



HAL
open science

Le texte numérique augmenté : impacts sur une lecture cursive en classe de seconde

Ugo Besson-Planeilles

► **To cite this version:**

Ugo Besson-Planeilles. Le texte numérique augmenté : impacts sur une lecture cursive en classe de seconde. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03948399

HAL Id: dumas-03948399

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03948399>

Submitted on 20 Jan 2023

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

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

INSPE de l'académie de Nice

LE TEXTE NUMÉRIQUE AUGMENTÉ
Impacts sur une lecture cursive en classe de Seconde

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale
du Master 2^{ème} année**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
mention Second Degré**

Soutenu publiquement par

Ugo BESSON-PLANEILLES

En présence d'un jury composé de

Tuteur INSPE : *Céline FOLIOT*

Tuteur Éducation Nationale : *Muriel TRAUTMANN*

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
PARTIE 1 : Fondements théoriques.....	3
1. La lecture cursive, un enjeu majeur pour l'enseignement des lettres.....	3
1.1. Essai de définition.....	3
1.2. De l'importance de la lecture cursive.....	4
a) Une lecture particulière des œuvres littéraires.....	4
b) L'autonomie du lecteur en question.....	4
c) Une valorisation de la lecture intime.....	5
1.3. Les problèmes soulevés par la lecture cursive.....	5
a) Bibliothèque collective ou lecture-capital ?.....	6
b) Une lecture plus complexe qu'elle n'en a l'air.....	6
2. Le texte numérique, nouvel horizon de la lecture ?.....	8
2.1. Qu'est-ce qu'un livre numérique ?.....	8
2.2. Le livre augmenté.....	8
3. Les potentialités du Texte Numérique Augmenté.....	9
3.1. Un outil de remédiation et de consolidation.....	10
3.2. Un outil qui favorise la motivation.....	10
3.3. Un outil fédérateur d'un groupe-lecteur.....	11
Conclusion du cadre théorique :.....	12
PARTIE 2 : Cadre institutionnel.....	13
1. Le Numérique au cœur des préoccupations de l'Éducation Nationale.....	13
1.1. Un rapide rappel historique des relations entre éducation et numérique.....	13
1.2. La place du numérique dans les programmes de Français.....	13
1.3. Quels usages pour le numérique en classe de Français ?.....	14
Conclusion du Cadre Institutionnel :.....	15
HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	16
PARTIE 3 : Cadre expérimental.....	17
1. Contexte de réalisation.....	17
1.1. Participants à l'étude.....	17
1.2. Sélection des échantillons pertinents :.....	18
2. Conception du dispositif expérimental.....	18
2.1. Le choix de l'œuvre.....	18
2.2. Conception du Texte Numérique Augmenté.....	19
a) Choix de l'hébergement du Texte Numérique Augmenté :.....	19
b) Design et choix des augmentations :.....	20
3. Organisation de la recherche.....	21
3.1. Déroulement de la séquence.....	21
3.2. Quels indicateurs ?.....	22
a) La première de couverture (séance 1).....	22
b) Questionnaire d'enquête via Google Formulaire (en fin de séance 1).....	23
c) Écrit de réinvestissement (séance 3).....	23
PARTIE 4 : Présentation des résultats.....	25
1. Création d'une production graphique.....	25
2. Le questionnaire post-lecture cursive.....	26
2.1. Les ressentis de lecture des élèves.....	26
2.2. Les contextes et pratiques de lecture :.....	28
2.3. Une donnée complémentaire, le taux de recommandation :.....	29
3. Restitution écrite après plusieurs mois.....	29
1. Persistance de la trame narrative de la nouvelle.....	29

2. Quels souvenirs de Cthulhu ?.....	31
3. Persistance de l'ambiance installée par Lovecraft.....	32
Analyse des résultats :.....	33
1. Hypothèse n°1 : Le dispositif a-t-il permis un meilleur engagement des élèves dans la lecture de l'œuvre ?.....	33
1.1. Influence du TNA sur les productions visuelles des élèves.....	33
1.2. Les élèves ayant bénéficié du dispositif ont-ils davantage apprécié la lecture ?.....	34
1.3. Influence sur les interactions sociales entre élèves.....	35
2. Hypothèse n°2 : Le dispositif a-t-il permis d'atténuer les difficultés de compréhension dans la lecture de l'œuvre ?.....	35
2. 1. Des déclarations mitigées.....	36
2.2. Un accompagnement efficace de la lecture ?.....	36
2. 3. Des productions qui montrent les effets du dispositif.....	36
Limites et perspectives :.....	39
Conclusion générale de l'étude :.....	40
Bibliographie :.....	42

Index des tableaux

Tableau 1: Principales caractéristiques des couvertures produites par le groupe-témoin.....	25
Tableau 2: Principales caractéristiques des couvertures produites par le groupe-test.....	25
Tableau 3: Réponses des deux groupes à la question « Avez-vous apprécié cette lecture ? ».....	26
Tableau 4: Réponses des deux groupes à la question « Avez-vous trouvé la lecture de ce texte difficile ? ».....	27
Tableau 5: Éléments de la trame narrative présents dans les travaux d'écriture du groupe-témoin..	29
Tableau 6: Éléments de la trame narrative présents dans les travaux d'écriture du groupe-test.....	30
Tableau 7: Persistance des caractéristiques du personnage après 3 mois dans le groupe -témoin.....	31
Tableau 8: Persistance des caractéristiques du personnage après 3 mois dans le groupe -test.....	31
Tableau 9: Éléments d'ambiance perceptibles dans les travaux d'écriture des deux groupes.....	32

Index des figures

Figure 1: Perception de la difficulté du texte dans le groupe-témoin (à gauche) et le groupe test (à droite).....	27
Figure 2: Part des élèves ayant communiqué au sujet de la lecture dans le groupe-témoin.....	28
Figure 3: Part des élèves ayant communiqué au sujet de la lecture dans le groupe-test.....	28
Figure 4: Taux de recommandation de la nouvelle dans les deux groupes d'après les réponses à la question n°10.....	29
Figure 5: Police choisie par Y. et K.....	34
Figure 6: Police choisie par My.....	34
Figure 7: Copie de En. (Groupe témoin) : La bête pourrait même réduire la ville en miette, y compris les plus grands immeubles alors surtout protégez-vous et cachez-vous bien.....	37
Figure 8: Copie de T. (groupe-témoin) : "de plus, ce démon a la particularité de faire plus de 40m, vous imaginez !? une pieuvre de plus de 40m."	38
Figure 9: Copie de My. (groupe-test) : "Elle hantait ces rêves qui devenaient des cauchemars; c'était un monstre venu d'une autre planète, il faisait Tellement peur."	38
Figure 10: Copie de Ma. (groupe-test) : "Mais le malheur commença pour moi, je vis des visions, j'allais des allusions j'avais l'impression que quelqu'un me chercher du mal. J'avais l'impression d'être fou."	38

Table des Annexes

Annexe 1 : Le cadre de référence des compétences numériques (CRCN).....	I
Annexe 2 : Répartition des augmentations effectuées sur la nouvelle.....	III
Annexe 3 : Questionnaire proposé aux élèves.....	V

INTRODUCTION.

En septembre 2019 la région SUD a mis en place un dispositif du « tout numérique ». Chaque lycéen s'est vu doté d'une tablette numérique. Il m'a donc alors fallu composer avec l'outil informatique en classe de Français, jusqu'au premier confinement lié à l'épidémie du SARS-CoV-2. Alors, nous ne pouvions plus nous contenter d'expérimenter, nous avons été obligés de réussir à maîtriser ces outils numériques afin de permettre la continuité pédagogique.

Et contre toute attente, l'obligation d'employer des outils inconnus a contraint de nombreux enseignants à aborder d'un œil nouveau leurs pratiques pédagogiques. La période du premier confinement a été extrêmement formatrice. La fermeture imposée des librairies et les difficultés pour certains de mes élèves à se procurer les textes étudiés en classe pendant le confinement m'ont alors conduit à favoriser les textes numériques, contre lesquels j'avais beaucoup d'a priori souvent infondés. Le Capes obtenu, j'ai donc choisi d'axer mes recherches sur l'utilisation de ces textes pour promouvoir l'accès à la lecture des élèves les plus en difficulté.

C'est lors de cette première année de stage que j'ai fait le choix d'exploiter pour la première fois un texte numérique enrichi en lecture cursive : il s'agissait du *Horla* de Maupassant. Sachant que mes élèves petits lecteurs seraient dépassés par le projet, j'ai mis en place une version numérique du texte à lire à la maison, et qui intégrait dans son code différents outils : des étiquettes pour clarifier les mots difficiles, des cartes permettant de suivre le parcours du personnage, un accès à un espace de discussion où les élèves pouvaient interagir entre eux et avec moi. En somme, j'avais rendu le texte interactif. En recherche d'un sujet de mémoire, j'ai proposé cette version numérique à ma classe la moins performante, et une version papier achetée sur mes deniers à la classe la plus performante, en espérant que le résultat soit suffisamment probant pour pouvoir être exploité.

J'ai eu l'agréable surprise de constater que ma classe la moins performante avait une meilleure moyenne au questionnaire de lecture que ma classe la plus performante et que l'écart entre têtes de classe et élèves en difficulté était drastiquement réduit pour la « classe-test ». Il n'en fallait pas plus pour qu'émerge une série de questions concernant l'impact de l'appareil éditorial interactif intégré au texte. Ces questions de métier sont à l'origine de la recherche que je me propose de mener ici.

Les expérimentations et les recherches n'ont pas pu être menées à leur terme pour des raisons personnelles, mais le problème de recherche est resté et s'est resserré autour de la question de la Lecture Cursive. En effet, le problème soulevé par la lecture à la maison d'une œuvre intégrale

constitue l'un des écueils que j'ai le plus constatés dans ma courte pratique enseignante. Comment accompagner efficacement les élèves lecteurs alors que nous sommes séparés d'eux, en période de vacances par exemple ? Comment motiver des élèves à lire des textes littéraires hors de l'école ? Je crois que les TICE peuvent apporter une partie de la réponse à ces questions.

Bien entendu, on peut imaginer les réticences à l'idée de substituer l'écran au papier. La littérature a pourtant déjà connu des bouleversements autrement plus importants (transition de l'oral vers l'écrit, du manuscrit vers l'imprimé). Refuser purement et simplement l'emploi du numérique comme support de lecture n'a pas de sens dans cette perspective et semble relever d'une question d'affect et de goût personnel (Douehihi, 2011). Le numérique peut permettre un enrichissement progressif de la diffusion et de la compréhension du patrimoine écrit. En 2022, force est de constater que les évolutions du numérique ont propulsé la diffusion des textes littéraires bien au-delà de ce que l'impression avait pu faire. Il est aujourd'hui possible de se procurer, en moins de 30 secondes, l'intégralité des œuvres de Victor Hugo, ou l'ensemble des pièces de Shakespeare, et cela de manière totalement gratuite et légale !

D'ailleurs, nos élèves ne s'y trompent pas : le succès d'applications de lecture en ligne comme Wattpad ou les sites de fanfiction témoigne de cette appétence pour la littérature numérique. La dernière enquête d'Ipsos pour le Centre National du Livre [CNL] (2022) montre ainsi une augmentation de 16 % des lecteurs ayant déjà lu un texte numérique, par rapport aux données de la précédente enquête en 2016.

Le professeur de 2021 est donc confronté dans sa pratique à un outil révolutionnaire, encore trop mal employé, ou en tout cas trop peu. Pourtant nous le savons bien, une grande partie de nos élèves délaisse le livre physique pour se tourner vers des résumés trouvés en ligne, parfois de qualité médiocre, ou encore vers des versions audio des ouvrages que nous leur prescrivons. Nous avons donc tout intérêt à nous saisir des possibilités offertes par les TICE afin de permettre à nos élèves de trouver leur point d'accès vers la littérature.

Aujourd'hui professeur en lycée, je retrouve la possibilité d'exploiter la tablette numérique en et hors de la classe, dans une classe de Seconde générale. Notre recherche débutera naturellement par un état de l'art autour des enjeux soulevés par notre problème de recherche : nous présenterons les recherches pertinentes qui nous ont aiguillées autour de la lecture cursive, et de la littérature numérique. Nous resserrerons ensuite notre réflexion autour de la notion de « texte augmenté ». Enfin, nous proposerons la mise en place d'un protocole expérimental autour de l'utilisation de ces supports dans le cadre de la classe de Français en lycée.

PARTIE 1 : Fondements théoriques.

1. La lecture cursive, un enjeu majeur pour l'enseignement des lettres.

La lecture cursive répond à des modalités très spécifiques. Elle est un enjeu important pour l'enseignement des lettres. Après un essai de définition, nous proposerons une réflexion sur son importance dans la construction du sujet-lecteur. Nous apporterons en outre un éclairage sur les difficultés inhérentes à ces lectures.

1.1. Essai de définition.

Le Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL] définit l'adjectif *cursif* dans son sens figuré « rapide et souvent superficiel » en donnant l'exemple de la *lecture cursive*. Cette définition lapidaire ne rend pas totalement compte de la réalité. La lecture cursive n'est pas si simple à définir en tant qu'objet didactique. Si l'on se réfère aux travaux menés sur le sujet, on peut en revanche au moins tenter de définir ce que n'est pas une lecture cursive :

- Ce n'est pas une lecture libre : l'œuvre est prescrite par l'enseignant, ou a minima sélectionnée dans une liste, voire dans la bibliothèque de classe. Dans tous ces cas, l'œuvre est passée par un filtre : le choix didactique de l'enseignant.

- Ce n'est pas une lecture analytique : Raymond Michel (2001), tout comme Carole Bisenius-Penin (2001), oppose la notion de *lecture cursive* avec la pratique traditionnelle de la *lecture analytique*, c'est-à-dire de l'étude scientifique étayée par des éléments d'analyse littéraire, linguistique et stylistique.

- Ce n'est pas une lecture en classe : Quelles que soient les modalités de réalisation de la lecture cursive, il est communément admis par les chercheurs qu'elle se déroule en dehors du temps scolaire.

