

## **Chapitre 2**

### Comprendre et interpréter un album de littérature jeunesse numérique : *Copain ?* de Charlotte Gastaut

Par Sonia Guillemin et Kelly Moura

## **Comprendre et interpréter un album de littérature jeunesse numérique : *Copain ?* de Charlotte Gastaut**

Ce chapitre se propose de relater une recherche exploratoire menée entre 2021 et 2023 avec des enseignant·e·s du premier cycle (élèves de 5 à 6 ans). Nous nous intéressons à la didactisation d'albums de littérature jeunesse numériques dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension et plus particulièrement aux fonctionnalités interactives. Les narrations multimédiatiques associent différents modes (Turriòn, 2015), qu'ils soient textuels, visuels, oraux, etc., et le lecteur doit alors développer de nouvelles habiletés comme l'hyperlecture ou la métalecture (Lacelle, 2017, p.68). Nous nous demandons à quelles conditions le livre augmenté par une application numérique peut être un levier vers le développement de compétences en littératie et avons proposé l'album *Copain ?* de Charlotte Gastaut à huit classes de 1-2P pour notre expérimentation.

Cet écrit suit une logique de recherche traditionnelle, de la problématique à une partie conclusive, en passant par une analyse *à priori* de l'album augmenté *Copain ?* et une proposition de didactisation de cet album.

Concernant la compréhension globale de l'album, notre réflexion porte sur les plus-values ou les éventuels freins de l'*augmentation*, par le biais de l'application avec une composition d'images, de sons, de textes et d'animations.

### **Problématique**

Force est de constater que la littérature de jeunesse numérique est présente dans les bibliothèques en Suisse romande, mais peu souvent considérée par les utilisateurs·rices et peu exploitée par les enseignant·e·s. D'autre part, l'étude de Kong et al. (2018) citée par Florey et Mitrovic (2021), compile les résultats de 17 études comparant les performances de lecture sur papier et sur écran. Il ressort de cette étude que lire sur papier donne de meilleurs résultats en matière de compréhension que lire sur écran. Dans la suite de cette idée, l'équipe de Delgado et al. (2018) a travaillé sur 54 études comparant le livre papier et le livre numérique et le titre de leur article est révélateur : *Don't throw away your printed books*. Lebrun et Lacelle (2012) mettent toutefois en avant le concept de compétence multimodale, qui englobe des compétences d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel. Il pourrait donc y avoir un intérêt particulier à se confronter à des textes combinant plusieurs modes. Cette compétence multimodale repose sur une compétence textuelle

générale qui se définit par la capacité à reconnaître, analyser et utiliser des supports médiatiques variés en « combinant efficacement l'écrit, l'image [fixe ou mobile] et l'audio » (Lebrun et Lacelle, 2012, p. 22). À la suite de ces considérations, nous pensons qu'il est intéressant de se pencher sur la question de l'album augmenté étant donné que les élèves expérimentent les écrans dès leur plus jeune âge et que la littérature de jeunesse numérique prend de l'ampleur. La question de recherche qui s'impose est la suivante : le livre augmenté peut-il faciliter la compréhension globale d'une histoire par les élèves ? Si oui, à quelles conditions ?

### **Cadre théorique**

Cette partie vise à définir la littérature numérique et montre comment la narration y est déployée. Les composantes à prendre en compte pour comprendre un texte multimodal sont également présentées, ainsi qu'une focale sur le livre augmenté, et plus particulièrement sur le cas de *Copain?*.

#### ***Littérature numérique***

Selon Bouchardon (2014), la « littérature numérique » ou « littérature électronique » – en anglais *electronic literature* ou *e-lit* – fait référence à toute œuvre qui « ne peut pas être imprimée sur papier sous peine de perdre les caractéristiques qui constituent sa raison d'être » (p.8). La littérature numérique définie par Bootz (2011) est une littérature considérée comme avant-gardiste, car cet auteur prend en compte trois genres comme relevant de la littérature numérique : les textes que la lectrice ou le lecteur construit au fur et à mesure de sa navigation, ceux que le logiciel construit plus ou moins aléatoirement au fur et à mesure de la lecture, et la poésie numérique caractérisée par l'instabilité des formes écrites sur l'écran qui se transforment sous les yeux de la lectrice ou du lecteur (Perret-Truchot, 2015).

Turriòn, (2015), cité par Florey et Mitrovic (2021), décrit les albums de littérature de jeunesse numériques en s'intéressant à la manière dont la narration est déployée. Elle distingue :

- les livres audios : 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, blogues, etc.).

Le livre augmenté est un livre papier auquel s'ajoutent des contenus numériques par le biais d'une application, par exemple. L'album *Copain ?*, tel qu'il a été pensé, s'inscrit comme étant une narration multimodale linéaire qui mélange différents modes comme le texte, le visuel avec les animations et l'oral.

Le livre « augmenté » ou « enrichi » est une nouvelle voie d'accès à la lecture et à la réception d'une œuvre littéraire. L'espace textuel est enrichi de contenus et de médias qui complètent la lecture d'un espace sensoriel, augmenté par les possibilités d'interactions tactiles et multimodales des supports numériques. Le texte est reconfiguré par son augmentation, et aussi par le lecteur qui peut le manipuler et s'en emparer (Laborderie, 2020).

