

Du livre augmenté à l'album augmenté

Une occasion de développer des compétences en littéracie

Ariane Teodoridis, Alexandre Fetelian et Nicolas Perrin

Résumé

La lecture à l'ère du numérique pose de nouveaux enjeux, notamment au niveau de la métacompréhension des textes. Pour aider à y répondre, nous proposons d'explorer les possibilités qu'offre le livre augmenté à travers son éditorialisation. Le livre peut faire l'objet de deux augmentations : il est possible d'une part d'y ajouter des contenus textuels et multimédias en tout temps et d'autre part de proposer des perspectives de compréhension multiples. Cette approche permet à chacun·e de construire son propre itinéraire de lecture, possiblement non-linéaire, et peut également se transposer dans l'album augmenté pour jeunes lecteur·trice·s. Elle les place comme agents de la construction de leur propre itinéraire de lecture. Grâce à leur activité interprétative, elles-ils deviennent créateur·trice·s de nouvelles propositions fictionnelles. Ceci peut à notre sens impacter positivement la motivation à lire et les compétences en littéracie.

Mots-clés

augmentation, enrichissement, non-linéarité, éditorialisation, compétences en littéracie

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

Auteur·trice·s

Ariane Teodoridis, HEP Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, ariane.teodoridis@hepl.ch

Alexandre Fetelian, HEP Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, alexandre.fetelian@hepl.ch

Nicolas Perrin, HEP Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, nicolas.perrin@hepl.ch

Du livre augmenté à l'album augmenté

Une occasion de développer des compétences en littéracie

Ariane Teodoridis, Alexandre Fetelian et Nicolas Perrin

1. Introduction

Développer les compétences en littéracie des élèves renvoie notamment à des enjeux d'accessibilité de la lecture au sens large, que ce soit sur le plan de l'accès à la littérature ou toute autre forme de lecture, des habitudes familiales y afférent ou encore de la compréhension liée à un développement des codes langagiers différents (de Varennes, 2018). La participation des parents dans les apprentissages, notamment le développement langagier et la lecture de livres est déterminante pour le développement de la littéracie (de Varennes, 2018). Cependant, tous ne sont pas toujours en mesure de consacrer des ressources temporelles et financières pour accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages linguistiques et n'ont pas non plus toujours la possibilité d'acheter des livres que leurs enfants pourront lire. En outre, les codes de l'école ne reflètent pas toujours ceux de certain·e·s enfants qui se heurtent souvent à des barrières culturelles : habitudes et codes culturels et langagiers différents de ceux de l'école, entraînant incompréhension et rejet mutuels (Payet & Rufin, 2015). Leur culture qui *n'est pas celle de l'école* peut donc se voir dévalorisée par cette dernière, ce qui peut entraîner un rejet de leur part en réaction à cette dévalorisation ainsi qu'un sentiment d'incompétence face aux apprentissages, aux codes et au langage scolaire (Payet & Rufin, 2015). Dans ces conditions, un manque de motivation pour la lecture entraînant une difficulté accrue à exercer ses compétences en littéracie nous semble inévitable.

Pour aider à répondre à ces enjeux, nous proposons d'explorer les possibilités qu'offre le livre augmenté, notamment du point de vue de l'accessibilité. Nous pouvons citer son format dématérialisé qui permet de répondre à un enjeu matériel d'accessibilité de la littérature (Picton & Clark, 2015) : une bibliothèque numérique est plus accessible qu'une bibliothèque physique, notamment en termes financiers et d'occupation de l'espace. En outre, il offre une aide à la compréhension pour les jeunes lecteur·trice·s par ses augmentations. C'est ce deuxième point que nous explorons dans cet article.

Afin d'explorer cette problématique sous le prisme des nouveaux enjeux que posent la lecture et les usages du livre numérique, notre propos s'appuie sur l'analyse d'un projet d'éditorialisation d'un ouvrage portant sur l'observation pédagogique¹. Nous considérons plus spécifiquement les questions de l'accessibilité, de la transmission et de la réception des textes dans un espace virtuel où les repères physiques ont disparu. Au regard de la littérature, nous proposons un dispositif tel qu'il a été concrétisé avec les auteur·trice·s concerné·e·s (auteur, designer et chercheur·euse·s). Nous aborderons dans un premier temps une définition du livre augmenté telle que nous la concevons dans le cadre de notre projet. Nous exposons ensuite en quoi son utilisation favorise le développement des compétences en littéracie à l'aide du processus de (re)scénarisation (Mazauric *et al.*, 2011). Nous pourrions ainsi mettre en évidence la manière dont cet outil numérique permet de réinventer les perspectives pédagogiques dans le développement de ces compétences.

