

## **Albums de littérature de jeunesse numériques : caractéristiques et enjeux didactiques**

Sonya Florey et Violeta Mitrovic

### **Résumé**

Cet article propose une revue de littérature autour de l'album de littérature de jeunesse numérique et des enjeux didactiques qui y sont liés. Les auteures convoquent prioritairement des publications phares anglophones qui ont contribué à fonder les réflexions autour de ces supports numériques destinés au jeune lectorat, tout en puisant également aux publications issues de la recherche en didactique de la littérature francophone. L'article aborde les caractéristiques de l'album de littérature de jeunesse numérique, les critères de sélection d'albums où les dimensions numériques constituent une plus-value didactique et pédagogique, ainsi que les apprentissages spécifiques que le corps enseignant peut réaliser à l'aide d'albums numériques. Une des finalités de l'article est d'esquisser des pistes afin de soutenir le corps enseignant dans le choix de livres imprimés ou numériques, selon le contexte et le projet d'enseignement.

### **Mots-clés**

album de littérature de jeunesse numérique, caractéristiques de l'album de littérature de jeunesse numérique, critères de sélection pour la classe, apprentissages en lecture, plus-value du numérique

### **Auteurs**

Sonya Florey, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, [sonya.florey@hepl.ch](mailto:sonya.florey@hepl.ch)

Violeta Mitrovic, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, [violeta.mitrovic@hepl.ch](mailto:violeta.mitrovic@hepl.ch)

# Albums de littérature de jeunesse numériques : caractéristiques et enjeux didactiques

Sonya Florey et Violeta Mitrovic

## 1. Introduction

Depuis une décennie, l'album de littérature de jeunesse numérique [ALJN] est devenu un objet dont la recherche en didactique de la littérature francophone se saisit régulièrement. Un épiphénomène d'abord lié à l'un ou l'autre ouvrage remarquable, l'album numérique – mais aussi ses caractéristiques, ses formes et ses formats, ainsi que ses potentialités didactiques – s'est peu à peu révélé comme un espace à investir scientifiquement, tant sur le plan théorique que praxéologique. Dans le tout premier volume de la Revue de Recherches en Littérature Médiatiques et Multimodales, l'article de Perret-Truchot (2015) se demande en quoi l'album de jeunesse numérique modifie l'activité scolaire d'interprétation des textes. La recherche LINUM (*Lire, dire, écrire avec la littérature pour la jeunesse et le numérique*), quant à elle, éprouve l'association de chercheurs et chercheuses, d'acteurs et d'actrices institutionnel·le·s ou issu·e·s de l'édition littéraire multimédiate dans le développement de contenus et d'outils numériques pour l'enseignement de la lecture littéraire en classe (Perrin-Doucey & Acerra, 2018). D'autres chercheuses issues du même collectif, rappellent que le livre pour la jeunesse « n'échappe pas à cette “relation symbiotique” qui lie le livre pour enfants à ses utilisations pédagogiquement orientées, voire scolaires » (Hunt, 2000, cité dans Louichon & Acerra, 2018, p. 112). Les interrogations autour des caractéristiques constitutives des ALJN, des ruptures et des continuités avec un album de jeunesse imprimé, ou encore des compétences lectorales à enseigner n'ont pas faibli depuis dans le monde francophone (Lacelle et al., 2017). Alors pourquoi un article de plus ? La raison est à chercher du côté des ancrages épistémologiques qui fondent la réflexion autour du numérique : un grand nombre de travaux précurseurs sont le fait d'équipes de recherche anglo-saxonnes dont les publications ont participé au matériau initial de la réflexion conduite dans la recherche en didactique francophone. Si les textes de De Jong et Bus (2002), de Jenkins (2006) ou de Hayles (2008) sont élevés au rang de références incontournables, il nous semble que l'accès à la littérature anglo-saxonne, au-delà de ces fondamentaux, demeure plus confidentiel. Cet article se veut donc une revue de littérature rédigée à partir des publications anglophones résultant de recherches, dans l'idée que les chercheurs, les chercheuses et les enseignant·e·s francophones pourront se réapproprier ces contenus et les transposer à leurs contextes, façonnant des pistes didactiques et littéraires inédites ou confirmant celles déjà explorées.

## 2. Cadre théorique

Avant de nous intéresser plus particulièrement à l'ALJN, arrêtons-nous sur son appartenance à la littérature numérique. La « littérature numérique » ou « littérature électronique » – en anglais « electronic literature » ou « e-lit » – désigne toute œuvre qui « ne peut pas être imprimée sur papier sous peine de perdre les caractéristiques qui constituent sa raison d'être » (Bouchardon, 2014, p. 8) : elle est donc conçue avec et pour le dispositif numérique. Elle peut se présenter sous forme narrative ou poétique et a comme particularité d'exploiter une ou plusieurs propriétés spécifiques au médium numérique (Bootz et al., 2003). Dans le même ordre d'idées, Hayles (2008) précise que toute œuvre exclusivement née sous forme digitale, qui a donc été créée par l'ordinateur et en dépend également pour sa lecture, appartient à la littérature numérique. La précision de Hayles porte sur une distinction importante, à savoir la différence entre les œuvres appelées « natives » (*native*) ou « immigrées » (*immigrant*) dans la recherche anglophone, « numériques/augmentées » ou « numérisées » dans la littérature francophone. Les premiers adjectifs réfèrent aux œuvres pensées et créées sur support numérique ou aux versions enrichies d'un texte existant au format papier (augmenté), qui ne peuvent donc pas être imprimées, le second aux œuvres papier reproduites sur support numérique (souvent en PDF) afin de faciliter la lecture à l'écran (numérisé). Ces éléments définisseurs s'appliquent dans un premier temps uniquement à une production numérique – littéraire et artistique – principalement adressée à un public adulte puis, dans un deuxième temps, aux ALJN apparus dans l'espace éditorial surtout à partir de 2010. En d'autres termes, l'ALJN s'avère être un des sous-genres de la

catégorie « littérature numérique », usant des caractéristiques du numérique à destination d'un jeune public.

Il est intéressant de noter que l'une des premières tentatives de définition d'une œuvre numérique jeunesse date de 2006, lorsque le chercheur Len Unsworth propose une catégorisation de productions narratives au format CD-ROM, destinées aux enfants (Manreasa & Real, 2015). Il met alors en avant une gradation entre le simple ajout de la version audio d'un texte préexistant, qui correspondrait à une version *augmentée*, et la création d'une narration multimodale contenant notamment des hyperliens, qui serait une œuvre numérique *native* selon Hayles (2008). Ce premier corpus d'œuvres de littérature jeunesse sur CD-ROM annonce, en 2006 déjà, les évolutions de l'album jeunesse sous l'influence des progrès technologiques. Aujourd'hui, le CD-ROM a été totalement remplacé par des applications pour iPad ou smartphones qui jouent avec les possibilités offertes par le médium, en proposant soit des objets littéraires augmentés à partir d'albums papier, ou des œuvres numériques inédites – les deux catégories d'œuvres faisant désormais partie du panorama d'ALJN.

Considérant l'écosystème de la lecture, Borràs (2015) précise que ce dernier a été bouleversé par l'avènement d'Internet, qui a transformé la lecture en un acte « en réseau ». En ce sens, elle identifie trois pratiques de lecture présentes dans la vie quotidienne : la lecture partagée (ex : *Booktubing*), la lecture fragmentée, et la lecture transmédiatique (Manreasa & Real, 2015). De plus, l'auteure convoque le concept de « médiamorphose », emprunté à Fidler (1997), pour expliquer la transformation progressive d'un médium, résultant de mutations culturelles et technologiques multiples. Dans cette perspective, le numérique semble avoir largement contribué à la « médiamorphose » de la littérature, avec dans un premier temps l'apparition de la littérature électronique (ou numérique) puis, dans un second, la numérisation, au sens large, de cette dernière. La littérature jeunesse numérique, combinant différents modes de narration (textuel, visuel, sonore, kinesthésique) sur support numérique, est en ce sens emblématique d'une forme de médiamorphose, en même temps qu'inscrite dans des pratiques classiques de lecture – partagée, fragmentée et transmédiatique – fréquemment convoquées par les générations Z et Alpha, nées avec le numérique.

Les ALJN sont donc au centre de notre intérêt, puisqu'ils constituent un accès privilégié au numérique dès les premiers degrés de la scolarité, dans la classe de français.