Lorsqu'un enfant lit un livre augmenté, il est :

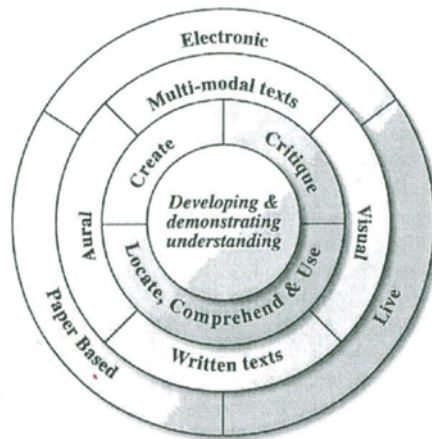
un acteur-interprétant, qui actualise le parcours prévu pour son passage, en faisant une série d'actions et de manipulations, qui relèvent tant de la compréhension-interprétation des matières textuelles et de leurs liens intersémiotiques, que d'une implication personnelle et subjective avec le récit (Louichon et Acerra, 2018, p.14).

La partie suivante s'intéresse plus particulièrement à la compréhension des textes multimodaux.

### ***Composantes pour comprendre un texte multimodal : le modèle de Downes et Zammit (2001)***

Dans le cadre de la compréhension d'un texte multimodal, plusieurs composantes sont à considérer selon Lemieux et Baudoin (2015). Ces composantes ont été la source de multiples études qui ont conduit à la conception de modèles de compréhension. Au sein de ces modèles, celui de Downes et Zammit (2001) examine les variables présentes dans la compréhension de textes multimodaux. Ces derniers ont élaboré un modèle construit à l'aide d'une approche holistique, soit le *New Learning Environment curriculum Framework*, ou cadre du nouveau programme d'études sur l'environnement d'apprentissage, qui regroupe quatre cercles qui s'imbriquent les uns dans les autres comme le montre la figure 2.1.

**Figure 2.1:** New learning environment curriculum framework (Downes et Zammit, 2001)



Le cercle du centre « compréhension en développement et en démonstration » signifie que : « l'apprentissage de la littératie est contextualisé et utilisé afin de développer et de démontrer la compréhension qu'ont les élèves des concepts » (Zammit, 2011, p. 12). Le cercle suivant met l'accent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les termes : « repérer, comprendre et utiliser », « critiquer » et « créer » sont présents. Le troisième cercle détaille les modes que doivent côtoyer les élèves dans les textes qu'ils utilisent en classe. Nous pouvons identifier les modes suivants : mode oral, mode visuel, textes écrits (mode textuel) et textes multimodaux (combinaison de deux modes ou plus). Quant au cercle de l'extérieur, il met en évidence les supports ou le réseau de communication à travers lesquels les textes proposés aux élèves peuvent être présentés. On retrouve donc les supports tels que « en direct » (discours, performance théâtrale, etc.), « papier » et « électronique » (Lemieux et Baudoin, 2015). Les processus d'enseignement apprentissage, les modes et les supports sont observés dans le cadre de cette recherche.

Ces trois items nous intéressent particulièrement parce qu'ils nous permettent d'avoir accès à des données d'observation ciblées : que repèrent les enseignant·e·s dans ce texte ? Que comprennent-ils·elles ? Quelles critiques émettent-ils·elles par rapport au texte ? Quelle est leur part de créativité ? Est-ce qu'un mode est privilégié par rapport à un autre (mode oral, mode écrit ou texte multimodal).

L'enseignement de la littérature de jeunesse, telle que nous l'imaginons, demande de la part des enseignant·e·s, une connaissance des textes littéraires et une capacité d'effectuer une analyse à

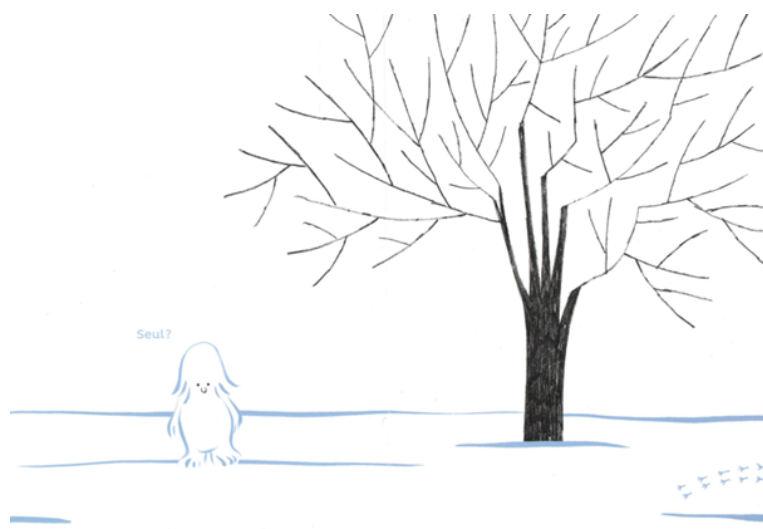
priori qui soient solides, dans le but de mettre en œuvre le texte de façon efficace dans la classe (Florey et Mitrovic, 2021).

### ***Le livre augmenté : le cas de l'album Copain ?***

Nous avons choisi l'album *Copain ?*, car il nous semble particulièrement intéressant au niveau de sa matérialité et de son contenu. Afin de pouvoir entrer dans une réflexion quant aux implications en matière de compréhension et d'interprétation de cet album multimodal, il est important d'en faire tout d'abord l'analyse à priori.

Cette analyse suivra une logique en trois parties ; elle portera premièrement sur le livre imprimé, puis sur les ajouts de l'application numérique et enfin sur les possibilités d'interactivité.

**Figure 2.2 :** Illustration p.1 et 2 du livre imprimé



*Copain ?*, c'est l'histoire d'un personnage, un yéti, qui observe et découvre son environnement.

