

Lecture littéraire et dispositifs numériques en classe de langue
Vers un modèle systémique et actionnel
Literary Reading and Digital Tools in the Language Classroom
Towards a Systemic and Action-Oriented Model

Chellouai Kamel¹, Djeradi Ilhem²

¹Université de Mohamed Khider-Biskra (Algérie),
kamel.chellouai@univ-biskra.dz

²Université de Mohamed Khider-Biskra (Algérie),
Ilhemdjeradi1987@gmail.com

Reçu le:14/10/2025

Accepté le:31/12/2025

Publié le:31/12/2025

Résumé:

Partant du principe que la littérature, en tant qu'espace d'articulation entre langue, culture et subjectivité, demeure un levier essentiel pour l'apprentissage en langue étrangère, cette étude s'intéresse au rôle du numérique comme médiation didactique dans la lecture littéraire. Elle adopte une approche systémique et actionnelle pour analyser la manière dont les technologies numériques transforment les pratiques de lecture des textes littéraires. L'étude met en avant la nécessité de considérer les interactions entre apprenant, enseignant, langue, technologie et contexte institutionnel, afin de promouvoir une intégration contextualisée et durable du numérique au service d'une pédagogie du fait littéraire conjuguant innovation et héritage humaniste.

Mots-clés : Lecture littéraire, Approche systémique, Approche actionnelle.

Abstract:

Starting from the premise that literature, as a space where language, culture, and subjectivity intersect, remains an essential lever for foreign language learning, this study examines the role of digital technology as a didactic mediation in literary reading. It adopts a systemic and action-oriented approach to analyze how digital tools transform the practices of reading and interpreting literary texts. The study highlights the need to consider the interactions between learner, teacher, language, technology, and institutional context in order to promote a contextualized and sustainable integration of digital technology in the service of a pedagogy of the literary fact that combines innovation with humanistic heritage.

Keywords: Literary reading, Systemic approach, Action-oriented approach.

1. Introduction :

La littérature occupe une place essentielle en classe de langues étrangères (LE), constituant à la fois un support linguistique authentique, un vecteur culturel et un espace d'expérience esthétique et symbolique. Pourtant, son intégration effective en classe de langue s'est historiquement heurtée à un double écueil : une réduction à une « *logique support* », où le texte n'est qu'un prétexte à l'illustration de points de grammaire ou de lexique — ce que Christian Puren qualifie de « *logique support* » (PUREN, 2020, p. 9) —, ou à l'inverse, une sacralisation dans une « *logique littéraire* » qui en fait un objet esthétique souvent jugé trop complexe et inaccessible — autrement dit, la « *logique littéraire* » évoquée par Puren (PUREN, 2020, p. 3). Pris en tenaille entre ces deux approches, le texte littéraire a été progressivement marginalisé, au profit de documents considérés comme plus motivants.

Cette marginalisation est d'autant plus regrettable que le texte littéraire, par sa pluralité et sa richesse, est un outil privilégié pour conduire l'apprenant à adopter une attitude d'ouverture dans un enjeu triple : psychologique, linguistique et culturel. Il s'agit d'insuffler à l'apprenant le désir de lire, non seulement pour le déchiffrement, mais pour une compréhension globale qui assure un contact direct avec la langue et ouvre la voie à la communication. Une lecture dirigée, commentée et illustrée, valorisant les opinions et favorisant la discussion, permet aux apprenants de dépasser leurs difficultés lexicales et syntaxiques pour renforcer leur sentiment de réussite. Loin d'être un simple déchiffrement, la lecture en langue étrangère est un acte de perception et de construction de sens, une interprétation qui permet l'appréciation, l'expression et l'interaction.

