République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du master
Option : Didactique et langues appliquées
Intitulé

La lecture littéraire à l'ère du numérique : Analyse de l'usage des plateformes en ligne dans la formation du lecteur en FLE.

Présenté et soutenu publiquement par :
Hanane BOUHAMED
Maïssa ABID

Sous la direction de :
Dre. Ouacila CHIHANI

Membres du jury :

Dr. Maamar AHMADI	(Président)
Dre. Ouacila CHIHANI	(Rapporteur)
M. Taha FERHAT	(Examinateur)

Année universitaire : 2025-2026

DEDICACE

*Je dédie ce modeste travail à l'âme de mon cher frère **Abdelfattah**, que Dieu lui fasse miséricorde et l'accueille dans Son vaste paradis.*

À mes chers parents ;

Grâce à vos encouragements, vos prières et vos précieux conseils, j'ai trouvé la force et la motivation pour mener ce travail à son terme.

À mon cher mari ;

Merci pour ta patience, ton encouragement et ton accompagnement tout au long de ce parcours.

*À mes enfants adorés : **Akram, Amine, Abrar et Anouar.***

Vous êtes la raison de mes efforts quotidiens.

*À mes frères et sœurs : **Amel, Imad, Adel, Latifa et Fouad.***

À tous mes neveux et nièces.

*À mon amie et binôme **Hanane.***

À tous mes professeurs.

ABID Maïssa

DEDICACE

J'ai le grand plaisir de dédier ce modeste travail :

À mon très cher mari, qui m'a soutenue et m'a donné le courage de poursuivre mes études de Master et de réussir dans ma vie.

À mes chers parents, source inépuisable d'inspiration et de courage.

À toute ma famille : mes enfants, mes sœurs et mon cher frère.

*À ma chère binôme **Maïssa** et à son mari, pour leur contribution à la réalisation de ce mémoire.*

À mes professeurs de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université Echahid Hamma Lakhdar, pour leur disponibilité, leur dévouement et leur amabilité.

À tous ceux qui m'aiment et que j'aime.

BOUHAMED Hanane.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous remercions **Dieu** de nous avoir accordé la force, la patience et le courage nécessaires pour faire face à toutes les difficultés et mener à bien ce modeste travail.

Nos remerciements les plus sincères s'adressent à notre encadrante, **Madame Chihani Ouacila**, pour son encadrement attentif, ses précieux conseils, ses orientations judicieuses et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce travail. Son soutien a été déterminant dans la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons également à exprimer toutes nos expressions de respect et de reconnaissance aux membres du jury, qui ont bien voulu consacrer leur temps à la lecture et à l'évaluation de ce travail. L'honneur qu'ils nous font en acceptant de siéger à cette commission est vivement apprécié.

Nous remercions chaleureusement nos chers parents, ainsi que nos maris, pour leurs encouragements constants et leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours. Leur présence, leur confiance et leur affection ont été une source inestimable de motivation.

Enfin, nous remercions toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail. Que ceux qui ont répondu à notre questionnaire trouvent ici l'expression de notre sincère gratitude pour leur précieuse participation.

Ce mémoire n'est pas seulement le fruit d'un travail personnel ; il est aussi le reflet de l'amour, de la confiance et de l'accompagnement que nous avons reçus tout au long de ce chemin.

Merci à tous.

Table des matières

DÉDICACE 2
DÉDICACE 3
REMERCIEMENTS 4
LISTE DES ABRÉVIATIONS 8
LISTE DES FIGURES 10
INTRODUCTION 12
PARTIE I 16
Chapitre 1 : La lecture littéraire en didactique du FLE 18
1. Définition et enjeux de la lecture littéraire 18
2. Les spécificités de la lecture en langue étrangère 19
3. Compétences développées par la lecture littéraire 20
4. Les approches didactiques de la lecture (traditionnelle vs moderne) 21
5. Le rôle de l'enseignant dans la formation du lecteur 22
Chapitre 2 : Le numérique et l'enseignement du FLE 24
1. Définition et enjeux du numérique en éducation 25
2. Les outils numériques en FLE 26
3. Les plateformes numériques et l'accès aux textes littéraires 27
4. Limites et défis du numérique en contexte FLE 28
5. Le rôle de l'enseignant à l'ère numérique 29
Chapitre 3 : Lecture numérique et pratiques émergentes 32
1. Définition et spécificité de la lecture numérique 32
2. Lecture numérique vs lecture imprimée 33
3. Stratégies de lecture en environnement numérique 34
4. Compréhension et interprétation des textes en ligne 35
5. Nouvelles pratiques lectorales des apprenants 36
6. Motivation et engagement dans la lecture via les plateformes 37
Synthèse de la Partie I 39
PARTIE II 40
Chapitre 1 : Cadre méthodologique de la recherche 42
1. Contexte institutionnel et terrain d'étude 42
2. Public cible (étudiants de FLE) 42
3. Type de recherche (qualitative / quantitative / mixte) 43
4. Choix des plateformes étudiées 43
5. Outils de collecte des données : questionnaire 43

6. Méthodes d'analyse des données 44
7. Limites de la recherche 44
Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données 46
1. Présentation des résultats (graphiques : diagrammes en barres, diagrammes circulaires) 46
1.1. Profil des participants 46
2. Analyse des pratiques de lecture des apprenants 48
2.1. Relation avec la lecture littéraire française 48
2.2. Lecture de textes littéraires sur le web 48
2.3. Supports et genres lus 49
2.4. Numérique vs. Papier 50
3. Analyse des usages des plateformes numériques 51
3.1. Types de plateformes utilisées 51
3.2. Fréquence d'utilisation 51
3.3. Type d'aide utilisé pour la lecture 52
3.4. Effets perçus sur les compétences linguistiques 53
3.5. Motivation et éléments interactifs 54
3.6. Difficultés rencontrées 54
4. Vérification des hypothèses 55
5. Discussion des résultats 58
Chapitre 3 : Apports didactiques et perspectives pédagogiques 61
1. Apports du numérique dans la lecture littéraire (motivation, autonomie, interaction) 61
1.1. Les plateformes numériques comme facteur de motivation 61
1.2. Les ressources numériques comme moyen de renforcer l'autonomie 61
1.3. Le facteur interactif 62
2. Limites et difficultés observées (techniques / cognitives / attentionnelles) 62
2.1. Problèmes techniques 62
2.2. Problèmes cognitifs et attentionnels 62
3. Recommandations pédagogiques 62
3.1. Intégrer les plateformes dans une progression didactique claire 62
3.2. Former les apprenants à l'utilisation critique et raisonnée des outils d'aide 63
3.3. Prendre des mesures contre la fatigue visuelle et les problèmes de concentration 63
3.4. Valeur ajoutée de la combinaison numérique/papier 63
4. Séquence didactique 63
Synthèse de la Partie II 65
Conclusion 67

Bibliographie 71
ANNEXES 75
Résumé 82

LISTE DES ABREVIATIONS

Les abréviations, sigles et acronymes employés dans le présent mémoire sont présentés ci-dessous par ordre alphabétique.

Abréviation / Sigle	Signification complète
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
HG	Hypothèse Générale
HS	Hypothèse Secondaire
L1	Langue maternelle / première langue
L2	Langue seconde / étrangère
LMD	Licence – Master – Doctorat (système universitaire)
MENA	Moyen-Orient et Afrique du Nord
n	Effectif (nombre de répondants dans l'échantillon)
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
p.	Page
pp.	Pages
SAMR	Substitution – Augmentation – Modification – Redéfinition (modèle d'intégration numérique)
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication

Liste des Abréviations

Abréviation / Sigle	Signification complète
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation / l'Enseignement
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge (modèle de compétences professionnelles numériques)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
%	Pourcentage
§	Paragraphe / section
op. cit.	Opere citato (œuvre déjà citée)
ibid.	Ibidem (au même endroit, même référence)
n=	Effectif de l'échantillon ou d'une sous-population

Note : Les abréviations net % suivent les conventions statistiques standards dans les recherches en sciences sociales et en didactique des langues

LISTE DES FIGURES

Les figures ci-dessous correspondent aux dix-neuf (19) graphiques produits à partir des données collectées par questionnaire auprès des vingt-trois (23) répondants de notre enquête empirique.

N°	Titre de la figure	Localisation
Figure 1	Profil socioprofessionnel et éducatif des répondants	Partie II, Chapitre 2
Figure 2	Répartition des répondants par groupe d'âge	Partie II, Chapitre 2
Figure 3	Répartition par genre	Partie II, Chapitre 2
Figure 4	Relation avec la lecture littéraire française	Partie II, Chapitre 2
Figure 5	Lisez-vous des textes littéraires en ligne ?	Partie II, Chapitre 2
Figure 6	Supports de lecture utilisés	Partie II, Chapitre 2
Figure 7	Genres littéraires lus en ligne	Partie II, Chapitre 2
Figure 8	Préférence de lecture (numérique vs papier)	Partie II, Chapitre 2
Figure 9	Plateformes numériques utilisées pour les activités de lecture littéraire	Partie II, Chapitre 2
Figure 10	Fréquence d'utilisation des plateformes numériques	Partie II, Chapitre 2
Figure 11	Outils numériques les plus aidants	Partie II, Chapitre 2
Figure 12	Les plateformes facilitent-elles la compréhension ?	Partie II, Chapitre 2
Figure 13	Compétences linguistiques améliorées par la lecture numérique	Partie II, Chapitre 2
Figure 14	La lecture numérique est-elle plus motivante ?	Partie II, Chapitre 2
Figure 15	Obstacles rencontrés lors de la lecture numérique	Partie II, Chapitre 2
Figure 16	Catégories d'obstacles rencontrés	Partie II, Chapitre 2
Figure 17	La lecture numérique peut-elle remplacer la lecture traditionnelle ?	Partie II, Chapitre 2
Figure 18	Modes de lecture préférés pour apprendre la littérature	Partie II, Chapitre 2
Figure 19	Besoin d'un accompagnement didactique	Partie II, Chapitre 2

Introduction

INTRODUCTION

La révolution numérique a profondément reconfiguré les pratiques culturelles et éducatives à l'échelle mondiale, et l'enseignement des langues étrangères ne fait pas exception à cette transformation. En moins d'une décennie, les plateformes numériques — bibliothèques en ligne, réseaux sociaux, applications éducatives, sites pédagogiques spécialisés — ont ouvert un accès sans précédent aux textes littéraires, modifiant en profondeur les conditions dans lesquelles s'opère la rencontre entre le lecteur apprenant et l'œuvre littéraire. Dans le contexte de l'université algérienne, cette mutation s'est considérablement accélérée à la faveur de la pandémie de COVID-19, qui a contraint les institutions à basculer vers l'enseignement à distance et a imposé les outils numériques comme seule modalité possible de continuité pédagogique.

Le choix de ce sujet s'inscrit dans une réflexion plus large sur la modernisation des pratiques pédagogiques en classe de FLE. Depuis les travaux fondateurs de Christian Puren sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues[1], la didactique du FLE n'a cessé d'évoluer pour intégrer les mutations culturelles et technologiques de chaque époque. Or, si l'intégration des outils numériques dans l'enseignement des langues est aujourd'hui largement reconnue, la question spécifique de leur apport à la formation du lecteur littéraire reste encore peu explorée. Cette interrogation conduit à s'intéresser à la finalité même de la lecture littéraire en contexte de FLE. Par ailleurs, Michèle Petit rappelle que la lecture est avant tout un acte de construction de soi[2]. C'est précisément cette dimension formative qui nous intéresse : dans quelle mesure les plateformes numériques peuvent-elles soutenir ce processus de construction identitaire et intellectuelle chez les apprenants en FLE ?

Les études récentes en didactique de la littérature soulignent l'importance de développer chez les apprenants une compétence de lecture active et critique, capable de dépasser la simple décodification du texte pour accéder à son interprétation et à son appréciation esthétique. Annie Rouxel définit la lecture littéraire comme une activité impliquant à la fois des opérations intellectuelles et une dimension subjective irréductible[3]. Dans ce cadre, les plateformes

[1]Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan-CLE International, Paris, 1988, p. 9.
[2]Michèle Petit, Éloge de la lecture : la construction de soi, Belin, Paris, 2002, p. 25.
[3]Annie Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in Jean-Louis Dufays (dir.), Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 37.

numériques, par leur dimension interactive et participative, pourraient constituer un levier efficace pour accompagner cette formation.

C'est dans ce cadre que s'inscrit notre questionnement central :

Dans quelle mesure l'usage des plateformes numériques contribue-t-il à la formation du lecteur en FLE et à l'amélioration de ses compétences de lecture littéraire ?

Notre hypothèse générale postule que l'usage des plateformes numériques en enseignement du FLE contribue au développement des compétences en lecture littéraire chez l'apprenant. Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Michel Picard, qui conçoit la lecture comme un jeu complexe mettant en jeu plusieurs instances du lecteur[4], et sur ceux de Vincent Jouve, pour qui la lecture est une activité à la fois cognitive, affective et symbolique[5].

Cette hypothèse générale se décline en cinq hypothèses secondaires :

- L'usage des plateformes numériques rend la lecture plus motivante et interactive, et permet ainsi un meilleur engagement de l'apprenant dans l'acte de lire.
- Les outils numériques permettent un meilleur accès aux textes littéraires, facilitant ainsi la compréhension de la lecture en FLE.
- L'interactivité propre aux plateformes, incluant les commentaires, les annotations collaboratives et les forums de discussion, contribue à construire un lecteur actif et critique, ce que Francis Grossmann relie à la notion de littératie élargie.[6]
- L'exploitation pédagogique des plateformes numériques aide à développer les compétences interprétatives et analytiques des apprenants de FLE.
- S'ils présentent des avantages, les environnements numériques ont cependant aussi des limites — distraction, surcharge, difficulté de sélection des ressources — qui peuvent constituer des obstacles à l'efficacité du lecteur.

Pour mener à bien cette étude, nous avons adopté une approche mixte combinant une analyse théorique et une démarche empirique. Sur le plan théorique, nous nous appuierons sur

[4]Michel Picard, La lecture comme jeu, Les Éditions de Minuit, Paris, 1986, p. 51.
[5]Vincent Jouve, La lecture, Hachette, Paris, 1993, p. 18.
[6]Francis Grossmann, « Littératie, compréhension et interprétation des textes », Repères, n° 19, 1999, p. 139-166.

les travaux en didactique de la lecture littéraire, notamment ceux de Lancien sur le multimédia[7], ainsi que les apports de Rouxel et Langlade sur le sujet lecteur[8]. Sur le plan empirique, un questionnaire en ligne a été administré auprès de vingt-trois (23) apprenants et utilisateurs du français dans le contexte universitaire algérien, dont les réponses ont fait l'objet d'une analyse quantitative et d'une analyse thématique de contenu selon la méthode de Bardin (2013).

Le corpus de cette recherche est double. D'une part, un corpus théorique constitué des travaux scientifiques fondateurs et contemporains relatifs à la lecture littéraire en FLE (Rouxel, 1996 ; Dufays et al., 2005 ; Riquois, 2015), au numérique éducatif (Devauchelle, 2012 ; Mishra & Koehler, 2006 ; Puentedura, 2006) et aux pratiques de lecture numérique (Fakhfakh, 2016 ; El Sobky, 2022 ; Saddiqui & Aït Sagh, 2022). D'autre part, un corpus empirique constitué de vingt-trois questionnaires complets recueillis auprès d'étudiants inscrits principalement en Master et en Licence de français langue étrangère dans des universités algériennes. Ce public, hétérogène par ses niveaux d'étude, ses tranches d'âge et ses pratiques numériques, offre un terrain d'investigation particulièrement riche pour appréhender la diversité des usages et des représentations liés à la lecture numérique en contexte FLE.

Notre démarche s'articule sur un cadre théorique solide et une enquête de terrain. Sur le plan théorique, nous nous appuierons sur les travaux en didactique de la lecture littéraire, notamment ceux de Rouxel et Langlade sur le sujet lecteur[9], ainsi que sur les apports des chercheurs en numérique éducatif. Sur le plan empirique, un questionnaire en ligne a été administré auprès de vingt-trois (23) apprenants et utilisateurs du français dans le contexte universitaire algérien, dont les réponses ont fait l'objet d'une analyse quantitative et d'une analyse thématique de contenu.

Ce mémoire s'organise en deux parties complémentaires, chacune subdivisée en trois chapitres. La première partie est théorique. Elle pose les fondements conceptuels de notre recherche : le premier chapitre est consacré à la lecture littéraire en didactique du FLE, le deuxième examine la place du numérique dans l'enseignement du FLE, et le troisième analyse les spécificités de la lecture numérique et les pratiques lectorales émergentes qu'elle génère.

[7]Thierry Lancien, Le multimédia, CLE International, Paris, 1998, p. 58.
[8]Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature, Presses universitaires de Rennes, 2004, p. 17.

La deuxième partie est empirique et didactique. Le premier chapitre expose le cadre méthodologique de l'étude. Le deuxième présente et analyse les données recueillies par questionnaire, avant de procéder à la vérification de l'hypothèse générale et des cinq hypothèses secondaires. Le troisième chapitre, enfin, propose des recommandations pédagogiques, une séquence didactique et une réflexion sur le rôle renouvelé de l'enseignant de FLE à l'ère numérique. Une conclusion générale clôt ce travail.