Au départ, il est seul, puis accompagné d'un oiseau. Il finit par voir quelque chose de l'autre côté de l'arbre, et la dernière double page nous permet de découvrir qu'il s'agit d'un enfant et que ce yéti est en réalité dans une boule à neige.

Dans le livre, on trouve très peu de texte et le lecteur doit combler les blancs pour pouvoir interpréter. La plupart du temps l'usage de mots ou groupes de mots est privilégié et c'est au lecteur de reconstituer la phrase (« seul ? », « quelqu'un ? », « guili ? », ...). La narration alterne entre questions et exclamations de manière à rendre compte des réactions spontanées du personnage

principal. Le texte correspond à ce que dit le personnage, mais il peut aussi reproduire par moments un son à l'aide d'onomatopées (la pluie, ou le fait de toquer contre une vitre par exemple).

Le personnage principal est difficile à identifier : une silhouette plutôt animale avec de longs poils, mais des traits humains (yeux, nez, le fait qu'il se tienne debout...). On découvre sur la quatrième page de couverture uniquement qu'il s'agit d'un yéti.

La première lecture ne laisse pas une impression d'histoire suivant des étapes clairement définies telles que dans un schéma narratif habituel. Ce texte peut néanmoins être classé dans le genre narratif, puisqu'on suit les actions d'un personnage et que si l'on se réfère aux travaux de Baroni (2007) et plus particulièrement à la tension narrative,

- le nœud crée une incertitude et met en tension le récit (chercher un copain);
- le retard désigne une phase d'attente plus ou moins longue dans laquelle s'insèrent les péripéties (observation et découverte de l'environnement pendant la recherche, interpellation de potentiels « copains »);
- le dénouement mène à la résolution de la tension induite par le nœud (le personnage semble avoir trouvé un : « Copain ? »).

Cette tension se situe notamment autour de la curiosité, de la surprise à la fin. Il y a un changement de point de vue qui est opéré à la dernière double page : au début de l'album, nous avons le point de vue du yéti, et à la dernière double page un point de vue extérieur, où le lecteur voit la scène avec du recul et ce recul lui permet de comprendre le récit et de résoudre la tension narrative.

**Figure 2.3 :** Illustration de la dernière page du livre imprimé



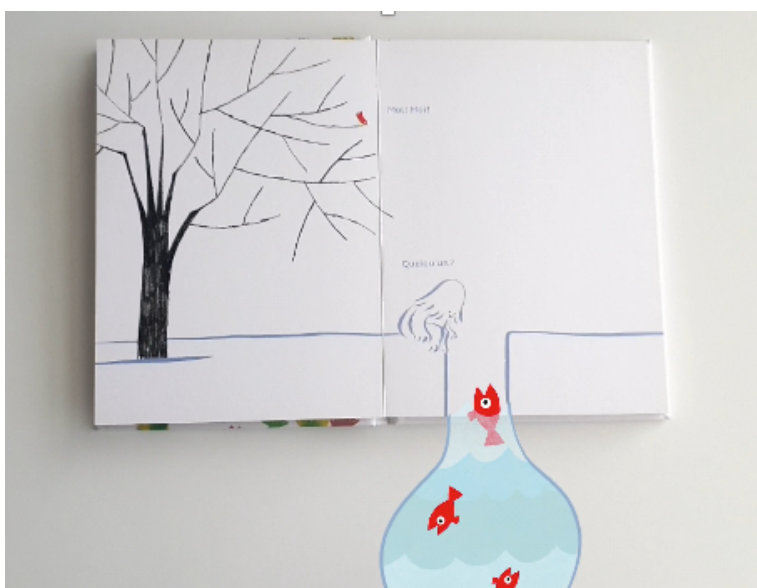
En ce qui concerne les illustrations, trois couleurs sont dominantes : le noir (arbre), le bleu (personnage principal), le rouge (oiseau). Les illustrations sont épurées et principalement sous forme de traits (peu de remplissage). Les grands espaces blancs sur la page permettent de laisser la place à l'animation de cette histoire par l'application numérique qui y est dédiée que nous allons commenter ci-dessous.

Une première série d'ajouts se produit lorsque la tablette est simplement placée au-dessus des pages du livre imprimé. Ces ajouts concernent le texte et les illustrations ; tout d'abord, du contenu audio est ajouté : le texte est lu (voix d'un enfant), et il y a des sons (pluie, neige, plantes qui fleurissent...) Le texte ajouté répond en général à une interrogation : (« seul ? » « p'têt pas »).

Les ajouts au niveau de l'illustration permettent parfois d'aider la compréhension. Par exemple, on trouve sur la version papier l'indice des petites pattes sur le sol ; avec l'application l'oiseau apparait et on comprend que c'est lui qui a laissé des traces, ce qui confirme que le personnage n'est présentement pas seul. Toutefois, ces ajouts ont aussi à priori parfois principalement un but esthétique ou ludique.

Un élément qui nous semble particulièrement intéressant est qu'il arrive que les ajouts dépassent du livre, ce qui participe avec les sons à immerger le lecteur dans l'ambiance particulière portée par le texte.