La lecture cursive est donc une lecture prescrite dans le cadre du cursus scolaire, réalisée par l'apprenant hors du temps scolaire, en autonomie et ne visant pas à conduire l'élève à une analyse scientifique du texte. La plupart des travaux de recherches axés sur l'impact de la lecture cursive font d'ailleurs référence avant tout à la notion de « plaisir de lire ». C'est le cas de Michel (2001) ou de Bemporad (2014). La lecture cursive comporte donc une composante liée à l'affect, au plaisir que le lecteur pourra prendre en lisant.

1.2. De l'importance de la lecture cursive.

En effet, à la lecture des travaux de chercheurs consacrés au sujet de la lecture cursive en classe de français, l'on comprend que la lecture cursive n'est pas un objet de lecture ordinaire dans le cadre du cursus scolaire, en raison de son statut ambigu, entre objet de plaisir et objet de travail. Pour autant, malgré ces difficultés conceptuelles, la lecture cursive nous semble primordiale pour stimuler le goût de la lecture et la formation littéraire de jeunes sujets-lecteurs.

a) *Une lecture particulière des œuvres littéraires.*

Tout d'abord, la lecture cursive, comme son nom l'indique, est une lecture souvent linéaire et parfois réalisée dans des laps de temps qui ne permettent pas l'analyse fine des textes –même si nous avons vu plus haut que ce critère seul ne permettait pas de définir la notion de manière précise– qui favorise la compréhension globale de l'œuvre et de ses enjeux : il s'agit de construire rapidement un ensemble de références communes chez les apprenants. On retrouve ici une notion importante pour l'enseignant de lettres. Il s'agit des trois bibliothèques de Bayard (2007). Pour rappel, Pierre Bayard théorise ce que l'on pourrait appeler sommairement la « culture littéraire » à travers la métaphore de trois bibliothèques : la *bibliothèque collective* est constituée de l'ensemble des livres dont la connaissance est attendue par la société dans laquelle évolue le sujet-lecteur. La *bibliothèque intérieure* est le pendant psychoaffectif de cette bibliothèque collective, il s'agit des livres qui ont été assimilés, qui ont marqué le sujet-lecteur. La *bibliothèque virtuelle* se situe, elle, au point de contact entre les bibliothèques intérieures de chaque sujet d'un groupe-lecteur, c'est l'espace de l'échange, de la discussion littéraire. La lecture cursive semble, de ce point de vue, particulièrement importante, car elle permet de nourrir ces trois aspects de la culture littéraire de l'apprenant.

b) *L'autonomie du lecteur en question.*

Il paraît également important de souligner que la lecture cursive, étant réalisée en dehors du temps scolaire, est une lecture *a priori* fondée sur la compétence de l'apprenant à lire un texte littéraire de manière autonome. Cette compétence d'autonomie dans le travail scolaire ne va pas de soi (Gasparini et al. 2009)

La lecture cursive doit donc être menée dans des conditions qui permettent de sécuriser l'élève de l'encourager à la lecture de l'œuvre en question –et de celles qui suivront dans son cursus– par exemple en proposant une formule d'accompagnement de la lecture, en ajustant le choix d'un texte plus ou moins résistant (Tauveron, 1999) en fonction du profil des apprenants, permettant à l'élève de relever le « challenge » que peut constituer la lecture autonome d'un texte littéraire.

c) Une valorisation de la lecture intime.

La lecture intime des textes littéraires est la première condition permettant d'atteindre les compétences attendues de nos élèves en lecture. En effet, c'est la mise en tension entre la lecture psychoaffective des textes, leur réception intime et la lecture distanciée, étayée par des savoirs scientifiques, qui permet une lecture efficiente des textes, désignée sous le terme de Lecture Littéraire (Dufays, 2002). Pour Dufays, c'est le va-et-vient entre la lecture intime et la lecture distanciée, lettrée, qui permet de faire émerger les tensions et les points de singularité d'un texte littéraire. C'est tout un équilibre entre les droits du lecteur et les droits du texte qui est en jeu. Or, les droits du lecteur ont longtemps été bafoués dans l'enseignement traditionnel de la littérature reposant sur une approche presque exclusivement analytique des textes. Rouxel (2007) va même jusqu'à parler d'une « soumission au texte » (§1), délaissant totalement la dimension subjective du processus de lecture.

La lecture cursive a donc entre autres intérêts celui d'offrir un espace de lecture intime où les droits du lecteur sont mis au centre de l'activité de lecture. C'est une lecture « détendue » presque au sens étymologique du terme : une lecture débarrassée de la tension entre lecture intime et lecture distanciée. Il ne s'agit donc pas encore de lecture littéraire à proprement parler. Cette lecture cursive « autorise le phénomène d'identification et invite à une appropriation singulière des œuvres. En favorisant un autre rapport au texte, elle signifie une volonté de prise en compte des lecteurs réels » (Rouxel, 2007, §6) qui est essentielle pour donner aux élèves le goût de la lecture. La lecture cursive a donc un rôle majeur : permettre aux jeunes lecteurs de développer des stratégies de lecture personnelle, qui constituent, d'une certaine manière, la moitié du chemin pour passer au stade de la lecture littéraire au sens de Dufays.

1.3. Les problèmes soulevés par la lecture cursive.

Nous avons décrit plus haut les différents avantages que représente l'exploitation de la lecture cursive dans le cadre de l'enseignement du français. Parce qu'elle propose une lecture intègre, intime et autonome des œuvres, elle devrait en théorie permettre à l'apprenti-lecteur de tendre vers une Lecture Littéraire des textes. Tous ces avantages sont indéniables, mais ils ont un pendant problématique. En effet, chaque élément précédemment énoncé peut être sujet à des difficultés dans la réalisation de l'acte de lecture cursive. C'est ce que nous nous proposons maintenant de mettre en évidence.

a) Bibliothèque collective ou lecture-capital ?

Nous avons évoqué plus haut la notion de bibliothèque collective émise par Bayard. En théorie, cette bibliothèque collective n'a pas d'objectif utilitariste. Il s'agit simplement de l'ensemble des œuvres importantes dans un espace socio-culturel. Or, il est important de prendre en considération le fait que ces lectures sont parfois « dévoyées » de leur rôle premier afin de servir des objectifs de reconnaissance sociale. C'est ce que Bemporad (2014) appelle la *lecture-capital* en l'opposant à la *lecture-divertissement*. Si les textes ne sont lus que pour être lus, parce qu'il faut les lire pour rapprocher sa *bibliothèque interne* de la *bibliothèque collective*, alors l'intérêt de la lecture cursive intègre et intime disparaît. Il ne s'agit alors plus de développer une lecture psychoaffective des textes, mais de s'approprier des outils à exploiter en société. Le problème se pose encore plus spécifiquement dans les sphères sociales où le capital scolaire des parents est le moins élevé, car pour eux « les attentes de l'école en matière de lecture cursive ne sont pas toujours aisées à décrypter » (Kakpo, 2014, §1). Séverine Kakpo soulève ainsi différents écueils dans l'accompagnement des lectures par les parents : un manque d'accompagnement ou au contraire une surveillance trop accrue de la lecture cursive où le parent, obligeant son enfant à un certain rythme de lecture, rescolarise la lecture cursive et en fait un devoir scolaire parmi d'autres, interférant de fait avec le processus d'appropriation personnelle de l'œuvre.

La motivation à lire le texte n'est alors plus franche mais dictée par la volonté d'une élévation sociale supposément facilitée par l'acquisition d'une bibliothèque interne élargie. Cette modalité de sur-accompagnement pose plusieurs problèmes. D'abord, elle donne au parent et à l'élève l'illusion que la lecture cursive est une lecture déscolarisée ne faisant pas l'objet d'une réflexion didactique et pédagogique. Ce serait alors une lecture injustifiée. Mais en outre, appliquer une pression pour contraindre les élèves à s'adonner à une lecture originellement destinée au plaisir ne peut pas favoriser le goût de la lecture, au contraire, le risque est de dégoûter le jeune lecteur. Schmitt (2006) indique que la perception des textes littéraires au sortir du cursus scolaire se fonde sur « trois catégories dominantes qui fonctionnent comme des matrices de sens [...] le "divertissant", l'"intéressant" et le "scolaire". » La re-scolarisation forcée des textes littéraires peut donc représenter un risque de faire basculer des textes sélectionnés par l'enseignant pour leur caractère motivant et « intéressant » vers une catégorie de textes « scolaires » perçus comme peu motivants.

b) Une lecture plus complexe qu'elle n'en a l'air.

La lecture cursive, nous le savons maintenant, est une lecture personnelle et autonome. À ce titre, elle nécessite une motivation particulière, notamment chez les petits lecteurs, car elle nécessite une implication sur plusieurs jours ou semaines. Elle mobilise donc des capacités d'organisation

personnelle et de planification de la lecture, capacités qui, lorsque jugées insuffisantes par les familles, peuvent causer des tensions dans la triade Institution/Parent/Apprenant. Pour favoriser une lecture rapide des textes et donner l'envie aux élèves de lire, de nombreux enseignants ou auteurs scolaires ont par ailleurs introduit dans leurs progressions des ouvrages de littérature jeunesse. Considérés comme plus motivants par de nombreux enseignants (Plissoneau & Massol, 2008), ils permettraient d'atténuer les difficultés des élèves à organiser leur lecture (Raimond, 2008) et leur usage a d'ailleurs été entériné depuis dans les programmes du collège. La lecture cursive est donc une lecture plus complexe qu'elle n'en a l'air dans la mesure où, si elle offre une autonomie et une tranquillité bienvenue aux lecteurs, cette autonomie peut être perçue comme une difficulté supplémentaire dans le cas des élèves ayant une certaine fragilité dans la lecture et dont les parents ne sauraient pas (et ce n'est pas leur rôle) proposer un accompagnement efficace.

Le manque d'accompagnement dans la lecture cursive est donc un problème, car il peut conduire à une perte de motivation, cette dernière étant considérée comme étant à la base de tout le processus d'engagement du lecteur. Schillings et al. (2019) expliquent ce processus d'après Guthrie & Anderson (1999) comme « un cycle [...] : la motivation à lire alimente la mise en œuvre des démarches cognitives nécessaires à la compréhension et ce niveau de compréhension alimente en retour la motivation. » et dans lequel interviennent également les influences des interactions sociales du lecteur. Laisser la lecture cursive se faire sans l'accompagner, sans interaction au sujet de la lecture, c'est donc prendre le risque de briser le processus d'engagement du lecteur, et de conduire à l'abandon pur et simple de la lecture.

En somme :

La lecture cursive se réalisant hors du temps scolaire, mais sur prescription, présente un paradoxe : elle n'est ni totalement une lecture dont la réalisation peut se passer de la mobilisation des savoirs scolaires, ni totalement une lecture de type « lettrée ». Or, la lecture cursive étant, a priori, une lecture autonome, le va-et-vient dialectique préconisé par Dufays ne peut être accompagné par un enseignant, il peut donc en découler de mauvaises stratégies de lecture, des difficultés de planification de la lecture, voire une interférence des parents avec une tendance à rescolariser la lecture cursive à travers des exigences qui ne correspondent pas aux attentes de l'école pouvant conduire, dans certains cas où la motivation de l'élève aurait été trop endommagée, à un abandon complet de la lecture. L'article de Kakpo, qui restitue des verbatims enregistrés dans des familles modestes et souvent « peu lettrées », est à cet égard très éclairant.

2. Le texte numérique, nouvel horizon de la lecture ?

Prenons maintenant le temps de nous arrêter sur l’outil qui sera au cœur de notre travail expérimental : le texte numérique. La question de la lecture numérique, ou tout du moins de la lecture dans l’univers numérique, est un problème de recherche qui se pose depuis le début des années 1990, mais il faudra attendre quelques années supplémentaires et le développement à large échelle du marché des équipements informatiques domestiques pour que ce sujet devienne réellement un enjeu pour quelques chercheurs, notamment aux États-Unis et au Canada. Nous proposerons dans un premier temps une réflexion sur les différentes caractéristiques attribuées aux textes numériques puis nous nous arrêterons plus spécifiquement sur la notion de texte augmenté.

2. 1. Qu’est-ce qu’un livre numérique ?

Le livre numérique est un objet complexe à appréhender, car il est encore en mutation et soumis à l’évolution des techniques et des supports. Nous nous proposons toutefois d’essayer de définir les caractéristiques principales de ces textes. Saemmer & Tréhondart (2014) proposent une définition basée sur l’analogie avec la page-type du livre papier : le texte numérique est un fichier ou un ensemble de fichiers qui, par sa disposition, son apparence, reproduit les caractéristiques d’un texte imprimé, tout en possédant des caractéristiques qui lui sont propres.

Magali Brunel (2021) propose d’établir une classification des différentes catégories de livres numériques. Elle en identifie trois : les textes numérisés, qui sont une transposition numérique du support original, les textes originellement numériques, c’est-à-dire écrits pour être lus sur écran, et les livres augmentés qui, exploitant les caractéristiques propres au numérique, permettent un parcours de lecture accompagné de différents éléments –interactifs ou non–, qui peuvent être sonores, visuels, ou encore tactiles et qui sont à l’origine de craintes autour d’une disparition des modalités traditionnelles de lecture (Saemmer & Tréhondart, 2014).

2.2. Le livre augmenté.

Malgré les craintes qui ont pu y être associées, le livre numérique offre de nombreux avantages théoriques, comme l’ont démontré différents chercheurs. Ainsi, Vandendorpe (2006) définit cinq spécificités majeures du texte numérique :

- L’ubiquité : Un texte en ligne est accessible partout (ou presque) et tout le temps. Il peut également être consulté au même moment depuis différents lieux par plusieurs personnes.

- La fluidité : Un texte numérique offre davantage de fluidité concernant les opérations de corrections, de modifications, de commentaires ou encore de partage.
- L'hyper-textualité : Le texte numérique s'enrichit d'un panel de possibilités permettant de le lier à d'autres documents afin de former ce que Vandendorpe appelle un « tissu d'hyperliens » (§16).
- L'indexation intégrale : elle permet au lecteur de retrouver en quelques instants n'importe quel mot.
- L'interactivité et les relations multimédias : Le texte littéraire peut en effet s'associer avec d'autres textes, des vidéos, des documents audio, des jeux, ou toute autre ressource accessible en ligne.

