



*Etude de l'effet de la lecture numérique de textes littéraires en FLE sur la construction de l'identité plurielle du lecteur dans le contexte de la mondialisation*

*Study of the effect of digital reading of literary texts in French as a foreign language on the construction of the plural identity of the reader in the context of globalization*

Fatna Masmoudi\*

ENS Boussaâda  
(Algérie)

masmoudi.fatna@gmail.com

Denis Legros

Université de Paris 8  
(France)

legrosdenis@yahoo.fr

**Résumé:**

*La lecture de textes littéraires en classe de FLE peut-elle favoriser la construction de l'identité plurielle des élèves ? Notre but est de contribuer à l'analyse de l'enseignement à l'ère de la société numérique et de la mondialisation et de ses effets sur l'apprentissage. Nous analysons à l'aide de questionnaires les effets de la lecture sur écran de textes littéraires sur la construction des connaissances chez des élèves d'une classe de lycée connectée et nous comparons les résultats à ceux des élèves d'une classe au fonctionnement traditionnel.*

**informations sur l'article**

Reçu

23 Janvier 2022

Acceptation

08 Mars 2022

**Mots clés:**

- ✓ Tice:
- ✓ Société numérique
- ✓ Mondialisation

**Abstract :**

*Can reading literary texts in FFL class promote the construction of pupils' plural identity? Our aim is to contribute to the analysis of teaching / learning in the age of digital society and globalization. We use questionnaires to analyze the effects of screen reading of literary texts on knowledge building among students in a connected high school classroom and compare the results with those of students in a traditionally operated classroom.*

**Article info**

Received

23 January 2022

Accepted

08 March 2022

**Keywords:**

- ✓ Tice:
- ✓ Digital society:
- ✓ Globalization:

\* Auteur correspondant

## 1.Introduction:

Depuis les travaux de Iser (1985) et Jauss (1978) et de l'école de Constance que ces deux auteurs ont fondée et contribué à développer, la plupart des spécialistes de la compréhension considèrent que la construction de la signification d'un texte ne trouve plus sa source exclusivement dans le texte, mais dans la mémoire du lecteur. Anticipant les recherches cognitives sur la lecture et la compréhension de texte (Denhière & Legros, 1983), ces auteurs, initiateurs de la poétique et des théories de la lecture littéraire, considéraient que le sens est d'abord élaboré par le lecteur. Wolfgang Iser, par exemple, dans son ouvrage « *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique* » (1972, France 1985) et Hans Robert Jauss dans son article *Pour une esthétique de la réception*, (1978) ont montré que la signification d'un texte, et en l'occurrence d'un texte littéraire, n'est pas dans le texte lui-même, mais dans la tête du lecteur comme de nombreux spécialistes du traitement du texte l'ont proposé. Par exemple, Fabien Pillet (2011) (<https://www.cairn.info/revue-etudes-germaniques-2011-3-page-763.htm>, 2011) a tenté de mettre évidence les liens qui peuvent exister entre l'esthétique de la réception et certaines approches issues en l'occurrence de la sociologie de la littérature et de la théorie cognitive de la compréhension, d'où l'idée de montrer « l'intérêt d'une réactualisation des concepts-clés de l'École de Constance et nous permettre de parvenir à une réévaluation de cette dernière » (p. 762).

S'appuyant sur les travaux conduits en psychologie cognitive du traitement du texte, Legros et ses collègues (2006) envisagent la compréhension d'un texte comme le résultat d'une interaction entre un texte et les systèmes de connaissances/croyances que le lecteur active en mémoire à long terme lors de la lecture d'un texte. Comprendre un texte nécessite en effet de la part du lecteur non seulement l'activation de la signification des mots du texte, mais parallèlement la construction de la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) de ce texte et donc l'activation des connaissances du modèle mental appartenant à ces mots, c'est-à-dire les connaissances en lien avec ces mots. Or, l'une des grandes difficultés, rencontrée en particulier par les apprentis lecteurs ou par les lecteurs novices de texte en langue seconde, réside dans la difficulté à élaborer la cohérence des significations locales et globales du contenu sémantique du texte

Le lecteur doit en effet non seulement activer en mémoire ses connaissances de la langue L2, mais aussi ses connaissances du monde évoquées par le texte et qui lui permettent de faire les inférences nécessaires à la construction de la signification du texte (voir Legros et *al.*, 2007).

Selon Isabelle Kalinowski (1997), Jauss et Iser, principaux représentants de l'école de Constance, ont été les initiateurs de la rupture avec l'esthétique traditionnelle et du « changement de paradigme » qui place le lecteur au centre de la théorie

littéraire. Depuis, de nombreux spécialistes du traitement cognitif des textes ont analysé les processus cognitifs qui sont à la base de la compréhension des textes (Denhière & Legros, 1989) et, plus précisément, des textes littéraires (Tauveron, 1999).

Le but de la recherche présentée dans cet article est de tester et de valider expérimentalement les effets de questionnaires d'aide à l'activation des connaissances sur la (co-)construction de la signification d'un texte littéraire par des élèves de classe de lycée travaillant en binôme selon deux modalités, soit sur internet, en salle informatique, soit en classe, avec des manuels de français (voir les travaux de Fatima Sakrane et Denis Legros, 2012a ; 2012b ; 2012c ; 2013 ; 2015).