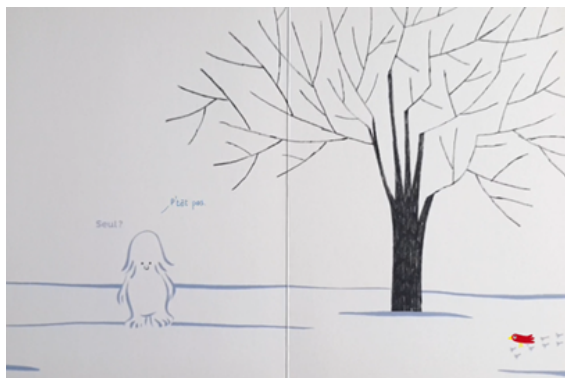
**Figure 2.4 :** Illustration p.3 et 4 du livre avec l'application





Il est également possible de faire des manipulations sur l'application numérique. En effet, en touchant l'écran par endroits, on voit encore apparaître d'autres ajouts. Par exemple, sur la double page 1, on peut alors voir arriver de nombreux oiseaux, en plus de celui qu'il avait été possible de voir déjà en plaçant la tablette au-dessus du livre.

**Figure 2.5 :** Illustration p.1 et 2 avec l'application

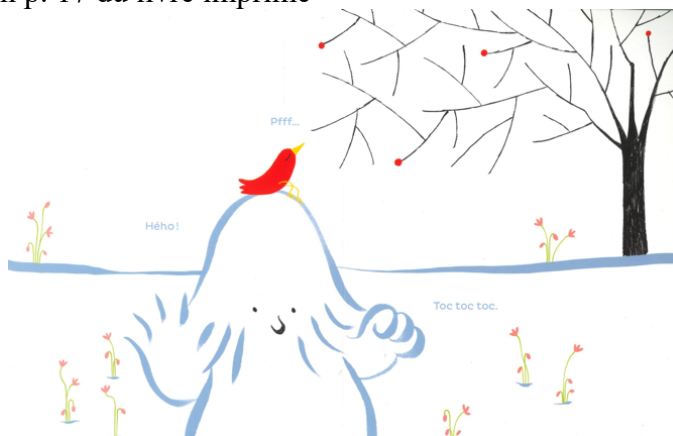


**Figure 2.6 :** Illustration p.1 et 2 après manipulation



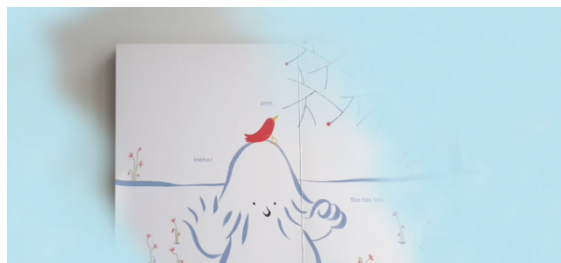
Dans ce cas, nous pouvons faire l'hypothèse que cela ne serve pas de manière significative la compréhension, le lecteur ayant déjà eu la confirmation que le personnage n'est pas seul. Dans la même idée, l'ajout de flocons plus nombreux lorsqu'il neige, de la pluie, ou de feuilles sur l'arbre, participe plutôt à la visée esthétique évoquée précédemment. Et même si chatouiller le personnage en le faisant rire peut permettre de comprendre le mot « guili » s'il est inconnu, il y a surtout une page clé pour laquelle l'interactivité est très intéressante, car elle se situe au moment où le nœud de l'intrigue prend tout son sens. Pour comprendre que le personnage est dans une boule à neige et qu'il cherche un « copain », le lecteur doit se représenter ici que le personnage toque contre une vitre.

**Figure 2.7 :** Illustration p. 17 du livre imprimé



Lorsqu'on utilise l'application numérique, de la buée apparaît spontanément sur l'écran. Le lecteur, gêné par la buée, va alors l'essuyer pour passer à la suite. Cette buée peut alors permettre de comprendre qu'il y a une vitre. Il s'agit d'ailleurs de la seule page où il est clair qu'il y a une action à faire sur l'écran. Cette animation peut alors être cruciale pour la compréhension.

**Figure 2.8 :** Illustration p. 17 avec application **Figure 2.9 :** Illustration p.17 après manipulation



Cette page est, de manière générale, très riche : le personnage fait « toc toc toc » contre la vitre en direction du lecteur. Une interprétation possible est que l'enfant qu'on voit apparaître à la fin pourrait être le lecteur ; c'est comme si on était dans la peau de l'enfant qui découvre la boule à neige et nettoie la buée.

L'ajout du texte « copain ! » avec un point d'exclamation permet de résoudre la tension narrative et clôturer l'histoire, car le personnage a atteint son but — il a trouvé un copain. Ainsi, les contenus numériques ajoutés au livre papier par l'application apportent une dimension supplémentaire à la compréhension de l'histoire.

### **Méthodologie**

Afin de répondre à notre question de recherche *le livre augmenté peut-il faciliter la compréhension globale d'une histoire par les élèves ? Si oui, à quelles conditions ?* Les enseignants reçoivent l'album avec la consigne suivante : penser un moment d'enseignement autour de la découverte-compréhension de cet album avec les élèves. Ils ont un questionnaire à compléter avant et après l'expérimentation, et nous transmettent des productions d'élèves, si existantes, témoignant de leur compréhension (enregistrements audios, dessins,...). Cette recherche concerne huit classes de 1-2P (4-6 ans) dans cinq établissements vaudois, sept dans la région de la Côte et une dans le Nord vaudois.

L'analyse du questionnaire écrit a pour but de mettre en évidence les choix didactiques effectués par les enseignant·e·s ainsi que leurs observations. Ce questionnaire renseigne cinq points qui constituent nos données prioritaires.

Les deux premiers points sont indiqués avant l'expérimentation :

- la découverte de l'album par l'enseignant·e, ses réactions spontanées à la première lecture ;
- l'analyse préalable des difficultés de compréhension des élèves ;

Les trois suivants le sont après l'expérimentation :

- la lecture de cet album en classe : sa présentation, le matériel utilisé, les consignes données ou discussions menées, etc. ;
- l'éventuelle planification et mise en œuvre d'une activité de compréhension ;
- l'impression générale de l'enseignant·e concernant le livre augmenté en regard de la compréhension globale du texte par les élèves.