### 3. Établissement du corpus

Pour établir notre revue de littérature, nous nous sommes donné une balise temporelle en l'année 2010 : plusieurs sources (Turrión, 2015 ; Prieto, 2015) identifient l'apparition de l'ipad comme un accélérateur, tant dans la publication des œuvres littéraires numériques que dans la démocratisation de leur diffusion. Par ailleurs, recenser des ressources scientifiques antérieures aurait impliqué de travailler sur un matériau dont les dimensions technologiques ne répondent plus à la situation contemporaine, créant de ce fait un décalage avec les interrogations liées à la recherche et à l'enseignement. Dernier élément qui a guidé notre choix d'articles et de ressources scientifiques : dans la deuxième partie de l'article, nous limitons notre exploration à l'ALJN pris dans une acception large. Comme évoqué ci-dessus, la littérature numérique est un champ restreint dont les œuvres correspondent notamment à des caractéristiques techniques. Or, dans notre revue de littérature, afin de pouvoir considérer un plus grand nombre d'œuvres qui potentiellement seraient lues par des élèves en contexte scolaire, nous avons décidé d'élargir cette acception afin de considérer également des œuvres augmentées ou enrichies. Une dernière précision : nous avons écarté les articles articulés autour de l'analyse d'un album anglophone particulier qui ne tiraient pas de propos modélisant pour le « genre » : pour des raisons évidentes de traduction, ces albums ne sauraient devenir des objets d'enseignement dans le monde scolaire francophone. C'est donc un parcours subjectif que nous proposons au travers de cette littérature scientifique anglophone, ayant pour souhait de présenter différentes typologies ou approches, qui comportent un intérêt pour mieux saisir l'ALJN et en faire un objet d'enseignement.

Notre méthodologie pour constituer un répertoire d'articles pertinents a consisté en une exploration de bases de données recensant des références bibliographiques en anglais telles que JSTOR, DOAJ, ainsi que frontiersin.org. Nous avons systématiquement cherché à partir des mots-clés suivants : « digital picture books », « teaching digital literature ». Puis, atteignant un niveau de saturation satisfaisant, alors que les

mêmes articles réapparaissent dans nos recherches, nous avons effectué un premier tri, retenant ceux dont les mots-clés étaient en lien avec nos orientations ou ceux dont les résumés révélaient un intérêt explicite pour l'album jeunesse numérique en tant qu'objet ou pour son utilisation en contexte scolaire. Enfin, nous avons catégorisé ces informations, en nous fondant sur une analyse de discours, afin de construire un propos traitant d'abord des caractéristiques de l'objet, puis orienté sur les dimensions pédagogiques et didactiques de sa transmission dans la classe.

#### 4. Caractéristiques de l'album de littérature jeunesse numérique

L'enseignement de la littérature, dans la perspective que nous défendons, requiert de la part des enseignants une connaissance et une capacité d'analyse des objets littéraires, afin d'organiser leur enseignement et de structurer les apprentissages autour de ces contenus spécifiques. La partie qui suit vise à donner des outils aux enseignants, afin que l'analyse a priori de l'objet soit facilitée : d'abord en posant les termes d'un débat terminologique autour de l'ALJN (4.1.), puis en présentant différentes typologies de caractéristiques (4.2.). Enfin, nous proposerons l'analyse d'un exemple (4.3.).

##### 4.1. Débat terminologique ou comment traduire « album de littérature jeunesse numérique »

Des différentes tentatives anglophones de définition de l'ALJN, découle un premier constat, souligné notamment par Al-Yaqout et Nikolajeva (2015) : il n'existe pas de consensus sur le terme servant à qualifier une variété de productions allant de la version numérisée d'un album préexistant vers un album numérique original. Les auteurs soulignent que, bien que certains concepts et termes se soient imposés, le champ théorique reste néanmoins relativement récent et nécessite encore des travaux significatifs pour consolider une véritable herméneutique de l'ALJN. C'est pourquoi, selon l'angle adopté, nous avons rencontré une variété de termes : « digital picture book » (Yokota & Teale, 2014), « digital book » (Kucirkova, 2017), « digital picturebook », « picturebooks 2.0 » ou « picturebook apps » (Serafini et al., 2015), « contemporary picturebooks » (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2015), « story apps » (Brunsmeier & Kolb, 2017) ou encore « electronic storybooks » (Bus et al., 2015). De ce débat autour de l'appellation et avant d'aborder les caractéristiques définitoires, nous soulignons plusieurs aspects importants qui seront abordés dans la suite de l'article :

- (1) Chacune des appellations contient le terme « book », « picturebook » ou « story » ce qui pointe l'importance de la narration dans la définition de ces nouveaux objets. Le terme « picturebook », qui se traduirait par « album », est celui que l'on retrouve le plus souvent accompagné de l'adjectif « digital », ce qui témoigne d'une volonté de placer ces productions dans la filiation des albums jeunesse papier, soit de les aborder comme une évolution de l'album jeunesse classique sous l'influence du médium numérique.
- (2) Certains auteurs associent d'emblée un premier terme ancré dans le monde du livre à un second renvoyant aux applications numériques, ce qui souligne la prégnance du support (iPad ou smartphone) dans l'existence-même de ces objets. Cela met en évidence, d'une part, le renouvellement du monde éditorial contemporain à travers le support numérique, d'autre part l'ascendant du numérique dans les compétences de littératie contemporaines. En effet, l'émergence d'ALJN destinés aux lectrices et lecteurs apprenti.e.s ou débutant.e.s, laisse supposer que le numérique est désormais constitutif des premiers contacts de l'enfant avec la lecture, au même titre que l'album imprimé.
- (3) Bien qu'il existe encore un débat relatif au terme approprié pour aborder ces objets littéraires numériques destinés aux enfants, l'ensemble des auteurs anglophones s'accorde pour dire que ces derniers ont une importance certaine pour le monde de l'éducation et nécessitent donc davantage d'études théoriques et de recherches empiriques consacrées à leur appropriation didactique. Prieto (2015) va même jusqu'à suggérer qu'il existe un vide dangereux dans le monde de l'enseignement de la littérature, qu'il est désormais plus que nécessaire de combler. Il s'agit donc d'un champ d'investigation encore « en travaux », pour les didacticiens anglophones comme pour les didacticiens francophones.

## 4.2. Les caractéristiques de l'album de littérature jeunesse numérique

La recherche anglophone s'appuie sur certaines caractéristiques définitoires déjà bien documentées. Yokota et Teale (2014) proposent une échelle de gradation pour expliquer le processus de transformation de l'album jeunesse papier en objet numérique. Ils mettent en lumière quatre phases de transition d'un support à l'autre : la numérisation ; la transformation en animation vidéo ; l'ajout de fonctionnalités numériques ; l'ajout de fonctionnalités interactives, y compris des jeux, qui se déploient au-delà de l'histoire (p. 578). Ainsi, la gradation s'établit en fonction du degré d'exploitation du médium numérique. La numérisation serait l'équivalent d'une simple transposition, tandis que l'animation vidéo enrichit le support papier (visuel et textuel) de modes sémiotiques supplémentaires (kinesthésique, sonore). Dans cette logique, l'ajout de fonctionnalités numériques ou interactives relève de la véritable mutation du papier au numérique, l'exploitation des possibilités offertes par la technologie créant une expérience de lecture inédite. Celle-ci peut par exemple être non-linéaire ou encore entièrement dépendante des actions effectuées par le jeune lecteur ou la jeune lectrice (interactivité).

Turrión (2015), quant à elle, focalise la description des ALJN sur la manière dont s'y déploie la narration. En ce sens, elle distingue :

- les livres audio : narration orale sans ajout de fonctionnalités propres au numérique ;
- les narrations multimédiatiques : narrations multimodales linéaires qui mélangent différents modes (multimodales : textuel, visuel, oral, etc.) ;
- les narrations hypermédiatiques : narrations multimodales non-linéaires, dont le déploiement dépend des choix et de la participation du lecteur-trice ;
- les narrations transmédiatiques : narrations qui se déploient sur plusieurs supports ou plateformes hors de l'œuvre (ex : YouTube, blogs, etc.).

La classification de Turrión est particulièrement intéressante pour une approche didactique, car elle est centrée sur la linéarité narrative et l'influence du support sur la réception et la compréhension de l'histoire par les jeunes lecteur-trice-s. Les livres audio seraient en quelque sorte une numérisation orale de l'album papier, sans ajout entravant sa compréhension. À l'autre extrémité, les narrations transmédiatiques mettent l'accent sur les spécificités de chaque support, y compris hors du livre, dans la compréhension globale de l'histoire. Les narrations multimédiatiques (ou multimodales) et hypermédiatiques, elles, décrivent bien la majorité des albums numériques contemporains, qui reposent sur la multimodalité et une forme d'interactivité avec le lecteur-trice, deux caractéristiques centrales spécifiques à ces objets et influençant grandement leur lecture et compréhension.

S'appuyant sur la proposition théorique de Turrión, Al-Yaqout et Nikolajeva (2015) considèrent à leur tour les ALJN à partir de l'hybridation entre les différents modes ainsi qu'en fonction du degré d'interactivité avec le lecteur-trice. Ils précisent ainsi que la spécificité de certaines œuvres numériques, qui en fait d'ailleurs des objets particulièrement intéressants pour l'enseignement, réside dans la possibilité, pour le lecteur ou la lectrice, de devenir co-créateur-trice de l'histoire. Son rôle devient plus actif, son immersion et son engagement affectif dans l'histoire augmentant notamment par le biais de l'interaction avec les différents contenus. L'interactivité n'est cependant pas uniquement de l'ordre du ludique. Le lecteur-trice participe au contraire activement à l'élaboration de l'histoire et les actions requises de sa part sont intrinsèquement liées au contenu de la narration. Kucirkova (2017) abonde en ce sens en distinguant les albums numériques avec une interactivité ludique, qui éloignent le jeune lecteur ou la jeune lectrice de l'histoire en l'encourageant à effectuer des actions décontextualisées, des albums numériques avec une interactivité complémentaire à la narration, qui augmentent l'immersion dans l'histoire et favorisent la compréhension.

