Lire et débattre autour d'une application hypermédiatique de littérature pour la jeunesse à l'école primaire : étude exploratoire

Eleonora Acerra, Brigitte Louichon

▶ **To cite this version:**

Eleonora Acerra, Brigitte Louichon. Lire et débattre autour d'une application hypermédiatique de littérature pour la jeunesse à l'école primaire : étude exploratoire. Textura - Canoas, 2018, 20 (42), pp.34-59. hal-01713838v1

HAL Id: hal-01713838

https://hal.umontpellier.fr/hal-01713838v1

Submitted on 20 Feb 2018 (v1), last revised 1 Mar 2018 (v3)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Lire et débattre autour d'une application hypermédiatique de littérature pour la jeunesse à l'école primaire : étude exploratoire

Eleonora Acerra[1]
Brigitte Louichon[2]

Résumé
L'article rend compte d'une expérience de lecture hypermédiatique réalisée en contexte scolaire, auprès de deux classes de CM1-CM2 en France, à partir de l'application *Moi, j'attends* [France Télévision, 2013], adaptation de l'album éponyme de D. Cali et S. Bloch [2005]. Via l'analyse d'un questionnaire écrit et des propos tenus lors des deux débats interprétatifs, sont notamment interrogéesla réception et la compréhension-interprétation de l'œuvre littéraire numérique, l'actualisation d'un parcours de navigation et la restitution que les lecteurs.trices font rétrospectivement de leur appréhension, choix et mouvements sur écran.
Mots clé : Application littéraire ; littérature pour la jeunesse ; lecture numérique ; œuvre hypermédiatique

Reading and debate around a hypermedia application of literature for youth in primary school: exploratory study

Abstract
This contribution is aimed at presenting the resultsof an hypermedia literary reading experience realized in two French classes (CM1-CM2, corresponding to the last two years of the primary school). Pupils read *Moi, j'attends* [France Télévision, 2013], an iPhone-iPad app adaptation of the eponymous album from D. Cali and S. Bloch[2005]. By analyzingthe questionnaires and the verbal exchanges held during theinterpretativedebate phases, we will particularly consider the children's reception and comprehension-interpretation of the digital literary work, theirnavigation paths, as well as their apprehension, choices and movements on the screen.
Keywords: Literary app; children's literature; digital reading; hypermedia work

1 Université Paul Valery Montpellier 3 - Université de Montpellier. LIRDEF, Equipe ALFA
2 Université de Montpellier. LIRDEF, Equipe ALFA

Introduction

Les applications hypermédiatiques de littérature pour la jeunesse peuvent se décrire comme des tissus littéraires et technologiques à destination de l'enfance, conçues pour être lues de préférence sur un support tactile et mobile[3].

Caractérisées par un texte multimodal et interactif, elles programment la coopération, intellectuelle et ergodique [Aarseth, 1997], d'un interlecteur modèle, capable d'intégrer au processus mental de compréhension-interprétation une relation active et signifiante avec l'écran et la pluralité de ses matières textuelles.Faisant appel à un bagage de compétences spécifiques – inhérentes au caractère littéraire médiatique et multimodal du tissu textuel –, mais également aux connaissances, à la sensibilité et aux expériences personnelles du lecteur,les œuvres hypermédiatiques prévoientde se dévoiler et de progresser sous les doigts de leur destinataire. En mettant à l'épreuve ses intuitions et ses hypothèses de déchiffrement du sens, l'interlecteur est censé avancer, interpréter les relations entre les différentes ressources textuelles, découvrir des contenus cachés, manier les éléments affichés, seconder ou déterminer les parcours et les rythmes de navigation, en intervenant directement sur l'interface narrative. Ce faisant, il vient progressivement s'identifier avec son *alter ego* empirique, auquel il emprunte le corps pour actualiser le chemin prévu pour son passage.

Selon l'hypothèse avancée dans ce travail, par ce mouvementsingulier et délibéré sur l'écran, l'interlecteur réel d'applications littéraires pour la jeunesse, le *liseur* tenant la tablette sous ses yeux, ne serait pas seulement la créature restée « du côté du réel, les pieds sur terre » [Picard, 1986, p. 113] et le corps absent [Picard, 1986, p. 46], entourant silencieusement un vivier d'activités cérébrales. Il serait en revanche une entité physique participante, dépassant le surplomb de la « surface du livre ouvert » [Picard, 1986, p. 113] et ses aspects matériels pour s'infiltrer, avec sa corporéité consciente, à l'intérieur de l'espace virtuel, pour lui donner substance et signification au travers de son action, complaisante et ergodique. Par sa coopération, non seulement le texte et l'œuvre fonctionnent comme des organismes multi-sémiotiques, mais ils s'ouvrent à la réception.

---

3 Pour une définition de l'œuvre hypermédiatique pour écran tactile, voir Guilet – Pelard, 2016.

En étant à la fois une entité de programmation virtuelle et une condition d'actualisation du texte[Eco, 1986], mais également un agent empirique agissant sur la tablette, l'interlecteur réel interrogele rôle effectif de l'enfant *liseur*. Comment construit-il sa rencontre avec l'œuvre ? Se prête-il toujours à la stratégie déployée par le texte ? Sa compréhension et son interprétation se fondent-elles sur une corrélation entre la pluralité des matières textuelles, les gestes programmés sur la page-écran et l'approche unique de sa réception ? Comment se rebelle-t-il, s'il le fait, à une programmation qui oriente ses pas, son regard et ses gestes ? Est-il en mesure de concilier son corps conscient et actif au *lisant* qui s'abandonne à l'illusion, au plaisir gratuit et désintéressé de la fiction ?

Répondre à ces questions implique de porter notre regard sur le sujet en situation empirique de rencontre avec le texte littéraire hypermédiatique, en focalisant sur les aspects qui en définissent l'appréhension : la saisie de l'intégralité des matières textuelles et de leurs rapports intermodaux ; la poly-sensorialité de la réception ; l'apport de sa sensibilité et ses connaissances antérieures.

Ainsi, afin d'amorcer la connaissance du jeune lecteur d'œuvres littéraires hypermédiatiques, seront ici présentés les résultats de deux observations menées en contexte scolaire, basées d'une part sur l'interrogation des manipulations narratives de l'écran, de l'autre de la compréhension-interprétation du récit et des ressources sémiotiques qui le composent.

Conformément aux finalités de cette étude, les retours sur expérience présentés dans cette contribution ne s'offrent pas comme des analyses psycho-cognitives des processus en œuvre dans la lecture numérique [Baccino – Drai-Zerbib, 2015], ni comme des évaluations de la teneur de l'attention [Mangen, 2008], des performances en décodage ou en compréhension, développées via un outil numérique, comparativement (ou pas) au livre papier ou à d'autres formes de livre électronique (statique, animé, homothétique etc.) [Mangen – Walgermo – Brønnick, 2013 ; Yilmaz – Orhan – Ugras – Kayak,2014 ; Fittipaldi – Juan – Manresa, 2015 ; Dalla Longa – Mich, 2013]. Ces observations s'éloignent également de l'évaluation de l'expérience de lecture (UX) en tant qu'analyse du comportement de l'usager (UCD) par rapport au design des interfaces [Landoni – Wilson – Gibb, 2000], aux contextes de lecture [Colombo – Landoni – Rubegni, 2012] ou aux usages de caractéristiques spécifiques du dispositif utilisé [Larson, 2010 ; 2013].