C'est dans ce contexte que la généralisation des environnements numériques ouvre de nouvelles perspectives. Le numérique, bien plus qu'un outil technique, devient un médiateur actif. L'usage des NTIC dans l'exploitation du littéraire vise à renforcer la motivation de l'apprenant, à changer son attitude envers la littérature et à lui prouver qu'il peut, grâce à ces outils, accéder aux plus grandes œuvres. Il s'agit de transformer la classe en un espace d'immersion dans le fictionnel et le sensoriel, de collaboration et de développement de compétences. Les modalités de lecture –

descriptive, analytique, interprétative – et les modes d’exploration – auditif et visuel – se voient renouvelés, favorisant des pratiques collaboratives et interactives. Cette approche, que l’on peut qualifier d’hyper lecture, repose sur un processus de lecture numérique intégrant la navigation, le traitement de l’information, la construction du sens et la métacognition. Elle s’inscrit pleinement dans ce que Puren désigne comme la « logique sociale » de l’agir littéraire, où les apprenants deviennent des agents dans le champ social de la littérature (PUREN, 2020, p. 11).

Notre réflexion s’inscrit spécifiquement dans le contexte de la Licence de Langue Française dans l’université algérienne, où des matières comme l’« *Étude de textes littéraires* », les « *Ateliers de lecture et d’écriture* » et, depuis peu, les « *Littératies numériques* », offrent un terrain privilégié pour observer cette évolution. Ce cadre curriculaire permet d’examiner comment les outils numériques transforment la lecture, l’interprétation et l’agir littéraire en FLE. L’introduction récente des Littératies numériques (S3-S4), initiée dans la continuité des réformes post-COVID, témoigne d’une reconnaissance institutionnelle de l’importance de l’intégration du numérique dans la formation littéraire.

Cet article vise ainsi à analyser l’apport du numérique à la lecture du texte littéraire en classe de FLE. En nous appuyant sur un cadre théorique intégrateur (perspective actionnelle, esthétique de la réception) et sur les travaux de Puren concernant les logiques documentaires et l’agir social, nous montrerons comment le numérique, en tant que médiateur, permet de dépasser les écueils traditionnels. Il facilite l’accès, favorise l’annotation collective, stimule la créativité interprétative et permet des projets collaboratifs, inscrivant pleinement la lecture littéraire dans une « *logique sociale* » (Puren, 2020, p 13). Nous intégrerons également les modèles systémiques de Bertin pour appréhender la complexité du dispositif pédagogique médiatisé. L’objectif est d’esquisser les contours d’une didactique de la lecture littéraire en FLE où le numérique, en synergie avec une pédagogie active, contribue à former un lecteur/apprenant actif, interprète et créateur, capable d’investir et de transformer son rapport à la langue, à la culture et au monde.

2. Cadra théorique :

2.1 La lecture littéraire comme activité complexe :

L'esthétique de la réception, développée notamment par Jauss (1978) et Iser (1985), conçoit la lecture comme un processus dialogique où le sens naît de la rencontre entre le texte et le lecteur (Hanae, 2019, p. 04). Cette approche déplace le centre de gravité de l'œuvre vers l'acte de lecture : elle n'existe pleinement que dans l'expérience du lecteur, qui en actualise le potentiel de signification.

Dans cette perspective, Abdelouahéd rappelle qu'« *une œuvre a deux dimensions, deux pôles : le pôle artistique est le texte de l'auteur, le pôle esthétique est la réalisation accomplie par le lecteur* » (Hanae, 2019, pp. 04-05). Ce dernier, ajoute-t-il, est amené à « mettre en relation les messages, expliciter les non-dits, les blancs, les ellipses narratives » (Hanae, 2019, p. 05). Autrement dit, la lecture littéraire est un acte de co-crédation, fondé sur l'interaction entre les structures du texte et l'horizon d'attente du lecteur.

En contexte de langue étrangère, cette activité prend une dimension supplémentaire. Le lecteur-apprenant doit à la fois décoder le système linguistique, interpréter les implicites culturels et construire une représentation personnelle du sens. Cette triple exigence — linguistique, culturelle et affective — confère à la lecture littéraire un statut d'activité cognitive et herméneutique complexe, mobilisant compréhension, interprétation et engagement subjectif.

