

Denis Legros, Yasmina Bounouara, Teresa Acuna,  
Fatima Zohra Benaïcha, Yan Vigile Hoareau, François Sawadogo<sup>1</sup>



**Résumé :** *La littératie, définie comme l'ensemble des compétences mobilisées par un individu pour lire, comprendre et produire des textes dans les situations de la vie quotidienne (OCDE & Statistique Canada, 1995), est devenue une notion complexe et difficile à circonscrire en raison de la généralisation des usages des TICE. L'explosion conceptuelle de la notion de la littératie et le développement des nouvelles littératies traduisent des évolutions du monde qui touchent tous les aspects de la société et toutes les dimensions de l'individu. Le but de cet article est de présenter des résultats de travaux sur la (co)compréhension et la (co)écriture de texte en L2 en contextes plurilingue et diglossique, conduits dans différents contextes linguistiques, à partir d'un même cadre théorique. L'objectif est de contribuer à l'avancée de recherches cohérentes et interdisciplinaires sur la (co)construction des compétences en littératie plurilingue et en contexte numérique.*

**Mots-clés :** *Littératies plurilingues, co-apprentissage à distance, contextes plurilingues et diglossiques, cognition de la littératie.*

**Abstract:** *The literacy which was defined as a whole of competences mobilized by individuals to read, comprehend and produce the texts in different situations of daily life (OCDE & Statistique Canada, 1995) has become a complex notion which is difficult to define because of the generalized usages of the TICE. The conceptual explosion of the notion of the literacy and the development of the new different kinds of literacy reflect the world's evolution which touches not only every aspect of our society but also all the dimensions of individuals. The object of this article is to present some experience results about the (co)comprehension and the (co)production of the texts in L2 in multilingual and diglossia contexts. These experiences are conducted in different linguistic contexts with the same theoretic cadre. Our finality is to facilitate the coherent and interdisciplinary researches both in the (co)construction of competences on multilingual literacy and under the numeric context.*

**Keywords:** *multilingual literacy, co-learning by distance, multilingual and diglossia contexts, cognition of the literacy*

## 1. Introduction

La littératie<sup>1</sup>, définie comme l'ensemble des compétences mobilisées pour lire, comprendre et produire des énoncés textuels dans toutes les situations de la vie quotidienne (OCDE & Statistique Canada, 1995), est devenue au fil des années une notion complexe et un peu « passe partout ». De nouvelles formes de littératie apparaissent en effet et conduisent souvent à la confusion du champ. Les nouvelles technologies, qui transforment la vie des individus, modifient aussi la littéracie, et donc les modèles d'apprentissage et d'enseignement. Ces bouleversements expliquent en partie le développement du concept de multilittératies, conçues comme des tentatives permanentes d'adaptation de l'apprentissage au monde et à la société numérique. Avec l'avènement de l'ère « post-typographique » et le développement de la digitalisation (des supports) de la pensée, la littératie est devenue un concept qui change de sens en fonction des attentes, des interrogations et des besoins de la société et de l'école en matière de compétences nouvelles, d'apprentissage et d'enseignement. Ces transformations s'avèrent de plus en plus difficiles à circonscrire et à analyser en raison du rythme de l'évolution des technologies jamais connu. Il s'ensuit que les compétences en littératies, la représentation de leur construction et de leur développement, et donc la conception de l'enseignement de ces compétences se traduisent par des modèles d'apprentissage et des programmes instructionnels et didactiques qui doivent être remis en cause en permanence. C'est la raison pour laquelle la recherche scientifique et la recherche didactique ou la recherche sur la littératie dans toutes ses dimensions doivent être conduites en interaction et en interdisciplinarité (Snow, 2003).

Nous présentons quelques travaux conduits dans différents contextes linguistiques à partir d'un même cadre théorique, afin de contribuer à l'avancée de recherches cohérentes et interdisciplinaires sur la construction des compétences en littératies plurilingues et en contexte numérique.