Bus et al. (2015), quant à eux, définissent l'ALJN selon trois critères : la présence d'une narration audio accompagnant une narration textuelle ; un contenu multimodal qui mélange au moins deux modes différents ; la présence d'une ou plusieurs fonctionnalités interactives avec le lecteur ou la lectrice. Ils s'accordent donc avec les propositions présentées jusque-là pour mettre en avant la multimodalité et l'interactivité comme étant les deux caractéristiques les plus importantes dans la description des ALJN. Chacune de ces dimensions est ensuite décrite en termes de plus- ou moins-value. Concernant la multimodalité, ils soulignent que la présence de plusieurs modes peut aider les jeunes lecteurs et lectrices à mieux



comprendre l'histoire, mais qu'elle peut également devenir un frein à la compréhension pour les enfants qui seraient en surcharge cognitive lors du passage d'un mode à l'autre. Quant aux fonctionnalités interactives, ces chercheurs relèvent, à l'image de Al-Yaqout et Nikolajeva (2015) ainsi que de Kucirkova (2017), le danger d'éloigner les jeunes lecteur·trice·s d'informations importantes de l'histoire en encourageant de leur part des actions ludiques mais décontextualisées. Ils précisent que ces formes d'interactivité, bien qu'elles soient une source de motivation et d'implication pour les lecteurs et les lectrices, distraient de la narration et desservent la compréhension de l'histoire.

Bien qu'ils relèvent également l'interaction comme élément constitutif des ALJN, Serafini et al. (2015) s'attardent plutôt sur une description détaillée de la multimodalité inhérente à ces œuvres, soit du mélange entre différents modes de création de sens. En lien avec un album anglophone existant en trois versions – au format vidéo (film), papier et numérique (application) – ils mettent en avant quatre groupes d'éléments : le visuel, l'audio, le textuel et le paratextuel. Leur approche se focalise surtout sur la transposition du support papier au support numérique, en précisant les éléments de différenciation, d'ajout ou de suppression, ainsi que leur fonction dans la construction d'un sens inédit au sein de l'œuvre numérique. Pour ce qui est de l'ajout d'éléments audio, par exemple, l'activation d'éléments sonores par le lecteur ou la lectrice accentue les possibilités d'immersion en faisant expérimenter l'histoire de façon plus « intense ». Il en est de même pour certains éléments textuels qui, une fois animés par le lecteur·trice, se meuvent au sein de l'interface pour illustrer certains contenus de l'histoire, ce qui a le potentiel de faciliter la compréhension du lecteur·trice.

Malgré ces variations définitoires, nous relevons néanmoins un consensus autour de deux caractéristiques de l'ALJN : la multimodalité et l'interactivité. À cela, nous souhaitons ajouter une dernière caractéristique qui aide à la compréhension de l'expérience contemporaine de lecture offerte par ce support inédit : la performance. En effet, l'une des particularités de l'œuvre numérique est qu'elle découle d'une programmation informatique préalable. L'œuvre « se produit » donc dans un espace-temps qui n'est pas celui de la lecture papier, mais bien celui d'une performance, les différents éléments (multimodalité/interactivité) étant programmés de sorte à s'animer au sein de l'œuvre (avec ou sans activation de la part du lecteur ou de la lectrice) et ainsi façonner la compréhension de l'histoire racontée. C'est notamment ce que suggère Turrión (2015) lorsqu'elle aborde le degré de linéarité de la narration numérique. L'expérience de lecture et la manière précise dont vont s'agencer les éléments de multimodalité et d'interactivité relèvent de l'exécution programmée, soit de la performance, de l'œuvre numérique. C'est au sein de cette dimension performative de l'ALJN que se joue l'intérêt principal de ce nouvel objet littéraire, puisque c'est dans son architecture-même que peuvent être réglées les modalités de narration, d'apprentissage et de compréhension de la lecture. En d'autres termes, seuls les ALJN qui usent des spécificités du médium à *bon escient*, soit en faveur du développement de compétences en littératie, présenteraient un intérêt didactique et une plus-value véritable par rapport au support papier. Nous y reviendrons.

#### **4.3. Un exemple : *La grande histoire d'un petit trait* de Bloch et al. (2017, version 2.7)**

La recherche publiée en anglais présente de multiples exemples d'ALJN, commentés et analysés en fonction de leurs caractéristiques. Bien qu'intéressants, ces exemples nous paraissent néanmoins peu transférables au contexte francophone dans lequel nous évoluons. C'est pourquoi nous avons choisi un album jeunesse de Serge Bloch (2014), *La grande histoire d'un petit trait* d'abord paru au format papier, puis transposé en ALJN (application) en 2017, afin d'illustrer les caractéristiques présentées dans cette partie de l'article. L'exemple que nous proposons consiste donc en la version augmentée d'un album jeunesse pré-existant (figure 1).



Figure 1 : L'interface « couverture » de l'album numérique  
<http://www.lagrandehistoiredunpetittra.it.fr>

### **Résumé et contenu**

C'est l'histoire d'un petit garçon qui se promène et qui, sur son chemin, trouve un petit trait rouge, qu'il rapporte à la maison et range dans sa bibliothèque. Un jour, le trait rouge se réveille et réclame d'être animé. Le jeune lecteur ou la jeune lectrice (dès 6 ans) devient alors co-créateur.trice de l'histoire, puisqu'il lui est demandé de participer activement au déroulement de la narration, en dessinant des personnages, la suite de l'histoire, etc. Dès lors, le petit garçon et le trait rouge deviennent inséparables, l'un accompagnant l'autre dans les différentes épreuves de la vie, ceci au fil de quatre parties distinctes. Le contenu et le message de l'album - qui traite du cycle de la vie, de l'importance de l'imagination, de même que de l'amitié - sont ainsi renforcés par l'interactivité programmée au sein de l'application, le jeune lecteur ou la jeune lectrice devenant en quelque sorte le petit trait rouge par l'intermédiaire de ses propres dessins.

### **Multimodalité**

L'ALJN associe les modes textuel (la narration textuelle), visuel (les illustrations), sonore (la narration audio, la musique, les sons) et kinesthésiques (l'animation du texte, des images et des dessins réalisés par le jeune lecteur ou la jeune lectrice). Chacun des modes participe au déroulement d'une narration linéaire animée, tirée de la version papier de l'album. L'ajout des modes supplémentaires, en particulier sonore et kinesthésique enrichit le contenu et le message de l'ALJN, en s'appuyant sur les possibilités offertes par le support numérique. En effet, le contenu multimodal favorise sa compréhension, en créant une complémentarité, voire une symbiose, entre le récit textuel et les autres composants sémiotiques (visuel, sonore, kinesthésique).

## Interactivité

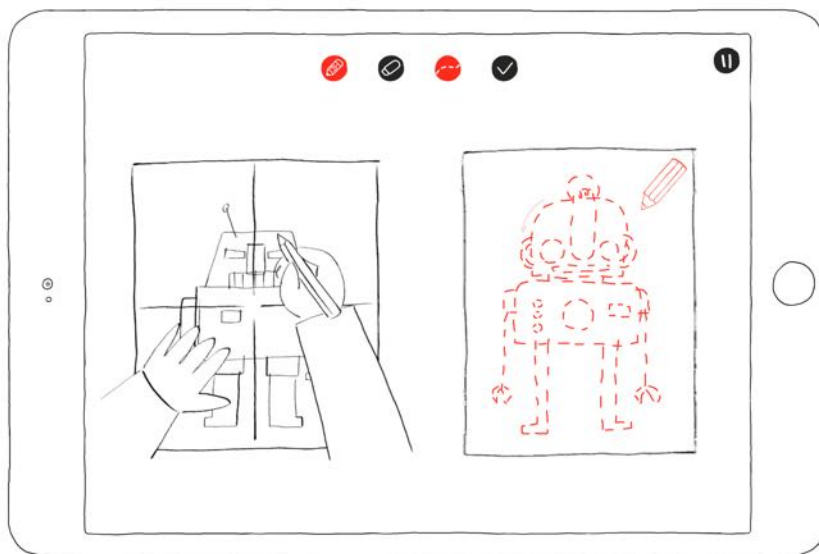


Figure 2 : Le lecteur·trice devient co-créateur·trice de l'histoire.  
<http://www.lagrandehistoiredunpetittrait.fr>