2. Une augmentation pour soutenir et développer les stratégies de métacompréhension

Dans le cadre de notre projet d'éditorialisation, nous avons cherché à concevoir un livre multimédia interactif en concevant l'augmentation comme une possibilité de soutenir et développer les stratégies de métacompréhension. Baccino *et al.* (2008) pointent les difficultés que peuvent rencontrer des lecteur·trice·s peu expérimenté·e·s face à de tels textes, augmentés à l'aide d'hyperliens qui donnent accès à davantage de contenu. Si ces contenus supplémentaires ne sont pas couplés à des stratégies de métacompréhension développées par la·le lecteur·trice, notamment par une capacité à hiérarchiser l'information, celle·celui-ci risque de perdre l'objectif initial de sa lecture. Il nous a donc paru primordial de proposer des outils lui

¹ L'ouvrage concerné est celui de Jean-Louis Chancerel et est intitulé « L'Observation pédagogique ». Il réunit de multiples textes non publiés pour en faire un ouvrage cohérent. La version papier a fait l'objet d'une reconfiguration sous la forme du livre augmenté éponyme (accès à l'ouvrage numérique > <http://richbook.upav.tech/>). Le travail avec Jean-Louis Chancerel se poursuit, notamment pour intégrer un point essentiel à ses yeux dans la conception du livre augmenté, à savoir la logique des unités capitalisables (Chancerel, 1978).

permettant de s'orienter et de naviguer dans l'espace virtuel ainsi que des outils d'aide à la compréhension du contenu.

Alors que le livre numérique cherche à reproduire le livre imprimé et les gestes de lecture qui lui sont associés, le livre augmenté explore des formes nouvelles à travers les potentialités de la lecture en ligne, à la fois interactive et multimodale. Dans un livre augmenté, les textes numériques revêtent plusieurs formes, combinent plusieurs médias et modes de narration. Certains de ces contenus sont la version numérisée du texte imprimé, tandis que d'autres se présentent sous forme graphique ou audiovisuelle, voire, dans certains cas, intègrent une dimension interactive. À ce titre, le livre augmenté diffère de la simple transposition d'un livre papier. Il s'agit d'un texte accessible sur un support de lecture numérique auquel on adjoint des contenus textuels, sonores, visuels et audiovisuels, que l'on nomme *augmentation* ou *enrichissement* permettant des extensions narratives, des approfondissements ou des interactions (Rio, 2014).

Dématérialisé, le livre augmenté intègre un vaste système d'informations dans lequel il faut d'abord s'orienter dans un espace virtuel où les repères physiques ont disparu. Il migre vers un nouveau support et impose de nouveaux gestes et de nouveaux modes de lecture. Il devient une interface et gère ses interactions avec sa son lecteur·trice. Cette démarche, qui pose intrinsèquement la problématique de la compréhension, de la transmission et de la réception des textes, propose d'appréhender le livre en lui appliquant des principes de conception d'interface orientée utilisateur, et de considérer la lecture comme une expérience utilisateur. C'est ainsi qu'à travers ce projet, nous souhaitons explorer la problématique de l'éditorialisation d'un livre numérique qui dans ce cas transpose un livre papier dans un format numérique et qui a pour but de rendre possible les deux augmentations présentées ci-après.

2.1 Définir le livre augmenté à travers son éditorialisation

Dans le cadre de notre projet, nous avons exploré la reconfiguration de l'ouvrage susmentionné dans l'espace numérique. La complexité de cette démarche a été de transposer un document linéaire dans un outil où les habitudes d'utilisation ne sont pas linéaires (Barbagelata et al., 2014; Saemmer & Tréhondart, 2014). Nous nous sommes questionné·e·s sur la restitution d'une articulation entre linéarité et non-linéarité, entre une structure linéaire et une structure rhizomique. Tel que Vandendorpe (1999) l'explique, le processus de lecture et de compréhension passe par l'association du texte et du contexte.