## 2. Littératie, littératies et littératies plurilingues

À l'ère du numérique, les compétences en littératie ainsi que la modélisation de leur apprentissage, et donc la conception des théories didactiques à la base de leur enseignement, ne concernent plus uniquement les pages imprimées, mais elles prennent en compte le traitement de la lecture de « textes » sur le web ou sur un cédérom (Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). Selon Tyner (1998), c'est le développement du numérique et des échanges *via* le texte numérique qui expliquent l'émergence des nouvelles littératies, c'est-à-dire des nouvelles compétences. L'explosion conceptuelle de cette notion révèle les évolutions du monde touchant à la fois tous les aspects de la société et toutes les dimensions de l'individu. Elle impose des recherches théoriques solides et nouvelles, indispensables pour refonder l'école et la rendre capable de préparer les jeunes à vivre dans la société de la connaissance globalisée et, par définition, plurilingue et pluriculturelle. Pour faire face à la mondialisation et à la multiplication des échanges, un enseignement de la langue maternelle semble s'imposer, mais en interaction avec les autres langues. Des recherches sont nécessaires pour faciliter le développement de l'apprentissage/enseignement non pas seulement

du Français Langue Étrangère, mais de l'apprentissage en français, langue d'enseignement (Legros, Makhlouf & Maître de Pembroke, 2005).

### **3. Nouvelles technologies, nouvelles littératies et apprentissage en contexte plurilingue**

Les nouvelles technologies, les échanges et la mondialisation bouleversent la façon de penser le monde, mais aussi la place et l'identité des individus et, bien sûr, l'école qui n'est pas préparée aux nécessaires (r)évolutions. Avec le développement de l'apprentissage en réseau et du co-apprentissage à distance, les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants constituent des facteurs indispensables pour comprendre l'activité de (co)compréhension, de (co)écriture et de (co)construction des connaissances. Cette prise en compte est nécessaire pour concevoir et développer une nouvelle littératie adaptée aux nouveaux contextes d'apprentissage caractérisés par les différents systèmes de valeurs et les différents usages des outils cognitifs internes que sont la langue, l'écriture et les textes, mais aussi des outils externes que sont les TICE. Il ne s'agit pas de nier l'universalisme, mais de le (re)construire à partir des différences. Sur le plan de l'enseignement, il ne s'agit donc plus d'intégrer dans une monoculture les élèves porteurs de différences, mais de tirer parti de ces spécificités et de leurs richesses pour développer la diversité des stratégies d'apprentissage. Des travaux ont en effet montré que cette diversité de stratégies permettait de développer la « flexibilité cognitive » ou la « pensée critique » (Jonassen, 2000) et donc la richesse des modalités de traitement et d'apprentissage.

### **4. Illustrations expérimentales<sup>2</sup>**

Nous appuyant sur les travaux conduits en psychologie cognitive du traitement du texte, nous envisageons la compréhension comme résultant d'une interaction entre un texte et les systèmes de connaissances/croyances que le lecteur active lors de la lecture du texte. Comprendre un texte nécessite en effet non seulement d'activer la signification des mots du texte, mais parallèlement de construire la signification locale (microstructure) et globale (macrostructure) de ce texte. Or, l'une des grandes difficultés rencontrées par les apprentis lecteurs et, en particulier, par les lecteurs de textes en L2 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 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. Lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, et notamment lorsque ces connaissances construites dans la langue maternelle sont activées, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent une meilleure compréhension et une meilleure production de textes.

#### **4.1. Le rôle de la langue et de la culture orales dans l'activité inférentielle dans la compréhension du monde chez des Mapuches de zones rurales et urbaines en Patagonie**

Dans une recherche conduite en Patagonie, Acuña (voir Legros, Acuña & Maître de Pembroke, 2006) a analysé les changements linguistiques et cognitifs survenus

lors du passage d'une culture orale ancestrale (des enfants mapuches ruraux de 11 et 12 ans) à une culture orale/écrite (enfants mapuches urbanisés et scolarisés). Le cadre théorique de la linguistique cognitive permet de concevoir les productions verbales comme déterminées par les différentes manières de combiner dans une langue donnée des invariants cognitifs. Ce cadre permet de rendre compte du rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la catégorisation et la construction des connaissances.

Acuña a comparé les réponses orales à un questionnaire qui indiquait l'activité explicative et inférentielle concernant les représentations quotidiennes et scolaires des enfants sur les phénomènes climatiques. Les résultats montrent que l'activité explicative varie selon les groupes. Les enfants de milieu rural fournissent davantage d'explications à partir du contexte quotidien que celles concernant des savoirs enseignés à l'école, ces explications n'étant pas causales, mais basées sur des indices de la vie quotidienne; les enfants de milieu urbain fournissent davantage d'explications causales et d'inférences effectuées à partir des connaissances scolaires. Ces données permettent d'analyser les transformations linguistiques dues au passage de la langue orale, comme véhicule de la culture orale, à la langue écrite, comme langue de scolarisation. Elles contribuent à la modélisation des activités langagières interculturelles mises en jeu dans la compréhension et la construction de connaissances *via* la production de textes.

