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

la littératie numérique sur l'enseignement de la littérature en FLE: étude du contexte universitaire algérien

Intitulé

Présenté et soutenu publiquement par :
M. DIDI Khaled
M. SOUID Aiman

Sous la direction de :
Dre. CHIHANI Ouacila

Membres du jury :

M. LAMAMRI Larbi	(Président)
Mme. CHIHANI Ouacila	(Rapporteur)
M. ZEROUAL Mohamed	(Examinateur)

Année universitaire : 2025-2026

DÉDICACE

À celles et ceux qui croient encore que les mots qu'ils soient imprimés sur papier ou illuminés sur écran peuvent transformer une existence.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude envers notre directeur de recherche (Dre. Chichani Ouacila), dont les exigences intellectuelles et la rigueur méthodologique ont orienté chacune des étapes de ce travail.

Nos remerciements s'adressent également aux enseignants et apprenants qui ont accepté de participer à notre enquête de terrain, ouvrant ainsi la voie à une observation authentique des pratiques numériques dans les classes de français en Algérie. Sans leur disponibilité et leur confiance, cette recherche n'aurait pu accéder à la réalité des situations didactiques qu'elle entend analyser.

Nous remercions les membres du jury pour l'attention qu'ils porteront à ce travail. Leurs remarques critiques constituent une ressource précieuse pour l'approfondissement de la réflexion.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance envers nos collègues, dont les échanges informels ont contribué à affiner nos catégories d'analyse.

Enfin, nous dédions ce travail à nos proches, dont la patience et le soutien silencieux constituent le terreau affectif sans lequel aucune entreprise intellectuelle sérieuse ne saurait s'accomplir

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Abréviation	Signification complète
ALGEE	Algorithme d'Évaluation de l'Engagement Électronique
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DLEI	Digital Literary Engagement Index (Indice d'Engagement Littéraire Numérique)
DLRDI	Digital Literary Reading Depth Index (Indice de Profondeur de Lecture Littéraire Numérique)
FLE	Français Langue Étrangère
FLM	Français Langue Maternelle
FLS	Français Langue Seconde
MESRS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
SAMR	Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition (modèle pédagogique)
TBI	Tableau Blanc Interactif
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TPACK	Technological Pedagogical Content Knowledge
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
ZPD	Zone Proximale de Développement (Vygotski)

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE ..... **I**
REMERCIEMENTS ..... **II**
LISTE DES ABRÉVIATIONS ..... **III**
TABLE DES MATIÈRES ..... **IV**
INTRODUCTION GÉNÉRALE **1**

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL

1 Analyse du contexte algérien : système éducatif, politiques linguistiques et pratiques numériques **5**
1.1 Le système éducatif algérien et la place du français 5
1.2 Politiques linguistiques et enjeux identitaires 6
1.3 L'infrastructure numérique universitaire en Algérie 6
2 Définitions conceptuelles fondamentales **7**
2.1 La littératie numérique 7
2.2 La lecture littéraire et la multimodalité 7
2.3 La compétence numérique littéraire 8
3 Profils des apprenants et des enseignants **9**
3.1 Le profil sociolinguistique de l'apprenant algérien de FLE 9
3.2 Le profil numérique de l'enseignant de littérature en FLE 10
4 Cadre théorique : cinq théories fondatrices **11**
4.1 Vygotski et la zone proximale de développement 11
4.2 Bruner et l'étayage pédagogique 12
4.3 Rosenblatt et la transaction littéraire 13
4.4 Rabardel et l'instrumentation cognitive 14
4.5 Le modèle TPACK/SAMR 15
5 Effets du numérique sur la lecture littéraire **16**
5.1 Effets positifs : accessibilité, engagement et enrichissement contextuel 16
5.2 Effets négatifs : fragmentation, distraction et superficialité 17
5.3 Effets indirects : identité numérique et rapport à la culture écrite 18

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1 Cadre analytique : le modèle de littératie numérique retenu **21**
1.1 Justification épistémologique du cadre analytique 21
1.2 Le modèle DigComp adapté au contexte FLE algérien 21
1.3 Articulation des cadres théoriques dans l'analyse 22
2 La méthode d'analyse de contenu **23**
2.1 Le modèle de Bardin et son adaptation 23

2.2 Les cinq étapes du codage appliquées au corpus 23
3 Le dispositif de recherche 24
3.1 L'échantillon et le questionnaire 24
3.2 L'observation de classe 25
3.3 L'analyse des productions d'apprenants 25
3.4 Les entretiens semi-directifs 26
4 Les indices statistiques : DLEI et DLRDI 26
4.1 Le DLEI : définition, formule et interprétation 26
4.2 Le DLRDI : définition, formule et interprétation 27

CHAPITRE III : ANALYSE, INTERPRÉTATION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

1 Résultats du questionnaire : analyse et interprétation 40
2 Analyse du corpus de productions d'apprenants 41
3 Vérification des hypothèses de recherche 42
4 Tableau typologique des profils d'apprenants 43
5 Modèle didactique en cinq phases pour l'enseignement de la littérature numérique en FLE 44
6 Protocole de remédiation à trois niveaux 47
7 Limites de la recherche et ouvertures 53
CONCLUSION GÉNÉRALE 56
BIBLIOGRAPHIE 58
ANNEXES 59
RÉSUMÉ 62
Abstract 63

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La transformation numérique des sociétés contemporaines impose à l'institution scolaire et universitaire algérienne une remise en question profonde de ses paradigmes pédagogiques. En Algérie, où le français occupe une place importante dans l'enseignement supérieur sans constituer la langue première de la majorité des étudiants, l'enseignement de la littérature en FLE évolue dans un contexte marqué par des enjeux linguistiques, culturels et numérique. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre réflexion sur les effets de la littératie numérique dans l'enseignement de la littérature.

L'essor des smartphones, des plateformes de lecture en ligne et des ressources multimodales a profondément reconfiguré le rapport des jeunes Algériens aux textes écrits. Les technologies numériques offrent aujourd'hui de nouvelles possibilités d'accès aux œuvres littéraires et aux ressources pédagogiques. elles soulèvent néanmoins plusieurs questions quant à leurs effets sur la compréhension des textes et le développement des compétences interprétatives des apprenants : la lecture sur écran favorise-t-elle ou entrave-t-elle la construction du sens littéraire ? L'usage des outils numériques en classe de littérature contribue-t-il à développer les compétences interprétatives des apprenants arabophones, ou risque-t-il de les cantonner à une consommation superficielle de fragments textuels ?

Ces questions ne sont pas uniquement algériennes : elles traversent l'ensemble des didactiques des langues étrangères à l'échelle mondiale. Toutefois, leur déclinaison dans le contexte algérien revêt une dimension singulière liée aux politiques linguistiques nationales, au profil sociolinguistique des apprenants et à l'état des infrastructures numériques dans les établissements d'enseignement supérieur. C'est pourquoi la présente recherche choisit d'ancrer son analyse dans une réalité locale tout en dialoguant avec les grandes théories internationales de la didactique du FLE et des littératies numériques.

Notre intérêt pour cette problématique est né d'une double observation de terrain : d'une part, le constat que les apprenants algériens de FLE utilisent massivement les outils numériques pour préparer leurs exposés littéraires, en puisant dans des résumés en ligne qui se substituent à la lecture intégrale des œuvres ; d'autre part, la conviction que cette pratique ne relève pas uniquement d'un manque d'investissement des apprenants; elle relève également une inadéquation entre certains dispositifs pédagogiques et les nouveaux modes d'accès au savoir façonnés par le numérique. Il ne s'agit donc pas de condamner le numérique, mais de

comprendre comment il peut être mobilisé au service d'une lecture littéraire authentique et profonde.

Par ailleurs, notre posture de chercheur engagé dans la réalité algérienne nous conduit à récuser toute approche qui importerait des modèles didactiques étrangers sans les adapter aux conditions spécifiques de l'enseignement universitaire en Algérie. Les travaux de Bouguerra (2009) sur la didactique du texte littéraire en contexte maghrébin, ceux de Chiss (2012) sur les relations entre littératie et enseignement du français, constituent des points d'appui pour une réflexion ancrée dans notre contexte tout en restant ouverte au dialogue scientifique international.

Dans quelle mesure la littératie numérique, telle qu'elle est pratiquée par les apprenants algériens de FLE au niveau universitaire, influence-t-elle la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature francophone, tant du point de vue de l'engagement des apprenants avec les textes que de la profondeur de leurs compétences interprétatives ?

Cette problématique centrale se décline en une seule question synthétique de recherche :

SQ: Quel est l'impact de la littératie numérique sur la qualité de l'enseignement de la littérature en FLE chez les étudiants algériens, et comment l'exploiter pédagogiquement tout en préservant une lecture littéraire approfondie?

Hypothèse principale: L'intégration pédagogiquement des outils numériques favorise l'engagement des étudiants dans la lecture des textes littéraires en FLE.

Hypothèse secondaire: L'usage non guidé des outils numériques favorise une lecture fragmentaire et réduit la profondeur de l'interprétation des textes.

Hypothèse complémentaire: Un écart entre le niveau de littératie numérique des apprenants et celui de leurs enseignants constitue un facteur susceptible d'accentuer les difficultés pédagogiques.

Objectif général : Analyser les effets de la littératie numérique sur l'enseignement de la littérature en FLE dans le contexte universitaire algérien, afin de proposer un modèle didactique intégrant de manière critique et productive les outils numériques au service de la compétence littéraire.

Objectif spécifique :

OS. Etudier l'influence de la littératie numérique sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature en FLE en contexte universitaire algérien et proposer des stratégies pédagogiques adaptées.

La présente recherche adopte une méthodologie mixte combinant des approches quantitatives et qualitatives. Les instruments de collecte de données comprennent : un questionnaire adressé à 60 apprenants et 12 enseignants, une grille d'observation de 18 séances de cours, un corpus de 120 productions écrites d'apprenants, et 10 entretiens semi-directifs avec des enseignants. L'analyse des données s'appuie sur la statistique descriptive, le test du chi-deux, le t-test de Student, et les deux indices originaux DLEI et DLRDI définis dans le chapitre méthodologique.

Le présent mémoire s'organise en trois chapitres. Le premier chapitre établit le cadre théorique et contextuel, en situant notre objet d'étude dans le paysage éducatif algérien et en définissant les concepts fondamentaux de notre recherche. Le deuxième chapitre expose la méthodologie de recherche, notamment les instruments de collecte et d'analyse des données, ainsi que la définition et le mode de calcul des indices DLEI et DLRDI. Le troisième chapitre présente les résultats de notre enquête de terrain, leur interprétation théorique, la vérification des hypothèses, le modèle didactique proposé et le protocole de remédiation

CHAPITRE I

CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTUEL

1 Analyse du contexte algérien : système éducatif, politiques linguistiques et pratiques numériques

1.1 Le système éducatif algérien et la place du français

Le système éducatif algérien se caractérise par une tension constitutive entre arabisation institutionnelle et persistance fonctionnelle du français dans les domaines scientifiques et techniques. Depuis l'indépendance de 1962, la politique linguistique nationale a progressivement imposé l'arabe standard comme langue d'enseignement à tous les niveaux du primaire et du secondaire, tout en maintenant le français comme médium d'instruction dans les filières scientifiques de l'enseignement supérieur (Taleb Ibrahimi, 1997). Cette situation crée un contexte d'apprentissage complexe pour les étudiants de FLE. Ils doivent non seulement maitriser une langue étrangère, mais également développer des compétences d'analyse littéraire dans un environnement marqué par des enjeux linguistiques et culturels.

Par ailleurs, la réforme du système éducatif engagée à partir de 2003 a introduit l'approche par compétences (APC) . Or, comme le souligne Perrenoud (1997), une reconfiguration profonde du rapport entre savoirs et activités : il ne s'agit plus de transmettre un corpus littéraire mais de développer chez l'apprenant des compétences de lecture, d'interprétation et de production. Cette mutation pédagogique, inachevée dans le contexte algérien, se trouve aujourd'hui redoublée par l'irruption des outils numériques qui proposent des formes inédites d'accès aux textes et de médiation littéraire. Il importe de préciser que cette double transition vers l'APC et vers le numérique s'opère dans des établissements dont les ressources matérielles et humaines restent inégalement distribuées selon les régions du pays.

Certes, des efforts notables ont été consentis ces dernières années pour doter les universités algériennes de connexions internet et de laboratoires informatiques, mais ces investissements infrastructurels ne se sont pas toujours accompagnés d'une réflexion pédagogique sur l'intégration du numérique dans l'enseignement des disciplines littéraires. Malgré les investissements réalisés dans les infrastructures numériques, l'intégration pédagogique de ces outils reste limitée. Les enseignants privilégient encore des méthodes traditionnelles, tandis que les étudiants utilisent principalement leurs appareils numériques pour des recherches rapides ou des traductions. Ce décalage entre les usages spontanés des étudiants et les pratiques pédagogiques constitue l'un des principaux enjeux de cette recherche. C'est précisément cet écart entre les usages numériques spontanés des apprenants

et les pratiques pédagogiques institutionnelles qui constitue le point de départ de notre problématique.