S'inscrivant au contraire dans la lignée des travaux des chercheur.e.s du groupe GRETEL [Manresa – Real,2015], nos analyses interrogent la compréhension-interprétation du récit et de ses aspects technologiques, s'attachant à décrire le contexte de lecture particulier offert par la classe de littérature. En effet, l'utilisation scolaire des œuvres hypermédiatiques trouve sa légitimation dans le potentiel de scolarisation des œuvres littéraires numériques, déjà exploré par un certain nombre de projets de recherche, à l'échelle nationale ou européenne (tels que GRETEL justement, de l'Universitat Autònoma de Barcelona, DigiLitEY 2015[4] ou PRECIP[5]), et relaté par de nombreux travaux. Les recherches de Brunel et Quet [2017] réfèrent par exemple des pratiques numériques déclarées par les enseignant.e.s de français, tandis que les analyses de Brehm et Beaudry [2017], les interventions de Tailhandier [2017] ou de Florey et Capt [2017] lors du colloque « L'enseignement de la littérature et le numérique » [Grenoble, 2017] témoignent, tout comme les comptes rendus de séquences didactiques d'enseignants précurseurs [Boublil, 2012], des usages scolaires réels en France et en Suisse. Bien qu'encore relativement marginales par rapport aux pratiques ordinaires, ces expériences démontrent le bouillonnement de l'intérêt du monde enseignant et, en parallèle, l'ampleur du spectre des questions soulevées par l'élève-lecteur numérique en classe de français : comment et que lit-il ? De quelle manière le former ? Comment l'initier à la « poétique de l'interaction » [Ryan, 2015] et à la réception polysensorielle sollicitées par les textes multimodaux numériques ? Comment articuler son action et son appréhension individuelles à la dynamique collective de la classe ?

Notre contribution s'inscrit dans ces préoccupations et s'attache plus particulièrement à analyser la réception, la compréhension et l'interprétation de l'œuvre littéraire numérique telles qu'elles se manifestent dans l'actualisation d'un parcours de navigation sur écran et dans la restitution que les lecteurs.trices font rétrospectivement de leur appréhension, choix et mouvements, l'objectif étant l'examen de l'articulation des deux aspects.

Plusieurs hypothèses ont été mises à l'épreuve : une première liant une faible compréhension textuelle à une séquence d'actions incohérentes ou tâtonnantes sur écran ; une deuxième, spéculaire à celle-ci, selon laquelle un bon comprenant-interprète agit sur l'écran sans hésitations ni mouvements papillonnants, son appréhension du récit relevant aussi bien des

4 Voir http://digilitey.eu/.
5 Voir http://www.utc.fr/~wprecip/.

représentations mentales issues de sa lecture multimodale que d'une interaction maîtrisée avec les composantes technologiques et interactives programmées par le texte. En d'autres termes, les lecteurs interagiraient avec l'œuvre et ses différentes matières textuelles selon leur compréhension, entendue comme la capacité de construire des structures mentales, mettre à l'épreuve des inférences et récupérer des connaissances antérieures (littéraires et personnelles, mais également multi-médiatiques) dans l'expérience et le vécu individuel. En l'absence de ces divers niveaux d'appréhension, aucune lecture ne serait possible et, par voie de conséquence, aucune interaction signifiante avec et sur l'écran. En suivant cette prémisse, lesdeux observations ont visé à croiser les gestes relevés avec un retour explicité des participant.e.s sur des éléments cruciaux du récit, sur les actions réalisées, ainsi que sur la perception du lien entre les deux.

Découlant des premières, le deuxième ordre d'hypothèses a ciblé la compréhension des différentes unités multimodales et de leurs relations intersémiotiques : dans cette optique, ont été notamment questionnées les interprétations des rapports entre les ressources présentes sur les pages-écran, ainsi que les démarches retenues pour la lecture du tissu textuel numérique interactif.

D'autres hypothèses ont interrogé les a priori sur l'application en tant qu'objet à lire et le ressenti vis-à-vis de l'expérience de lecture sur tablette, notamment par rapport à des supports de consommation culturelle plus communs, tels que les livres, les jeux vidéos, les dessins animés, les livres audio et les applications ludo-éducatives. L'observation a permis de questionner en parallèle les stéréotypes individuels sur la lecture et ses objets, en les liant à ceux des adultes présents lors des différentes séances expérimentales (et notamment des enseignantes), dont l'autorité et l'influence jouent sur l'appréciation et les expressions des lecteurs.trices.

L'œuvre hypermédiatique

L'œuvre proposée dans les deux classes est une adaptation de l'album *Moi, j'attends* de Serge Bloch et David Cali [2005], éditée en format numérique par France Télévision [2013] : elle transpose intégralement le texte de l'album, ainsi que ses illustrations et certains éléments formels del'objet papier, tout enapportant des matières sonores (musiques et bruitages), des animations, delégères interactions et une lecture audio.

L’histoire relate la vie d’un homme, ses joies, ses espoirs et ses chagrins, de l’enfance à l’âge mûr. Esquissées à traits légers, les étapes principales de son existence (les vacances, l’amour, la guerre, la maladie, la naissance de son petit fils etc.)sont retracées, un fil rouge polymorphe traversant les pages de l’album et s’offrant en tant que métaphore animée de la vie : accompagnant le protagoniste dès la jeunesse, il passe, à la fin de l’histoire, dansles mains de ses enfants, pour qu’ilspoursuivent et perpétuent le cycle d’espérances et de désirssur les générations futures.

Ledéfilement horizontal des écrans transposele format à l’italienne de l’édition papier, en renforçant le lien symbolique avec l’avancement de la vie et sa projection continuelle vers le futur ; des légères interactions programment l’intervention du lecteur et soumettent l’avancement narratifà la compréhension-interprétation de la scène et plus particulièrement du rôle changeant du fil:sous la forme d’un cordon ombilical,il devra être coupé ; en tant que perfusion, il demandera à être relié au bras du protagoniste blessé ; ou encore, sous la forme d’un nœud entreposé entre femme et mari, il devra être démêlé. En l’absence de la participation du lecteur, sollicité à réaliser un geste pertinent avec le contexte, la scène reste fixe et la narration suspendue[Acerra, 2016].

Le choix de cet albuma été motivé par plusieurs raisons. D’abord, par sa légitimité culturelle,reconnue aussi bien pour la version imprimée, son auteur et son illustrateur ayant étérécompensés par le prix Baobab en 2005, que numérique, l’application ayant été classéeparmiles « pépites numériques »du Salon du livre pour la jeunesse de Montreuil en 2013 et longtempsprésente dans le top 10 des créations pour la jeunesse en France.Deuxièmement, pour la richesse de la thématique et pour le contenu de l’album qui, dans un format court et riche d’ellipses, dresse le portrait d’une vie humaine, se prêtant ainsi au débat sur les attentes et les espoirs de chacun.e. Pour l’ampleur de son argument, l’œuvre a été jugée adaptée au double niveau des élèves et compatible avec la temporalité de la classe, la durée de la lecture étant de 6 minutes. Troisièmement, pourla préférence pour des formes d’interactivités contraignantes sur l’avancement narratif et étroitement liées à la compréhension multimodale du texte.

Contexte et protocole expérimental

L’expérimentation a été menée dans deux classes de CM1–CM2 de l’École Elémentaire Rabelais (Montpellier, France), débutantes dans la lecture

hypermédiatique mais déjà impliquées dans un projet de lecture littéraire par le numérique[6]. Deux rencontres successives, d'une heure trente chacune, ont eu lieu en juillet 2017, les classes comptant respectivement 18 et 15 élèves présent.e.s le jour de l'expérimentation (8 filles et 10 garçons pour le premier groupe ; 6 filles et 9 garçons pour le deuxième).

Cinq dispositifs étaient à disposition du premier groupe de lecteurs.trices (un iPad, un iPad mini, un iPhone 6, un iPhone 5S et un iPhone 4S), quatre du deuxième (un iPad, un iPad mini, un iPhone 5S et un iPhone 4S). Ce panel technologique, retenu pour la compatibilité de système opératif avec l'application sélectionnée, a ajouté une variable d'équipement aux différences de compréhension-interprétation et de manipulation éventuellement observées.