Cette complexité est d'ailleurs reconnue dans les programmes universitaires de formation en Lettres et Langues. L'analyse du programme de Licence Langue Française révèle une architecture curriculaire cohérente, qui traduit institutionnellement cette conception de la lecture comme activité graduelle et réflexive. De l'« *Étude de textes littéraires* » en première année à « *Littérature : Théories et pratiques* » en fin de cursus, les enseignements visent à « *doter l'étudiant de concepts et d'outils d'analyse littéraire* » et à le rendre « *capable de lire avec rigueur des textes littéraires* ». Ces cours fondamentaux permettraient de développer la maîtrise des genres, des procédés stylistiques et des approches critiques, en vue d'une lecture méthodique, sensible et distanciée.

En parallèle, les modules à visée méthodologique « *Lecture et Étude de Textes* » (S1-S4) ou « *Ateliers de lecture et d'écriture* » (S5-

S6) — renforcent l'articulation entre compréhension et production. Ils visent à faire acquérir des habiletés d'analyse, de synthèse et de reformulation, en plaçant l'écriture comme prolongement réflexif de la lecture. Cette complémentarité entre lire et écrire rejoint la conception selon laquelle lire, c'est aussi réécrire, et que l'interprétation constitue une forme de production de sens. Par ailleurs, l'introduction dans le programme de Licence du module « *Littératies numériques* » (S3-S4) marque un tournant majeur. Le numérique n'y est plus considéré comme un simple outil d'accès aux textes, mais comme un environnement sémiotique et social où s'élaborent de nouvelles formes de lecture et d'écriture. Le programme fixe pour objectif le développement de « *compétences de lecture et d'écriture sur support numérique* » ainsi que la maîtrise des « *principes fondamentaux de la littératie numérique et médiatique* ».

Ainsi, en articulant les fondements théoriques de l'esthétique de la réception, les apports de la didactique des langues et la structuration curriculaire de la Licence Langue Française, la lecture littéraire apparaît comme une activité complexe, systémique et contextualisée — à la croisée du cognitif, de l'esthétique et du numérique. Elle constitue un lieu de formation intellectuelle et citoyenne, où se conjuguent interaction, culture et technologie dans une même dynamique d'apprentissage.

2.2. La perspective actionnelle

Dans la continuité de l'approche communicative, la perspective actionnelle marque un tournant majeur dans la didactique des langues. Le Conseil de l'Europe (2001) définit en effet l'apprenant non plus comme un simple utilisateur, mais comme un acteur social accomplissant des tâches dans des contextes signifiants. Ce changement de paradigme met l'accent sur l'« *agir* » et sur la valeur pragmatique de l'activité langagière, qui articule apprentissage linguistique, action collective et finalités sociales. Idéalement, ce changement peut être concrétisé à travers la pédagogie de projet qui représente selon Puren, la version forte dans la mesure où elle permettrait une « *homologie maximale entre ce que l'on demande aux élèves de réaliser et ce à quoi on veut les former pour plus tard, à savoir l'action sociale* » (Puren, 2020, p 13). Dans cette optique, la

littérature ne constitue plus un objet de contemplation, mais devient un moyen d'agir sur et par le texte.

L'action de lecture se prolonge en effet dans une perspective collective, où « *l'action des élèves va être une action sociale par les textes, "sociale" étant entendu ici comme renvoyant à la société extérieure à la classe* » (Puren, 2015, p 13).

Le numérique vient intensifier cette dynamique actionnelle. Par la diversification des supports et des espaces d'interaction (bibliothèques en ligne, forums, clubs de lecture virtuels, plateformes collaboratives), il favorise le passage d'une pédagogie de la réception à une pédagogie de la participation. Les apprenants deviennent co-auteurs des significations produites autour du texte, mobilisant des compétences multimodales et collaboratives. Dans cette perspective, la classe se transforme en une communauté interprétative, où le sens n'est pas donné, mais construit, négocié et partagé. L'articulation entre macro-tâches et micro-tâches en lecture littéraire illustre précisément cette logique. Les micro-tâches, centrées sur des activités locales (analyse lexicale, repérage grammatical, identification des figures de style) relèvent de l'ergonomie cognitive (voir, 2.3.). L'apprenant y interagit directement avec le texte et les outils numériques pour résoudre des problèmes ponctuels de compréhension ou d'interprétation. À l'inverse, les macro-tâches s'inscrivent dans le sous-système du suivi pédagogique : elles engagent les apprenants dans des projets collectifs (débat en ligne, podcast littéraire, adaptation vidéo, création d'un blog critique), qui mobilisent des compétences sociales, culturelles et esthétiques. Aussi, faut-il également souligner que l'alternance entre micro et macro-tâches, lorsqu'elle est pensée de manière systémique, permettrait d'atteindre une complémentarité entre précision linguistique et compréhension globale. Elle soutient la construction d'une compétence interculturelle et d'une sensibilité littéraire tout en favorisant la maîtrise des codes multimodaux contemporains. Cette approche illustre ce que Puren nomme les « *logiques documentaires intégrées* », où se combinent dimensions linguistique, culturelle et technologique au service d'une pédagogie de l'agir (Puren, 2020, p 13).