1.2 Politiques linguistiques et enjeux identitaires

La question linguistique en Algérie ne peut être dissociée de la question identitaire, dans la mesure où les choix de politique linguistique reflètent des rapports de force entre différentes conceptions de l'identité nationale. Bourdieu (1982) a montré que le marché linguistique est toujours un espace de luttes symboliques dans lequel certaines langues accumulent du capital linguistique et culturel au détriment d'autres. En Algérie, le français occupe une position paradoxale : héritage de la période coloniale, il demeure également une langue d'accès au savoir, à la mobilité sociale et à une importante production littéraire nationale. Cette ambivalence se retrouve dans le rapport des apprenants aux textes littéraires francophones, qui oscillent entre fascination culturelle et résistance identitaire.

Le développement des pratiques numériques favorise l'usage simultané de plusieurs langue, notamment le français, l'arbre standard et la darija. Ce plurilinguisme représente une richesse pour les apprenants, mais il soulève également des défis dans la construction d'une compétence littéraire approfondie en français.

Selon Cummins (1979), les compétences développées dans une langue peuvent être transférées vers une autre lorsque les conditions pédagogiques le permettent. Dans le contexte algérien, les compétences acquises en arabe ou en darija peuvent ainsi soutenir l'apprentissage de la littérature en français. La littératie numérique peut jouer un rôle de médiation en facilitant ces transferts entre les différentes langues mobilisées par les apprenants.

1.3 L'infrastructure numérique universitaire en Algérie

L'état de l'infrastructure numérique dans les universités algériennes conditionne de manière déterminante les possibilités d'intégration des technologies dans l'enseignement de la littérature. Selon le rapport du MESRS de 2022, la majorité des universités algériennes disposent d'une connexion internet haut débit et d'un accès au wifi. Toutefois, ces équipements restent inégalement répartis selon les établissement et les régions, ce qui limite parfois l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques. Comme le souligne Selwyn (2011), l'accès aux technologies ne garantit pas à lui seul leur usage pédagogique ; les dimension cognitive et pédagogique demeurent tout aussi importantes.

Par ailleurs, les ressources numériques francophones sont accessibles aux étudiants algériens, mais elles restent peu exploitées dans les pratiques pédagogiques. Les étudiants privilégient souvent des ressources simplifiées plutôt que des documents académiques, ce qui illustre l'écart entre l'accessibilité des contenus numériques et leur utilisation à des fins d'apprentissage approfondi.

C'est là qu'intervient la notion de littératie numérique, dont la définition et les dimensions feront l'objet de la section suivante : elle désigne non pas la simple maîtrise technique des outils, mais la capacité à les mobiliser de manière critique, réflexive et créatrice dans des contextes d'apprentissage disciplinaire.

2 Définitions conceptuelles fondamentales

2.1 La littératie numérique

La notion de littératie numérique a émergé dans le discours académique anglo-saxon au début des années 1990 pour désigner l'ensemble des compétences nécessaires à une participation efficace et critique dans les environnements numériques, qui est généralement crédité d'avoir popularisé le terme, en proposait une définition large centrée sur la capacité à comprendre et à utiliser l'information dans ses multiples formes numériques. La littératie numérique renvoie à un ensemble de compétences techniques, informationnelles, communicationnelles, et critiques permettant d'utiliser les outils numériques de manière efficace et réfléchie. Selon Eshet-Alkalai (2004), c'est précisément la dimension critique et réflexive qui distingue une véritable littératie numérique d'une simple compétence instrumentale.

2.2 La lecture littéraire et la multimodalité

La lecture littéraire se distingue de la lecture courante par la qualité de l'attention qu'elle mobilise et par la finalité interprétative qui l'oriente. Picard (1986) a proposé de distinguer le liseur qui perçoit les signes graphiques et les décode mécaniquement du lecteur qui met en résonance le texte avec sa propre expérience et ses compétences culturelles et du lu qui éprouve une immersion affective et cognitive dans l'univers fictif du texte. Cette tripartition conceptuelle permet de comprendre pourquoi la lecture littéraire ne se réduit pas à la compréhension textuelle au sens strict : elle implique une transaction entre le texte et le lecteur, dans laquelle ce dernier apporte sa subjectivité, ses connaissances antérieures et ses

attentes génériques. Dans le contexte de l'enseignement de la littérature en FLE, cette transaction est nécessairement médiatisée par la distance linguistique et culturelle que l'apprenant perçoit entre sa propre expérience et l'univers du texte.

De surcroît, l'avènement du numérique a profondément modifié les conditions de la lecture littéraire en introduisant la multimodalité comme dimension constitutive de l'expérience textuelle. Kress (2003) définit la multimodalité comme la coexistence et l'articulation de plusieurs modes sémiotiques verbal, visuel, sonore, gestuel dans un même artefact communicationnel. Le numérique associe désormais plusieurs modes de communication (texte, image, son), ce qui peut enrichir la compréhension des œuvres mais aussi disperser l'attention du lecteur. Cette richesse multimodale enrichit potentiellement la compréhension du texte, mais elle introduit également une concurrence entre les modes sémiotiques qui risque de détourner l'attention du lecteur du travail interprétatif proprement littéraire.

Sur le plan opérationnel de notre recherche, nous définissons la lecture littéraire multimodale comme la pratique de lecture qui mobilise simultanément plusieurs modes sémiotiques dans une visée interprétative, en articulant la textualité verbale du texte littéraire avec ses contextes visuels, sonores et informationnels disponibles dans l'environnement numérique. Cette définition implique que la multimodalité peut être au service de la lecture littéraire profonde à condition que l'apprenant soit guidé dans la hiérarchisation des modes sémiotiques et dans leur articulation au texte principal. Dans cette recherche, la lecture littéraire multimodale désigne une lecture qui mobilise différents modes sémiotiques au service de l'interprétation du texte. Son efficacité dépend de la capacité de l'apprenant à articuler ces ressources numériques sans perdre de vue le texte littéraire lui-même.

2.3 La compétence numérique littéraire

La compétence numérique littéraire représente l'articulation spécifique de la compétence littéraire classique et de la littératie numérique dans le contexte de l'enseignement du FLE. Dufays, Gemenne et Ledur (2005) définissent la compétence littéraire comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent à un lecteur de s'engager avec un texte littéraire de manière culturellement informée et esthétiquement sensible. Cette compétence mobilise des connaissance littéraires, culturelles et interprétatives que le numérique peut enrichir grâce à l'accès à des ressources complémentaires. Dans l'environnement numérique, ces différentes dimensions peuvent être enrichies par des

ressources documentaires et des outils favorisant la contextualisation, la mise en relation des œuvres et l'interprétation des textes.

Certes, l'enrichissement potentiel que le numérique apporte à la compétence littéraire ne se réalise pas de manière automatique. Comme le souligne Coiro (2003) dans ses travaux sur la lecture sur internet, les compétences de lecture en ligne ne sont pas simplement transférables depuis la lecture sur papier : elles requièrent des stratégies spécifiques de navigation, d'évaluation de la pertinence et de synthèse de l'information. De même, la compétence numérique littéraire ne se réduit pas à la juxtaposition de la compétence littéraire et des compétences numériques génériques : elle implique le développement de stratégies spécifiques d'articulation entre la lecture du texte littéraire et l'exploitation des ressources numériques disponibles. La compétence numérique littéraire suppose ainsi une articulation entre les compétences de lecture littéraire et les usages critiques des ressources numériques.

Sur le plan opérationnel, nous définissons la compétence numérique littéraire comme la capacité à utiliser les ressources numériques de manière stratégique, critique et créatrice pour enrichir la lecture, la compréhension et l'interprétation de textes littéraires en FLE. Dans cette recherche, la compétence numérique littéraire est définie comme la capacité à mobiliser les ressources numériques de manière stratégique, critique et créative afin d'enrichir la lecture, la compréhension et l'interprétation des textes littéraires en FLE.

3 Profils des apprenants et des enseignants

3.1 Le profil sociolinguistique de l'apprenant algérien de FLE

L'apprenant algérien de FLE à l'université présente un profil sociolinguistique singulier qui résulte de son immersion dans un environnement multilingue complexe. Dès son plus jeune âge, il navigue entre l'arabe algérien (darija), langue de la communication quotidienne et des échanges affectifs, l'arabe classique, langue de l'instruction religieuse et de l'écrit formel, le tamazight dans certaines régions, et le français, langue de l'enseignement scientifique et de la modernité technologique. Cette pluralité linguistique, loin de constituer un handicap, représente selon Cummins (2001) une ressource cognitive précieuse, à condition que l'enseignement sache l'exploiter comme levier d'apprentissage. Dans le domaine de la littérature, cet héritage plurilingue se manifeste par une sensibilité particulière aux jeux de langue, aux métaphores et aux registres stylistiques, qui peut être mobilisée au service de la compréhension des textes littéraires francophones.

Qui plus est, l'apprenant algérien de FLE est, dans une large mesure, un lecteur numérique avant d'être un lecteur de livres. Les études récentes sur les pratiques culturelles des jeunes Algériens (Belkaïd, 2021) montrent que la lecture de livres imprimés est en déclin constant, tandis que la consommation de contenus numériques articles de presse en ligne, vidéos YouTube, publications sur les réseaux sociaux occupe une part croissante du temps extrascolaire. Cette réalité impose de repenser les modalités de l'enseignement de la littérature: on ne peut plus supposer que les apprenants partagent avec leurs enseignants les mêmes habitudes de lecture livresque et la même familiarité avec les conventions de l'écrit littéraire imprimé.

Il importe de préciser que cette évolution des habitudes de lecture n'implique pas nécessairement une régression des capacités intellectuelles des apprenants. Les pratiques numériques développent également des compétences de collaboration, de production de contenus et de gestion de l'information, qui peuvent être mobilisées dans un contexte d'apprentissage, à condition d'être accompagnées sur le plan pédagogique.

3.2 Le profil numérique de l'enseignant de littérature en FLE

L'enseignant de littérature en FLE dans l'université algérienne contemporaine se trouve dans une position paradoxale : formé dans une tradition académique centrée sur le livre et l'analyse textuelle classique, il est confronté à des apprenants dont les pratiques culturelles et cognitives ont été profondément façonnées par le numérique. Mishra et Koehler (2006), dans leur modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), ont montré que l'intégration efficace du numérique dans l'enseignement requiert l'articulation de trois types de savoirs : la connaissance disciplinaire (le contenu littéraire), la connaissance pédagogique (les méthodes d'enseignement) et la connaissance technologique (la maîtrise des outils numériques). L'absence de l'un de ces savoirs ou leur juxtaposition sans intégration véritable conduit à des pratiques numériques superficielles qui n'apportent aucune plus-value pédagogique. Dans le contexte algérien, de nombreux enseignants de littérature maîtrisent la première dimension, ont une connaissance variable de la seconde, mais sont largement déficients dans la troisième.

En effet, la formation initiale et continue des enseignants de FLE en Algérie n'a pas encore intégré de manière systématique la didactique des littératies numériques. Les programmes de formation des maîtres et des enseignants universitaires continuent de privilégier les approches textocentrées classiques, sans préparer les futurs enseignants à

exploiter pédagogiquement les ressources numériques dans l'enseignement de la littérature. Cette lacune se traduit, sur le terrain, par deux comportements extrêmes également problématiques : cette lacune conduit à des pratiques pédagogiques contrastées, allant du rejet du numérique à son utilisation sans véritable cadre didactique.

Or, comme le souligne Puren (2012) dans sa réflexion sur les évolutions de la didactique du FLE, l'enjeu n'est pas de choisir entre le numérique et le livre, mais de construire des approches pédagogiques qui mobilisent les deux comme des ressources complémentaires au service du développement de la compétence communicative et culturelle. Dans cette perspective, l'enseignant de littérature en FLE doit développer une posture réflexive face aux outils numériques, apprenant à distinguer les usages qui enrichissent la lecture littéraire de ceux qui la substituent ou l'appauvrissent. Cette posture réflexive constitue une composante essentielle de ce que nous appelons la compétence numérique de l'enseignant, et son développement constitue l'un des objectifs des recommandations institutionnelles proposées dans notre protocole de remédiation. Le développement de cette compétence passe notamment par la formation continue des enseignants et par un accompagnement institutionnel adapté.

4 Cadre théorique : cinq théories fondatrices

4.1 Vygotski et la zone proximale de développement

La théorie de la zone proximale de développement (ZPD) formulée par Lev Vygotski (1934/1997) constitue l'un des piliers théoriques de notre recherche. Vygotski définit la ZPD comme la distance entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Appliquée à l'enseignement de la littérature en FLE, la théorie vygotskienne invite à concevoir le texte littéraire non pas comme un obstacle à franchir mais comme un espace de développement proximal : l'apprenant mobilise ses compétences linguistiques et culturelles actuelles pour aborder le texte, et c'est l'écart entre sa compréhension initiale et le sens plein du texte qui définit sa ZPD littéraire.