PARTIE I

FONDEMENTS THÉORIQUES ET ENJEUX DE LA LECTURE LITTÉRAIRE À L'ÈRE NUMÉRIQUE

Ce document débutera par l'exploration de plusieurs questions théoriques sous-jacentes au sujet. Ceci sera réalisé par le développement de trois axes de recherche distincts mais complémentaires : d'une part, la didactique spécifique de la lecture littéraire en contexte FLE ; d'autre part, la technologie numérique en classe de langue étrangère et ses transformations associées ; et enfin, les caractéristiques spécifiques de la lecture numérique, et les nouvelles habitudes de lecture qui en découlent. Ce cadre théorique devrait ensuite nous aider à guider, dans la seconde partie, une analyse rigoureuse de nos données.

Chapitre 1

La lecture littéraire en didactique du FLE

Chapitre 1 : La lecture littéraire en didactique du FLE

La lecture littéraire fait l'objet de nombreuses réflexions depuis des décennies dans le contexte du FLE. Initialement secondaire par rapport aux objectifs communicatifs et utilitaires, elle a retrouvé une place centrale dans les programmes et les pratiques. Ce chapitre proposera une définition du concept en question, ses enjeux en contexte FLE, et les approches spécifiques qui le définissent en termes de didactique.

1. Définition et enjeux de la lecture littéraire

La définition de la lecture littéraire donnée par Annie Rouxel (1996)[10] et adoptée par Jean-Louis Dufays et ses collègues (2005)[11] la caractérise comme une manière spécifique de lire, la différenciant d'une lecture informative ou fonctionnelle. Elle renvoie avant tout à une certaine manière de la part du lecteur de se rapporter au texte, en dialogue avec ce dernier, avec la mobilisation de ses savoirs, de ses affects, de sa culture, afin de se forger un sens en constante évolution, toujours singulier. Il ne s'agit donc pas de décoder ce qui est écrit dans son sens le plus élémentaire, mais de s'engager dans une pratique herméneutique.

Dans son ouvrage sur la didactique du français langue étrangère (FLE), Estelle Riquois (2015) attire l'attention sur le paradoxe de l'usage pédagogique du texte littéraire[12] :

> *« Lire un texte littéraire n'est pas lire un article de presse, par exemple, et la lecture de littérature demande des compétences et des processus spécifiques qui ne sont pas forcément transposables de L1 en L2. »*[13]

Cette citation met en lumière l'un des problèmes de base en FLE : le transfert de la compétence de sa langue maternelle n'est pas systématique, loin de là. L'apprenant de FLE rencontre une difficulté supplémentaire à celle qu'il affronte lors de l'apprentissage d'une langue étrangère : aux difficultés inhérentes à la langue étrangère en tant que telle s'ajoute ainsi la difficulté liée à la lecture littéraire d'un texte dont la polysémie, l'implicite et les racines

[10]Annie Rouxel, Enseigner la lecture littéraire, Presses Universitaires de Rennes, 1996.
[11]Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe, De Boeck, 2005.
[12]Estelle Riquois, « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », in Enseigner les littératures dans le souci de la langue, Université de Genève, 2010 [HAL : halshs-01223100], p. 247.
[13]Ibid., p. 247.

culturelles demanderont un investissement de lecture supplémentaire. Les enjeux de la lecture littéraire sont multiples et se complètent afin d'atteindre simultanément divers objectifs : d'une part, elle participera au développement des compétences linguistiques de l'apprenant par la découverte d'un lexique, d'une syntaxe riche et d'une grande variété de registres linguistiques. D'autre part, ce type de lecture permettra à l'apprenant d'accéder à la culture francophone dans ses facettes historiques, sociales et esthétiques, tout en permettant à l'apprenant de construire une relation personnelle et subjective au texte, l'invitant à réagir, à se rapporter, à s'interroger et à comprendre.

2. Les spécificités de la lecture en langue étrangère

La lecture en langue étrangère présente des particularités qui ne sauraient être réduites à celles de sa langue maternelle. Comme l'expliquent Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, la compréhension en lecture est le résultat de deux processus simultanés et interdépendants : l'un repose sur le décodage des graphèmes qui composent les mots pour arriver aux phonèmes, et l'autre repose sur des processus de construction de sens à un niveau de traitement supérieur[14]. Dans le contexte d'une langue étrangère, c'est le niveau du décodage, décoder les graphèmes afin de savoir quels mots sont représentés par ces phonèmes, qui va absorber la capacité attentionnelle de l'apprenant puisqu'il demande un investissement cognitif important, le laissant avec moins de ressources attentionnelles pour réaliser des processus interprétatifs plus complexes.

Jocelyne Giasson présente l'acte de lire comme un processus dynamique, une relation complexe à la croisée de trois variables, le lecteur, le texte et le contexte[15]. Cette définition présente un intérêt particulier pour le lecteur de français langue étrangère puisqu'elle met en évidence les différences de ressources linguistiques, de connaissances encyclopédiques et de bagage culturel entre le lecteur FLE et le locuteur natif.

> *« La lecture est avant tout un processus plus cognitif que visuel, un processus dynamique, un processus actif et interactif, un processus d'interprétation et de communication de sens. »* (Giasson, 1991, pp. 125-127)

Umberto Eco (1985) définit, dans sa théorie de la coopération dans le texte, le lecteur modèle, figure que le texte postule et crée, et le lecteur réel, celui qui, avec ses carences, tente

[14]Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, Lire et comprendre : psychologie de la lecture, Hachette Éducation, 1998.
[15]Jocelyne Giasson, La compréhension en lecture, De Boeck Université, 1991, pp. 125-127.

de déchiffrer ce modèle[16]. Ce lecteur modèle peut cependant s'avérer très éloigné du lecteur réel dans le cas d'un apprenant d'une langue étrangère. Celui-ci ne possède souvent pas les codes culturels, les références intertextuelles et les codes stylistiques que l'œuvre littéraire utilise, et c'est là que l'on retrouve l'enseignant dans son rôle d'intermédiaire entre le lecteur apprenant et le texte.

De plus, le lecteur de langue étrangère n'est pas seulement censé connaître la langue en termes de vocabulaire et de grammaire, mais doit aussi connaître les codes éditoriaux et les genres littéraires. Riquois note que « Lire un livre dans une autre langue implique de maîtriser non seulement la langue elle-même, mais aussi une série de conventions qui relèvent du livre en tant qu'objet matériel, conventions de l'édition, conventions du genre littéraire, qui n'existent pas toujours dans la langue maternelle du lecteur »[17]. Il poursuit en soulignant que « pour lire un livre, interpréter les paratextes et naviguer dans la librairie, il faut maîtriser des codes de l'édition, il faut maîtriser certaines conventions de genres qui sont rarement abordées en classe »[18]. Par conséquent, la formation du lecteur en français langue étrangère devrait se concentrer à la fois sur le contenu et le contexte du texte, le lecteur devant développer un éventail complet de compétences.

3. Compétences développées par la lecture littéraire

La lecture littéraire, si elle est intégrée de manière cohérente dans un projet didactique, permet d'acquérir chez les élèves des compétences particulièrement riches et variées. Celles-ci peuvent être réparties en différents groupes de compétences, dont il faudra examiner les composantes. Sur le plan linguistique, la lecture de textes littéraires permet aux apprenants d'entrer en contact avec une langue authentique, diverse et stylisée. Les textes littéraires ne ressemblent pas à ceux produits pour les manuels de FLE : ils recèlent un vocabulaire aux nuances riches, une syntaxe variée et une rhétorique riche qui amèneront l'apprenant à s'approprier implicitement un certain nombre de structures linguistiques. Le lecteur, en lisant de tels textes, s'enrichit d'une multitude d'expressions idiomatiques et de registres de langue, tout en apprenant à produire certains types de textes et certains genres d'écriture dans une langue de plus en plus variée et appropriée.

[16]Umberto Eco, Lector in fabula : le rôle du lecteur, Grasset, 1985.
[17]Estelle Riquois, op. cit., p. 251.
[18] Ibid.

En termes de compétences de compréhension et d'esprit critique, la lecture littéraire aide les élèves à développer ce que Maryem Saddiqui et Lahoucine Aït Sagh décrivent comme la « compétence de lecture », qui renvoie aux différentes étapes de la lecture, allant du décodage à l'interprétation[19]. La « compétence de lecture » s'explique ainsi : l'apprenant passe d'un lecteur qui déchiffre et ne comprend pas, à un lecteur qui est capable d'employer des stratégies spécifiques de compréhension, en passant par une étape finale de lecteur compétent capable de lire dans différents contextes et apte à établir un dialogue entre soi et le texte, tel qu'il est.

Enfin, sur le plan des dimensions culturelles et interculturelles, les textes littéraires sont le support privilégié de la découverte de l'Autre et d'autres lieux. Dans la variété de ses régions géographiques et de ses thèmes, la littérature francophone est un moyen privilégié pour donner aux apprenants un aperçu d'un autre univers culturel, et ainsi développer cette compétence interculturelle qui est l'une des pierres angulaires de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme l'expliquent Saddiqui et Aït Sagh dans leur article en citant les Orientations Pédagogiques, le lecteur est encouragé à comprendre, saisir et interpréter les sens explicites et implicites du texte « par une interaction avec ses connaissances antérieures du monde, de soi, en tant qu'individu et en tant que lecteur, de ses expériences de lecture »[20].

4. Les approches didactiques de la lecture (traditionnelle vs moderne)

La didactique des textes littéraires en FLE a connu de nombreuses alternances entre intégration et rejet, valorisation du patrimoine et désaveu communicatif. C'est Riquois qui nous rappelait en 2015 que « la littérature et le français langue étrangère ont une histoire commune qui s'étend sur plusieurs siècles »[21]. Dès lors, et jusqu'à la fin du XIXe siècle, le texte littéraire avait une place de choix dans la méthode traditionnelle, basée sur la méthode grammaire-traduction qui était utilisée, car il était considéré comme le modèle essentiel de la langue. Depuis le début du XXe siècle, cet état de fait a été complètement bouleversé : l'arrivée de la méthode directe et de la méthode globale audio-orale et audio-visuelle, qui ont donné la primauté au document fonctionnel et au dialogue fictif, ont progressivement conduit à la marginalisation du texte littéraire. Plusieurs méthodes didactiques privilégiant la communication orale, le fait que

[19]Maryem Saddiqui et Lahoucine Aït Sagh, « La lecture littéraire numérique en classe de FLE : pratiques et représentations des enseignants du secondaire qualifiant », Revue internationale des études en sciences de l'éducation, 2022, p. 5.
[20]Ibid.
[21]Estelle Riquois, op. cit., p. 247.

le texte littéraire soit considéré comme « patrimoine culturel » et donc encombrant et que l'usage de la langue utilisé dans l'œuvre littéraire le rende difficile, ont conduit à son éloignement des pratiques de la classe de langue.

Un changement de paradigme se fera avec l'arrivée de l'approche communicative dans les années 70, le texte littéraire réapparaît alors dans la catégorie des documents pouvant être utilisés en classe de FLE.

> *« Il continue pourtant, pour la plupart, d'être associé à la méthode traditionnelle et à des exercices de grammaire-traduction qui sont incompatibles avec les principes de la méthodologie communicative. »*[22]

C'est dans les années 80 que plusieurs apports théoriques majeurs sur l'enseignement des textes littéraires seront publiés, notamment ceux de Peytard (1982), Cicurel (1991), Naturel (1995), Séoud (1997) et Albert et Souchon (2000)[23].

Selon la perspective « actionnelle » défendue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)[24], la lecture littéraire peut désormais être considérée comme une tâche socioculturelle globale dans laquelle un apprenant-acteur social doit réaliser des tâches d'action réelles dans la langue apprise. Selon cette approche, trois approches actuelles de la lecture littéraire peuvent être identifiées : la lecture analytique ou méthodique, qui vise à décrypter les techniques d'écriture et les structures textuelles ; la lecture sélective, qui vise à détecter des informations spécifiques ; et la lecture globale, qui vise à accéder au sens général du texte sans analyser chaque partie.

5. Le rôle de l'enseignant dans la formation du lecteur

Dans l'approche didactique de la lecture, l'enseignant est au cœur de l'expérience de lecture. Il n'est pas un simple expert du savoir, mais avant tout un médiateur entre le livre et le lecteur en développement, un guide dans le développement des compétences de lecture.

[22]Ibid., p. 248.

[23]Jean Peytard, Littérature et classe de langue, Hatier-Credif, 1982 ; Francine Cicurel, Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, 1991 ; Martine Naturel, Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre, Clé International, 1995 ; Abdelkader Séoud, Pour une didactique de la littérature, Hatier-Didier, 1997 ; Marie-Claude Albert et Marc Souchon, Les textes littéraires en classe de langue, Hachette, 2000.

[24]Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, 2001.

Anne Jorro (1999) souligne que la compréhension en lecture « ne s'enseigne pas »[25]. Néanmoins, Saddiqui et Aït Sagh soutiennent que « dans une classe de FLE, l'enseignant intervient en tant que médiateur, en mettant en place des méthodes de lecture qui ne nuisent pas à la créativité des apprenants et au rôle du lecteur en tant que sujet dans tout acte de lecture, en particulier l'autonomie et la subjectivité »[26]. Ce subtil glissement de l'acte de lecture est significatif : l'enseignant ne transmet pas une interprétation du texte, mais prépare la rencontre du livre avec le lecteur.

De plus, à l'ère du numérique, l'enseignant assume de nouvelles fonctions : il doit choisir des ressources numériques appropriées, former l'apprenant à accéder à l'information en ligne, et le former à la littératie numérique : capacité à lire, comprendre et analyser des textes dans des environnements médiatiques complexes. Comme nous le verrons dans les chapitres suivants, ce rôle de guide littéraire et de guide numérique constitue l'un des défis majeurs de l'enseignement actuel du FLE.

Pour conclure ce chapitre, nous avons établi que la lecture littéraire est une activité complexe, cognitive et culturelle, qui nécessite une formation spécifique et un accompagnement pédagogique adapté. En FLE, la complexité est doublée par la médiation linguistique et culturelle qu'appelle la langue étrangère. C'est au sein de cette double complexité que s'inscrit le projet de formation du lecteur qui, comme nous le verrons au chapitre suivant, la technologie numérique aura l'occasion de transformer en profondeur.

[25]Anne Jorro, Le lecteur interprète, Presses Universitaires de France, 1999.
[26]Maryem Saddiqui et Lahoucine Aït Sagh, op. cit., p. 5.

Chapitre 2

Le numérique et l'enseignement du FLE

Chapitre 2 : Le numérique et l'enseignement du FLE

L'arrivée des technologies numériques dans l'éducation représente l'une des transformations les plus profondes qu'aient connues l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères depuis les grandes évolutions méthodologiques du XXe siècle. Loin d'être un simple changement d'équipement, cette révolution numérique modifie en profondeur les relations entre les acteurs de la situation didactique, change les modes d'accès à l'information et redéfinit les contours mêmes de l'objet de savoir. Ce deuxième chapitre se propose d'analyser les enjeux de cette transformation, les outils qu'elle nous propose pour enseigner le FLE, et les défis qu'elle génère.

1. Définition et enjeux du numérique en éducation

Le terme « numérique » dans le domaine de l'éducation sert à désigner l'ensemble des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à des fins pédagogiques. Les TIC-éducatives couvrent un champ particulièrement large : logiciels pédagogiques, espaces numériques de travail (ENT), tableaux blancs interactifs, plateformes d'apprentissage, ainsi que les réseaux sociaux numériques et les ressources documentaires sur Internet. Selon Bruno Devauchelle (2012), la technologie numérique transforme les lieux du savoir par le changement du lien entre l'information, le savoir et l'apprentissage[27]. Non seulement elle transforme les supports et les moyens de transmission du savoir, mais elle influence aussi la posture épistémique des apprenants. Les apprenants ne sont plus seulement des récepteurs, mais des contributeurs actifs et des co-constructeurs du savoir.

Cependant, la relation avec cet outil que sont les technologies numériques éducatives (TIC-éducatives) a été caractérisée par deux dynamiques opposées dans la région du Maghreb et le cas spécifique de l'Algérie. D'une part, il y a la volonté des institutions d'intégrer les TIC-éducatives dans les pratiques éducatives, une intégration qui a été consacrée par de nombreuses réformes du système éducatif. D'autre part, cependant, la réalité du terrain est plus complexe, avec un accès inégal aux équipements numériques, des contraintes de connectivité et le manque de formation des enseignants. Avec l'avènement de la crise du COVID-19, cette intégration a

[27]Bruno Devauchelle, Comment le numérique transforme les lieux du savoir, FYP Éditions, 2012.

été accélérée, l'enseignement à distance étant rendu comme seule option pour la continuité pédagogique.

2. Les outils numériques en FLE

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) fait aujourd'hui appel à un grand nombre et à une diversité d'outils numériques. Ces outils peuvent être classés selon leur nature et leurs usages didactiques.

Premièrement, l'utilisation d'outils de communication synchrone (par exemple Zoom, Microsoft Teams ou Google Meet) permet des échanges en temps réel entre enseignant(s) et apprenant(s), recréant ainsi une atmosphère proche d'une situation réelle en présentiel. Deuxièmement, l'utilisation d'outils asynchrones, forums, messages, espaces de dépôt de documents, etc., permet un apprentissage plus souple, adapté aux contraintes des apprenants. Enfin, l'utilisation de plateformes en ligne (Moodle, Kahoot!, Quizlet ou même l'application spécifique FLE, TV5Monde, par exemple) offre des ressources, des activités ou des exercices structurés et adaptés aux différents niveaux du CECRL.