En somme, la perspective actionnelle, enrichie par l'apport du numérique qui amplifiant l'intelligence collective et la portée sociale de l'acte de lire, fait de la lecture littéraire une expérience d'action partagée. Lire devient une manière d'agir, de collaborer et de participer à la vie sociale par le texte, tout en permettant aux étudiants de devenir «*à la fin de la séquence didactique non plus seulement des lecteurs [...], mais des agents dans le champ social de la littérature* » (PUREN, 2012, p. 23).

2.3. Un cadre systémique pour l'intégration du numérique :

Penser l'intégration du numérique dans l'enseignement de la lecture littéraire suppose d'adopter une modélisation systémique, capable d'articuler les multiples dimensions — pédagogiques, institutionnelles et technologiques — constitutifs d'un dispositif techno-pédagogique. Dans cette perspective, Puren (2012d) rappelle que «*contrairement à une théorie, un modèle ne cherche pas à décrire la réalité en elle-même, mais à l'appréhender de manière à pouvoir agir sur elle : pour cela, un modèle se doit d'être simple, sans toutefois être simpliste, de manière à permettre de reconstituer la complexité — mais de manière maîtrisable* » (Puren, 2020, p 2-3). Ces propos situent le modèle systémique dans une logique opérationnelle plutôt qu'analytique : il ne s'agit pas seulement de représenter le réel, mais d'offrir un cadre permettant d'intervenir sur lui. Dans le champ de la didactique du numérique, plusieurs travaux convergent vers cette visée. Bertin (2000, 2003, 2011) propose ainsi une modélisation des dispositifs pédagogiques médiatisés qui dépasse la relation binaire entre l'outil et l'utilisateur. Le chercheur évoque un ensemble d'interdépendances dynamiques où chaque innovation techno-pédagogique s'inscrit dans un réseau d'éléments humains, matériels et institutionnels.

Dans son modèle, Bertin distingue des niveaux allant du micro (l'apprenant) au macro (la politique éducative). Cette structuration souligne que toute innovation locale (par exemple, l'introduction d'un outil d'annotation collaborative) dépend de variables telles que la formation des enseignants, les objectifs curriculaires, les contraintes institutionnelles et les politiques éducatives. Autrement dit, l'introduction d'un outil n'est jamais neutre : elle engage l'ensemble du système dans un processus d'ajustement. Le modèle d'ergonomie

didactique organise ce système autour de trois sous-systèmes interdépendants (BERTIN, 2003):

- ✓ Le sous-système enseignant-langue-ordinateur (ergonomie pédagogique), centré sur la scénarisation de l'apprentissage et le choix des outils adaptés aux objectifs didactiques ;
- ✓ Le sous-système apprenant-langue-ordinateur (ergonomie cognitive), qui décrit l'interface entre l'apprenant, la langue cible et la technologie — espace privilégié de médiation et de compréhension ;
- ✓ Le sous-système enseignant-ordinateur-apprenant (suivi pédagogique), qui englobe le feedback et l'accompagnement, en cohérence avec la notion vygotskienne de « zone proximale de développement ».