L'application de cette théorie au contexte de la littératie numérique ouvre des perspectives didactiques particulièrement fécondes. Les outils numériques peuvent en effet fonctionner comme des médiateurs au sens vygotskien du terme : ils constituent des ressources qui permettent à l'apprenant d'accéder à des niveaux de compréhension et

d'interprétation qui dépassent ses capacités actuelles. La théorie de la zone proximale de développement (ZPD), formulée par Vygotski (1934 / 1997), constitue l'un des fondements de cette recherche. La ZPD désigne l'écart entre ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un enseignant ou d'un pair plus expérimenté. Dans l'enseignement de la littérature en FLE, cette théorie montre que les outils numériques peuvent jouer un rôle de médiation en accompagnant progressivement l'apprenant vers une compréhension plus approfondie des textes. Toutefois, ces outils ne sont efficaces que lorsqu'ils soutiennent l'autonomie de l'apprenant et ne se substituent pas au travail de lecture et d'interprétation.

4.2 Bruner et l'étayage pédagogique

Le concept d'étayage (scaffolding) développé par Jérôme Bruner (1983) à partir des travaux de Vygotski constitue une contribution théorique majeure pour penser l'intégration pédagogique des outils numériques dans l'enseignement de la littérature en FLE. Bruner définit l'étayage comme l'ensemble des aides temporaires qu'un adulte ou un pair plus compétent fournit à l'apprenant pour lui permettre de réaliser une tâche qu'il ne pourrait pas accomplir seul, avec pour objectif de rendre progressivement ces aides superflues à mesure que l'apprenant développe son autonomie. Cette définition implique deux caractéristiques essentielles de l'étayage efficace : sa calibration au niveau de compétence de l'apprenant, et sa dimension temporaire et dégressive. Un étayage mal calibré trop complexe ou trop simple manque sa cible ; un étayage permanent qui ne vise pas l'autonomie crée une dépendance qui entrave le développement.

Appliqué à l'enseignement de la littérature numérique, le concept d'étayage permet de distinguer les usages pédagogiquement productifs du numérique des usages contre-productifs. Un enseignant qui propose à ses apprenants un questionnaire de lecture guidée disponible sur une plateforme numérique, avec des hyperliens vers des ressources contextuelles pertinentes, pratique un étayage numérique : il fournit des aides structurées qui orientent la lecture sans la remplacer. À l'inverse, un apprenant qui consulte un résumé en ligne pour éviter de lire le texte se substitue lui-même un étayage de substitution qui ne développe aucune compétence. Dans le contexte algérien, où la pression des examens incite les apprenants à privilégier les stratégies d'économie cognitive, cette distinction est particulièrement importante à thématiser en cours.

4.3 Rosenblatt et la transaction littéraire

La théorie de la transaction littéraire développée par Louise Rosenblatt (1978) dans son ouvrage fondateur The Reader, the Text, the Poem constitue le socle conceptuel sur lequel repose notre conception de la lecture littéraire en FLE. Rosenblatt propose de décrire la lecture comme une transaction terme emprunté à Dewey et Bentley (1949) pour insister sur l'idée d'une interaction bidirectionnelle dans laquelle les deux parties sont mutuellement transformées entre le lecteur et le texte. Cette transaction produit un poème, c'est-à-dire l'événement singulier que constitue l'acte de lecture d'un texte particulier par un lecteur particulier dans un contexte particulier.

Dans le cadre de l'enseignement de la littérature en FLE en Algérie, la théorie de Rosenblatt s'avère particulièrement pertinente pour penser les modalités spécifiques de la transaction littéraire entre des apprenants arabophones et des textes francophones. La distance linguistique et culturelle entre le lecteur algérien et le texte littéraire français n'est pas un simple obstacle à franchir : elle est une dimension constitutive de la transaction littéraire qui produit des lectures singulières et potentiellement enrichissantes. Or, le numérique peut amplifier cette dimension transactionnelle en permettant aux apprenants de documenter et de partager leurs transactions littéraires via des annotations collaboratives, des forums de discussion littéraire, des journaux de lecture numériques créant ainsi des espaces d'intersubjectivité où les différentes transactions individuelles se rencontrent et se fécondent mutuellement.

Sur le plan opérationnel, la théorie de Rosenblatt nous conduit à distinguer deux postures de lecture que nous utilisons comme catégories d'analyse dans notre corpus : la lecture efférente, orientée vers l'extraction d'informations, et la lecture esthétique, orientée vers l'expérience vécue du texte. Cette distinction est particulièrement pertinente dans le contexte numérique : les outils de recherche sur internet privilégient naturellement la lecture efférente trouver une information, résumer un argument au détriment de la lecture esthétique qui requiert une immersion prolongée dans le texte. Un enjeu central de l'enseignement de la littérature à l'ère numérique est donc de créer les conditions pédagogiques qui permettent aux apprenants de passer de la lecture efférente à la lecture esthétique, en utilisant les ressources numériques non pas pour remplacer la lecture du texte mais pour préparer et enrichir la transaction esthétique. Les ressources numériques doivent ainsi préparer et enrichir la lecture esthétique, sans se substituer au texte lui-même.

4.4 Rabardel et l'instrumentation cognitive

La théorie de l'instrumentation cognitive développée par Pierre Rabardel (1995) dans son ouvrage Les hommes et les technologies offre un cadre conceptuel précieux pour analyser la manière dont les apprenants s'approprient les outils numériques dans le contexte de la lecture littéraire. Rabardel distingue l'artefact l'objet technique tel qu'il est conçu par ses créateurs et l'instrument l'outil tel qu'il est effectivement utilisé par le sujet dans une activité spécifique. Cette distinction signifie qu'un même artefact peut donner naissance à des instruments différents selon les usages que les sujets en font et selon les schèmes d'utilisation qu'ils développent. Un smartphone est un artefact ; le schème d'utilisation consistant à photographier un passage d'un roman pour l'annoter ultérieurement fait de ce smartphone un instrument de lecture littéraire spécifique. Cette conceptualisation permet de dépasser la vision déterministe qui attribue aux outils numériques des effets fixes sur l'apprentissage, pour s'intéresser à la manière dont les apprenants construisent activement leurs instruments à travers leurs pratiques.

En effet, Rabardel distingue deux processus complémentaires dans l'instrumentation : l'instrumentalisation (le processus par lequel le sujet adapte l'artefact à son activité, en lui attribuant des propriétés et des fonctions qui n'étaient pas nécessairement prévues par son concepteur) et l'instrumentation au sens strict (le processus par lequel l'artefact contraint et oriente l'activité du sujet, en imposant des schèmes d'utilisation spécifiques). Ces deux processus coexistent dans toute situation d'utilisation d'un outil numérique pour la lecture littéraire. D'une part, l'apprenant instrumentalise les outils numériques en les adaptant à ses besoins de lecture utilisant un traducteur en ligne comme outil d'aide à la compréhension, transformant un réseau social en espace de discussion littéraire ; d'autre part, ces outils exercent une contrainte sur son activité de lecture, en orientant son attention vers certains aspects du texte et en l'éloignant de certaines formes de compréhension approfondie.

Dans le contexte algérien, l'analyse en termes d'instrumentation permet de comprendre les pratiques numériques des apprenants non pas comme de simples déviations par rapport à un usage attendu, mais comme des constructions instrumentales originales qui reflètent leurs besoins, leurs contraintes et leurs stratégies d'apprentissage. L'intérêt de cette approche instrumentale est de replacer l'apprenant au centre du processus d'intégration numérique, en reconnaissant son agentivité dans la construction de ses propres outils d'apprentissage. C'est cette reconnaissance de l'agentivité de l'apprenant qui fonde notre approche didactique : plutôt que d'imposer des usages numériques standardisés, nous

cherchons à travailler avec et sur les schèmes d'utilisation que les apprenants ont déjà construits, pour les enrichir, les affiner et les orienter vers des pratiques de lecture littéraire plus profondes.

4.5 Le modèle TPACK/SAMR

Le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) proposé par Mishra et Koehler (2006) en prolongement des travaux de Shulman (1987) sur le Pedagogical Content Knowledge constitue un cadre de référence incontournable pour analyser la compétence des enseignants à intégrer le numérique dans leur enseignement disciplinaire. Selon ce modèle, une intégration efficace du numérique requiert l'articulation de trois types de savoirs : la connaissance du contenu disciplinaire (Content Knowledge, CK), la connaissance pédagogique (Pedagogical Knowledge, PK) et la connaissance technologique (Technological Knowledge, TK). L'intersection de ces trois savoirs le TPACK proprement dit désigne la compétence spécifique à enseigner un contenu disciplinaire particulier à l'aide de technologies particulières, selon des approches pédagogiques adaptées. Dans le contexte de l'enseignement de la littérature en FLE, cela signifie que la compétence numérique littéraire de l'enseignant ne se réduit pas à la maîtrise des outils numériques en général, mais implique une connaissance fine de la manière dont ces outils peuvent soutenir spécifiquement l'apprentissage de la lecture littéraire.

Le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition) proposé par Puentedura (2006) offre une grille complémentaire pour évaluer le niveau d'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques. Selon ce modèle, les usages numériques peuvent se situer à quatre niveaux : la substitution (le numérique remplace l'outil traditionnel sans changement fonctionnel), l'augmentation (le numérique remplace l'outil traditionnel avec une amélioration fonctionnelle), la modification (le numérique permet de modifier significativement la tâche pédagogique) et la redéfinition (le numérique permet de créer de nouvelles tâches qui seraient impossibles sans lui). Appliqué à l'enseignement de la littérature en FLE, ce modèle invite à distinguer les usages superficiels du numérique lire un texte sur tablette plutôt que sur papier (substitution) ou consulter un dictionnaire en ligne plutôt qu'un dictionnaire papier (augmentation) des usages transformateurs créer une carte interactive des lieux d'un roman (modification) ou constituer un corpus d'œuvres interconnectées par des hyperliens thématiques et les analyser en collaboration (redéfinition).

Les recommandations institutionnelles du protocole de remédiation (niveau 2) apportent des éléments de réponse à cette question, en proposant des dispositifs de formation et d'accompagnement adaptés au contexte algérien.

5 Effets du numérique sur la lecture littéraire

5.1 Effets positifs : accessibilité, engagement et enrichissement contextuel

Les recherches empiriques consacrées aux effets du numérique sur la lecture littéraire mettent en évidence plusieurs bénéfices qui méritent d'être examinés dans leur spécificité. En premier lieu, les outils numériques élargissent considérablement l'accessibilité aux œuvres littéraires : les bibliothèques numériques comme Gallica, Project Gutenberg ou les archives numériques des maisons d'édition francophones permettent à des apprenants vivant dans des régions éloignées des grandes bibliothèques universitaires d'accéder à des corpus littéraires considérables. Dans les universités algérienne, cette accessibilité est particulièrement précieuse : un étudiant de l'Université de Tamanrasset ou d'Adrar, qui n'a pas accès à une librairie francophone bien fournie, peut désormais lire en ligne les œuvres au programme sans recourir à des photocopies de mauvaise qualité. Ces résultats montrent que le principal apport du numérique ne réside pas uniquement dans la quantité de textes disponibles, mais dans la réduction des obstacles matériels à la lecture. Pour les étudiants algériens, cette accessibilité constitue un levier important pour accéder aux œuvres au programme, meme lorsque les ressources imprimées sont limitées. Toutefois, une disponibilité accrue des textes ne garantie pas, à elle seule, une lecture approfondie.

En outre, les outils numériques peuvent favoriser l'engagement des apprenants avec les textes littéraires en proposant des formes d'interaction qui correspondent à leurs habitudes culturelles. Dans des classes de FLE où la lecture des œuvres intégrales est souvent vécue comme une contrainte, la possibilité de participer à une discussion en ligne avec d'autres lecteurs peut transformer le rapport au texte, en révélant sa dimension sociale et son ancrage dans une communauté interprétative vivante. Comme le souligne Black (2008) dans ses travaux sur les fanfictions numériques, les pratiques d'écriture et de discussion littéraires en ligne développent des compétences de lecture critique et de production textuelle qui ont une réelle valeur didactique.

Enfin, les ressources numériques enrichissent le contexte dans lequel les textes littéraires peuvent être appréhendés, facilitant ainsi le développement de la compétence

encyclopédique qui constitue l'une des dimensions de la compétence littéraire. Un apprenant qui lit La Peste de Camus peut consulter en ligne des documents historiques sur les épidémies de peste en Algérie, des photographies d'Oran dans les années 1940, des interviews de l'auteur, des analyses critiques contrastées toutes ces ressources paratextuelles enrichissent son interprétation du roman en lui fournissant des contextes de compréhension qui ne seraient pas accessibles sans le numérique. Cette fonction de contextualisation est particulièrement précieuse pour des apprenants algériens qui peuvent ainsi combler les lacunes encyclopédiques qui résultent de leur éloignement géographique et culturel du contexte de production des œuvres lues. C'est précisément cette potentialité du numérique que notre modèle didactique cherche à exploiter, en guidant les apprenants dans la sélection et l'exploitation pédagogique des ressources contextuelles disponibles en ligne.

5.2 Effets négatifs : fragmentation, distraction et superficialité

Si les effets positifs du numérique sur la lecture littéraire sont réels, ses effets négatifs le sont tout autant. Les ignorer conduirait à une vision idéaliste incompatible avec les exigences scientifiques. Le premier effet négatif largement documenté concerne la fragmentation de la lecture induite par les environnements numériques. La navigation hypertextuelle, caractérisée par des liens multiples et des sollicitations constantes, favorise une lecture discontinue qui peut nuire à la compréhension approfondie des œuvres.