Le protocole expérimental a été organisé en trois étapes. Dans un premier temps, pendant que leurs camarades étaient occupé.e.s à une autre activité sur le fond de la salle, une partie des élèves a lu l'œuvre par groupes arbitrairement composés par les enseignantes[7], selon le nombre de supports de lecture à disposition : deux tournées de lecteurs.trices se sont enchainées, les groupes les moins nombreux – un ou deux membres par dispositif – étant attribués au support de lecture de plus petites dimensions. Après la lecture, chaque participant.e a rempli un questionnaire destiné à vérifier sa compréhension-interprétation de quelques aspects del'œuvre et la perception de l'expérience vécue[8] ; *in fine*, un échange collégial de type « débat interprétatif » d'une durée de 30 minutes a eu lieu. Ce moment de discussion a été animé de manière conjointe par l'observatrice et les enseignantes, ces dernières ayant été mises au courant des finalités de l'étude ainsi que de la trame de questions qui allaient êtreabordées ;la discussions'est ensuite articulée autour de la reconstruction du récit, des stratégies d'avancement

6 Les deux classes ont participé au projet « Linum. Lire, dire, écrire avec la littérature pour la jeunesse et le numérique » (Oct. 2014 - Oct. 2017), qui intègre des outils pour l'enseignement apprentissage de la lecture littéraire à une plateforme numérique (Voir Perrin-Doucey – Acerra, 2017). Suite à cette expérience, les enseignantes ont souhaité comparer les modalités de travail sur une œuvre numérisée avec des finalités didactiques telle que celle proposée dans le cadre du projet Linum avec la lecture d'une œuvre nativement conçue pour tablette.

7 Dans le premier groupe, trois élèves ont refusé la proposition de regroupement de l'enseignante : un sujet a déclaré préféré réaliser l'expérience tout seul, deux autres ayant souhaité lire ensemble. Le groupe a été réaménagé pour satisfaire les requêtes des trois.

8Quatre questions ont été posées aux élèves : 1) Te rappelles-tu le titre de cette histoire ? 2) À un moment donné le fil se transforme en canne. Est-ce que tu peux donner d'autres exemples de transformations ? 3) Que devais-tu faire dans cette scène avec le fil ? Pourquoi ? 4) Qu'avons nous fait avec cet album aujourd'hui ? As-tu lu un livre, écouté une histoire ou bien joué avec une application ?

mises en œuvre et de la vérification de la compréhension-interprétation des aspects multimodaux et interactifs de l'œuvre, pour enfin venir, en fin de séance, à la consultation de l'album imprimé.

Aucune indication n'avait été fournie sur le pilotage de la séance, les professeures ayant au contraire été invitées à intégrer l'expérience à leurs pratiques ordinaires : ainsi,dans le premier groupe, le débat interprétatifa été présenté comme le dispositif utilisé lors des assemblées de classe, un secrétaire et un président élus ayant géré les prises de paroleet évité de s'exprimer; dans le deuxième groupe, l'enseignante a rappelé les aspects langagiers du débat en insistant préalablement sur la nécessité d'argumenter ses propos.

Dans les deux cas, les enseignantes ont pris le parti d'accompagner et solliciter les échanges pour que les opinions s'enchaînent sans offrir d'explications magistrales, en restant relativement en retrait par rapport aux positionnements des élèves : néanmoins, comme démontré par l'analyse des données, leurs lectures et interprétations de l'œuvre apparaissent centrales pour la tournure des échanges et des conclusions.

Les séances ont été intégralementenregistrées et filmées, aussi bien dans les étapes de lecture et navigation autonome de la part des élèves, que lors des échanges interprétatifs. Deux cameras ont été placées lors du débat, avec une prise ample sur la classe. Pour les moments delecture en petit groupe, des dispositifs de captation ont été pointés sur les mains et les doigts des participant.e.s, tandis qu'une grille d'observables rempli*a posteriori*, par visionnage des enregistrements, a permis d'annoter les gestes réalisés sur chaque page-écran, selon les unités pluri-textuelleset les gestes interactifs programmés dans l'œuvre.

Résultats

Comme anticipé, la focalisation des observations était double : d'une part, nous avons observé les manipulations narratives de l'écran, les modes et les choix d'avancement engagés, ainsi que les gestes utilisés par les jeunes lecteurs.trices; de l'autre, nous avonscherché à dégager des éléments de la réception, de la compréhension-interprétation du récitet de ses unités narratives signifiantes. Les résultats ici reportés rendent compte de l'ensemble des observations, organisées selon les aspects principaux ressortant de l'analyse des questionnaires et des échanges lors du débat.

Le titre

Revenir sur le titre de l'œuvre avait plusieurs intentions : en premier lieu, vérifier si les élèves l'avaient retenu, d'autres expériences ayant montré que les lecteus.trices numériques tendent à l'ignorer [Fittipaldi – Juan – Manresa, 2015, p.146], avec d'autres éléments paratextuels ; récolter les opinions des élèves sur son utilisation ; entamer le débat sur la compréhension-interprétation du récit.

Dans les deux classes l'analyse des questionnaires, ainsi que des débats interprétatifs, a révélé que le titre de l'album est généralement retenu, un seul élève déclarant ne pas s'en rappeler (G2.8) et deux autres faisant mention d'un intitulé erroné. Dans les questionnaires, G2.4 reporte en effet une phrase de l'album (« J'attend(s) de grandir »), tandis que G1.3 utilise, à la place de la première personne de l'indicatif présent du verbe *attendre*, le verbe *apprendre* ; il garde toutefois le pléonasme pronominal anaphorique *moi j'*, ainsi que les mêmes temps et personnedu titre (*Moi j'apprends*). La mêmeéquivoque se retrouve, en filigrane, chez G1.2 dont le premier jet de réponse laisse entrevoir le titre erroné *Moi j'apprends*, effacé et rectifié en *Moi, j'attends*[9]. Peut-être en partie imputable à l'affinité orthophonétique entre les deux termes, ce lapsus pourrait également témoigner d'une association avec la thématique de l'album, et notamment du processus de croissance et d'apprentissage lié à l'attente du protagoniste[10].

Lors des échanges du débat interprétatif, les élèves ont été invité.e.s à aborder à nouveau le sujet, en réfléchissant plus précisémentàsa pertinence au vu de l'histoire lue. Abordé à des moments différents dans les deux classes - plutôt en fin de débat pour le groupe G1 et dans une phase initiale pour le groupe G2 -, la question a été différemmentanalysée.

Dans le groupe 2, l'argumentation s'est ancrée autour d'une récapitulation d'évènements saillants. Le titre semblerait « bien choisi » avant tout pour sa cohérence avec la thématique de l'album. Comme expliqué par G2.2, « le garçon attend tout le temps » : petit, il attend de vieillir ; plus grand, il guette le passage des saisons, puis, désormais âgé, la visite de ses petits

9 Dans un cas (G1.15), le lecteur mentionne un deuxième ouvrage, Boum !, lu à la suite de l'album proposé et sur lequel il revient également pendant le débat interprétatif.
10 L'analyse des questionnaires ayant été réalisée directement après les séances d'observation, il n'a pas été possible de revenir avec les élèves sur leurs réponses.

enfants. La révocation des grandes étapes de la vie et l'avancée inéluctable des amertumes de l'âge mûr ne semblent pas soulever, chez ces lecteurs.trices, de contradiction avec l'impatience pleine d'espoir de la jeunesse. Interrogé.e.s sur le statut ambigu de cette attente (« Mais est-ce que le protagoniste attend toujours des choses positives ? »), les élèves débattent, certain.e.s pensant que oui, d'autres le contraire. L'exemple de la pluie est pris en tant qu'emblématique : indice de mauvais temps, elle peut difficilement être attendue comme un évènement positif (G2.13) – sauf à admettre qu'il s'agisse d'une précipitation bénéfique survenant après une grande chaleur (G2.14). L'intervention dans le débat de G2.12 redirige l'attention au texte et permet de préciser que l'attente est moins celle d'une intempérie que de sa fin (« Il dit qu'il attend la fin de la pluie »), ce qu'amènera à conclure, avec G2.5, que le personnage attend « tout le temps, voire presque tout le temps des choses positives ». Tout.e.s apparemment d'accord avec cette proposition, les élèves sont alors invité.e.s à revenir sur le rapport entre les expectations du protagoniste et les fatalités les moins souhaitées de la vie : bien qu'ils.elles s'accordent à dire quele protagoniste n'est pas amené à vivre uniquement des faits réjouissants, en étant par exemple confronté à la perte de son épouse et à des blessures de guerre, aucune conclusion n'est tirée et l'alternance d'espoirs de bonheur et d'évènements malheureux reste un sujet peu fécond au débat.