Saddiqui et Aït Sagh (2022), qui ont recueilli des données auprès d'enseignants de lycées professionnels marocains, montrent que ces enseignants ont tendance à préférer les réseaux sociaux numériques (Facebook, 16 % ; WhatsApp, 60,2 % ; Youtube, 10,8 %) aux plateformes conçues spécifiquement pour l'enseignement à distance (Microsoft Teams, 5 % ; Zoom, 6 %)[28]. Ce choix, argumentent-ils, s'explique par une plus grande maîtrise de ces applications, une plus grande facilité d'utilisation avec les smartphones et une connexion à bande passante Internet encore plus faible. Ceci met en évidence un phénomène intéressant, qui montre que l'appropriation pédagogique des outils numériques ne suit pas nécessairement la logique de développement de ces outils. Les plateformes conçues pour communiquer socialement se voient ainsi investies d'une fonction didactique, même si leur adaptation aux besoins de l'apprentissage en ligne est parfois plutôt approximative. Il en résulte que la formation des enseignants doit aborder l'usage raisonné des technologies numériques, y compris la question de distinguer la séduction technologique de l'apport pédagogique.

[28]Maryem Saddiqui et Lahoucine Aït Sagh, op. cit., p. 12.

3. Les plateformes numériques et l'accès aux textes littéraires

L'un des effets les plus marquants de la technologie numérique sur l'apprentissage de la littérature en FLE est la facilité d'accès aux textes littéraires par le biais de bibliothèques numériques telles que Gallica (BnF), Wikisource, Project Gutenberg, qui donnent accès à des millions d'œuvres du patrimoine littéraire français tombées dans le domaine public et qui peuvent donc être consultées, téléchargées et utilisées, quelle que soit sa position dans le monde et le type de matériel dont on dispose. Cette démocratisation de l'accès vient à bout de l'obstacle de la rareté (des livres), qui a été maintes fois citée comme une difficulté majeure dans l'enseignement de la littérature dans des contextes périphériques. Une autre manière dont Internet facilite l'apprentissage est l'offre de sites web spécialisés dans l'enseignement du français comme TV5Monde Langue française, Lecture Numérique et la rubrique littéraire de FLE.fr. Ces sites proposent des versions numériques de textes littéraires qui s'accompagnent d'un ensemble de ressources didactiques (annotations lexicales et culturelles, enregistrements, activités, forums) pour soutenir et accompagner les apprenants dans leur travail.

Dans sa contribution, Fatma Fakhfakh (2016) nous rend compte de deux modèles de lecture littéraire en ligne mis en œuvre dans des centres de ressources universitaires : d'une part, la médiathèque littéraire en ligne de l'Université virtuelle de Tunisie (UVT) ; d'autre part, les centres de ressources linguistiques et médiatiques mis en place dans les départements de français des différentes facultés des lettres. Fatma Fakhfakh souligne le caractère novateur de ce type d'activité qui place les TICE et la lecture numérique au cœur de l'espace d'apprentissage qui, selon elle, « constitue un environnement renouvelé pour la pratique des activités langagières »[29]. Il faut cependant être plus prudent lorsque l'on considère les effets de l'accès aux textes littéraires via Internet : un certain nombre de contraintes demeurent insurmontables. La question de la sélection des textes, de leur contextualisation culturelle et littéraire ainsi que de leur articulation avec les objectifs pédagogiques ne peut être laissée entièrement aux plateformes numériques qui, même si elles offrent des outils performants et sont facilement accessibles aux apprenants, ne sauraient en aucun cas remplacer le rôle du jugement et l'expertise professionnelle de l'enseignant dans le processus de choix, d'adaptation et d'accompagnement des textes.

[29]Fatma Fakhfakh, « La lecture littéraire en mode numérique dans l'apprentissage : exemple des centres de ressources », Revue Didactiques, n° 9, janvier-juin 2016, p. 105.

4. Limites et défis du numérique en contexte FLE

Si l'utilité du numérique dans l'enseignement du FLE est indéniable, il faut admettre qu'il présente aussi des limites. Des études et des données recueillies sur le sol marocain, tunisien et algérien conduisent à identifier quatre grands domaines de limitation.

Le premier, que l'on pourrait qualifier de nature « matérielle » et « infrastructurelle », est dû aux disparités d'équipement des apprenants. Certains n'ont pas accès à des ordinateurs, tablettes ou smartphones au même titre que d'autres et certains ne peuvent pas compter sur une connexion pour diverses raisons. C'est pourquoi, Saddiqui et Aït Sagh notent que « l'usage du numérique par les apprenants présuppose d'avoir une tablette, un ordinateur ou un mobile. Ce qui n'est pas toujours le cas » et « en plus du fait qu'une mauvaise connexion retarde le cours ou provoque des interactions difficiles voire impossibles »[30].

En deuxième lieu, vient l'aspect « cognitif » et « attentionnel ». Plusieurs études, comme celle menée par l'équipe sur laquelle s'est appuyé un mémoire de Master pour le MEEF (2019), révèlent que « 48 % des enseignants interrogés estiment que la lecture en ligne diminue les compétences de lecture et d'attention chez les jeunes »[31]. Ce constat est corroboré par l'étude de Akyel et Erçetin[32] et suggère que la lecture numérique ne peut être considérée comme un simple substitut à la lecture imprimée.

En troisième lieu, se trouve la formation des enseignants. D'après les données de Saddiqui et Aït Sagh, « les enseignants se plaignent souvent du manque de formation des enseignants de la part du ministère de tutelle »[33]. Ce manque de formation des enseignants a des conséquences directes sur la qualité de l'intégration pédagogique du numérique et, ces enseignants n'ayant souvent pas été formés aux possibilités réelles et potentielles d'une plateforme, ils se limitent à des usages minimaux et indifférenciés.

Le quatrième obstacle reste d'ordre motivationnel et relationnel. Si la tendance est de considérer les technologies numériques comme un levier, cette vision n'est en rien universelle. Certains enseignants observent même que leurs élèves semblent perdre en motivation, en grande

[30]Maryem Saddiqui et Lahoucine Aït Sagh, op. cit., p. 12.
[31]Mémoire de Master MEEF, Les apports de l'usage du numérique au cours de l'école à distance aux pratiques pédagogiques en classe, 2019.
[32]Akyel, A. et Erçetin, G., « Hypermedia Reading Strategies Employed by Advanced Learners of English », System, vol. 37, n° 1, 2009, pp. 136-152.
[33]Maryem Saddiqui et Lahoucine Aït Sagh, op. cit., p. 12.

partie à cause de la fatigue écran et de l'expérience de l'enseignement à distance. Ne pas avoir à faire face directement aux élèves, l'absence du regard de l'enseignant et du contact physique, ou encore la fragmentation de l'attention due à la navigation en ligne peuvent être des freins à la lecture de textes littéraires en ligne.

5. Le rôle de l'enseignant à l'ère numérique

Si le rôle traditionnel de l'enseignant a été remis en question, son nouveau rôle est en train de se dessiner. Traditionnellement conçu comme le détenteur et le transmetteur du savoir, à l'ère du numérique, l'enseignant est invité à adopter de nouvelles postures et attitudes professionnelles.

Le modèle TPaCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) des années 1980, par exemple, pose l'articulation entre trois domaines de compétences de l'enseignant : le savoir disciplinaire (Content Knowledge), le savoir pédagogique (Pedagogical Knowledge) et le savoir technologique (Technological Knowledge)[34]. C'est à la croisée de ces trois domaines que réside l'expertise numérique de l'enseignant de FLE contemporain.

Le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition) développé par R. Puentedura[35], quant à lui, permet une évolution progressive de l'intégration des technologies numériques dans les pratiques d'enseignement. Dans le cas de ce dernier, l'outil numérique peut simplement servir à remplacer un outil analogique existant (un document papier remplacé par un PDF), ou, tout au contraire, à transformer la tâche d'enseignement de telle sorte que de nouvelles voies, encore inconnues, s'ouvrent (une activité en ligne de partage d'une annotation en ligne d'un texte littéraire, par exemple).

L'un des textes institutionnels sur le projet d'école numérique inclus dans notre corpus affirme :

> *« L'enseignant est désormais la personne responsable de la construction de l'école numérique [...]. Il devient formateur, organisateur, partenaire, conseiller, mentor ou guide pour l'élève en fonction de ses besoins et priorités ; il est responsable de l'individualisation la plus poussée possible de l'apprentissage. »*

[34]Mishra, P. et Koehler, M. J., « Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge », Teachers College Record, vol. 108, n° 6, 2006, pp. 1017-1054.
[35]Ruben R. Puentedura, « As We May Teach : Educational Technology, From Theory Into Practice », 2006. Disponible en ligne : http://hippasus.com/resources/tte/

On voit dans cette perspective l'ambition d'une formation initiale et continue des enseignants qui doit aller bien au-delà de la maîtrise technique des outils numériques.

Ce deuxième chapitre a montré que les outils numériques sont pour l'enseignement du FLE, à la fois une opportunité à saisir, et un défi à relever. Il est indéniable qu'il offre de réels avantages, notamment en termes d'accès au texte, de diversification des activités et de motivation des apprenants. Mais ses limites sont aussi considérables, qu'il s'agisse de l'inégalité d'accès, des difficultés de lecture liées au support, ou des carences dans la formation des enseignants. C'est dans le domaine où s'inscrit cette tension que se pose la question de la lecture numérique, abordée dans le troisième chapitre.

Chapitre 3
Lecture numérique et pratiques émergentes

Chapitre 3 : Lecture numérique et pratiques émergentes

Depuis l'apparition des technologies numériques, les pratiques de lecture ont largement évolué, au point que plusieurs auteurs ont même parlé de l'avènement d'une nouvelle « culture de la lecture numérique » différente de celle du papier. Ce chapitre se concentrera sur plusieurs points qui font l'objet d'étude. Nous nous intéressons particulièrement ici à la mise en évidence des spécificités de la lecture numérique, de son rapport à la lecture sur papier, ainsi que des stratégies que le lecteur mobilise dans le numérique, ainsi qu'à l'émergence de nouvelles pratiques de lecture numérique, surtout en termes de motivation et d'engagement des apprenants de FLE.

1. Définition et spécificité de la lecture numérique

La lecture numérique se définit comme toute activité de lecture qui s'effectue sur un support électronique (ordinateur, tablette, liseuse, smartphone). Mais ce critère technique ne suffit pas à expliquer ce qui caractérise la lecture numérique. Ce qui la distingue de la lecture imprimée, ce sont plutôt un ensemble de propriétés qui lui confèrent une dimension qualitative.

Fatma Fakhfakh note différentes formes de lecture numérique effectuées dans les centres de ressources qu'elle a observés à Tunis : lecture attentive sur CD-ROM, lecture globale sur le net, lecture à voix haute devant l'écran[36]. L'existence de telles formes montre la plasticité de la lecture numérique et sa capacité d'adaptation aux objectifs du lecteur, au contexte dans lequel elle s'inscrit et aux préférences propres du lecteur. Elle montre aussi qu'une thèse exprimée par Alberto Manguel et qui a été citée par Fatma Fakhfakh est toujours d'actualité : il y a autant de manières de lire qu'il y a de lecteurs et chaque lecture est une appropriation personnelle d'un texte[37].

La notion théorique de lecture ergodique est introduite dans l'activité de lecture dans le domaine numérique ; cette notion a été théorisée par Espen Aarseth[38] : la lecture ergodique ne procède pas, comme la lecture imprimée, d'une manière « noématique » : « elle implique un effort non trivial pour traverser un texte ». Cette difficulté ne s'applique cependant pas seulement à la compréhension, mais elle implique aussi de faire des choix lors de la navigation

[36]Fatma Fakhfakh, op. cit., p. 106.
[37]Alberto Manguel, Une histoire de la lecture, Actes Sud, 1998, cité par Fatma Fakhfakh, op. cit., p. 112.
[38]Espen Aarseth, Cybertext : Perspectives on Ergodic Literature, Johns Hopkins University Press, 1997.

dans le texte : cliquer ou non sur un hyperlien, emprunter ou non un chemin narratif, surligner ou non un passage ; le lecteur prend constamment ces décisions. Ainsi, l'expérience de la lecture numérique enrichit l'activité de lecture d'un niveau supplémentaire, tout en la compliquant considérablement.

De plus, la lecture numérique se caractérise par les TIC sur lesquelles elle repose, telles que les hyperliens, la possibilité d'accéder à des dictionnaires et encyclopédies en ligne, la possibilité d'augmenter la taille de la police, la conservation de signets, la recherche dans un texte. Fakhfakh affirme que « les TIC favorisent le rythme de lecture via une panoplie d'options (hyperliens, sites favoris enregistrés, recherche dans un texte, mots-clés, taille de la police, etc.)»[39]. Il s'agit d'une aide lexicale et documentaire que la lecture imprimée n'offre pas en temps réel.

2. Lecture numérique vs lecture imprimée

La question de la relation entre lecture numérique et lecture imprimée fait l'objet de discussions continues en éducation et en didactique. Il existe des similitudes et des différences entre ces deux modalités de lecture. Elles partagent les mêmes processus cognitifs de décodage et de compréhension, mais divergent sur plusieurs points importants qui méritent d'être explorés.

D'un point de vue cognitif, de nombreuses études montrent que la lecture en ligne entraîne des pratiques de lecture différentes de celles observées avec un support de lecture en papier. La lecture en ligne favorise des pratiques telles que le survol, la recherche et la lecture non linéaire. Un mémoire de Master a analysé une enquête, dans laquelle 48 % des interviewés (les enseignants) ont déclaré que « la lecture sur écran peut dégrader certaines compétences de lecture et la concentration des élèves »[40]. Ceci est conforme aux travaux d'Akyel et Erçetin qui suggèrent que « le développement de la lecture sur papier est crucial pour passer à la lecture sur écran »[41].

Fakhfakh (2016), pour sa part, précise de multiples avantages de la lecture sur écran pour les apprenants de FLE. En effet, la lecture en ligne permet un accès immédiat à des outils lexicographiques et encyclopédiques, ce qui réduit considérablement le processus de décodage

[39]Fatma Fakhfakh, op. cit., p. 116.
[40]Mémoire de Master MEEF, op. cit., 2019.
[41]Akyel, A. et Erçetin, G., op. cit., p. 136.

et laisse plus de place aux activités de compréhension et d'interprétation. De plus, certains élèves peuvent être plus enclins à apprécier la lecture sur écran, notamment parce qu'elle est « illustrée ou accompagnée occasionnellement d'un vocabulaire électronique »[42], ainsi que de permettre une navigation plus libre entre les chapitres.

Enfin, d'autres enseignants, très attachés au livre imprimé, estiment que la lecture sur écran ne permet pas à l'élève d'établir la même relation affective et physique avec le texte écrit.

> *« La lecture est un processus qui consiste à créer un lien avec le document. L'apprenant devient créatif et acquiert un goût pour la lecture des œuvres littéraires. L'élève ne peut garder en mémoire que le minimum d'informations véhiculées par l'œuvre littéraire. Le livre numérisé ne le permet pas. »* (Saddiqui et Aït Sagh, 2022, p. 12)[43]

Ce conflit montre le poids des représentations culturelles liées à l'acte de lire et la nécessité de les prendre en compte dans toute démarche didactique.

3. Stratégies de lecture en environnement numérique

En environnement numérique, la lecture s'accompagne de stratégies spécifiques, que les apprenants doivent s'approprier. Fakhfakh propose une classification des stratégies de lecture littéraire en mode numérique en trois niveaux, qui s'entrecroisent[44].

Au premier niveau, il y a un niveau de lecture littérale où l'apprenant tente d'identifier les éléments textuels explicites qui guident la compréhension du texte. La lecture de surface, bien que nécessaire à la construction d'un sens cohérent du texte, n'est que la première étape du processus interprétatif.

Le deuxième degré est appelé lecture inférentielle ; il permet à l'élève de passer de la lecture des mots sur la page à la découverte du sens implicite, sous-entendu et présumé. Ceci est plus complexe et requiert un certain degré de pragmatique et de compétence culturelle, que l'apprenant FLE acquiert.

Le troisième degré est la lecture critique ou herméneutique, qui permet à l'élève de prendre une position critique, par rapport au texte, de s'en distancier et de questionner, d'un point de vue critique, les choix de l'auteur, les effets qu'ils ont eus sur le lecteur et l'interprétation donnée dans son ensemble. C'est ce dernier niveau que Dilthey a défini comme la fin de toute

[42]Fatma Fakhfakh, op. cit., p. 116.
[43]Maryem Saddiqui et Lahoucine Aït Sagh, op. cit., p. 12.
[44]Fatma Fakhfakh, op. cit., pp. 110-112.

approche dans une herméneutique : comprendre un texte parce qu'il « offre quelque chose d'obscur, que l'interprétation sert à dissiper »[45].