De plus, la présence des distracteurs numériques dans l'environnement de lecture constitue une menace spécifique pour la lecture littéraire qui requiert une attention soutenue. Les notifications, les recommandation de contenus et la navigation permanente entre différentes pages fragmentent l'attention du lecteur et rendent plus difficiles l'immersion dans le texte.

Par ailleurs, les outils numériques exposent les apprenants à de nombreuses distractions. Les notifications, les recommandations automatique et la possibilité de passer rapidement d'un contenu à un autre rendent plus difficile le maintien d'une attention prolongée. Cette situation est particulièrement problématique dans l'enseignement de la littérature en FLE, où la compréhension d'un roman ou d'un poème exige une concentration durable et une implication personnelle du lecteur. Pour les étudiants algériens, cette difficulté est accentuée lorsque les œuvres sont consultées sur Smartphone, support qui favorise davantage les interruption que la lecture continue.

Enfin, certains usages du numérique peuvent conduire à une compréhension superficielle des œuvres . Les résumés disponibles en ligne facilitent l'accès à l'intrigue, mais ils ne remplacent pas l'expérience de la lecture intégrale. Comme le souligne Dufays (2010), la compétence littéraire se construit par la rencontre directe avec le texte, l'interprétation, l'analyse du style et les échanges autour des œuvres. Connaitre l'histoire de l'Etranger sans avoir lu son incipit ne permet pas de développer les compétences d'interprétation attendues dans l'enseignement de la littérature.

5.3 Effets indirects : identité numérique et rapport à la culture écrite

Au-delà des effets directs sur la lecture littéraire, le numérique transforme également le rapport que les apprenants entretiennent avec la culture écrite. L'un de ses effets les plus marquants concerne l'évolution de leur identité de lecteur, c'est-à-dire la manière dont ils se perçoivent comme lecteurs et la place qu'ils accordent à la lecture dans leurs pratiques culturelles. les usages numériques influencent cette identité en favorisant de nouvelles habitudes de consommations de l'information et des contenus culturels. Dans le contexte algérien, nombreux étudiants utilisent quotidiennement les réseaux sociaux, les vidéos ou les plateformes numériques, tandis que la lecture d'œuvres littéraires occupe une place plus limitées. Cette évolution peut rendre la lecture littéraire plus exigeante et moins familière, ce qui influence leur motivation et leur engagement face aux textes proposées en classe.

Toutefois, ces transformations ne doivent pas être considérées comme inéluctables. Le numérique peut également devenir un levier pour rapprocher les apprenants de la culture écrite lorsqu'il est intégré dans une démarche pédagogique réfléchie. Les espaces d'échange en ligne, les ressources multimédias et les activités collaboratives peuvent contribuer à renforcer le gout de lire et à développer progressivement une identité de lecteur. C'est sur cette perspective que repose le modèle didactique proposé au chapitre 3.

Ce premier chapitre a présenter les fondements théoriques et contextuels nécessaire à la compréhension de notre recherche. L'analyse du contexte éducatif algérien a mis en évidence les principaux enjeux de l'enseignement du FLE, notamment la coexistence de plusieurs langues et l'essor du numérique dans les pratiques d'apprentissage. Les notions de littératie numérique, de lecture littéraire multimodale et de compétence numérique littéraire ont permis de préciser le cadre conceptuel de l'étude. Les principaux cadres théoriques retenus – Vygotski, Bruner, Rosenblatt, Rabardel et le modèle TPACK/ SAMR – offrent les repères nécessaire pour analyser les données recueillies. Enfin, l'examen des effets positifs, négatifs,

et indirect du numérique montre que celui-ci représente à la fois une opportunité et un défi pour la lecture littéraire. Son efficacité dépend moins des technologies elles-mêmes que des usages pédagogiques qui en sont faits. Ce constat justifie la conception du modèle didactique présenté dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1 Cadre analytique : le modèle de littératie numérique retenu

1.1 Justification épistémologique du cadre analytique

Le choix d'un cadre analytique en recherche didactique ne relève pas d'une simple préférence théorique, mais d'une décision épistémologique engagée qui conditionne l'ensemble du dispositif de recherche. Dans le cadre de notre recherche sur l'impact de la littératie numérique sur l'enseignement de la littérature en FLE, nous avons opté pour un cadre analytique qui articule trois modèles complémentaires : le modèle des compétences numériques du Conseil de l'Europe (DigComp 2.2, 2022), le modèle de la transaction littéraire de Rosenblatt (1978) et le cadre TPACK de Mishra et Koehler (2006). Cette triangulation théorique reflète la nature multidimensionnelle de notre objet d'étude, qui mobilise simultanément des dimensions technologiques, littéraires et pédagogiques.

Sur le plan opérationnel, ce cadre analytique trifocal se traduit par une grille d'observation structurée autour de trois axes correspondant aux trois modèles retenus : l'axe numérique (types et niveaux de compétences numériques mobilisées), l'axe littéraire (modes de transaction avec le texte littéraire) et l'axe pédagogique (pratiques d'enseignement intégrant le numérique). Cette grille a été testée et affinée lors d'une phase pilote auprès d'un sous-groupe de 10 apprenants et 3 enseignants, avant d'être appliquée à l'ensemble de l'échantillon. Les ajustements réalisés lors de cette phase pilote ont notamment conduit à affiner les indicateurs de l'axe littéraire, en distinguant plus clairement les indices de lecture efférente et les indices de lecture esthétique au sens de Rosenblatt (1978). Cette distinction est devenue l'un des fondements de la construction du DLRDI, présenté en section 2.4.

1.2 Le modèle DigComp adapté au contexte FLE algérien

Bien que ce cadre ait été conçu dans un contexte européen, il a fait l'objet d'adaptations dans de nombreux pays non européens, dont plusieurs pays du Maghreb. Pour notre recherche, nous avons procédé à une adaptation contextuelle du DigComp 2.2, en retenant et en pondérant les dimensions les plus pertinentes pour la situation spécifique de l'enseignement de la littérature en FLE en Algérie. La dimension de littératie informationnelle capacité à chercher, évaluer et gérer l'information numérique a été identifiée comme la dimension la plus directement pertinente pour notre objet d'étude, dans la mesure où elle correspond aux pratiques numériques les plus fréquemment mobilisées par les apprenants dans leur rapport aux textes littéraires.

En effet, nous avons complété le cadre DigComp par une dimension spécifiquement littéraire absente des cadres de compétences numériques génériques : la compétence à mobiliser les ressources numériques dans une visée esthétique et interprétative. Cette dimension, que nous nommons compétence numérique esthétique, désigne la capacité à utiliser les outils numériques non seulement pour accéder à l'information sur un texte littéraire, mais pour enrichir et approfondir l'expérience esthétique de ce texte.

Sur le plan de la recherche, cet outil adapté de DigComp a servi de cadre de référence pour l'analyse des pratiques numériques observées dans les classes de littérature de notre échantillon. Il a notamment permis de classer les usages numériques observés, de l'usage instrumental de base à l'usage créatif avancé, et d'identifier les compétences numériques qui font défaut dans le répertoire des apprenants observés. selon leur niveau de sophistication et d'identifier les compétences numériques qui font défaut dans le répertoire des apprenants observées. Les résultats de cette analyse, présentés dans le chapitre 3, révèlent une concentration des usages aux niveaux élémentaires, confirmant l'hypothèse d'un écart entre la compétence numérique générale des apprenants et leur compétence numérique spécifiquement littéraire. Cet écart constitue précisément l'espace d'intervention du modèle didactique proposé.

1.3 Articulation des cadres théoriques dans l'analyse

La grille d'observation que nous avons construite comporte trois colonnes correspondant aux trois axes analytiques, avec des indicateurs spécifiques pour chaque axe. Cette structure tricolonne permet d'observer simultanément les dimensions numériques, littéraires et pédagogiques d'une même séance de cours, et de noter les correspondances et les tensions entre ces dimensions.

Nous avons cherché à éviter ce risque en définissant explicitement les relations entre les trois cadres théoriques et en précisant les niveaux d'analyse auxquels chacun d'eux est mobilisé. Le cadre DigComp opère au niveau micro-analytique de la compétence individuelle de l'apprenant ; le cadre de Rosenblatt opère au niveau méso-analytique de la transaction texte-lecteur ; le cadre TPACK opère au niveau macro-analytique de la pratique enseignante. Cette hiérarchisation des niveaux d'analyse garantit que les trois cadres sont articulés dans une architecture analytique cohérente, où chacun contribue à éclairer une dimension distincte mais complémentaire de l'objet d'étude.

2 La méthode d'analyse de contenu

2.1 Le modèle de Bardin et son adaptation

L'analyse de contenu constitue l'une des méthodes les plus rigoureuses et les plus répandues en sciences de l'éducation pour traiter les données textuelles issues des productions des apprenants, des entretiens et des observations. Selon Bardin (1977), l'analyse de contenu est une méthode systématique permettant d'étudier les données textuelles afin d'en dégager des catégories d'analyse.

Nous avons adapté le modèle de Bardin en cinq étapes séquentielles pour les besoins de notre recherche. La première étape est la pré-analyse : lecture flottante du corpus, constitution des unités d'analyse et formulation des premières hypothèses de codage. La deuxième étape est l'exploitation du matériel : codage des unités d'analyse selon une grille de catégories définie a priori et affinée au cours de l'analyse. La troisième étape est la quantification : comptage des occurrences de chaque catégorie et calcul des fréquences relatives. La quatrième étape est l'interprétation : mise en relation des résultats quantitatifs avec les cadres théoriques retenus et formulation d'inférences sur les pratiques et compétences des sujets. La cinquième étape est la vérification : contrôle inter-juge pour évaluer la fidélité du codage et ajustement des catégories en cas de désaccord significatif.

Sur le plan opérationnel, la grille de codage que nous avons construite pour l'analyse des productions d'apprenants comporte quatre domaines principaux : les stratégies de lecture (efférente vs esthétique, fragmentaire vs intégrale), les usages numériques (niveaux DigComp, niveaux SAMR), les marques d'interprétation littéraire (présence/absence d'inférences, d'évaluations esthétiques, de mises en relation intertextuelles) et les indices de compétence numérique littéraire (mobilisation de ressources contextuelles, annotation numérique, production multimodale). Cette grille a été validée par deux experts indépendants un didacticien du FLE et un spécialiste des littératies numériques qui ont codé un sous-échantillon de 20 % du corpus, produisant un taux d'accord interjuge de 0,78 (coefficient kappa de Cohen), produisant un coefficient Kappa de Cohen de 0,78, attestant une bonne fiabilité du codage.

2.2 Les cinq étapes du codage appliquées au corpus

La phase de pré-analyse a consisté en une lecture exploratoire de l'ensemble du corpus afin d'identifier les thèmes récurrents. Cette lecture préliminaire a révélé l'importance d'un

phénomène que nous n'avions pas anticipé dans notre dispositif de recherche initial : la présence fréquente de fragments textuels copiés-collés depuis des sources numériques, sans indication de source et sans mise à distance critique. Ce phénomène, que nous avons nommé intégration non critique (INC), a été ajouté à la grille de codage comme indicateur négatif de la compétence numérique littéraire.

Chaque production d'apprenant a été codée selon les quatre domaines de la grille, avec attribution de scores sur des échelles de Likert à cinq points pour les indicateurs quantifiables. Au total, le processus de codage a produit 7 240 unités d'analyse codées, réparties entre les 120 productions du corpus.

La phase de vérification, conduite après l'achèvement du codage de l'ensemble du corpus, a inclus une session de résolution des désaccords entre les deux codeurs, qui concernaient principalement les cas ambigus d'INC (difficile à distinguer de la citation légitime) et les cas de transition entre lecture efférente et lecture esthétique (certains passages des productions présentant des caractéristiques des deux modalités). Les cas non résolus ont été traités par un troisième codeur faisant office d'arbitre, selon une procédure standard de l'analyse de contenu qualitative.

3 Le dispositif de recherche

3.1 L'échantillon et le questionnaire

Notre échantillon se compose de 60 apprenants de licence de français inscrits dans trois universités algériennes désignées U1, U2 et U3 pour préserver leur anonymat et de 12 enseignants de littérature en FLE dans ces mêmes établissements. Les trois universités ont été sélectionnées selon des critères de diversité géographique (nord, centre et sud du pays), de taille (grande, moyenne et petite) et de niveau d'équipement numérique (bien équipée, moyennement équipée, peu équipée), afin de produire un échantillon représentatif de la diversité des contextes universitaires algériens.

Le questionnaire destiné aux apprenants comporte 42 items répartis en six sections : données sociodemographiques (8 items), pratiques générales de lecture (7 items), pratiques numériques générales (6 items), pratiques numériques liées à la littérature (9 items), perceptions de l'utilité du numérique pour la lecture littéraire (7 items), et auto-évaluation des compétences numériques littéraires (5 items). Il a été validé par un pré-test auprès de 10 apprenants non inclus dans l'échantillon principal, qui a conduit à reformuler 6 items jugés

ambigus ou difficiles à comprendre. Le questionnaire destiné aux enseignants comporte 38 items suivant une structure parallèle, avec des sections supplémentaires sur les pratiques pédagogiques et la formation reçue.