Il ne s'agit donc pas simplement de transposer sur un support numérique linéaire les mots d'un auteur. Le texte numérique peut offrir une plus-value à la condition que son potentiel soit exploité dans des modèles consacrés à la lecture numérique. Ainsi, notre réflexion ne s'arrêtera pas sur les textes simplement numérisés, mais sur des textes exploitant en priorité l'hyper-textualité, l'interactivité et la multimodalité. Nous reprendrons pour qualifier ces textes l'expression de « Texte Numérique Augmenté » [TNA].

En somme :

Le texte littéraire numérique, et la littérature numérique plus largement sont en constante augmentation, mais l'observation de ses modalités d'utilisation est encore trop peu étayée par la recherche. L'approche qui nous intéressera est celle du texte augmenté : le texte littéraire peut servir de base à un réseau indépendant de connexions textuelles, sémantiques et iconographiques, accessibles directement depuis le texte, qui devient ainsi un outil interactif. La nature des augmentations proposées doit permettre, dans le cadre de la lecture cursive, de répondre aux besoins des élèves en matière d'étayage, et de les aider à se placer en position de sujet-lecteur.

3. Les potentialités du Texte Numérique Augmenté.

Le texte augmenté peut être envisagé comme un outil facilitateur dans le cadre didactique. Difficultés de lecture, relation compliquée au cours de Français passés ou présents, regard très superficiel sur les œuvres littéraires : les obstacles à une relation saine entre les lecteurs et les ouvrages lus sont nombreux et trouvent leurs origines dans des facteurs variés, qui peuvent être d'ordre personnel, intellectuel, socio-culturel.

3.1. Un outil de remédiation et de consolidation.

Le texte augmenté peut alors agir comme un outil de remédiation face à ces difficultés, en ce qu'il amène les lecteurs à aborder la lecture sous un œil nouveau. Bien conçu, il devrait permettre au lecteur de se sentir accompagné dans sa lecture afin d'éviter ce que Rouxel (2007) désigne comme l'« abandon du jeune lecteur à lui-même » (§7) . Lorsque le lecteur se trouve en situation d'incompréhension, de doute, de décrochage, le texte augmenté peut lui apporter une réponse immédiate, par exemple grâce à une vidéo expliquant le contexte historique, en expliquant une phrase au sens problématique, en présentant une carte géographique. Il s'agit, en somme, de créer un appareil éditorial numérique, semblable d'une certaine manière à ce qui peut être proposé dans les éditions scolaires, mais qui exploite la multimodalité et l'interactivité du texte numérique.

La diversité des outils qui peuvent être intégrés au texte augmenté (Vidéo, Image, Audio, Documents complémentaires, Activités, Forums de discussion) est une force qui sera exploitée dans les prototypes que nous proposerons dans notre cadre expérimental, mais il est surtout important que ces outils servent de réponse à une sollicitation du lecteur (par exemple, cliquer sur un toponyme dans le texte pour afficher son emplacement sur une carte) et ne soient pas automatisés, afin d'offrir plusieurs stratégies de lecture à la variété des profils de sujets-lecteurs, et de permettre le développement de nouvelles compétences de lecture (Amadiou & Tricot, 2014).

3.2. Un outil qui favorise la motivation

À l'origine de notre problème de recherche, il y avait la volonté de travailler sur un outil permettant de dynamiser des élèves en grande difficulté. Il est donc tout naturel que l'on examine les potentialités du texte numérique augmenté à travers le prisme des théories de la motivation. On se référera avec profit aux travaux menés par Fenouillet (2012) concernant le principe de motivation. Il considère qu'il en existe deux catégories :

- La motivation extrinsèque est liée à des conséquences attendues par l'apprenant en dehors de l'activité concernée. Par exemple, sera considéré comme une motivation extrinsèque le fait de travailler pour faire plaisir à ses parents, ou de travailler une matière en particulier dans le but de se diriger vers un métier spécifique.

- La motivation intrinsèque en revanche concerne les stimuli qui conduisent l'humain à s'impliquer dans la résolution d'une activité pour elle-même, par le plaisir qu'elle peut procurer ou l'intérêt intellectuel qu'elle peut susciter. Fenouillet considère cependant que les sources de

motivation intrinsèque sont quasiment absentes du système éducatif, chaque activité menée devant être justifiable et mener à une évaluation des compétences acquises.

Le texte augmenté, tel que nous le concevons, peut selon nous être un levier de motivation, et permettre aux élèves lecteurs de se plonger dans l'œuvre littéraire avec plus de dynamisme qu'ils ne le feraient dans un texte au format plus traditionnel.

3.3. Un outil fédérateur d'un groupe-lecteur.

Le développement de la communication autour de l'expérience de la lecture, un des enjeux premiers de la lecture littéraire en classe, et particulièrement dans le cadre de la cursive, réalisée hors de l'établissement scolaire, est un paramètre à prendre en considération dans notre réflexion autour du texte augmenté.

Les cercles de lecture, également appelés cénacles ou communautés de lecteurs sont des dispositifs anciens et bien documentés par la recherche. Plus largement, les échanges autour de la réception personnelle et de l'interprétation des textes sont à la fois une compétence à acquérir et un invariant de la classe de français qui permet à chaque « sujet-lecteur » de se confronter à un groupe-lecteurs.

Dans ces cadres fertiles, le texte numérique augmenté semble pouvoir jouer un rôle de lien entre lecteur et groupe lecteur : parce qu'il a la particularité d'être hébergé en ligne, il offre, nous l'avons vu, la possibilité d'ouvrir des hypertextes vers différents outils en ligne. À ce titre, il semble pertinent de considérer la possibilité d'implémenter dans les Textes Numériques Augmentés un outil de communication permettant à l'élève de partager ses impressions de lecture, ses interprétations, ses questionnements liés à la lecture. Cette pratique n'est pas récente. Tatiana Taous (2020), qui en a étudié les effets, la définit de cette manière :

Transféré dans le cadre scolaire, le forum devient une agora littéraire aspirant à faire travailler l'interprétation de « textes résistants » [...] et à confronter les points de vue; les élèves sont alors indirectement invités à aiguiser leur sens de l'analyse et à se montrer sensibles à la réception d'une œuvre. (§1)

Dans le cadre de la lecture cursive, où l'élève est laissé en autonomie, le fait de pouvoir passer par un système de communication commun peut offrir une voie intéressante pour permettre des échanges et des discussions autour des œuvres, afin de permettre des interactions sociales entre les membres du forum, nécessaires pour maintenir et renforcer l'engagement des lecteurs.

En somme :

Notre approche du texte numérique augmentée n'est pas purement esthétique. Il s'agit d'examiner les possibilités offertes par cet outil afin d'améliorer *a minima* l'expérience de lecture des élèves en difficulté, et au mieux de leur permettre d'échanger, de s'informer et de s'améliorer dans le domaine de la lecture littéraire. En apportant dans les textes numériques des augmentations permettant un va-et-vient entre lecture intime (favorisée par exemple, par une musique d'ambiance accompagnant le texte) et lecture distanciée (favorisée, par exemple, par des éléments plus analytiques, facultatifs dans le cas d'une cursive).

Conclusion du cadre théorique :

En choisissant de travailler sur l'emploi du texte numérique augmenté dans le cadre de la lecture cursive, nous faisons le choix de nous confronter à la création et à la mise à l'épreuve d'un outil dont l'usage pourrait être fructueux didactiquement et pédagogiquement. Nous avons vu que la lecture cursive posait un certain nombre de problèmes liés aux difficultés de lecture, à la motivation ou à l'isolement du lecteur dans des conditions de travail qui ne sont pas toujours optimales. Nous avons vu que l'exploitation des TICE offre des pistes de réponse pour pallier ces problèmes. Il convient dorénavant de nous intéresser aux textes officiels pour comprendre sur quel cadre institutionnel notre travail pourra reposer.

PARTIE 2 : Cadre institutionnel.

1. Le Numérique au cœur des préoccupations de l'Éducation Nationale.

1.1. Un rapide rappel historique des relations entre éducation et numérique.

Dès mars 1970, un colloque se tient au Centre pour l'innovation et la recherche en éducation [CERI] ayant pour thème l'utilisation des outils informatiques à l'école. La même année le premier grand plan d'équipement en outils informatiques est mis en place, il s'agit de la célèbre « expérience des 58 lycées ». L'informatique est alors principalement considérée comme étant au service des disciplines classiques. Peu d'enseignants sont alors formés, et dans des conditions problématiques. Pour remédier à ces problèmes, l'association École Publique et Informatique [EPI] est créée en 1971. Même dans ces conditions, le nombre d'enseignants formés chaque année ne dépasse pas quelques centaines, jusqu'à ce que des formations plus légères et à distance soient mises en place par le Centre National de Télé-Enseignement [CNTE]

Entre 1980 et les années 2000, l'informatique et le numérique sont un important sujet de discordance dans la communauté éducative, ce qui conduira à l'abolition et au rétablissement successifs de l'option Informatique. Mais depuis les années 2000 et l'émergence des TICE, l'informatique est bien plus présente dans l'Institution, et son usage au service des enseignements est de plus en plus valorisé, y compris dans les programmes scolaires.

1. 2. La place du numérique dans les programmes de Français.

Depuis les débuts de l'utilisation des outils numériques à l'école, force est de constater que ces outils sont généralement davantage utilisés dans les classes des matières dites « scientifiques » ou techniques (SVT, Physique-Chimie, Technologie) au détriment des matières liées aux sciences humaines. Les programmes confirment implicitement ce grand écart entre les deux domaines.

Alors que le programme consolidé du cycle 3 publié au BOEN du 30 Juillet 2020 développe sur plusieurs paragraphes l'importance de la relation entre l'informatique et les sciences, le rapport au Français est éludé en une demi-phrase : « *D'autres disciplines participent à cette éducation, comme le français par son traitement de différentes sources d'information, numériques ou non* ». L'utilisation de l'outil informatique en classe de français ne peut toutefois pas se limiter à son utilisation dans le cadre de l'Éducation aux Médias et à l'Information.

Le tableau des compétences du cycle 4 édité par le Ministère de l'Éducation Nationale [MEN] (2016) permet en revanche d'approfondir le sujet : Le numérique y est évoqué à plusieurs reprises mais il est intéressant de constater que le numérique y est toujours considéré comme essentiel dans le cadre de la production et de la réception de documents non littéraires, sans aucune mention spécifique concernant les œuvres littéraires et patrimoniales.

Concernant le lycée, le BOEN spécial n°1 du 22 janvier 2019 propose, parmi une liste d'exercices, de créer une « édition numérique enrichie d'un texte ». L'intérêt du TNA en classe de français semble donc connu de l'institution, mais se place du seul point de vue de la production des augmentations et non de la réception de l'œuvre.

Si le MEN ne prescrit pas l'utilisation de supports numériques de lecture, un réseau de textes officiels nous conduit cependant à mettre en évidence les apports attendus dans le domaine. Ainsi le Cadre de Référence des Compétences Numériques (Voir annexe I) nous permet d'aller plus loin. Sur les cinq domaines de compétence visés, au moins trois peuvent se rattacher à l'enseignement du Français. Les piliers 1, 2 et 3 de ce cadre évoquent en effet les compétences suivantes : « Mener une recherche et une veille d'information » ; « Gérer des données » ; « Traiter des données » ; « Interagir » ; « Partager et publier » « Développer des documents textuels ». Cela confirme que le numérique a toute sa place dans la classe de Français. Encore nous faut-il délimiter les contours de son utilisation sur le terrain.

1.3. Quels usages pour le numérique en classe de Français ?

Les outils numériques sont utilisés par une proportion grandissante d'enseignants, mais à des niveaux très variés en fonction des compétences travaillées. Dans un rapport récent du Centre national d'étude des systèmes scolaires [CNESCO], 61 % des enseignants ayant participé à l'étude déclarent ainsi ne jamais ou rarement utiliser le numérique pour travailler la fluence ou la compréhension.

En revanche, ils sont 57 % à déclarer l'utiliser une fois par semaine en contexte de classe pour faire lire des documents et rechercher des informations, ce qui est cohérent avec les écueils que nous avons soulevés plus haut dans les textes officiels : Le numérique n'est que rarement utilisé au service de la lecture d'œuvres littéraires. Les auteurs du rapport décrivent clairement cette dynamique :

L'apprentissage d'une lecture sur papier serait donc priorisé pour la question de la fluence. Mais pour les tâches de type « recherches documentaires », le numérique est privilégié, ce qui n'est pas [...] sans poser des difficultés. (Potocki & Billotet, 2020, p.9)

C'est pour l'écriture que le numérique semble le plus utilisé dans la classe de Français. Parmi les sondés, 43 % déclarent l'utiliser au moins une fois par semaine pour des activités d'écriture, avec une très large préférence (60%) pour les outils de traitement de texte. Il y a un fondement logique à cette proportion : L'écriture numérique en salle informatique ou au CDI permet en effet de poser un cadre différent de celui de la classe habituelle, peut-être considéré comme plus propice ou plus motivant pour les élèves. La facilité d'amendement et de correction des textes produits est également un indice permettant de justifier ces usages.

L'oral en classe de français est, selon les auteurs du rapport, « le grand délaissé » dans les pratiques du numérique, puisqu'en dehors de la préparation d'exposés, 69 % déclarent ne jamais ou rarement utiliser les outils numériques pour la production de créations audio. Encore une fois, des raisons logiques peuvent expliquer ces chiffres : une timidité excessive des enseignants concernant les enregistrements d'élèves est probable, pour des raisons de conditions légales.

Conclusion du Cadre Institutionnel :

Le numérique peine encore à trouver une assise dans la classe de Français, en dehors des travaux de recherche documentaire. Les programmes et les pratiques des enseignants tendent à favoriser le papier pour toute activité purement littéraire. Pourtant, différentes pistes sont semées dans les textes officiels pour permettre l'exploitation et la création de textes littéraires grâce au numérique. Nous nous proposons dans cette étude de participer à éclaircir ces pistes. Pour cela, nous allons maintenant émettre nos hypothèses de recherche concernant l'usage du TNA en classe de Français.

