



Revue de Recherches en
LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

[International Standard Serial Number](#)

ISSN 2368-9242

r2lmm.ca

La **Revue de Recherches en LMM** se veut un lieu de rassemblement des voix de toutes les disciplines qui s'intéressent à la multimodalité : l'éducation, la didactique, la linguistique, la sémiotique, l'éducation aux médias, les communications, les arts visuels et médiatiques, la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, l'univers social, les sciences de l'information, les technologies éducatives.

La publication de la **Revue de Recherches en LMM** se fait exclusivement en ligne afin d'assurer l'accès libre aux écrits scientifiques. La procédure de sélection des articles suit rigoureusement les critères des publications scientifiques : relecture à l'aveugle par deux ou trois experts, échanges suivis entre le responsable du numéro, les rédacteurs de la revue, les auteurs et les relecteurs pour aboutir à la version finale de l'article. La Revue de Recherches en LMM publie exclusivement des articles en langue française.

Note au lecteur :

*L'envoi d'un article pour publication dans la **Revue de recherches en littératie médiatique** multimodale implique que l'auteur cède au Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale les droits de publication de son œuvre à partir du moment où celle-ci est acceptée et publiée. Toute autre reproduction ou représentation du présent article, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, doit faire l'objet d'un accord écrit de la part de l'éditeur.*

Pour information : info@litmedmod.ca

Laetitia Perret-Truchot

Université de Poitiers

**ACTIVITE INTERPRETATIVE ET LITTERATURE DE JEUNESSE SUR ALBUM
NUMERIQUE : PISTES DE REFLEXION POUR UNE MISE EN CONTEXTE**

Résumé

En quoi l'album de jeunesse numérique modifie-t-il l'activité scolaire d'interprétation des textes ? Dans quelle mesure interroge-t-il la notion de lecture distanciée/lecture identificatoire ? Nous apporterons des éléments de réponse à ces questions générales en analysant les versions numérique et papier de l'album *L'Herbier des fées*. Nous nous interrogerons sur le dispositif didactique et notamment technodidactique permettant d'accéder à ces œuvres multimodales et nous nous livrerons à une étude de cas à partir du livre numérique *Francis et la souris verte*, testé dans une classe de grande section.

Mots clefs : Album, littérature numérique, interactivité, littéracie multimodale, interprétation.

Introduction

En quoi l'album de jeunesse numérique modifie-t-il l'activité scolaire d'interprétation des textes ? Dans quelle mesure interroge-t-il la notion de lecture distanciée/lecture identificatoire ? Nous apporterons des éléments de réponse à ces questions générales en analysant deux albums, *L'Herbier des fées*, de Benjamin Lacombe et Sébastien Perez, tout d'abord, qui présente la particularité d'exister sous format papier et sous format numérique, *Francis et la souris verte*, ensuite, qui n'a été créé que sous format numérique. Les deux livres numériques ont été réalisés par les entreprises IGS (via le département Neolobris).¹

Dans un premier temps nous comparerons les deux versions papier et numérique de *L'Herbier des fées* en nous interrogeant sur le dispositif didactique permettant d'accéder à ces œuvres multimodales

Dans un deuxième temps, nous verrons quelle est la spécificité de la version numérique et comment le dispositif technodidactique doit en tenir compte.

Enfin, dans un troisième temps, nous nous livrerons à une étude de cas à partir du livre numérique *Francis*, testé dans une classe de grande section.

Album de littérature jeunesse numérique et activité interprétative

Qu'est-ce que la littérature de jeunesse numérique ?

La première question à se poser est sans doute celle de la définition de la littérature numérique, qui n'est pas encore véritablement établie – ce dont personne ne s'étonnera, la définition de la littérature ne l'étant pas non plus, et étant peut-être une « sottise question » (Genette, 1991, p. 11). Si l'on en croit P.Bootz (2011, p. 213), la littérature numérique se caractérise comme « une œuvre créée et lue dans un dispositif numérique, [qui] en exploite les particularités et ne sort jamais du monde numérique. »

¹ La société de production Prima Linea a réalisé les vidéos présentes dans *L'Herbier des fées*. Depuis plusieurs années, elle adapte des œuvres pour la jeunesse dans d'autres médias. Elle a ainsi adapté en long métrage d'animation l'album pour enfant *Loulou*, de Grégoire Solotareff, *Loulou et autres loups*, film qu'il coréalise avec Jean Luc Fromental ou encore le long métrage *U*, coréalisé par Grégoire Solotareff et Serge Elissalde.

