore que « je ne connais que celui-là ».

- 50 Les comportements observés dans l'étude menée à l'échelle de l'ILV vis-à-vis des outils d'IA(G) pour l'aide à la rédaction peuvent être mis en relation avec les types de comportements identifiés dans le cadre d'une étude menée auprès d'étudiant·es en formation pédagogique dans des universités allemandes (Helm & Hesse, 2025, p. 15). Concernant l'usage des outils d'IA pour l'écriture, les auteurs distinguent trois degrés de familiarité : les étudiant·es qui ne connaissent que quelques applications ; les étudiant·es qui disposent d'un répertoire standard d'applications ; les étudiant·es dont la familiarité avec une gamme d'applications IA dépasse de loin celle des deux premiers groupes. Il ressort de notre étude appliquée à l'apprentissage des langues que la grande majorité des étudiant·es de l'UCLouvain sondé·es peuvent s'intégrer dans la première catégorie avec un répertoire d'applications IA essentiellement composé d'un traducteur automatique (DeepL Translate) et d'un outil d'intelligence artificielle (ChatGPT), alors que les étudiant·es du cours FPEU, par leur utilisation d'outils plus spécifiques, pourraient s'apparenter à la deuxième catégorie.

4.3.4. Quel degré de satisfaction quant à l'apport des outils numériques pour le soutien à la rédaction ?

- 51 Les étudiant·es en exil, comme les autres participant·es à l'étude, se disent en grande majorité très satisfait·es des résultats produits par l'IA. Ce sont les traductions qui apparaissent comme les plus satisfaisantes, et les traducteurs comme les outils les plus fiables. Tant pour l'option 1 que pour l'option 2, l'ensemble des étudiant·es sondé·es soulignent toutefois la nécessité de relire et/ou retravailler les suggestions proposées par les outils d'IAG, surtout au niveau du style (parfois trop pompeux) et du vocabulaire (parfois trop avancé), afin qu'elles correspondent à leurs attentes.
- 52 Dans une mesure similaire aux étudiant·es issu·es de la culture académique locale, le degré de satisfaction des étudiant·es du cours FPEU est inversement proportionnel au nombre de prompts formulés. Plus les personnes ont rédigé de requêtes, moins elles sont satisfaites de l'outil, et inversement, les étudiant·es qui n'ont émis qu'une ou deux demandes sont généralement très content·es du résultat obtenu. Cette observation corrobore les résultats obtenus par Knoth et coll. (2024) dans leur analyse des liens entre les prompts formulés par 45 étudiant·es de l'enseignement supérieur et la qualité de l'output produit par l'outil d'IAG.
- 53 À la question portant sur leur perception de l'IA à l'issue de l'expérience, les commentaires émis par les étudiant·es du cours FPEU témoignent de sentiments partagés entre la conscience de la puissance des outils mais également de leurs limites, entre le soulagement de bénéficier de cette aide facilement accessible et la crainte d'en devenir dépendant·es. Ces quelques verbatims issus du sondage post-tâche illustrent ces perceptions :
- « J'ai appris de cette expérience que les utilitaires d'IA peuvent être très utiles pour travailler avec des textes. Ils réduisent le temps de travail, mais néanmoins, pour obtenir le résultat souhaité, vous devez être prudent et comprendre si le résumé généré correspond à la tâche et corriger les erreurs et les lacunes. »

« On peut utiliser certains outils sur l'internet, mais on peut pas attendre qu'une IA fait tout pour nous-mêmes. »

Ces sentiments sont partagés par une grande majorité d'étudiant·e·s des autres langues étudiées.

5. Discussion

5.1. Peut-on mettre en évidence une littératie IA spécifique aux étudiant·e·s en exil ?

- 54 Il ressort de notre étude que les étudiant·e·s en exil ne présentent pas de comportements différents des étudiant·e·s en LE issu·e·s de la culture académique locale. Cela a pu être vérifié au niveau des choix rédactionnels (rédaction personnelle ou par IAG), des raisons de ce choix, de l'impact du niveau linguistique sur les stratégies rédactionnelles ainsi que du degré de satisfaction vis-à-vis des productions proposées par l'IA. Les seules différences sont à observer dans le choix des outils.