La·le lecteur·trice doit être en mesure de contextualiser le texte afin de le décoder puis de l'interpréter :

Selon la conception originelle de l'hypertexte, ce nouveau mode d'organisation textuelle devait viser à se démarquer radicalement de l'imprimé en n'imposant pas d'ordre fixe au parcours du lecteur : ce dernier cliquerait sur les liens conduisant à de nouveaux blocs d'information en suivant exclusivement ses propres réseaux associatifs, dans une déambulation parfaitement libre. Une représentation aussi idyllique de la lecture supposait que l'auteur d'un hypertexte aurait, à toutes fins utiles, renoncé à manipuler le contexte de réception du lecteur. (...) Or il n'est pas sûr du tout que le lecteur sorte gagnant d'une telle opération, par laquelle est déplacé le problème de création du contexte et des liens entre les fragments, qui relevait normalement de l'auteur. (Vandendorpe, 1999, p. 123)

Ainsi, dans la poursuite de notre travail, aborder la question de la structuration du texte a posé celle de sa réorganisation dans un contexte spatial. Le texte a été divisé en unités de texte principales ainsi que des unités de texte définies pour les annexes et la bibliographie. Ces unités ont été délimitées comme des unités de sens. Elles ont ensuite été catégorisées suivant quatre thématiques principales (Paquette, 2002) avant d'être ordonnées dans un sommaire visuel. Il permet à l'utilisateur·trice de faire dialoguer les unités de texte entre elles et de les relier, de les sélectionner et de les lire dans l'ordre qui lui convient le mieux en créant son propre parcours de lecture. Cette nouvelle structuration des unités de texte a été élaborée sur la base d'une métaphore d'interface – thème que nous aborderons plus loin dans cet article. Ainsi, la possibilité de suivre des parcours non-linéaires constitue la première augmentation du livre.

Si la structure non-linéaire permet cette liberté de choix en construisant des parcours de lecture personnalisables, il est nécessaire de rappeler le risque de désorientation de la·du lecteur·trice novice (Baccino et al., 2008). La cohérence du parcours de lecture peut être préservée par des *niveaux d'approfondissement* hiérarchisés en proposant une construction du sens et des connaissances. Cette construction est organisée en

couches superposées, qui contextualisent et organisent l'accès à l'information selon différents niveaux de lecture.

2.2 Les multimédias comme facilitateurs de l'activité inférentielle

Afin d'aider à accéder rapidement au résumé d'une unité de texte pour la sélectionner ou non dans la composition de son parcours de lecture, vidéos, images, sons et mots-clés sont articulés autour des unités de texte afin de donner un aperçu du contenu (Oviatt, 2006). La possibilité d'ajout continu de textes et multimédias est envisagée dans notre projet comme une aide à la compréhension des unités de texte et à leur contextualisation. L'ajout de contenus textuels et multimédias en tout temps représente la deuxième augmentation du livre.

Les multimédias sont donc envisagés ici comme facilitateurs de l'activité inférentielle dans le traitement de la compréhension du texte. La concurrence et la complémentarité du texte et des multimédias soutiennent la construction du sens du récit (Mayer, 2014). Leur utilisation permet l'allégement de tâches de bas niveau – tel le décodage – pour permettre aux élèves d'accéder à des processus de haut niveau – telle la sélection des informations essentielles à la construction du sens. L'accès au sens par la·le lecteur·trice suppose d'être élaboré selon un processus complexe, mettant en lien différents types et sources d'informations (Blouet & Marin, 2010). Les multimédias sont également utilisés comme une aide à l'orientation, en offrant la possibilité à l'utilisateur·trice de localiser une unité de texte sur le sommaire visuel. La navigabilité – ou facilité de navigation d'un site web – est selon Ernst (2008) aussi importante que la qualité du contenu : la navigabilité a beaucoup d'influence sur la motivation d'un·e apprenant·e à en suivre le contenu et est l'élément contribuant le plus à la qualité d'un site pédagogique. Il est donc important de lui donner des repères.

Le sommaire visuel propose donc deux possibilités de lecture. La première est celle de suivre le texte dans sa linéarité comme dans un livre « traditionnel » ; la deuxième est celle de créer son propre parcours de lecture, personnalisable selon l'intérêt de la·du lecteur·trice pour une thématique particulière ou son degré de connaissances préalable. L'utilisation des différentes possibilités de navigation doit se faire de la manière la plus intuitive possible. Selon Mingasson et Meyer (2002), personnaliser la structure du livre augmenté est important pour que la·le lecteur·trice puisse être la·le plus à l'aise dans son environnement informatique.

2.3 Table des matières graphique et métaphore d'interface

Afin de répondre aux difficultés d'orientation lors de la navigation au sein des dispositifs technologiques, nous avons utilisé ce que nous appelons une métaphore d'interface. Celle-ci est non seulement une aide à la navigation à travers les contenus du livre augmenté mais permet d'induire une représentation instantanée de l'ensemble de la thématique du livre grâce à une image.