Dans le premier groupe, la réflexion autour du titre ne s'entame pas à partir du rappel des étapes du récit et semble viser, plutôt qu'à une reconstruction des attentes les plus significatives de la vie, à la recherche d'un sens global, capable d'inclure la sphère de la sémantique lexicale, les évènements de l'histoire et l'ensemble des actions réalisées sur écran. Ainsi, chez G1.1, le titre est en même temps associé aux attentes du protagoniste et à la présence du fil, à son tour considéré pour sa fonction de déclencheur narratif : le protagoniste vivrait projeté vers le futur, ses espoirs coïncidant avec la perspective d'intervention du lecteur sur l'écran (« Oui, parce qu'on voit un bonhomme qui attend et il attend qu'on relie le fil pour continuer l'histoire »)[11]. Pour G1.6, d'autre part, la légitimation du titre passerait par une interprétation de l'œuvre, dont la lecture quelque peu fataliste élargit les attentes du protagoniste, qui ne ferait qu'attendre pour « toute l'histoire (…) que la vie se passe». Cette affirmation, sur laquelle l'enseignante et l'observatrice reviendront peu après dans le but de solliciter un jugement personnel des élèves, s'inscrit dans un échange autour des objets des

11On remarque que chez cette élève le fil est associé aussi bien à l'avancement narratif qu'aux vicissitudes du protagoniste.

expectatives du personnage qui, selon G1.18 et G1.9, ne justifieraient pas toujours la formulation du titre : s'il serait compréhensible de guetter de moments significatifs, tels que l'arrivée de l'amour ou d'un bébé, d'autres passages, jugés plus triviaux, tels que l'attente du début d'une séance au cinéma, sembleraient des desiderata moins crédibles.

Le détour par les attentes « légitimes » devient l'occasion pour un échange sur les impressions et le vécu des élèves : la « vraie vie » comporte-t-elle toujours une séquence d'attentes et, si oui, vers quoi sont-elles dirigées ? Si pour G1.6 c'est ainsi seulement dans l'histoire, pour G1.2 un sentiment d'impatience serait toujours lié au désir que quelque chose d'agréable se produise. L'appariement avec des expériences positives permet à l'enseignante d'interroger à nouveau la compréhension de la classe : le protagoniste attend-il toujours des évènements heureux ? Comme dans le groupe 2, les élèves ne sont pas unanimes et les exemples s'enchaînent : d'une part, G1.8 évoque la mort de la femme du protagoniste en tant que preuve d'éléments négatifs ; de l'autre, G1.1, en rappelant l'énoncé de l'album, évoque l'espoir d'une guérison, G1.4 la réconciliation du couple, ainsi que la visite des enfants à leur grand-père. Suite à cette énumération, l'enseignante semble vouloir conclure, ses élèves étant d'accord, que l'attente du protagoniste est toujours orientée vers le bien. Souhaitant que les lecteurs.trices apportent une dernière précision, toutefois, l'observatrice relance, en demandant si le personnage ne vit alors que les bons moments qu'il avaitsouhaités. En répondant, G1.2 apporte une nuance nouvelle au verbe et démontre bien l'embarras devantl'acceptation de la douleur : la perte de sa femme, tout comme le départ à la guerre, pourraient être des évènements se produisant même sans avoir été ni attendus ni souhaités. Le raisonnement est poursuivi et conclu par G1.1, qui explique la disharmonie entre souhaits de bonheur et circonstances négatives avec les conjectures de la vie, qui par nécessité laissent alterner joies et chagrins.

Le format

Nous avons dit que le format à l'italienne de l'édition en papier de *Moi, j'attends*a été traduit dans la version hypermédiatiquepar un flux de pages-écran qui se suivent horizontalement, le déroulement continuel des scènes étant cadencé par les interactions du lecteur sur le fil rouge.

L'association avec l'aspect long de l'albumest rapidement perçue par les élèves du premier groupe, qui rectifient aussitôt la position de l'enseignante, selon laquelle l'édition papier « a un format intéressant, *qu'on ne voit pas à l'écran* ». Ne sont pas du même avis G1.16 et G1.18, qui précisent au contraire

que le format particulier de l'album est bienrestitué dans l'application, la narration se poursuivant « tout droit », sans être coupée par le feuilletage.

Dans le deuxième groupe, l'association du défilement horizontal de l'histoire sur l'écran au format à l'italienne de l'album semble moins spontanée et ne se révèle que progressivement,à travers les échanges du débat. Les élèves, sollicité.e.s à rechercher les analogies entre les deux éditions, trouvent trois niveaux de ressemblance : d'une part, pour le format de la tablette ou de l'iPhone, qu'ils ont majoritairement utilisés en modalité portrait (« Parce qu'en fait une tablette c'est allongée et c'est en rectangle. Et ça, pareil » (G2.11)) ; d'autre part, pour la transposition fidèle du récit (« Parce que ça raconte la même histoire » (G2.15)) et de ses matières verbales et iconiques (« Et il y a aussi les images parce que juste avant, quand il y avait, bah oui là encore, au cinéma, je crois qu'il y avait pareil » (G2.11)) ; *in fine*, pour la présence du « long fil » (G2.7) qui pourrait rappeler l'œuvre source.

Dans les deux cas, les élèves, guidé.e.s par les enseignantes, s'éloignent vite de la réflexion sur le format pour s'adonner au repérage des différences entre la version imprimée et celle hypermédiatique. Valorisant surtoutles enrichissements de l'édition numérique, ils.elles se concentrent sur le nombre de personnages dessinés sur la scène, qui est estimédifférentde l'album imprimé (G1.1), cherchent des indices de la guerre sur l'arrière plan de la scène (G2.11), remarquent que les animations comblent une partie des espaces blancs de l'œuvre source, sans pourtant la reproduireà l'identique: « Oui, mais c'est… il manque un peu, il manque un peu de trucs qu'il y avait dans la version numérique. (…) Bah, par exemple, tirer le fil, le garçon, à la première page, après il tombe et donne le fil et ça commence » (G1.9).D'autres intuitions, tout en étant en relation étroite avec le format de l'album, ne sont que superficiellement discutées : l'un des élèves du deuxième groupe remarque, par exemple, que la couverture papier de *Moi, j'attends*reproduit graphiquement une enveloppe, dans laquelle il reconnaît une« lettre de la vie » que l'auteur aurait adresséeau jeune protagoniste. Dans cette circonstance, comme à d'autres moments du débat, sous l'invitation de l'enseignante, la classerecherche dans l'album, et notamment dans ses matières textuelles, des élémentsqui pourraient soutenirl'interprétation avancée : aucun indicateuren faveur d'un échange épistolaire entre les personnages n'étantrepéré, l'hypothèse est abandonnée et l'attention au format de la l'album ou à ses aspects graphiques vite détournée.