Cette définition porte sur le texte et non sur sa réception et permet à P. Bootz d'écarter les versions numérisées, elle. En effet, qui affirme que les versions numérisées ne modifient pas radicalement la lecture parce qu'elles n'entraînent qu'un changement du support papier vers le support numérique (ordinateur, tablette, téléphone intelligent...) ignore que ce changement n'est pas neutre. Les versions numérisées incluent des manipulations comme la possibilité de passer en un clic d'un chapitre à un autre ou d'accéder à la table des matières, éliminent le feuilletage et, par là, modifient le rapport au livre.

Par ailleurs, la littérature numérique, telle que définie par Bouchardon (2009) et Bootz (2011) est une littérature d'avant-garde. Bootz considère comme relevant de la littérature numérique trois genres : les textes que le lecteur construit au fur et à mesure de sa navigation, ceux que le logiciel construit plus ou moins aléatoirement au fur et à mesure de la lecture et la poésie numérique qui se caractérise par l'instabilité des formes écrites sur l'écran, qui se transforment sous les yeux du lecteur.

Cette définition porte, de façon implicite, une conception et une théorie de la littérature hiérarchisant ses formes, mais il n'est pas lieu d'en discuter ici. Lorsque l'on parcourt l'offre sur tablette (Android et Apple), la littérature de jeunesse numérique semble le plus souvent associer texte (souvent lu par un narrateur), image fixe, animée, musique et son (bruitage). En effet, elle est une forme émergente qui semble plus adopter une partie des codes du cinéma d'animation que de la littérature numérique comme définie ci-dessus. Elle est aussi un produit pour la jeunesse qui concerne encore une toute petite frange de consommateurs qu'il ne faut pas désarçonner.

Dès lors, nous pouvons dire que la littérature de jeunesse actuelle en format numérique est sans doute plus proche du livre enrichi par des formes médiatiques (sons, images en mouvement) que de la littérature numérique telle que les spécialistes de cette dernière l'entendent. C'est à cette littérature de jeunesse multimodale que nous allons nous attacher en nous interrogeant sur la réception qu'elle peut générer, et notamment sur la distanciation ou l'adhésion qu'elle peut susciter

Quelle articulation entre adhésion et distanciation est mise en œuvre en littérature numérique ?

La question des écrans qui, plutôt que de donner à voir, empêchent de regarder à cause de la fascination qu'ils exercent sur les enfants (Tisseron & Stiegler, 2009), est aujourd'hui bien connue. On peut dès lors se demander si le support numérique risquerait de générer une fascination qui annihilerait le sens critique et la capacité à distancier de l'élève. Pour reprendre le questionnement de J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, (2005, p. 94) quelle articulation entre « ancrage et désencrage du sens, fonction référentielle et fonction poétique, rapports passionnels et rationnels, subjectivité et intersubjectivité », pratique de lecture ordinaire et pratique de lecture scolaire entraîne la lecture de littérature de jeunesse numérique ?

Afin d'ébaucher une réponse, il faut prendre en compte la question de la multimodalité. En effet, l'album de littérature jeunesse est un support intrinsèquement multimodal selon la définition de Lebrun, Lacelle et Boutin (2012), une « combinaison des modes d'expression dans le but de raconter une histoire » (p. 127). Il génère un rythme de lecture spécifique, associant lecture d'images et lecture du texte (Martin, 2008). Cette forme, « est un défi pour le lecteur : que devient en effet la langue quand l'œil est sans cesse dévoyé, appelé dans ses marges, requis par son aveuglement, dans le jeu des images [...] ? » (Lapeyre-Demaison, 2008, p. 197). Ce type de support peut s'avérer difficilement accessible, notamment pour les élèves les moins familiers avec la littérature scolaire (Bautier, Crinon, Delarue-Breton, & Marin, 2012).

Si l'album de littérature jeunesse est intrinsèquement multimodal, quelle multimodalité spécifique génère sa forme numérique ?

Comparaison des versions numériques et papier de L'Herbier des fées.

Afin d'amorcer une réponse, nous allons tout d'abord comparer les versions numérique et papier de *L'Herbier des fées*.

Cet album, qui a obtenu en 2011 la mention spéciale du jury des Pépites numériques du Salon du Livre Jeunesse de Montreuil, raconte l'histoire d'Aleksandr Bogdanovitch, un éminent botaniste russe, envoyé par le cabinet des sciences occultes de Raspoutine dans la forêt de

Brocéliande en 1914. L'ouvrage s'ouvre sur la biographie de ce personnage, mais prend ensuite la forme d'un journal intime dans lequel le savant narre sa découverte de minuscules mammifères anthropomorphes vivant en symbiose avec les plantes. S'il commence par porter sur elles un regard de scientifique (notamment en les disséquant), il finit par céder à leur charme, refuse d'envoyer ses découvertes à Raspoutine et s'éloigne de sa femme et de sa fille, restées en Russie. L'ouvrage se termine sur un collage d'extraits de presse permettant d'apprendre qu'Alexander Bogdanovitch a disparu. Le récit reste ainsi inachevé en laissant au lecteur plusieurs pistes d'interprétation possibles quant à cette disparition insolite : le botaniste a-t-il fini par rejoindre les fées ? S'est-il perdu dans la forêt ? Est-il mort ? Assassiné par Raspoutine ? Est-il caché par sa logeuse ? Sa femme et sa fille l'ont-elles finalement retrouvé ? Où sont-elles ?