Dans un sens général, la métaphore est un procédé de langage qui consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait par substitution analogique sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison (Poyet, 2003). En faisant une analogie avec un processus du monde réel, elle permet à la·au lecteur·trice de mieux s'approprier l'espace virtuel du livre (Lakoff & Johnson, 1986). Elle doit être assez concrète pour permettre à l'utilisateur·trice de se projeter dans le concept proposé, et assez abstraite pour que l'utilisateur·trice puisse se l'approprier à sa manière. Un concept est défini dans l'espace virtuel en référence à l'espace réels traditionnellement utilisés. Ce procédé est très souvent utilisé dans la vie quotidienne car « notre système conceptuel est de nature fondamentalement métaphorique » (Lakoff & Johnson, 1986, p. 13), c'est-à-dire que la plupart des concepts sont en partie compris par analogie à d'autres concepts. La métaphore nous permet de se représenter des entités abstraites en leur attribuant des propriétés concrètes. C'est également le cas des interfaces graphiques d'un ordinateur qui reposent sur l'analogie avec des objets réels tels que la corbeille, le bureau ou la fenêtre. L'expérience menée par l'utilisateur·trice avec les objets familiers serait alors transférable à la situation des objets virtuels en leur attribuant une signification similaire.

En établissant des liens entre les différentes informations, la métaphore permet une économie de traitement des informations relatives à la navigation. La manipulation de l'interface devenant quasi-intuitive, une partie des ressources cognitives sollicitées lors des activités de navigation est libérée au profit des

apprentissages. La métaphore serait une aide à la localisation des éléments dans l'espace virtuel et favoriserait ainsi une appropriation rapide des interfaces.

Le design de l'interface et celui de l'information prennent donc sens par une cohérence graphique et fonctionnelle, qui assure la lisibilité et l'articulation du texte, afin de faciliter la composition du parcours de lecture. Dans cette optique, nous avons pensé la métaphore comme une proposition du sommaire visuel. Chaque unité de texte est reliée à une partie de la métaphore. En servant de « carte d'orientation », ce sommaire visuel évoque l'ensemble d'un parcours de lecture possible en offrant une vue d'ensemble. Il évite ainsi la désorientation et favorise ainsi l'élaboration d'un parcours de lecture à partir des unités de textes.

Dans le cadre de notre projet, afin de favoriser la compréhension du concept d'observation pédagogique, la métaphore du diagnostic médical a été proposée par l'auteur du livre. Ainsi, elle est utilisée dans le but de faciliter la représentation de l'analyse de l'activité de l'enseignant·e, en situation d'observation : l'enseignant·e procède au diagnostic de sa classe comme un·e médecin procéderait dans le cadre de son activité. Il a été question de représenter un processus de va-et-vient entre observation du terrain et mise en relation avec le cadre théorique afin d'adopter une démarche réflexive dans la pratique enseignante menant à un discours qui répond aux observations du départ.



Figure 1 : Table des matières visuelle rendant d'une part visible la structure du livre, ici en quatre subdivisions, et permettant d'autre part de comprendre le concept de l'ouvrage concerné grâce à une métaphore d'interface choisie par l'auteur, ici, celle de la métaphore médicale.

3 Une augmentation du livre destinée aux lecteur·trice·s d'âge scolaire

3.1 Les textes de lecteur·trice : une élaboration de nouveaux contenus

Cette approche adoptant le point de vue de la·du lecteur·trice met l'accent sur la relation qui s'établit entre un texte et un·e lecteur·trice. L'activité de compréhension se poursuit avec une interprétation propre à ce·tte dernier·ère. Chaque lecteur·trice, en fonction de ses références culturelles et sociales élabore sa propre interprétation. En construisant de nouveaux liens et en opérant des rapprochements de sens au sein du même texte et avec d'autres informations, la·le lecteur·trice, grâce à son activité interprétative, crée de nouvelles propositions fictionnelles. Selon Langlade (2019, p. 163),

le contenu fictionnel des œuvres est toujours, (...), investi, transformé et singularisé par l'irruption des univers de référence des lecteurs. (...) Je souhaite montrer que les lecteurs procèdent ainsi, sous la forme d'inférences fictionnelles, à un double mouvement de dé-fictionnalisation et de re-fictionnalisation des

œuvres. Le dialogue inter-fictionnel qui se noue entre, d'une part, la fiction textualisée par l'œuvre et, d'autre part, la textualisation des apports fictionnels de la subjectivité du lecteur conduit à l'établissement de ce que Pierre Bayard nomme le « texte singulier du lecteur ».