Les données recueillies à l'aide de ces questionnaires sont présentées et analysées dans le chapitre consacré aux résultats.

3.2 L'observation de classe

L'observation de classe constitue le deuxième instrument de collecte de données de notre dispositif de recherche. Nous avons conduit 18 séances d'observation non participante dans les trois universités de l'échantillon 6 séances par établissement en utilisant la grille d'observation trifocale décrite en section 2.1. Les données collectées lors de l'observation comprennent des notes de terrain détaillées, des enregistrements audio (avec l'accord des participants), et des photographies de supports pédagogiques utilisés (tableau, projections, documents distribués).

La grille d'observation comporte trois dimensions principales. La dimension numérique recense les types d'outils numériques utilisés (ou non), la durée et le contexte de leur utilisation, et les compétences numériques mises en œuvre par les apprenants et les enseignants. La dimension littéraire consigne les types d'activités de lecture proposées, les extraits de textes utilisés, les questions d'interprétation posées et les réponses des apprenants. La dimension pédagogique note les stratégies d'enseignement observées, les modalités d'étayage mises en place et les indicateurs d'engagement des apprenants dans les activités proposées.

Les données issues des observations de classe sont présentées et analysées dans le chapitre consacré aux résultats.

3.3 L'analyse des productions d'apprenants

Le troisième instrument de collecte de données est l'analyse d'un corpus de 120 productions écrites d'apprenants 2 productions par apprenant portant sur des textes littéraires étudiés dans les cours observés. Ces productions comprennent des analyses de texte (60 productions), des commentaires composés (36 productions) et des essais d'interprétation (24 productions). Leur collecte a été effectuée dans les semaines suivant les séances d'observation, avec l'accord des enseignants et des apprenants. Chaque production a été anonymisée avant l'analyse, les apprenants étant identifiés par des codes alphanumériques.

Les données issues de l'analyse des productions d'apprenants sont présentées et analysées dans le chapitre consacré aux résultats.

3.4 Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs constituent le quatrième et dernier instrument de collecte de données de notre dispositif. Nous avons conduit 10 entretiens individuels avec des enseignants de l'échantillon (un entretien par établissement pour 6 enseignants, et 4 entretiens approfondis avec des enseignants présentant des profils contrastés), d'une durée comprise entre 45 minutes et 1h30. Le guide d'entretien comporte cinq thèmes principaux : la biographie professionnelle et la formation initiale, les pratiques pédagogiques habituelles dans les cours de littérature, les perceptions et représentations du numérique dans l'enseignement, les expériences d'intégration du numérique (réussies ou non), et les besoins de formation et les obstacles perçus. Les entretiens ont été conduits en français, enregistrés avec l'accord des participants et intégralement transcrits.

Les données issues des entretiens semi-directifs sont présentées et analysées dans le chapitre consacré aux résultats.

4 Les indices statistiques : DLEI et DLRDI

4.1 Le DLEI : définition, formule et interprétation

Le Digital Literary Engagement Index (DLEI) est un indice composite original que nous avons construit pour mesurer la qualité et l'intensité de l'engagement numérique des apprenants avec les textes littéraires en FLE. Il repose sur cinq dimensions : la fréquence d'utilisation des ressources numérique (F), la diversité des ressources utilisées (D), l'évaluation critique des ressources (E), l'articulation entre les ressources numériques et le texte littéraire (A) et la production de contenus numériques (P). Chaque dimension est évaluée sur une échelle de 0 à 4. La formule du DLEI est la suivante : DLEI = (F + 2D + 3E + 3A + P) / 10. les dimensions E (évaluation critique) et A (articulation entre les ressources numériques et le texte littéraire) sont davantage pondérées, car elles sont considérées comme les plus importantes pour évaluer la compétence numérique littéraire.

L'interprétation du DLEI s'organise selon quatre seuils : un DLEI inférieur à 1,0 indique un engagement numérique nul ou très faible, caractérisé par une absence quasi totale d'usage des ressources numériques dans le travail littéraire ; un DLEI compris entre 1,0 et 2,0

indique un engagement instrumental faible, limité à la consultation de dictionnaires et de résumés sans évaluation critique ; un DLEI compris entre 2,0 et 3,0 indique un engagement instrumental moyen, incluant la consultation de ressources variées avec une amorce d'évaluation critique ; un DLEI supérieur à 3,0 indique un engagement numérique développé, caractérisé par l'utilisation de ressources diversifiées, une évaluation critique rigoureuse et une articulation pertinente avec la lecture du texte original. Ces seuils ont été définis a priori sur la base des travaux de Eshet-Alkalai (2004) sur les niveaux de littératie numérique, puis validés a posteriori par leur cohérence avec les résultats qualitatifs de l'analyse de contenu.

Les résultats obtenus à partir du DLEI sont présentés et analysés dans le chapitre consacré aux résultats.

4.2 Le DLRDI : définition, formule et interprétation

Le Digital Literary Reading Depth Index (DLRDI) est le second indice original de notre recherche. Il mesure la profondeur interprétative que l'usage des outils numériques génère dans la lecture des textes littéraires, en se distinguant du DLEI qui mesure la qualité de l'engagement numérique sans préjuger de ses effets sur la compréhension littéraire. Il repose sur quatre dimensions: les inférences interprétative (I), les liens intertextuels (L), la contextualisation du texte (C), et les prises de position argumentées (P). Chaque dimension est évaluée sur une échelle de 0 à 5.

L'interprétation du DLRDI s'organise selon trois seuils : un DLRDI inférieur à 1,5 indique une lecture superficielle qui ne dépasse pas la compréhension littérale du texte, même en présence d'un engagement numérique actif ; un DLRDI compris entre 1,5 et 3,0 indique une lecture interprétative en développement, avec des amorces d'inférence et de contextualisation mais sans cohérence interprétative d'ensemble ; un DLRDI supérieur à 3,0 indique une lecture interprétative développée, caractérisée par la construction d'une interprétation cohérente du texte mobilisant activement les ressources numériques comme outils de contextualisation et d'enrichissement.

Les résultats obtenus à partir du DLRDI sont présentés et analysés dans le chapitre consacré aux résultats.

Synthèse du chapitre 2 : Ce chapitre méthodologique a présenté le cadre analytique, la méthode d'analyse de contenu, les instruments de collecte des données ainsi que les indices

DLEI et DLRDI utilisés dans cette recherche. Ces éléments constituent la base méthodologique de l'étude et serviront à l'analyse des résultats présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

ANALYSE, INTERPRÉTATION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

1 Résultats du questionnaire : analyse et interprétation

Question 1 : Fréquence d'utilisation des ressources numériques pour la préparation des cours de littérature

Réponse	Effectif (n=60)	Fréquence (%)
Jamais	10	16.7%
Rarement (1-2 fois/mois)	24	40.0%
Régulièrement (1-2 fois/semaine)	18	30.0%
Très fréquemment (chaque cours)	8	13.3%

La distribution des réponses à cet item révèle que si une large majorité des apprenants (83,3 %) déclare recourir aux ressources numériques pour la préparation de leurs cours de littérature, cette utilisation demeure dans les faits peu intensive : 40 % ne l'utilisent que rarement, et seulement 13,3 % déclarent une utilisation systématique avant chaque cours.

Une comparaison avec les données recueillies auprès des enseignants sur cette même question révèle un écart significatif : parmi les 12 enseignants interrogés, aucun ne déclare encourager systématiquement ses apprenants à utiliser des ressources numériques pour la préparation des cours. Cet écart, s'explique par l'absence d'une intégration pédagogique réfléchie du numérique dans les pratiques enseignante. Lorsque l'usage numérique n'est pas guidé par l'enseignant, les apprenants ont tendance à utiliser les ressources numériques selon leurs propres habitudes, qui ne favorisent pas toujours le développement des compétence lecture littéraire attendues par l'institution.

Question 2 : Types de ressources numériques utilisées pour la préparation des cours de littérature

Réponse	Effectif (n=60)	Fréquence (%)
Moteurs de recherche generalists	54	91.0%
Sites de résumés et fiches de lecture	48	80.0%
Wikipedia et encyclopédies en ligne	42	70.0%
Bibliothèques numériques académiques	7	11.7%
Forums et blogs littéraires	12	20.0%
Ressources audio/vidéo (lectures, conférences)	9	15.0%

La hiérarchie des ressources numériques utilisées par les apprenants de notre échantillon révèle une préférence massive pour les ressources offrant une information rapide, synthétique et accessible au détriment des ressources académiques plus exigeantes. Le fait que 91% des apprenants citent les moteurs de recherche généralistes et 80 % les sites de résumés montre qu'ils privilégient les ressources les plus faciles d'accès et les plus rapides à consulter, au détriment de ressources académiques plus faibles et plus adaptées à l'étude des textes littéraire.

La faible utilisation des bibliothèques numériques académiques (11,7 %) est particulièrement significative. Elle s'explique principalement par la méconnaissance de leur existence et de leurs fonctionnalités. Ce constat souligne la nécessité d'intégrer une formation à la recherche documentaire numérique dans les cursus de licence de lettre. Cette recommandation sera développée dans notre protocole de remédiation.

2 Analyse du corpus de productions d'apprenants

L'analyse du corpus de 120 productions d'apprenants selon la grille de codage définie au chapitre 2 a mis en évidence trois stratégies types dans le rapport entre usage numérique et lecture littéraire, que nous présentons successivement avec leurs caractéristiques, leurs fréquences dans l'échantillon et leurs implications didactiques. La première stratégie, que nous nommons la stratégie de substitution numérique (SSN), consiste à utiliser les ressources numériques comme substituts à la lecture du texte original, en consultant des résumés, des synthèses et des analyses clés-en-main sans engager une lecture personnelle du texte. Cette stratégie, relevée dans 68 % des productions de l'échantillon, est particulièrement prévalente dans les productions des apprenants de L1 .

La deuxième stratégie, que nous nommons la stratégie de contextualisation instrumentale (SCI), consiste à utiliser les ressources numériques pour rechercher des informations contextuelles données biographiques sur l'auteur, informations historiques sur l'époque, définitions de termes sans pour autant articuler ces informations à une interprétation personnelle du texte. Cette stratégie, relevée dans 47 % des productions, représente un niveau intermédiaire de la compétence numérique littéraire : l'apprenant mobilise les ressources numériques comme outil d'information, mais sans les intégrer dans une démarche interprétative cohérente.

La troisième stratégie, que nous nommons la stratégie d'enrichissement interprétatif numérique (SEIN), consiste à utiliser les ressources numériques pour enrichir activement l'interprétation du texte, en mobilisant des ressources contextuelles, intertextuelles et critiques de manière articulée et réflexive. Cette stratégie, relevée dans seulement 23 % des productions, est associée aux niveaux les plus élevés du DLEI et du DLRDI. Elle est significativement plus fréquente dans les productions des apprenants de L3 ayant bénéficié d'un enseignement intégrant explicitement les ressources numériques (41 % de leurs productions) que dans celles des apprenants de L1 (8 %). Cette différence suggère qu'un accompagnement pédagogique adapté peut favoriser le développement de cette stratégie chez les apprenants.

3 Vérification des hypothèses de recherche

H1 Hypothèse principale : L'intégration pédagogiquement guidée des outils numériques améliore significativement l'engagement des apprenants algériens avec les textes littéraires en FLE.

La vérification de l'hypothèse H1 repose sur la comparaison du DLEI entre les apprenants du groupe E+(n=20) et ceux du groupe E-(n=40). Le DLEI moyen du groupe E+ est de 2,41 (écart-type = 0,58), significativement supérieur au DLEI moyen du groupe E- (1,62, écart-type = 0,55), selon un t-test de Student ($t = 4,73$, $p < 0,001$). Ces données confirment l'hypothèse H1 : l'intégration pédagogiquement guidée du numérique améliore significativement l'engagement numérique des apprenants avec les textes littéraires.

Ces résultats montrent que l'accompagnement pédagogique favorise un usage plus structuré et plus pertinent des ressources numériques dans la lecture des textes littéraires. Les apprenants bénéficiant d'un encadrement pédagogique développent des usages plus adaptés à l'analyse des textes, tandis que les apprenants non guidés restent dans des pratiques plus simples et utilitaires.

H2 Hypothèse secondaire : L'usage non guidé des outils numériques génère une lecture fragmentaire qui réduit la profondeur interprétative.

La vérification de l'hypothèse H2 repose sur la relation entre le DLRDI et les types d'usage numérique identifiés dans le corpus. Les apprenants présentant une stratégie de substitution numérique (SSN) obtiennent un DLRDI moyen de 0,87 (écart-type = 0,43), inférieur au seuil de 1,5 et nettement plus faible que celui des apprenants utilisant la stratégie

d'enrichissement interprétatif numérique (SEIN), qui est de 2,76 (écart-type = 0,64),selon un test t de Student (t = 8,91, p < 0,001). Ces résultats confirment l'hypothèse H2.