Le polymorphisme du fil

Dans le but d'interrogerà la fois la compréhension de la portée symbolique du fil et son rôle dedéclencheurde l'avancement narratif, deux questions ont été posées dans le test écrit, l'unesollicitantl'énumérationde quelques exemples de transformations du fil, l'autre demandantd'expliciter un geste réalisé sur écran pour actualiser l'interaction programmée.Sila première demandevisait à constater la compréhension du polymorphisme du fil de la part des lecteurs.trices, ainsi que leur mémorisation et priorités de restitution, la deuxième question ciblaitplus finement laperceptiondu lien entre les gestesprévues par l'œuvreet leurs fonctions narratives, l'une des nos hypothèses voulant que la participation ergodique sur l'œuvre soit fortement conditionnée aux expériences et au vécu individuel.

L'analyse des questionnaires montre des données relativement homogènes dans les deux classes. Les élèves ont reportéen moyenne trois objets chacun.e, avec une préférenceplus marquéepour certaines représentations : l'écharpe, avec respectivement 13 occurrences dans le premier groupe et 11 dans le deuxième, le pull, évoqué par 15 élèves dans le premier groupe et 5 dans le deuxième[12], ainsi que la perfusion (avec respectivement 7 et 6 occurrences) sont les métamorphoses les plus fréquemment mentionnées, avec d'autres objets ordinaires, tels que la corde pour l'escalade (notée 4 fois dans le premier groupe), le canne (2 occurrences) ou le nœud papillon (4 occurrences). Cette énumérationdémontre,par ailleurs, quecertains des objets les plus fréquemment mentionnés (le pull et la perfusion, par exemple)sont associésà une animation et à un geste interactif : comme prouvé par d'autres travaux[Ricci, Beal, 2002], les éléments interactifs n'interfèrent pas avec la mémorisation du récit ni de ses éléments cléet pourraient au contraire favoriser l'implication dans le texteet la motivation [Cordova, Lepper, 1996].

Dans au moins un cas, au fil rouge n'est associé aucun objet mais un processus (c'est ainsi, chez G1.6, pour lequel le fil « vieillit »), tandis que dans deux cas, ses évolutions ont été restituées pour leur acception métaphorique : l'insistance est sur les représentations du fil en tant que symbole d'incompréhensionet de litige dans le couple, bien rendues par G1.14 et G2.10 qui parlent d'un « signe d'embrouille » ou de séparation (« séparément »).

12Les termes « polaire » et « veste » (2 occurrences en total) sont également utilisés dans les questionnaires pour évoquer les transformations du fil en objet d'habillement.

Lamétaphore du démêlé amoureux se révèle appréhendée aussi dans la question dédiée au couplage entre le geste interactif et le contexte narratif : questionné.e.srétrospectivementsur les mouvements accomplis et sur les raisonsde leurs actions, les élèves s'expliquent en puisant largementà la sphère sémantique du « démêler » (10 occurrences).Plusieurs « nœuds de colère » (G2.2) froissant les relations entre les deux amants, les gestesréalisés à l'écran et leur mise en mot successive visent à l'apaisementdu couple : les lecteurs.trices caressent l'écran, détendent le fil pour l'apaiser(« Je devais démêler les nœuds de colère, détendre l'atmosphère » (G2.5)), tapotent sur l'écran pour voir progressivement disparaître la distance entre femme et mari (« Je dois rapprocher le père et la mère » (G2.14)).

Deux élèves (G2.7) semblent avoir mal interprété à la foisl'action demandée et sa portée symbolique, en évoquant de manière générique une « transformation » du fil (G2.12) voireune opération de « lien » du fil à la scène (G1.12). Dans un cas (G2.7), l'élève ne reconnaît pas la référence à l'action en question etdécrit, aussi bien dans les questionnaires que dans les échanges du débat, une opérationde rattachement du fil au protagoniste lui permettant de récupérer ses facultés de mouvement (G2.7) : sa manipulation de l'écran apparaîthésitante, une dizaine de secondes s'écoulant avant qu'elle n'interagisse avec l'écran ; son geste, ample, spiraliforme et orienté vers la gauche de l'écran ne semble pas justifié vis-à-vis du passage.

G2.6 revient danssa réponse au questionnairesur la collégialité de son action réaliséeen binôme (« On était en groupe, un tirait de chaque côté ! »), mais il omet d'expliciter l'intention du gesteréalisé. Il le fera lors du débat en explicitant son geste et précisant qu'il faillaittirer le fil « des deux côtés pour qu'après ça fasse juste quelque chose comme ça, une boucle, et ils (*scilicet* les personnages)redeviennent amoureux ».

C'est justement lors du débat interprétatif que la réflexion est développée davantage et, après une étape de rappel des évolutions figuratives du fil, orientée vers les aspects moins précisés dans les questionnaires.

Ainsi, dans les deux groupes, au fil est rapidement reconnue la fonction de déclencheur de l'avancement narratif : bien que tou.te.s ne concordent pas (G1.1, G1.8 et G1.4), certain.e.s élèves reconnaissent que l'interaction sur l'écran a une analogie avec l'action de tourner les pages (« Oui, parce qu'en fait quand on touchait le fil ça, ehm, ça faisait continuer l'histoire, donc pour moi ça faisait tourner les pages en quelque sorte » (G1.11)). Ils.ellesdistinguent également l'intermittence de la sollicitation du lecteur, qui

justifierait l'impossibilité d'associerles interactionsavec l'écran au processus de feuilletage:selon G1.8,en effet,le rapprochement ne peut qu'être partiel puisque même si «par moments, où on ne touchait pas le fil, (…) ça faisait quand même continuer l'histoire ».

Le fil sert clairement « pour faire avancer l'histoire »aussi pour G2.6, qui en plusattribue une fonction créatrice aux interventions du lecteur : toucher le fil permet de « créer de choses qui n'y sont pas », comme justement la boucle déjà évoquée pour illustrer l'image du rapprochement des époux.

La valeur métaphoriquedu fil semble également saisie. Dès le début du débat la corde rouge est identifiéecommele« fil de la vie »(G1.18 et G2.5), qui accompagne le protagoniste de l'enfancejusqu'au passage dans les mains des générations futures, se brisantau moment de la mort (« Comme G.18 l'avait dit tout à l'heure, c'est un peu le fil de la vie, en fait. Donc quand tu meurs, le fil il se coupe »).

La verbalisation rétrospective des gestes programmés par l'œuvre révèle par contre une difficulté d'articuler le retour sur les actions réalisées au contexte narratif.Si certains élèves arrivent à restituer leurs gestes en rapport au passage concerné[13], d'autres se concentrent davantage surunedescription techniquedes manipulations effectuées(« J'ai appuyé sur le fil et je l'ai reliéau garçon » (G1.9)), qu'ils.elles ne réintègrent pasde manière systématiqueà leurs finalités narratives. D'autre part, l'attention aux gestes semble souvent dirigée àla recherche de la bonne manipulation, plusieurs moments de discussion étant réservésà la confrontation sur la démarche d'activation engagée

Enseignante : Quels gestes vous faisiez ?

G1.10 : J'ai dit. Il fallait appuyer sur le bouton, il fallait le faire sur… le fil, il fallait le tirer sur un côté.

Enseignante : Il fallait tirer le fil sur un côté seulement ?

G1.16 : Non, sur deux cotés. Sur les deux côtés.

13 « Il y avait un moment aussi où il y avait la femme, il voulait lui offrir une fleur sauf qu'elle est partie et le fil après, il fallait appuyer sur le fil et pousser le garçon pour aller voir la femme » (G1.1).

Enseignante : Il fallait se mettre à deux bout ?

G1.14 : Moi j'étais tout seul, j'ai tiré que d'un côté.

Enseignante : T'as tiré que d'un côté et ça a démêlé le fil ?

G1.14 : Oui.

Enseignante : G1.18 ?

G1.18: Moi il fallait tirer des deux bouts.