5.2. Peut-on faire des liens entre littératie numérique et littératie IA ?

- 55 Certain·e·s enseignant·e·s observent dans les cours de FLE et dans le cours FPEU un comportement récurrent chez les étudiant·e·s en exil du programme A2U : l'utilisation des outils numériques institutionnels (courriel, Moodle, site Internet) ou encore le traitement de texte, la gestion de l'information et de la communication en ligne ne sont pas toujours activés de façon efficace, malgré un usage intensif d'autres outils numériques dans la vie quotidienne. Ce décalage apparent peut entraver le travail et l'engagement attendus par les enseignant·e·s universitaires.
- 56 Or, grâce à cette étude, nous avons pu objectiver la capacité de ces mêmes étudiant·e·s à interagir avec des systèmes intelligents (comme les assistants IA, les traducteurs automatiques, les générateurs de texte), et le développement d'un esprit critique face aux résultats produits par ces outils. Ce déséquilibre entre littératie numérique et littératie IA pourrait faire l'objet d'une prochaine étude.

5.3. Implications pédagogiques

- 57 En matière de littératie IA appliquée à la rédaction en LE, il semble que les étudiant·e·s en exil du programme A2U n'aient pas besoin d'une approche pédagogique différente de celle qui est ou serait nécessaire pour l'ensemble des étudiant·e·s de l'UCLouvain.
- 58 Les résultats de notre expérimentation confirment la nécessité d'implémenter un cadre de littératie IA dans la formation à l'écriture en langue seconde ou étrangère à l'université. Celui proposé par Warschauer et coll. (2023) pour la formation à l'écrit en anglais LE nous semble tout à fait pertinent pour le contexte universitaire belge francophone. Afin d'intégrer l'IA de manière éthique et pédagogique dans l'enseignement de l'écriture en L2, les auteurs recommandent de prendre en compte cinq éléments dans la formation : comprendre, accéder, solliciter, corroborer et incorporer.

59 Notre étude illustre l'importance des trois premiers éléments :

1. **Comprendre (*understand*)** : les étudiant·e·s doivent comprendre les fonctions de base, les forces, les faiblesses et les biais des outils d'écriture basés sur l'IA. Notre étude montre que les étudiant·e·s devraient également être sensibilisé·e·s au fait qu'il existe pour la plupart des langues des outils spécialisés fiables et adaptés à leurs besoins. Ces outils d'IA basés sur des corpus contrôlés se révèlent souvent plus fiables que les outils d'IAG fondés sur le *deep learning* et sujets aux hallucinations. Le plus souvent, les étudiant·e·s ne soupçonnent pas leur existence ou ne savent pas comment les utiliser à des fins de production. Nous insistons aussi sur l'importance de la conscientisation aux enjeux liés au choix de l'IA (écologie, protection des données, etc.).
2. **Accéder (*access*)** : selon Warschauer et coll. (2023), les étudiant·e·s doivent être capables de naviguer entre les fonctionnalités des outils d'IA pour accomplir des tâches de rédaction spécifiques, tout en tenant compte des facteurs contextuels (objectif, public, exigences du genre de texte). Les étudiant·e·s devraient être encouragé·e·s à faire des choix informés plutôt que par défaut, comme cela s'est produit chez beaucoup d'étudiant·e·s de notre étude, tant dans le groupe des personnes en exil que chez les autres. Afin de les rendre plus autonomes, efficaces et confiant·e·s dans leurs tâches de rédaction, toutes et tous devraient être formé·e·s à utiliser les bons outils pour les bons usages, et à en élargir la palette, comme suggéré par Helm et Hesse (2025).
3. **Solliciter (*prompt*)** : dans le cadre de notre étude, aucun travail explicite sur la formulation de prompts n'a été mené, volontairement. Comme nous l'avons mis en évidence en analysant le sondage post-tâche, les étudiant·e·s doivent être formé·e·s à solliciter l'IA de manière experte en rédigeant des prompts efficaces afin de générer un contenu pertinent et utile pour leurs objectifs d'écriture.