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.

Le sujet est extrêmement riche et conduit à une grande variété de réflexions concernant l'usage des TICE dans le cadre de la lecture littéraire, et plus spécifiquement de la lecture cursive. Nous avons circonscrit notre problème de recherche de départ, qui concernait le texte numérique dans sa globalité, pour en arriver à une problématique plus restreinte : **Dans quelle mesure l'utilisation de Textes Numériques Augmentés permet-elle aux élèves d'améliorer leur expérience de lecture, c'est-à-dire leur implication et leur compréhension de l'œuvre, dans le cadre de la lecture cursive ?**

Au regard de cette problématique, deux hypothèses principales vont orienter notre travail d'expérimentation.

- **Hypothèse n°1 :** L'utilisation du texte augmenté en lecture cursive permet d'améliorer sensiblement l'appropriation intime d'œuvres résistantes.
- **Hypothèse n°2 :** L'utilisation du texte augmenté permet d'atténuer les difficultés de compréhension et d'implication dans la lecture de ces œuvres résistantes.

Nous proposerons de répondre à notre problématique au travers de ces hypothèses en nous appuyant sur les expérimentations mises en place dans le courant de l'année 2021-2022 dans une classe de Seconde générale.

Les expérimentations, leur cadre méthodologique, et le recueil des données brutes seront développés dans la suite de notre étude. L'analyse et l'interprétation des résultats feront l'objet de la dernière partie de notre travail, puis nous proposerons un panorama des prolongements envisageables.

PARTIE 3 : Cadre expérimental.

1. Contexte de réalisation.

1.1. Participants à l'étude.

Avant de décrire le dispositif mis en place, il convient de s'arrêter sur le contexte de recherche. Les expérimentations ont été menées dans une classe de Seconde générale, dans un lycée du centre-ville de Toulon, qui accueille des élèves issus de tous les milieux socioculturels, particulièrement perceptibles lorsque l'on observe d'où viennent les élèves : on y trouve aussi bien des élèves issus des collèges privés de la ville que des élèves issus d'établissements REP ou réputés « difficiles ».

Ces écarts se font ressentir dans le contexte de classe : Il s'agit d'une classe très inégale du point de vue des acquis, avec un petit groupe moteur de cinq ou six élèves, et un petit groupe de cinq ou six élèves à fort risque de décrochage. D'ailleurs sur les 32 élèves du début de l'année, plusieurs ont profité de dispositifs pour se réorienter en formation professionnelle. Un élève a cessé de venir en classe. En outre, cette classe comprend un certain nombre d'élèves redoublants et un élève dyslexique diagnostiqué et bénéficiant d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé.

À l'oral, c'est une classe très vive, qui apprécie le débat. C'est clairement le mode d'expression privilégié par la plupart des élèves de la classe et la participation y est excellente et pertinente. Dans le cadre de l'étude de la Langue, la classe se montre fragile mais volontaire : les différents travaux d'écriture menés pendant l'année (Lettre ouverte, discours, etc.) ont conduit à une prise de conscience de l'importance du soin accordé à la langue dans la vie quotidienne.

Les deux dominantes dans lesquelles les élèves sont le moins à l'aise sont l'écriture et la lecture. En effet, lors de la première prise de contact de l'année, de nombreux élèves m'ont avoué ne pas aimer lire d'œuvres littéraires en dehors des prescriptions scolaires, sans pour autant que le profil de classe ne détonne particulièrement du profil moyen identifié dans le dernier rapport d'IPSOS pour le CNL. Certains m'ont dit lire par contrainte (sous la pression de leurs parents) sans aimer cela et même les élèves moteurs de la classe ne se considéraient pas comme des lecteurs réguliers ! Pour la très grande majorité de la classe, la lecture a une fonction utilitariste : elle sert à « avoir de la culture », à « bien parler » mais n'est pas considérée comme une activité motivante ou intéressante.

Un manque d'engagement dans la lecture des œuvres littéraires s'est fait ressentir la majorité de l'année, et m'a conduit à installer en priorité un travail sur l'appropriation personnelle des œuvres.

Cette lecture intime des œuvres est à la fois une compétence essentielle pour les attentes du Baccalauréat en termes de lecture littéraire, mais aussi et plus simplement un état d'esprit à développer chez les élèves pour leur permettre de rester lecteurs en dehors du cadre scolaire. C'est dans cet état d'esprit que les expérimentations présentées ci-après ont été réalisées.

1.2. Sélection des échantillons pertinents :

Dans le cadre de notre travail de recherche, et considérant la grande disparité des profils dans le groupe classe, il était nécessaire de faire des choix et de sélectionner les élèves dont les travaux seront exploités dans le recueil de données. Trois lignes directrices ont été instaurées pour la sélection des échantillons :

- J'ai utilisé la séparation des élèves en demi-groupes pour créer mon groupe test et mon groupe témoin, ce qui m'a permis d'éviter les « contaminations » d'un groupe sur l'autre afin de ne pas fausser les données.
- Je me suis basé sur les résultats moyens des deux premiers trimestres de l'année 2022 afin de sélectionner des élèves de niveau comparable, ce qui exclut de fait les élèves « têtes de classe » et les élèves en grande difficulté.
- Parmi les élèves sélectionnés, je me suis recentré sur ceux dont j'avais spécifiquement constaté les difficultés d'engagement dans la lecture des premières œuvres de l'année.

Au final, quatorze élèves ont été sélectionnés pour constituer le groupe-témoin (7 élèves) et le groupe-test (7 élèves).

2. Conception du dispositif expérimental.

2.1. Le choix de l'œuvre.

L'œuvre choisie devait selon moi répondre à plusieurs critères. En premier lieu, je souhaitais faire lire à mes élèves une nouvelle, entrant dans l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIIIe siècle au XXIe siècle » car lors de la lecture de la première œuvre intégrale de cet objet d'étude (*Colline*, de Jean Giono) j'ai constaté en classe des difficultés à entrer dans le texte que les élèves n'avaient pas exprimé vis-à-vis de la poésie et du théâtre. En outre, il fallait sélectionner un texte résistant, c'est-à-dire un texte dont la langue et le style créent une complexité, un challenge à surmonter pour atteindre le sens du texte. Je souhaitais également exploiter un texte porteur d'une ambiance très marquée, dont la perception puisse être signifiante. Afin de pouvoir plus facilement

mesurer l'implication du lecteur dans le texte et faciliter le travail de conception concrète de l'appareil interactif. Une autre contrainte, légale cette fois, était de travailler avec un texte relevant du domaine public puisque je serais amené à le diffuser auprès de mes élèves.

Plusieurs propositions ont été suggérées, parmi lesquelles une nouvelle a finalement été retenue : *L'Appel de Cthulhu* de H.P Lovecraft. Cette nouvelle fantastique américaine nous plonge aux côtés de Francis Thurston, un anthropologue dont l'oncle a mystérieusement disparu après avoir enquêté sur un culte secret, il s'agit de l'œuvre fondatrice du mouvement dit de « l'horreur cosmique », mouvement hybride entre la science-fiction et le fantastique qui s'est développé parmi les continuateurs de Lovecraft et qui est à l'origine de très nombreuses vocations chez les artistes emblématiques de la Pop-Culture, de Stephen King à John Carpenter.

Le choix de cette œuvre n'est cependant pas uniquement lié au plaisir de faire découvrir un auteur étranger majeur bien que souvent négligé : le style de Lovecraft dans *L'Appel de Cthulhu* est en effet très intéressant du point de vue de la réception psychoaffective du texte. Lovecraft développe dans ses nouvelles un art du non-dit, du silence évocateur, de l'indicible, dans lequel la construction mentale du lecteur est d'une importance capitale. Lovecraft laisse la place au sujet-lecteur de s'épanouir malgré un style, marqué par la lecture assidue de Baudelaire et de Maupassant, qui fait la part belle aux constructions syntaxiques complexes et aux tournures amphigouriques.

2.2. Conception du Texte Numérique Augmenté.

L'œuvre ayant été sélectionnée, il a fallu concevoir le dispositif numérique du TNA, ce qui a posé plusieurs difficultés :

a) Choix de l'hébergement du Texte Numérique Augmenté :

Concernant l'hébergement du TNA, plusieurs possibilités s'offrent à nous : Un hébergement hors ligne, en format PDF, mais qui limite le champ des possibilités dans le texte, ou un hébergement en ligne qui permet une interactivité plus grande mais nécessite une connexion internet, le partage d'une URL et une bonne ergonomie de la plateforme d'hébergement.

C'est ce second choix qui a finalement été fait, et l'Appel de Cthulhu Augmenté a finalement été édité sur la plateforme Genially, que les élèves connaissaient déjà, et qui permet d'intégrer une large variété d'éléments interactifs.

b) Design et choix des augmentations :

Le choix des augmentations correspond aux attentes en termes de recherche. En effet, j'ai choisi d'implémenter dans le Livre Numérique Augmenté différents éléments, classiques ou plus innovants, en complément du texte.

- Le lexique : à la manière des notes de bas de page dans une édition papier, le lecteur peut obtenir la définition des termes qui lui paraissent le plus complexes. Nous l'avons dit dans notre cadre théorique, nous souhaitons que toutes les augmentations soient contrôlables par le lecteur. Aussi, la définition d'un mot n'apparaîtra qu'après une sollicitation de sa part. En cliquant sur un terme, une étiquette apparaît à l'écran avec la définition du mot.
- La mise en contexte spatiale : Tous les toponymes du texte renvoient à une carte ou à un lien externe permettant de situer l'action dans l'espace.
- Un espace de discussion est accessible en début et en fin de chapitre, et renvoie à un forum où les élèves pourront discuter de leur lecture.
- Une bande-son d'ambiance : il s'agit ici d'une bande sonore composée pour accompagner les joueurs de jeu de rôle dans leur partie.
- Une version audio de l'œuvre accessible directement depuis le texte.
- Des références littéraires, artistiques sous forme de textes ou de vidéos, qui permettent de fournir au lecteur un ensemble de références afin de favoriser une meilleure compréhension de l'œuvre grâce à la multimodalité.
- Des éléments de scénarisation du texte, par exemple en représentant certains éléments du texte dans le texte.

Au final, le temps de préparation du Texte Numérique Augmenté avant qu'il ne soit disponible pour les élèves a été de 20h environ, pour un total de 93 augmentations numériques, soit 93 interactions possibles entre le lecteur et le texte de Lovecraft. La méthode suivie est celle d'une analyse linéaire minutieuse de l'ensemble de la nouvelle, avec un relevé systématique des éléments pouvant poser problème aux élèves en difficulté face à la lecture puis de la mise en place d'augmentations destinées à pallier ces difficultés. Le résultat est disponible en Annexe II. L'on pourra observer en Annexe III la répartition des différentes augmentations dans le texte. Comme l'on pouvait s'y attendre, le lexique y est très majoritairement représenté (65,6%) car sa complexité relève du style de Lovecraft.

3. Organisation de la recherche.

Le protocole expérimental s'est allongé sur plusieurs mois à partir de Janvier 2022, mais une expérimentation préalable avait été réalisée avec la classe afin de les habituer aux principes ergonomiques du TNA :

En Octobre 2021, nous avons achevé en classe la première séquence de l'année (autour de l'objet d'étude poésie) et les élèves ont donc été amenés à lire un recueil poétique en lecture cursive. Je leur ai proposé une version TNA très sommaire du *Bestiaire* d'Apollinaire, dans le but de les familiariser avec la plateforme et avec le concept de livre interactif. Il s'agissait pour moi d'un prérequis à mettre en place afin de faciliter les expérimentations ultérieures.

Concernant l'*Appel de Cthulhu*, cette lecture cursive a été réalisée en autonomie à la maison pendant les vacances de fin d'année, et a donné lieu à des expériences dès le retour des élèves en classe. Puis, après la première série d'expérimentations, un retour sur l'œuvre a été mis en place fin mars afin de mesurer la persistance des données recueillies dans le temps.

3. 1. Déroulement de la séquence.

À la fin de la seconde période, les élèves ont reçu par la messagerie du Lycée le lien leur permettant d'accéder au texte numérique à lire pendant les vacances de fin d'année, du 18 décembre au 3 janvier. Le groupe test a bénéficié de *L'Appel de Cthulhu* en version TNA telle que décrite précédemment, et le groupe témoin a bénéficié du texte en version numérique « simple », avec cependant les mêmes éléments au niveau de la clarification du lexique en notes de bas de page. La lecture s'est écoulée sur les deux semaines de vacances sans que les élèves n'aient besoin de me contacter pour des raisons techniques ou pédagogiques.

Les expérimentations ont commencé dès le retour de vacances des élèves. Le tableau ci-après synthétise le protocole mis en place dans la classe. Nous reviendrons plus loin sur le déroulé des séances.

Date.	Dispositif	Consigne élève	Type de données
04/01/2022	Production graphique en binômes sur support numérique sur poste PC en salle informatique.	« Vous êtes éditeur et vous souhaitez publier <i>L'Appel de Cthulhu</i> dans votre collection. Pour cela, vous devez mobiliser ce que vous savez du livre en réalisant une couverture illustrée et une quatrième de couverture afin d'informer les lecteurs sur le contenu du livre »	Choix graphiques permettant de témoigner d'une compréhension et d'une appropriation de l'ambiance de l'œuvre.

04/01/2022	Questionnaire en ligne proposé à la fin de la première séance.	« Répondez aux différentes questions de la manière la plus sincère possible »	Évaluation quantitative des ressentis de lecture, de l'appréciation de l'œuvre, des pratiques de lecture.
28/04/2022	Écrit de réinvestissement.	« Francis Thurston adresse une lettre aux principaux médias pour convaincre le public de la menace que représente le culte de Cthulhu pour le monde. Vous écrirez cette lettre ouverte. »	Persistance mémorielle de la trame narrative, des personnages et de l'ambiance globale de la nouvelle.

Ces tests permettent de mesurer l'engagement des élèves dans leur lecture et leur compréhension des enjeux de l'œuvre à travers des données déclaratives et à travers différents items dont la présence ou l'absence dans les productions nous semble indiquer des implications particulières.