Ce modèle, enrichi des pôles contexte et culture (Bertin et al., 2010 ; Bertin & Narcy-Combes, 2012) puis d'une composante émergentiste (Bertin, 2011), propose une vision dynamique du dispositif pédagogique médiatisé. Il trouve un prolongement dans le modèle ALADIN, fondé sur six pôles (Apprentissage, Langues, Autonomie, Dispositif, Institution, Numérique) qui mettent en évidence l'interconnexion et l'évolution constante des dispositifs techno-pédagogiques. Comme le souligne l'auteure, « *le système peut être lu à divers niveaux d'analyse, micro, méso et macro éducatif* » (Mompean, 2013, p. 410). Elle évoque également « *un changement de paradigme éducatif unificateur* », précisant que de tels dispositifs ne trouvent leur « *justification que par le biais d'un changement de paradigme éducatif* » (Mompean, 2013, p. 400)., marquant ainsi la dimension institutionnelle et transformatrice de ces approches.

Appliquée à la lecture littéraire, cette modélisation permet de penser le numérique comme médiateur systémique. À l'échelle micro, il soutient la lecture par des outils d'aide intégrés (annotations, dictionnaires, glossaires contextuels). Au niveau méso, il favorise l'émergence d'un écosystème curriculaire qui reconnaît la lecture comme pratique multimodale. Enfin, au niveau macro, il participe à la reconfiguration des politiques éducatives en matière de littérature numérique et de formation des enseignants.

2.4. Accompagnement en lecture littéraire :

À l'ère numérique, l'enseignement de la lecture littéraire transforme profondément le rôle de l'enseignant, désormais conçu comme accompagnateur, médiateur et concepteur d'environnements d'apprentissage plutôt que simple transmetteur de savoirs. De fait, les dispositifs actuels exigent une médiation pédagogique intégrée aux parcours d'apprentissage, plaçant l'accompagnement au cœur même de la formation (BABAULT, 2022). Ce dernier ne se limite plus à un soutien ponctuel, mais constitue la dynamique centrale d'un apprentissage autonome et collaboratif.

Dans cette perspective, l'enseignant endosse une fonction de scénarisation et de médiation culturelle et linguistique : il conçoit des tâches ouvertes, sélectionne des textes et des outils numériques adaptés, et favorise un guidage souple qui « oriente sans enfermer ». L'usage du numérique enrichit cette médiation par la mise en place d'un feedback multimodal (écrit, audio, vidéo) et de formes de co-accompagnement entre pairs – annotations collaboratives, cartes mentales partagées, portfolios numériques, coévaluations. Ces pratiques s'inscrivent dans une logique socio-constructiviste, héritée de Vygotski, où l'apprentissage se développe dans l'interaction au sein d'une zone proximale de développement. Les espaces numériques – forums, annotations partagées, discussions virtuelles – deviennent alors des lieux privilégiés de co-construction du sens et d'échanges interprétatifs.

Cette conception rejoint la perspective actionnelle défendue par Puren (2012), pour qui la finalité de l'enseignement littéraire est de faire des apprenants non plus seulement des lecteurs, mais de véritables agents du champ social de la littérature. Selon lui, la classe doit être envisagée comme une microsociété littéraire, où les apprenants expérimentent des pratiques sociales de lecture et d'écriture à travers des projets concrets : débats publics, prix littéraires, traductions collaboratives ou événements culturels.

La réflexion de Bertin (2003, 2011) éclaire également cette évolution : dans sa modélisation systémique, l'action de l'enseignant s'inscrit à l'intersection de plusieurs sous-systèmes – conception des tâches, accompagnement des apprenants, contexte institutionnel – que le numérique relie et équilibre. Il ne s'agit plus d'un simple outil

technique, mais d'un médiateur systémique qui amplifie l'intelligence collective et assure la continuité de la présence pédagogique dans un espace d'apprentissage élargi.

En somme, l'accompagnement en lecture littéraire se redéfinit comme une médiation humaine, culturelle et technologique inscrite dans une approche systémique (Bertin, 2011) et actionnelle (Puren, 2012). Loin d'opposer humanisme et innovation, cette articulation fait du numérique le prolongement de la présence enseignante et le catalyseur d'une intelligence collective où la littérature devient un espace partagé d'action, de réflexion et de création.