Les fonctionnalités interactives présentes dans *La grande histoire* rythment l'ensemble de l'ALJN et requièrent du jeune lecteur ou de la jeune lectrice une participation active. Elles ont, selon les caractéristiques évoquées plus haut, pour effet de favoriser l'immersion dans la lecture, ainsi que de faciliter la compréhension de l'album, ceci en faisant du lecteur·trice un co-créateur ou une co-créatrice actif de l'histoire. Les différents moments d'interactivité, bien que motivants et divertissants, ne poursuivent pas de finalité strictement ludique. Ils ont avant tout pour effet d'enrichir le récit en exploitant le médium numérique, ceci au bénéfice de la compréhension du contenu narratif et du message transmis par l'album. L'ALJN comprend les fonctionnalités interactives suivantes :

- l'activation ou non de la narration audio, qui peut s'avérer aidante pour les lecteur·trice·s en émergence ;
- la possibilité de dessiner (à l'aide d'un trait rouge) certains contenus de l'histoire, qui sont ensuite animés. Ces dessins sont soit pré-existants (sous forme de modèles visuels que le jeune lecteur ou la jeune lectrice reproduit avec ses propres gestes sur l'écran : voir figure 2) ou entièrement libres. Il est également important de noter que le lecteur·trice a la possibilité de choisir le temps qu'il souhaite consacrer à ses propres dessins, avant de voir ceux-ci animés. Le graphisme enfantin et minimaliste s'accorde parfaitement avec les fonctionnalités interactives, les dessins rouges du lecteur·trice s'incorporent en effet avec harmonie à l'univers graphique de l'ALJN au moment de l'animation. Ainsi, au fil de l'album numérique, le lecteur ou la lectrice voit ses propres dessins prendre vie et participe ainsi à créer la dimension visuelle de l'histoire ;
- l'activation de contenu par l'accomplissement de certains gestes sur l'écran (appuyer, taper, tracer, bouger, gommer). À titre d'exemple, lorsque le récit relate un épisode où le jeune garçon est harcelé dans la cour de récréation, une gomme apparaît et le jeune lecteur ou la jeune lectrice a la possibilité d'effacer le persécuteur. Ainsi, le lecteur ou la lectrice est directement impliqué.e dans l'issue de l'épisode relaté, en même temps qu'il ou elle peut inférer différents messages concernant l'amitié, la solidarité ou le pouvoir de l'imagination (en particulier du dessin) ;
- des moments de dessin entièrement libres, dont la création d'une carte postale, à la fin de l'album, à partir du mot-clé « malicieux » qui sert à la fois à qualifier le trait rouge et à inspirer le dessin libre du lecteur·trice . Lors de ces moments, ce dernier est appelé à personnaliser le récit en fonction de son interprétation, mais également de son imagination, notamment en laissant libre cours à sa créativité.



## Performance

Concernant la performance de l'ALJN, soit la manière dont les différentes fonctionnalités ont été programmées et agencées pour créer du contenu, *La grande histoire* offre une illustration réussie de dimensions numériques qui enrichissent l'expérience de lecture, en même temps qu'elles sont au service de la compréhension du récit. Le choix de la narration linéaire participe à la stabilisation de l'histoire qui, dans sa globalité, reste identique à la version existant sur papier. Néanmoins, la présence de moments d'interactivité (appelés « hotspots » dans la littérature anglophone), programmés dans le but de favoriser l'immersion et l'implication active du lecteur·trice, amplifie son expérience, notamment en la subjectivant. La possibilité de personnifier ponctuellement le récit soutient, selon nous, la compréhension de l'histoire, en même temps qu'elle rend chaque parcours de lecteur·trice unique. Le support numérique ancre l'acte de lecture dans un espace-temps singulier, à l'intérieur duquel le jeune lecteur ou la jeune lectrice expérimente, par le biais de ses propres actions, la portée du message, qui est au cœur de l'album et qu'il lui est demandé de saisir.

## 5. L'album de jeunesse numérique en contexte scolaire : quelle transposition, quels enjeux ?

L'importance grandissante des corpus numériques est attestée par de nombreux articles qui centrent leur propos non pas autour de la pertinence de l'introduction des ALJN en classe – cela semble désormais acquis – mais autour d'une mobilisation appropriée de ces supports afin de développer les compétences cognitives et sociales des jeunes enfants (Beschoner & Hutchison, 2013, par exemple). Il s'agit ainsi pour le corps enseignant de compter avec les ALJN. Reste à savoir comment structurer l'enseignement autour de leurs contenus. Après avoir présenté les caractéristiques des ALJN, penchons-nous à présent sur leurs perspectives didactiques, dans un parcours en trois temps : (5.1) les enjeux didactiques liés aux ALJN, (5.2) les critères de choix qui permettent de sélectionner des ALJN pourvoyeurs d'apprentissages, (5.3) les apprentissages à réaliser et les dispositifs à exploiter lorsqu'on enseigne des contenus spécifiques à cette littérature.

### 5.1. Les enjeux didactiques liés aux albums jeunesse numériques

Comme évoqué précédemment, dans la majeure partie des articles analysés, les livres illustrés numériques sont identifiés comme des pratiques sociales de référence des jeunes enfants, dès leur entrée dans la littérature. Pour Al-Yaqout et Nikolajeva (2015), la littérature digitale est souvent la première expérience de lecture que les enfants rencontrent. Beschoner et Hutchison (2013) insistent sur le fait que les enfants construisent leur rapport à la littérature en observant les pratiques, notamment lectorales, autour d'eux, incluant donc aussi bien les supports imprimés que les supports numériques. Les auteures en appellent à élargir la définition de la littérature pour y inclure des composantes de la littérature médiatique multimodale. Serafini et al. (2015) ajoutent un élément supplémentaire à la réflexion : postulant que les nouveaux supports numériques changent la manière dont les lecteurs et les lectrices interagissent avec l'album illustré, le corps enseignant doit considérer les utilisations émergentes de ces technologies à mesure que les élèves les intègrent à leurs propres pratiques d'alphabétisation et à leurs expériences lectorales quotidiennes. Les auteures recommandent au corps enseignant d'être à l'écoute des nouvelles pratiques lectorales, afin de définir des objets d'enseignement et d'apprentissage à intégrer dans les programmes. Cette transposition didactique nécessite de leur part une familiarisation avec les ALJN s'ils souhaitent accompagner les élèves dans la lecture et la compréhension des caractéristiques et composantes de la littérature de jeunesse numérique. Le même groupe de chercheurs, dans un texte plus récent (Serafini et al., 2018), relève la complexité grandissante des ALJN, tant dans les structures narratives, les illustrations qu'au sein d'éléments liés à la conception même de l'album (programme) : le besoin de soutien du corps enseignant va lui aussi s'accroissant, à mesure que la technologie développe des supports de plus en plus complexes et offre des possibilités de lecture et d'orientation multiples.

Yokota et Teale (2014), quant à eux, rappellent que les ALJN exploitant un réel format multimodal ont déjà une place importante dans les classes primaires. Ils reconnaissent que ces objets sont passionnants pour les créateurs et créatrices, en raison des opportunités de faire émerger de nouvelles formes artistiques, et pour les enfants, d'être invités à vivre de nouvelles expériences littéraires. Mais ils qualifient ces mêmes

albums d'effrayants parce qu'à bien des égards, la technologie a dépassé à la fois la compréhension ordinaire de la conceptualisation à l'œuvre dans ces supports et la recherche dans ce domaine : par conséquent, nous ne disposons actuellement que d'un nombre restreint d'évaluations fiables de ces créations et nous n'avons qu'une compréhension limitée de l'impact de ces publications sur l'alphabétisation des enfants et le développement de la littératie au cours des années préscolaires et primaires (de 4 à 8 ans)<sup>1</sup>. L'enjeu est donc de taille : introduire les ALJN en classe, tout en se fondant sur des pratiques éprouvées et jugées efficaces par la recherche, alors même que nous n'avons que peu de recul sur l'influence positive ou négative que ces supports peuvent opérer sur l'entrée dans la littératie chez les jeunes élèves.

## 5.2. Les critères de choix d'un album de littérature jeunesse numérique

Choisir un support, préférer un album imprimé à un ALJN ou vice-versa, peut induire une perspective d'évaluation, de classement ou de hiérarchisation. Cette tentation est soigneusement évitée par les équipes de recherche dont nous avons lu les résultats. Pour Yokota et Teale (2014), tant les albums de littérature jeunesse imprimés que numériques occupent une place centrale pour accompagner les élèves dans le développement de la littératie. Ainsi, il n'est pas question de placer les deux médiums dans un rapport de concurrence, mais plutôt de se demander quel support, imprimé ou numérique, constitue le meilleur choix pour tel apprentissage, dans telle situation particulière. L'objectif de Turrión (2015), lorsqu'elle compare les potentialités de l'album jeunesse imprimé et de l'album jeunesse numérique, est également de permettre aux lecteur-trice-s d'opter pour le format le plus pertinent, dans une situation donnée, afin que l'expérience de lecture soit la plus profitable possible.