Les deux supports, papier et numérique, sont multimodaux au sens où ils proposent des documents multiples et hétérogènes. Différents types d'écrits sont présents : journal, herbier, extraits de presse, lettres transcrivant la correspondance du botaniste avec ses confrères, Raspoutine et sa femme. Les illustrations sont aussi de natures différentes (croquis, dessins, daguerréotypes, affiches). Dans sa version papier, *L'Herbier des fées* a l'aspect et la confection artisanale d'un livre d'art par son grand format (27,5 x 31,1 cm.), la présence de trois pages proposant un effet d'ajour, de deux autres proposant un effet de calque, les illustrations pleine page. La version numérique, quant à elle, mobilise l'ensemble des possibilités offertes par le multimédia : son (musique, bruitage) et images en mouvement (vidéos, personnages animés).

Cette multimodalité en rend la lecture extrêmement complexe. Dès lors, le dispositif didactique peut être commun aux deux supports et doit s'attacher à faire dialoguer textes et images selon différentes modalités..

Les images comme les textes jouent sur la multiplication des voix et l'alternance des points de vue, amenant le lecteur à hésiter sur l'existence des fées et la lucidité du héros. Aucune vision centrale ne vient unifier les propos des personnages ni clarifier la situation, car le lecteur est contraint de passer d'un point de vue à un autre, du journal intime d'Aleksandr aux lettres de sa femme et au discours de presse. Les illustrations jouent aussi sur l'indétermination. Certaines d'entre elles renforcent l'effet de véracité : les pages volontairement jaunies comportent des plissures, des tâches, des traces d'usures. Tous les

types de textes sont présentés sous forme de *fac-similés* collés sur le livre tout comme certaines illustrations (herbier, daguerréotypes). Tout cela rend crédible l'existence des fées, dont le squelette et le corps disséqué restituent l'esthétique des planches botaniques ou physiologiques des vieux livres de biologie.

La représentation picturale des fées apparaît parallèlement à la parole du savant, par le lien qu'établit la double page entre le journal intime (page de gauche) et les illustrations (page de droite). Or, ces illustrations évoluent avec le discours du botaniste au fur et à mesure de l'album. Si les huit premières pages présentent un herbier, chacune des plantes présentées existant dans la réalité, seules les deux premières prennent la forme d'un herbier réel. Les six planches suivantes deviennent un herbier des fées qui présente la fée et sa plante symbiotique. Au fur et à mesure que le botaniste leur reconnaît une conscience, on passe de plans de mi-ensemble et moyen à des plans rapprochés et gros plans, tandis qu'apparaît progressivement la couleur. Les illustrations glissent vers l'onirisme, les fées envahissent progressivement l'espace de la page.

Parallèlement à ces illustrations, les extraits du journal intime s'éloignent peu à peu du discours scientifique et adoptent des accents lyriques traduisant l'émerveillement d'un savant qui ignore lui-même s'il ne rêve pas éveillé. Ses propos expriment la vanité d'un rapport au monde fondé uniquement sur le savoir scientifique : « toutes nos connaissances passées, présentes et à venir ne sont rien au regard de ce que nous ne saurons jamais ».

Il s'agit dès lors d'amener les élèves à déterminer quels documents peuvent permettre d'affirmer l'existence des fées, et quels autres peuvent amener à en douter. En effet, « toutes les interprétations sont possibles, mais il faut savoir qu'une interprétation est d'autant plus acceptable qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'éléments » (Tauveron, 2002, p. 41).

La lecture des textes, dans les deux versions, ne permet pas d'établir la véracité des faits, tous les points de vue (journal, lettres, témoignage de la logeuse dans la presse) étant subjectifs. Dès lors, on voit que l'un des intérêts littéraires du texte réside dans l'hésitation, caractéristique du genre fantastique. L'album illustre bien que « la signification littéraire du fantastique est d'exprimer une crise de sens et de perception du monde » (Mellier, 2000, p. 13). En effet, le récit est porté pour l'essentiel par la voix du savant, personnage stéréotypé

des textes fantastiques. Sa profession le rend forcément imperméable au surnaturel, et, dans un premier temps, il considère les fées comme des plantes, ou des petits animaux, qu'il dissèque. Cependant cette figure est fragilisée d'emblée : il travaille pour le cabinet des sciences occultes de Raspoutine, ce qui disqualifie le savoir constitué et les lois positives. Le texte devient ainsi une sorte de parabole sur le choix entre réel et imaginaire, entre science et poésie, entre deux modes de vie concurrents, qui génèrent un rapport au monde et à autrui différents, l'un acceptant, l'autre refusant l'irrationnel. La présence des fées s'impose tout de suite familière, comme si elles avaient toujours été attendues, et révèle au savant son véritable moi.