60 Notre expérimentation ne portait pas sur le quatrième élément recommandé par Warschauer et coll. (2023) : **corroborer (*corroborate*)**. Néanmoins, l'analyse de nos résultats apporte quelques données intéressantes. Pour les auteurs, les étudiant·e·s doivent apprendre à corroborer l'exactitude du contenu généré par l'IA tout au long du processus de rédaction et de révision. Or, à la lecture des productions réalisées dans notre étude, on constate que si certains résumés respectent fidèlement le contenu du texte source, d'autres s'en écartent, notamment en raison d'omissions ou d'une reformulation inadéquate des informations initiales. Nous ne savons pas dans quelle mesure les étudiant·e·s du cours FPEU ont effectué une relecture de leur résumé final, ni sur quelle base. Nous savons cependant que certain·e·s ont relevé le défi d'utiliser avec parcimonie les outils IA d'aide à la rédaction. Ils·elles expriment d'ailleurs dans le sondage post-tâche l'envie de faire par eux·elles-mêmes, de se tester. Dans ce cas, les productions finales présentent diverses erreurs linguistiques et des phrases reflétant une erreur de compréhension de certaines parties du texte initial ou un choix inapproprié parmi les traductions proposées. À l'inverse, les quatre résumés entièrement générés par IAG sont linguistiquement corrects, mais présentent des omissions ou des marques d'incompréhension du texte original.

61 Enfin, notre étude n'a pas pris en compte le cinquième élément du cadre de littératie IA proposé par Warschauer et coll. : **intégrer (*incorporate*)** les textes générés par l'IA dans le texte personnel de manière éthique et efficace, en mentionnant l'utilisation de l'IA dans le processus de création. Dans le contexte académique où la question de la citation des sources et du plagiat est cruciale, il est tout à fait pertinent d'inviter à une réflexion sur les politiques institutionnelles et les bonnes pratiques d'intégration des contenus IA dans les productions écrites personnelles en LE.

62 Au terme de cette réflexion sur les implications pédagogiques de notre étude, il nous semble judicieux d'ajouter une recommandation au cadre de littératie IA proposé par Warschauer et coll. (2023). Nous invitons à porter une attention particulière au niveau de langue des étudiant·e·s. La plupart des personnes sondées dans notre étude semblent aujourd'hui avoir apprivoisé les outils d'IA, les utiliser intelligemment et en mesurer une partie des enjeux. Cependant, l'IA profite particulièrement aux étudiant·e·s qui savent s'en servir. L'enjeu n'est sans doute plus de savoir si on utilise l'IA mais de s'assurer que l'ensemble des étudiant·e·s atteignent un même niveau de maîtrise des outils pour en tirer le meilleur parti dans l'apprentissage d'une LE, tout en l'utilisant de façon responsable. Il est pour cela crucial de donner confiance aux étudiant·e·s plus faibles en proposant des tâches accessibles qui leur prouveront qu'ils·elles n'ont pas toujours besoin de l'IA pour écrire. Il nous semble également indispensable de former les étudiant·e·s à formuler des prompts qui conduisent l'outil d'IA à produire une réponse adaptée à leurs besoins langagiers et à leur niveau de langue. Ces recommandations valent particulièrement pour les personnes en situation d'exil qui, on l'a vu dans notre étude, expriment plus souvent un manque de confiance dans leurs compétences en langue cible.