## **2. Cadre théorique :**

Cette recherche s'appuie sur les travaux consacrés (i) à l'apprentissage en contexte plurilingue à l'ère du numérique (Legros, 2015), (ii) à l'effet du co-apprentissage sur la compréhension, la production de texte et la construction des connaissances (Legros, Makhlouf, & Maître de Pembroke, 2005) (iii) et enfin à l'effet de la consultation d'une base de données textuel sur la production de texte (Crinon & Legros 2002).

Notons que les recherches sur les effets de la mondialisation et de la globalisation sur l'adaptation des sociétés sont encore rares. Mais des initiatives se font jour, c'est ainsi que le Forum européen de la Jeunesse (YFJ), par exemple, a commencé à faire face à ces défis auxquels nos sociétés sont confrontées en proposant

de construire une société socialement équitable pour tous et capable de s'adapter à la globalisation qui se développe à une vitesse de plus en plus accélérée. Pour le YFJ, aborder ces défis dans le domaine de l'éducation est une priorité, et des travaux commencent à analyser les effets didactiques et pédagogiques provoqués par ces bouleversements (voir Fullan & Langworthy, 2014 ; Libbi R. Miller, 2016).

Nous présentons tout d'abord les principales caractéristiques qui définissent la société numérique et permettent de comprendre leurs effets sur la (co)compréhension de textes littéraires et sur la production d'écrits (voir Paré-Kaboré, Sawadogo, & Legros (2016)).

## ***La lecture de textes littéraires à l'ère de la société numérique***

Les recherches consacrées à la lecture et à la compréhension de textes et plus précisément à la compréhension des textes littéraires et plus récemment à la compréhension des textes numériques sont plus que jamais à l'ordre du jour avec le développement et la généralisation des nouvelles technologies et les nombreuses possibilités qu'elles offrent, en particulier dans le domaine de la recherche d'informations, des échanges et de la co-compréhension (Legros, 2015).

L'enthousiasme suscité par le développement des TICE ne doit pas nous faire oublier l'indispensable analyse des effets que ces technologies exercent sur la compréhension, la co-compréhension et la construction des connaissances (Legros & Crinon, 2002). En effet, sans vigilance de

la part des enseignants et des concepteurs, les TICE risquent d'uniformiser les pratiques d'apprentissage/enseignement et ainsi, implicitement d'induire des conceptions de l'apprentissage ethnocentrées. Cependant l'apprentissage collaboratif, laco-compréhension la co-écriture qu'elles permettent de mettre en place, grâce aux systèmes synchrones ou asynchrones (Belisle, 2004; Belisle, & Linard, 1996) peut favoriser, grâce à la diversité des supports et des médiations, l'activation de représentations plus riches et la mise en jeu de stratégies d'apprentissage plus variées et donc plus efficaces (Bielaczyc & Collins, 1999).

C'est ainsi que le développement du travail collaboratif et donc de la co-compréhension de texte peut favoriser et enrichir l'activation de connaissances sur le monde, évoquées par le texte, des connaissances plus riches, plus variées et donc plus efficaces pour construire la signification du texte. Comme l'ont montré Brown et Campione (1996) les innovations pédagogiques améliorent et rendent plus efficaces les activités de compréhension et de construction des connaissances. Les travaux de Jennifer Seymour et de Helena Osana, 2003 ont permis de montrer en particulier que l'enseignement réciproque (*Reciprocal Teaching*) comme la co-compréhension, initié par Palinscar et Brown (1984) permettent d'enrichir les capacités de compréhension des apprentis lecteurs, à condition cependant que les aspects techniques de ces nouvelles pratiques soient mis en œuvre sous l'étroite supervision d'experts (pp. 325-344).

C'est la raison pour laquelle ces auteurs mettent en évidence l'intérêt et la nécessité d'associer les enseignants aux travaux de recherche sur l'apprentissage dans le but de développer le domaine de l'enseignement/apprentissage fondé sur les théories de l'apprentissage/enseignement, ainsi qu'à la réflexion sur les réformes et améliorations des programmes.

Dans le domaine de l'écriture et de la production de texte, nous nous sommes appuyés sur de nombreuses recherches qui ont mis en évidence les difficultés d'apprentissage des apprenants, et plus précisément les insuffisances et les inadaptations de l'enseignement et des stratégies pédagogiques à l'ère d'internet et de la société numérique.

Les recherches à l'ère de la société numérique et de la mondialisation s'ouvrent en effet aux grandes problématiques de notre temps et imposent de repenser de façon interdisciplinaire les stratégies de recherche consacrées à la compréhension des textes et plus précisément des textes littéraires et à la construction des savoirs, base de la société de la connaissance et des nouveaux enjeux sociétaux qui la caractérisent (Durampart, 2009).