#### **4.2. Le rôle de la langue maternelle créole dans la compréhension de textes explicatifs en L2 dans le contexte diglossique de la Réunion**

Les recherches sur l'apprentissage en situation de bilinguisme, de diglossie ou en contexte multiculturel ont montré l'importance de facteurs tels que l'oralité et la prise en compte des connaissances culturelles de l'apprenant. Les recherches sur les processus cognitifs sous-jacents à ces phénomènes de construction de connaissances en milieu bilingue et/ou diglossique n'ont jusqu'alors pas proposé d'explications se rattachant aux modèles classiques de la compréhension du langage. L'objectif de la recherche conduite à La Réunion par Hoareau (voir Hoareau & Legros, 2006) est de montrer que le modèle de Construction-Intégration (Kintsch, 1998) permet une compréhension des mécanismes de construction de connaissances en contexte bilingue. Les conditions d'activation de la Mémoire de Travail à Long Terme (Ericsson & Kintsch, 1995) varient du fait de facteurs contextuels : relation entre les connaissances liées à la culture de l'élève et les connaissances véhiculées par le texte et la langue (L1 vs L2).

Une expérimentation menée avec des classes de CM2 (7<sup>e</sup> année) de Saint-Joseph et Saint-Philippe de l'île de la Réunion a consisté à faire lire aux sujets un texte en français (L2) se rapportant au thème du dérèglement climatique. Des aides orales à la compréhension du texte ont été proposées en créole (L1) pour le groupe G1, et en français pour le groupe G2. Le groupe contrôle (G3) n'a pas bénéficié d'aide. Les rappels du texte par les élèves des trois groupes ont été analysés grâce à une analyse prédicative permettant d'étudier sous forme propositionnelle le contenu sémantique du texte lu, rappelé et compris. Les résultats permettent de conclure à un effet significatif de la L1 (créole) sur

l'activation des connaissances et la production d'inférences lors de la lecture d'un texte en L2 (français).

#### 4.3. Le rôle de la langue maternelle moré dans la planification et la co-écriture à distance de textes explicatifs en L2 en contexte diglossique au Burkina Faso

Dans une recherche conduite au Burkina Faso, François Sawadogo (voir Sawadogo & Legros, 2007) a étudié l'effet des questionnements en L1 (moré) et en L2 (français) entre partenaires distants *via* internet sur l'activité de planification dans une tâche de production de textes explicatifs en langue seconde. La principale hypothèse consiste à supposer que les groupes qui ont des échanges *via* internet avec un groupe partenaire distant produiront un texte de meilleure qualité que celui des groupes qui n'ont pas d'échanges, et que les groupes interactifs utilisant la L1 auront une production meilleure au niveau quantitatif (nombre de propositions traitées) et qualitatif (pertinence des idées sélectionnées).

Quarante élèves de 4<sup>e</sup> de collège (9<sup>e</sup> année) du Burkina Faso ont participé à l'expérience. Les sujets sont répartis en 4 groupes : G1 : 10 sujets utilisent la L1 dans la phase de questionnement et échangent avec un groupe distant *via* internet ; G2 : 10 sujets utilisent la L1 dans la phase de questionnement sans avoir d'échanges ; G3 : 10 sujets utilisent la L2 dans la phase de questionnement sans échanges avec un groupe distant ; G4 : 10 sujets utilisent la L2 dans la phase de questionnement et échangent avec un groupe distant *via* internet. Les textes produits par les groupes interactifs sont plus structurés. Les groupes non interactifs produisent des textes longs et peu structurés et contenant majoritairement des propositions recopiées et assemblées sans structuration de type causal. Les sujets qui utilisent la L1 produisent plus de propositions pertinentes « traitées » (« *knowledge transforming strategy* », Bereiter & Scardamalia, 1987) que les sujets qui utilisent la L2. Les sujets parviennent ainsi en situation d'interaction à participer à la construction d'un « terrain conceptuel commun » en bénéficiant d'une activation optimale de leurs connaissances. Ces résultats ouvrent des perspectives nouvelles quant à la compréhension du rôle de la L1 dans les situations de co-construction de connaissances à distance *via* internet.