6. Conclusion

- 63 Cette étude exploratoire met en évidence les profils et les pratiques d'étudiant·e·s universitaires face à la possibilité d'une rédaction en LE assistée par IAG. Nous avons cherché à mieux comprendre quels types d'étudiant·e·s connecté·e·s sont les migrant·e·s connecté·e·s. Pour ce faire, le groupe d'étudiant·e·s en exil du cours FPEU a participé à une expérimentation visant à observer les comportements rédactionnels d'étudiant·e·s de l'UCLouvain lors d'une tâche de rédaction en LE. À travers un questionnaire ciblant leurs habitudes numériques en LI et en langue cible, un sondage pré-tâche ciblant leurs usages de l'IA dans l'apprentissage du français et un sondage post-tâche concernant leurs choix d'outils lors de la tâche de rédaction, des tendances plus ou moins proches des autres publics sondés ont pu être dégagées.
- 64 Les étudiant·e·s en situation d'exil déclarent recourir aux IAG pour la facilité, la précision et la rapidité, tandis que les autres étudiant·e·s le font avant tout pour gagner du temps. Il serait intéressant d'investiguer le lien entre motivation à apprendre la LE et choix des IAG.
- 65 Si les étudiant·e·s en situation d'exil optent pour la rédaction personnelle, c'est dans une démarche d'intégration linguistique et culturelle, ce qui semble cohérent dans un contexte de français langue seconde. Comme les étudiant·e·s issu·e·s de la culture académique locale, ceux·celles qui préfèrent rédiger personnellement considèrent avoir un niveau linguistique suffisant pour effectuer la tâche en langue cible et voient cette activité comme une opportunité d'apprentissage et d'entraînement.
- 66 De manière générale, toutes les personnes qui ont choisi de déléguer la rédaction à une IAG estiment ne pas maîtriser suffisamment la langue cible pour réaliser la tâche de façon autonome. Toutes utilisent ChatGPT et se déclarent satisfaites de l'outil, bien que cette satisfaction diminue avec le nombre de prompts formulés. Elles reconnaissent toutefois que les textes générés nécessitent une relecture et une adaptation, ce qui témoigne d'un regard critique sur l'outil et son potentiel.

- 67 Les étudiant·es du cours FPEU se rapprochent de la deuxième catégorie du modèle d'Helm et Hesse (2025), à savoir le groupe disposant d'un répertoire standard d'outils numériques. En effet, les personnes en exil de notre étude ont utilisé les outils spécifiques à la tâche et à la langue cible présentés par l'enseignante, alors que les autres étudiant·es s'assimilent à la première catégorie de ce modèle caractérisée par une connaissance limitée des applications puisqu'ils utilisent les outils sans distinction.
- 68 L'expérience menée au sein du cours FPEU, bien que limitée à quinze étudiant·es et réalisée en fin d'année académique (période critique dans l'engagement et la disponibilité des étudiant·es) apporte des éclairages intéressants sur la micro-compétence de littératie de l'IA appliquée à la rédaction en FLE. Néanmoins, la taille de l'échantillon ne permet pas de donner une valeur statistique à l'étude quantitative ni de généraliser les résultats présentés.
- 69 Notre étude montre que ces étudiant·es en exil présentent un niveau de compétence technométalinguistique plus que satisfaisant. Ce concept forgé par Guichon (2024) renvoie à la conscience de ce que les technologies font à la langue et à l'apprentissage des langues. Ce constat interroge le choix fait par de nombreuses institutions, dont la nôtre, de proposer des dispositifs pédagogiques spécifiques aux étudiant·es en situation d'exil. En matière de littératie IA, ne faudrait-il pas les considérer sur un axe universel, sans les différencier des autres étudiant·es ?