3. 2. Quels indicateurs ?

Dans le protocole qui est le nôtre, nous avons choisi de travailler en grande partie sur des productions d'élèves après la lecture cursive de l'œuvre, et nous allons maintenant détailler les éléments que nous allons rechercher dans ces productions :

a) *La première de couverture (séance 1).*

Nous sommes partis du principe que dans cette classe, l'expression écrite des ressentis de lecture était difficile. Nous avons donc proposé une activité qui permettait aux élèves de représenter visuellement leurs ressentis de lecture. Plusieurs indicateurs vont nous permettre d'identifier une lecture intime de *L'Appel de Cthulhu*.

- Le choix de l'illustration : une illustration peut permettre de visualiser la représentation que l'élève se fait du contenu de l'ouvrage. Une lecture engagée du texte pourra donner lieu à des spécificités dans le résultat final.
- La couleur : l'utilisation de la couleur peut permettre de visualiser l'ambiance globale perçue par l'élève au moment de sa lecture.
- La police : L'outil proposé offre une grande variété de polices d'écriture, qui ont généralement une connotation symbolique.

Nous nous intéresserons ici à ces trois éléments à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif en mesurant leur récurrence au sein des groupes et en proposant une interprétation de certains choix spécifiques.

b) Questionnaire d'enquête via Google Formulaire (en fin de séance 1).

Adressé sur la messagerie interne de l'établissement, le questionnaire d'enquête proposé est nominatif, et se veut d'une durée moyenne de dix minutes environ. Ce formulaire comporte dix questions fermées proposant pour certaines la possibilité d'apporter une réponse directe. Ce questionnaire repose sur les perceptions des élèves et les données recueillies seront donc complétées par celles des deux expérimentations menées en classe.

Thématiques choisies	Questions	Hypothèses
Ressentis liés à la lecture de la nouvelle L'Appel de Cthulhu, de H.P Lovecraft.	1, 2, 3, 4	Les élèves ayant bénéficié du dispositif expérimental seraient plus à même d'attribuer une note élevée à la nouvelle car le dispositif leur permettrait de mieux comprendre et de mieux s'approprier l'œuvre. Les élèves ayant bénéficié du dispositif seraient moins sujets à l'utilisation de ressources externes non-pédagogiques trouvées sur internet.
Contexte et modalités de la lecture de l'œuvre.	5, 6, 8	Une partie des questions visait également à mieux cerner le contexte de la lecture sans pour autant relever d'une hypothèse de recherche en particulier.
Lecture de l'œuvre et réseau de lecteurs.	7, 10	Les élèves ayant bénéficié du dispositif seraient plus enclins à partager autour de leur lecture et à recommander la lecture de la nouvelle à un.e ami.e.

c) Écrit de réinvestissement (séance 3).

Dans cette séance d'écriture, nous nous intéresserons à la persistance des ressentis de lecture et de la compréhension de l'œuvre après plusieurs mois, à travers une série d'items que nous pensons retrouver dans les productions écrites des élèves (voir tableau ci-dessous). Ici également, l'analyse sera à la fois qualitative et quantitative, puisque nous rendrons compte d'extraits des travaux d'écriture.

Trame narrative de la nouvelle.

Enquête du narrateur.	La présence de ces différents items dans les productions écrites des élèves nous permettra d'identifier la persistance mémorielle de la trame narrative. Chez les élèves ayant bénéficié du dispositif, cette persistance pourrait être plus importante.
Décès mystérieux de l'oncle du narrateur.	
Présence d'artefacts anciens qui constituent des indices dans l'enquête.	
Présence d'une créature monstrueuse.	

Le personnage de Cthulhu.

Taille de Cthulhu.
Apparence de Cthulhu.
(Humanoïde ailé géant à tête de céphalopode)
Rôle de Cthulhu dans la nouvelle
(Provoquer la folie chez les humains)

La présence de ces différents items dans les productions écrites des élèves nous permettra d'identifier la persistance mémorielle de la caractérisation de l'opposant principal de la nouvelle. Chez les élèves ayant bénéficié du dispositif, cette persistance pourrait être plus importante.

Caractéristiques de la nouvelle.

Le fantastique visant à provoquer l'horreur.
L'incapacité du langage humain à poser des mots sur cette horreur.
Le mystère qui entoure le Culte de Cthulhu.

La présence de ces différents items dans les productions écrites des élèves nous permettra d'identifier la persistance mémorielle de l'ambiance et du propos de la nouvelle.

En outre, nous pourrions reproduire certains échanges tenus avec et entre les élèves en classe, qui pourront éclairer les réussites et les écueils de notre dispositif.

PARTIE 4 : Présentation des résultats.

1. Création d'une production graphique.

Pour rappel, la première expérimentation est liée à la première séance du protocole, où les élèves ont été amenés à produire, à la manière d'éditeurs, une couverture et une quatrième de couverture. Nous avons choisi comme annoncé de nous intéresser à trois critères en particulier : la cohérence de l'illustration, les couleurs choisies et la police d'écriture choisie. Nous commencerons par présenter les données recueillies auprès du groupe témoin.

Tableau 1: Principales caractéristiques des couvertures produites par le groupe-témoin.

Élève.	Présence d'une illustration pertinente	Couleurs principales de la production.	Police(s) d'écriture.
Al.			
En.			
D.	Oui.	Noir, Blanc, Rouge	Cursive en majuscules.
H.	Oui.	Noir, Blanc, Rouge	Cursive en majuscules.
T.	Oui.	Noir, Bleu	Minuscule sans serif, en gras.
N.	Oui.	Bleu, Vert	Capitale sans serif en gras, sous titre « Typewriter »
Em.	Oui.	Noir, Bleu	Capitales sobres, avec serif.

Le groupe témoin, amputé de deux élèves absents au moment de l'expérimentation, a largement plébiscité le bleu en tant que couleur principale. Les polices d'écriture employées sont globalement des polices sobres et classiques, à l'exception de la police choisie par N. qui reproduit la forme des caractères d'une machine à écrire et celle choisie par D. et H. puisqu'ils ont choisi de se servir d'une police cursive. La même activité a été menée en même temps dans le groupe-test :

Tableau 2: Principales caractéristiques des couvertures produites par le groupe-test.

Élève.	Présence d'une illustration pertinente	Couleurs principales de la production.	Police(s) d'écriture.
C.	Oui (2)	Bleu, Noir	Capitales « filiformes »
Ma.	Oui	Gris, Bleu	Cursive fantaisie
My.	Oui	Bleu, Rouge	Fantaisie « lettres de sang »
Am.	Oui	Bleu, Blanc	Capitale fantaisie type « Parchemin »

L.	Oui	Rouge, Bleu	Capitale sobre sans serif.
Y.	Oui	Bleu	Fantaisie « lettres de glace »
K.	Oui	Bleu	Fantaisie « lettres de glace »

On constate que le groupe test a été également relativement homogène du point de vue de la couleur, avec le bleu qui prédomine dans toutes les productions. On notera en revanche que l'utilisation de polices d'écriture « fantaisie » est largement plus représentée ici (5 sur 7).

2. Le questionnaire post-lecture cursive.

2.1. Les ressentis de lecture des élèves.

Pour rappel, le questionnaire a été proposé aux élèves à la fin de la première séance et est disponible en annexe IV. Nous commencerons par nous pencher sur les deux premières questions du questionnaire, à savoir « Avez-vous apprécié cette lecture » et « Si vous deviez noter cette œuvre, quelle note lui mettriez-vous ? ». Ces deux questions visaient à poser un indice de satisfaction pour tenter de mesurer le plaisir pris par les élèves à la lecture.

Tableau 3: Réponses des deux groupes à la question « Avez-vous apprécié cette lecture ? »

Groupe-témoin			Groupe-test		
Élève	Note attribuée sur 10	Avez-vous apprécié cette lecture ?	Élève	Note attribuée sur 10	Avez-vous apprécié cette lecture ?
Al.	5	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture	C.	5	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture
En.	5	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture	Ma.	6	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture
D.	8	Oui beaucoup.	My.	6	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture
H.	7	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture	Am.	6	Oui, moyennement.
T.	8	Oui, moyennement.	L.	6	Oui, moyennement.
N.	7	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture	Y.	7	Oui, moyennement.
Em.	6	Oui, moyennement.	K.	7	Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture
Moyenne	6,5/10		Moyenne	7,2/10	

Concernant le groupe-témoin, la moyenne des notes attribuées par les élèves à la nouvelle est de 6,5/10. Quatre élèves déclarent n'avoir « ni apprécié ni détesté » la lecture de l'œuvre, deux déclarent avoir apprécié « moyennement » et une seule élève déclare avoir « beaucoup » apprécié sa lecture. Concernant le groupe-test, la moyenne des notes est de 7,2/10. Quatre élèves déclarent n'avoir « ni apprécié ni détesté » la lecture de l'œuvre et trois déclarent l'avoir appréciée « moyennement ».

Outre les émotions et l'appréciation du lecteur, le questionnaire proposait également d'identifier le degré de difficulté ressentie par les lecteurs à la lecture de la nouvelle. Nous allons présenter ici les données liées à la question n°4 : « Avez-vous trouvé la lecture de ce texte difficile ? »

Tableau 4: Réponses des deux groupes à la question « Avez-vous trouvé la lecture de ce texte difficile ? »

Groupe-témoin		Groupe-test	
Élève	Avez-vous trouvé la lecture de ce texte difficile ?	Élève	Avez-vous trouvé la lecture de ce texte difficile ?
Al.	Un petit peu.	C.	Un petit peu.
En.	Un petit peu.	Ma.	Pas du tout.
D.	Un petit peu.	My.	Un petit peu.
H.	Un petit peu.	Am.	Oui, beaucoup.
T.	Un petit peu.	L.	Moyennement.
N.	Moyennement.	Y.	Un petit peu.
Em.	Moyennement.	K.	Moyennement.

On constate que dans le groupe-témoin, la grande majorité (5 sur 7) des élèves a trouvé la lecture du texte « un petit peu » difficile là où deux élèves l'ont trouvée moyennement difficile. Dans le groupe test en revanche, trois élèves ont trouvé la lecture « un petit peu » difficile et deux l'ont trouvée moyennement difficile. Une élève a trouvé le texte très difficile et une autre l'a considéré comme n'étant « pas du tout » difficile, ce qui témoigne d'une répartition plus mitigée dans le groupe-test.

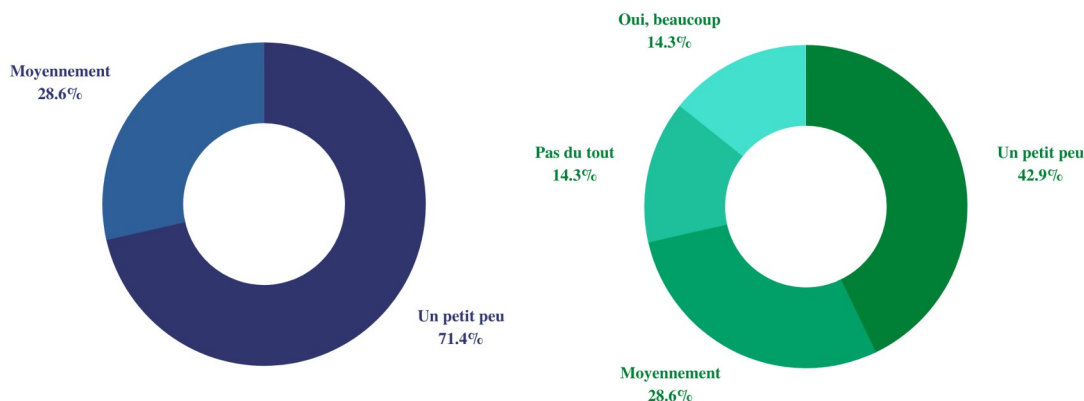


Figure 1: Perception de la difficulté du texte dans le groupe-témoin (à gauche) et le groupe test (à droite)

2.2. Les contextes et pratiques de lecture :

Le questionnaire s'est également intéressé à la manière dont les élèves avaient lu le texte, avec quel accompagnement, dans quelles conditions, en combien de temps, etc. Toutes les questions n'étant pas pertinentes pour répondre à la problématique fixée, nous nous focaliserons sur les questions n°7 et 9, à savoir « Avez vous échangé à propos de votre lecture avec un.e camarade pendant que vous lisiez ? » et « Avez-vous utilisé des ressources externes pour vous accompagner dans la lecture ? »

Nous nous intéresserons d'abord à la question des échanges entre élèves pendant la lecture de l'œuvre dans les deux groupes. Dans le groupe-témoin, un seul élève déclare avoir discuté du livre avec un camarade de classe, soit 14,2 % de l'échantillon. En revanche, dans le groupe-test, 42,8 % de l'échantillon déclare avoir communiqué pendant la lecture et au sujet de celle-ci, soit trois élèves.

Figure 2: Part des élèves ayant communiqué au sujet de la lecture dans le groupe-témoin



14.2%

Figure 3: Part des élèves ayant communiqué au sujet de la lecture dans le groupe-test



42.8%

Nous allons maintenant nous intéresser à la question de l'utilisation de ressources complémentaires par les élèves pour les accompagner dans leur lecture. Pour cela, nous allons observer les résultats de la question n°9 du questionnaire.

Groupe-témoin		Groupe-test	
Élève	Avez-vous utilisé des ressources externes pour vous accompagner dans la lecture du texte ?	Élève	Avez-vous utilisé des ressources externes pour vous accompagner dans la lecture du texte ?
Al.	Oui, des vidéos.	C.	Oui, des résumés.
En.	Oui, des résumés.	Ma.	Oui, des résumés.
D.	Non.	My.	Oui, des vidéos.
H.	Oui, des résumés.	Am.	Non.
T.	Oui, des résumés.	L.	Non.
N.	Oui, des résumés.	Y.	Non.
Em.	Oui, des vidéos.	K.	Oui, des vidéos.
Total et %	6 sur 7 soit 85,7 %	Total et %	4 sur 7 soit 45,1 %

On constate que dans le groupe-témoin, 6 élèves sont allés chercher des compléments à leur lecture, sous forme de vidéo pour deux d’entre eux et de résumé pour quatre d’entre eux, soit 85,7 %. Dans le groupe-test en revanche on ne trouve que deux élèves ayant recherché des vidéos complémentaires et deux élèves ayant recherché des résumés de l’œuvre, soit 57,1 %.