#### 4.4. Le rôle des aides cognitives et métacognitives dans le développement des compétences en littérature en contexte plurilingue algérien

Des travaux en psychologie ont montré que les apprenants en situation de production écrite recourent essentiellement à la stratégie des « connaissances racontées » (« *knowledge telling strategy* ») (Bereiter & Scardamalia, 1987). Il s'ensuit que la qualité de leur texte dépend très fortement de leur « base de connaissance » (Fayol, 1996). De surcroît, ils manquent de connaissances métacognitives pour une régulation efficiente de leur texte en cours de révision (Daiute & Kruidenier, 1985). D'où les objectifs de cette recherche de Bounouara (voir Bounouara & Legros, à paraître) qui étudie (i) l'effet de la lecture de textes ressources, pour l'enrichissement de la base de connaissance référentielle et linguistique des élèves, sur la facilitation de la mise en œuvre des processus

de planification et de mise en texte (Crinon & Legros 2002), et (ii) l'effet de l'utilisation d'une grille d'autoévaluation sur le développement des compétences métacognitives lors de la lecture évaluative, la re planification et la réécriture.

Deux groupes d'élèves de première année d'un lycée de Batna produisent le premier jet d'un texte argumentatif. Quelques jours plus tard, les participants du groupe G1 lisent trois textes ressources en français, et les deux groupes réécrivent leur texte pour en produire un 2<sup>e</sup> jet. Ensuite, les deux groupes réalisent une lecture évaluation de leur deuxième jet : le G1 à l'aide d'une grille d'autoévaluation et le G2 sans cette grille. Après la lecture évaluative, les deux groupes réécrivent la dernière version de leur texte. L'analyse des données permet de valider l'hypothèse générale d'un effet positif des aides textuelles et métacognitives sur la re planification et la réécriture en L2 en contexte plurilingue. Ces résultats visent à ouvrir des perspectives dans le domaine de l'apprentissage en langue étrangère et de la construction des connaissances en contexte plurilingue.

## 5. Un nouveau paradigme en émergence

Tous ces travaux conduits dans des contextes linguistiques différents, mais avec le même cadre théorique et la même méthodologie expérimentale, conduisent à des résultats qui rendent possible la comparaison de données et la recherche sur l'effet des interactions langagières et du contact des langues variable selon leurs statuts dans l'apprentissage en contexte plurilingue (Benaïcha & Legros, soumis). Ces résultats permettent de poser les bases d'expérimentations en contexte numérique qui tiennent compte des contextes locaux et des usages des outils cognitifs internes que sont la langue, l'écriture et les textes, mais aussi les outils externes que sont les NTIC. Cette démarche d'adaptation aux valeurs et aux contextes locaux s'inscrit dans les nouveaux « designs pédagogiques en émergence » (Pea et al., 1999) et les nouvelles littératies en contexte plurilingue. Les systèmes d'aide au traitement cognitif du texte en contexte plurilingue imposent de prendre en compte les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants. Celles-ci constituent en effet des facteurs indispensables pour comprendre les activités de co-compréhension et de co-construction de connaissances *via* la co-écriture à distance, activités qui permettent de définir la littératie du monde de la connaissance dans la cité mondialisée (Legros et al., 2007 ; Lyman-Hager, Johns, Nocon & Davis, 2002) comme le nouveau paradigme en émergence.

## Notes

<sup>1</sup>Denis Legros est Professeur des universités, Equipe TICE, Contextes, Langages et Cognition, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine et Artificielle), Université de Paris 8.

Yamina Bounouara est Magistérante, Equipe TICE, Contextes, Langages et Cognition, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine et Artificielle), Université de Batna.

Teresa Acuna est Professeur des universités, Equipe TICE, Contextes, Langues, Langages et Cognition, Université de Comahe, Argentine.

Fatma Zohra Benaïcha est Professeur des universités, Equipe *TICE, Contextes, Langages et Cognition*, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine et Artificielle), Université de Mascara.

Yan Vigile Hoareau est Doctorant, Equipe *TICE, Contextes, Langages et Cognition*, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine et Artificielle), Université de Paris 8 et La Réunion.

François Sawadigo est Assistant, Equipe *TICE, Contextes, Langages et Cognition*, Laboratoire CHArt (Cognitions Humaine et Artificielle), Université de Université de Koudougou (Burkina Faso).