Dans certaines situations, le livre de jeunesse imprimé devrait constituer un choix prioritaire : Yokota (2013) montre que ses caractéristiques physiques (taille, forme, autres caractéristiques péritextuelles) peuvent jouer un rôle significatif dans l'expérience de lecture des enfants, en mettant l'accent sur des aspects spécifiques de l'histoire. Cette diversité offerte et exploitée par le livre imprimé contraste avec le design uniforme de la tablette ou du support numérique. Ainsi, les livres imprimés, sous réserve qu'ils investissent ces dimensions-là, contribuent à créer une réception considérée positive chez les lecteur-trice-s. Turrión (2015) liste quelques caractéristiques jugées essentielles selon les types de supports. Les livres de jeunesse imprimés peuvent offrir des illustrations en grand format, tandis que les livres de jeunesse numériques sont limités à la taille de l'écran, toujours identique. Sur les livres imprimés, les noms des auteurs ou des autrices, des illustrateurs ou des illustratrices figurent en général de manière claire et visible, tandis que sur les livres numériques, ils peuvent être moins directement apparents, se trouvant parfois sur une page adjacente, qu'on ouvre à l'aide d'une manipulation supplémentaire. Les livres numériques sont souvent moins chers que les livres imprimés. Les livres imprimés permettent de repérer des éléments relatifs à la collection, à la maison d'édition, qui sont des indices favorisant la compréhension en lecture, alors que les livres numériques le permettent moins. Les livres imprimés fonctionnent mieux dans le cas où l'ouvrage a des demandes émotionnelles fortes en termes de tranquillité, d'immobilité ou de réflexion, par exemple dans le cas d'un livre qui aurait des pages transparentes qui révèlent une partie de l'illustration lorsqu'on les tourne.

S'agissant à présent des typologies et des critères permettant d'orienter les choix enseignants d'un ouvrage de littérature de jeunesse numérique, elles semblent précieuses en raison du foisonnement éditorial qui publie un nombre exponentiel d'albums de jeunesse numériques dont la qualité est jugée très variable (Yokota & Teale, 2014 ; Kucirkova, 2017).

L'approche de Yokota et Teale (2014) soumet une typologie de huit caractéristiques aidant au choix d'un album de littérature jeunesse numérique en contexte scolaire. La chercheuse et le chercheur placent les ALJN dans une forme de continuité avec les albums imprimés, en postulant que les trois premiers critères de la liste sont pertinents tant pour les livres imprimés que les livres numériques, jouant le rôle de fondamentaux de toute histoire de qualité.

---

<sup>1</sup> « We find these digital picture books to be the most exciting innovation in literature for children in a long time—and also the scariest. » (Yokota & Teale, 2014, p. 577).

- (1) L'histoire est-elle bien racontée, selon les normes littéraires ?
- (2) Le langage est-il habilement travaillé ?
- (3) Les illustrations témoignent-elles d'un travail artistique et sont-elles articulées avec le texte pour éclairer, prolonger, et/ou co-crée l'histoire dans son ensemble ?

Les critères suivants sont spécifiquement liés aux ALJN :

- (1) Les caractéristiques inhérentes au format numérique sont-elles en adéquation avec l'histoire ? (L'histoire est-elle présentée de manière appropriée en format numérique ?) Ce critère s'intéresse par exemple à la voix du lecteur ou de la lectrice lorsqu'elle est une des fonctionnalités de l'album : est-elle appropriée à la tonalité et aux personnages de l'histoire ? Les effets sonores et la musique soutiennent-ils de manière pertinente le récit ? La taille et la forme des illustrations sont-elles adaptées aux proportions du support matériel (tablette, ordinateur, téléphone intelligent) ?
- (2) Les fonctionnalités du mode numérique apportent-elles une plus-value, au-delà de ce qui est possible dans la version imprimée ? Cette question est centrale dans la typologie soumise au corps enseignant et devrait les aider à choisir entre les formats imprimés et numériques : lorsque les caractéristiques numériques représentent une plus-value à exploiter dans une perspective didactique ou pédagogique, alors le choix d'un album digital semble pertinent. Dans le cas inverse, la préférence irait alors à la version imprimée. Par exemple, certains albums de jeunesse numériques peuvent tirer parti d'une narration non linéaire, ce qui est plus difficile, voire impossible à réaliser dans un livre imprimé. Ou encore, des albums de jeunesse numériques proposent des extensions que les lecteurs et les lectrices peuvent acheter, leur permettant ainsi d'enrichir le récit, en augmentant sa longueur ou sa complexité. Enfin, la possibilité de découvrir une histoire en plusieurs langues grâce aux pistes audio que le lecteur ou la lectrice peut activer, est une fonctionnalité numérique qui représente une des plus-values recherchées.
- (3) Les caractéristiques et les fonctionnalités numériques préservent-elles l'intégrité de l'histoire principale ? Dans certains ALJN, l'interactivité apparaît comme une composante qui complète le flux narratif de l'histoire. Mais d'autres albums offrent des possibilités d'interaction qui distraient les lecteur-trice-s, notamment certains jeux intégrés, qui peuvent conduire les jeunes lecteur-trice-s à perdre de vue l'intrigue principale.
- (4) Les fonctionnalités supplémentaires numériques, hors narration, proposées au lectorat sont-elles en correspondance et en cohérence avec l'histoire ? Parmi ces fonctionnalités typiques offertes dans les livres et les applications pour le jeune lectorat, on trouve des puzzles, des jeux de mémoire, des invitations à dessiner, etc. Ces éléments, certes, ne possèdent pas un degré de priorité aussi élevé que les critères précédents. Cependant, il est utile de les examiner afin de savoir vers quelles activités orienter les élèves. Il est préférable de sélectionner un ALJN dont les éléments supplémentaires recourent à la mise en scène d'un personnage ou d'un élément central du livre, plutôt que des applications qui se contentent d'inclure des activités génériques dont le contenu est peu ou pas du tout lié à l'histoire elle-même.
- (5) Les caractéristiques et fonctionnalités numériques sont-elles liées à la façon dont les enfants apprennent à lire et apprennent en général ? Ce critère concerne l'aide que les livres électroniques et applications numériques peuvent apporter dans le processus d'acquisition de la littératie. Yokota et Teale (2014) voient un fort potentiel dans certains ALJN pour soutenir d'importantes compétences et acquisitions fondamentales (par exemple, la conscience phonologique ou le principe alphabétique, le développement du vocabulaire, la fluidité et la reconnaissance des mots). Évidemment, la perspective de ces seuls apprentissages ne devrait pas conduire le corps enseignant à privilégier un ALJN. Mais si une application ou un album numérique travaillent ces contenus, en sus des qualités intrinsèques du récit, de l'articulation texte-image, de la plus-value esthétique et sémiologique des caractéristiques numériques, alors le choix peut s'avérer pertinent. Yokota et Teale insistent sur ce point parce qu'en examinant des centaines de livres électroniques et d'applications, ils ont régulièrement été frappés par le peu de connaissances que les développeurs et développeuses de produits semblent posséder sur les processus d'apprentissage de la lecture, les étapes de développement que les élèves traversent et les stratégies qui leur permettent de progresser. Dans les plus-values

numériques qui soutiennent le développement de la littératie, les chercheurs et chercheuses retiennent l'apparence du texte, le surlignage du texte (en mode « read to me »), les possibilités d'exploration des mots et la correspondance illustration-texte.

Turriòn (2015), quant à elle, propose trois questions synthétiques qui pourront accompagner le corps enseignant lorsqu'il sélectionne des albums de jeunesse numérique appropriés à la situation d'apprentissage visée :

- Est-ce que l'application profite des possibilités du récit numérique ?
- Est-ce que les caractéristiques interactives sont alignées sur l'objectif de l'application ?
- Est-ce que l'application développe les définitions du récit numérique ?

En d'autres termes, il s'agit d'identifier des ouvrages qui tirent parti des opportunités (format, caractéristiques) que le numérique permet. Dans un livre de jeunesse numérique « réussi », l'expérience de lecture doit avoir été améliorée, enrichie par les moyens numériques.

Mais, au-delà des points relatifs aux caractéristiques littéraires et numériques, ainsi qu'à leur articulation, Yokota et Teale (2014) formulent une question à l'intention du corps enseignant, qui nous semble fondamentale : « Quelles expériences l'album de jeunesse numérique peut-il offrir à l'élève que l'album de jeunesse imprimé ne peut pas ? ». Le critère de choix prioritaire devrait concerner les apprentissages potentiellement réalisables avec le support. Cette prééminence accordée aux apprentissages implique, de facto, une connaissance fine des caractéristiques de l'ALJN afin de sélectionner un support dont les dimensions littéraires et numériques sont associées de manière cohérente et d'orienter l'enseignement autour de contenus pertinents. Ainsi, certaines interrogations sont identiques, quel que soit le support, numérique ou imprimé : que vont apprendre les élèves ? C'est de cette question que nous traiterons dans la sous-partie suivante.