### *Les effets de la lecture numérique de textes littéraires*

Ces recherches permettent ainsi de concevoir de nouveaux horizons et de nouvelles dynamiques porteuses d'innovations responsables, capables de penser et de construire la société globalisée humanisée et de faire face aux menaces et aux défis les plus divers (Guichon 2012 ; Lameul & Loisy,

2014). On observe cependant que les systèmes éducatifs ne sont pas suffisamment préparés à penser ces bouleversements en termes d'apprentissage/enseignement. Comme l'a souligné d'ailleurs Annot dans la postface de l'ouvrage de Lameul et Loisy (2014), les usages pédagogiques du numérique agissent comme un analyseur de l'école et de l'université et permettent de comprendre les effets de l'introduction des TICE dans les pratiques d'enseignement/apprentissage et d'analyser l'organisation du système pédagogique dans toutes ses composantes (voir Peraya, Lameul, & Loisy, 2014).

Dans le domaine de la (co)-compréhension des textes littéraires, objet de notre recherche, Letellier (2007) a montré que la lecture de ces textes en classe favorisait la construction de l'Identité des élèves et leur ouverture au monde et à l'Altérité. Citant Flye Sainte-Marie, (1999), «...il apparaît primordial de traiter les questions identitaires avec prudence parce qu'il s'agit d'une approche encore peu expérimentée dans la pratique enseignante, la littérature peut aider à préparer les jeunes « à analyser et [à] gérer les situations de confrontations sociales et culturelles au quotidien, et à eux-mêmes construire leur identité ».

### **Prise en compte et rôle du contexte culturel**

Cependant, l'activité de co-construction de la signification d'un texte littéraire ne peut se comprendre et s'envisager sans la prise en compte de la diversité des contextes culturels et

linguistiques des lecteurs. Il est alors indispensable de s'appuyer sur une base de connaissances communes qui se construit à partir de la diversité, c'est-à-dire à partir de systèmes de connaissances/croyances différents (Calderhead 1996). Les recherches conduites dans le domaine de la co-compréhension de la signification d'un texte littéraire dans le cadre de la mondialisation, peuvent difficilement ne pas prendre en compte ces contextes, si elles ont pour ambition de contribuer au développement de modèles d'apprentissage et de "designs pédagogiques" plus adaptés et plus efficaces, face à la fragmentation de la société, aux crises identitaires et aux menaces qu'elles engendrent.

### **Tâches proposées aux élèves, objectifs et question de recherche**

La tâche proposée aux élèves en binômes consistait à choisir et à lire très attentivement le plus d'extraits possible de textes littéraires. Les élèves disposaient de 20 minutes et avaient été informés qu'ils seraient interrogés sur leurs lectures. Un site d'extraits littéraires a été proposé aux binômes du groupe G1 ([https://www.senscritique.com/liste/Les\\_meilleures\\_extraits\\_de\\_livres/243798](https://www.senscritique.com/liste/Les_meilleures_extraits_de_livres/243798)). Les binômes du groupe G2 travaillaient avec les 5 manuels mis à leur disposition. Trois questions ont été posées aux élèves :

Q1 : « Citez les titres des romans dont sont extraits les textes ;

Q2 : Essayez de proposer une définition d'un texte littéraire ;

Q3 : Résumez en quelques lignes un extrait qui vous a intéressé.

L'objectif était d'analyser les effets de la lecture numérique de textes littéraires sur l'activation des connaissances, la compréhension et la production d'un écrit, d'une part chez des binômes d'élèves de classes de lycées ouvertes sur le monde et connectés à Internet (G1) et, d'autre part, chez des binômes d'élèves de classes au fonctionnement traditionnel (G2).

### **Principales hypothèses**

La principale hypothèse consistait à supposer que les binômes d'élèves du groupe G1 activent des connaissances beaucoup plus nombreuses et beaucoup plus variées que ceux du groupe G2, et donc qu'ils proposent des réponses aux questionnaires beaucoup plus riches et plus pertinentes. De plus, nous supposons qu'ils produisent un résumé meilleur et sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif.

### **3. Méthode:**

Nous présentons, tout d'abord, les participants à l'expérience, puis le contexte et le matériel utilisé et enfin la procédure expérimentale.

#### **Participants**

Deux groupes de 20 élèves de 2ème année secondaire en sciences expérimentales du Lycée Mohamed Bedjaoui d'El Alia Est de Biskra ont participé à l'expérience. Les élèves ont travaillé en binôme. Les élèves des 10 binômes du groupe expérimental G1 travaillaient en salle informatique devant un ordinateur connecté à Internet, alors que les élèves des binômes du groupe témoin G2 travaillaient dans leur salle de classe et

disposaient de 3 manuels scolaires de français. Nous tenons à remercier vivement les élèves pour leur participation et leur motivation ainsi que leurs enseignants pour leur accueil et leur aide dans la réussite de la passation expérimentale.

#### **Matériel et contexte**

Une salle informatique équipée d'ordinateurs connectés à internet a été mise à la disposition des binômes du groupe expérimental G1. Chaque binôme du groupe G1 est alors installé devant un ordinateur. Une salle de classe traditionnelle a été proposée aux binômes du groupe témoin G2, avec un binôme par table. Chaque binôme du groupe G2 disposait de 3 manuels de français.