Certaines images des deux versions renforcent ce « processus identitaire » (Mellier, 2000, p. 93) : les illustrations soulignent le passage d'Aleksandr du stéréotype du savant austère à celui du fou, du rêveur, de l'ermite hirsute en haillon. Les fées jouent ici un rôle essentiel, représentant une altérité insaisissable, qui fait vaciller les certitudes du moi.

En revanche, la lecture des images en mouvement et l'apparition du son entraînent à certains moments une différence radicale entre les deux versions, à travers la question de la fiabilité des preuves qu'elles apportent à l'existence des fées.

Spécificité de la version numérique

Interactivité

Images animées et son

L'ajout d'images animées et de sons peut le plus souvent être considéré comme un « enrichissement » de la version papier, lui ajoutant une ambiance sonore, une animation légère des fées, qui, tout en modifiant la lecture, ne bouleverse pas le sens du texte. La page qui fait découvrir des fées camouflées dans leur élément naturel se distingue toutefois. La version papier intercale des calques et des ajours qui sollicitent l'attention du lecteur en imposant des allers-retours pour voir ce qui apparaît au détour de ces pages. La version numérique propose des vidéos qui exposent les fées en mouvement. Loin d'être deux versions, l'une numérique, l'autre papier, d'une même lecture, cette transposition du calque et de l'ajour en vidéo vient attester la version merveilleuse du savant. En effet, ces films d'animation dont la bande-son imite le bruit des projections apparaissent comme des preuves

matérielles de l'existence des fées et rompent avec l'indétermination fantastique, réorientant totalement la lecture.

L'interactivité tactile

L'autre modification radicale de la lecture dans la version numérique est sa dimension interactive. Par interactivité, j'entends la définition de Bouchardon (2009, p. 32) : « programmation informatique des interventions matérielles du lecteur qui devient ainsi un interacteur, ces réponses entraînant une réponse de l'ordinateur ». Dans *L'Herbier des fées*, le lecteur agit directement sur les images : il peut agrandir une illustration, déclencher des travellings avant, lancer des vidéos... la magie de l'interaction peut alors prendre le pas sur l'activité de lecture littéraire scolaire, distancée, le lecteur étant fasciné, happé par le dispositif et perdant le fil de l'histoire en s'attachant surtout à déclencher des animations.

Cette interactivité a ceci de particulier qu'elle se développe sur support tactile. Ce type d'interface « qui donne l'illusion d'une activité directe sur les objets informatiques » (Fluckiger, 2008, p. 55), peut amener les élèves à oublier cette interface, ce qui a deux effets. Tout d'abord, technique et technologie peuvent s'oublier au profit de la valeur esthétique et favoriser une lecture subjective, fondée sur l'émotion et le plaisir tactile. C'est pourquoi la tablette apporte sans doute plus à la lecture que l'ordinateur par son principe intuitif, la découverte spontanée et sensorielle qu'elle permet.

Cependant cet oubli empêche la nécessaire mise à distance. En effet, les élèves ne savent « nommer ni leurs actions, ni les objets qu'ils manipulent si aisément » (Fluckiger, 2008, p. 55). Ils ne parviennent donc pas à expliquer et interpréter leur pratique – autrement qu'à travers leur geste ou la description.

Le support iPad.

Objet technique

La version numérique existe donc sur un objet technique, ce qui n'est pas neutre et influence la lecture de plusieurs manières. Tout d'abord, comme le montrent les historiens du livre et de la lecture, « un même texte n'est plus le même lorsque changent le support de son inscription, donc, également, les manières de le lire et le sens que lui attribuent ses nouveaux

lecteurs » (Chartier, 2012, p. 21). Ainsi, Bassy, (1990), rappelle le rôle essentiel de la matérialité de l'objet livre et notamment de son format dans le rapport à la lecture et au livre au XVIII^e, « en changeant de taille l'objet change de destination » (p. 148). En effet, le passage des grands formats aux petits formats signale un désir de maniabilité, en lien avec une fluidité sociale et culturelle et un passage de la lecture publique à la lecture privée.