Dans l'environnement numérique, ces trois niveaux de lecture peuvent être médiatisés par des outils spécifiques. Les hyperliens permettent de sauter instantanément à des définitions ou à des données historiques et biographiques, ou à des commentaires critiques. Ainsi, ces hyperliens, qui enrichissent la lecture littérale et inférentielle. Les hyperspaces tels que les forums de débat d'idées et les espaces d'annotation collaborative pour discuter des interprétations, permettent l'interaction des idées pour promouvoir une lecture critique. À cet égard, Géhane Mamdouh Ahmed El Sobky souligne que « Les hyperliens déclenchent l'interaction, ce qui change la donne en termes de relations entre les différents acteurs de la création littéraire : l'auteur, le lecteur, la narration »[46].

4. Compréhension et interprétation des textes en ligne

La compréhension d'un texte littéraire en ligne présente de nombreuses différences par rapport à la compréhension sur papier. L'environnement numérique offre une multitude de ressources paratextuelles accessibles à tout moment : annotations liées par des hyperliens, biographies de l'auteur, commentaires, comparaisons intertextuelles. Ces informations peuvent s'avérer utiles pour aider l'apprenant FLE à mieux comprendre un texte, cependant elles peuvent aussi agir comme une distraction et créer de la dispersion.

Selon Géhane Mamdouh Ahmed El Sobky (2022, p. 3139), dans les œuvres de nature numérique et interactive, « le lecteur erre dans un réseau de liens tel un labyrinthe, sans savoir quand cela finira et sans être préoccupé par la lecture du contenu, mais plutôt par le fait d'avoir tout lu »[47]. C'est ce que l'on pourrait appeler la surcharge hypertextuelle, l'un des principaux écueils de la lecture numérique, particulièrement chez les élèves qui n'ont pas encore développé les stratégies métacognitives nécessaires pour faire face à la segmentation de l'information.

Bref, la lecture numérique peut mener à une compréhension plus profonde, meilleure et plus riche du texte, mais celle-ci doit être guidée par des intentions et des objectifs didactiques. La lecture dans un environnement en ligne permet à l'utilisateur de faire l'économie de l'étape

[45]Wilhelm Dilthey, Introduction aux sciences de l'esprit [1883], trad. fr., Presses Universitaires de France, 1942.
[46]Géhane Mamdouh Ahmed El Sobky, « La littérature numérique dans l'enseignement du FLE », Revue des sciences du langage et de la communication, vol. 30, n° 1, 2022, p. 3139.
[47]Ibid., p. 3139.

de consultation d'un dictionnaire papier. Elle lui donne la possibilité d'ajouter des annotations directement sur l'écran d'ordinateur, et de partager les commentaires qu'il a faits avec le reste de la classe. De cette façon, le lecteur peut participer à un processus de construction collective du sens. Les ressources multimédias qui fournissent des liens supplémentaires peuvent aider à rendre le texte plus accessible à l'apprenant visuel et auditif par d'autres modes de sens.

5. Nouvelles pratiques lectorales des apprenants

En tant que pratiques de lecture, la lecture numérique a créé de nouvelles manières d'entrer en relation avec les textes littéraires. Pour plus de clarté, nous désignerons ces nouvelles manières sous le terme de « nouvelles pratiques de lecture ». Les nouvelles pratiques de lecture divergent des pratiques traditionnelles en ce qu'elles sont multimodales, sociales et participatives.

La multimodalité de la lecture numérique, qui se manifeste par la combinaison de mots, d'images, de sons et de vidéos sur le même écran, fait de la lecture un acte polysensoriel et polycognitif, nécessitant des compétences de lecture multimodale qui restent encore à définir en didactique du Français Langue Étrangère. À ce propos, le Guide TIC et FLE indique que la création littéraire « Nativement Numérique » se caractérise par « la dimension multimédia, l'animation textuelle, l'hypertexte et l'interactivité »[48].

Enfin, la dimension sociale de la lecture numérique intervient en termes de pratiques collaboratives. Les forums en ligne de discussion d'œuvres littéraires, ou les réseaux de lecture sociale tels que Goodreads ou Babelio, ou encore les environnements d'annotation collaborative comme Hypothesis, sont autant de nouveaux espaces de sociabilité de la lecture, où les apprenants partagent leurs impressions, échangent des interprétations et construisent ensemble le sens des textes.

La dimension collaborative de la lecture numérique se manifeste en termes de pratiques d'écriture collaborative. Comme le souligne El Sobky, dans le cadre d'une œuvre interactive, « l'auteur offre à son lecteur la possibilité de manipuler l'histoire par des choix de lecture ou des pratiques d'écriture collaborative »[49]. Toute cette porosité entre lecture et écriture, entre

[48]Guide TICE pour le professeur de français, corpus de référence (02___ecf5a77969e44cf88bd9bc9901c492ea).
[49]Géhane Mamdouh Ahmed El Sobky, op. cit., p. 3139.

réception et création, suggère des perspectives pédagogiques particulièrement prometteuses pour la formation du lecteur-scripteur en FLE.

6. Motivation et engagement dans la lecture via les plateformes

Les questions de motivation et d'engagement dans la lecture via les plateformes numériques sont au cœur des préoccupations actuelles des didacticiens de FLE. Les données disponibles à l'analyse présentent une réalité nuancée, entre le potentiel motivationnel réel et les risques réels de désintérêt générés par les caractéristiques de la lecture sur écran.

D'une part, plusieurs études attestent de l'impact positif des outils numériques sur la motivation des apprenants. L'enquête présentée et analysée dans le mémoire de Master MEEF révèle que 51 % des enseignants s'accordent à dire que le numérique motive les élèves, et 67 % affirment qu'il encourage un apprentissage plus actif. Pour Roland Viau, les TIC stimulent également la motivation des élèves à condition qu'on leur donne la possibilité de faire des choix et de jouer un rôle actif dans la manière dont ils apprennent[50].

À cet égard, Fakhfakh, après avoir étudié les centres de ressources tunisiens, écrit : « Pour certains étudiants, lire sur l'écran d'ordinateur est plus motivant que de lire un roman au format papier pendant quatre heures, car celui-ci est souvent illustré et peut aussi être complété par un glossaire électronique »[51] ; l'interactivité de l'interface, sa personnalisation, le sentiment d'accomplissement qu'elle procure à l'utilisateur en permettant une navigation autonome constituent des facteurs importants de motivation intrinsèque.

Par ailleurs, les enquêtes menées auprès des étudiants, et notamment dans notre corpus algérien, montrent que 66,7 % d'entre eux estiment avoir mieux appris grâce aux outils numériques, et 41,7 % qu'ils sont plus motivés. Cependant, ces chiffres, qui semblent très encourageants, doivent être repensés à la lumière des conditions d'usage, car la technologie seule ne crée pas la motivation, son intégration doit être cohérente, progressive, et ancrée dans des intentions pédagogiques clairement définies. En ce sens, il est important de noter que la motivation induite par les dispositifs numériques n'est pas uniforme : elle dépend du profil de l'apprenant (son lien avec l'objet d'apprentissage), de sa familiarité avec la technologie numérique, de son niveau de langue, et de ses habitudes, pratiques et attentes en matière de

[50]Roland Viau, La motivation en contexte scolaire, De Boeck, 1994, cité dans le mémoire de Master MEEF, op. cit., 2019.
[51]Fatma Fakhfakh, op. cit., p. 116.

lecture. L'insertion réussie de la technologie numérique dans la formation des lecteurs de FLE exigera donc une pédagogie plus fine pour prendre en compte la diversité des profils et des besoins des étudiants.

En résumé, dans ce troisième chapitre, nous avons tenté de présenter les caractéristiques et les modalités qui différencient la lecture numérique ainsi que les nouvelles pratiques de lecture qu'elle génère. La lecture numérique est décrite comme un processus complexe, multimodal et social qui combine les processus cognitifs liés à l'approche de lecture traditionnelle avec des compétences associées à la manipulation de l'interface en environnements hypermédia et aux activités collaboratives. Elle représente à la fois une opportunité et une problématique pour la formation des lecteurs de FLE, car elle a le potentiel de favoriser la motivation des étudiants et de diversifier l'accès aux textes, mais elle a en même temps la capacité de perturber l'attention et d'affaiblir les capacités de compréhension en profondeur. C'est précisément cette tension entre les promesses et les limites de la lecture numérique qui orientera notre investigation empirique dans la deuxième partie de cette thèse.

Synthèse de la Partie I

Dans la première partie, nous avons présenté le cadre théorique de notre analyse empirique. Pour résumer, trois chapitres connexes ont été consacrés à cette question. Nous avons conclu que la lecture littéraire, en tant que pratique pédagogique explicite, nécessite un apprentissage, accompagné d'un accompagnement éducatif précis et bien structuré, et que le défi de l'éducation littéraire est amplifié dans l'apprentissage des langues étrangères, pour lequel la médiation linguistique et culturelle est un défi intrinsèque.

Nous avons également présenté la technologie numérique comme un dispositif éducatif puissant mais dualisé pour l'apprentissage des langues étrangères, en ce sens qu'elle apporte des avantages difficiles à nier (accessibilité, variété des tâches, adaptation, motivation), auxquels il faut juxtaposer des limites importantes (inaccessibilité, risque cognitif, formation, perte de concentration).

Enfin, l'étude des nouvelles pratiques de lecture littéraire montre la naissance d'un nouveau profil de lecteur, le « lecteur numérique » : celui-ci a une formation mixte qui combine des compétences littéraires traditionnelles avec de nouvelles pratiques de lecture, d'écriture et d'interaction collective. Notre analyse empirique se concentrera sur ce lecteur en formation et sur la manière dont les plateformes numériques peuvent soutenir son développement des pratiques de lecture littéraire.

PARTIE II

INVESTIGATION EMPIRIQUE ET EXPLOITATION DIDACTIQUE

La deuxième section de cette recherche sera à la fois empirique et appliquée. Nous cherchons à associer les prémisses théoriques initiales, définies dans la première partie, à une étude de terrain basée sur un questionnaire d'enquête administré à un échantillon d'étudiants et d'utilisateurs dans l'environnement algérien. La deuxième partie est distribuée dans le cadre de trois chapitres : le premier chapitre est consacré à la méthode épistémologique adoptée pour notre étude ; le deuxième chapitre comprend l'analyse des données d'enquête ; tandis que le troisième chapitre comprend une discussion sur les implications didactiques et pédagogiques découlant des résultats de terrain.

Chapitre 1
Cadre méthodologique de la recherche

Chapitre 1 : Cadre méthodologique de la recherche

Toute étude de nature didactique en langues dépend d'une compréhension claire et bien définie des méthodes adoptées. Une telle compréhension permet d'assurer la logique et la justification de l'approche choisie, ainsi que la fiabilité des résultats obtenus. Dans ce premier chapitre, nous présentons successivement le site et l'échantillon d'étude, notre perspective et méthode adoptées, les plateformes et les outils de collecte de données sélectionnés, ainsi que les procédures d'analyse et nos limites méthodologiques.

1. Contexte institutionnel et terrain d'étude

Notre travail se concentre sur le milieu universitaire algérien, dont les étudiants et les enseignants s'orientent actuellement vers la numérisation. Cette transition, en cours depuis les années 2010, est devenue encore plus évidente au lendemain de la pandémie de COVID-19 (2020-2022), qui a incité les établissements d'enseignement supérieur à se tourner vers l'enseignement à distance. Face à ce changement, la lecture littéraire numérique est apparue comme l'une des problématiques didactiques les plus urgentes pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

Pour sa part, l'échantillon était algérien et universitaire dans toutes ses formes plurielles : les participants ont été choisis selon leurs disciplines et leurs universités différentes, sans se limiter à une seule institution. Ce fut le choix qui a permis d'avoir un échantillon représentatif des pratiques de la lecture numérique en FLE dans l'université hétérogène. L'enquête s'est déroulée d'avril à mai 2026, entièrement par voie électronique.

2. Public cible (étudiants de FLE)

Les étudiants et usagers du français apprenant la langue en FLE, lecteurs réguliers de textes littéraires aux niveaux Master et Licence, ainsi que des ingénieurs pédagogiques qui ont répondu au questionnaire, ont été sélectionnés pour quelques spécificités. Ce sont des non-natifs francophones qui lisent dans une véritable langue étrangère. Cette population cible appartient à la génération des « natifs numériques », ou ceux qui, bien qu'ayant traversé une ère pré-numérique, ont intégré les outils et techniques de communication dans leur mode de vie. Enfin, leur diversité en termes d'âge, de niveaux d'études et de genre est requise pour une meilleure compréhension du champ de notre recherche dans ses pratiques et ses représentations.

3. Type de recherche (qualitative / quantitative / mixte)

Notre enquête est mixte car les objets qui la concernent exigent des données quantitatives et qualitatives. Les outils quantitatifs permettent d'identifier des indicateurs, d'observer des tendances, d'évaluer des proportions et des pourcentages, et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses à l'aide d'indicateurs numériques. Des questions fermées sont ainsi posées dans notre questionnaire, dont les réponses ont été traitées à l'aide de statistiques, puis représentées par des graphiques.

Une approche qualitative, quant à elle, offre d'appréhender les représentations, les motivations et les évaluations subjectives des répondants à travers une analyse thématique de leurs réponses à des questions ouvertes. D'un point de vue épistémologique, cette étude se situe dans le paradigme interprétatif, dont l'objectif principal est de comprendre les pratiques et les représentations des acteurs de l'étude.[52]

4. Choix des plateformes étudiées

Notre étude s'est concentrée sur les plateformes par lesquelles les étudiants de FLE accèdent aux textes littéraires en ligne. Pour garantir la complétude de la recherche, nous avons adopté une stratégie inclusive englobant toutes les plateformes identifiées par les étudiants. Quatre catégories distinctes ont été utilisées : les réseaux sociaux numériques, incluant Facebook, Instagram et YouTube ; les sites web éducatifs, comprenant TV5Monde, Le Monde et des sites universitaires ; les bibliothèques numériques telles que Gallica, Wikisource et Babelio ; et enfin, les applications mobiles de lecture ou d'apprentissage des langues.

5. Outils de collecte des données : questionnaire

Les données utilisées dans cette recherche ont été recueillies par le biais d'une enquête en ligne construite avec Google Forms. Plusieurs critères ont guidé ce choix : la capacité de distribuer largement le formulaire électroniquement, la rapidité de collecte des données, l'anonymat des participants et une analyse quantitative simple. Le questionnaire se compose de vingt et une (21) questions organisées en quatre modules : le premier couvre les caractéristiques sociodémographiques (questions 1 à 3) ; le second aborde les habitudes de lecture numérique

[52] Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie, 2011.

(questions 4 à 10) ; le troisième examine l'impact de la lecture numérique sur la maîtrise linguistique et la motivation (questions 11 à 16) ; et le quatrième enquête sur les obstacles rencontrés et les préférences pédagogiques (questions 17 à 21). Sur les vingt et une questions, dix-neuf étaient à choix multiples et deux étaient ouvertes. L'enquête a recueilli vingt-trois (23) réponses valides.

6. Méthodes d'analyse des données

Les questions fermées ont été traitées par des statistiques descriptives en calculant la fréquence et le pourcentage des réponses données, visualisées par des diagrammes en barres et des diagrammes circulaires. Les questions ouvertes ont été traitées par une analyse thématique de contenu selon la technique de Bardin (2013)[53]. La double utilisation de ces deux techniques d'analyse nous a permis de réaliser une triangulation des données, facilitant ainsi une lecture et une analyse plus fines de nos résultats.

7. Limites de la recherche

Une étude a ses propres limites qu'un chercheur doit signaler avec prudence, clarté et rigueur. Premièrement, la limite que nous identifions est le nombre de participants : un corpus de vingt-trois (23) répondants ne peut être considéré comme statistiquement représentatif de la population totale. Cette limite est une contrainte inhérente au Master 2 et justifie donc le caractère exploratoire de ce travail. Une autre limite provient d'un biais potentiel dans la sélection des participants dû au mode de transmission purement électronique du questionnaire, qui ne cible pas les étudiants sans connexion internet. Une troisième limite est de nature déclarative : nos résultats reposent exclusivement sur ce que les répondants ont déclaré et pas nécessairement sur ce qu'ils font. Ces limites ne remettent en aucun cas en cause nos résultats ; elles permettent de les nuancer et d'inviter à les prendre avec précaution.

[53] Bardin, L., *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

Chapitre 2
Analyse et interprétation des données

Chapitre 2 : Analyse et interprétation des données

La deuxième partie de ce mémoire est consacrée à l'analyse des données de l'enquête ainsi qu'à l'interprétation des résultats dans le cadre théorique établi en Partie I. Cela nous permet de discuter des résultats et de valider les hypothèses de travail initiales. L'étude est organisée en cinq parties : présentation des données et du profil des répondants, pratiques de lecture, analyse de l'usage des plateformes, vérification des hypothèses et discussion des résultats.

1. Présentation des résultats (graphiques : diagrammes en barres, diagrammes circulaires)

Avant l'analyse thématique, nous proposons de montrer le profil sociodémographique des participants à cette étude, car cela représente une toile de fond pour mieux apprécier les données et les résultats.

1.1. Profil des participants

L'échantillon de personnes interrogées pour cette étude s'élève à vingt-trois (23) personnes. Concernant leur niveau d'études, la majorité sont des étudiants en Master (56,5 % ; n=13), puis des étudiants en Licence (34,8 % ; n=8), un enseignant du secondaire (4,3 % ; n=1) et un ingénieur (4,3 % ; n=1).