#### **Procédure et consignes**

Au cours d'une 1<sup>ère</sup> séance, nous avons travaillé en salle informatique avec les binômes du groupe G1. Dès qu'ils furent installés devant leur poste, nous leur avons présenté la tâche à réaliser. Nous leur avons d'abord présenté la recherche à laquelle ils avaient accepté de participer et choisis pour leur sérieux et leur motivation.

Nous avons ensuite distribué à chaque binôme une feuille sur laquelle étaient écrites les trois questions auxquelles ils devaient répondre.

Q1 : « Citez les titres des romans dont sont extraits les textes » ;

Q2 : « Essayez de proposer une définition d'un texte littéraire » ;

Q3 : « Résumez en quelques lignes un extrait qui vous a intéressés.

La consigne était la suivante :

*« Vous inscrivez vos prénoms en haut de la feuille que je viens de vous distribuer. Ensuite, vous regardez attentivement sur votre écran d'ordinateur les textes littéraires proposés sur le site et vous rédigez ensemble sur la même feuille des réponses aux 3 questions ». Nous vous demandons de répondre le plus précisément possible et de parler à voix très basse pour ne pas gêner vos voisins. Vous avez 20 minutes. Vous êtes prêts ? Au travail ! ».*

Au cours d'une seconde séance, nous avons proposées mêmes tâches avec les élèves des binômes du groupe G2 qui travaillaient avec les trois ouvrages de français mis à leur disposition. La consigne était sensiblement la même, mais les élèves au lieu de lire sur un écran d'ordinateur consultaient les trois ouvrages pour répondre aux questions.

#### **4. Principaux résultats:**

Nous présentons dans cet article les résultats d'une pré-expérience réalisée avec seulement deux binômes par groupe (voir Sockeel et Anceaux, 2002). Cette pré-expérience avait pour but d'une part, de tester la pertinence du protocole expérimental proposé et d'en évaluer la « faisabilité », et d'autre part d'évaluer les effets de la lecture numérique sur la compréhension (voir les travaux d'Emmanuelle Maître de Pembroke et Denis Legros, 2002) et ceux de Jean François Rouet, 2012) et la portée des principaux résultats provisoires qui devront bien évidemment être confirmés.

Les informations produites en réponse aux deux premières questions ont été analysées en unités sémantiques de base, à l'aide de l'analyse prédicative telle qu'elle a été proposée par les spécialistes du traitement cognitif du texte (Denhière, 1983 ; Denhière, 1984 ; François, 1990 ; Legros & Tapiero, 1993 ; Kintsch, 1988 ; Le Ny, 1979). Ces unités sémantiques ont été catégorisées en 3 niveaux de pertinence (très pertinent ; moyennement pertinent, peu pertinent), la pertinence des informations étant définie comme indicatrice d'une ouverture au monde (choix d'extraits de romans étrangers, originalité, singularité étonnante des choix...).

Globalement, les binômes du groupe G1 ont produit un nombre d'informations plus important que ceux du groupe G2 et produit plus d'informations très pertinentes et moyennement pertinentes que les élèves du groupe G2.

Dans la mesure où seuls, les résultats de deux binômes de chaque groupe ont été analysés, il n'était pas possible de réaliser de statistiques inférentielles permettant de valider les résultats. Cependant une analyse et une représentation graphique de ces premières données ont été réalisées de façon à mettre clairement en évidence l'orientation et le sens de ces résultats qui devront bien évidemment être confirmés.

Nous constatons que les élèves des binômes du groupe G1 ont produit dans les réponses aux questions Q1 et Q2 un nombre d'informations plus important que ceux du groupe témoin G2, et ces informations sont davantage « plus » et « moyennement »

pertinentes » que celles produites par les binômes de ce groupe témoin. En revanche, on constate que les binômes du groupe G2

ont produit plus d'informations « peu pertinentes » que ceux du groupe G1, (voir figure 1).

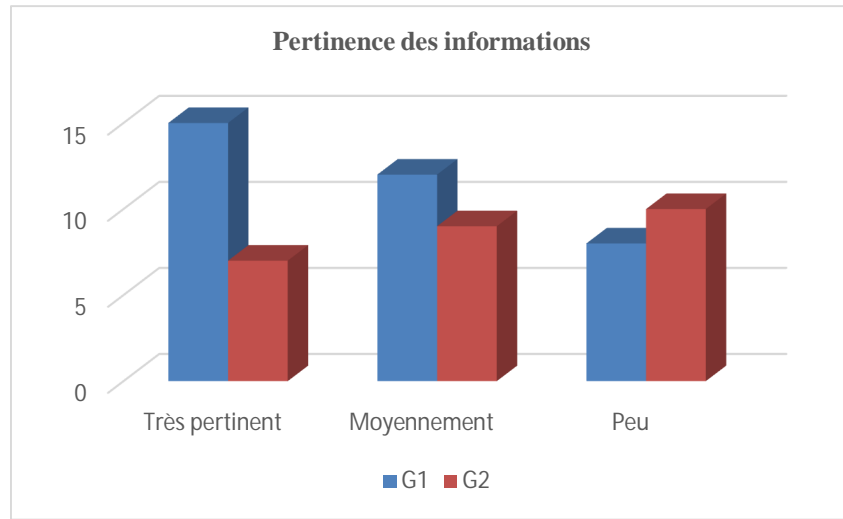


Figure 1. Nombre et niveaux de pertinence des informations produites

Dans leur réponse à la questions Q3, ces binômes du groupe G1 ont produit des définitions des textes littéraires constituées d'informations plus nombreuses, plus précises et plus originales que celles des binômes du groupe témoin G2.