L'objet technique est ici informatique, ce qui entraîne une différence radicale par rapport au livre. En effet, comme le rappelle Chartier (2012), avec la lecture sur écran, on assiste à la fin de la relation objet livre : ce ne sont plus les supports qui permettent d'identifier la nature texte (un livre de classe, un livre de poche, un journal), « est ainsi rompue la relation qui, dans toutes les cultures écrites antérieures, liait étroitement des objets, des genres et des usages » (p. 22). Or, la tablette est un support sur lequel se pratiquent des activités extrascolaires, et l'on sait d'une part que les applications les plus populaires sont ludiques et d'autre part que « les lectures de fiction sur écran sont peu prisées » par les adolescents (Ahr, Butlen, Elalouf, 2012, p. 69). Quelles peuvent être les répercussions sur les activités scolaires de ces activités privées ludiques ? Cette question rejoint celle de la place du jeu, et de la part du formel et de l'informel dans les apprentissages, question qui avait, dans le domaine numérique, été posée avec les CD-Rom ludo-éducatifs (Kellner, 2007).

Un objet marchand

Enfin, la tablette n'est pas seulement un objet technique, elle est aussi un objet marchand, résultat d'une démarche marketing, la tablette Apple connaissant une position dominante sur le marché actuel. Elle peut générer une attraction contribuant à l'éblouissement du lecteur, capté par le dispositif, comme Aleksandr l'a été par les fées. Le livre numérique bouleverse le monde de l'édition, la dématérialisation favorise l'émergence de nouveaux acteurs et modifie les stratégies des éditeurs qui souhaitent se positionner sur ce marché émergent aux enjeux symboliques (il faut être identifié comme leader du marché) et économiques (le livre numérique est encore une faible part du marché, rapporte peu, mais sera sans doute un support plus rentable que le papier à moyen terme). Si la tablette est de plus en plus présente dans les politiques d'équipement des régions, ces dernières les achètent peut-être aussi par opportunité stratégique, afin de gérer leur image, sans forcément penser les usages. Pour

l'année 2011/2012, tout confondu (écoles, collèges, lycées), on compte 4330 tablettes avec déploiement et 814 sans déploiement².

Dispositif technodidactique

Dès lors, la mise en place de la tablette nécessite un dispositif tenant compte de sa dimension multimédia (lecture d'image fixe, animée, son, modification rapport texte/image...) et marketing.

En ce qui concerne la tablette, il est indispensable de mettre en place une littératie médiatique critique, définie comme « la capacité à analyser la culture médiatique en tant que production sociale [qui] veut amener l'élève comme le citoyen à développer un sens critique face aux discours et aux représentations médiatiques » (Lebrun, Lacelle & Boutin 2012, p. 192). L'intérêt de cette démarche est de prendre une distance nécessaire avec le marketing qui vise à transformer tout bien en produit et non en objet. Il faut ainsi se demander si l'interactivité sert l'histoire, lui apporte une autre dimension, ou si elle est simplement là pour attiser le désir de toucher. C'est en questionnant le geste que l'élève pourra le mettre à distance. En effet, « la maîtrise des normes et des codes qui gouvernent les échanges et pratiques culturelles numériques nécessitent un apprentissage » (Fluckiger, 2008, p. 56). La verbalisation est essentielle et est « rendue possible par les instructions écrites et la présence de l'enseignant qui nomme actions et gestes » (Fluckiger, 2008, p. 57).

Pour didactiser les dimensions interactive et multimodale, la lecture distanciée passe donc par une activité « méta » des actions sur l'objet technique. La démarche didactique consisterait alors à « montrer que l'on est conscient des mécanismes interprétatifs » (Lebrun, Lacelle & Boutin 2013, p.184), à analyser la façon dont texte, image animée, fixe, son (musique, bruitage) « ont collaboré de manière complémentaire ou distincte à l'élaboration du sens » (Lebrun, Lacelle & Boutin 2012, p.185) en équilibrant l'attention des élèves entre ces différentes sources. C'est en tenant compte des différentes formes sémiotiques et de leur agencement que peut se faire l'interprétation de l'album numérique interactif.

² <http://eduscol.education.fr/dossier/apprendre/tablette-tactile/politique-enseignement-scolaire/experimentations/les-collectivites-territoriales> - consulté le 12 mars 2012.

Ces activités « méta » sont facilitées dans *L'Herbier des fées* par deux phénomènes.

D'une part, une page permet au lecteur de dévoiler les fées en touchant l'écran, là où la version papier les donne à voir d'emblée. Le lecteur voit ainsi l'œuvre se faire au gré de ses gestes, et devient ici « interacteur ». Les élèves peuvent alors comprendre le rôle joué par le lecteur dans les récits littéraires interactifs et son lien avec la figure du narrateur, car il peut « manipuler l'espace et le temps de l'histoire et [obtenir] ainsi un don d'ubiquité et d'omnitemporalité. Ces attributs, qui sont classiquement ceux d'un narrateur omniscient sont alors délégués au lecteur » (Bouchardon, 2009, p.116). On peut ainsi aborder avec les élèves la « différence première entre la littérature numérique et la littérature *traditionnelle* » (Bouchardon, 2009, p. 121).