<sup>2</sup> Le terme « littérature » -ou « littéracie »- (emprunté à l'anglais literacy) connaît en français une variation orthographique (voir, pour des exemples de cette variation, les différentes contributions au numéro 27 de LIDIL coordonné par Barré-De Miniac en 2003).

<sup>3</sup> Travaux conduits par des chercheurs de l'équipe *TICE, Contextes, Langage et cognition*, Laboratoire CHArt (Université de Paris 8).

## Bibliographie

Benaïcha, F.Z., & Legros, D. 2009, soumis. « L'effet de la langue maternelle L1 (arabe) utilisée lors de la relecture d'un texte explicatif proposée en langue étrangère à des lycéens sur la réactivation des connaissances et la réécriture ». *Annals of the University of Craiova. Series Philology, Linguistics*.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bounouara, Y., & Legros, D. 2009, à paraître. « Effet de la lecture de textes ressources et de la révision à l'aide d'une grille d'autoévaluation sur la replanification et la réécriture d'un texte argumentatif ». *DIDACSTYLE, Université de Blida*.

Crinon, J., & Legros, D. 2002. "The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting". *Learning and Instruction* 12(6), 605-626.

Daiute, C., & Kruidenier, J. 1985. "A self-questioning to increase young writers' revising processes". *Applied Psycholinguistics*, 6, 307-318.

Ericsson, K.A., & Kintsch, W. 1995. "Long-term working memory". *Psychological Review*, 102, 211-245.

Fayol, M. 1996. « La production du langage écrit ». In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : PUF.

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 ». *Enfance*, 2, 191-199.

Jonassen, D.H. 2000. *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Legros, D., Acuna, T., & Maître de Pembroke, E. 2006. « Variations interculturelles des représentations et du traitement des unités du texte ». *Langages*, 163, 115-126.

Legros, D., Makhlof, M., & Maître de Pembroke, E. 2005. « Co-apprentissage et co-compréhension dans une perspective plurilingue et pluriculturelle ». In M. Rispaïl & N. Tiziri (Eds.), *Langues Maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe* (pp. 37-48). Paris : L'Harmattan.

Legros, D., Hoareau, Y. Boudechiche, N. Makhlouf, M., & Gabsi, A. 2007. « (N)TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatif en Langue seconde. Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel ». *ALSIC*, 10. En ligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm>

Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., & Cammack, D. 2004. "Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies". [Electronic version]. *Reading Online*, 7(5). En ligne : [http://www.readingonline.org/newliteracies/lit\\_index.asp?HREF=/newliteracies/leu](http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/leu)

Lyman-Hager, M.A., Johns, A., Nocon, H., & Davis, J N. 2002. "Literacy in digital environments: Connecting Communities of Language Learners". In J. Hammadou Sullivan (Ed.), *Research in Second Language Learning: Literacy and the Second Language Learner* (pp. 261-279), Greenwich, CT: Information Age Publishing.

OCDE & Statistique Canada 1995. *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (n° 89-545-XPF)*. Paris/Ottawa: OCDE et Ministre de l'Industrie du Canada.

Pea, R.D., Tinker, R., Linn, M. Means, B., Bransford, J., Roschelle, J., Hsi, S., Brophy, S., & Songer, N. 1999. "Toward a learning technologies knowledge network". *Educational Technology Research and Development*, 47 (2), 19-38.

Sawadogo, F., & Legros, D. 2007. « Effets des questionnements à distance via Internet sur l'activation des connaissances et l'activité de planification lors de la co-écriture de textes explicatifs en langue seconde en contexte diglossique ». *Conférence EIAH'2007*, 27, 28 et 29 juin 2007, Lausanne (Suisse). En ligne : [http://archive.eiah.univ-lemans.fr/article.php@identifiant=oaiX511hal.archives-ouvertes.frX511hal-00161369\\_v1](http://archive.eiah.univ-lemans.fr/article.php@identifiant=oaiX511hal.archives-ouvertes.frX511hal-00161369_v1)

Snow, C.E. 2003. "Assessment of reading comprehension. Researchers and practitioners helping themselves and each other". In A.P. Sweet & C. Snow (Eds.) *Rethinking reading comprehension* (pp. 192-206). New York: The Guilford Press.

Tyner, K. 1998. *Literacy in a digital world. Teaching and Learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.