On observe en effet que les binômes du groupe G1 produisent plus d'informations jugées « très précises » et « précises » que ceux du groupe G2. En revanche, les binômes du groupe témoin G2 produisent plus d'informations jugées « peu précises » que ceux groupe G1. (voir figure 2).

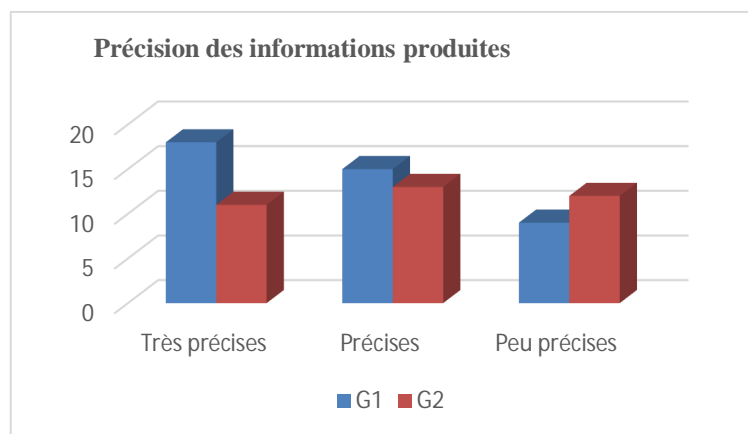


Figure 2. Nombre et niveaux de précision des informations produites



Enfin, quant aux niveaux d'originalité des informations produites en réponse à la question Q3, nous observons que les élèves des binômes du 1<sup>er</sup> groupe G2 produisent plus d'informations « très originales » et « originales » que les binômes du groupe G1.

En revanche, on constate que les élèves des binômes du groupe G2 produisent plus d'informations considérées comme « peu originales » que les binômes du groupe G1. (voir Figure 3).

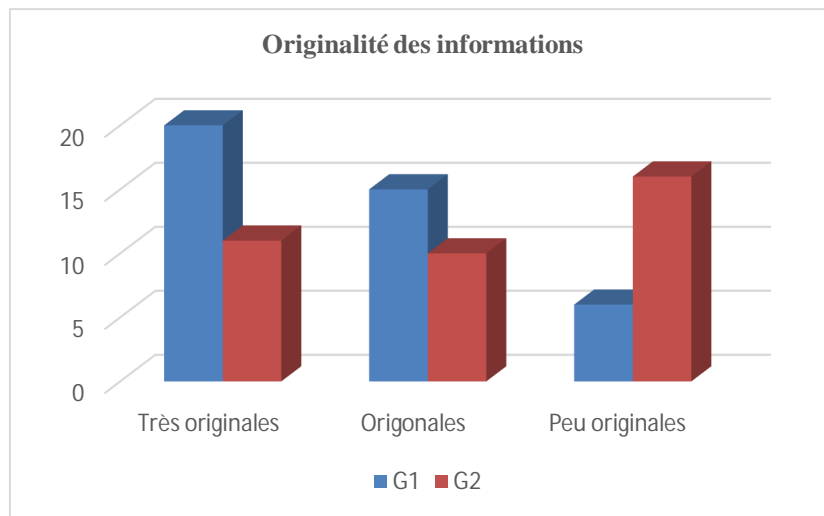


Figure 3 : Niveaux d'originalité des informations produites à la question Q3 par les 2 groupes

### 5. Interprétation:

Ces premiers résultats, en raison du nombre très faible de participants à l'expérience, ne nous permettent pas de proposer d'hypothèses interprétatives fiables et définitives, puisqu'il s'agit d'une pré-expérience. Cependant, la similitude de ces résultats dans les réponses aux trois questions permet de proposer des orientations utiles qui permettront de mettre au point nos hypothèses définitives. La plupart des spécialistes de la lecture numérique peuvent nous orienter dans la mesure où ils ont proposé des analyses qui ouvrent des hypothèses explicatives sérieuses et passionnantes.

C'est ainsi, par exemple, que Rémi Thibert dans une conférence de consensus en 2016 ([https://eduveille.hypotheses.org/files/2016/04/CC-Lecture\\_2016\\_Thibert\\_Lecture-ume%CC%81rique.pdf](https://eduveille.hypotheses.org/files/2016/04/CC-Lecture_2016_Thibert_Lecture-ume%CC%81rique.pdf)) a montré que l'on peut considérer « avec certitude que la lecture numérique nécessite des compétences « traditionnelles » de lecture, mais aussi des compétences plus complexes, que l'on trouve derrière la notion de « *littératie* », et plus précisément de « *littératies numériques* » (voir Legros, Benaïcha, Boudechiche, Bounouara, Duvelson & Sawadogo, (2009). La rapidité d'accès aux informations, la visualisation plus large et plus vaste du champ, la présence, et donc la possibilité d'utilisation

des liens qui permettent de multiplier les accès aux informations comme la plupart des spécialistes l'ont montré (Baccino, 2004 ; Bootz, 2006 ; Gleyze, 2011) expliqueraient les meilleurs résultats des binômes du groupe G1. Bien sûr, la motivation des élèves pour ces outils numériques est un déclencheur et un activateur des processus de traitements sémantiques de haut niveau et un facilitateur des activités multitâches imposées par ces systèmes numériques.