D'autre part, la version numérique de *L'Herbier des fées* expose les effets que peut obtenir le lecteur par ses actions. Elle présente un « mode d'emploi » en préambule et des icônes représentant une bobine de film pour montrer au lecteur ce qu'il doit toucher pour déclencher les vidéos. Différents points lumineux sur lesquels appuyer apparaissent également au gré des pages. Tous ces éléments dévoilent la construction de l'œuvre interactive, qui rappelle ainsi qu'elle est création. *L'Herbier des fées* génère donc une distanciation qui lui est propre et se rapproche, finalement, de la littérature numérique dans laquelle « tout élément susceptible de favoriser l'adhésion est aussitôt accompagné d'un facteur de distanciation » (Bouchardon, 2009, p. 121).

C'est donc en grande partie la confrontation entre les deux versions, numérique et papier, qui permet de garder un œil critique sur ces deux aspects spécifiques au numérique (interactivité, support tablette).

Qu'en est-il lors avec un support exclusivement numérique ?

Lecture en classe de maternelle de l'album numérique *Francis et la souris verte*

Pour répondre à ces questions, nous avons mis en place une modeste expérimentation en grande section de maternelle. En effet, travailler avec des élèves très jeunes rend particulièrement cruciale la question du support.

Toutefois, il faut souligner la grande différence entre l'album choisi et *L'Herbier des fées*. En effet, ce dernier, beaucoup trop complexe pour des élèves de GS, a été remplacé par un autre album développé par IGS, *Francis et la souris verte*. Quatre différences majeures sont à noter par rapport à *L'Herbier*. Tout d'abord, le coût de la réalisation (*L'Herbier des fées* a coûté environ trois fois plus cher que *Francis*), ensuite l'interactivité, absente chez *Francis*. La multimodalité, quant à elle, se limite à la présence d'un fond sonore, à l'animation des illustrations et à la présence d'une voix de narrateur. On est donc face à un livre enrichi, sous un format ePub qui adopte les caractéristiques du livre papier et a été conçu pour être pris en main de manière horizontale ; les pages se tournent, le texte est toujours sur la page de gauche, l'image animée sur celle de droite. Enfin, il est peu lacunaire, moins riche du point de vue interprétatif que *L'Herbier des fées* (Tauveron, 2002).

Francis est un petit cochon qui attend que sa soupe refroidisse. Une souris verte apparaît, lui vole sa cuillère et s'enfonce dans la forêt. Francis poursuit la souris et rencontre un chat, un hibou et une araignée, qui l'avertissent de faire attention au loup. Lorsque ce dernier surgit, la souris lui arrache un poil de moustache afin de détourner son attention. Cuillère en main, Francis retrouve le chemin de sa maison grâce à la bonne odeur de la soupe. Une fois chez lui, nous le voyons « *sous le regard bienveillant de sa maman* » (p.52). La dernière page montre Francis, endormi dans la même pièce qu'au commencement de l'histoire, assis sur un canapé avec le livre dans ses bras et les animaux qu'il avait rencontrés (souris, chat, hibou, araignée, loup) endormis à côté de lui (comme s'ils étaient ses doudous). La question interprétative se limite donc à savoir si Francis va retrouver sa cuillère et échapper au loup, et s'il a rêvé ou non sa mésaventure.

L'expérimentation a été menée du 18 mars au 15 avril 2013 dans une classe de 30 élèves de GS, dans le centre d'une ville moyenne de province. Les trente élèves ont suivi les mêmes activités sur la tablette. Ces dernières ont été mises en place par une étudiante de master MEF (éducation et formation option premier degré) qui développait pour IGS, où elle était stagiaire, des activités pédagogiques à partir de *Francis* : phonologie, dictée à l'adulte, nuage de mots, images séquentielles et puzzle. Elle n'a manifesté aucune volonté d'innovation dans ces activités, mais a au contraire fait le choix d'activités qui existent aussi bien dans la classe que dans des applications sur tablette, afin d'être tout de suite dans des usages connus

et légitimés, parce que pratiqués. Ce n'est donc pas le lieu ici de s'interroger sur la validité de ces activités, leur dimension occupationnelle, etc.