La compréhension multimodale

La complexité àexprimer l'articulationentre gestes et contextesnarratifsprouvée par ce dernier exemple montre égalementle rôle joué par l'enseignante dans la dynamique du débat : dans le passage en question, elle insiste pour que les élèves continuent à échanger sur les gestes réalisés, sans pourtant en expliciter les raisons, ni les détourner desdérives « technicistes » en faveur d'un retour plus ample sur les différentesrelations intermodales engagées par le texte. Cettedémarche pourrait se justifier parla faible familiarité avec le texte littérairehypermédiatique, les deux enseignantespréférant ne pas s'aventurer au delà de l'analyse desmatières verbales de l'œuvre. Le développement argumentatif du débat démontre par ailleurs la préoccupation d'assurer la compréhension du texte (elles guident la reconstruction des étapes du récit, relancent sur les questions de l'observatrice afin de préciser des détails de l'histoire, tels que le nombre de personnages secondaires ou leur sexe, reviennent sur la reconstruction inférentielle de certains passages), s'arrêtant moins volontiers sur les aspects multimodaux de l'album.

Les retoursdes élèves se révèlent ainsi moins rigoureux et plus incertains.

En général, les illustrations sontutilisées pour chercher confirmation de ses suppositionslors de passages dont l'interprétation est ambiguë[14], pour réfuter une hypothèse peu crédible (« Moi je pense que ce n'est pas une roue

14 C'est ainsi par exemple, dans le premier groupe, au moment de trancher sur l'identification du personnage féminin qui est en fin de vie : perplexes face à la réticence du texte, certaines élèves se trouvent à supposer qu'il s'agit de la mère du protagoniste et non pas de son épouse.

parce que les roues sur le dessin sont plus petites et là il y a la grosse roue donc ça va pas » (G2.9)) ou encore pour repérer des indices sur des détails tus par le texte (par exemple, le nombre d'enfants eus par le protagoniste).

Dans les deux groupes, la lecture des images s'est avérée complexe, les difficultés relevant aussi bien dedéfaillances encyclopédiques que decompréhension-interprétation du signe visuel.

C'est le cas notamment de la couronne de fleurs posée sur le corbillard qui transportela dépouille de la femme du protagoniste.Aussi bien dans le premier groupe que dans le deuxième, la référence culturelle à l'objet semble manquer à la plupart des jeunes participant.e.s, seulement les élèvesayant déjà fait l'expérience d'un enterrement pouvant reconduire les interprétations au contexte. Pour les autres, l'image reste énigmatique: la couronne est interprétée tantôt comme une roue de secours, comme unréservoir d'essence ou comme une guirlande de Noël, alors que le corbillard lui-même est associé à une limousine et parlà aux mariages. Les deux enseignantes, par des détours plutôt longs, cherchent àreconduire les élèves vers la sphère mortuaire, mais en préférantfaire circuler la parole sans intervenir magistralement, elles laissent procéder le débat autour d'hypothèsesfausses,pendant plusieurs minutes. Les élèves cherchent dans les illustrations des indices pouvant les guider (une grande voiture étant représentée, elle doit forcément être une limousine) et confrontent leurs observations aux connaissances antérieures dont ils.elles disposent : le fil rouge ne peut certainement pas représenter une roue de secours car seulementles véhicules tout terrain portent une roue de secours sur l'arrière, alors que dans l'album l'illustration reproduit une limousine (G1.18).

La lecture sonore se révèle également problématique : si pour certain.e.s élèves les sons aident la compréhension et portent une partie de la narration, souvent en rendant plus transparents des passages particulièrement rapides(G1.1 et G1.5), pour d'autres ils se limitent à entraverles mouvements de l'imaginaire (« Moi je préfère lire sans sons (…) parce que ça fait travailler mon imagination » (G1.15)).Dans les deux classes, les sons ne semblent pas perçus comme des unités narratives, ni comme de matières textuelles à part entière : ils accompagnent certes le texte, soutiennent des passages elliptiques ou cryptiques, ajoutent une atmosphère ou une suggestion aux scènes représentées, mais en aucun cas ils ne semblent être considérés comme des matières textuelles du récit. Pour G1. 8, les sons s'identifient à la lecture audio offerte par l'application et ils pourraient être arrachés à l'œuvre hypermédiatique sans en compromettrela recevabilité (« Pour moi c'est un

livre quand même, parce que OK là on écoutait avec la version audio, mais on pourrait très bien enlever la version audio et le lire comme ça… »(G1.8)).

Il en est de même pour l'interactivité, dont la fonction est perçuecomme ancillaire au développement du récit :comme pour les matières sonores, les gestes programmés sur le fil ne sont pas analysés en tant quecomposantessignifiantes de l'œuvre, mais plutôt comme des instruments, voire des stratégies, pour capturer l'attention du lecteur, possiblement distrait par la pléthore de stimuli venant de l'application (G1.13). Le fil et les interactions programmées permettraient alors de rester concentré.e.s sur l'histoire et de s'amuser(G1.13), mais aussi d'anticiper et contextualiserles différentes scènes : comme synthétisé par G1.1 et G1.15, l'interaction permet de prévoir, avec un effet de surprise plus ou moins évident, ce qui se passera après (« Par exemple, quand on donnait la perfusion, on se doute (…) on se doute qu'il va se lever et repartir » (G1.15)),mais également de s'arrêter sur des scènes complexes pour résoudre les énigmes déclenchant l'interaction et l'avancement successif (« Quand il fallait tirer le fil pour le démêler du milieu, moi je ne savais pas quoi faire ». // Enseignante : Tu n'avais pas compris qu'il fallait le démêler ? // G1.18 : [Fais non avec la tête]. // Observatrice : Et pourquoi on l'a démêlé à la fin ? Comment tu as fait pour comprendre ? // G1.18 : En fait, il avait dit qu'il s'excusait, quelque chose comme ça, et puis après j'ai compris…).

La perception de l'expérience vécue

La perception de l'expérience de lecture des applications, encore une fois restituéeà partir des questionnaires et des échanges du débat, révèle l'ambiguïté de la classification et le statut hybride de la rencontre avec le texte multimodal.

Cinq élèves (2 du premier groupe et 3 du deuxième) ont ouvertement avoué leur embarras en choisissant de ne pas répondre au questionnaire.

Pour les autres, l'insistance sur la sphère de l'oralité et plus précisémentsurl'écoute de l'histoire estflagrante, une vingtaine d'occurrencesdu verbe « écouter » s'opposant aux deux ou trois indications rapprochant l'expérience de lecture hypermédiatique à celle livresque. Fort intéressante la réponse de G2.12, qui revient sur son premier jet « J'ai lu un livre » pour le corriger en « écouter une histoire ». Un seul élève a associé l'œuvre hypermédiatique à une expérience cinématographique, qu'il adécliné

en lecture et écoute (« Vous avez fait un film de cet album. J'ai lu un livre et écouté » (G1.14)[15]).Très nombreuses sont également les associations à la sphère du jeu (15 occurrences), couplées ou pasà celle de l'oralité.

Plus nuancées, les représentations qui émergent des échanges du débat : les élèves utilisent sans hésitation le verbe *lire*(« C'était super. C'était très marrant de lire » (G1.15))et se réfèrent indifféremment au *livre* et à l'*histoire* (« Pour moi cette histoire était très bien : j'ai lu à la fin que cette histoire avait déjà été écrite » (G2.12)) pour parler de l'œuvre hypermédiatique. Le lexique de la lecture est utilisé même, de manière assez paradoxale,pour exprimer la non-lecture : « Moi j'ai bien aimé l'histoire parce que *nous on ne lisait pas* : c'était la voix. Et à moins d'intervenir dans l'histoire, bah, du coup, on devait toujours suivre parce que sinon on ne pouvait pas continuer » (G1.1).

Dans le deuxième groupe un clivage est réalisé suite à une intervention de l'enseignante qui, peu après le début des échanges interprétatifs, sollicite les élèves en demandant s'ils ont apprécié de «lire sur un *support*, sur quelque chose qui *n'est pas un livre*, sur une tablette ». Réduisant l'œuvre hypermédiatique à son support, elle détermine la suite des échanges :de ce moment, les élèves parleront plus volontiers de « film » (G2.5) et de « dessin animé »(G2.5), les occurrences du terme *livre* disparaissant pour se référer à l'œuvre hypermédiatique et celles du verbe *lire* se réduisant à une.