3. Propositions de dispositifs numériques :

Dans le prolongement des cadres théoriques précédents (Bertin, 2003, 2011 ; Rivens Mompean, 2022 ; Puren, 2012), le numérique est envisagé non comme un simple support technique, mais comme un médiateur de sens et d'action. Il permet d'ancrer la lecture littéraire en L2 dans une dynamique collaborative et réflexive, où l'apprenant devient co-constructeur de l'interprétation. Les exemples qui suivent illustrent cette approche à travers différents dispositifs :

- ✓ L'annotation collaborative en ligne (via des plateformes comme Hypothes.is ou Perusall) : illustre la convergence entre l'ergonomie cognitive et le suivi pédagogique. Relevant du sous-système apprenant–langue–ordinateur, elle favorise une lecture active, dialogique et partagée. Les étudiants y réalisent des micro-tâches (d'analyse, repérage stylistique, identification thématique, justification d'interprétations) intégrées dans une macro-tâche de lecture collective d'une œuvre. Le texte devient ainsi un support enrichi, un espace d'interaction sociale où les interprétations se confrontent, se justifient et se négocient. La production prend la forme de reformulations, de synthèses argumentées et de discussions réflexives, soutenues par un accompagnement enseignant qui questionne, modère et étaye. Cette pratique reflète la logique sociale de l'agir littéraire telle que la définit Puren (2012d) : « *La lecture devient alors une activité de médiation entre les textes et la société, un espace d'échange où se construit le sens collectif* » (p. 22).
- ✓ Les clubs de lecture virtuels : qu'ils se déroulent sur des forums, des blogs ou en visioconférence, ces clubs prolongent la

dynamique d'échange dans un espace d'interaction élargi. Ils concrétisent la « *microsociété littéraire* » (PUREN, 2015, p 10)., où les apprenants confrontent leurs horizons d'attente et négocient collectivement leurs interprétations. Chaque rencontre mobilise des micro-tâches discursives (prise de parole, argumentation, reformulation) intégrées à une macro-tâche communautaire : le débat interprétatif collectif. L'enseignant y endosse le rôle de médiateur culturel et de modérateur du discours, accompagnant à distance les échanges par des feedbacks successifs. Ce type de dispositif met en œuvre ce que Puren décrit comme des réactions classiques à la lecture : implication, interprétation, analyse, évaluation (PUREN, 2015, p 10).. Ces phases successives traduisent un processus de socialisation interprétative, fondement de la lecture comme acte de communication interculturelle.

- ✓ Les projets multimédias (tels que la création de podcasts critiques, de lectures enregistrées ou d'adaptations vidéo) : ces projets incarnent le passage de la réception à la production créative. Ils constituent des macro-tâches complexes où les textes et ressources critiques servent de supports ; les étudiants collaborent pour scénariser, enregistrer et monter une production multimodale, générant une production authentique. L'enseignant, dans son rôle d'accompagnateur, assure un suivi multimodal (commentaires écrits, audio ou vidéo). Ces projets s'inscrivent dans une perspective émergentiste, où le sens se co-construit à travers l'action. Ils valorisent la créativité interprétative et les compétences médiatiques, tout en donnant corps à la logique du projet actionnel.
- ✓ Les corpus numériques (Gallica, Europeana, Gutenberg) : enrichissent considérablement l'input en donnant accès à un patrimoine littéraire multilingue et multiculturel. Ils permettent de conduire des micro-tâches de repérage lexical, culturel ou intertextuel, et des macro-tâches comparatives telles que l'analyse de corpus ou la constitution de dossiers thématiques. L'interaction prend ici la forme de comparaisons, annotations partagées ou discussions contextuelles sur les œuvres. L'enseignant joue un rôle d'accompagnateur documentaire,

guidant la sélection et la contextualisation des ressources. Ces corpus prolongent la théorie de l'input compréhensible de Krashen (1985) et inscrivent la lecture dans un réseau discursif authentique, rejoignant ainsi la communauté interprétative décrite par Jauss (1978).