2.3. Une donnée complémentaire, le taux de recommandation :

La question n°10 (« Recommanderiez-vous ce livre à l'un de vos amis ? ») soulève un questionnement complémentaire qui est celui de la capacité à engager des interactions sociales autour de la nouvelle étudiée. On constate que les proportions sont strictement identiques dans les deux groupes avec dans les deux cas trois « oui » pour quatre « non ».

Figure 4: Taux de recommandation de la nouvelle dans les deux groupes d'après les réponses à la question n°10



3. Restitution écrite après plusieurs mois.

Trois mois après la lecture de l’œuvre, nous sommes revenus sur la nouvelle pour une séance d’écriture visant à identifier les éléments qui se sont maintenus dans la mémoire des élèves. Les grilles de réflexion ci-après auront pour objectif de mesurer la persistance mémorielle du récit, en nous intéressant à plusieurs items, celle de l’ambiance générale et de la tonalité de la nouvelle.

1. Persistance de la trame narrative de la nouvelle.

Tableau 5: *Éléments de la trame narrative présents dans les travaux d'écriture du groupe-témoin.*

Groupe-témoin				
Élève	Enquête du narrateur	Mort de son Oncle	Artefacts anciens (indices)	Présence d’une créature surnaturelle
Al.				X
En.				X

D.	X	X		X
H.				X
T.				X
N.				X
Em.				X
Pourcentage	14,2 %	14,2 %	0 %	100 %

On constate que le temps a effacé beaucoup d'éléments de la mémoire de nos élèves : le fil narratif de la nouvelle, l'enquête de Francis Thurston, n'est cité que dans une seule production écrite. La raison de cette enquête, la mort de l'oncle, n'est citée qu'une seule fois, par la même élève. La présence d'artefacts anciens (statuette, ouvrages) a été totalement ignorée. En revanche, tous les élèves ont évoqué dans leur texte la présence d'un monstre.

Tableau 6: Éléments de la trame narrative présents dans les travaux d'écriture du groupe-test.

Groupe-test				
Élève	Enquête du narrateur	Mort de son Oncle	Artefacts anciens (indices)	Présence d'une créature surnaturelle
C.				X
Ma.	X	X	X	X
My.	X	X		X
Am.	ABS	ABS	ABS	ABS
L.	X	X	X	X
Y.	X	X		X
K.	X			X
Pourcentage	83,3 %	66,7 %	33,3 %	100 %

Concernant le groupe-test en revanche, l'enquête du narrateur a été citée par cinq élèves, et la cause de l'enquête, la mort de l'oncle, a été rapportée quatre fois. La présence dans le texte d'artefacts anciens a été citée deux fois. Comme pour le groupe test, l'ensemble de l'échantillon a relevé la présence d'un monstre dans la nouvelle.

2. Quels souvenirs de Cthulhu ?

Puisque l'intégralité des élèves des deux groupes se sont souvenus de la présence d'un monstre dans la nouvelle, il peut être intéressant d'observer leurs souvenirs du personnage de Cthulhu.

Tableau 7: *Persistance des caractéristiques du personnage après 3 mois dans le groupe -témoin*

Groupe-témoin			
Élève	Taille de la créature	Apparence de Cthulhu	Rôle de Cthulhu dans la nouvelle
Al.	X	X	
En.	X	X	
D.			
H.	X	X	
T.	X	X	
N.	X	X	
Em.	X	X	
Pourcentage	85,7 %	85,7 %	0 %

Dans le groupe-témoin, six élèves sur sept ont évoqué de manière correcte la taille de la créature et son apparence de céphalopode. En revanche, aucun élève n'a évoqué le rôle de Cthulhu, qui sème le chaos sur le monde en se glissant dans l'esprit des humains et en provoquant chez eux des poussées de folie.

Tableau 8: *Persistance des caractéristiques du personnage après 3 mois dans le groupe -test*

Groupe-test			
Élève	Taille de la créature	Apparence de Cthulhu	Rôle de Cthulhu dans la nouvelle
C.	X	X	
Ma.			
My.		X	
Am.	ABS	ABS	ABS
L.			
Y.		X	
K.	X		
Pourcentage	33,3 %	50 %	50 %

Dans le groupe-test en revanche, la taille du monstre a été citée par deux élèves et son aspect physique par trois d'entre eux. Trois élèves ont également correctement évoqué le rôle de Cthulhu dans la nouvelle..

3. Persistance de l'ambiance installée par Lovecraft.

L'Appel de Cthulhu repose en grande partie sur l'ambiance que Lovecraft y développe. Cette ambiance est faite de trois caractéristiques principales : un sentiment d'horreur lié à l'émergence du surnaturel, l'incapacité de poser des mots sur cette horreur, et le mystère suscité par l'enquête du narrateur.

Tableau 9: *Éléments d'ambiance perceptibles dans les travaux d'écriture des deux groupes.*

Groupe-témoin				Groupe-test			
Élève	Horreur	Impossibilité de dire la réalité de l'horreur	Mystère	Élève	Horreur	Impossibilité de dire la réalité de l'horreur	Mystère
Al.	X			C.	X		X
En.	X			Ma.	X	X	X
D.		X	X	My.			X
H.	X		X	Am.	ABS	ABS	ABS
T.	X	X		L.	X		X
N.		X	X	Y.			X
Em.	X		X	K.	X	X	X
%	71,4 %	42,8 %	57,1 %	%	66,7 %	33,3 %	100 %

On constate que la dimension horrifique de la nouvelle s'est maintenue dans cinq cas sur sept pour ce qui est du groupe-témoin. L'indicibilité de cette horreur a été évoquée par trois élèves. Enfin, le mystère qui imprègne la nouvelle a été cité par quatre d'entre eux. Dans le cas du groupe-test, l'horreur a été retranscrite par quatre élèves. L'item « indicibilité » est rempli par deux élèves. En revanche, tous ont mis l'accent sur la dimension « mystérieuse » de l'œuvre.

En conclusion de cette section :

Les deux expérimentations menées et le questionnaire nous permettent de récolter une grande quantité de données brutes, tant au niveau de la réception de l'œuvre que des pratiques de lecture ou encore de la persistance de cette lecture sur plusieurs mois. Quantitativement, il est clair que les résultats des deux groupes sont parfois très significatifs, notamment concernant le travail de restitution écrite. Il convient donc maintenant pour nous d'analyser ces données au regard des apports théoriques de la Section 1 afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

Analyse des résultats :

Notre étude avait pour objectif d'identifier l'impact de l'utilisation d'un dispositif numérique, le livre « augmenté » sur la réception d'une œuvre résistante par des élèves de seconde générale. Pour cela, nous avons conçu le dispositif *L'Appel de Cthulhu Augmenté* selon des principes de multimodalité et d'interactivité. Deux groupes ont été étudiés, l'un étant un groupe-test ayant bénéficié du dispositif et l'autre étant un groupe témoin dont l'accès au livre s'est fait selon des modalités plus classiques. Nous avons émis deux hypothèses de recherche. La première était que l'utilisation du texte augmenté en lecture cursive permettait d'améliorer sensiblement l'appropriation intime d'œuvres résistantes. La seconde était que ce dispositif permettait d'atténuer les difficultés de compréhension dans la lecture de ces œuvres résistantes. Nous avons recueilli une grande quantité de données grâce à un protocole basé sur l'expression des ressentis de l'élève, manifestés sous forme de création visuelle ou d'écrit d'appropriation, et grâce à un questionnaire d'engagement réalisé après la lecture. Il est temps de confronter nos hypothèses avec les données recueillies afin d'y apporter une première réponse.

1. Hypothèse n°1 : Le dispositif a-t-il permis un meilleur engagement des élèves dans la lecture de l'œuvre ?

Pour répondre à notre première hypothèse, il nous faut nous intéresser à l'influence que le dispositif a pu avoir sur les ressentis des lecteurs. Pour cela nous nous proposons d'analyser à la fois les données du questionnaire et de la première expérimentation.

1.1. Influence du TNA sur les productions visuelles des élèves.

Pour rappel, les élèves avaient été encouragés à produire, à la manière d'éditeurs, une couverture et une quatrième de couverture pour la nouvelle *L'Appel de Cthulhu* grâce à un logiciel de création graphique. En observant les travaux menés par les élèves, on constate une homogénéité globale sur le plan des choix de couleur. Le bleu prédomine en effet très largement, ce qui peut s'expliquer de deux manières différentes : le bleu a pu être mis en corrélation avec la nuit ou avec la mer. Dans les deux cas, ce choix graphique relève d'une bonne réception de l'ambiance sombre de la nouvelle. Cela se précise lorsque l'on s'intéresse aux polices d'écriture. Sur le logiciel utilisé se trouve un moteur de recherche de polices d'écritures, qui nécessite de saisir des mots-clefs. Le choix de la police relève donc d'un processus actif. Or, on constate en comparant les tableaux 1 et 2 que le

groupe test s'est davantage investi dans la recherche d'une police d'écriture « fantaisie » permettant de retranscrire une ambiance particulière. My. a ainsi choisi une police imitant des lettres de sang qui reflète la dimension horrifique du texte. De la même manière, le binôme formé par Y. et K. a choisi de proposer une police imitant des lettres de glace, cohérentes avec l'ambiance de la nouvelle. Ainsi, c'est dans le groupe test que l'on retrouve, outre la couleur, le plus d'éléments de design graphique choisis pour illustrer l'ambiance de la nouvelle, ce qui pourrait indiquer que c'est dans ce groupe que l'ambiance a été la mieux perçue.

Figure 5: Police choisie par Y. et K.

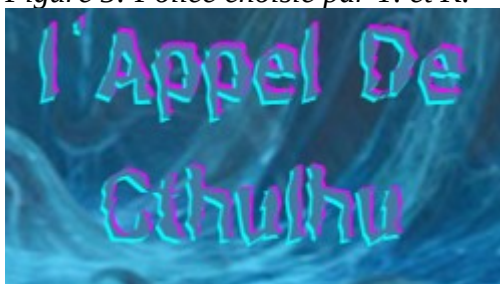


Figure 6: Police choisie par My.



1.2. Les élèves ayant bénéficié du dispositif ont-ils davantage apprécié la lecture ?

Le tableau 3 nous permet de comparer le degré d'appréciation des élèves pour l'œuvre de deux manières : soit à travers la question posée soit à travers la note donnée. Concernant le premier point, les déclarations des élèves ne marquent qu'une légère différence en faveur du groupe-témoin : une élève a « beaucoup » apprécié la lecture ce qui n'est pas le cas dans le groupe-témoin. En revanche, si l'on s'intéresse aux notes attribuées par les élèves à l'œuvre, nous pouvons constater que la moyenne des notes données par le groupe-test est significativement supérieure à celle attribuée par le groupe-témoin. En l'état, les données recueillies ne permettent donc pas de dire que le format TNA a eu un impact sur le plaisir pris par les lecteurs.

Nous pouvons prolonger cette réflexion en nous intéressant au taux de recommandation de l'œuvre. Nous avons vu avec la figure 4 que les deux groupes recommanderaient la lecture du texte à un ami dans les mêmes proportions, ce qui montre que le dispositif n'a pas influencé ce taux de recommandation.

Ainsi, en l'état des recherches, nous pouvons statuer sur le fait que le format de l'œuvre n'a pas d'influence particulière sur le plaisir pris par les élèves à la lecture. Le plaisir de la lecture semble provenir du texte et non du dispositif mis en place pour accompagner la lecture. En revanche, il

nous semble au regard de l'expérimentation n°1 que le dispositif a permis un meilleur engagement dans la lecture à travers une meilleure perception de l'ambiance.

1.3. Influence sur les interactions sociales entre élèves.

Il convient toutefois de constater que le texte numérique augmenté a conduit les élèves du groupe-test à communiquer entre eux de manière plutôt inattendue. En effet, le forum proposé aux élèves n'a pas du tout été utilisé par aucun des deux groupes, mais les élèves du groupe-test sont trois fois plus nombreux à avoir échangé au sujet de leur lecture avec leurs camarades, comme on le constate en comparant les figures 2 et 3. En constatant que le forum n'avait pas été utilisé, j'ai interrogé les élèves. C. m'a répondu que l'icône du forum sur le TNA lui avait donné envie de commenter sa lecture auprès d'une autre élève. Mais de l'avis général, le format « Forum » pourtant plébiscité par Taous (2020) était considéré comme trop contraignant (nécessité de sortir du texte numérique, de se créer un compte, etc.). Nous voyons pourtant dans ces données un indicateur intéressant et proposerons dans les prolongements une version alternative au forum.

Pour répondre à notre première hypothèse, l'analyse des résultats ne permet pas de dire avec certitude que l'engagement dans la lecture était sensiblement plus important chez les élèves ayant bénéficié du dispositif, même si plusieurs éléments indiquent une meilleure imprégnation de l'ambiance de la nouvelle chez les élèves du groupe-test. Plusieurs d'entre eux m'ont d'ailleurs demandé depuis, de manière informelle, où ils pourraient trouver d'autres livres interactifs. Plusieurs causes peuvent être évoquées pour expliquer l'absence de franche validation de notre hypothèse, notamment des défauts de conception du dispositif concernant la communication entre les élèves, qui était l'un des piliers de notre proposition car elle aurait permis d'inviter les élèves à échanger davantage afin de raffermir leur engagement dans la lecture selon le modèle de Guthrie et Anderson (1999).

2. Hypothèse n°2 : Le dispositif a-t-il permis d'atténuer les difficultés de compréhension dans la lecture de l'œuvre ?

Nous nous intéresserons ici à la manière dont le TNA a permis de faciliter la compréhension globale de la nouvelle, qui avait été choisie pour sa résistance. Nous verrons qu'il existe un grand écart entre les données recueillies par le questionnaire, soumises à la subjectivité des élèves sur leurs propres compétences, et celles recueillies par le biais des productions d'élèves.