L'analyse des productions d'élèves nous permet de croiser les pratiques déclarées des enseignant·e·s et la compréhension effective des élèves, en lien avec les choix opérés. Ces productions d'élèves sont constituées de traces écrites, ou de traces orales menant à une analyse d'interactions. Ainsi, nous pouvons vérifier la compréhension globale des élèves, émettre des constats et formuler des hypothèses en ce qui concerne l'album augmenté.

### **Synthèse des résultats**

Cette partie met en lumière la découverte de l'album par les enseignant·e·s, l'expérimentation de l'album en classe, la compréhension des élèves. ainsi que les observations et choix récurrents faits par les enseignant·e·s.

#### ***Découverte de l'album par les enseignant·e·s***

Concernant la découverte de l'album et l'anticipation des difficultés des élèves, les enseignant·e·s ont relevé le fait qu'il y a peu de texte et plutôt des mots, des phrases simples ou des onomatopées qui rythment l'action. Il s'agit selon elles et eux d'un album qui laisse beaucoup de place à l'imagination et l'interprétation, avec des animations qui apportent *à priori* « de la matière » à l'histoire, c'est-à-dire qu'elles captent l'attention, apportent du relief et aident à faire des déductions en lien avec le contexte, l'environnement de l'histoire. Un manque de clarté au niveau de l'identité des personnages est également relevé comme étant un élément probable sur lequel les élèves pourraient s'arrêter, ainsi que la trame narrative peu conventionnelle. La compréhension du monde dans la boule à neige a été notée comme représentant une difficulté majeure en termes de

compréhension pour de si jeunes élèves, l'interprétation devenant possible à partir de la dernière page seulement et des éventuels liens tissés avec le reste de l'histoire. À ce stade, une enseignante se demande si les animations peuvent détourner les élèves de la compréhension (concentration sur la tablette, sur ce qui bouge, et moins sur le contenu).

### ***Expérimentation de l'album en classe***

Relativement à la lecture de l'album en classe, les enseignant·e·s ont toutes et tous fait le choix de mener ce moment avec les 2P uniquement (5-6 ans), pour des raisons pratiques (demi-classe), mais aussi en lien avec les capacités des élèves et les difficultés anticipées liées à cet album. Dans toutes les classes, l'album a été lu par l'enseignant·e. Six enseignant·e·s sont passés par deux étapes : une première lecture à l'aide du livre imprimé, puis une seconde avec les ajouts de l'application numérique. Dans les deux autres classes, les enseignant·e·s ont directement lu en utilisant l'application. Des questions de compréhension ont à chaque fois été posées en collectif et/ou en individuel. De plus, une enseignante a demandé à ses élèves de dessiner/expliquer leur moment préféré de l'histoire en écriture émergente provisoire (voir Figure 2.10), et une autre a fait observer la première de couverture et formuler des hypothèses sur le titre avant de rentrer dans la lecture. D'un point de vue organisationnel, les enseignant·e·s ont de préférence fait des groupes de deux à quatre élèves lors de la lecture avec tablette, afin d'accompagner les élèves dans la gestion technique de cette lecture numérique. Une enseignante a projeté l'album sur le tableau et leur a montré/expliqué comment utiliser l'application pour qu'ils puissent être autonomes par la suite.

**Figure 2.10** : Exemples de dessins du moment préféré



Des réactions d'émerveillement à la découverte de l'album par les élèves ont été rapportées, ainsi qu'une réelle motivation, un intérêt particulier porté à ce type de livre qui implique d'utiliser une tablette. Les élèves ont trouvé les animations belles et amusantes, et une enseignante a relevé l'intérêt de pouvoir varier les supports.

### ***Compréhension des élèves***

Malgré cet aspect positif, peu d'élèves semblent avoir compris que tout se passe dans la boule à neige. Voici l'extrait d'une transcription illustrant cette non-compréhension :

*ENS : Alors qu'est-ce que tu as compris de l'histoire, qu'est-ce qui se passe ?*

*E : Bah il a eu les oiseaux qui est venu vers lui.*

*ENS : C'est qui lui ?*

*E : Je sais pas.*

*ENS : D'accord. Et puis il fait quoi en fait il cherche quoi ?*

*E : Des feuilles.*

*ENS : Il cherche des feuilles, d'accord. Et puis quoi d'autre ?*

*E : Son ami du oiseau.*

*ENS : Et puis autre chose que tu as compris dans l'histoire ? Tu peux me raconter autre chose ?*

*E : Oui. Ben il a eu des fleurs qui ont venu.*

*ENS : Il y a des fleurs qui ont poussé ?*

*E : Oui. Avec la pluie.*

*ENS : D'accord très bien. Et puis à la fin qu'est-ce qui se passait ?*

*E : Et ben il a des fleurs qui ont grandi. Et après il y a une boule.*

*ENS : Est-ce que tu sais ce que c'est cette boule ?*

*E : Non.*

*ENS : T'as jamais vu des boules qui ressemblent à ça ?*

*E : Non.*

Cet extrait met en évidence l'importance des connaissances générales des élèves et dans ce cas précis la connaissance de l'objet boule à neige.

Les élèves ayant compris que le yéti est dans une boule à neige n'ont pas eu besoin de voir l'animation dans le cas d'une première lecture avec la version papier. On peut alors s'interroger sur l'intérêt didactique de l'application numérique : ses ajouts permettent-ils vraiment une plus-value dans le traitement du texte par les élèves ? L'animation (buée) a permis de vérifier si l'hypothèse de la boule à neige était fondée, elle pourrait donc, dans une certaine mesure en tout cas, être porteuse d'intérêt.