Ces observations sont très utiles et apportent des hypothèses interprétatives tout à fait originales et riches de perspectives non seulement au niveau de la recherche dans le domaine de la compréhension et de l'interprétation du texte littéraire, mais aussi au niveau didactique, de la pédagogie et de l'enseignement de la littérature.

### **6. Bilan et perspectives:**

Les premiers résultats très provisoires de cette recherche sont très encourageants pour plusieurs raisons. Ils renouvellent la recherche sur la compréhension et l'aide à la construction de la signification des textes littéraires en L2. Ils enrichissent le domaine de la recherche sur la didactique de la compréhension et de production en L2, en contexte numérique, en proposant des pistes tout à fait novatrices.

Cette recherche contribue en effet à repenser les savoirs culturels et interculturels selon une conceptualisation qu'il conviendra de traduire en termes d'apprentissage et d'enseignement plurilingue (Bounouara & Legros, 2012). Il

devient en effet très utile de (re)construire les invariants cognitifs à partir des facteurs de variabilité (Hoareau & Legros, 2006). Il ne s'agit pas en effet d'intégrer dans une nouvelle monoculture numérique des élèves porteurs de différences, mais il s'agit de tirer activement parti de ces différences qui constituent une richesse, afin de favoriser non seulement le sentiment de sécurité linguistique et de confiance en soi, mais d'abord, de développer la diversité des stratégies d'apprentissage.

Nous partageons les interrogations d'Emmanuel Fraisse (2012) qui se demandait « dans quelle mesure les dispositifs aussi massivement répandus qu'internet et la numérisation qui lui est indissolublement liée modifient nos pratiques de lecture, notre rapport à l'écrit, à la littérature, aux informations et aux connaissances ? Quel est à terme son impact sur nos modes d'accès aux savoirs ? Poser ces questions ne renvoie pas seulement à des approches pédagogiques ou didactiques, ni à une démarche cognitiviste, mais aussi à une perspective anthropologique et culturelle. Il s'agit en un sens de s'interroger sur les effets déjà sensibles et à venir d'un dispositif qui n'est pas seulement technique et technologique, mais qui renvoie assurément aux « manières » et aux « arts de faire » et donc aux modes de représentation et de pensée chers à Michel de Certeau (1990) » (p.1).

Cette recherche s'inspire des travaux conduits dans le domaine de l'enseignement/apprentissage à l'ère de la société numérique et de la mondialisation, elle vise à contribuer modestement au développement de modèles d'apprentissage

numérique et de « designs pédagogiques » plus adaptés et plus efficaces, face à la fragmentation de la société, aux crises identitaires et aux menaces multiples qu'elles font peser sur nos sociétés

### 7. Conclusion:

Ce travail présenté dans cet article avait l'ambition de proposer quelques avancées dans l'analyse des concepts de base de l'enseignement/apprentissage de la compréhension des textes littéraires et de la production d'écrits à l'ère de la société numérique et de la mondialisation. Le but était en effet de contribuer modestement à l'ouverture de perspectives nouvelles à la réflexion sur la construction de l'identité nouvelle des futurs citoyens du monde.

La généralisation de l'utilisation de l'Internet dans la co-compréhension de texte et la co-construction de la signification des textes littéraires permet ainsi d'accélérer les prises de conscience des changements paradigmatiques à mettre en œuvre. Il va de soi que l'école et la formation des enseignants sont à repenser.

Ces premiers résultats vont ainsi dans le sens de ceux de Letellier (2007) qui a montré que la lecture de textes littéraires en classe favorisait la construction de l'identité des élèves et leur ouverture au « nouveau » monde et à l'Altérité. Oui « nouveau monde » de l'après crise de la pandémie qui selon Edgar Morin (2021) nous encourage à changer de voie, dans la mesure où nous sommes entrés dans l'ère des incertitudes. L'heure est venue de réfléchir aux défis de l'après : réformer, encourager la participation citoyenne, accentuer la solidarité entre les individus et

les nations... *Changeons de voie* : c'est ce que martèle inlassablement le penseur de la complexité, tâchons de l'écouter. Il va de soi que la formation est à repenser.