L'expérimentation s'est concentrée sur un groupe de trois garçons et trois filles constitué par l'enseignant depuis plusieurs mois selon des critères de niveau (hétérogénéité du point de vue du langage oral, du rapport aux apprentissages, de l'entrée dans l'écrit). Le déroulement des séances a été le suivant : découverte de l'album en ateliers, mise en place d'ateliers dirigés, semi-dirigés et autonomes sur les activités multimédia, séance finale de débat interprétatif. Un entretien était mené avec les six enfants à l'issue de chaque atelier et un entretien a eu lieu avec l'enseignant à l'issue des trois semaines.

Mise à distance ou fascination ?

Pour répondre à la question de la captation, de la fascination que générerait ce type de support, deux aspects ont été examinés. Tout d'abord, les élèves ont été interrogés sur le sens qu'ils donnaient aux activités. Chaque fois, les élèves ont tous clairement verbalisé le fait qu'il fallait « faire un puzzle », « retrouver des rimes ». Il y a donc correspondance entre les objectifs de la séance et ce que les élèves en ont verbalisé. Ensuite, les verbalisations lors du débat interprétatif ont été enregistrées afin de voir si une lecture interprétative et distanciée se mettait en place. Les élèves (l'activité avait lieu en grand groupe) ont fait des liens avec des lectures antérieures (*Boucle d'or*, à cause de la soupe trop chaude; des contes avec des loups, des cochons). Une interprétation très pertinente du personnage du loup qui apparaît comme un doudou en dernière page a émergé, comme le montrent certaines formules des élèves :

« C'est pour montrer tous les bonhommes qui sont dans l'histoire »,

« Je crois que c'est parce que le loup il voulait dormir chez Francis »,

« Moi je crois qu'il est devenu ami »,

« A moins qu'il lise l'histoire aux animaux, qu'il invente une histoire avec eux ? »

Il n'a donc été observé aucun rapport hypnotique à la tablette, ce qui n'a rien d'étonnant, car il ne faut pas ignorer la « distance que crée toute approche scolaire de la lecture » (Daunay, 2007, p. 48), distance nécessaire et passant par le métalangage.

Dimension ludique

La question du support, de sa dimension ludique de par les activités extrascolaires qu'il suppose, a aussi fait l'objet d'observations. L'entretien avec l'enseignant a ainsi permis de mettre à jour une méfiance très nette par rapport à la dimension ressentie comme intrinsèquement ludique de ce support³.

« Moi ce que j'ai observé, ce sont **les élèves** qui entrent dans les apprentissages de façon directe, avec beaucoup de facilité, **qui ont des compétences très solides, utilisent la tablette de façon très solide et pertinente. L'enfant qui a des compétences fragiles**, qui a parfois un manque de maturité pour entrer dans certaines activités, certains travaux qu'on leur propose, **vont très vite glisser vers le jeu** ».

L'enseignant distingue ici nettement apprentissage et jeu et présuppose donc que le jeu est un frein à l'apprentissage scolaire, un signe d'immaturité. Cette attitude et tout aussi manifeste dans le propos suivant

« l'outil, à mon sens correspond à des élèves beaucoup plus grands. Et que **N qui est dans le jeu**, parce qu'il a la maturité d'un enfant de grande section, donc il **a encore des choses à apprendre**, et bien, il va jouer avec et si l'adulte n'est pas là pour faire verbaliser, faire conscientiser les choses et bien **je ne suis pas sûr qu'il apprenne autant**. Donc ce n'est pas l'outil qui est trop à questionner, c'est surtout comment, moi, pédagogiquement, je mets les choses en place pour que ça devienne quelque chose de pertinent ».

L'enseignant manifeste ici l'importance de la mise à distance dans les apprentissages par le biais des verbalisations du maître et affirme que la posture ludique nuit à cet apprentissage. Ses propos sont ici révélateurs de la place du jeu à l'école, et permettent de reposer la question des apprentissages formels et informels au cœur des thèses de Brougère. Selon ce dernier, l'école veut transmettre un apprentissage formel par le jeu, or, l'apprentissage par le jeu est informel.

Les propos des élèves eux-mêmes font le lien entre la tablette et le jeu, mais leurs réponses soulignent surtout l'incertaine frontière entre « jeu », « activité scolaire », « exercice » à l'école maternelle, et donc là encore entre apprentissage formel et informel. En effet, l'échange suivant avec N montre que l'activité « puzzle », caractéristique des pratiques scolaires à l'école maternelle, relève aussi du jeu extrascolaire :

³ Il s'agit d'une transcription exacte des propos de l'enseignant, aucune correction de la langue n'a été apportée.

« N : et même j'ai tout compris, et même avec le puzzle, je me suis amusé.

P : tu t'es amusé avec les puzzles.

N : les puzzles, c'est pas un travail, c'est un petit jeu. »

Rappelons que selon Brougère (2005, p. 59), le jeu est « une activité de second degré, constituée d'une suite de décisions, dotée de règles ; incertaine quant à sa fin, et frivole car limitée dans ses conséquences ». Dès lors, le jeu scolaire n'est pas un jeu, car il est contraint et a des conséquences (évaluation...). Or, il est présenté comme tel, tout en étant refusé comme mode d'apprentissage.