### ***Observations et choix récurrents faits par les enseignant·e·s***

Les enseignant·e·s ayant expérimenté la lecture et la compréhension de cet album pensent que la réalité augmentée permet d'accéder plus facilement à l'imaginaire et 6/8 sont convaincus de la plus-value de l'augmentation— et non de l'album - pour améliorer la compréhension. En effet, ils·elles sont curieux·ses de tester un autre livre augmenté, « avec plus de texte et de contenu, qui laisse moins de place à l'imagination et l'interprétation ».

Les deux dernières enseignantes ont une vision plus négative, liée au fait de « regarder un livre à travers une tablette ». La tablette est dans ce cas vue comme un objet qui dévalorise le livre : puisqu'on place la tablette sur l'album, elle se trouve au premier plan. L'objet-livre revêt une grande importance pour ces deux enseignant·e·s. Selon elles, l'application permet de mettre en mouvement les illustrations, de les embellir, mais n'apporte rien à la compréhension. Il s'agit des deux classes dans lesquelles il n'y a eu aucune activité prévue en lien avec la compréhension, et nous faisons l'hypothèse que leur réticence de départ ne leur a pas permis de rentrer dans l'histoire. Leurs réponses au questionnaire nous font supposer qu'elles n'ont elles-mêmes pas tout à fait compris cet album.

### **Discussion**

L'album a été pensé comme pouvant être lu sans l'application. Bien que cette application soit pensée en corrélation avec le livre, les éléments ajoutés ne sont pas nécessaires à la compréhension. En effet, la plus-value de ces ajouts réside principalement dans des détails rendant plus vivant ce texte. Nous rejoignons Louichon et Acerra (2018), chercheuses qui ont écrit à propos de cet album :

Les contenus enrichis, révélés par des interactions simples et récurrentes (en général, un tapotage sur l'écran) à finalité exploratoire et de manipulation (Bouchardon, 2009), viennent essentiellement montrer les personnages en cours d'action, illustrer les événements évoqués dans le texte ou compléter les pages d'éléments iconiques, sans apporter d'éléments structurants pour l'évolution du récit. (p.15)

Nous avons remarqué que ces aspects ont pu parfois déjà être aidants pour les élèves, mais pour que ce type de livre relève d'un intérêt certain en matière de compréhension, nous pensons qu'une complémentarité plus marquée entre le livre imprimé et l'application serait intéressante à développer. Au-delà d'une complémentarité texte-image, penser plus particulièrement aux fonctionnalités interactives pour que les possibles actions du lecteur contribuent à la construction du sens, comme dans le cas de la buée à essuyer.

L'utilisation de l'application a encouragé la motivation et l'intérêt des élèves et les a plongés dans l'univers de l'histoire. Les ajouts ont permis, comme vus précédemment, de confirmer certaines hypothèses, de rendre visibles des inférences, mais ces bénéfices n'ont pas été unanimement présents chez tous les élèves. Selon Al-Yaqout et Nikolajeva (2015) et Kucirkova (2017), la présence de fonctionnalités interactives constitue un risque d'éloigner le·la jeune lecteur·trice des informations importantes de l'histoire en encourageant des actions ludiques. Nous avons identifié ce danger chez plusieurs élèves, qui au moment de raconter cette histoire dans leurs propres mots ont évoqué des éléments épars du texte qu'ils ont pu activer en manipulant le support - principalement les feuilles de l'arbre, la pluie ou la neige qui tombe, les fleurs qui poussent - sans pour autant démontrer une compréhension globale du texte. Parfois à visée esthétique ou ludique, ces éléments sont une source de motivation, mais peuvent détourner l'attention des éléments centraux de l'histoire.

Selon Florey et Mitrovic (2021), la présence de moments d'interactivité amplifie l'expérience de lecture en la subjectivant. Il y a, comme évoqués précédemment, plusieurs distracteurs potentiels : les poissons, les feuilles, l'eau, les flocons, les plantes qui poussent du sol, les bourgeons qui poussent sur l'arbre, le ballet aérien des oiseaux... Pourtant, toutes et tous les enseignant·e·s ayant participé à cette étude ont affirmé que ces éléments ont permis aux élèves d'« entrer dans l'univers de l'histoire ». De ce point de vue, ces possibles distracteurs peuvent aussi être des éléments qui donnent l'occasion d'aller plus loin dans l'interprétation. Par exemple, une interprétation possible serait que cet album est une invitation à observer ce qui nous entoure (feuilles, fleurs, pluie et neige...). En outre, « si les fonctions interactives peuvent détourner l'attention des enfants de la

narration (et de leur compréhension ultérieure de l'histoire), les stimulations visuelles et haptiques peuvent également donner lieu à des explorations créatives et à un développement artistique<sup>16</sup> » (traduit de Kucirkova, 2019, p.283).

De plus, le support papier accompagné de son augmentation invite à une lecture linéaire. Le rôle de l'enseignant·e est alors primordial pour amener l'élève à faire des liens entre les diverses informations apportées par le texte ou les illustrations, mais aussi avec ses connaissances générales. Lorsque la lectrice ou le lecteur découvre la boule à neige à la fin, elle ou il doit comprendre que les personnages sont dès le début déjà à l'intérieur de cette boule. Il peut alors être aidant de revenir quelques pages en arrière afin de constater que l'arbre est déjà présent sur toutes les pages et qu'il s'agit toujours du même espace.