L'activité fictionnalisante de la·du lecteur·trice au travers de la (re)scénarisation des contenus peut également se transposer dans l'album augmenté de la·du jeune lecteur·trice. Cette approche, qui permet de (re)scénariser l'intrigue et d'établir entre ses éléments des liens de causalité propres à chaque lecteur·trice, la·le place comme agent·e de son activité de lecture.

En effet, les livres numériques destinés aux enfants offrent des fonctionnalités interactives telles que des animations, des jeux ou des effets sonores. Ceci peut être bénéfique du point de vue de la mémorisation des contenus, en particulier les animations liées aux interactions verbales (Eng et al., 2020). Elles peuvent notamment permettre de réguler sa compréhension. La (re)scénarisation du contenu emprunte par là même des stratégies qui s'apparentent à celles des jeux vidéo (Rio, 2014). En intégrant à différents degrés l'image, le texte, le son et la vidéo, la lecture évolue vers une multimodalité sollicitant des processus cognitifs différents. Selon Lacelle (2014, p. 4),

la principale distinction entre roman et jeu vidéo est que ce dernier n'opère pas à partir des mêmes codes d'expression narratifs et impose ainsi des modalités de lecture différentes. Lorsque le joueur extrait du jeu vidéo des unités d'information qu'il juge importantes et construit les liens entre les disjonctions de la narration, il le fait à travers des procédés propres au jeu vidéo ; il doit combler les trous narratifs, reconstituer l'ordre des images mobiles, associer les sons à des espaces narratifs manquants.

Ainsi, l'activité de (re)scénarisation peut alors développer des compétences interprétatives tout en favorisant l'expression singulière et l'investissement de la·du lecteur·trice. L'enjeu est donc de favoriser une activité présente chez la·le lecteur·trice expert·e en étayant cette activité à l'aide de la deuxième augmentation.

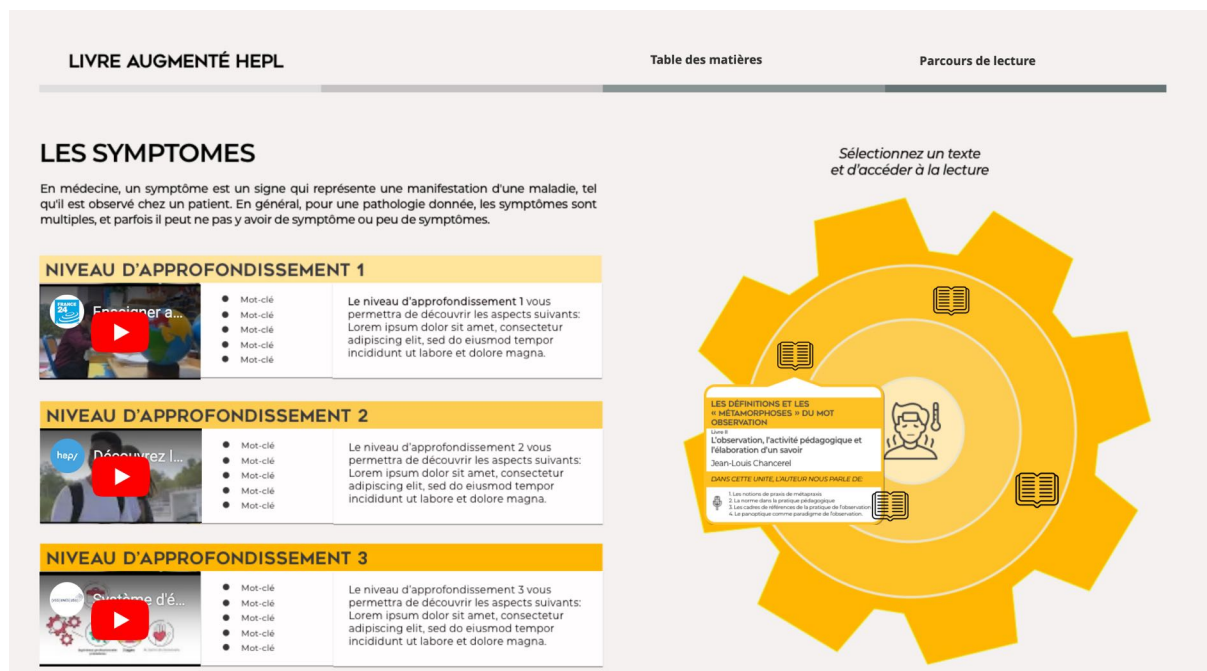


Figure 2 : Subdivision de la table des matières visuelle permettant de sélectionner les unités de textes choisies pour (re)scénariser les contenus textuels et multimédias présentés. De nouveaux contenus peuvent être ajoutés en tout temps, dans l'un ou l'autre des niveaux d'approfondissement.