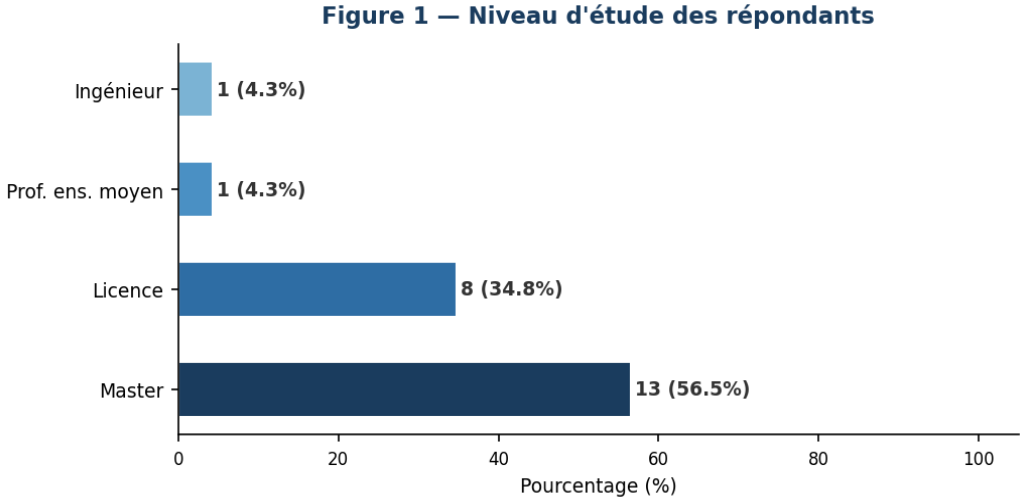


Figure 1 — Profil socioprofessionnel et éducatif des répondants (n=23)

Quant à l'âge, les personnes de plus de 35 ans sont les plus nombreuses dans notre échantillon (52,2 % ; n=12), suivies par les personnes âgées de 26 à 35 ans (34,8 % ; n=8), puis

par les 18-25 ans (13 % ; n=3). Ce profil relativement mature permet de supposer un certain niveau de pratiques de lecture et donne plus de crédit à leurs opinions exprimées.

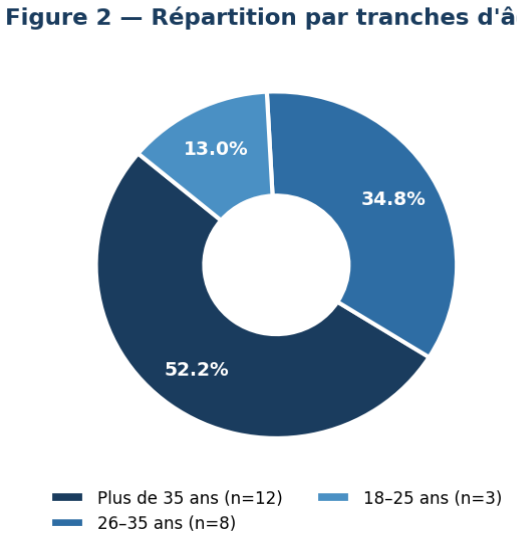


Figure 2 — Répartition des répondants par groupe d'âge (n=23)

En examinant la répartition des participants en fonction de leur genre, on constate que les répondantes (73,9 % ; n=17) représentent la majorité de l'échantillon, tandis que les répondants masculins (26,1 % ; n=6) représentent une minorité. Ce résultat s'explique par la prédominance du genre féminin dans les programmes de sciences humaines et de langues dans les universités algériennes ainsi qu'au Maghreb.

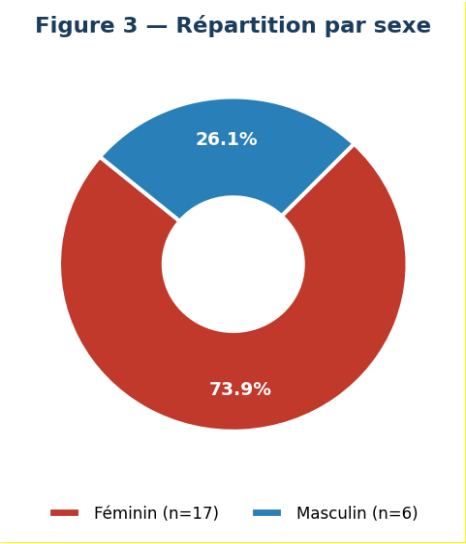


Figure 3 — Répartition par genre (n=23)

2. Analyse des pratiques de lecture des apprenants

2.1. Relation avec la lecture littéraire française

Eu égard à leur relation globale avec la littérature française, les participants ont indiqué que la lecture dans ce domaine est en moyenne modérée : 43,5 % des répondants déclarent lire « moyennement », 39,1 % « un peu » et 17,4 % « beaucoup ». On pourrait avancer que ce résultat semble assez alarmant d'un point de vue pédagogique car il implique que la majorité (82,6 %) des apprenants interrogés ne développent toujours pas de relation suffisante avec la lecture littéraire dans la langue cible. Ceci corrobore ce qu'affirme Riquois (2015) qui a observé la déconnexion continue des apprenants de L2 avec les textes littéraires.

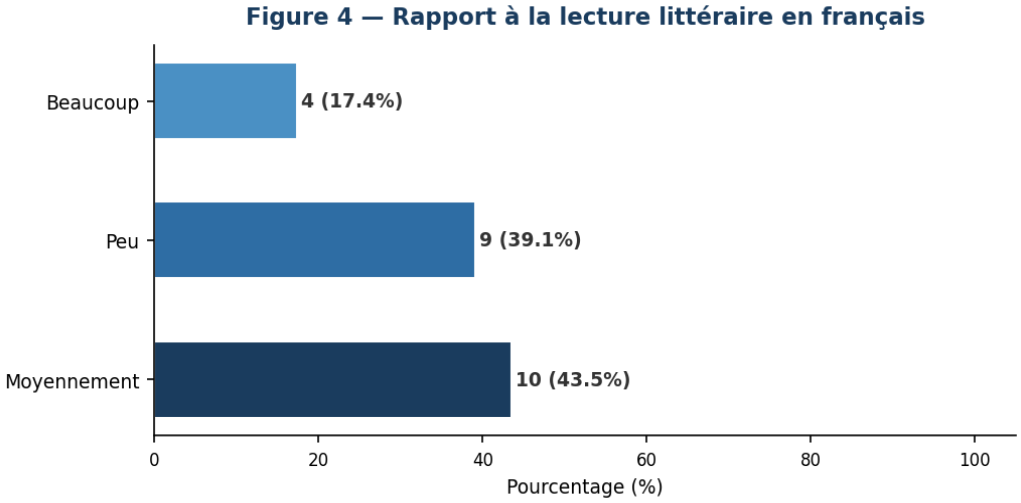


Figure 4 — Relation avec la lecture littéraire française (n=23)

2.2. Lecture de textes littéraires sur le web

Si la relation générale des répondants avec la lecture littéraire est en moyenne modérée, une grande majorité d'entre eux (91,3 %, n=21) lisent néanmoins des textes littéraires sur le web, et peu ne le font pas (8,7 %, n=2). Cette grande variation entre la relation avec la lecture et les pratiques numériques suggère que la lecture sur le web facilite l'appropriation de la lecture, rendue possible par son immédiateté d'accès, son absence de coût économique et sa simplicité d'utilisation dans l'environnement numérique.

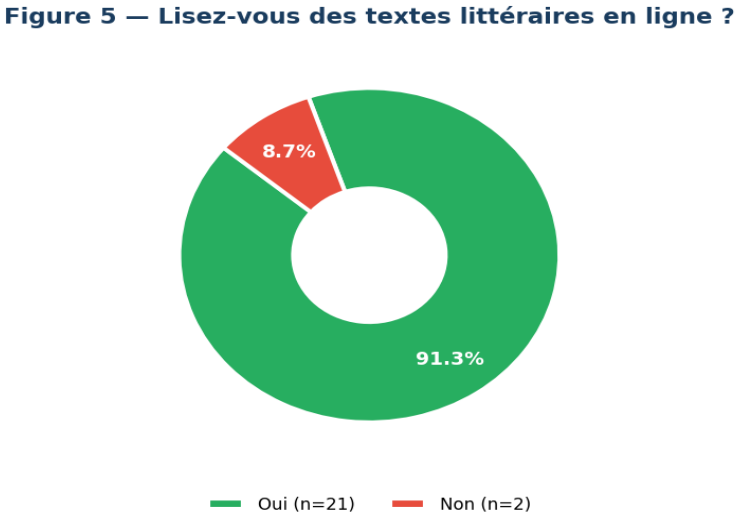


Figure 5 — Lisez-vous des textes littéraires en ligne ? (n=23)

2.3. Supports et genres lus

Presque tout l'échantillon (82,6 %, dix-neuf utilisateurs) n'utilise que le téléphone pour la lecture numérique ; seulement 13 % (trois étudiants) utilisent un ordinateur, tandis que la version imprimée ne représente que 4,3 % (un utilisateur). La prédominance du téléphone soulève un commentaire pédagogique : le téléphone permet aux étudiants de pratiquer la lecture quand et où ils le souhaitent, même si cela présente quelques inconvénients — petit écran, trop d'interruptions, connexion souvent faible.

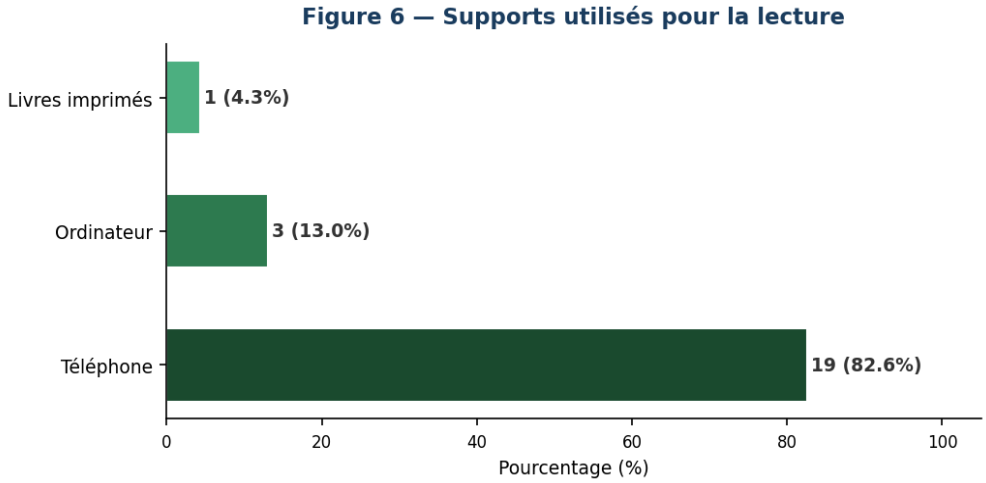


Figure 6 — Supports de lecture utilisés (n=23)

Sur le web, le roman est le genre le plus lu, avec treize réponses, soit 56,5 %, suivi de la nouvelle et de conte qui occupent un rang intermédiaire (17,4 % chacune, quatre utilisateurs chacune), tandis que la bande dessinée est en bas du classement (8,7 %, deux utilisateurs). Ceci est cohérent avec les programmes universitaires algériens de FLE. La place de la nouvelle tend

également à confirmer l'hypothèse de Fakhfakh (2016) selon laquelle le numérique favorise les textes courts plus faciles à lire sur écran.

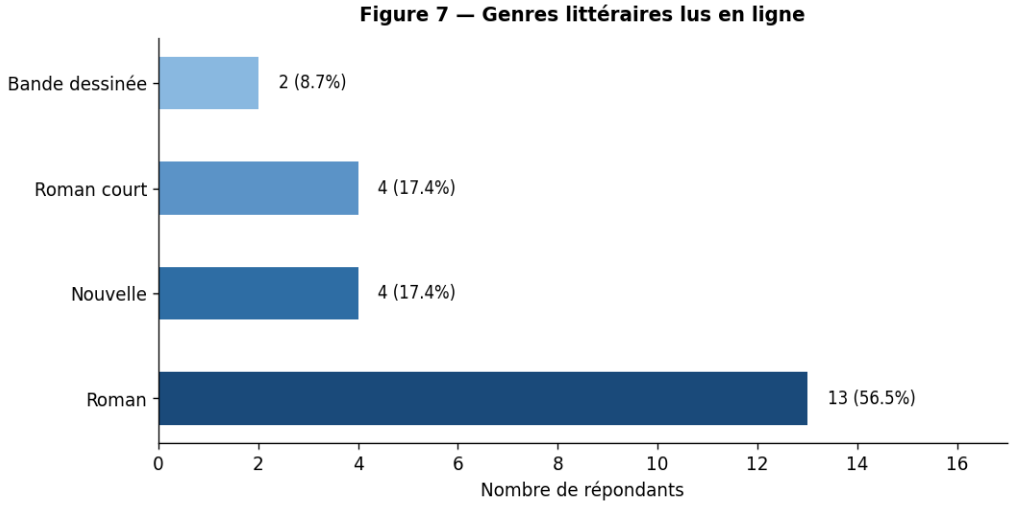


Figure 7 — Répartition des genres littéraires lus en ligne (n=23)

2.4. Numérique vs. Papier

Les réponses montrent que les étudiants préfèrent globalement la version numérique. 47,8 % répondent qu'ils lisent autant sur le numérique que sur le papier (onze utilisateurs), tandis que 39,1 % choisissent le numérique (neuf utilisateurs). Ainsi, 87 % des réponses associent la lecture au numérique, soit exclusivement, soit avec les deux types de supports. Seulement trois utilisateurs (13 %) préfèrent lire sur papier.

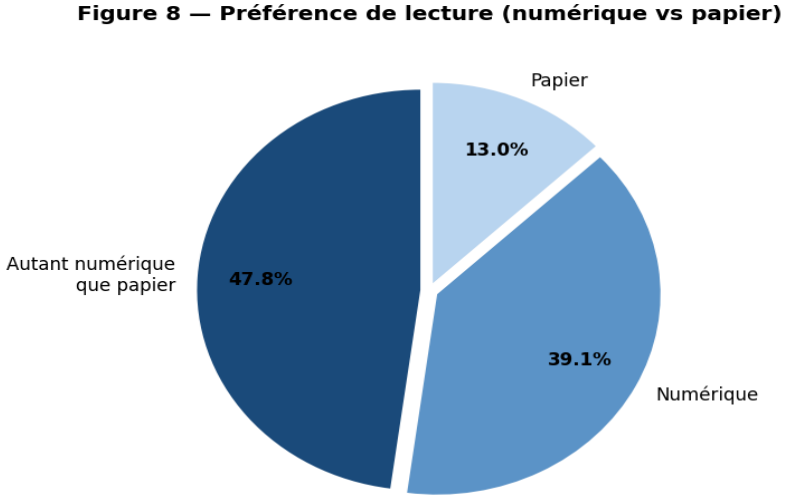


Figure 8 — Préférences pour les supports de lecture (n=23)

3. Analyse des usages des plateformes numériques

3.1. Types de plateformes utilisées

En ce qui concerne l'usage des plateformes numériques, la situation suivante ressort des résultats : 47,8 % (n=11) des répondants ont utilisé les réseaux sociaux, suivis par les sites web éducatifs à 39,1 % (n=9), les bibliothèques numériques à 8,7 % (n=2) et les applications mobiles à 4,3 % (n=1). Ce constat vient confirmer ce que Saddiqui et Aït Sagh (2022) avaient observé au Maroc, à savoir que la fonction de lecture n'avait pas été initialement prévue par les créateurs des réseaux sociaux, et que ce sont les apprenants eux-mêmes qui se sont appropriés ces outils de manière créative.

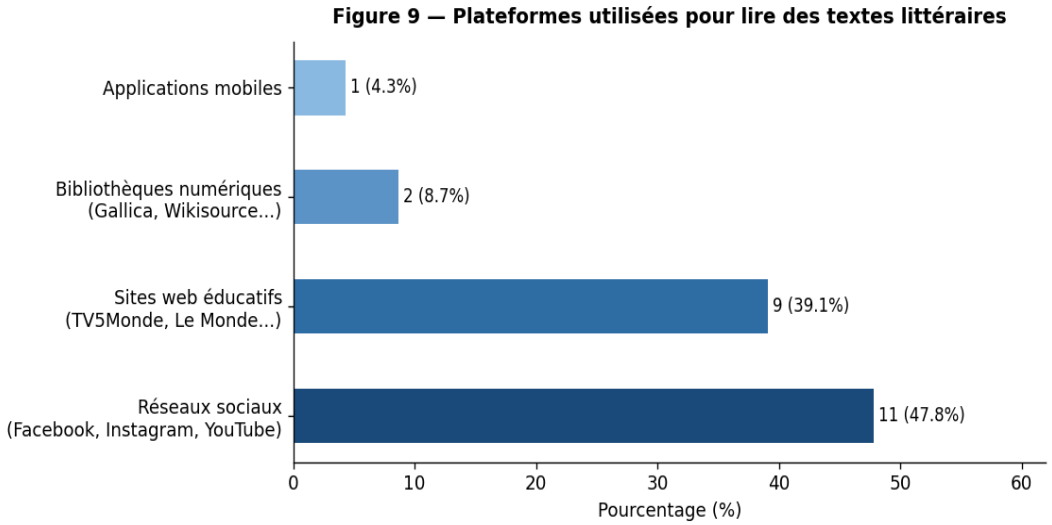


Figure 9 — Plateformes numériques utilisées pour les activités de lecture littéraire (n=23)

3.2. Fréquence d'utilisation

Selon l'analyse de la fréquence d'utilisation, les outils numériques sont utilisés majoritairement de manière occasionnelle. 60,9 % (n=14) des répondants ont indiqué utiliser ces plateformes « parfois », 21,7 % (n=5) les utilisent « souvent », 13 % (n=3) « très souvent » et, enfin, 4,3 % (n=1) « rarement ». La combinaison des réponses « souvent » et « très souvent » représente 34,7 %, soit près d'un tiers des répondants. Ce résultat relativise l'impact de ces pratiques sur le développement durable des compétences de lecture.