Les propos de H, quant à eux, montrent que la tablette est perçue comme intrinsèquement ludique :

« O : [...] c'était une activité, un jeu, un exercice ?

C : un exercice.

H : un jeu.

O : une activité, un jeu, un exercice ? C'était quoi M-C ?

M-C : un exercice.

[...]

O : pourquoi c'est un jeu ?

H : parce que c'est un iPad.

O : Avec toi, tout ce que tu pourras faire sur iPad se sera toujours un jeu, pour toi.

H : **oui.** »

Objet de consommation

La question de l'iPad objet de consommation a été abordée avec les enfants, qui ont tous manifesté le désir de se voir offrir une tablette à Noël. L'enseignant, quant à lui, manifeste une méfiance forte à l'égard de cet objet de consommation :

« Moi en tant qu'enseignant, je crée un besoin et finalement je mets la pression, une pression de 150 à 500 euros sur les épaules des parents. Avec 500 euros, on peut acheter une bibliothèque de l'école des loisirs, plutôt dense. Il faut peser le pour et le contre ».

Conclusion

L'activité interprétative spécifique à un album numérique dépend de sa dimension interactive, qui interroge le statut d'interacteur. Elle est donc liée au support. Ce dernier soulève deux questions centrales. Celle de sa polyvalence, qui permet non seulement d'y lire des textes très différents dans leurs modes de présentation et leurs fonctions, mais encore d'y pratiquer des activités ludiques. Celle de l'objet de consommation. La question de la contamination des activités scolaires par des activités et surtout une posture ludique mise en place lors d'activités extrascolaires de jeux (notamment vidéo) n'est pas à redouter, puisque les activités scolaires, même si elles adoptent des supports ludiques, ne relèvent pas du jeu, dans la mesure où elles ne génèrent pas de posture ludique. De même, le risque de la captation de l'attention par l'écran, qui est pourtant le plus médiatisé, est faible, voire nul, car l'effet de mises à distance de l'école empêche tout rapport hypnotique aux écrans. La littérature numérique sur tablette ne pose donc pas de questions nouvelles, mais revivifie des interrogations existantes ou oubliées, celle de la place, du rôle du jeu à l'école, et, par là, de l'apprentissage formel et informel, celle de la place et du rôle de l'enseignant face à cet objet de consommation innovant, celle du support.

Références

- Ahr, S., Butlen, M., Elalouf, M.-L. (2012). Lectures sur écran, lectures sur papier. *Le Français aujourd'hui*, 178 (3), 65-76.
- Bassy, A-M. (1990). Le texte et l'image. In H.-J. Martin, R. Chartier et Vivet, J.-P. (dir.) . *Histoire de l'édition française. Tome 2, Le livre triomphant, 1660-1830*, (p. 140-161). Paris : Fayard, 1990.
- Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences peu enseignées ? *Repères* (45), 63-80.
- Bootz, P. (2011). La littérature numérique en quelques repères, In C. Béliste (dir), *Lire dans un monde numérique*. (chap. VI, p.205-254) Paris : Presses de l'enssib.
- Bouchardon, S. (2009). *Littérature numérique : le récit interactif*. Paris : Hermès.
- Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris, Economica-Anthropos.
- Chartier, R. (2012). Qu'est-ce qu'un livre? Métaphores anciennes, concepts des lumières et réalités numériques. *Le Français aujourd'hui*, 178 (3), 11-26.
- Daunay B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, 157 (2), 43-51.. DOI : 10.3917/lfa.157.0043
- Dufays, J.-L., Gemenne L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163, 51-61.
- Garus M. & Balcaen T. (2012). *Francis et la souris verte*. Angoulême : Neolobris.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Seuil.
- Kellner, C. (2007). *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre?* Paris : L'Harmattan.
- Lapeyre-Demaison, C. (2008). De l'illisibilité dans l'album contemporain : sur Frédéric Clément. In C. Connan-Pintado, F. Gaiotti et B. Poulou (dir.) *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?* (p. 197-208). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, Modernités.

Lebrun M. , Lacelle N. et Boutin J.F. (dir.) (2012), *La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses universitaires du Québec (PUQ).

Martin, S. (2008). Les albums : un problème pour la vie et la théorie du langage. In C. Connan-Pintado, F. Gaiotti et B. Poulou (dir.), *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?* (p. 253-264). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, Modernités.

Mellier, D. (2000). *La littérature fantastique*. Paris : Seuil, Memo.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tisseron S., Stiegler B., *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?*, Paris, Mordicus, 2009