D'autre part, aussi bien dans la deuxième que dans la première classe, les échanges du débat interprétatif ont démontré que les associations transtextuelles relèvent de l'univers livresque : chez les élèves du premier groupe, l'album évoque la lecture d'un autre ouvrage présent dans la bibliothèque de classe, *Je suis…,* d'Antonin Louchard [2012]. La comparaison, effectuée de manière spontanée par les élèves, se révèle pertinente à plusieurs titres : pour son affinité diégétique avec *Moi, j'attends…* avant tout, puisque dans l'album de Louchard, tout comme dans celui de Cali et Bloch, un même personnage apparaît à différents moments de sa vie, en présentant sur chaque double page ses états d'âme ou ses humeurs passagères ; d'un point de vue stylistique, car la répétition anaphorique du titre(*Je suis*) et la déclinaison de la première personne de l'indicatifavec un adjectif ou une expression idiomatique rappellent l'itération et les variantesdu « Moi j'attends » de l'album de Cali ; d'un point de vue graphico-artistique, car le format de l'objet (carré et petit,

15 Orthographe amendée.

15*15 centimètres), ainsi que les dessins stylisés et la palette chromatique réduite, peuvent évoquer les traits minimalistes de Bloch.

Dans le deuxième groupe le réseau hypertextuel s'activeà partir de l'évocation de la guerre, qui d'une part s'était révélée unecirconstance narrative inattendue pour de nombreux.ses élèves, de l'autre avait été traitée en classe à partir de diverses œuvres littéraires. Ainsi, lors d'un échange finalisé à déterminer l'époque de l'histoire, les élèves font référence à deux textes lus pendant l'année, *Le journal d'un enfant pendant la guerre* [Aprile, 2004] et *Les grandes vacances*[Leydier, 2015], qui se déroulent respectivement pendant la première et la seconde guerre mondiale. SelonG2.2 et G2.3, en particulier,les deux ouvrages pourraient « avoir un rapport » (G2.3) avec *Moi, j'attends*, qui serait à leur avisà situer autour de la deuxième guerre mondiale. Trouvant le parallèle intéressant, l'enseignante vient conforter l'hypothèse de la collocation temporelle proposée et laisse inexplorée la piste de réflexion sur l'atemporalité de la condition du protagoniste.

Malgré le degré diffèrent de pertinence comparative, les trois références à des textes littéraires et le silence sur d'autres objets culturels, du film d'animation au jeu vidéo, montrent bien que le référent culturel le plus immédiat face à cet album hypermédiatique est bien le livre.

Recommandation de l'œuvre

Dans les deux classes, à la question « Pour quel âge recommanderiez vous la lecture de cette œuvre ? », les avis se partagent et la fourchette des suggestions apparaît ample.

Pour ces jeunes élèves,une compétence en lecture préalable apparaîtnécessaire à la rencontre avec l'œuvre, ainsi qu'une certaine maturité de la part du lecteur :ainsi, pour G1.18,l'album commence à être accessible pour des enfants de 6 ans, car « ils commencent à lire, donc déjà ils commencent à comprendre la vie ». Pour d'autres, tel.le.s que G.16, G1.1 et G2.2,l'œuvre demande sans doute d'avoir vécu assez pour pouvoir comprendre tous les passages qui se sont avéréspeu accessibleslors de la lecture en classe (notamment la mort de l'épouse du protagoniste (G.16, G1.1) ou le départ en guerre(G2.2)), ce qui repousse à huit-neuf ans l'âge de la recommandation. G1.15, pour lequel cette préconisation est satisfaisante, synthétise clairementla question en disant qu'en l'absence d'une expérience

directe de ce genre de situations certes« on peut comprendre. On a l'impression. Mais quand on a vécu on comprend encore mieux ».

Selon G2.18 et G2.6, l'âge de début pourrait au contraire être anticipée à 4-5 ans, notamment si les lecteurs.trices se révèlent « plus doués pour certaines choses » : en cela, ils s'accordent avecG1.11, selon lequel l'histoire reste accessible aussi « à un âge bas », chacun.e comprenant selon ses capacités.

Cet argumentpourrait justifier l'ampleur de l'âge maximal préconisé par les élèves : si pour certain.e.s, *Moi, j'attends…* cesse d'être une lecture intéressante vers les onze-douze ans, pour d'autres il reste conseillable jusqu'à très tard (130 ans selon G2.6 !). Les argumentssont communs. Tout adulte peut aussi trouver l'histoire intéressante (« Pour le maximum, beh, il y en a pas, parce que je pense que même pour les adultes ça ne doit pas être désagréable de voir cette histoire » (G2.9)) ; à chaque lecture les interprétations se multiplient et l'œuvre parle à ses lecteurs.tricesde manière différente, en les surprenant, avec les vicissitudes et la poésie de toute une vie : « En fait, au début, tu t'imagines que ça va être une histoire super drôle, pleine d'amour ; sauf, quand tu vois la guerre, t'as l'impression que ça devient une histoire… poétique » (G2.6).

Conclusions

Cette étude a présenté les résultats d'une expérience de lecturelittéraire hypermédiatique menée en contexte scolaire avec deux classes de CM1–CM2 en France, en cherchant à croiserlaréception, compréhension et interprétationde l'histoire avec les manipulations effectives de l'écran par les élèves.

N'ayant pas à disposition d'appareils de suivi du mouvement oculaire, ni d'outils mécaniques d'enregistrement des gestes réalisés, nos observations demeurent partielles et fortement ancrées d'une part à la parole des élèves, de l'autre à notre interprétationdes données. Néanmoins, des éléments de conclusion peuvent être dégagés.

La collégialitédu groupe-classe et l'absence de dispositifsde lecture individuels, apparemmentpeu favorables à la rencontre singulière avec l'œuvre littéraire hypermédiatique, n'a pas entravé l'expérience : les élèves ont au contraireorganisé, de manière spontanée, leurs manipulationssur l'écran en

alternant leurs actionsde manière démocratiqueet en s'entraidantquand despassages trop complexesles bloquaient.

L'utilisation de dispositifs de taille différente n'a pas eu d'incidence sur les manipulations, ni altéré la durée de l'expérience : les lecteurs.tricessont resté.e.s concentré.e.s sur l'histoire pendantle temps de son déroulement, aucune errance ou activité papillonnante n'ayant été enregistrées. Les seules actions réalisées sur écran ont concerné la manipulation du fil, des tâtonnementsoccasionnels relevantdedifficultés ou d'incertitudes interprétatives. L'absence de puzzle, de jeux et d'autres interpolations ludiques peut raisonnablement avoir favoriséla teneur de la concentrationde la part des élèves.

Alors que l'œuvre hypermédiatiqueéchappe aux définitions pour son statut hybride, entre la sphère de la lecture, de l'écoute et celle du jeu,le sens global de l'œuvre est plus facilement restitué, ainsi que la portée symbolique des éléments clé du récit.

À la différence desrésultatsrévélés par d'autres travaux[Parish-Morris *et al*., 2013], les deux expériences semblent suggérerque les éléments interactifs ne font pas directement obstacle à la compréhension, ni à la restitution dialogique des contenus. Néanmoins,conformément aux résultatsprésentés par Manresa [2015], la perception de l'interactivité comme un « jeu parallèle » [109], secondaire par rapport au récitet tout au plus utile pour maintenir vive l'attention des lecteurs.trices,reste répandue.De manière analogue, les gestes et lesfonctionnalitésinteractives, bien que généralement reconduits au contexte de leur déploiement, sont difficilement articulés à leur finalité narrative : les élèves tendent à se concentrer sur la recherche du « bon geste », qu'ils.elles décrivent finement, sans pourtant verbaliser avec le même soinla démarche interprétative qui l'a motivé ; ainsi, il est difficile d'évaluer les confins entre actions spontanées et mouvements narrativement conscients.