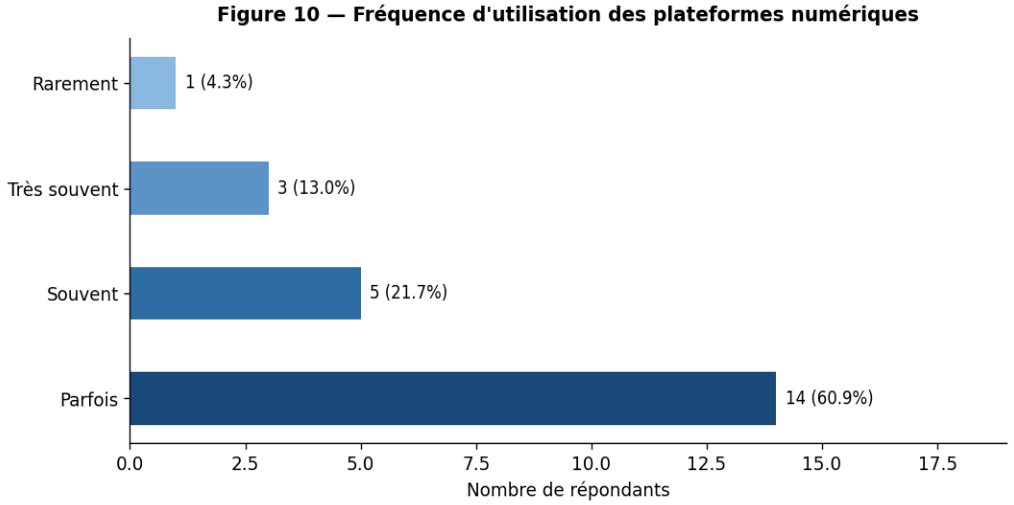


Figure 10 — Fréquence d'utilisation des plateformes numériques (n=23)

3.3. Type d'aide utilisé pour la lecture

Selon l'analyse du type d'aide apportée aux lecteurs, la traduction automatique (47,8 %, n=11) est en tête des différents types d'aide utilisés, suivie par les dictionnaires en ligne (26,1 %, n=6), puis les illustrations — images et vidéos — (21,7 %, n=5) et, enfin, les commentaires des autres lecteurs (4,3 %, n=1). La prédominance de la traduction automatique soulève un certain nombre de questions pédagogiques. Son utilisation systématique pourrait empêcher les étudiants de développer la capacité à faire des inférences inductives basées sur le contexte, compétence fondamentale pour devenir des lecteurs autonomes de FLE.

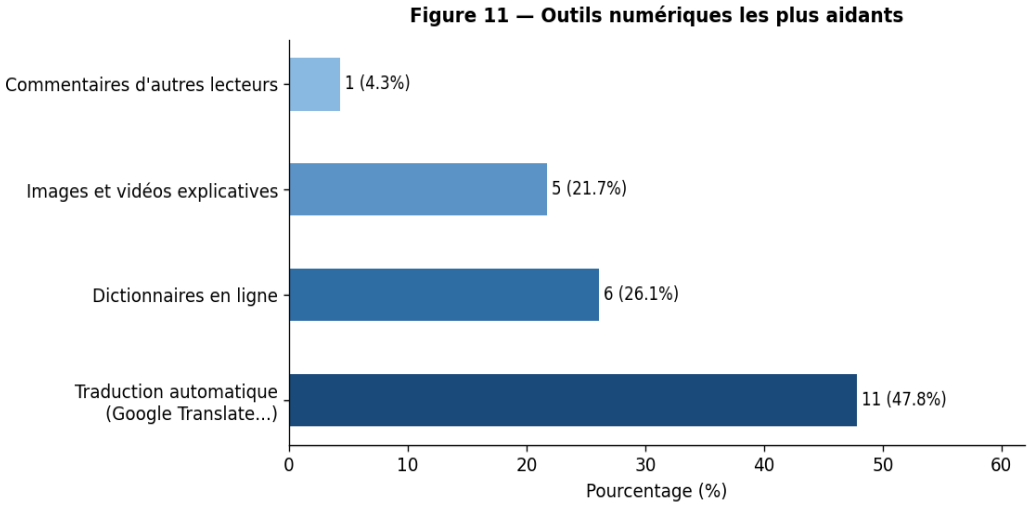


Figure 11 — Outils numériques les plus couramment utilisés pour la lecture (n=23)

3.4. Effets perçus sur les compétences linguistiques

100 % (n=23) de l'échantillon a déclaré que la lecture numérique a eu un effet bénéfique sur leur français. Il y a eu un accord unanime sur le fait que les plateformes numériques aident à améliorer la compréhension en lecture : 65,2 % (n=15) des répondants ont déclaré que cela aide « plutôt fortement » et 34,8 % (n=8) ont déclaré que cela aide « un peu ». Les répondants ont identifié le vocabulaire comme la compétence la plus fréquemment améliorée (47,8 %, n=11), suivie de compréhension (26,1 %, n=6), de la prononciation (17,4 %, n=4) et de la culture littéraire (8,7 %, n=2).

Figure 12 — Les plateformes facilitent-elles la compréhension ?

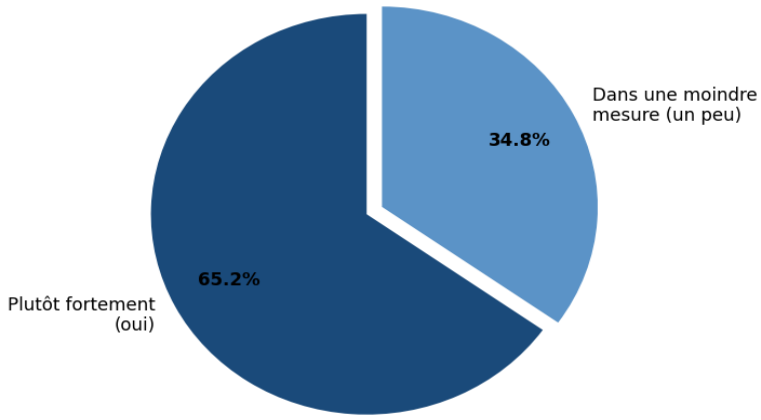


Figure 12 — Les plateformes aident-elles à améliorer la compréhension ? (n=23)

Figure 13 — Aspects linguistiques améliorés par la lecture numérique

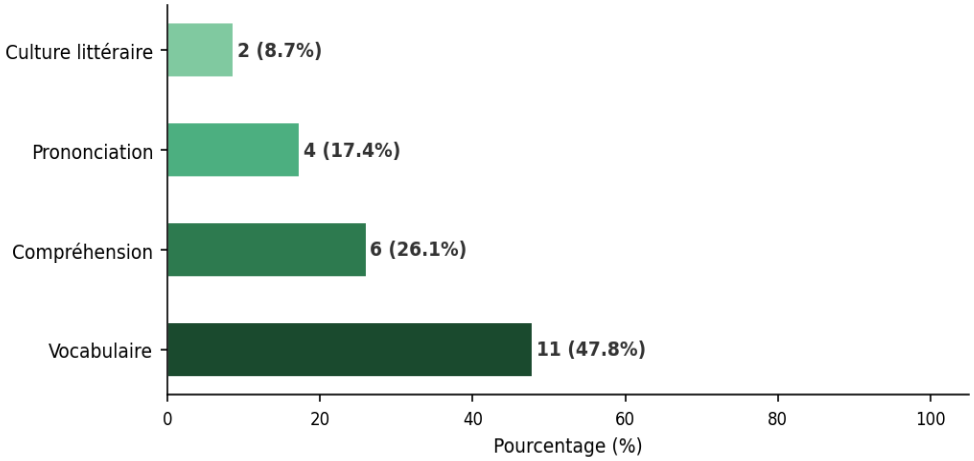


Figure 13 — Compétences linguistiques améliorées par la lecture numérique (n=23)

3.5. Motivation et éléments interactifs

Quant au facteur de motivation dans la lecture numérique, 87 % des répondants (n=20) pensent que la lecture numérique est plus motivante que la lecture sur papier ; 8,7 % (deux répondants) ont déclaré que c'était « aussi motivant » et seulement un répondant (4,3 %) a déclaré que c'était « moins motivant ». Tous (100 %, n=23) ont également signalé que l'interactivité — vidéo, audio, commentaires d'autres lecteurs — aide à améliorer la lecture. Certains commentaires qualitatifs soulignent l'accessibilité permanente aux textes, la multimodalité de la lecture, la possibilité de lire tout en écoutant l'audio et la gamme de livres disponibles.

Figure 14 — La lecture numérique est-elle motivante ?

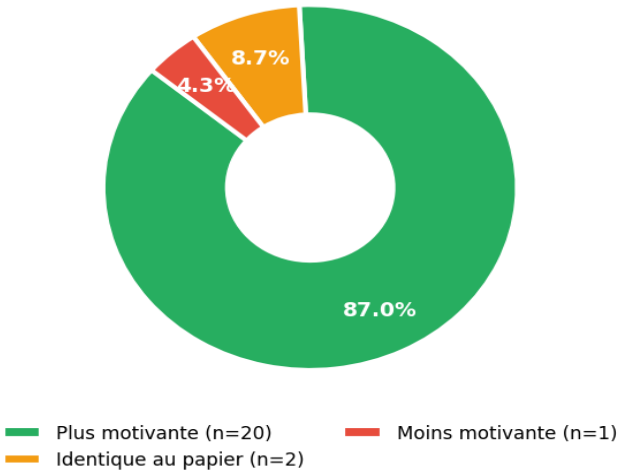


Figure 14 — La lecture numérique est-elle plus motivante ? (n=23)

3.6. Difficultés rencontrées

Concernant les difficultés rencontrées en lecture numérique, 52,2 % des répondants (n=12) ont déclaré rencontrer des difficultés, et 47,8 % (n=11) n'en ont pas rencontré. Parmi celles signalées, la fatigue visuelle était de loin la plus fréquente (39,1 %, n=9), suivie des problèmes d'attention et de concentration (8,7 %, n=2) et des problèmes de compréhension du texte (4,3 %, n=1). Ces résultats semblent confirmer certaines conclusions tirées d'études scientifiques (Mangen et al., 2013) concernant l'influence de la lecture numérique sur la fatigue et l'attention après des périodes de lecture prolongées.

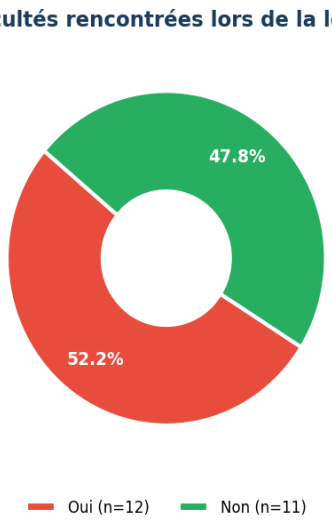


Figure 15 — Obstacles rencontrés lors de la lecture numérique (n=23)

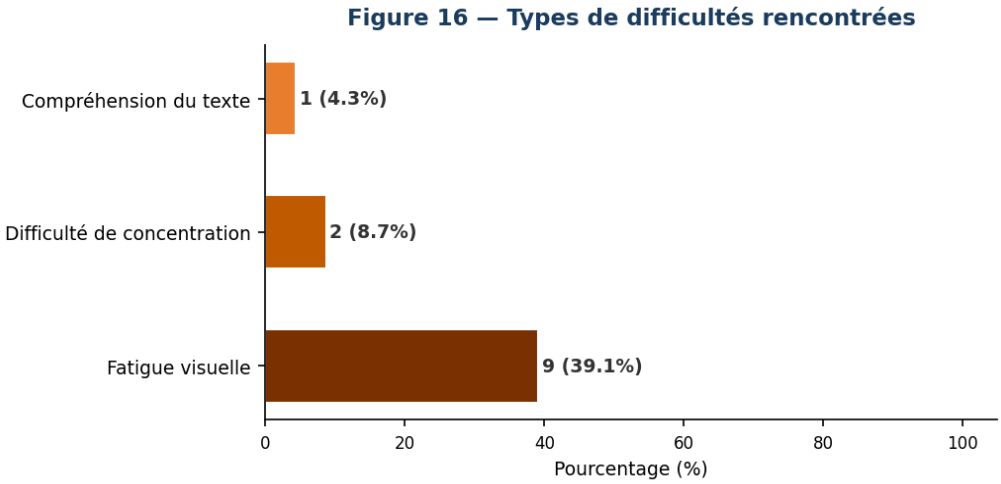


Figure 16 — Catégories d'obstacles rencontrés (n=23)

4. Vérification des hypothèses

Maintenant que nos données ont été présentées et analysées, nous pouvons déterminer si notre hypothèse générale et nos cinq hypothèses secondaires sont validées ou invalidées par les résultats obtenus.

Hypothèse secondaire 1 — confirmée

Les plateformes de lecture numérique sont plus stimulantes et plus interactives, donc plus engageantes pour l'apprenant. Cette hypothèse est confirmée : 87 % des étudiants estiment que la lecture numérique est plus stimulante que l'imprimé, et 100 % considèrent les fonctionnalités interactives comme un avantage indéniable.

Hypothèse secondaire 2 — confirmée

Les ressources numériques améliorent l'accessibilité aux œuvres littéraires, aidant ainsi à la compréhension de la lecture en FLE. Cette hypothèse est pleinement validée : 100 % des répondants affirment que les plateformes numériques facilitent la compréhension de la littérature. L'accès permanent aux dictionnaires en ligne et aux bibliothèques numériques comme Gallica ou Wikisource supprime le problème de l'inaccessibilité des textes.

Hypothèse secondaire 3 — partiellement confirmée

L'interactivité sur les plateformes numériques, via les commentaires, l'annotation collective ou les discussions sur les forums, soutient la construction d'un lecteur autonome et critique. Cette hypothèse n'est que partiellement validée : si 100 % des répondants y voient un avantage clair, 60,9 % l'utilisent « occasionnellement » ou « rarement », ce qui réduit la portée de cet usage sur l'émergence d'une posture critique durable.

Hypothèse secondaire 4 — partiellement confirmée

L'usage didactique des outils numériques favorise les capacités d'interprétation et d'analyse des lecteurs de FLE. Cette hypothèse est partiellement confirmée : 100 % des participants considèrent que la lecture numérique améliore leurs compétences, notamment en lexique (47,8 %) et en compréhension écrite (26,1 %). Cependant, les compétences interprétatives et analytiques semblent davantage liées à la qualité de l'accompagnement didactique qu'à la simple utilisation spontanée des plateformes.

Hypothèse secondaire 5 — confirmée

Malgré leurs atouts, certaines fonctionnalités des outils numériques ne semblent pas favoriser l'efficacité des outils pour former des lecteurs. Cette hypothèse est totalement confirmée : 52,2 % d'entre eux ont déclaré rencontrer certaines difficultés — fatigue visuelle (39,1 %), difficulté à se concentrer (8,7 %) et recours excessif au traducteur automatique (47,8 %). Ces réponses confirment notre hypothèse de surcharge informationnelle et de dispersion de l'attention résultant de la lecture en hypertexte.

Hypothèse générale — globalement confirmée

L'usage des plateformes numériques en enseignement du FLE contribue au développement des compétences en lecture littéraire chez l'apprenant. Après l'examen et la

vérification des cinq hypothèses secondaires, notre hypothèse générale est globalement confirmée : les outils numériques semblent bien favoriser la motivation des apprenants, leur accès à la littérature et le développement de leurs compétences linguistiques. Cependant, cet apport est déterminé par l'étendue de l'usage et la qualité de l'accompagnement didactique proposé par l'enseignant.

Figure 17 — La lecture numérique peut-elle remplacer la lecture traditionnelle ?