Alexandre Roberge (2021) s'est interrogé, « Après la covid, que sera l'éducation? Continuer ou transformer les méthodes pédagogiques, là est la question ». Au bout du compte, même si la transition abrupte a été par moment délicate, la formation au temps de la covid a pu montrer même aux plus récalcitrants les possibilités technologiques. Désormais, malgré la distance, il est possible de recréer un esprit de groupe et de travailler en collégialité. Jamais autant d'outils n'ont existé pour y arriver et ceux-ci ne sont pas près de disparaître ». Selon Legros, (2021), la généralisation de la numérisation des outils et des systèmes de communication à la base de l'enseignement et du co-apprentissage bouleverse les conceptions du traitement cognitif des textes. Les recherches sur le numérique et en particulier sur la lecture des textes littéraires numériques constituent donc une ouverture favorable au développement de la société de la connaissance et rendent possible la conception et la mise en place de stratégies efficaces de développement scientifique à la base de la construction de la société de la connaissance (Cussó, 2010).

### 8. Références bibliographiques:

- Anceaux, F. & Sockeel, P. (2006). Mise en place d'une méthodologie expérimentale : hypothèses et variables. *Recherche en soins infirmiers* 84), pp.66 à 83. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2006-1-page-66.htm>
- Aresta, M., Carlos Santos, L.P., & Moreira, A. (2014). Portraying the self in online contexts: context-driven and user-driven online identity profiles. *Journal of the Academy of Social Sciences*, 10, 70-85 .
- Baccino, T. (2004). *La lecture électronique*. Sciences et Technologies de la connaissance, Grenoble : PUG.
- Beslile, C. (coord.) (2004). *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*, Presses de l'ENSSIB, 2004.
- Belisle, C. & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Éducation Permanente*, 127, 2, 19-47
- Bounouara, Y., & Legros, D. (2012). *Argumentative Writing in FFL by Algerian Students: Use of L1 and its Effects*. Communication présentée au 11th Symposium on Second Language Writing, West Lafayette, 6-8, septembre 2012.
- Brown, A., & Campione, J. (1996). Psychological Theory and the Design of Innovative Learning Environments: On Procedures, Principles, and Systems." In *Innovations in Learning: New Environments for Education*, edited by L. Schauble and R. Glaser. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Calderhead J. (1996). « Teachers: Beliefs and knowledge ». In D. Berliner & R. Calfee, *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, p. 673-708
- Gleyze, J.F. (2011). *La lecture numérique - État des lieux et champs d'innovation*. Veille réalisée dans le cadre d'un stage de design numérique à BayardKids, Bayard Presse, Montrouge, 156 p. <http://www.jfgleyze.fr/LectureNumerique.html> [archive]
- Bootz, P. (2006). *La littérature numérique* -, édité en ligne sur le site Leonardo, section « Études et essais – Les basiques » <https://books.openedition.org/pressesenssib/1095?lang=fr>
- Crinon J. & Legros D. (Eds.) (1999). *Lecture et écriture à l'école*. Créteil, CRDP, volume 1.
- Crinon J. & Legros D. (Eds.) (2000). *Lecture et écriture à l'école*. Créteil, CRDP, volume 2.
- Crinon J. & Legros D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Database on Rewriting. *Learning and Instruction* 12(6), 605-626.
- Cussó, R. (2010). Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots*. Les langages du politique. En ligne : <http://mots.revues.org/14263>
- De Certeau, Michel. 1990. *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Éditions Gallimard. Folio essais. Paris. 349 p.
- Denhière, G. (1983). Ouvrir (x, fenêtre) et ouvrir (x, yeux): de l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la lecture et de la compréhension de textes, *Rééducation orthophonique*, no 21, p. 431-451.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Souvenirs de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Denhière, G. et Legros, D. (1983). Comprendre un texte : construire quoi ? avec quoi? comment? *Revue Française de Pédagogie*, 65, 19-30.
- Denhière, G. et Legros, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi?

- Avec quoi? Comment ? In M. Fayol, & J. Fijalkow (Eds.), *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes* dans la *Revue Française de Pédagogie* (pp. 137-148). Paris :CNDP).
- Denhière, G., Legros, D. & Tapiero, I. (1993). Representation in memory and acquisition of knowledge from text and picture: Theoretical, methodological, and practical outcomes, *Educational Psychology Review* 5(3):311-324.
- Durampart, M. (2009). *Sociétés de la connaissance. Fractures et évolutions*, Paris Hermes
- Flye Sainte-Marie, A. (1999), L'école, lieu d'édification des identités ? », in CristinaAllemann-Ghionda [éd.], *Éducation et diversité socio-culturelle*, Paris, L'Harmattan, p. 87-99.
- Fraisse, E. (2012). Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation. Le *Français aujourd'hui*, 178, pp. 27-39  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-27.htm>
- François, J. (1990). Classement sémantique des prédications et méthode psycholinguistique d'analyse propositionnelle, *Langages*, 100, pp. 13-32
- Fullan, M., &Langworthy, A. (2014). *Rich seam: How new pedagogies find deep learning*. London : Pearson.
- Hoareau Y. &Legros D (2006). Rôle des contextes culturels et linguistiques sur le développement des compétences en compréhension et en production de textes en L2 en situation de diglossie. In Bertrand Troadec (Ed.). Culture et Développement Cognitif, *Enfance*, 2, 191-199
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles :Margada.
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Kalinowski, Isabelle (1997), Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception, *Revue germanique internationale*, 8, 151-172
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Lameul, G. & Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement »
- Legros, D. (2015). Apprentissage numérique en contexte plurilingue à l'ère de la mondialisation. *Al'AdâbwaLlughât* (Lettres et Langues), 10, 125-138
- Legros, D. (2021). La formation des formateurs à l'ère de la numérisation de la société et de la mondialisation. Les leçons de la pandémie. Les apports des sciences cognitives. *Revue Multilinguales* Volume: 9 / N°: Spécial (2021), pp. 185-204.  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/9/2/170671>
- Legros, D. (2021). Legros, D., Bounouara, Y., Acuna, T., Benaïcha, F., Hoareau, Y., Sawadogo, F. (2009). TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur *Synergie*, N°6, pp. 21-28
- Legros D. & Crinon J. (Eds.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (Collection U).  
<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-1-page-204.htm>
- Legros, D., Makhlof, M. & Maître de Pembroke, E. (2003). Co-apprentissage et co-compréhension dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. *Colloque international sur l'enseignement des langues maternelles*, Tizi Ouzou, mai 2003 (Éditions de L'Harmattan).