De même, la lecture multimodale, et notamment visuelle et sonore, apparaît problématique. Les sons, tout comme les animations et lesinteractions, ne sont pas perçus comme appartenant au tissu textuel : considérés plutôt comme des accessoiresde décor, ils accompagnent le récit, l'embellissent et en rendent agréable la consultation, sans toutefois être reconnuscommeconstituants de son écriture. Si dans le travail de Fittipaldi, Juan et Manresa [2015, p. 149]cephénomène avait étéreconduità la présence dedispositifs multimodauxpériphériques par rapport au fil narratif de l'œuvre, dans le cadre de notre expérimentation il semblerait que la structure de

l’application soit moins en questionet que la non reconnaissance de la pluralité du tissu textuel soit plutôt liéeà unepratique d’intégration des aspects non verbaux dans lesdiscours littéraires toujours en voie de stabilisation.

En conclusion, l’expérience démontreque l’utilisation en contexte scolaired’applications littéraires hypermédiatiques pourrait s’avérer bénéfique pour le développement decompétences spécifiques au texte numérique, mais également pour l’analyse de toute œuvre multimodale.

Bibliographie

Littérature pour la jeunesse

Œuvre hypermédiatique

Moi, j’attends, France Télévision, 2013.

Editions imprimées

Aprile, T., *Le journal d’un enfant pendant la guerre*, Paris, France: Gallimard Jeunesse, 2004.

Bloch, S., Cali D., *Moi, j’attends…,* Paris, France: Sarbacane, 2005.

Leydier, M., Bravo, E., *Les grandes grandes vacances, Tome 01: Une drôle de guerre*, Paris, France : Bayard Jeunesse, 2015.

Louchard, A., *Je suis*, Paris, France: Thierry Magnier, 2012.

Travaux et études

Acerra, E. «Poétique des œuvres hypermédiatiques dans un corpus d'adaptations de littérature pour la jeunesse». *Poétiques et esthétiques numériques tactiles: Littérature et Arts. Cahiers virtuels du Laboratoire NT2*, n° 8.2016.En ligne sur le site du Laboratoire NT2. Url: http://nt2.uqam.ca/fr/cahiers-virtuels/article/poetique-des-oeuvres-hypermediatiques-dans-un-corpus-dadaptations-de. Consulté le 31 octobre 2017.

Baccino, T., Drai-Zerbib, V. *La lecture numérique*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, 2015.

Boublil, Y. «L'écriture autobiographique. Autour de Georges Perec et de la littérature numérique (3ème)». Actes du séminaire *Enseigner avec le numérique (Lettres). Les métamorphoses de l'œuvre et de l'écriture à l'heure du numérique : vers un renouveau des humanités ? Le rendez-vous des lettres,*MEN,19-21 novembre 2012. URL: http://eduscol.education.fr/pnf-lettres/IMG/pdf/enseigner-lea6d9.pdf

Brehm, S., Beaudry M.-C. «L'utilisation du iPad en classe de français au secondaire : quels usages par l'enseignant?». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale. Vol. 5: Pratiques effectives d'enseignement de la littérature avec le numérique*, 2017. URL:http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5_beaudry-brehm.pdf

Brunel, M., Quet F.«La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France ». *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale. Vol. 5 Pratiques effectives d'enseignement de la littérature avec le numérique*,2017. URL : http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5_brunel-quet.pdf

Colombo, L.,Landoni, M., Rubegni E. "Design guidelines for more engaging electronic books: insights from a cooperative inquiry study". *Proceeding IDC '14 Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children*: 281-284, ACM New York, 2012.

Cordova, D. I., Lepper, M. R. "Intrinsic motivation and theprocess of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice". *Journal of Educational Psychology*, 88,715–730, 1996 DOI: 10.1037//0022-0663.88.4.715

Eco, U. *Lector in fabula*. Milano, Italie : Bompiani, 1986.

Fittipaldi M., Juan A., Manresa M."Paper or digital: a comparative reading with teenagers of a Poe short story". *Digital literature for children. Texts, readers and educational practices*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang, 2015.

Florey, S., Capt, V. «Quand le petit Chaperon Rouge lit sur tablette : typologie des pratiques numériques en littérature de jeunesse et incidences sur la didactique de la littérature»,Communication présentée dans le cadre du Colloque international *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Grenoble, 7-8 mars 2017.

Guilet,A., Pelard A.«Esthétiques et poétiques des œuvres hypermédiatiques pour écrans tactiles: Introduction». *Poétiques et esthétiques numériques tactiles: Littérature et Arts. Cahiers virtuels du Laboratoire NT2*, n° 8, 2016. URL:<http://nt2.uqam.ca/fr/cahiers-virtuels/article/esthetiques-et-poetiques-des-oeuvres-hypermediatiques-pour-ecrans-tactiles>.

Jouve, V. *L'effet-personnage dans le roman*. Paris, France : Presses universitaires de France, 1992.

Landoni, M., Wilson,R., Gibb, F."From the Visual book to the WEB book: the importance of design", *The Electronic Library*, Vol. 18 Issue: 6, 407-419, 2000. DOI: https://doi.org/10.1108/02640470010361169

Larson, L. C."It's Time to Turn the Digital Page: preservice teachers explore e-book reading",*The reading teacher*, 64(1), International Reading Association, 15-22,2013.

Larson, L. C. "It's Time to Turn the Digital Page: preservice teachers explore e-book reading", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 56, N. 4: 280-290, Wiley on behalf of the International Reading Association Stable, 2013. URL: http://www.jstor.org/stable/23367698

Mangen, A., Walgermo, B., Brønnick, K. "*Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension*", *International Journal of Educational Research* 58: 61–68, 2013.

Mangen, A."Hypertext fiction reading: haptics and immersion". *Journal of Research in Reading*, 31: 404–419,2008.DOI: 10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x

Manresa, M., Neus, R. *Digital literature for children. Texts, readers and educational practices*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang,2015.

Manresa, M. "Traditional readers and electronic literature. An exploration of perceptions and readings of digital works". In: *Digital literature for children. Texts, readers and educational practices*. Bruxelles, Belgique: Peter Lang,105-120, 2015.

Dalla Longa, N., Mich, O. "Do Animations in Enhanced eBooks for Children Favour the Reading Comprehension Process? A Pilot Study". In *Proceeding IDC '13 Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children*: 621-624, ACM, New York, New York, USA, 2013.

Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. and Collins, M. F."Once Upon a Time: Parent–Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era". *Mind, Brain, and Education*, 7: 200–211.2013.DOI: 10.1111/mbe.12028

Perrin-Doucey, A., Acerra, E.. « Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question » In *Repères n° 56,* Lyon, France : IFE,2017.

Picard, M. *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*. Paris,France : Les Éditions de Minuit, 1986.

Ricci, C. M., Beal, C. R. "The effect of interactive media on children's story memory". *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 138-144, 2002.

Ryan, M.-L. *Narrative as virtual reality 2: revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore, Etats-Unis d'Amérique: Johns Hopkins University Press, 2015.

Yilmaz, M.B., Orhan, F., Ugras, T. & Kayak, S. "A Comparison of Sixth Grade Students' Reading Comprehension on Two Different Digital Formats". J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2014 -World Conference on Educational Media and Technology*: 702-707. Tampere, Finland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2014.

Tailhandier, S. «Apports et limites de la tablette numérique dans le cadre de l'apprentissage de la lecture littéraire en classe de troisième». Communication présentée dans le cadre du Colloque international*L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Grenoble, 7-8 mars 2017.

Recebido em 08/11/2017

Aprovado em 15/01/2018