2. 1. Des déclarations mitigées...

Dans le questionnaire était posée aux élèves la question suivante « Avez-vous trouvé la lecture de ce texte difficile ? ». Le tableau 4 et la figure 1 permettent de comparer les réponses des deux groupes à cette question. On constate que le groupe-témoin a majoritairement considéré le texte comme étant « un petit peu » ou « moyennement » difficile là où les résultats du groupe-test sont plus mitigés : M. a ainsi considéré que la lecture n'était « pas du tout » difficile tandis qu'Am. fait part de « beaucoup » de difficulté.

Connaissant aujourd'hui bien mieux mes élèves qu'en janvier au moment du questionnaire, je pourrais dire que Am. est une élève ayant de gros problèmes au niveau de son estime personnelle, et qui a systématiquement tendance à dévaloriser la qualité de son travail, ce qui peut expliquer une éventuelle exagération des difficultés qu'elle aurait rencontrées. Nous commenterons la question de la pertinence du recueil de données déclaratives dans le bilan de l'expérience. Pour autant, en dehors de ce cas précis, le ressenti de la résistance de la nouvelle ne semble pas différer particulièrement en fonction des groupes.

2.2. Un accompagnement efficace de la lecture ?

Une donnée importante à nos yeux est la manière dont le TNA a pu influencer le contexte de lecture de la nouvelle, et notamment l'usage de ressources externes qui indiqueraient une nécessité pour le lecteur d'être accompagné pour mieux comprendre. De ce point de vue, le résultat est sans appel : 85,7 % des élèves dans le groupe-témoin ont ressenti le besoin d'utiliser des ressources externes pour s'accompagner dans leur lecture, tandis que ce chiffre tombe à 51.7 % pour le groupe-test. Le TNA, parce qu'il fournit des éléments de contextualisation, des supports multimodaux, des clarifications du vocabulaire, semble offrir un accompagnement pertinent pour accompagner l'élève dans sa lecture, là où le groupe-témoin s'est dirigé vers des résumés en ligne, documents produits par et pour des internautes et dont les qualités scientifiques et didactiques ne sont pas certaines, contrairement à un appareil éditorial pensé par l'enseignant pour ses élèves.

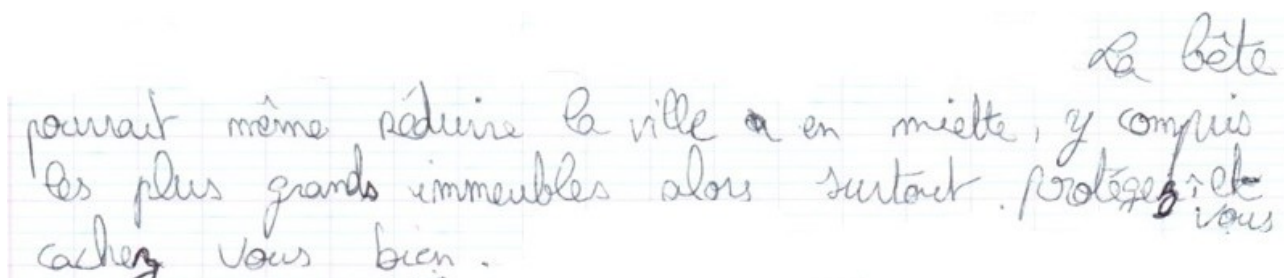
2. 3. Des productions qui montrent les effets du dispositif.

En effet, si les élèves ont à peu près tous estimé de manière égale la difficulté de la lecture, le recueil des données tirées des productions écrites des élèves plusieurs mois après la lecture montre

des divergences fortes dans l'exploitation des différents items sur lesquels nous avons axé notre recherche.

Tout d'abord, le relevé des indicateurs de compréhension de la nouvelle montre une meilleure persistance mémorielle de la trame narrative. Les tableaux 5 et 6 nous permettent de mesurer l'écart significatif entre les deux groupes. Dans le groupe-témoin, une seule élève avait cité l'enquête du narrateur pour la mort de son oncle, tandis que cet item avait été cité de manière pertinente par la majorité des élèves du groupe-test, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'un grand nombre des augmentations du texte visait spécifiquement ces points, en renvoyant à l'authenticité des lieux, en explicitant le métier des différents protagonistes. Aucun élève du groupe-témoin n'a évoqué les artefacts anciens qui mettent le narrateur sur la piste du culte de Cthulhu, contre deux dans le groupe-test, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces artefacts étaient illustrés par des augmentations du texte. En somme le TNA semble avoir permis aux élèves du groupe-test de mieux fixer dans leurs souvenirs la trame narrative de la nouvelle. En outre, nous nous sommes intéressés aux caractéristiques du personnage de Cthulhu dont les productions d'élèves rendaient compte, en nous concentrant sur trois éléments : son apparence, sa taille et son rôle dans la trame narrative. Les tableaux 7 et 8 montrent que le groupe-témoin a très largement restitué le fait que le personnage est un monstre de grande taille au physique de céphalopode. Seule D. ne s'est pas du tout intéressée aux caractéristiques de Cthulhu. En revanche, dans le groupe-test, moins d'élèves se sont intéressés aux caractéristiques physiques mais trois d'entre eux ont évoqué de manière parfois très fine le rôle de Cthulhu dans la nouvelle. Ce monstre n'est pas menaçant par sa taille ou sa force, mais par l'emprise mentale qu'il a sur les humains dont il se sert pour espérer se libérer de sa prison sous-marine. L'analyse qualitative des travaux du groupe-témoin montre que le personnage de Cthulhu est mal compris : il y est vu comme une sorte de Godzilla, principalement menaçant en raison de sa taille et des dégâts matériels qu'il pourrait causer.

Figure 7: Copie de En. (Groupe témoin) : La bête pourrait même réduire la ville en miette, y compris les plus grands immeubles alors surtout protégez-vous et cachez-vous bien.

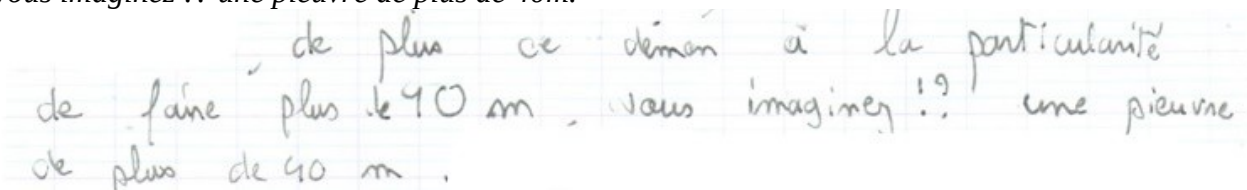


La bête
pourrait même réduire la ville en miette, y compris
les plus grands immeubles alors surtout protégez-vous et
cachez vous bien.

Cette copie, représentative du groupe-témoin, montre une mauvaise compréhension du personnage de Cthulhu, car ce qui rend la créature effrayante chez Lovecraft, c'est justement que

l'on ne puisse pas y échapper ou se cacher : Cthulhu influence le mental de ses victimes. Le même écueil est à signaler dans d'autres copies, où seule l'apparence du monstre est utilisée comme indicateur de l'horreur qu'il doit provoquer.

Figure 8: Copie de T. (groupe-témoin) : "de plus, ce démon a la particularité de faire plus de 40m, vous imaginez !? une pieuvre de plus de 40m."



Si les différents items n'ont pas tous été réinvestis par le groupe-test, l'analyse qualitative des données montre donc en revanche une compréhension plus fine du personnage dans l'économie de la nouvelle. Deux exemples sont présentés ci-dessous :

Figure 9: Copie de My. (groupe-test) : "Elle hantait ces rêves qui devenaient des cauchemars; c'était un monstre venu d'une autre planète, il faisait Tellement peur."

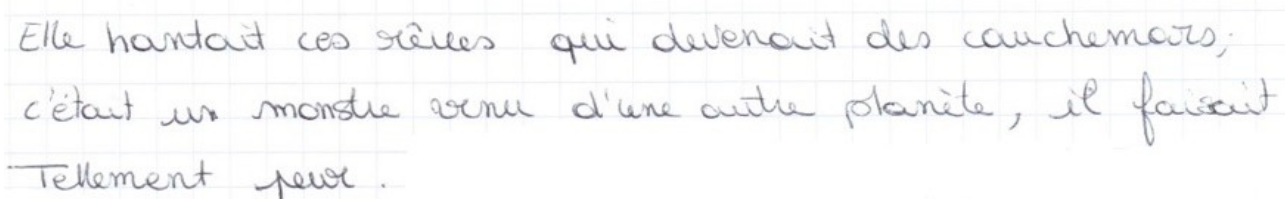
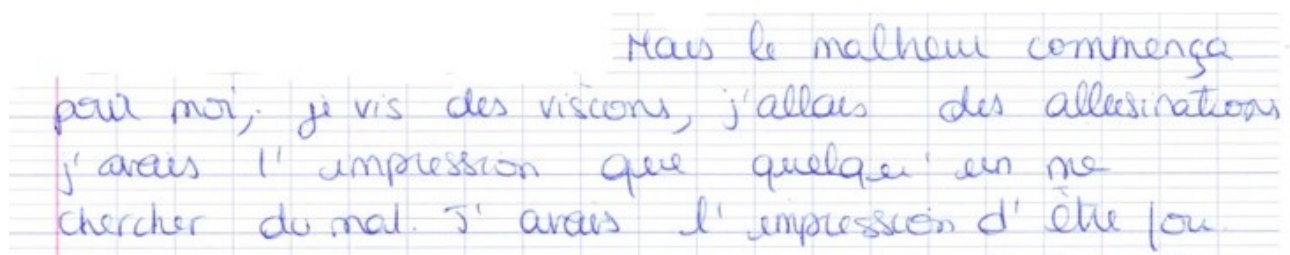


Figure 10: Copie de Ma. (groupe-test) : "Mais le malheur commença pour moi, je vis des visions, j'allais des allusions j'avais l'impression que quelqu'un me chercher du mal. J'avais l'impression d'être fou."



Si l'orthographe pose problème, on notera que ces deux copies identifient et formulent clairement le rôle de Cthulhu dans la nouvelle : Il est une entité avant tout spirituelle, qui influe sur l'esprit humain à travers les rêves et les fait sombrer, à la manière du Horla qui l'a inspiré, dans la folie.

En complément, nous devons prendre en considération la persistance des items liés à l'ambiance de la nouvelle. La dimension horrifique a été davantage réinvestie dans les travaux du groupe

témoin, ainsi que la dimension de l'indicibilité. En revanche, la dimension du mystère a été réinvestie par seulement quatre élèves là où tous les élèves du groupe-test l'ont exploitée, ce qui est cohérent avec la meilleure persistance de la trame narrative dans le groupe-test. On peut également expliquer cette prévalence de l'item « mystère » dans les productions du groupe-test en raison de l'exploitation de la bande-sonore du TNA qui crée, selon nous, davantage un sentiment de mystère que d'horreur.

En somme, interprétation des résultats semble confirmer la seconde hypothèse que nous avons établi. Malgré un écart entre ce que les élèves ont déclaré et ce qui a été constaté dans leurs productions, le TNA semble avoir favorisé la compréhension de la nouvelle et a très certainement favorisé la persistance mémorielle dans le temps des informations identifiées à la lecture.

Limites et perspectives :

Nous allons ici proposer un retour critique sur la recherche menée, afin d'ouvrir sur de nouvelles perspectives. D'abord, nous nous intéresserons aux limites de notre recherche. Les résultats des analyses ne sont en effet pas toujours pertinents pour répondre de manière claire à nos problématiques, notamment concernant l'engagement du lecteur, dont l'analyse ne repose quasiment que sur des éléments déclaratifs nécessairement subjectifs. Les expérimentations menées n'ont ainsi pas permis de trancher clairement concernant le taux d'appréciation de la lecture, ce que nous pouvons expliquer par des difficultés rencontrées au moment de l'élaboration du questionnaire. La tournure des questions fermées a pu, en effet, être un frein à l'expression des ressentis sincères des élèves.

Des pistes peuvent être établies afin de clarifier la recherche que nous avons menée : d'abord, il serait nécessaire de faire intervenir les expérimentations plus tard dans l'année. Mener les premières expérimentations dès la fin du premier trimestre de seconde n'était pas pertinent car je n'avais pas assez de recul sur les élèves et les élèves n'avaient pas assez pris leurs marques dans la classe. Ainsi, j'ai découvert les tendances de certains à se dévaloriser ou au contraire à surévaluer leurs capacités. Les biais dans la constitution des groupes ont été réduits au mieux, mais prendre plus de temps m'aurait permis de mieux cerner les élèves et de former des groupes plus pertinents dès de début.

Ensuite, il aurait été intéressant de proposer une deuxième étude de TNA avec d'autres modalités, par exemple en étudiant deux groupes avec le même texte, mais des augmentations différentes afin d'identifier précisément leur impact sur les élèves.

Il eut été intéressant également de proposer une solution de clavardage ou un système de commentaires implémentés au TNA en lieu et place du forum proposé dans cette recherche, car il s'agit d'une modalité de communication numérique plus rapide et plus instinctive pour nos élèves. Gonthier et al. (2021) ont ainsi démontré l'utilité d'un tel dispositif dans le cadre de l'écriture littéraire sur écran, il pourrait donc être pertinent de proposer une approche similaire centrée sur l'impact du clavardage sur la motivation et l'engagement du lecteur au sein d'un dispositif de TNA. C'est, au demeurant, ce qui avait été fait lorsque j'ai découvert pour la première fois le TNA avec une classe de quatrième, avec un succès bien plus important.

Enfin, la recherche autour du TNA pourrait être améliorée en créant une véritable « Charte » de conception permettant une uniformisation des prototypes de TNA utilisés. L'utilisation d'une autre plateforme permettant par exemple de savoir quelles fonctionnalités du TNA ont été exploitées est également une piste à exploiter afin de permettre de compléter, de dépasser et d'appliquer concrètement dans le cadre de la Classe de Français les recherches que nous avons menées.