- ✓ L'écriture collaborative (Google Docs, Framapad) : elle illustre le continuum entre lecture et production. Elle associe des micro-tâches linguistiques (correction, reformulation, cohésion textuelle) à une macro-tâche créative (pastiche, suite narrative, réécriture). Ces espaces de co-rédaction favorisent la négociation du sens et la réflexivité métalinguistique. L'enseignant, dans son rôle d'accompagnateur, observe les processus d'écriture, propose des ajustements et soutient la construction d'une médiation langagière au sens vygotskien du terme. Cette approche rejoint la perspective de Puren (2012) selon laquelle écrire, c'est agir dans et par la langue.
- ✓ Les cartes mentales et infographies numériques (Canva, MindMeister, Coggle) : ces outils favorisent la construction de réseaux de sens et la visualisation des structures narratives. Relevant de l'ergonomie cognitive, ces outils associent des micro-tâches d'organisation (classement, hiérarchisation, synthèse) à des macro-tâches interprétatives (présentation thématique, exposés littéraires, préparation de projets multimédias). Elles contribuent à une compréhension holistique du texte et à une mémorisation renforcée par la visualisation. L'enseignant guide la hiérarchisation des idées et valide les représentations, consolidant la compétence analytique. Ces outils constituent de véritables médiateurs cognitifs et relient la logique documentaire à la logique créative du sens (Puren, 2020), aidant l'apprenti-lecteur à devenir architecte de sa propre interprétation.

Dans leur ensemble, ces dispositifs s'inscrivent dans une pédagogie systémique et actionnelle intégrée. Loin de prétendre au remplacement des séances de lecture littéraire traditionnelles, ces dispositifs numériques en amplifient les potentialités interprétatives, collaboratives et créatives. Ces dispositifs concrétisent le passage du paradigme de la réception à celui de l'agir interprétatif, faisant du

lecteur-apprenti un acteur social, co-constructeur de sens et médiateur culturel.

4. Enjeux et limites:

L'intégration du numérique représente, selon de nombreux chercheurs, une avancée significative, à condition qu'elle soit pensée dans une logique systémique et contextualisée. Elle ouvre un accès élargi à la diversité des textes et des ressources, stimule la créativité et la motivation des apprenants, et favorise l'émergence de compétences multimodales et collaboratives. En ce sens, elle permet la mise en œuvre concrète de la logique sociale de l'agir littéraire décrite par Puren (2015), dans laquelle les apprenants deviennent non plus de simples lecteurs, mais de véritables acteurs littéraires.

Toutefois, cette transformation n'est pas sans risques. Puren(2006e)en souligne à titre d'exemple la tension entre lecture informationnelle et lecture interprétative, tension que le numérique tend parfois à exacerber. En effet, l'usage intensif des supports digitaux peut conduire à une lecture fragmentée, voire superficielle, marquée par une forme de zapping interprétatif(2006e). L'auteur évoque également : la surcharge informationnelle, les inégalités d'accès technologique ou encore la disparité des compétences numériques qui figurent parmi les obstacles récurrents à une appropriation homogène et critique des dispositifs.

Face à ces dérives, plusieurs auteurs soulignent la nécessité d'une approche systémique. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux de Bertin (2003), pour qui un dispositif numérique n'est réellement efficace que s'il maintient un équilibre entre les sous-systèmes de son modèle — ergonomie cognitive, pédagogique et de suivi. L'innovation ne saurait ainsi se réduire à l'introduction d'un outil, mais doit s'inscrire dans une écologie d'apprentissage cohérente, articulant les dimensions humaines, institutionnelle et technologique. Faute d'une telle cohérence, *l'innovation technologique demeure superficielle si elle n'est pas accompagnée d'une refonte des pratiques pédagogiques et d'une cohérence à l'échelle du curriculum*, comme le révèlent les tensions actuelles entre numérisation et traditions littéraires. La modélisation systémique de Bertin met également en lumière les limites des