Il convient cependant de nuancer cette conclusion. Tous les usages non guidés des outils numériques n'ont pas les mêmes effets sur la profondeur interprétative. Les usages relevant de la contextualisation instrumentale (SCI) sont associés à des résultats légèrement meilleurs que ceux de la stratégie de substitution numérique (SSN), même s'ils restent insuffisants pour favoriser une lecture interprétative approfondie.

Ces résultats montrent que les usages numériques non guidés favorisent une lecture davantage centrée sur la recherche d'informations que sur l'interprétation des textes. Ils soulignent également l'importance d'un accompagnement pédagogique pour développer une lecture plus approfondie et plus critique des œuvres littéraires.

4 Tableau typologique des profils d'apprenants

Type d'apprenant	Comportement type	Cause cognitive	DLEI moyen	DLRDI moyen	Sévérité
Substituteur passif	Consulte uniquement des résumés	Évitement cognitif	0,6	0,5	Sévère
Chercheur superficiel	Recherches Google sans sélection	Heuristique de commodité	1,2	0,8	Élevée
Contextualisateur instrumental	Données biographiques sans articulation	Usage instrumental	1,8	1,1	Modérée
Annotateur débutant	Prises de notes numériques basiques	Méta-cognition faible	2,0	1,4	Modérée
Navigateur dispersé	Multitâche, distraction fréquente	Déficit d'inhibition	2,2	1,0	Modérée-élevée
Contextualisateur avancé	Sources historiques bien intégrées	Compétence encyclopédique	2,5	1,9	Faible
Lecteur intertextuel	Croisement de textes en ligne	Compétence intertextuelle	2,7	2,3	Très faible
Annotateur réflexif	Annotations critiques numériques	Méta-cognition développée	3,1	2,6	Nulle
Collaborateur littéraire	Discussion en ligne sur les textes	Intersubjectivité numérique	3,2	2,8	Nulle
Interprète numérique	Synthèse argumentée des ressources	SEIN complète	3,6	3,2	Nulle

Ce tableau présente les différents profils d'apprenants identifiés à partir de l'analyse des données. Les dix profils identifiés permettent de mieux comprendre la diversité des pratiques des apprenants et d'adapter les intervention pédagogiques à leurs besoin. La progression des score DLEI et DLRDI met en évidence différents niveaux de développement de la compétence numérique littéraire.

5 Modèle didactique en cinq phases pour l'enseignement de la littérature numérique en FLE

Phase 1 Exploration numérique guidée

Élément	Description
Ancrage théorique	Vygotski (1934) Zone proximale de développement
Activité principale	Recherche documentaire numérique encadrée avec une liste de ressources validées par l'enseignant
Rôle du numérique	Bibliothèques numériques académiques, moteurs de recherche guidés
Résultat attendu	Construction d'un dossier contextuel sur le texte à lire

La phase d'exploration numérique guidée constitue le point d'entrée du modèle didactique et répond à un double objectif : mobiliser la curiosité des apprenants en s'appuyant sur les outils numériques, et orienter leur recherche vers des ressources de qualité. L'enseignant fournit une liste de ressources validées telles que des critiques académiques en ligne, des documents historiques numérisés ou des enregistrements audio, afin d'accompagner les apprenants dans leur recherche tout en leur laissant une certaine autonomie.

Un exemple concret de cette phase appliqué à l'étude de Nedjma de Kateb Yacine dans une classe de L2 : l'enseignant fournit à ses apprenants un webquest parcours de recherche numérique structuré les invitant à explorer trois sites spécifiques pour répondre à trois questions contextuelles avant la première lecture du roman. Cette activité permet aux apprenants d'aborder la lecture avec une meilleure connaissance du contexte de l'œuvre et favorise une compréhension plus approfondie du texte.

Phase 2 Lecture intégrale avec dispositif d'annotation

Élément	Description
Ancrage théorique	Rosenblatt (1978) Transaction esthétique
Activité principale	Lecture du texte intégral accompagnée d'un journal de lecture numérique
Rôle du numérique	Applications d'annotation numérique, traitement de texte avec fonction commentaire
Résultat attend	Journal de lecture présentant les réactions subjectives et les questions d'interprétation

La phase de lecture intégrale avec dispositif d'annotation numérique est au cœur du modèle didactique. Elle consiste à accompagner la lecture du texte par un journal numérique dans lequel les apprenants consignent leurs réactions, leurs questions et leurs premières interprétations au fil de la lecture. Ce dispositif permet de conserver une trace du cheminement du lecteur et facilite l'exploitation de ces observations lors des activités d'analyse et de discussion en classe.

La dimension numérique de cette phase permet aux apprenants d'ajouter des annotation, d'intégrer des ressources complémentaires et de partager leurs observations avec leurs pairs. Le journal de lecture numérique facilite également l'organisation des annotations par thème ou par personnage, ce qui favorise leur réutilisation lors des activités d'analyse et de discussion en classe .

Phase 3 Interaction numérique et approfondissement

Élément	Description
Ancrage théorique	Bruner (1983) Étayage progressif
Activité principale	Forum de discussion numérique sur les questions d'interprétation soulevées lors de la lecture
Rôle du numérique	Plateformes de discussion en ligne, wikis collaboratifs
Résultat attend	Synthèse collaborative des interprétations du groupe

La phase d'interaction numérique et d'approfondissement exploite le potentiel collaboratif du numérique pour enrichir l'interprétation des textes grâce aux échanges entre les apprenants. Les forums de discussion permettent de partager des points de vue, de confronter différentes interprétations et de prolonger les échanges au-delà de la classe.

Dans cette phase, chaque apprenant publie sur un forum une question d'interprétation issue de cette lecture, puis commente les contributions d'au moins deux de ses pairs. Cette

activité favorise les échanges, la confrontation des points de vue et l'enrichissement progressif de la compréhension des œuvres étudiées.

Phase 4 Production numérique créatrice

Élément	Description
Ancrage théorique	Rabardel (1995) Instrumentation créatrice
Activité principale	Production d'un artefact multimodal à partir du texte littéraire étudié
Rôle du numérique	Outils de création multimodale, logiciels de présentation, applications de création numérique
Résultat attend	Artefact numérique présentant une interprétation personnelle du texte

La phase de production numérique créatrice invite les apprenants à réaliser une production personnelle à partir du texte littéraire étudié. Cette production peut prendre la forme d'une carte de lecture interactive d'une chronologie annotée multimodale, d'un essai enrichi de ressources numériques ou d'un podcast critique. Elle permet aux apprenants de présenter leur interprétation personnelle du texte en mobilisant des outils numériques.

Cette phase permet aux apprenants de développer simultanément leurs compétences numériques et leurs compétences d'interprétation littéraire à travers une production personnelle mobilisant des outils numériques.

Phase 5 Évaluation réflexive

Élément	Description
Ancrage théorique	Perrenoud (1997) Approche par compétences
Activité principale	Auto-évaluation du parcours numérique et de l'interprétation construite
Rôle du numérique	Outils d'auto-évaluation numérique, portfolios numériques
Résultat attend	Portfolio réflexif documentant le développement de la compétence numérique littéraire

La phase d'évaluation réflexive clôture le modèle didactique en invitant l'apprenant à porter un regard critique sur son parcours de lecture et d'apprentissage. Le portfolio numérique constitue l'outil principal de cette phase. Il permet de conserver les productions réalisées et de suivre l'évolution des compétences acquises.

Sur le plan de l'évaluation des compétences, cette phase permet à l'enseignant de comparer les scores DLEI et DLRDI obtenus en début et en fin de parcours afin de mesurer la progression des apprenants. Elle permet également d'identifier les apprenants qui nécessite une remédiation spécifique et d'adapter l'accompagnement pédagogique en conséquence.

6 Protocole de remédiation à trois niveaux

Niveau 1 : Stratégies immédiates en classe

Stratégie 1 Le webquest littéraire

Élément	Description
Mécanisme	Parcours de recherche numérique guidé et structuré par l'enseignant avant la lecture d'une œuvre
Ancrage théorique	Dodge (1995) et March (1998) Webquest pédagogique ; Vygotski (1934) ZPD
Effet attendu	Réduction de la substitution numérique (SSN) et développement de la contextualisation instrumentale (SCI)

Le webquest littéraire est un parcours de recherche en ligne structuré par l'enseignant avant la lecture d'une œuvre. Il précise la tâche à réaliser, les ressources à consulter, les étapes de la recherche et les modalités d'évaluation.

Stratégie 2 L'annotation numérique collective

Élément	Description
Mécanisme	Utilisation d'un outil d'annotation collaborative en ligne (type Hypothesis) pour annoter collectivement un extrait numérisé
Ancrage théorique	Wenger (1998) Communauté de pratique ; Fish (1980) Communauté d'interprétation
Effet attendu	Développement de la lecture interprétative et de l'intersubjectivité littéraire

L'annotation numérique collective favorise une lecture collaborative en mettant les interprétations des apprenants en dialogue. Grâce à une plateforme d'annotation partagée, chacun confronte ses analyses à celles de ses pairs, ce qui enrichit la compréhension du texte et développe l'intersubjectivité littéraire. Cette démarche contribue également à renforcer les compétences de lecture critique et de collaboration numérique.

Stratégie 3 Le journal de lecture numérique

Élément	Description
Mécanisme	Tenue d'un journal de lecture numérique personnel consignant réactions subjectives et questions d'interprétation
Ancrage théorique	Rosenblatt (1978) Transaction esthétique ; Picard (1986) Le lecteur
Effet attendu	Développement de la posture de lecture esthétique et de la réflexivité interprétative

Le journal de lecture numérique constitue un dispositif favorisant une lecture active et réflexive. En invitant les apprenants à consigner leurs réactions, leurs questions et leurs hypothèses d'interprétation au fil de la lecture, il soutient la transaction esthétique décrite par

Rosenblatt (1978). Le format numérique permet également d'enrichir les notes par des hyperliens, des extraits ou des documents multimédias, facilitant ainsi l'organisation et l'approfondissement de la réflexion personnelle.

Stratégie 4 La carte de lecture numérique

Élément	Description
Mécanisme	Construction d'une carte heuristique numérique représentant les réseaux de personnages, de thèmes et d'espaces d'une œuvre
Ancrage théorique	Buzan (1974) Mind mapping ; Vygotski (1934) Médiation sémiotique
Effet attendu	Développement de la compréhension structurelle et des compétences de synthèse

La carte de lecture numérique aide les apprenants à organiser et à visualiser les principaux éléments d'une œuvre (personnage, thèmes, relations et espaces) sous une forme graphique. Les outils de cartographie mentale facilitent la synthèse des informations et favorisent une compréhension globale de l'œuvre tout en mettant en évidence les liens entre ses différences composantes. Cette activité développe les capacités d'organisation, de synthèse et d'interprétation des apprenants

Stratégie 5 Le débat littéraire numérique

Élément	Description
Mécanisme	Forum de discussion en ligne sur une question d'interprétation controversée soulevée par le texte étudié
Ancrage théorique	Habermas (1981) Agir communicationnel ; Bakhtine (1929) Dialogisme
Effet attendu	Développement de la compétence argumentative et de la pensée critique littéraire

Le débat littéraire numérique exploite les potentialités dialogiques du forum en ligne pour développer la compétence argumentative des apprenants dans le domaine de la lecture littéraire. Proposer une question d'interprétation ouverte et controversée par exemple : « Dans L'Étranger de Camus, Meursault est-il un héros ou un anti-héros ? » et demander aux apprenants de défendre leur position à l'écrit en se référant au texte et à des sources critiques mobilisées en ligne permet de concevoir une tâche qui intègre simultanément la lecture littéraire, la recherche documentaire numérique et l'argumentation académique. Cette intégration trifocale correspond pleinement aux objectifs de notre modèle didactique, qui vise à faire de la compétence numérique un instrument au service du développement des compétences littéraire et argumentative.

Stratégie 6 La lecture augmentée

Élément	Description
Mécanisme	Lecture d'un texte littéraire numérisé avec accès à un appareil critique numérique structuré par l'enseignant
Ancrage théorique	Rabardel (1995) Instrumentation ; Mishra & Koehler (2006) TPACK
Effet attendu	Développement de la compétence numérique esthétique et de la contextualisation interprétative

La lecture augmentée désigne une pratique de lecture dans laquelle le texte littéraire est enrichi, dans l'environnement numérique, par un appareil critique constitué par l'enseignant et mis à disposition des apprenants sous forme d'hyperliens, d'annotations et de ressources complémentaires intégrées. Ce dispositif représente le niveau SAMR de modification : il transforme significativement la tâche de lecture en y intégrant des ressources qui modifient la qualité de l'expérience interprétative sans pour autant redéfinir entièrement l'activité. La lecture augmentée respecte la primauté du texte littéraire les ressources numériques sont au service du texte, non concurrentes de lui tout en mobilisant les compétences numériques des apprenants dans une finalité explicitement esthétique et interprétative.

Niveau 2 : Recommandations institutionnelles à moyen terme

Recommandation 1 Révision des curricula

L'intégration systématique de la compétence numérique littéraire dans les curricula de licence de français constitue le premier et le plus fondamental des changements institutionnels nécessaires. Cette intégration ne peut se réduire à l'ajout d'un cours de « nouvelles technologies » au programme existant ; elle suppose une refonte des objectifs de formation pour y inclure explicitement le développement de la compétence numérique littéraire telle que nous l'avons définie, une révision des modalités d'évaluation pour inclure des tâches d'intégration numérique-littéraire, et une formation spécifique des enseignants à l'enseignement de cette compétence transversale. Le CECRL dans sa version mise à jour (2018) offre un cadre de référence utile pour cette révision curriculaire, en incluant des descripteurs de compétence médiatique et numérique que les curricula nationaux gagneraient à intégrer.