### 5.3. Quels apprentissages peut-on réaliser dans le cadre de cet enseignement ?

La question des apprentissages à réaliser à partir d'ALJN anime les équipes de recherche dont nous avons lu les résultats : différentes conditions influent sur les compétences en compréhension, par exemple les catégories de lecteurs et de lectrices, la matérialité du livre, l'accompagnement de l'adulte référent, le type de texte (narratif ou informatif) ou encore le type de support (numérique ou imprimé). Si, comme nous l'avons vu précédemment, les apprentissages potentiels devraient guider prioritairement les choix enseignants, cette partie a pour intention de recenser quelques résultats de recherche autour des habiletés spécifiques qu'on travaille à partir d'un ALJN. Des précautions liminaires s'imposent néanmoins : ces études ont été réalisées soit dans un contexte anglophone, soit dans un contexte linguistique tiers avant la diffusion des résultats dans un article rédigé en anglais : il semble évident que les constats qui émergent ne peuvent être transférés que prudemment au contexte francophone. Ensuite, les résultats des équipes de recherche sont avancés avec précaution vu le peu de recul dont nous disposons actuellement. Malgré ces limitations, nous voyons un intérêt évident à réaliser ce modeste état de la recherche : d'abord, parce que certaines études sont fondées sur des approches quantitatives, impliquant des milliers d'élèves lecteurs ou lectrices et qu'elles apportent ainsi une plus-value par rapport aux recherches traditionnellement menées en didactique du français. Ensuite, parce que les résultats identifiés sont parfois en tension les uns avec les autres, ouvrant ainsi des espaces de négociation : les constats ne sont pas univoques et invitent le corps enseignant à mener sa propre réflexion autour de ces résultats et des choix qu'il souhaite entreprendre avec ses élèves.

#### 5.3.1. L'entrée dans la littératie

Que se passe-t-il lorsque de très jeunes lecteur·trice·s sont placés face à des ALJN ? Que dit la recherche concernant l'entrée dans la littératie ? Menées dans des contextes linguistiques néerlandophone, nipponophone ou anglophone, des études suggèrent qu'une fonction typique de certains livres numériques peut constituer une aide à l'entrée dans la littératie : la simultanéité entre la lecture du texte par une voix préenregistrée et un surlignage progressif dudit texte (Kucirkova, 2017). Les chercheurs néerlandais De Jong et Bus (2002) ont montré, il y a une vingtaine d'années déjà, que cette fonction constituait pour certains enfants un outil pédagogique plus efficace qu'un adulte lisant un livre imprimé. Cela pourrait s'expliquer par l'attractivité du format numérique pour les enfants en général, plus particulièrement encore lorsque cette

fonction de lecture à voix haute et de surlignage est activée, alors que les mots dans les livres imprimés sont statiques et ne présentent pas d'effets visuels particuliers. De Jong et Bus concluent que « l'exploration des livres électroniques ne remplace pas les séances régulières de lecture de livres, mais constitue un complément précieux » (p. 154). Masataka (2014) atteint des résultats similaires avec des enfants japonais de 4 ans, dans une étude qui s'intéresse à l'émergence de la littératie. Les ALJN ont été augmentés de la fonction dont il est question ci-dessus : l'histoire a été enregistrée par un narrateur professionnel et le programme a été conçu de manière à ce qu'elle soit lue par l'ordinateur portable ; au fur et à mesure de la narration, le texte énoncé est surligné en rouge. Les performances en lecture et en écriture en japonais ont été évaluées avant et après le dispositif : en augmentation après l'exposition au livre numérique, les compétences n'ont pas suivi une même évolution chez les enfants exposés à la version imprimée du même livre d'images lu par leur mère.

Malgré des effets positifs de certains livres numériques, à certaines conditions, sur l'acquisition du vocabulaire, l'écriture émergente ou la conscience phonologique, les résultats de recherche portant sur les compétences en compréhension demeurent ambigus avec ce public particulier : il existe encore de grandes incertitudes autour de l'influence possible du support numérique et de sa matérialité sur la compréhension en lecture chez de très jeunes enfants. Une étude conduite par Müller-Brauers et al. (2020) a analysé le rôle de l'ALJN et les interactions potentiellement induites par le support dans la construction de compétences en lecture chez 12 enfants allemands monolingues âgés de 2 à 3 ans accompagnés d'un adulte référent. Bien que les animations en lien avec la narration pourraient être utilisées de manière interactive et ainsi soutenir les apprentissages en compréhension en lecture, les adultes référents n'exploitent que peu ce potentiel en raison de leur forte concentration sur l'aspect opérationnel. Ainsi, la maniabilité du livre numérique en sus de la familiarité avec le support sont des variables non négligeables qui interviennent dans le développement éventuel de compétences en compréhension en lecture. Lorsqu'elle a un impact aussi direct sur les apprentissages, l'invitation destinée au corps enseignant de se former au support numérique prend pleinement son sens.

D'autres études, enfin, insistent sur l'importance de l'échange réalisé entre l'enfant apprenti-lecteur-riche et l'adulte référent qui l'accompagne. Par exemple, Parish-Morris et al. (2013) ont comparé la qualité du dialogue entre parents et enfants ainsi que le degré de compréhension des histoires après que les enfants ont lu différents types de livres numériques. Les résultats montrent que la matérialité du livre ainsi que la relation entre l'enfant et l'adulte constituent deux facteurs déterminants : plus le livre comporte d'animations, moins les enfants comprennent l'histoire, et plus pauvre est le dialogue parent-enfant. Les auteurs précisent néanmoins que dans les études comparatives entre livre numérique et livre imprimé, tant que les premiers offrent un espace pour que les parents puissent échanger avec leur enfant sur l'histoire, ils peuvent être une alternative viable aux livres imprimés. Retenons donc qu'un nombre important d'animations peut d'une part perturber et compliquer la compréhension de l'histoire et, d'autre part, priver l'enfant d'une discussion éclairante avec l'adulte référent.

### 5.3.2. Lire sur papier ou lire sur écran : qu'en disent quelques études clés ?

Depuis 2000, des dizaines d'études ont été menées pour évaluer les effets du support de lecture sur les performances de compréhension du texte. Les résultats de ces études ont été repris par deux méta-analyses. L'étude de Kong et al. (2018) compile les résultats de 17 études comparant les performances de lecture sur papier et sur écran. Deux résultats sont identifiés comme significatifs :

- lire sur papier donne de meilleurs résultats en termes de compréhension que lire sur écran ;
- lire sur papier et lire sur écran ne sont pas significativement différents en termes de vitesse de lecture.

L'équipe de Delgado et al. (2018) a, quant à elle, travaillé sur 54 études et le titre de son article de synthèse est révélateur : « Don't throw away your printed books : A meta-analysis on the effects of reading media on



reading comprehension »<sup>2</sup>. Ici également, la lecture sur papier est jugée plus efficiente s'agissant des compétences en compréhension. L'avantage de la compréhension sur papier a augmenté depuis les années 2000, laissant supposer que les supports numériques se complexifient et que les *digital natives* n'ont pas de compétences innées à lire sur écran, autant de postulats qui invitent le corps enseignant à en faire de véritables objets d'apprentissage. Les auteurs montrent enfin que la durée de lecture et le genre de texte peuvent modérer l'effet du support de lecture sur la compréhension. Ce qui ressort de différentes études, et qui pourra intéresser le corps enseignant, c'est que la compréhension est significativement meilleure lorsque la lecture est réalisée sur un support papier, tous genres confondus, mais la différence est plus importante encore pour les textes documentaires ou informatifs. Objet médiatique multimodal associant la sémiologie du texte et de l'image (Lebrun et al., 2012 ; Lacelle et al., 2017), le texte documentaire est jugé plus complexe que le texte narratif. Associer un contenu avec un objet riche du point de vue sensoriel – forme, couverture du livre, odeur, épaisseur des pages – aiderait notre cerveau à assimiler l'information qui lui parviendrait et à mieux la retenir dans la durée.

Une autre étude, menée par Mangen et al. (2019), compare le niveau de compréhension d'un même texte narratif lu sur un support imprimé et sur un support numérique : les résultats indiquent que l'expérience sensorielle et motrice résultant de la manipulation d'un livre traditionnel joue un rôle favorisant la compréhension. Plus précisément, si les performances générales de compréhension mesurées sont globalement les mêmes, quel que soit le support, la lecture sur papier permet un meilleur rapport à la chronologie. Par exemple, les lecteur-trice-s se rappellent mieux dans quel ordre les événements se sont déroulés. Pour affiner encore les connaissances autour du type d'éléments mémorisés, mentionnons l'étude de Kaufman et Flanagan (2016) qui montre que la lecture sur écran permettrait de consolider des détails de la narration, tandis que la lecture sur papier faciliterait la compréhension de concepts abstraits.

Ainsi, les données scientifiques actuelles suggèrent de privilégier l'exploration de l'enveloppe et du design des livres imprimés, autant de caractéristiques favorisant la compréhension et la mémorisation dans un texte narratif. Ces différentes recherches évitent l'écueil de la dichotomie ou de la hiérarchisation entre lecture sur papier ou sur écran : elles aident à affiner notre compréhension du phénomène en recommandant un type de support selon le contexte de lecture ou la finalité visée.