Conclusion générale de l'étude :

Pour conclure cette étude, nous proposerons ici un récapitulatif très synthétique des apports de notre travail de recherche :

1. Les expérimentations menées dans le cadre de ce travail de recherche n'ont pas permis de démontrer une influence du Texte Numérique Augmenté sur l'appropriation psycho-affective de la nouvelle étudiée. Notre hypothèse 1 « L'utilisation du texte augmenté en lecture cursive permet d'améliorer sensiblement l'appropriation intime d'œuvres résistantes » n'est donc pas encore confirmée en l'état, sans pour autant que les données recueillies ne l'invalident.

2. Cependant, l'utilisation du TNA semble bien avoir permis de faciliter la compréhension de la nouvelle auprès des lecteurs, en proposant un parcours encadrant évolutif et multimodal et surtout elle semble avoir permis aux élèves de mieux fixer les informations fines dans leur mémoire. Notre seconde hypothèse « L'utilisation du texte augmenté permet d'atténuer les difficultés de compréhension et d'implication dans la lecture de ces œuvres résistantes » semble donc en voie de validation, ce qui ouvre des perspectives intéressantes tant du point de vue de la didactique que du point de vue des pratiques du numérique en classe de Français, au service des apprentissages de la littérature.

En somme, cette thématique et cet outil, porteurs et peu étudiés, nécessiteront encore d'être défrichés par le monde de la recherche afin de permettre une transposition aux usages réels des enseignants de Lettres.

BIBLIOGRAPHIE.

- Amadiou F. et Tricot A.** (2014) *Apprendre avec le numérique-Mythes et réalités*. Retz.
- Anderson, E. et Guthrie J.** (1999). Engagement in reading: processes of motivated strategic, knowledgeable, social readers. In J. Guthrie, & D. Alvermann (Eds), *Engaged reading: Processes, practices and policy implications*, 17-45.
- Bayard P.** (2021) *Comment parler des livres que l'on a pas lus ?* Éditions de Minuit.
- Bemporad C.** (2014) « Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire », *Études de lettres*, 1, 65-84, <https://doi.org/10.4000/edl.610>
- Bisenius-Penin, C.** (2001). De la lecture cursive au café littéraire. *Le français aujourd'hui*, 133, 85-96. <https://doi.org/10.3917/lfa.133.0085>
- Brunel, M.** (2021). *L'Enseignement de la littérature à l'ère du numérique. Études empiriques au collège et au lycée*. Presses universitaires de Rennes.
- Doueïhi, M.** (2011) *Pour un humanisme numérique*, Editions du Seuil.
- Dufays J-L.** (2002), « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma* [En ligne], 19 <https://doi.org/10.4000/trema.1579>
- Fenouillet, F.** (2012). *Les théories de la motivation*, Dunod.
- Gasparini R., Joly-Rissoan O. & Dalud-Vincent M.** (2009), Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens, *Revue française de pédagogie*, 168, 93-109. <https://doi.org/10.4000/rfp.1791>
- Gonthier M-E, Lavoie N et Ouellet C.** (2021), Motivation à écrire et collaboration par clavardage chez des élèves du secondaire en difficulté, *Repères* [En ligne], 64, p. 219 <https://doi.org/10.4000/reperes.4704>
- Kakpo, S.** (2014). Lecture cursive et familles populaires. *Le français aujourd'hui*, 185, 39-45. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0039>
- Michel R.** (2001). Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 109-110, 179-205, <https://doi.org/10.3406/prati.2001.1917>
- Massol J-F, Plissonneau G,** (2008) La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions, *Repères* [En ligne], 37, 69-103, <https://doi.org/10.4000/reperes.422>
- Raimond, A. C.** (2008). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Presses universitaires de Louvain.
- Rouxel, A.** (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>
- Saemmer A. & Tréhondart N.** (2014) Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception, *Études de communication*, 43, 107-128. <https://doi.org/10.4000/edc.6036>

Schillings P. , Deuleuze G. , Fereira S. , André M. & Hauzeur G. (30 avril 2019). Développer l'engagement dans la lecture de 0 à 18 ans [Conférence introductive de la journée « Plan Lecture » organisée par la Fédération Wallonie-Bruxelles] La Marlagne.

https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Caracteres_59_final_art1.pdf

Schmitt M. (2006) École et dégoût littéraire, *Lidil* [En ligne], 33, 161-170,

<https://doi.org/10.4000/lidil.70>

Taous, T. (2020). Forums littéraires en milieu scolaire: Analyse de commentaires numériques et de leur influence sur les écrits d'élèves dans le cadre d'une fanfiction. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 12, <https://doi.org/10.7202/1073687ar>

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

<https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>

Vandendorpe C. (2006). L'école et la lecture dans le contexte numérique. *Recherches*, 4, 7-15.

<http://hdl.handle.net/10393/12822>

Ressources Institutionnelles.

Centre National du Livre, (2016), Les jeunes et la lecture, IPSOS.

<https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-et-la-lecture>

Centre National du Livre, (2022), Les jeunes français et la lecture, IPSOS.

<https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (MAJ 2022) « Cursif ». In Trésor de la Langue Française informatisé, <https://www.cnrtl.fr/definition/cursif>

Ministère de l'Éducation Nationale (2022), *Cadre de référence des compétences numériques*

<https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-competes-numeriques>

Ministère de l'Éducation Nationale (2020) *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 30*

Juillet 2020 https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771

Ministère de l'Éducation Nationale (2019) *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale spécial n°1*

du 22 janvier 2019 <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-22-janvier-2019-programmes-d-enseignement-du-lycee-general-et-technologique-8645#:~:text=Le%20Bulletin%20officiel%20spécial%20n,vigueur%20à%20la%20rentrée%202019.>

Billottet, E. & Potocki, A. (2020). Incidence du numérique sur l'apprentissage du lire, dire, écrire.

CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_PotockiBillottet_Numerique_Francais-1.pdf

Annexe 1 : Le cadre de référence des compétences numériques (CRCN)

FICHE
MÉMO

CRCN

CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

**UN RÉFÉRENTIEL À DESTINATION DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE
PRIMAIRE, DU COLLÈGE ET DU LYCÉE AINSI QUE DES
ÉTUDIANTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DES
ADULTES EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

Le CRCN est :

- basé sur les **programmes d'enseignement**
- en cohérence avec le DIGCOMP, **référentiel européen partagé** par l'ensemble des États membres

La mise en relation des référentiels nationaux et européens vise à une meilleure reconnaissance d'une **nouvelle certification** hors des frontières nationales et à faciliter la mobilité des personnes certifiées par le dispositif

Tous les enseignements sont à même de mobiliser des outils et ressources numériques participant à la construction de ces compétences

5 DOMAINES
16 COMPÉTENCES



8 NIVEAUX de maîtrise
(1 à 5 pour l'enseignement scolaire)

UNE PROGRESSIVITÉ DES NIVEAUX DE MAÎTRISE

Plusieurs facteurs sont pris en compte simultanément :

- le degré de familiarisation de l'élève avec la **situation** proposée (simple, courante, nouvelle)
- la complexité des **pratiques** avec les outils numériques (élémentaire, complexe)
- le degré d'**autonomie** (avec aide, seul, partagé avec d'autres)
- la complexité des **procédures** (application, élaboration) et des buts à atteindre
- les **connaissances** nécessaires à leur mise en œuvre

À retrouver en ligne :

- Pages éducol : https://frama.link/crcn_eduscol
- Document d'accompagnement du CRCN : https://frama.link/crcn_doc_accompagnement

5 DOMAINES POUR 16 COMPÉTENCES



Information et données

concerne la **recherche et la veille d'information**, la **gestion** et le **traitement des données**



Communication et collaboration

traite de ce qui relève du **partage** et de la **publication** de contenus, des **interactions** et de la **collaboration** pour coproduire des ressources, des connaissances ou des données



Création de contenus

se rapporte à la **création de contenus numériques**, du plus simple au plus élaboré, y compris des **programmes informatiques**



Protection et sécurité

concerne la **sécurité du matériel**, la **santé**, l'**environnement** et la **protection des données personnelles**



Environnement numérique

traite des compétences qui permettent à un individu de **s'insérer dans un monde numérique** et de comprendre son fonctionnement

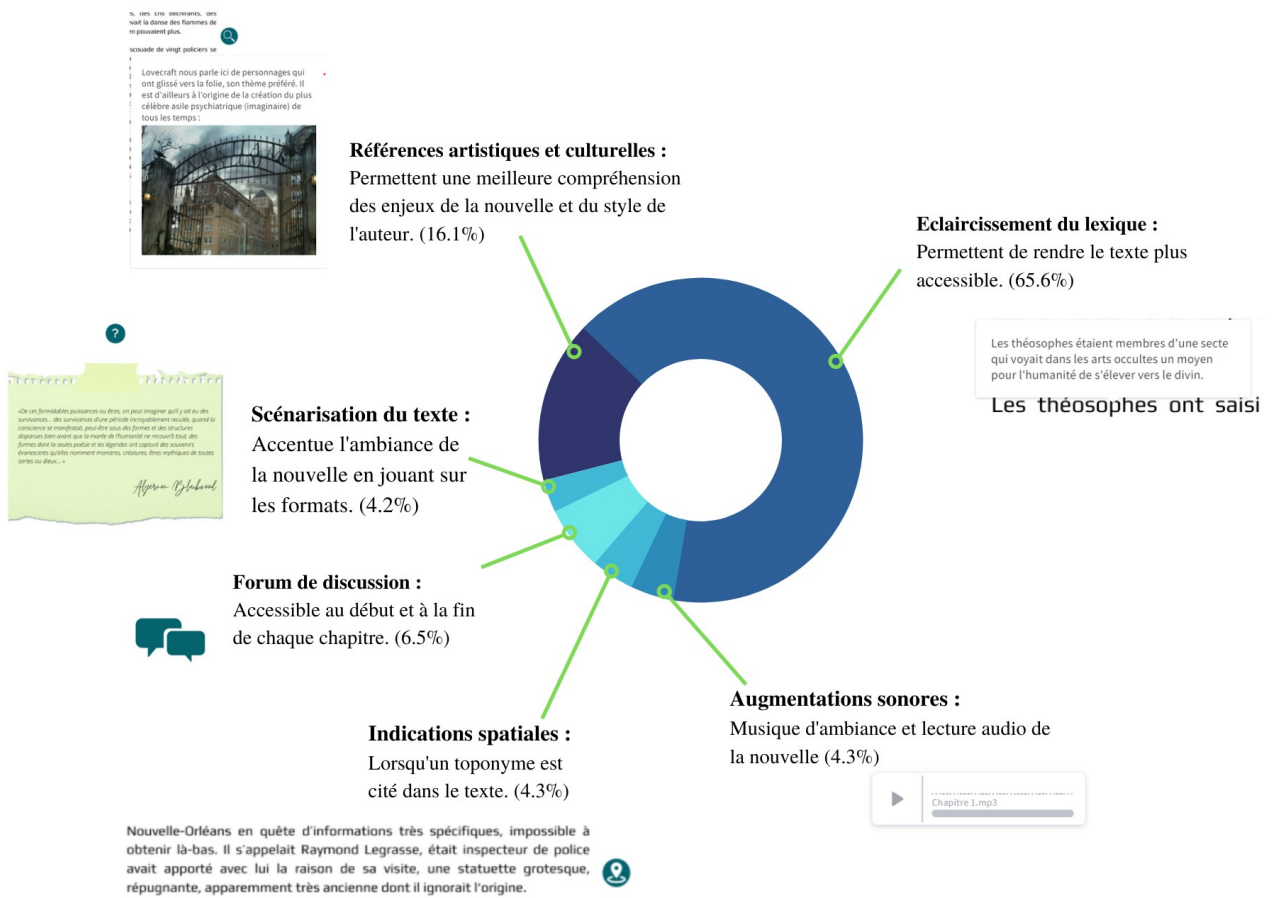
Un **document d'accompagnement** est mis à disposition :

- des **équipes de direction** pour organiser la certification
- des **enseignants** pour accompagner le développement des compétences numériques des élèves et leur évaluation
- des **élèves et de leur famille** pour présenter le dispositif

À retrouver en ligne :

- PIX : service public en ligne d'évaluation, de développement et de certification des compétences numériques (<https://pix.fr/>)
- https://frama.link/eduscol_numerique_et_programmes

Annexe 2 : Répartition des augmentations effectuées sur la nouvelle.



Annexe 3 : Questionnaire proposé aux élèves.

10/05/2022 17:48

L'Appel de Cthulhu

L'Appel de Cthulhu

Ce questionnaire n'est pas une évaluation, il me sert à améliorer la qualité des travaux que je mets en place avec vous. Merci d'y répondre de la manière la plus franche possible.

***Obligatoire**

1. Nom et prénom *

2. Avez vous apprécié cette lecture ? *

Une seule réponse possible.

- Oui beaucoup
- Oui moyennement
- Je n'ai ni apprécié ni détesté cette lecture
- Je n'ai pas trop apprécié cette lecture
- J'ai détesté cette lecture

3. Si vous deviez noter cette œuvre, quelle note lui mettriez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

4. Quels sont les émotions que vous avez éprouvées en lisant ce livre ? *

Une seule réponse possible.

- Joie
- Tristesse
- Angoisse
- Malaise
- Peur
- Autre : _____

5. Avez vous trouvé cette lecture difficile ? *

Une seule réponse possible.

- Oui beaucoup
- Moyennement
- Un petit peu
- Pas du tout

6. Sur quel support avez-vous lu ce texte ? *

Une seule réponse possible.

- Tablette
- Smartphone
- Ordinateur
- Je l'ai imprimé
- J'en ai acheté une version papier

7. Avez vous utilisé... *

Plusieurs réponses possibles.

- Le texte
- La lecture audio
- Les deux

8. Avez-vous échangé à propos de votre lecture avec un.e camarade pendant que vous lisiez ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non

9. En combien de temps environ avez-vous terminé cette lecture ? *

10. Avez-vous utilisé des ressources externes pour vous accompagner dans la lecture ? *

Une seule réponse possible.

- Des résumés
 Le dictionnaire/la définition des mots compliqués
 Des vidéos
 Autre : _____

11. Recommanderiez-vous ce livre à l'un de vos amis ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non