Recommandation 2 Formation continue des enseignants

La formation continue des enseignants de littérature en FLE à l'intégration pédagogique du numérique constitue le deuxième pilier des changements institutionnels préconisés. Cette formation devrait couvrir à la fois la dimension technologique maîtrise des outils d'annotation numérique, des plateformes de discussion et des ressources académiques

en ligne et la dimension pédagogique conception de dispositifs d'intégration numérique cohérents avec les objectifs de la didactique de la littérature. Elle devrait adopter la forme d'une formation par les pairs (peer learning), associant des enseignants pionniers en matière d'intégration numérique avec des enseignants moins expérimentés dans ce domaine, selon le modèle des communautés d'apprentissage professionnel décrit par Fullan (2007).

Recommandation 3 Révision des manuels scolaires et universitaires

Les manuels de littérature utilisés dans les cours de FLE en Algérie restent largement ancrés dans une conception textuelle et livresque de l'enseignement, sans intégrer les ressources et les pratiques numériques. Une révision de ces manuels pour y inclure des activités de recherche documentaire numérique, des références à des ressources en ligne validées et des tâches de production multimodale constituerait un levier institutionnel majeur pour généraliser les approches préconisées. Cette révision devrait s'appuyer sur les résultats de recherches comme la nôtre, qui documentent les pratiques numériques réelles des apprenants et identifient les points de friction entre ces pratiques et les exigences de la lecture littéraire académique.

Recommandation 4 Développement des infrastructures numériques

Le développement des infrastructures numériques dans les universités algériennes, notamment l'amélioration des connexions internet et l'acquisition de ressources bibliographiques numériques, constitue une condition nécessaire bien qu'insuffisante à l'intégration pédagogique du numérique dans l'enseignement de la littérature. Des investissements prioritaires devraient être consacrés à l'abonnement aux grandes bibliothèques numériques francophones (Gallica, Cairn, Érudit) et à la création d'espaces numériques de travail collaboratif dans les bibliothèques universitaires, permettant aux apprenants de pratiquer les usages numériques académiques dans un environnement dédié et accompagné.

Niveau 3 : Perspectives de recherche à long terme

Perspective 1 Études longitudinales sur le développement de la compétence numérique littéraire

Les limites temporelles de notre recherche qui constitue une étude transversale à un moment donné ne permettent pas de documenter le développement de la compétence numérique littéraire dans le temps. Des études longitudinales, suivant les mêmes apprenants sur plusieurs années de leur cursus universitaire et mesurant l'évolution de leur DLEI et de leur DLRDI, seraient nécessaires pour comprendre comment cette compétence se développe, quels sont les moments charnières de ce développement, et quels facteurs pédagogiques

l'accélèrent ou le freinent. Ces études longitudinales devraient également examiner le transfert de la compétence numérique littéraire vers d'autres disciplines histoire, philosophie, sciences sociales pour évaluer sa valeur transversale.

Perspective 2 Intégration de l'intelligence artificielle dans la didactique de la littérature

L'essor des outils d'intelligence artificielle générative grands modèles de langage (LLM), assistants de rédaction académique, outils d'annotation automatique ouvre de nouvelles perspectives pour la didactique de la littérature en FLE, tout en soulevant de nouvelles questions éthiques et pédagogiques. Des recherches spécifiques sont nécessaires pour évaluer les effets de l'usage de ces outils sur la compétence littéraire des apprenants : facilitent-ils la construction d'interprétations complexes en fournissant des analyses initiales que l'apprenant peut challenger et approfondir, ou risquent-ils de se substituer à l'effort interprétatif en proposant des analyses clés-en-main que les apprenants ne feront que reformuler ? Ces questions constituent un agenda de recherche urgent que la communauté des didacticiens du FLE devrait s'approprier.

Perspective 3 Comparaison internationale des pratiques de didactique numérique de la littérature

Une mise en perspective internationale de nos résultats, comparant les pratiques algériennes avec celles d'autres pays francophones du Maghreb et d'Afrique subsaharienne, permettrait d'identifier les facteurs contextuels qui influencent le développement de la compétence numérique littéraire au-delà des facteurs purement pédagogiques. Cette comparaison internationale enrichirait notre compréhension des dynamiques sociolinguistiques et institutionnelles qui conditionnent l'intégration du numérique dans l'enseignement de la littérature en contexte de FLE, et fournirait aux décideurs éducatifs des éléments de comparaison précieux pour orienter leurs choix de politique linguistique et éducative.

Perspective 4 Développement d'outils d'évaluation standardisés

Les indices DLEI et DLRDI que nous avons construits dans le cadre de cette recherche constituent une première tentative de standardisation de la mesure de la compétence numérique littéraire. Leur validation sur des échantillons plus larges, dans des contextes éducatifs différents, permettrait d'en établir les propriétés psychométriques (fidélité, validité, sensibilité au changement) et d'en faire des outils d'évaluation standardisés utilisables dans des contextes de recherche et d'évaluation institutionnelle à grande échelle. Des recherches méthodologiques spécifiques sur la construction et la validation de ces indices sont donc nécessaires pour consolider leur valeur scientifique.

Perspective 5 Recherches sur les pratiques numériques informelles et leur articulation avec l'apprentissage formel

Nos données révèlent un écart considérable entre les pratiques numériques informelles des apprenants intenses, variées, mobilisées dans des contextes de sociabilité et de divertissement et leurs pratiques numériques dans le cadre académique de la lecture littéraire. Comprendre les logiques qui régissent cet écart et identifier les conditions pédagogiques permettant de construire des ponts entre ces deux sphères constitue un programme de recherche prometteur pour la didactique du FLE. Ces recherches devraient s'appuyer sur des méthodes ethnographiques permettant d'observer les pratiques numériques informelles des apprenants dans leur contexte naturel, sans les déformer par des protocoles de recherche trop contraignants.

Tableau de synthèse du protocole de remédiation

Niveau	Stratégie / Perspective	Acteur principal	Horizon temporel
1	Webquest littéraire	Enseignant	Immédiat (par séance)
1	Annotation numérique collective	Enseignant + apprenants	Immédiat (par séance)
1	Journal de lecture numérique	Apprenants (guidés)	Immédiat (continu)
1	Carte de lecture numérique	Apprenants + enseignant	Immédiat (par œuvre)
1	Débat littéraire numérique	Enseignant + apprenants	Immédiat (par séquence)
1	Lecture augmentée	Enseignant (conception)	Immédiat (moyen terme)
2	Révision curricula	MESRS + Universités	2–3 ans
2	Formation continue enseignants	Universités + MESRS	1–2 ans
2	Révision manuels universitaires	MESRS + Éditeurs	3–5 ans
2	Développement infrastructures numériques	MESRS + Universités	2–4 ans
3	Études longitudinales DLEI/DLRDI	Chercheurs	5–10 ans
3	Recherches sur l'IA et la littérature	Chercheurs + institutions	3–7 ans
3	Comparaisons internationals	Réseaux de recherche francophones	4–8 ans
3	Standardisation des outils d'évaluation	Chercheurs + MESRS	3–6 ans
3	Pratiques informelles et apprentissage formel	Chercheurs	3–5 ans

Remarque épistémologique

Il convient de souligner que le protocole de remédiation proposé ne vise ni à exclure le numérique de l'enseignement de la littérature, ni à considérer la lecture sur écran comme une modalité supérieure à la lecture sur support papier. Comme l'a montré Mangen (2008), ces deux formes de lecture mobilisent des processus attentionnels distincts, présentant chacune des avantages et des limites. L'objectif est donc de permettre aux apprenants de mobiliser de manière réfléchie et complémentaire les différents supports de lecture en fonction des exigences de la tâche interprétative. Cette approche s'inscrit dans une perspective didactique qui privilégie une articulation raisonnée entre pratiques numériques et pratiques livresques, afin de développer des compétences de lecture adaptées aux enjeux contemporains

7 Limites de la recherche et ouvertures

Limite 1 Représentativité de l'échantillon

Notre échantillon de 60 apprenants et 12 enseignants dans trois universités, bien que soigneusement sélectionné pour sa diversité géographique et institutionnelle, ne permet pas de généralisation à l'ensemble des universités algériennes. Les contextes éducatifs des universités sahariennes, notamment, sont insuffisamment représentés dans notre échantillon, ce qui constitue une limite à la portée de nos conclusions pour ces contextes spécifiques. Des recherches ultérieures devraient étendre l'échantillon à des universités des régions du Sud algérien, où les conditions d'infrastructure numérique et les profils sociolinguistiques des apprenants sont sensiblement différents de ceux des universités du Nord.

Ouverture pour la recherche future : Des études futures devraient inclure des universités des régions sahariennes et frontalières pour documenter la diversité des contextes de l'enseignement du FLE en Algérie.

Limite 2 Validité externe des indices DLEI et DLRDI

Les indices DLEI et DLRDI ont été construits et validés dans le contexte spécifique de notre recherche, et leurs propriétés psychométriques fidélité test-retest, validité convergente et discriminante n'ont pas été vérifiées sur des populations indépendantes. Leur utilisation dans d'autres contextes éducatifs, notamment dans des pays francophones africains ou des contextes d'enseignement secondaire, requiert une validation préalable qui dépasse le cadre de la présente recherche.

Ouverture pour la recherche future : La validation psychométrique des indices DLEI et DLRDI sur des populations indépendantes constitue une priorité pour la recherche future.

Limite 3 Biais de désirabilité sociale dans les questionnaires

Les questionnaires auto-déclaratifs sont susceptibles de générer des biais de désirabilité sociale, dans la mesure où les apprenants et les enseignants peuvent être tentés de déclarer des pratiques plus académiquement valorisées que leurs pratiques réelles. Ce biais, difficile à éliminer entièrement, a été partiellement contrôlé par la triangulation avec les données d'observation et d'analyse des productions, mais il ne peut être totalement exclu comme facteur explicatif d'une partie de l'écart observé entre les pratiques déclarées et les pratiques observées.

Ouverture pour la recherche future : Des recherches futures devraient recourir à des méthodes d'observation directe et prolongée des pratiques numériques des apprenants dans leurs contextes naturels, afin de réduire l'influence du biais de désirabilité sociale.

Limite 4 Évolution rapide des technologies numériques

La rapidité de l'évolution des technologies numériques constitue une limite inhérente à toute recherche sur les pratiques numériques éducatives. Les outils numériques qui étaient prépondérants dans les pratiques des apprenants au moment de notre collecte de données moteurs de recherche généralistes, applications de messagerie, réseaux sociaux traditionnels peuvent être significativement différents de ceux qui seront dominants quelques années après la publication de ces résultats, notamment avec l'essor des outils d'intelligence artificielle générative.

Ouverture pour la recherche future : Des mises à jour régulières de la recherche empirique sur les pratiques numériques des apprenants sont nécessaires pour maintenir la pertinence des modèles didactiques proposés face à l'évolution continue des technologies.

Synthèse du chapitre 3 : Ce troisième chapitre a présenté l'ensemble des résultats de notre enquête empirique et les propositions didactiques qui en découlent. L'analyse des données questionnaires et du corpus de productions a permis de documenter précisément les pratiques numériques des apprenants et leurs effets sur la profondeur de la lecture littéraire, confirmant partiellement nos hypothèses de recherche. Le modèle didactique en cinq phases et le protocole de remédiation à trois niveaux constituent les contributions pratiques principales de

ce travail, proposant des outils concrets aux enseignants et aux institutions pour améliorer l'intégration pédagogique du numérique dans l'enseignement de la littérature en FLE.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente recherche, consacrée à l'impact de la littératie numérique sur l'enseignement de la littérature en FLE dans le contexte algérien, a permis d'apporter une réponse nuancée et empiriquement fondée à la question centrale qui l'orientait : dans quelle mesure la littératie numérique, telle qu'elle est pratiquée par les apprenants algériens de FLE au niveau universitaire, influence-t-elle la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature francophone ? Nos résultats établissent que cette influence est réelle mais ambivalente : si les outils numériques peuvent enrichir significativement l'engagement des apprenants avec les textes littéraires lorsqu'ils sont intégrés dans un cadre pédagogique guidé, leur usage spontané et non encadré génère au contraire une tendance à la lecture fragmentaire et superficielle qui compromet le développement de la compétence interprétative.

Sur le plan empirique, les deux indices originaux construits dans le cadre de cette recherche le DLEI (moyenne de 1,87 dans notre échantillon) et le DLRDI (moyenne de 1,43) révèlent un niveau global d'engagement numérique littéraire insuffisant et une profondeur interprétative préoccupante chez les apprenants algériens de FLE observés. Ces résultats montrent qu'un engagement plus important dans les pratiques numériques ne se traduit pas nécessairement par une lecture littéraire plus approfondie. Ils soulignent ainsi l'importance d'une médiation pédagogique permettant d'orienter les usages numériques vers le développement des compétences interprétatives.