### 5.3.3 Les potentialités didactiques inhérentes aux supports numériques

Comment les élèves lisent-ils lorsqu'ils sont face à des supports numériques ? Quelles compétences génériques ou spécifiques mobilisent-ils ou elles face à un ALJN ou à une page Internet ? Au niveau des apprentissages spécifiques aux supports numériques, on retient les plus fréquemment convoqués : naviguer dans de nouvelles structures de texte, lire des récits non linéaires, des hypertextes ou des histoires multiples, ou encore comprendre comment les images visuelles et les caractéristiques de conception ajoutent au potentiel de signification de ces textes complexes (Serafini et Young, 2012). Bien qu'essentielle, la compréhension de la langue écrite n'est qu'un aspect de l'apprentissage. C'est ainsi à l'enseignement d'une sémiologie plurielle que les spécialistes appellent de leurs vœux.

Au niveau des apprentissages énoncés par Yokota et Teale (2014), qui leur semblent constitutifs des apprentissages soutenus par les albums de jeunesse numériques, on trouve :

- la compréhension et la composition médiatique multimodale, deux compétences essentielles considérant la littérature au 21<sup>e</sup> siècle ;
- l'apprentissage des langues, ou plus modestement la sensibilisation au plurilinguisme, dans les ALJN qui offrent une fonction de lecture en plusieurs langues ;
- la motivation : certains ALJN possèdent une personnalisation de la fonction « Lire pour moi », en faisant lire un membre de la famille ou en intégrant le nom ou la photo de l'enfant dans l'histoire elle-même. De telles caractéristiques peuvent susciter une grande motivation pour un jeune enfant à s'engager de manière répétée dans une histoire.

---

<sup>2</sup> « Ne jetez pas vos livres imprimés : une méta-analyse des effets du support sur les compétences en compréhension. ». Nous traduisons.

Kucirkova (2017), quant à elle, ajoute à cette énumération que l'apprentissage du vocabulaire et la compréhension en lecture sont soutenues par des albums dont les caractéristiques numériques sont alignées avec le fil narratif, que les albums de jeunesse numériques peuvent aider à une immersion fictionnelle réussie, source de plaisir de lire, et enfin, que les supports littéraires numériques constituent un levier vers le développement de compétences en littératie, telles que naviguer dans des contenus numériques.

Quels que soient les éléments que les chercheurs et les chercheuses pointent, la conscience qu'il s'agit d'enrichir la définition de la lecture et des compétences à mobiliser traverse ainsi uniformément l'espace francophone et anglophone.

Du côté des dispositifs innovants et intimement liés à la matérialité de ALJN, Serafini et Young (2012), énumèrent plusieurs exemples. Dans un atelier de lecture 2.0, les élèves peuvent :

- lire sur des écrans d'appareils multiples, qui permettent de contrôler la taille de la police, de cacher le contenu de ce qu'ils lisent aux autres élèves, de partager instantanément des critiques et des commentaires avec d'autres lecteur·trice·s sur des sites web, d'obtenir des recommandations ciblées de la part des libraires, et d'acheter des textes supplémentaires immédiatement après avoir terminé ceux qu'ils sont en train de lire.
- après la lecture, partager leurs idées sur des forums de discussion sur des espaces dédiés sur Internet et analyser des textes à l'aide d'outils et de ressources numériques.
- partager instantanément et archiver leurs lectures, sur des sites qui fonctionnent comme des bibliothèques virtuelles. Des sites tels que Goodreads.com, Shelfari.com, et LibraryThing.com permettent aux lecteur·trice·s de créer des historiques de lecture et de placer des livres sur des étagères numériques une fois lus. Ces ressources en ligne permettent aux lecteur·trice·s de partager ce qu'ils et elles lisent et ce qu'ils et elles ont lu avec des lecteur·trice·s du monde entier.
- surligner des passages et rendre ces derniers disponibles pour d'autres lecteur·trice·s. La communauté des lecteur·trice·s peut ainsi voir ce que d'autres ont considéré comme important dans un livre et cela peut les conduire à reconsidérer leur propre compréhension.
- discuter en direct avec d'autres lecteur·trice·s du même ouvrage, même sans se connaître.
- s'essayer à de nouvelles modalités de retour sur une lecture, autres que le traditionnel compte-rendu écrit : ppt, prezi, Wordle, glogster, YouTube : chacun de ces logiciels requiert de connaître leurs avantages et leurs limites.

Alors que la lecture était traditionnellement considérée comme une activité individuelle, voire intime, elle devient plus sociale à l'ère numérique. Il resterait encore à éprouver, selon les résultats dont nous disposons, les réelles plus-values en termes d'apprentissage que permettent ces dispositifs. Au-delà de leur dimension attractive, il s'agirait de se demander, par exemple, comment l'échange et la transparence, facilités par le support numérique, sont potentiellement porteurs d'apprentissages inédits, en matière de communication, de formulation d'idées ou encore d'ouverture à la logique d'autrui.

## 6. Conclusion

Notre projet était de travailler autour de l'ALJN et de sa didactisation, en centrant notre attention sur la littérature scientifique anglophone parue depuis 2010, car nous avons l'intuition qu'au-delà des références de précurseurs, la production scientifique anglophone demeurait peu citée dans la communauté francophone des chercheurs et chercheuses et des enseignant·e·s. Bien évidemment, ce choix n'est pas à lire comme une invitation à négliger les apports de cette dernière : c'est à présent l'occasion d'esquisser un parallèle entre la recherche anglophone et francophone, en pointant deux éléments qui font l'objet d'un intérêt commun.

S'agissant de la littératie, des voix s'élèvent pour appeler à un élargissement de sa définition ainsi qu'à une intégration de ces nouveaux objets dans les curricula (Lebrun et al., 2012). Les lecteurs et lectrices, et les élèves en particulier, évoluent dans un monde où ils sont appelés à naviguer entre supports imprimés et supports numériques. La littératie en tant qu'ensemble de compétences liées à l'apprentissage, la compréhension et l'utilisation de l'écrit ne saurait plus se passer de considérer les textes numériques, au risque de se priver d'un pan entier du lire-écrire. Au sein de cette acception renouvelée et enrichie, l'ALJN est un exemple emblématique d'une évolution de l'histoire littéraire : la vigueur de ce segment éditorial invite à

forger des catégories, fondées sur des critères permettant de sélectionner des ouvrages dont les caractéristiques littéraires sont en cohérence forte avec les caractéristiques numériques. Comme pour les albums imprimés, tous les ALJN ne se valent pas : la dimension numérique, selon la manière dont elle est travaillée, peut autant constituer un accélérateur de compréhension, qu'un élément propagateur de brouillage potentiel. Dans cet article, nous avons privilégié la mise en lumière d'outils qui pourront accompagner les enseignantes et les enseignants dans le choix des ALJN, plutôt que de suggérer une liste de titres qui deviendrait obsolète dès sa publication<sup>3</sup>. Si l'on accepte le postulat que les élèves sont les acteurs et actrices d'un monde où le numérique est une donnée, il s'agit de densifier les recherches autour du numérique, comme objet et comme support, afin que les enseignant.e.s soient outillé.e.s en vue de proposer aux élèves des ALJN propices aux apprentissages et non pas de multiplier les approches didactiques autour d'objets certes numériques, mais peu signifiants. Ainsi, en francophonie également, des recherches ont contribué à caractériser les contours des objets littéraires numériques ainsi qu'à décrire leur réception par des élèves (Acerra, 2019).

La seconde dimension qui témoigne d'une grande vitalité chez les auteur.e.s francophones et anglophones concerne les enseignant.e.s, leur formation et les outils qu'ils et elles ont développés afin de structurer leur enseignement autour d'ALJN. En effet, plusieurs études citées jugent essentielle l'intervention de l'adulte référent dans des situations impliquant un enfant non-lecteur.trice ou un apprenti-lecteur.trice. Pourtant, les discours sur le risque d'une école qui accentuerait le clivage entre les acteurs et les actrices qui détiennent les clés de la littératie et ceux et celles qui ne les maîtrisent pas se multiplient, en raison de compétences insuffisantes de certains accompagnateur.trice.s, dont l'attention est parfois retenue par des aspects logistiques, ou de certains enseignant.e.s dont le cursus ne les a pas formé.e.s aux objets numériques ni à la sémiologie de l'image. Pour pallier ce risque, les appels à une formation renouvelée incluant une sémiologie de la multimodalité deviennent pressants. Lebrun et al. (2012) montrent qu'en plus des compétences classiques développées en contexte imprimé, les lecteur.trice.s doivent apprendre à lire et à comprendre des éléments liés aux caractéristiques digitales : les images, les éléments interactifs ou encore les éléments liés à la conception. Ces résultats rejoignent ceux développés par d'autres chercheurs et chercheuses de l'espace francophone (Rouet, 2012 ; Tricot, 2014).

Avancer dans la caractérisation de l'ALJN et préciser les contours d'un questionnement didactique orienté vers les apprentissages des élèves, c'est l'invitation de la recherche que nous relayons avec cet article auprès du corps enseignant : son expertise constitue une condition essentielle pour que les élèves développent des compétences en littératie 2.0.