En effet, nous pensons que la difficulté des élèves à comprendre cet élément crucial de l'histoire a deux causes principales :

- Il y a des liens à faire qu'une simple lecture linéaire ne peut pas permettre. En dehors d'un questionnement oral autour de la compréhension, une seule enseignante a prévu ces allers-retours et ciblé plus particulièrement cet aspect lors d'une activité de compréhension.
- Il y a une stratégie de compréhension primordiale à mobiliser : faire des liens avec ses connaissances générales sur le monde (Guillemin et Burdet, 2020). Les élèves ne disposant pas de la connaissance de l'objet « boule à neige », n'ont pas réussi à saisir cette subtilité. Nous remarquons ici encore que les enseignant·e·s ne l'ont pas investi, aucun·e n'a amené de boule à neige en classe ou ne s'est assuré que les élèves connaissent cet objet au préalable.

Un album dont les fonctionnalités interactives permettraient des retours en arrière afin de rendre visibles ces liens pourrait-il d'autant plus favoriser la compréhension des élèves ? Nous pensons dans tous les cas que la médiation de l'enseignant·e est nécessaire, notamment auprès des élèves éprouvant des difficultés. Afin de mener à bien cette tâche d'accompagnement auprès des élèves, il importe que les enseignant·e·s prennent le temps d'analyser à priori l'album en question. L'album multimodal *Copain ?* requiert plusieurs lectures pour remarquer certains détails potentiellement porteurs de sens et surtout tisser des liens. Si l'on se réfère au modèle théorique en forme de cercle proposé par Downes et Zammit (2001), les enseignant·e·s ont plutôt privilégié

---

<sup>16</sup> "While hotspots and other interactive features might distract children's attention from the narrative (and their subsequent story comprehension), visual and haptic stimulation can also provide opportunities for creative explorations and artistic development".



le repérage des éléments et la créativité (imaginaire) : Que voyez-vous ? Que se passe-t-il ? Or, les enseignant·e·s ne peuvent pas enseigner les aspects des textes qu'ils ne remarquent pas eux-mêmes. « Dans le monde multimodal d'aujourd'hui, les enseignants doivent être des lecteurs de textes visuels et multimodaux, en plus des textes traditionnels, s'ils veulent réussir à soutenir les expériences des jeunes lecteurs avec des textes multimodaux<sup>17</sup> » (traduit de Serafini, 2020, p. 294).

Ce constat est renforcé par l'envie de la majorité des enseignant·e·s de tester le livre augmenté avec une autre histoire, « avec plus de texte et de contenu, qui laisse moins de place à l'imagination et l'interprétation » (propos d'une enseignante). Cette remarque nous interpelle, car nous pouvons faire plusieurs hypothèses : comment considèrent-ils·elles les textes résistants (Tauveron, 1999) ? Le fait que l'album ouvre sur l'imaginaire et l'interprétation peut-il être considéré comme déstabilisant dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension ?

### **Vers une didactisation de cet album : propositions**

Le but de cette partie est de proposer des pistes aux enseignant·e·s pour qu'une didactisation puisse avoir lieu. Ces pistes sont bien évidemment indicatives. Nous pensons que l'apport d'une boule à neige en classe en anticipation et préparation de la leçon est un incontournable. Nous pourrions imaginer que l'enseignant·e fasse fabriquer à ses élèves une boule à neige quelques semaines avant la présentation de l'album, ce qui permettrait à ces derniers de tisser des liens avec la lecture ultérieurement effectuée par l'enseignant·e. Décrire la boule et s'interroger sur les endroits où l'on trouve ces boules à neige sont une première entrée à la leçon. Selon Jérôme Montchal, docteur en histoire de l'art et collectionneur passionné, c'est bien en 1878 à l'Exposition universelle de Paris que serait apparue la première boule à neige. Cette création serait l'œuvre de Pierre Boirre directeur de la verrerie des Lilas et inventeur des « globes panoramiques ». En intégrant une scène miniature recouverte de neige dans un globe en verre de sa fabrication, il aurait ainsi créé la première boule à neige, sa première fonction étant le presse-papier ! (JLK France, 2022).

Après avoir parlé de la boule à neige, nous proposons de présenter le personnage, le décrire, demander à quoi il ressemble ou à qui il fait penser. Parler du titre devra aussi faire partie d'un temps de la séquence d'enseignement. *Copain ?* avec un point d'interrogation : que signifie ce

---

<sup>17</sup> "In today's multimodal world, teachers need to be readers of visual and multimodal texts in addition to the traditional text-based resources of the past if they are going to successfully support young readers' experiences with multimodal texts".

point d'interrogation ? À qui cette question est-elle posée ? Ensuite seulement, la présentation de l'album pourra démarrer. La prolepse narrative annoncée à la page de la boule à neige avec la buée devra interpeller les enseignant·e·s et leur donner une idée pour poser une question du type : pourquoi y a-t-il de la buée ? L'objectif de cette question est de rendre attentifs leurs élèves à l'indication annonciatrice de la fin. La question de compréhension qui peut faire débat est la suivante : le petit yéti a-t-il trouvé un copain ? La réponse sera justifiée par les élèves en s'appuyant sur le texte ou sur l'animation.