3.2 Livre augmenté et motivation

Selon Picton & Clark (2015), la proximité des livres augmentés avec le jeu vidéo, tant au niveau du format, numérique et interactif que de la structure – permettant de (re)scénariser le contenu pour suivre des parcours individuels – augmente la motivation à lire, en particulier des garçons et, dans une moindre mesure, des enfants issu·e·s de milieux modestes, deux publics particulièrement touchés par des difficultés en

littéracie. Cette augmentation du livre agit sur la perception de valeur et de contrôlabilité de la lecture augmentée dont les modalités se rapprochent davantage d'activités connues et pratiquées à la maison par ces publics. L'aide à la compréhension liée à la richesse et la multiplicité des médias et ressources – l'autre augmentation du livre traitée dans cet article – induit quant à elle un plus grand contrôle et une plus grande autonomie ainsi qu'un sentiment de confiance et de compétence des lecteur·trice·s scolaires (Laborderie, 2007).

La perception qu'un·e apprenant·e a de la valeur de la tâche, du contrôle qu'elle·il exerce dessus et de sa compétence à la réaliser sont les trois sources de motivation identifiées par Viau (2009) dans son modèle motivationnel. En suivant ce modèle, si un·e jeune lecteur·trice perçoit une valeur à lire, qu'elle·il exerce un contrôle sur sa lecture et qu'elle·il se sent compétent·e dans cette activité, elle·il s'y engagera cognitivement et persévèrera, ce qui mènera à un apprentissage. Ces effets des perceptions précédemment évoquées sont appelés des manifestations par Viau (2009). Ces manifestations se renforcent mutuellement : plus la·le lecteur·trice novice s'engage dans la lecture, plus elle·il persévère ; plus elle·il persévère, plus elle·il s'engage ; plus elle·il persévère et s'engage, plus elle·il apprend. En outre, en suivant le principe de déterminisme réciproque de Bandura (1978), c'est-à-dire la faculté des effets d'un phénomène à en devenir des causes, Viau (2009) indique que non seulement les manifestations se renforcent entre elles mais elles renforcent également les perceptions initiales, créant ainsi un cercle vertueux. Ainsi, plus un·e jeune lecteur·trice apprend à lire, plus elle·il se percevra compétent·e face à la lecture, plus elle·il sentira qu'elle·il contrôle cette activité, plus elle lui semblera avoir de la valeur, plus elle·il s'engagera et persévèrera, plus elle·il apprendra.

Nous supposons donc que les deux formes d'augmentation d'un livre – l'aide à la compréhension par la mise à disposition de ressources multimédia et la possibilité offerte de (re)scénariser – que nous avons abordées ici agissent positivement sur les perceptions de la·du jeune lecteur·trice. Elles la·le poussent à s'engager en amorçant une démarche de (re)scénarisation dans laquelle elle·il va persévérer, ce qui aboutit à un apprentissage non seulement des contenus disciplinaires présentés dans le livre augmenté qu'elle·il lit mais également de ses compétences en littéracie. Le processus motivationnel lié à la lecture est ainsi amorcé. Plus la·le lecteur·trice novice lira, plus elle·il sera motivé·e à lire et plus elle·il entrainera ses compétences en littéracie.

4. Conclusion et perspectives

Cette contribution avait pour but de préciser les spécificités d'un album augmenté pour développer des compétences en littératie. Ces spécificités ont été définies à partir d'un projet d'éditorialisation que nous menons pour développer un livre augmenté. Ceci nous a amené·e·s à distinguer deux types d'augmentations : l'une consiste à pouvoir en tout temps enrichir le corpus textuel et multimédia du livre numérique et l'autre, à part de proposer des parcours de lecture favorisant une lecture active et stratégique du contenu du livre augmenté.