---

<sup>3</sup> Le site [www.souris-grise.fr](http://www.souris-grise.fr) est alimenté par une équipe d'expert.e.s du numérique qui « œuvre depuis 2010 pour une utilisation active, créative et intelligente des écrans » : on y trouve, notamment, des références d'albums dont l'intérêt littéraire, numérique et didactique est évalué à l'aide de critères explicites.

## 7. Bibliographie

### 7.1. Corpus d'articles anglophones

- Al-Yaqout, G., & Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *Nordic Journal of childLit Aesthetics*, 6(1), 269-271. <https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>.
- Beschorner, B., & Hutchison, A.C. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16-24. [http://lib.dr.iastate.edu/edu\\_pubs/26](http://lib.dr.iastate.edu/edu_pubs/26).
- Bootz, P., Gherban, A., & Papp, T. (2003). *Transitoire observable : texte fondateur*. Transitoire Observable.
- Borràs, L. (2015). The reader (in) digital : forms of reading on screens. In M. Manresa & N. Real (eds.), *Digital literature for children : texts, readers and educational practices* (chapter 1). Peter Lang.
- Brunsmeyer, S., & Kolb, A. (2017). Picturebooks go digital : the potential of story apps for the primary EFL classroom. *CLELE Journal*, 5(1), 1-20.
- Bus, A., Takacs, Z., & Kegel, C. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>.
- De Jong, M., & Bus, A. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers : an experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145-155. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.145>.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books : a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Fidler, R. (1997). *Mediamorphosis: Understanding New Media*. SAGE Publications.
- Hayles, N. K. (2008). *Electronic literature : new horizons for the literary*. University of Notre Dame Press.
- Kaufman, G., & Flanagan, M. (2016). High-low split : divergent cognitive construal levels triggered by digital and non-digital platforms. In *CHI '16 : Proceedings of the 2016 CHI (Conference on human factors in computing systems), San Jose, May 7-12, 2016* (pp. 2773-2777). <https://doi.org/10.1145/2858036.2858550>.
- Kong, Y., Seo, Y.S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper : a meta-analysis. *Computers and Education*, 123, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>.
- Kucirkova, N. (2017). An integrative framework for studying, designing and conceptualising interactivity in children's digital books. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1168-1185. <https://doi.org/10.1002/berj.3317>.
- Mangen, A., Olivier, G., & Velay, J.-L. (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on kindle : where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>.
- Manresa, M., & Real, N. (eds.). (2015). *Digital literature for children : texts, readers and educational practices*. Peter Lang.
- Masataka, N. (2014). Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00396>.
- Müller-Brauers, C., Miosga, C., Fischer, S., Maus, A., & Potthast, I. (2020). Narrative potential of picture-book apps : a media- and interaction-oriented study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593482>.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., & Collins, M. (2013). Once upon a time : parent-child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education*, 7. <https://doi.org/10.1111/mbe.12028>.
- Prieto, L. (2015). « Common places in children's e-lit » : a journey through the defining spaces of electronic literature. In M. Manresa & N. Real (eds.), *Digital literature for children : texts, readers and educational practices* (pp.37-53). Peter Lang.
- Serafini, F., & Young, S. (2012). Reading workshop 2.0 : children's literature in the digital age. *The Reading Teacher*, 66(5), 401.
- Serafini, F., Kachorsky, D., & Aguilera, E. (2015). Picturebooks 2.0 : transmedial features across narrative platforms. *Journal of Children's Literature*, 41(2), 16.
- Serafini, F., Kachorsky, D., & Reid, S. (2018). Revisiting the multimodal nature of children's literature. *Language Arts*, 95(5), 311-321.
- Turrión, C. (2015). Electronic literature for children : characterising narrative apps (2010-2014). In M. Manresa & N. Real (eds.), *Digital literature for children : texts, readers and educational practices* (pp. 87-102). Peter Lang.
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for children : enhancing digital literacy learning*. Routledge.
- Yokota, J. (2013). From print to digital? : considering the future of picturebooks for children. In G. Grilli (ed.), *Bologna : fifty years of children's books from around the world* (pp. 443-449). Bologna University Press.
- Yokota, J., & Teale, W.H. (2014). Picture books and the digital world. *The Reading Teacher*, 67(8), 577-585. <https://doi.org/10.1002/trtr.1262>.

## 7.2. Autres références citées

- Acerra, E. (2019). *Les applications littéraires pour la jeunesse : œuvres et lecteurs* [Thèse de doctorat, Université de Montpellier 3]. Université de Montpellier 3.
- Bloch, S. (2014). *La grande histoire d'un petit trait*. Editions Sarbacane.
- Bloch, S., Cortey, M., Duret, L., Robert, A., & Duvelleroy, C. (2017). *La grande histoire d'un petit trait* (version 2.7). Application disponible sur App Store: <https://apps.apple.com/fr/app/le-petit-trait/id1213307329?l=fr&ls=1> et Google Play: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lamanufacture.ghpt>
- Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Hermann.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). (éds.). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Louichon, B., & Acerra, E. (2018). Remédiatisations du livre dans les applications hypermédiatiques de littérature pour la jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050934ar>.
- Perret-Truchot, L. (2015). Activité interprétative et littérature jeunesse sur album numérique : pistes de réflexion pour une mise en contexte. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047799ar>.
- Perrin-Doucey, A., & Acerra, E. (2018). LINUM : un projet numérique pour interroger l'enseignement de la lecture littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050936ar>.
- Rouet, J. (2012). Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 3(178), 55-64. <https://doi.org/10.3917/lfa.178.0055>.
- Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.

## Auteures

**Sonya Florey** est professeure ordinaire en didactique de la littérature à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Elle contribue à la formation des futur·e·s enseignant·e·s de français, dans les filières primaire et secondaire. La littérature de jeunesse et la littérature de l'extrême-contemporain – avec leurs didactisations respectives – ainsi que les enjeux du numérique et du néolibéralisme en milieu scolaire constituent ses champs de recherche prioritaires.

**Violeta Mitrovic** est assistante diplômée dans l'UER Didactique du français de la Haute École pédagogique du canton de Vaud. En quatrième année de thèse de doctorat à l'Université de Lausanne, elle travaille sur la poétique et la didactique des récits de soi contemporains. Parallèlement, elle mène plusieurs travaux autour de l'enseignement de la littérature au secondaire II, notamment en contexte numérique et multimodal.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2021 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)



# Digitale Jugendbücher: Merkmale und didaktische Herausforderungen

Sonya Florey und Violeta Mitrovic

## Abstract

Der Beitrag bietet einen Literaturüberblick über digitale Jugendbücher und die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen. Die Autorinnen befassen sich hauptsächlich mit herausragenden englischsprachigen Publikationen, die dazu beitragen, eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien für junge Leserinnen und Leser anzustossen. Sie stützen sich dabei auch auf französischsprachige Publikationen aus der Literaturdidaktik. Der Beitrag befasst sich mit den Merkmalen der digitalen Jugendliteratur, mit Auswahlkriterien für Jugendbücher, bei denen die digitale Dimension einen didaktischen und pädagogischen Mehrwert darstellt, sowie mit spezifischen Lerninhalten, die mithilfe digitaler Bilderbücher im Unterricht vermittelt werden können. Der Beitrag zeigt Lehrpersonen Möglichkeiten auf, wie sie gedruckte oder digitale Bücher in Abhängigkeit von Kontext und Unterrichtsinhalten auswählen können.

## Schlüsselwörter

digitale Bilderbücher Merkmale digitaler Bilderbücher, Auswahlkriterien für die Klasse, Lesenlernen, digitaler Mehrwert

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Album di letteratura digitali per ragazzi: caratteristiche e questioni didattiche

Sonya Florey e Violeta Mitrovic

## Riassunto

Questo articolo propone una visione d'insieme sulla letteratura scientifica dedicata agli album di letteratura digitali per ragazzi e le questioni didattiche ad essi collegate. In questo contesto gli autori si concentrano principalmente sulle pubblicazioni chiave in lingua inglese che hanno contribuito allo sviluppo dei media digitali per i giovani lettori, attingendo tuttavia anche alle pubblicazioni della ricerca sulla didattica della letteratura francofona. L'articolo discute le caratteristiche dell'album di letteratura digitale per i giovani, i criteri di selezione degli album in cui le dimensioni digitali offrono un valore aggiunto didattico e pedagogico, così come gli apprendimenti specifici che gli insegnanti possono ottenere con l'aiuto degli album digitali. Uno degli obiettivi dell'articolo consiste nel delineare modi per sostenere gli insegnanti nella scelta tra libri stampati o digitali, a seconda del contesto e del progetto di insegnamento.

## Parole chiave

album di letteratura digitali per ragazzi, caratteristiche degli album di letteratura digitali per ragazzi, criteri di selezione per la classe, apprendimenti della lettura, valore aggiunto della tecnologia digitale

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2021 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)