Sur le plan des propositions de remédiation, le protocole à trois niveaux que nous avons développé stratégies immédiates, recommandations institutionnelles, perspectives de recherche offre un cadre d'action cohérent et progressif pour les enseignants, les institutions et les chercheurs. Son principe fondateur utiliser le numérique non pas comme une fin en soi mais comme un outil au service de la transaction esthétique avec le texte littéraire reflète une vision de l'enseignement de la littérature qui refuse autant l'idéalisation technologique que le conservatisme pédagogique.

Les contributions spécifiques de cette recherche s'organisent autour de trois dimensions. Sur le plan descriptif, elle a documenté de manière rigoureuse les pratiques numériques des apprenants et des enseignants de littérature en FLE dans les universités algériennes, contribuant ainsi à combler un manque significatif dans la littérature empirique sur la didactique du FLE en Algérie. Sur le plan théorique, elle a proposé et opérationnalisé le

concept de compétence numérique littéraire, articulant les travaux de Rosenblatt (1978), Rabardel (1995), Vygotski (1934) et Mishra et Koehler (2006) dans un cadre analytique original adapté au contexte de l'enseignement de la littérature en contexte plurilingue. Sur le plan didactique, elle a proposé un modèle en cinq phases et un protocole de remédiation à trois niveaux qui peuvent être directement adaptés par les enseignants et les institutions du contexte algérien.

Au-delà de leurs implications pédagogiques, les résultats de cette recherche nous invitent à une réflexion plus fondamentale sur la nature de la relation entre l'apprenant et le texte littéraire à l'ère numérique. Rosenblatt (1978) avait insisté sur le caractère irremplaçable de la transaction esthétique entre le lecteur et l'œuvre cette rencontre singulière dans laquelle le texte prend vie dans l'expérience du lecteur. Le défi de l'enseignement de la littérature en FLE à l'ère numérique est de préserver l'espace de cette transaction tout en l'enrichissant des ressources que le numérique met à notre disposition. Car l'apprenant algérien de FLE n'est pas seulement un utilisateur de technologies numériques ; il est avant tout un sujet littéraire, porteur d'une expérience culturelle et linguistique singulière qui enrichit sa transaction avec chaque texte qu'il rencontre.

Enfin, la question de l'enseignement de la littérature à l'ère numérique ne peut être dissociée de celle de l'équité éducative. Les inégalités d'accès aux ressources numériques risquent de renforcer les disparités existantes si elles ne sont pas prises en compte par les politiques éducatives. Dans cette perspective, le développement d'une intégration raisonnée du numérique, accompagnée d'un accès plus équitable aux ressources et d'une formation adaptée des enseignants, constitue un enjeu majeur pour l'avenir de l'enseignement de la littérature en FLE en Algérie.

BIBLIOGRAPHIE

Bardin, L. (1977). L'Analyse de contenu. Presses Universitaires de France.

Black, R. W. (2008). Adolescents and Online Fan Fiction. Peter Lang.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. Fayard.

Bouguerra, T. (2009). La didactique du texte littéraire en contexte maghrébin. L'Harmattan.

Bruner, J. (1983). Le Développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Presses Universitaires de France.

Bruner, J. (1996). L'Éducation, entrée dans la culture. Retz.

Chiss, J.-L. (2012). Littératie et enseignement du français. Éducation & Pédagogie, 15(1), 5–19.

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet. The Reading Teacher, 56(5), 458–464.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49(2), 222–251.

Cummins, J. (2001). Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society (2e éd.). California Association for Bilingual Education.

Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). Knowing and the Known. Beacon Press.

Dufays, J.-L. (2010). Stéréotype et lecture. Presses Universitaires de Liège.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). Pour une lecture littéraire (2e éd.). De Boeck.

Eco, U. (1979). Lector in Fabula. Grasset.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13(1), 93–106.

Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change (4e éd.). Teachers College Press.

Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. Routledge.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. ESF.

Picard, M. (1986). La Lecture comme jeu. Minuit.

Puentedura, R. R. (2006). SAMR: A Brief Introduction. Ruben R. Puentedura's Weblog.

Puren, C. (2012). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures. Les Langues Modernes, 3, 55–71.

Rabardel, P. (1995). Les Hommes et les technologies. Armand Colin.

Selwyn, N. (2011). Education and Technology: Key Issues and Debates. Continuum.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.

Taleb Ibrahimi, K. (1997). Les Algériens et leur(s) langue(s). Éditions El Hikma.

Vygotski, L. S. (1934/1997). Pensée et langage (trad. F. Sève). La Dispute.

ANNEXES

Annexe A Questionnaire destiné aux apprenants (extrait)

Code	Question	Modalités de réponse
Q1	Quelle est votre année d'études ?	L1 / L2 / L3
Q2	Possédez-vous un smartphone avec accès internet ?	Oui / Non
Q3	À quelle fréquence utilisez-vous internet pour préparer vos cours de littérature ?	Jamais / Rarement / Régulièrement / Toujours
Q4	Quels sites utilisez-vous principalement pour vos recherches littéraires ?	Question ouverte
Q5	Avez-vous déjà lu une œuvre littéraire en version numérique intégrale ?	Oui / Non / Parfois
Q6	Consultez-vous des résumés en ligne à la place de la lecture intégrale ?	Jamais / Parfois / Souvent / Toujours
Q7	L'usage d'internet améliore-t-il selon vous votre compréhension des textes littéraires ?	Pas du tout / Un peu / Assez / Beaucoup

Annexe B Grille d'observation de classe (extrait)

Axe	Indicateur	Modalités
Axe numérique	Outils utilizes	Outil numérique / Non numérique / Mixte
Axe numérique	Niveau SAMR	Substitution / Augmentation / Modification / Redéfinition
Axe numérique	Niveau DigComp	1 (basique) à 3 (avancé)
Axe littéraire	Type de lecture	Efférente / Esthétique / Mixte
Axe littéraire	Indices d'interprétation	Absents / Embryonnaires / Développés
Axe pédagogique	Stratégies d'enseignement	Magistral / Actif / Coopératif / Mixte
Axe pédagogique	Indices d'engagement	Faible / Moyen / Élevé

Annexe C Extraits de productions annotées

Extrait 1 Apprenant A12 (L2, U1) Analyse de L'Étranger (Camus)

Extrait de production : « Meursault est un personnage qui n'a pas d'émotions. Il tue l'Arabe sans raison. Sa mère est morte et il ne pleure pas. Selon Wikipedia, L'Étranger a été publié en 1942 et Camus a reçu le prix Nobel en 1957. Le thème principal est l'absurde.

L'absurde selon Camus c'est quand l'homme veut trouver un sens mais le monde n'en a pas. » (Extrait anonymisé, A12)

Dimension analysée	Observation	Code	Implications didactiques
Stratégie numérique	Citation de Wikipedia pour des données factuelles sans évaluation critique	SCI partielle	Guider vers des sources académiques ; travail sur l'évaluation critique des sources
Type de lecture	Résumé de l'intrigue dominant ; absence d'analyse stylistique	Lecture efférente	Développer la posture esthétique ; travail sur les effets de style
Profondeur interprétative	Tentative de définition de l'absurde mais non articulée au texte	DLRDI = 0,9	Exercices d'application des concepts théoriques à des extraits précis
Compétence linguistique	Syntaxe simple mais correcte ; lexique limité	Niveau B1+	Enrichissement lexical dans le champ sémantique de l'analyse littéraire

L'analyse de cet extrait révèle un profil d'apprenant correspondant au type « Contextualisateur instrumental » de notre tableau typologique. La mobilisation d'une source numérique pour les données biographiques et historiques (Wikipedia) indique une amorce de compétence numérique littéraire, mais l'absence d'articulation entre ces informations contextuelles et l'interprétation du texte trahit un déficit dans la compétence de contextualisation interprétative. L'usage de formulations génériques non étayées par des références textuelles précises « un personnage qui n'a pas d'émotions » sans citation du texte confirme la prédominance d'une lecture efférente orientée vers l'extraction d'informations au détriment de la transaction esthétique au sens de Rosenblatt (1978).

Sur le plan pédagogique, cet extrait illustre le besoin d'une intervention ciblée visant à développer simultanément la compétence de lecture esthétique et la compétence d'articulation entre ressources numériques et interprétation textuelle. La stratégie du journal de lecture numérique (Stratégie 3 de notre protocole) pourrait constituer une intervention particulièrement pertinente pour cet apprenant, en l'invitant à consigner ses réactions subjectives au fil de la lecture et à les articuler explicitement aux données contextuelles trouvées en ligne.

Annexe D Tableaux statistiques (DLEI, DLRDI, tests)

Tableau D1 Distribution des scores DLEI par niveau d'études

Niveau	N	DLEI moyen	Écart-type	Min	Max
L1	20	1,52	0,48	0,6	2,8
L2	22	1,87	0,61	0,8	3,1
L3	18	2,23	0,65	1,0	3,6
Total	60	1,87	0,62	0,6	3,6

Tableau D2 Distribution des scores DLRDI par niveau d'études

Niveau	N	DLRDI moyen	Écart-type	Min	Max
L1	20	1,21	0,52	0,5	2,4
L2	22	1,43	0,68	0,5	2,9
L3	18	1,68	0,74	0,7	3,2
Total	60	1,43	0,71	0,5	3,2

Tableau D3 Corrélation DLEI × DLRDI

Test statistique	Valeur	Signification
Coefficient de Pearson (r)	0,34	$p < 0,05$
t-test E+ vs E- (DLEI)	$t = 4,73$	$p < 0,001$
t-test SSN vs SEIN (DLRDI)	$t = 8,91$	$p < 0,001$

RÉSUMÉ

Cette recherche étudie l'impact de la littératie numérique sur l'enseignement de la littérature en français langue étrangère (FLE) dans le contexte universitaire algérien. Elle analyse l'influence des outils numériques sur la compréhension, l'interprétation et l'engagement des étudiants arabophones face aux textes littéraires. L'étude repose sur une méthodologie mixte menée auprès de 60 étudiants et de 12 enseignants de trois universités algériennes. Deux indices, le DLEI et le DLRDI, ont été conçus pour évaluer respectivement l'engagement numérique et la profondeur de la lecture interprétative. Les résultats montrent que les outils numériques favorisent l'engagement et enrichissent la compréhension lorsqu'ils sont intégrés dans une démarche pédagogique encadrée. En revanche, une utilisation non guidée peut conduire à une lecture fragmentée et à une interprétation moins approfondie. L'étude propose enfin un modèle didactique pour une intégration efficace du numérique dans l'enseignement de la littérature en FLE.

Mots-clés : littératie numérique, littérature en FLE, Compétence littéraire, Didactique du FLE, Université algérienne

Abstract

This study examines the impact of digital literacy on the teaching of literature in French as a Foreign Language (FFL) within the Algerian university context. It explores how digital tools influence Arabic-speaking students' comprehension, interpretation, and engagement with literary texts. The research adopts a mixed-methods approach involving 60 undergraduate students and 12 teachers from three Algerian universities. Two original indices, the Digital Literary Engagement Index (DLEI) and the Digital Literary Reading Depth Index (DLRDI), were developed to assess learners' digital engagement and the depth of their literary interpretation. The findings show that digital tools enhance engagement and enrich literary comprehension when integrated into a well-structured pedagogical framework. However, unguided use of digital technologies may encourage fragmented reading and reduce interpretative depth. The study concludes by proposing a didactic model for the effective integration of digital literacy into the teaching of literature in FFL.

Keywords: digital literacy, FFL, literature, literary reading, Algeria, DLEI, DLRDI, didactics, multimodality, digital competence

الملخص:

تتناول هذه الدراسة أثر الثقافة الرقمية في تدريس الأدب باللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) في سياق التعليم الجامعي الجزائري. وتهدف إلى تحليل تأثير الأدوات الرقمية في فهم الطلبة الناطقين بالعربية للنصوص الأدبية، وتفسيرها، ومدى انخراطهم في قراءتها. وتعتمد الدراسة على منهجية بحثية تجمع بين الأسلوبين الكمي والنوعي، أُجريت على عينة مكوّنة من 60 طالبًا و12 أستاذًا من ثلاث جامعات جزائرية. وقد تم تصميم مؤشرين هما **DLEI** و**DLRDI** لقياس مستوى الانخراط الرقمي لدى الطلبة وعمق القراءة التأويلية على التوالي. وتُظهر النتائج أن الأدوات الرقمية تُسهم في تعزيز انخراط الطلبة وإثراء فهمهم للنصوص الأدبية عندما تُدمج ضمن مقاربة بيداغوجية مؤطرة. في المقابل، قد يؤدي استخدامها دون توجيه تربوي إلى قراءة مجزأة وتفسير أقل عمقًا للنصوص. وتختتم الدراسة باقتراح نموذج ديداكتيكي يهدف إلى تحقيق دمج فعّال للتكنولوجيا الرقمية في تدريس الأدب باللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية :الثقافة الرقمية، الأدب في تعليم الفرنسية لغةً أجنبية، الكفاءة الأدبية، ديداكتيك الفرنسية لغةً أجنبية، الجامعة الجزائرية.