innovations isolées : une initiative individuelle peut échouer sans formation adaptée ni soutien institutionnel, tandis qu'une injonction venue d'en haut reste lettre morte si les enseignants ne maîtrisent pas l'ergonomie didactique, c'est-à-dire l'articulation entre outils, contenus et interactions. Dans cette optique, Rivens Mompean, à travers le modèle ALADIN, souligne que l'efficacité du numérique repose sur l'interdépendance de six dimensions — Apprentissage, Langue, Autonomie, Dispositif, Institution et Numérique — qui ne prennent sens que dans une dynamique systémique (Mompean, 2013, p. 407). Pour dépasser ces tensions, ne serait-il pas plus opérationnel d'adopter une posture d'addition plutôt que de substitution où il n'est guère question de : *« remplacer les configurations antérieures [...] par une configuration nouvelle, mais d'ajouter celle-ci aux précédentes [...] dans une conception du progrès conçu de manière complexe [...] recherchant l'adaptation maximale à la diversité des publics [...] en diversifiant les manières de faire »* (PUREN, 2015, p 14).. Ces propos illustrent l'importance d'une approche inclusive où l'intégration du numérique ne viserait pas le remplacement des pratiques existantes en lecture littéraire, mais à amplifier leurs potentialités interprétatives, collaboratives et créatives.

Dans cette optique, le principal enjeu réside dans la recherche d'un équilibre entre continuité et innovation. Le numérique ne doit pas dissoudre l'expérience esthétique et culturelle de la littérature, mais agir comme médiateur et amplificateur. De fait, la réussite d'un dispositif numérique dépend de sa capacité à articuler les logiques documentaire, culturelle et pédagogique dans une dynamique intégrative (PUREN, 2020). Le modèle émergentiste de Bertin, fondé sur l'adaptation permanente des sous-systèmes, permet précisément de penser cet équilibre dynamique à savoir celui d'un système d'apprentissage vivant, évolutif, capable de transformer les contraintes techniques en leviers cognitifs et culturels.

En définitive, l'enjeu majeur n'est pas tant l'introduction du numérique que la manière dont il est intégré dans une approche systémique et réflexive. C'est à cette condition que le numérique pourra offrir une expérience littéraire partagée, signifiante et durable, permettant à chaque apprenti-lecteur de devenir acteur social, co-constructeur de sens et médiateur culturel.

5. Conclusion:

L'apport du numérique à la lecture littéraire en langue étrangère est multiple : il facilite l'accès, soutient la compréhension, élargit l'espace d'interprétation et stimule la créativité. Intégré dans une logique actionnelle, il devient un outil de médiation culturelle et un levier d'émancipation, permettant aux apprenants de passer de « *tâches scolaires sur les textes à des actions sociales par les textes* » (PUREN, 2015).. L'étudiant devient ainsi un acteur social dans le champ littéraire. Cette conception rejoint celle de Rivens Mompean pour qui les dispositifs numériques sont des « *laboratoires expérimentaux* » et des « *objets vivants* », se développant par les interactions entre les éléments du dispositif (Mompean, 2013, pp. 13-14).

En définitive, la réussite d'une telle intégration repose sur l'initiative et l'appropriation par les enseignants, véritables médiateurs de ce changement. L'approche systémique que nous proposons vise précisément à outiller ces acteurs pour une utilisation réfléchie, équilibrée et contextualisée du numérique. Loin d'opposer tradition et innovation, l'enseignement de la littérature en langue étrangère peut ainsi devenir un laboratoire vivant, où le numérique accompagne la formation de lecteurs plurilingues, critiques et créatifs, pleinement engagés dans l'agir social par la littérature.

Références bibliographiques

- BABAULT, S. G. (2022). Apprentissage formel et informel des langues. Quelles articulations? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 20, no 20-1.
- BAROUTSAKI-TSIRIGOTI, S. (2022). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: nouvelles inspirations, nouvelles pratiques. Thèse de doctorat. Université Michel de Montaigne-Bordeaux III; Le Mans Université (1977-....).
- BERTIN, J.-C. (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *ASp. la revue du GERAS*, no 41-42 , pp. p. 47-66.

- Christian, P. (2008). Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *LANGAGE ET L'HOMME*, vol. 43, no 1 , p. 143.
- Christian, P. (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures: des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes
- Christian, P. (2020). La littérature dans une perspective actionnelle: une approche intégrative des différentes logiques documentaires.
- Hanae, A. (2019). Enseigner La Littérature Aujourd'hui. De L'ouverture Pour Depasser Le Peril... pp. 1-9.
- J-C Bertin et al. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey: Information Science Reference.
- Mompean, A. R. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. . Presses Univ. Septentrion.