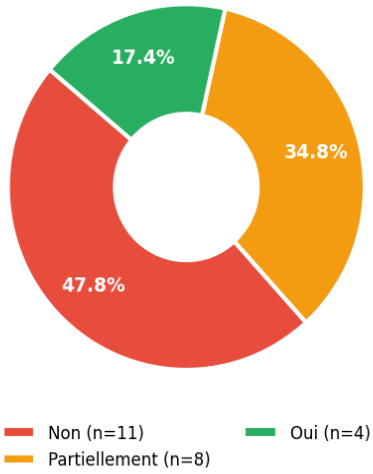


Figure 17 — La lecture numérique peut-elle remplacer la lecture traditionnelle ? (n=23)

Figure 18 — Modalité préférée pour apprendre la littérature

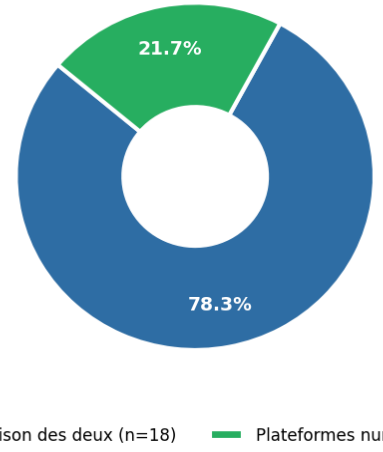


Figure 18 — Modes de lecture préférés pour apprendre la littérature (n=23)

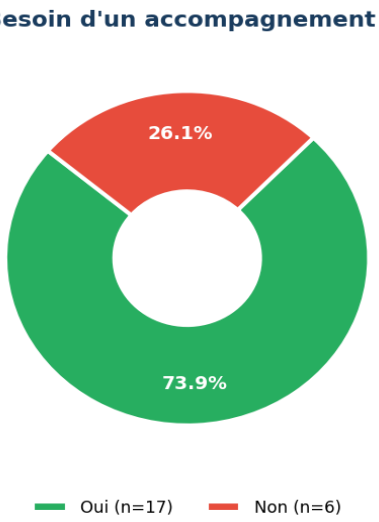


Figure 19 — Besoin d'un accompagnement didactique (n=23)

5. Discussion des résultats

L'interprétation des résultats de l'enquête nous permet d'identifier des leçons à la fois didactiques et épistémologiques. Premièrement, bien que les médias numériques imprègnent les stratégies de lecture des apprenants de FLE, cela se fait de manière lâche, non réglementée et spontanée. Alors que presque tous les répondants ont lu une sorte d'œuvre littéraire sur internet, la plupart ne lisent de cette manière qu'irrégulièrement, sans aucun enseignement explicite de la part de l'instructeur. Comme le rappelle Devauchelle (2012), la simple possibilité d'accéder à un outil ne signifie pas nécessairement que le processus pédagogique a été de qualité ; le véritable gain réside dans la manière dont ce médium est transmis aux apprenants.

Deuxièmement, les résultats soulignent la relation paradoxale entre la disponibilité des textes littéraires et la qualité du contenu proposé sur la plateforme. Bien que Facebook, YouTube et Instagram soient les principales sources de contenu littéraire citées par les répondants, ils soulèvent des questions quant à la qualité du contenu et aux habitudes de lecture fragmentées que peuvent favoriser les algorithmes de recommandation.

Troisièmement, une utilisation excessive de la traduction automatique comme ressource de soutien à la lecture littéraire constitue un signal d'inquiétude. Cette utilisation permet une lecture immédiate du texte, mais ne parvient pas à développer la capacité du lecteur à employer des stratégies de compréhension. Son utilisation semble encourager une dépendance aux outils numériques qui fait perdre une certaine autonomie à l'apprenant.

Enfin, le dernier résultat met en évidence le fait que les apprenants ont un fort appétit pour le soutien pédagogique : 73,9 % de l'échantillon souhaiterait être accompagné dans sa lecture dans cet environnement. C'est une autre illustration du fait que l'introduction des outils numériques dans les activités de lecture littéraire ne peut se faire sans un accompagnement pédagogique structuré et continu.

Chapitre 3
Apports didactiques et perspectives pédagogiques

Chapitre 3 : Apports didactiques et perspectives pédagogiques

À partir des résultats de l'étude, ce chapitre présentera les implications didactiques qui peuvent être extrapolées des conclusions précédentes. Nous essaierons de proposer des opérationnalisations didactiques issues de la théorie et des données recueillies lors de la phase de recherche, afin de permettre aux apprenants et aux enseignants de lire des œuvres littéraires sur des plateformes numériques de manière plus efficace et plus encadrée.

1. Apports du numérique dans la lecture littéraire (motivation, autonomie, interaction)

1.1. Les plateformes numériques comme facteur de motivation

La conclusion la plus pertinente que l'on puisse tirer concernant les plateformes numériques pour la lecture littéraire est qu'elles influencent positivement la motivation des apprenants. Selon les résultats de notre questionnaire, 87 % de nos apprenants trouvent la lecture numérique plus attrayante que la lecture ordinaire, tandis que 100 % la trouvent utile en raison des différentes possibilités d'interaction offertes par les ressources. De nombreux facteurs contribuent à ce phénomène : la possibilité d'accéder aux textes à tout moment, la dimension multimodale de l'activité (texte, image, son, vidéo), la liberté de contrôler son propre style de lecture. Roland Viau (1994) note qu'un tel dispositif peut contribuer à stimuler la motivation des apprenants car ceux-ci ont la possibilité de prendre des initiatives et de contribuer à leur propre apprentissage.

1.2. Les ressources numériques comme moyen de renforcer l'autonomie

La deuxième observation que l'on peut tirer est que les plateformes numériques aident les lecteurs de langue étrangère à devenir plus autonomes car ils peuvent consulter des dictionnaires en ligne, des entrées d'encyclopédie, des vidéos et des forums dès qu'ils rencontrent une difficulté lors de la lecture. Les bibliothèques numériques telles que Gallica, Wikisource ou Babelio donnent un accès instantané à des millions d'œuvres littéraires du domaine public, accessibles gratuitement depuis tous les coins du monde. En Algérie, où le système de bibliothèques n'est pas aussi développé que dans d'autres pays, cette accessibilité est particulièrement précieuse pour le lecteur de FLE.

1.3. Le facteur interactif

Le troisième avantage offert par la technologie numérique est la manière dont elle stimule l'interaction entre le lecteur et la plateforme, ainsi qu'avec d'autres lecteurs. Grâce aux supports numériques, les lecteurs peuvent prendre des notes, en discuter et lire les annotations des autres. La pratique de la lecture, traditionnellement une expérience solitaire, devient ainsi une pratique sociale basée sur la collaboration et le partage. Comme le souligne El Sobky (2022), la dimension interactive des technologies numériques modifie la relation qui unit le lecteur et l'auteur du texte, faisant du lecteur un acteur actif dans la constitution du sens.

2. Limites et difficultés observées (techniques / cognitives / attentionnelles)

2.1. Problèmes techniques

L'utilisation du support numérique dans la formation des lecteurs de FLE se heurte à divers obstacles techniques. Les résultats de notre enquête ont montré que la majorité des participants lisaient sur téléphone (82,6 %) et que pour de nombreux participants, le smartphone était le seul matériel de lecture accessible. Par conséquent, ils sont confrontés à différents défis : la taille de l'écran, la fiabilité de la connexion internet et l'autonomie de la batterie lors de longues sessions. En outre, le manque d'équipement adéquat dans certaines régions d'Algérie rend difficile la diffusion des pratiques de lecture numérique.

2.2. Problèmes cognitifs et attentionnels

La principale difficulté signalée dans la lecture sur écran par nos participants était la fatigue visuelle (39,1 %), outre les problèmes de concentration (8,7 %) causés par la multiplicité des stimuli dans l'environnement de lecture : notifications, réseaux sociaux, publicités et hyperliens. Ces défis cognitifs et attentionnels favorisent une lecture de surface et en diagonale, réduisant par conséquent la lecture profonde et interprétative nécessaire aux supports littéraires. Selon Mangen, Walgermo et Brønnick (2013), la lecture sur écran repose sur des compétences de navigation différentes de celles de la lecture linéaire sur papier.

3. Recommandations pédagogiques

3.1. Intégrer les plateformes dans une progression didactique claire

Notre premier conseil consiste à intégrer les plateformes dans une progression didactique explicitement conçue, plutôt que de les laisser ouvertes à l'impulsion spontanée des apprenants. En s'appuyant sur le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition), l'enseignant de FLE peut proposer des activités qui tirent réellement parti de la

technologie numérique et pas seulement celles qui consistent à échanger un document papier contre un PDF numérique. L'objectif est d'atteindre la Redéfinition et de proposer des situations d'apprentissage impossibles sans le numérique : annotation collaborative, lecture augmentée ou échange de carnets de lecteurs numériques.

3.2. Former les apprenants à l'utilisation critique et raisonnée des outils d'aide

Notre deuxième recommandation est de former les apprenants à l'utilisation critique et raisonnée des outils qui les aident dans leur lecture. Compte tenu de la forte présence des outils de traduction automatique dans notre corpus, il est important d'envisager des tâches pédagogiques qui incitent les apprenants à privilégier les stratégies d'inférence lexicale basées sur le contexte. Il est possible d'adopter une approche graduée : phases successives de lectures guidées à l'aide d'outils, puis lecture partielle autonome, avant une forme de lecture entièrement autonome.

3.3. Prendre des mesures contre la fatigue visuelle et les problèmes de concentration

Notre troisième recommandation concerne la nécessité de limiter les effets de la fatigue visuelle et des problèmes de concentration sur la qualité de la lecture littéraire sur écran. Plusieurs pratiques pourraient être mises en œuvre : alterner régulièrement les supports de lecture (numérique et papier) au sein d'une même séquence didactique ; sensibiliser aux bonnes pratiques ergonomiques pour la lecture d'un écran ; décomposer les longs textes en fragments plus gérables ; et utiliser des logiciels de lecture spécifiques qui suppriment les éléments d'interface susceptibles de distraire l'attention.

3.4. Valeur ajoutée de la combinaison numérique/papier

Notre quatrième suggestion prend en compte les demandes formulées par les répondants : 78,3 % ont déclaré souhaiter combiner l'usage des deux supports pour la lecture littéraire. À la lumière de ce qui précède, nous proposons que l'enseignant de FLE mette en œuvre des séquences didactiques hybrides établissant un lien logique et progressif entre le numérique et le papier. En ce sens, l'hybridation est une réponse à visée pédagogique qui s'impose par la complémentarité des deux pratiques de lecture.

4. Séquence didactique

Notre investigation nous a permis de concevoir une séquence didactique pour l'usage des outils numériques au service de la compréhension en lecture en FLE. Destinée à des apprenants de niveau B2-C1 (Master/avancé), cette séquence se compose de quatre séances de

90 minutes organisées selon les axes pédagogiques de progression, d'hybridation, de collaboration et d'évaluation formative.

Tableau 1 — Séquence didactique : Lire la littérature à l'ère du numérique (B2/C1, 4 × 90 min)

Séance	Objectifs	Activités & Supports	Plateformes / Outils	Évaluation
1 Découverte	Activer les représentations ; découvrir la lecture numérique	Comparaison papier/écran sur un même extrait de roman ; discussion guidée	Gallica ; dictionnaire en ligne	Questionnaire de représentations initiales ; échanges oraux
2 Exploration	Développer des stratégies de lecture littéraire numérique	Lecture analytique d'un conte sur TV5Monde ; annotation collaborative ; relevé lexical partagé	TV5Monde Langue française ; Hypothesis ; dictionnaire Larousse	Fiche d'annotation collaborative ; qualité des inférences lexicales
3 Approfondissement	Interpréter et débattre ; développer la lecture critique	Forum de discussion en ligne sur les thèmes du texte ; comparaison papier et numérique	Moodle (forum) ; Google Docs collaboratif	Participation au forum ; qualité argumentative des interventions
4 Synthèse & Transfert	Produire un écrit de lecteur ; évaluer les compétences acquises	Rédaction d'un avis critique ; présentation orale du parcours de lecture numérique	Traitement de texte ; Canva ou Genially	Texte de lecteur évalué par grille critériée ; auto-évaluation

Source : conception de l'auteure, inspirée des suggestions de Riquois (2015) et Fakhfakh (2016)

Nos choix pédagogiques reposent sur quatre principes. Le principe de progression ordonne les activités du plus simple (exploration comparative des supports) au plus complexe (rédaction d'une critique littéraire). L'hybridation réunit la lecture numérique et la lecture sur papier, répondant ainsi au souhait de 78,3 % des répondants. La collaboration transforme l'acte de lecture en une pratique partagée et collective à l'aide d'outils d'annotation ou de forums. Enfin, l'évaluation formative relie une évaluation à chaque séance, permettant à l'enseignant d'évaluer et d'adapter sa pratique en temps réel.

Synthèse de la Partie II

Après avoir présenté les résultats de l'enquête en ligne menée auprès d'étudiants algériens apprenant le FLE, qui visait à identifier leurs attitudes et pratiques de lecture à travers les plateformes numériques, notre enquête nous a permis de corroborer notre hypothèse générale et ses cinq hypothèses secondaires, mais dans certaines limites. En effet, si les plateformes sont bien en place et bien accueillies, elles ne sont ni utilisées de manière extensive, ni accompagnées efficacement.

Sur la base des résultats de notre enquête, quatre points pédagogiques clés de réflexion ont été soulevés : le décalage entre une utilisation généralisée des plateformes numériques et leur faible accompagnement pédagogique ; le fossé entre l'accessibilité aux supports de lecture et la qualité de ces supports ; la dépendance inquiétante à la traduction automatique ; ainsi que la nécessité d'une intervention didactique comme l'ont mentionné les répondants eux-mêmes. Ces points ont servi de pierre angulaire aux suggestions formulées dans le troisième chapitre pour construire une séquence didactique cohérente visant à utiliser les plateformes numériques pour la formation des étudiants algériens de FLE à la lecture littéraire.

Conclusion

Conclusion

Parvenu au terme de cette étude, il convient de mettre en perspective le cheminement scientifique parcouru. Cette démarche vise à évaluer le degré de validation de nos hypothèses initiales, à identifier les limites inhérentes à notre recherche et à ouvrir des perspectives pour de futures investigations dans le champ de la didactique du FLE à l'ère numérique.

La problématique principale qui a structuré l'ensemble de ce travail était la suivante : dans quelle mesure l'usage des plateformes numériques contribue-t-il à la formation du lecteur en FLE et à l'amélioration de ses compétences de lecture littéraire ? Pour y répondre, nous avons élaboré un dispositif de recherche articulant un cadre théorique précis — lecture littéraire, numérique éducatif, pratiques lectorales émergentes — complété par une enquête empirique par questionnaire menée auprès d'un échantillon de vingt-trois (23) apprenants universitaires algériens.

L'analyse des données recueillies permet de valider de manière globale l'hypothèse générale de la recherche : les plateformes numériques contribuent effectivement au développement des compétences de lecture littéraire, bien que cette contribution reste conditionnée par plusieurs facteurs. Les résultats se déclinent selon trois plans complémentaires.

— Sur le plan des pratiques, la quasi-totalité des répondants (91,3 %) lit des textes littéraires en ligne, principalement via les réseaux sociaux et le téléphone portable. Cette généralisation est toutefois à nuancer : la fréquence d'utilisation demeure majoritairement occasionnelle (60,9 % pour la modalité « parfois »), ce qui relativise l'impact de ces pratiques sur le développement durable des compétences lectorales.

— Sur le plan des effets perçus, les données sont unanimes. La totalité des répondants (100 %) estime que la lecture numérique améliore leur maîtrise du français, notamment le vocabulaire (47,8 %) et la compréhension écrite (26,1 %), et que les plateformes facilitent leur compréhension des textes littéraires. Par ailleurs, 87 % d'entre eux jugent la lecture numérique plus stimulante que la lecture imprimée, et 100 % s'accordent sur la pertinence des éléments interactifs.

— Sur le plan des représentations et des besoins, les répondants adoptent une position nuancée : une large majorité refuse l'idée d'une substitution définitive de la lecture

imprimée par le numérique. En effet, 78,3 % expriment une préférence pour une approche hybride combinant les deux supports de manière complémentaire. Ces données constituent un résultat particulièrement significatif.

L'analyse empirique permet de statuer précisément sur la validité de nos hypothèses secondaires. L'hypothèse secondaire 1, postulant que les plateformes accroissent la motivation et l'interactivité de la lecture, est intégralement confirmée par les données (87 % et 100 %). L'hypothèse secondaire 2, relative à l'optimisation de l'accessibilité des œuvres littéraires et à la facilitation de leur compréhension, est également pleinement validée (100 %). L'hypothèse secondaire 3, axée sur la construction d'un lecteur actif et critique grâce à l'interactivité, est partiellement confirmée : si l'utilité des outils interactifs est généralement reconnue, leur usage occasionnel en limite l'impact sur une posture critique durable. L'hypothèse secondaire 4, portant sur l'amélioration des compétences interprétatives et analytiques, est partiellement confirmée : les capacités interprétatives dépendent davantage de la qualité de l'accompagnement pédagogique que de l'usage spontané des plateformes. Enfin, l'hypothèse secondaire 5, qui reconnaissait les limites des environnements numériques, est intégralement confirmée, un taux de 52,2 % de difficultés ayant été signalé par les répondants.

Notre recherche formule quatre propositions essentielles pour optimiser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FLE à l'ère numérique :

1. L'introduction des plateformes numériques exige une planification pédagogique explicite et structurée, ancrée dans le modèle SAMR, qui permet de dépasser la simple substitution du support imprimé par un fichier numérique.

2. La conception d'activités pédagogiques ciblées s'impose, visant à développer les stratégies d'inférence lexicale et à réduire la dépendance à la traduction automatique.

3. Notre étude plaide pour la création de séquences didactiques hybrides qui exploitent les forces complémentaires du numérique et de l'imprimé, répondant ainsi à la préférence de 78,3 % des répondants.

4. La posture de l'enseignant doit profondément évoluer dans l'écosystème numérique. Il n'est plus un simple dispensateur de savoir, mais s'affirme comme un guide au sein de la culture numérique et un animateur d'activités hybrides. Cette compétence professionnelle renouvelée s'articule autour du modèle TPaCK, croisant les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires.