Nous avons mis l'accent sur la deuxième augmentation, car elle favorise le développement des compétences en littératie, cela en engageant la·le lecteur·trice dans une activité de (re)scénarisation, une capacité développée par les lecteur·trice·s expert·e·s. En manipulant et combinant de plusieurs types de langages multimodaux, l'activité des lecteur·trice·s se modifie grâce à la multiplicité des supports. L'expérience de lecture s'en trouve davantage transformée par sa prolongation dans l'activité de (re)scénarisation de leurs parcours de lecture. Cette démarche se veut déclencheuse d'un processus de lecture donnant accès au contenu littéraire. En ce sens, l'investissement des lecteur·trice·s est ainsi favorisé par leur propre création de contenu et de sens en transformant les contours de la relation qui unit les contributeur·trice·s d'un livre augmenté. La·le lecteur·trice est amené·e à se poser des questions telles que, entre-autres : a) quel est mon niveau de connaissance, b) quel est mon point de départ, mon point d'arrivée, etc. Nous faisons également l'hypothèse qu'en personnalisant son parcours, la·le lecteur·trice augmente par là même sa motivation et donc son investissement dans la lecture.

Le prototype que nous développons a déjà été testé au niveau ergonomique et sera testé plus largement, notamment à l'occasion d'autres projets en cours pour valider progressivement nos hypothèses de conception. Notre démarche consistera aussi à développer une troisième augmentation : permettre à chaque lecteur·trice de pouvoir proposer de nouveaux contenus et de nouveaux parcours de lecture, bref, de pouvoir

contribuer aux deux premières augmentations. Ce faisant, la-le lecteur·trice serait amené·e à tester à un deuxième niveau sa propre compréhension des textes et des contenus de sens, en transformant par conséquent les contours de la relation qui l'unit aux contributeur·trice·s d'un livre augmenté.

Bibliographie

- Baccino, T., Ladislao, S., & Cañas, J. (2008). La lecture des hypertextes. In A. Chevalier & A. Tricot, *Ergonomie des documents électroniques* (p. 9-34). Presses Universitaires de France.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
- Barbagelata, P., Inaudi, A., & Pelissier, M. (2014). Le numérique vecteur d'un renouveau des pratiques de lecture : Leurre ou opportunité ? *Etudes de communication*, 43(2), 17-38. <https://doi.org/10.4000/edc.5965>
- Blouet, N., & Marin, B. (2010). Des effets d'une pédagogie explicite sur l'élaboration d'inférences par des élèves faibles lecteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 31. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0031>
- Chancerel, J. L. (1978). La construction des systèmes de formation par unités capitalisables. Peter Lang.
- de Varennes, H. (2018). Réussite en littérature et capital culturel. *Éducation et francophonie*, 45(2), 214-233. <https://doi.org/10.7202/1043536ar>
- Eng, C. M., Tomasic, A. S., & Thiessen, E. D. (2020). Contingent responsivity in E-books modeled from quality adult-child interactions : Effects on children's learning and attention. *Developmental Psychology*, 56(2), 285-297. <https://doi.org/10.1037/dev0000869>
- Ernst, C. (2008). E-learning : Conception et mise en oeuvre d'un enseignement en ligne guide pratique pour une e-pédagogie. Cépaduès.
- Laborderie, A. (2007). Le Livre augmenté, de la remédiation à l'éditorialisation [Thèse de doctorat]. Université Paris-VIII.
- Lacelle, N. (2014). Du roman au jeu : Parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 5(2). <https://doi.org/10.7202/1024777ar>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. Éd. de Minuit.
- Langlade, G. (2019). L'activité « fictionnalisante » du lecteur. In B. Laville & B. Louichon (Éds.), *Les enseignements de la fiction* (p. 163-176). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. Mayer (Éd.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2e éd., p. 43-71). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (2011). *Le Texte du lecteur*. Peter Lang.
- Mingasson, M., & Meyer, A. de. (2002). *Le Guide du e-learning : L'organisation apprenante*. Editinos d'Organisation.
- Oviatt, S. (2006). Human-centered design meets cognitive load theory : Designing interfaces that help people think. *Proceedings of the 14th Annual ACM International Conference on Multimedia - MULTIMEDIA '06*, 871. <https://doi.org/10.1145/1180639.1180831>
- Paquette, G. (2002). Modélisation des connaissances et des compétences—Pour concevoir et apprendre. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18phow2>
- Payet, J.-P., & Rufin, D. (2015). *Sociologie de l'éducation : Une introduction critique* (2e éd. revue et augmentée). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Picton, I., & Clark, C. (2015). The Impact of Ebooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People : A study of schools using RM Books. National Literacy Trust.
- Poyet, F. (2003). La métaphore spatiale pour la navigation en situation de formation en ligne. 9.
- Rio, F. (2014). Le livre augmenté : Pour une innovation technique et narrative. *Mémoires du livre*, 5(2). <https://doi.org/10.7202/1024782ar>
- Saemmer, A., & Tréhondart, N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception. *Études de communication. langages, information, médiations*, 43, 107-128. <https://doi.org/10.4000/edc.6036>
- Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. La Découverte.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck Université.