- Legros, D., Maître de Pembroke, Makhoul, & Talbi, A. (2001). Paradigmes d'apprentissage, systèmes d'aides et nouveaux designs pédagogiques : Le travail collaboratif à distance. Colloque *Multimédia et apprentissage*, Alger, 28-29 avril 2001, in *Langues*, 2, 81-94
- Legros, D., Benaïcha, F.Z., Boudechiche, N., Bounouara, Y., Duvelson, E. & Sawadogo, F. (2009). TICE, cognition et (co)construction des connaissances en français L2 : Nouvelles littéracies ou nouveau paradigme pour l'apprentissage en français L2 en contexte plurilingue. *Mélanges Francophones*, Numéro 3 (volume III, 1), 314-325
- Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhoul, M., & Gabsi, A. 2007. « (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel ». *ALSIC*, 10, pp.33-49. En ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/570?lang=en>
- Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Letellier, J. (2007). Identité et ouverture à l'altérité : Le rôle de la littérature. *Québec français*, (146), 77-79.
- Libbi R. Miller (2016). Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 62.4, pp. 429-432. <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/55489-Article%20Text-144577-1-10-20170515.pdf>
- Maître de Pembroke, E. & Legros, D. (2002). Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives ? In M.-J. Barbot & Pugibet (Eds), *Apprentissages et technologies, des usages en émergence, Numéro spécial du Français dans le monde* (pp. 76-84). Paris : Hachette.
- Morin, E. (2021). *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus* Paru le 25 août 2021 Essai (Poche) .
- Palincsar, A. & Brown, A. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, vol. 39, n. 8, p. 771-777.
- Paré-Kaboré A., Sawadogo & Legros (Eds.), (2016). *Apprentissage en contexte culturel plurilingue et numérique*. Paris, LHarmattan. <http://www.youscribe.com/catalogue/livres/education/apprentissage-en-contexte-culturel-plurilingue-et-numerique-2735768>
- Peraya, D., Lameul, G. & Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, *Recherche et formation*, 77, 119-120.
- Pillet, F. (2011). Que reste-t-il de l'école de Constance ? *Etudes Germaniques*, 263, pp. 763-781.
- Rouet, J.F. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 2/3 ; pp. 55-64. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-55.htm>
- Sakrane, F-Z & Legros, D. (2012a). Rôle des connaissances antérieures dans l'activité de mise en mots de texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. Effet des interactions verbales. Colloque international : *Discours et communication didactiques en FLE*, les 18 et 19 mars 2012 à l'université du Yarmouk, Irbid-Jordanie .
- Sakrane, F-Z & Legros, D. (2012b). Effet des interactions verbales sur la facilitation des processus de mise en mots de texte explicatif en L2 en

contexte plurilingue. Rôle des connaissances linguistiques et thématiques. Colloque Chlef *l'enseignement du français en Algérie à l'ère de la réforme*, 20-22 novembre 2012, à l'université de Hassiba Ben Bouali.

Sakrane, F-Z & Legros, D. (2012c). Rôle des connaissances scientifiques dans la production de texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. Effet du travail collaboratif. Colloque Maroc, « *L'Enseignement du français dans les établissements universitaires de formation scientifique, état des lieux et perspectives* », les 22 et 23 novembre 2012 à la faculté des sciences Meknès-Maroc.

Sakrane, F-Z & Legros, D. (2013). Effet du travail en binôme sur l'activation des processus de planification lors de la production d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue. *Revue Synergie*, 17, 199-214. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Algerie17/sakrane.pdf>

Sakrane, F. & Legros, D. (2015). (Effet des échanges verbaux sur la production de textes explicatifs en L2 en contexte plurilingue *Colloque International, le Plurilinguisme et le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation*. Nantes, Université catholique de l'Ouest, 7-10 octobre 2015, pp. 36-37.

<http://www.affoimonde.org/documents/angers.pdf>

Seymour, J.R. & Osana, H.P. (2003). Reciprocal Teaching procedures and principles: two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 325-344

Sockeel, P. & Anceaux, F. (2002). *La démarche expérimentale en psychologie*. Paris : In Press Editions.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.