BIBLIOGRAPHIE

- BACHY, Sylviane. (2024). Vulnérabilité numérique : un enjeu pour l'aide à la réussite. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 21(1), 1-24. <<https://doi.org/10.18162/ritpu-2024-v21n1-01>>.
- BRADLEY, Linda, GUICHON, Nicolas & KUKULSKA-HULME, Agnes. (2025). Migrants' and Refugees' Digital Literacies. *Life and Language Learning. ReCALL*, 37(2), 147-156. <<https://doi.org/10.1017/S0958344025000047>>.
- DE CLERCQ, Mikaël, ROLAND, Nicolas, DANGOISSE, Florence & FRENAY, Mariane (dir.). (2023). *La transition vers l'enseignement supérieur. Comprendre pour mieux agir sur l'adaptation des étudiants en première année*. Peter Lang.
- DIMINESCU, Dana. (2022). Migrations et réseaux sociaux : pratiques migratoires à l'heure des dispositifs socio-numériques. *Hommes et migrations*, 1337, 8-9. <<https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.13899>>.
- DIMINESCU, Dana & NICOLOSI, Guido. (2019). Les risques et les opportunités de la migration « connectée ». *Socio-anthropologie*, 40, 203-213. <<https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.6330>>.
- GOVERNEUR, Céline. (2024, avril). *ChatGPT, rédige-moi une lettre de motivation*. Communication présentée au colloque « [Retour] du Sujet et du Sens en didactique des langues étrangères », Liège, Belgique.

GOUVERNEUR, Céline. (2025, mai). *Travaux écrits en langue étrangère à l'ère de l'IA : explorer les comportements des étudiant-es pour informer les pratiques des enseignant-es*. Communication présentée à la conférence de clôture des LLDays « Intelligence Artificielle Générative : quelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? », Louvain-la-Neuve, Belgique.

GUICHON, Nicolas. (2024). Reviewing Research on Adult Migrants' Digital Literacy: What Insights for Additional Language Teaching? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 18(1), 67-89. <<https://doi.org/10.47862/apples.137177>>.

HELM, Gerrit & HESSE, Florian. (2025). Training Programmes on Writing with AI – But for Whom? Identifying Students' Writer Profiles through Two-Step Cluster Analysis. *Journal of Writing Research*, 17(1), 1-21. <<https://doi.org/10.17239/jowr-2025.17.01.01>>.

HOECHSMANN, Michael & DEWAARD, Helen. (2015). *Définir la politique de littératie numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*. HabiloMédias. <<https://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/definir-litteratie-numerique.pdf>>.

KIM, Jinhee, YU, Seongryeong, LEE, Sang-Soog & DETRICK, Rita. (2025). Students' Prompt Patterns and Its Effects in AI-Assisted Academic Writing: Focusing on Students' Level of AI Literacy. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-18. <<https://doi.org/10.1080/15391523.2025.2456043>>.

KNOTH, Nils, TOLZIN, Antonia, JANSON, Andreas & LEIMEISTER, Jan Marco. (2024). AI Literacy and Its Implications for Prompt Engineering Strategies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 1-14. <<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100225>>.

LONG, Duri & MAGERKO, Brian. (2020). What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations. Dans *Proceedings of the 2020 CHI: Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery. <<https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>>.

MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. (2012). Le français sur objectif universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, 15, 147-166. <<https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf>>.

MANGIANTE, Jean-Marc & PARPETTE, Chantal. (2023). *Le français sur objectif spécifique. Ingénierie de formation et conception de programme*. Hachette FLE.

MEUNIER, Deborah. (2021). Former à l'écrit académique en français langue seconde ou étrangère. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur* (p. 173-183). De Boeck Supérieur.

MEUNIER, Deborah et coll. (2023). *Rapport sur l'accueil et la formation linguistique à l'université des étudiant-es en situations d'exil*. Consortium SERAFIN. <<https://hdl.handle.net/2268/309681>>.

MIRAS, Grégory. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères : de la correction à la médiation*. Didier.

RASSART, Emmanuelle, BERDAL-MASUY, Françoise & VERHULST, Nancy. (2020). Comment décliner le FOU pour un public de réfugiés (futurs) étudiants à l'UCLouvain ? *Revue TDFLE*, 77.