Auteur·trice·s

Ariane Teodoridis est conceptrice et réalisatrice multimédia au Centre de Soutien à l'e-Learning de la HEP Vaud. Son travail s'inscrit dans le développement de formats éditoriaux innovants, notamment dans le développement de livres augmentés. Titulaire d'un Master en Lettres de l'Université de Genève, puis d'un Master de l'École cantonale d'arts du Valais, sa recherche porte sur l'exploration de la spatialisation du texte comme représentation de la construction d'un savoir.

Alexandre Fetelian est collaborateur scientifique au Centre de Soutien à l'e-Learning de la HEP Vaud et enseignant primaire. Il est titulaire d'un Master en Sciences et Pratiques de l'Éducation. Dans ses activités professionnelles, il s'intéresse notamment aux enjeux d'hybridation des enseignements.

Nicolas Perrin est professeur à la HEP Vaud et membre associé du laboratoire CRAFT à la FPSE, Université de Genève. Ses travaux s'inscrivent dans une approche enactive de l'activité humaine. Ils contribuent à un programme de recherche technologique centré sur la conception de dispositifs hybrides de formation. Les hypothèses de conception se focalisent sur l'orientation languaging, la gestion des degrés de liberté au sein des configurations d'activités collectives, les situations qui favorisent l'engagement exploratoire de l'agir qui consiste à connaître.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2022 de forumlecture.ch

Vom erweiterten Buch zum erweiterten Bilderbuch

Eine Gelegenheit zur Entwicklung von literalen Kompetenzen

Ariane Teodoridis, Alexandre Fetelian et Nicolas Perrin

Abstract

Das Lesen im digitalen Zeitalter bringt neue Herausforderungen mit sich, insbesondere was das Metaverständnis von Texten betrifft. Um diese Herausforderungen anzugehen, erforschen wir die Möglichkeiten, die digital erweiterte Bücher, sogenannte «augmented books», durch ihre redaktionelle Bearbeitung bieten. Bücher können auf zweierlei Weise erweitert werden: durch textliche und multimediale Inhalte oder über das Angebot von unterschiedlichen Verständnisperspektiven. Dieser Ansatz ermöglicht es jedem Leser, jeder Leserin, seinen bzw ihren eigenen, möglicherweise nicht-linearen Leseweg zu gestalten und lässt sich auch auf Bilderbücher für junge Lesende übertragen. Schülerinnen und Schüler werden zu Akteur:innen, die ihren eigenen Leserouten festlegen und über ihre interpretierende Aktivität zu Schöpfer:innen neuer Fiktionen. Dies kann sich unserer Meinung nach positiv auf die Lesemotivation und die Lesekompetenz auswirken.

Schlüsselwörter

Erweiterung, Anreicherung, Nicht-Linearität, Redaktion, Literale Kompetenzen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Dal libro aumentato all'album aumentato

Un'occasione per sviluppare le capacità di alfabetizzazione

Ariane Teodoridis, Alexandre Fetelian et Nicolas Perrin

Riassunto

La lettura nell'era digitale pone nuove sfide, soprattutto in termini di metacomprendimento dei testi. Per rispondere a queste domande, proponiamo di esplorare le possibilità offerte dal libro aumentato attraverso la sua editorializzazione. Il libro può essere aumentato in due modi: da un lato, è possibile aggiungere contenuti testuali e multimediali in qualsiasi momento, dall'altro, è possibile offrire molteplici prospettive di comprensione. Questo approccio permette a ciascuno e ciascuna di costruire il proprio itinerario di lettura, eventualmente non lineare, e può essere trasposto anche nell'album aumentato per i giovani lettori. Esso li colloca come agenti nella costruzione del proprio itinerario di lettura. Attraverso la loro attività interpretativa, diventano creatori di nuove proposte narrative. A nostro avviso, questo può avere un impatto positivo sulla motivazione alla lettura e sulle competenze di alfabetizzazione.

Parole chiave

aumento, arricchimento, non linearità, editorializzazione, capacità di lettura e scrittura

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2022 di forumlettura.ch