Conclusion

Si cette étude apporte des éclairages significatifs, il convient d'en exposer les limites méthodologiques afin d'en situer objectivement la portée. La première est celle de la taille de l'échantillon : avec vingt-trois répondants, les résultats traduisent des tendances exploratoires et ne sauraient prétendre à une représentativité statistique au sens strict. La deuxième est d'ordre déclaratif : les données reposent sur les déclarations subjectives des participants et non sur une observation directe des pratiques. La troisième est un biais de sélection lié au mode de diffusion exclusivement numérique du questionnaire. Ces limites, clairement assumées, définissent le caractère exploratoire de ce travail et invitent à sa poursuite dans des conditions plus larges.

Les résultats et les limites inhérentes à ce travail ouvrent des pistes de réflexion prometteuses pour de futures investigations, tant sur le plan quantitatif — en élargissant l'échantillon à plusieurs universités algériennes — que qualitatif, en complétant les données déclaratives par des observations ethnographiques, et didactique, en expérimentant en situation réelle la séquence didactique proposée.

À l'issue de ce parcours de recherche, une conviction s'est imposée avec force : le numérique n'est ni la solution miraculeuse que certains espèrent, ni la menace culturelle que d'autres redoutent. Il est un outil — puissant, polymorphe et ambigu — dont la valeur pédagogique réelle est strictement conditionnée par la cohérence de son intégration dans un projet didactique pensé et habité par une vision claire de ce que signifie former un lecteur.

Cette étude s'inscrit dans une ambition fondamentalement humaniste. Former l'apprenant à une autonomie critique et sensible face à l'écrit numérique demeure l'horizon indépassable et prioritaire de la didactique contemporaine du FLE. Nous espérons avoir pu offrir, à travers ce travail, un éclairage aussi objectif que possible sur la réalité de la lecture numérique dans le contexte universitaire algérien.

Bibliographie

Bibliographie

I. Ouvrages

Aarseth, E., *Cybertext : Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1997.

Bardin, L., *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie, 2011.

Cicurel, F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

Devauchelle, B., *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*, Limoges, FYP Éditions, 2012.

Dilthey, W., *Introduction aux sciences de l'esprit* [1883] (trad. fr.), Paris, Presses Universitaires de France, 1942.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D., *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

Eco, U., *Lector in fabula : le rôle du lecteur*, Paris, Grasset, 1985.

Giasson, J., *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université, 1991.

Golder, C. et Gaonac'h, D., *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Éducation, 1998.

Jorro, A., *Le lecteur interprète*, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

Jouve, V., *La lecture*, Paris, Hachette, 1993.

Lancien, T., *Le multimédia*, Paris, CLE International, 1998.

Manguel, A., *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud, 1998.

Peytard, J., *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Credif, 1982.

Petit, M., *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Belin, 2002.

Picard, M., *La lecture comme jeu*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986.

Puren, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International, 1988.

Rouxel, A., *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 1996.

Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004.

Viau, R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

II. Articles et chapitres d'ouvrages

Akyel, A. et Erçetin, G., « Hypermedia Reading Strategies Employed by Advanced Learners of English », *System*, vol. 37, n° 1, 2009, pp. 136-152.

El Sobky, G. M. A., « La littérature numérique dans l'enseignement du FLE », *Revue des sciences du langage et de la communication*, vol. 30, n° 1, 2022, pp. 3117-3184.

Fakhfakh, F., « La lecture littéraire en mode numérique dans l'apprentissage : exemple des centres de ressources », *Revue Didactiques*, n° 9, janvier-juin 2016, pp. 100-122.

Grossmann, F., « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères*, n° 19, 1999, pp. 139-166.

Mishra, P. et Koehler, M. J., « Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge », *Teachers College Record*, vol. 108, n° 6, 2006, pp. 1017-1054.

Riquois, E., « Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile », in *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2015, pp. 247-258.

Rouxel, A., « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2007, pp. 37-44.

Saddiqui, M. et Aït Sagh, L., « La lecture littéraire numérique en classe de FLE : pratiques et représentations des enseignants du secondaire », *Revue Langues & Usages*, n° 6, 2022, pp. 1-18.

III. Mémoires et travaux universitaires

Mémoire de Master MEEF, *Les apports de l'usage du numérique au cours de l'école à distance aux pratiques pédagogiques en classe*, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE), 2019.

IV. Ressources en ligne

Puentedura, R. R., *As We May Teach : Educational Technology, From Theory Into Practice*, 2006. Disponible sur : http://hippasus.com/resources/tte/

Annexe

ANNEXES

Les annexes ci-dessous contiennent l'instrument de collecte de données utilisé dans le cadre de la présente recherche, à savoir le questionnaire administré en ligne auprès des participants. Ce questionnaire a été élaboré via Google Forms et diffusé entre avril et mai 2026 auprès d'un échantillon de vingt-trois (23) étudiants et utilisateurs du français langue étrangère dans le contexte universitaire algérien.

Annexe 1 : Questionnaire de recherche

La lecture littéraire à l'ère du numérique : Analyse de l'usage des plateformes en ligne dans la formation du lecteur en FLE

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche de Master 2 en didactique du FLE. Il vise à recueillir des informations sur vos pratiques de lecture numérique et votre rapport aux plateformes en ligne. Il est anonyme et ne prendra que quelques minutes. Nous vous remercions de votre participation.

Section 1 — Profil du répondant

1. Quel est votre niveau d'études ?

☐ a) Licence (L1 / L2 / L3)

☐ b) Master 1

☐ c) Master 2

☐ d) Autre (enseignant, ingénieur pédagogique…)

2. Quelle est votre tranche d'âge ?

☐ a) 18 – 25 ans

☐ b) 26 – 35 ans

☐ c) Plus de 35 ans

3. Quel est votre genre ?

☐ a) Féminin

☐ b) Masculin

Section 2 — Pratiques de lecture numérique

4. Dans quelle mesure aimez-vous lire des textes littéraires en français ?

☐ a) Beaucoup

☐ b) Modérément

☐ c) Un peu

☐ d) Pas du tout

5. Lisez-vous des textes littéraires en ligne (sur internet) ?

☐ a) Oui

☐ b) Non

6. Quel support utilisez-vous le plus pour lire des textes littéraires numériques ?

☐ a) Téléphone portable (smartphone)

☐ b) Ordinateur (portable ou de bureau)

☐ c) Livre imprimé uniquement

☐ d) Tablette

7. Quelles plateformes numériques utilisez-vous pour lire des textes littéraires ? (choix unique)

☐ a) Réseaux sociaux (Facebook, Instagram, YouTube…)

☐ b) Sites web éducatifs (TV5Monde, Le Monde, sites universitaires…)

☐ c) Bibliothèques numériques (Gallica, Wikisource, Babelio…)

☐ d) Applications mobiles de lecture ou d'apprentissage des langues

8. À quelle fréquence utilisez-vous ces plateformes pour lire des œuvres littéraires ?

☐ a) Très souvent (presque chaque jour)

☐ b) Souvent (plusieurs fois par semaine)

☐ c) Parfois (une à deux fois par semaine)

☐ d) Rarement (moins d'une fois par semaine)

☐ e) Jamais

9. Quels genres littéraires lisez-vous le plus en ligne ?

☐ a) Roman

☐ b) Nouvelle / Roman court

☐ c) Poésie

☐ d) Bande dessinée

☐ e) Théâtre

10. Par rapport au livre papier, comment évaluez-vous votre expérience de lecture numérique ?

☐ a) Je préfère lire sur support numérique

☐ b) Je préfère lire sur papier

☐ c) Je lis autant sur les deux supports

Section 3 — Impact de la lecture numérique sur les compétences et la motivation

11. Selon vous, les plateformes numériques facilitent-elles votre compréhension des textes littéraires en français ?

☐ a) Oui, plutôt fortement

☐ b) Oui, dans une moindre mesure

☐ c) Non, pas vraiment

☐ d) Non, pas du tout

12. Quel type d'outil numérique utilisez-vous le plus souvent pour vous aider lors de la lecture ?

☐ a) Traduction automatique (Google Traduction, DeepL…)

☐ b) Dictionnaire en ligne (Larousse, CNRTL…)

☐ c) Images et vidéos explicatives

☐ d) Commentaires et analyses d'autres lecteurs

13. Selon vous, la lecture numérique améliore-t-elle vos compétences en français ? Si oui, lesquelles ?

☐ a) Oui, le vocabulaire

☐ b) Oui, la compréhension écrite

☐ c) Oui, la prononciation (grâce aux versions audio)

☐ d) Oui, la culture littéraire

☐ e) Non, elle n'améliore pas mes compétences

14. Trouvez-vous la lecture numérique plus motivante que la lecture sur papier ?

☐ a) Oui, plus motivante

☐ b) Non, moins motivante

☐ c) Aussi motivante

15. Avez-vous rencontré des difficultés lors de la lecture numérique ?

☐ a) Oui

☐ b) Non

16. Si oui, de quel type de difficulté s'agit-il ? (question 15 = Oui)

☐ a) Fatigue visuelle (yeux fatigués après la lecture sur écran)

☐ b) Difficulté de concentration (distractions en ligne)

☐ c) Problème de compréhension du texte

☐ d) Problème technique (connexion, matériel)

Section 4 — Représentations et besoins pédagogiques

17. Pensez-vous que la lecture numérique peut remplacer totalement la lecture sur papier dans l'apprentissage de la littérature ?

☐ a) Oui, complètement

☐ b) Partiellement

☐ c) Non, les deux sont complémentaires

☐ d) Non, le papier reste indispensable

18. Comment préférez-vous apprendre la littérature française ?

☐ a) Uniquement sur support numérique

☐ b) Uniquement sur papier

☐ c) En combinant les deux supports (hybride)

19. Souhaiteriez-vous être accompagné(e) par votre enseignant(e) lors de vos lectures numériques ?

☐ a) Oui, absolument

☐ b) Oui, parfois

☐ c) Non, je préfère lire de manière autonome

20. Avez-vous déjà participé à des activités de lecture littéraire en ligne dans le cadre de vos études universitaires ?

☐ a) Oui, régulièrement

☐ b) Oui, rarement

☐ c) Non, jamais

21. Selon vous, comment les plateformes numériques peuvent-elles contribuer à améliorer la formation du lecteur en FLE ? (Question ouverte — réponse libre)

Merci pour votre participation !

Résumé

Résumé

La présente recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du Français Langue Étrangère (FLE) et s'intéresse à la place croissante qu'occupent les plateformes numériques dans la formation du lecteur littéraire. Elle vise à identifier les pratiques de lecture numérique des apprenants universitaires algériens, à évaluer l'impact de ces pratiques sur le développement de leurs compétences lectorales et linguistiques, et à proposer des pistes didactiques susceptibles d'améliorer l'intégration pédagogique de ces plateformes.

Notre hypothèse générale postule que l'usage des plateformes numériques en enseignement du FLE contribue au développement des compétences en lecture littéraire chez l'apprenant. Cette hypothèse générale se décline en cinq hypothèses secondaires portant sur la motivation et l'interactivité (HS1), l'accessibilité aux textes (HS2), la construction d'un lecteur critique (HS3), le développement des compétences interprétatives (HS4) et les limites des environnements numériques (HS5).

Fondée sur une approche mixte articulant un cadre théorique et une investigation empirique par questionnaire (n=23), cette étude révèle que la quasi-totalité des répondants lit des textes littéraires en ligne, principalement via les réseaux sociaux et le téléphone portable. Les plateformes numériques sont unanimement perçues comme facilitant la compréhension et renforçant la motivation, mais leur usage demeure majoritairement occasionnel et non encadré. La dépendance à la traduction automatique et la fatigue visuelle constituent les principaux obstacles identifiés.

La vérification des hypothèses révèle que HS1 (motivation), HS2 (accessibilité) et HS5 (limites) sont intégralement confirmées, tandis que HS3 (lecteur critique) et HS4 (compétences interprétatives) sont partiellement confirmées. L'hypothèse générale est globalement validée, sous réserve d'un encadrement pédagogique explicite.

Ces résultats conduisent à formuler des recommandations pédagogiques concrètes : intégration des plateformes dans une progression didactique explicite selon le modèle SAMR, formation critique à l'usage des outils d'aide, valorisation de l'approche hybride numérique/imprimé, et renforcement du rôle médiateur de l'enseignant selon le modèle TPaCK. Une séquence didactique en quatre séances, destinée à un public de niveau B2-C1, illustre ces propositions de manière opérationnelle.

Résumé

Mots-clés : Lecture littéraire — Numérique éducatif — FLE — Plateformes en ligne — Compétences lectorales — Formation du lecteur — Didactique — Université algérienne.

Résumé

Abstract

This research falls within the field of French as a Foreign Language (FFL) didactics and examines the growing role of digital platforms in the formation of literary readers. It aims to identify the digital reading practices of Algerian university learners, to assess the impact of these practices on the development of their reading and linguistic competences, and to propose pedagogical approaches likely to improve the educational integration of these platforms.

Our general hypothesis posits that the use of digital platforms in FFL teaching contributes to the development of literary reading competences among learners. This general hypothesis is broken down into five secondary hypotheses concerning motivation and interactivity (SH1), accessibility to texts (SH2), the construction of a critical reader (SH3), the development of interpretive competences (SH4), and the limitations of digital environments (SH5).

Based on a mixed-methods approach combining a theoretical framework and an empirical questionnaire-based investigation (n=23), this study reveals that the vast majority of respondents read literary texts online, primarily through social media and smartphones. Digital platforms are unanimously perceived as facilitating comprehension and enhancing motivation, yet their use remains predominantly occasional and unsupported. Dependence on automatic translation tools and visual fatigue represent the main obstacles identified.

The verification of hypotheses reveals that SH1 (motivation), SH2 (accessibility) and SH5 (limitations) are fully confirmed, while SH3 (critical reader) and SH4 (interpretive competences) are partially confirmed. The general hypothesis is globally validated, provided that explicit pedagogical guidance is in place.

These findings lead to concrete pedagogical recommendations: integrating platforms within an explicit didactic progression using the SAMR model, developing critical awareness of reading-aid tools, promoting a hybrid digital/print approach, and strengthening the teacher's mediating role according to the TPaCK model. A four-session didactic sequence, designed for B2-C1 level learners, operationalises these proposals.

Keywords: *Literary reading — Educational technology — FFL — Online platforms — Reading competences — Reader training — Didactics — Algerian university.*

ملخص

تندرج هذه الدراسة ضمن مجال ديداكتيك اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE)، وتسعى إلى تحليل الدور المتنامي للمنصات الرقمية في تكوين القارئ الأدبي. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ممارسات القراءة الرقمية لدى طلاب الجامعات الجزائرية، وتقييم أثر هذه الممارسات على تطوير كفاءاتهم القرائية واللغوية، واقتراح مسارات بيداغوجية كفيلة بتحسين الاندماج التربوي لهذه المنصات.

تنطلق هذه الدراسة من فرضية عامة مفادها أن استخدام المنصات الرقمية في تعليم الفرنسية كلغة أجنبية يُسهم في تطوير كفاءات القراءة الأدبية لدى المتعلم. وتتفرع هذه الفرضية العامة إلى خمس فرضيات ثانوية تتعلق على التوالي بالدافعية والتفاعلية (ف.ث1)، والوصول إلى النصوص (ف.ث2)، وبناء قارئ ناقد (ف.ث3)، وتطوير الكفاءات التفسيرية (ف.ث4)، وحدود البيئات الرقمية (ف.ث5).

استناداً إلى منهجية مختلطة تجمع بين إطار نظري وتحقيق ميداني بالاستبيان (ن=23)، كشفت الدراسة أن الغالبية العظمى من المستجوبين يقرؤون النصوص الأدبية عبر الإنترنت، أساساً من خلال شبكات التواصل الاجتماعي والهاتف الذكي. تُعدّ المنصات الرقمية بالإجماع أدوات تيسّر الفهم وتعزز الدافعية، غير أن استخدامها يبقى في معظمه عرضياً وغير مُؤطَّر. ويمثّل الاعتماد على الترجمة الآلية والتعب البصري العائقَين الرئيسيَّين المُحدَّدَين.

كشف التحقق من الفرضيات أن ف.ث1 (الدافعية) وف.ث2 (الوصول) وف.ث5 (الحدود) مُحقَّقة كلياً، في حين تبقى ف.ث3 (القارئ الناقد) وف.ث4 (الكفاءات التفسيرية) مُحقَّقتَين جزئياً. أما الفرضية العامة فهي مُحقَّقة إجمالاً، بشرط توفر الإطار البيداغوجي الضروري.

أسفرت هذه النتائج عن توصيات بيداغوجية ملموسة تشمل: إدماج المنصات ضمن تسلسل ديداكتيكي واضح وفق نموذج SAMR، والتكوين النقدي على استخدام أدوات المساعدة في القراءة، وتثمين المقاربة التهجينية (رقمي وورقي)، وتعزيز الدور الوساطي للأستاذ وفق نموذج TPaCK. وتُجسّد تسلسلاً ديداكتيكياً من أربع حصص، موجّهاً لمستوى B2-C1، هذه المقترحات بصورة إجرائية.

الكلمات المفتاحية: القراءة الأدبية — الرقمي التعليمي — اللغة الفرنسية كلغة أجنبية — المنصات الإلكترونية — الكفاءات القرائية — تكوين القارئ — الديداكتيك — الجامعة الجزائرية.