TOUR, Ekaterina, CREELY, Edwin & WATERHOUSE, Peter. (2021). "It's a Black Hole...": Exploring Teachers' Narratives and Practices for Digital Literacies in the Adult EAL Context. *Adult Education Quarterly*, 71(3), 290-307. <<https://doi.org/10.1177/0741713621991516>>.

WARSCHAUER, Mark, TSENG, Waverly, YIM, Soobin, WEBSTER, Thomas, JACOB, Sharin, DU, Qian & TATE, Tamara. (2023). The Affordances and Contradictions of AI-Generated Text for Writers of English as a Second or Foreign Language? *Journal of Second Language Writing*, 62, art. 10107. <<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071>>.

NOTES

1. À la suite de Miras (2021), nous préférons parler de langue initiale plutôt que de langue première ou maternelle.

RÉSUMÉS

Cet article explore la littératie numérique, la littératie de l'intelligence artificielle (IA) et les stratégies de rédaction en français langue seconde (FLS) chez les étudiant·es universitaires en situation d'exil en Belgique francophone. L'étude, menée dans le cadre d'un cours de français préparatoire aux études universitaires à l'UCLouvain, évalue les comportements des étudiant·es face à la rédaction assistée par l'IA générative (IAG) et compare leurs pratiques à celles des étudiant·es formé·es dans la culture d'apprentissage locale. Les auteures examinent les usages numériques des étudiant·es migrant·es dans leur vie quotidienne et universitaire, et l'impact de l'IA sur l'écriture en FLS. Bien que l'hypothèse d'une spécificité de la littératie de l'IA chez les étudiant·es en exil ne soit pas entièrement validée et que les résultats encouragent à ne pas les différencier des autres apprenant·es de langues étrangères, l'étude met en évidence des singularités chez ce public et permet de formuler des recommandations pédagogiques pour renforcer la littératie de l'IA appliquée à la production écrite en langues étrangères chez les étudiant·es universitaires en exil.

This paper looks at artificial intelligence (AI) literacy and writing strategies in French as a second language (FSL) among university students in exile in French-speaking Belgium. The study, conducted in the framework of a preparatory French course for university studies at UCLouvain, assesses students' behaviours in generative AI-assisted writing. It compares their practices with those of students trained in the local learning culture. The authors examine the digital practices of migrant students in their daily and academic lives, and the impact of AI on FSL writing. The results do not support the hypothesis of an AI literacy profile proper to students in exile and suggest they should not be treated differently from other foreign language learners. The study nevertheless highlights some migrant-specific digital behaviours and allows for the formulation of pedagogical recommendations to foster AI literacy applied to foreign language writing among university students in exile.

INDEX

Mots-clés : littératie numérique, littératie de l'IA, acculturation académique, apprentissage assisté par l'IA, écriture assistée par l'IA, étudiant·es universitaires en exil, FOU, FLS, FLE

Keywords : digital literacy, AI literacy, academic acculturation, AI-assisted learning, AI-assisted writing, students in exile, French as a second language, French academic writing, French as a foreign language

AUTEURS

CÉLINE GOUVERNEUR

 **IDREF** : <https://idref.fr/296733385>

UCLouvain, Institut des langues vivantes

celine.gouverneur@uclouvain.be

EMMANUELLE RASSART

 **IDREF** : <https://idref.fr/067131891>

 **VIAF** : <http://viaf.org/viaf/21794827>

 **ISNI** : <https://isni.org/isni/0000000061461653>

 **BNF** : <http://data.bnf.fr/ark:/12148/cb16776614f>

UCLouvain, Institut des langues vivantes

emmanuelle.rassart@uclouvain.be

NANCY VERHULST

 **IDREF** : <https://idref.fr/233646337>

 **VIAF** : <http://viaf.org/viaf/51157098340372550947>

UCLouvain, Institut des langues vivantes

nancy.verhulst@uclouvain.be