### **Conclusion et questions vives**

Globalement, sur la base des observations et impressions fournies par les enseignant·e·s et accompagnées des productions de leurs élèves, nous pouvons dire que les enfants ont compris l'essentiel de cette histoire, à savoir un personnage cherche un copain, il trouve un enfant et un oiseau. En revanche, l'interprétation reste complexe et demande un accompagnement de la part de l'enseignant·e. Pour permettre une compréhension facilitée, l'enseignant·e va amener les élèves à repérer certains éléments et faire des liens. Un étayage soutenu s'avère donc primordial. Comprendre que le personnage est dans la boule à neige depuis le début est très difficile et demande à l'élève de tisser des liens entre les différentes pages. Le questionnement de l'enseignant est essentiel pour amener l'enfant à repérer et comprendre. Nous relevons à quel point l'analyse à priori de l'album par l'enseignant·e et une compréhension fine sont fondamentales. Dans le sillage des travaux de Downes et Zammit (2001), nous nous rendons compte que dans cet album beaucoup d'éléments sont liés au repérage, à la compréhension et à la créativité. À ce propos, les enseignant·e·s relèvent à plusieurs reprises le développement de la créativité en disant que l'imaginaire est stimulé par les ajouts.

Le livre augmenté par une application numérique pourrait être un levier vers le développement de compétences en littératie selon Bélisle (2004) et il est aussi une ouverture vers un nouveau contrat de lecture fondé sur la créativité, le balisage et l'exploration. Nous l'avons vu, avec l'album *Copain ?*, le lecteur doit développer de nouvelles habiletés comme l'hyperlecture (un mélange de sons, d'images et de textes) et la métalecture qui se réfère à l'interprétation qui se construit à travers le discours (Lacelle, 2017). Établir un dialogue entre ces multiples espaces (faire des liens, proposer des inférences, faire appel à la créativité...) est sans doute une plus-value pour l'album.

Pour terminer, nous pensons que, pour permettre une meilleure compréhension du texte, il est important de penser et analyser la corrélation et la complémentarité entre le livre imprimé et l'application. En effet, la compréhension globale d'un tel texte implique de mettre en relation et interpréter diverses informations se retrouvant au niveau de l'image, du son, du texte ou des animations. La conception même de ce type d'ouvrage est à questionner, en ce qui concerne les objectifs et la place accordée à l'intégration des différents types d'interactivité dans les livres numériques pour enfants (Kucirkova, 2017). Faisons le pari qu'à l'avenir les concepteurs d'albums numériques collaboreront plus étroitement avec les auteurs et autrices de littérature de jeunesse et les didacticien·ne·s.

## Références

- Al-Yaqout, G. et Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6(1). 1-7.  
<https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative, suspense, curiosité et surprise*. Éditions du Seuil.
- Bélisle, C. (2004), *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives : préface de B. Legendre*. Presses de l'Enssib.
- Bouchardon, S. (2009). *Littérature numérique : le récit interactif*. Hermes Science Publications.
- Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Éditions Hermann.
- Bootz, P. (2011). Chapitre VI : La littérature numérique en quelques repères. Dans C. Bélisle, (dir.), *Lire dans un monde numérique* (p.206-253). Presses de l'enssib.  
<https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.1095>.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. et 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>.
- Downes, T. et Zammit, K. (2001). New literacies for connected learning in global classrooms: A framework for the future. Dans P. Hogenbirk et H. Taylor (dir.), *The bookmark of the school of the future* (p. 113-128). Kluwer.
- Florey, S. et Mitrovic, V. (2021). Albums de littérature de jeunesse numériques : caractéristiques et enjeux didactiques. *Forum lecture*, 3, 1-20.
- Guillemin, S. et Burdet, C. (2020). Un enseignement explicite des stratégies pour comprendre un texte : un défi à relever. Dans V. Capt et A.-C. Blanc (dir.), *La tête et le texte* (p. 41-64). Peter Lang.
- JLK France (2022). *La boule à neige, un produit culte !*. Les éternelles depuis 1969.  
<https://www.bouleaneige-jlkfrance.fr/entreprise/>
- Kong, Y., Seo, Y.S. et 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 conceptualizing interactivity in children's digital books. *British Education Research Journal*, 43(6), 1168-1185.
- Kucirkova, N. (2019). Theorizing materiality in children's digital books. *Libri & Liberi*, 8(2), 279-292.
- Laborderie, A. (2020). Le livre augmenté : un nouveau paradigme du livre ? *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 148-159. <https://hal.science/hal-02880072>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., et Lebrun M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques*, Presses de l'Université du Québec.

- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français, *Repères*, 45, 81-95.
- Lemieux, N. et Beaudoin, I. (2015). La multimodalité au cœur de la classe de français : la compréhension de multitextes chez les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047312ar>
- Louichon, B. et Acerra, E. (2018). Remédiatisations du livre dans les applications hypermédiatiques de littérature pour la jeunesse. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050934ar>
- Perret-Truchot, L. (2015). Activité interprétative et littérature de jeunesse sur album numérique : pistes de réflexion pour une mise en contexte. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047799ar>
- Serafini, F., Moses, L., Kachorsky, D. et Rylak, D. (2020). Incorporating multimodal literacies into classroom-based reading assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285–296. <https://doi.org/10.1002/trtr.1948>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19. 9-38.
- Turrión, C. (2015). Electronic literature for children: characterising narrative apps (2010-2014). Dans M. Manresa et N. Real (dir.), *Digital literature for children : texts, readers and educational practices* (p. 87-102). Peter Lang.
- Zammit, K. (2011). Charting a pathway: Embedding ICT and new literacies into the curriculum. Dans C. M. L. Ho, K. T. Anderson et A. P. Leong (dir.), *Transforming literacies and language: Multimodality and literacy in the New Media Age* (p. 9-22). Continuum International Publishing Group.

### Livre jeunesse cité

- Gastaut, C. (2016). *Copain ?*. Albin Michel Jeunesse.