

Année universitaire 2020-2021

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

La littérature numérique à l'école : lire comme dans un livre ouvert ?

**Étude sur les conceptions de la lecture littéraire des
élèves à travers l'expérimentation d'œuvres
numériques en classe de 3^e**

Présenté par Élodie Roche

Mémoire de M2 encadré par Marie-Sylvie Claude

Sommaire :

Introduction.....	1
1.Cadre théorique	2
1.1. Qu'est-ce que la lecture littéraire à l'école ?	2
1.1.1 Des lectures littéraires.....	2
1.1.2 La lecture littéraire : un exercice difficilement appréhendable pour les élèves.....	3
1.1.3. La lecture subjective à l'école : les activités fictionnalisantes du lecteur selon Gérard Langlade.....	5
1.2 : Une littérature qui a changé de support.....	6
1.2.1 : Qu'est-ce que la littérature numérique ?	6
1.2.2 : Cyberlittérature, réseaux sociaux numériques et blogs	8
1.2.3 Littérature numérique et postures de lecteur	8
1.2.4. Réseaux sociaux numériques, blogs et lecteurs : Commentaires et Communautés	10
1.2.5 : Lire un texte classique, lire un texte de littérature numérique : est-ce le même processus ?	10
1.3. La littérature numérique : héritage, nouveauté et légitimité	12
1.3.1 Une légitimité jadis discutée, en construction aujourd'hui	12
1.3.2 Un héritage littéraire : le roman feuilleton.....	13
1.3.3 Un premier exemple d'héritage littéraire : L'OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle)	14
1.3.4 Un second exemple d'héritage littéraire : L'art total	15
1.4. La littérature nativement numérique en classe : un support didactique pour l'apprentissage de la lecture littéraire ?	15

1.4.1 : La littérature numérique comme détour pour favoriser l'implication des élèves dans la lecture littéraire.....	15
1.4.2 La littérature numérique dans le supérieur français : études et usages encore timides	17
1.4.3 La littérature numérique comme moyen d'interroger les élèves sur ce qui fait la littérarité d'un texte.....	19
1.4.4 Littérature numérique, didactique et enseignement : les écueils et les difficultés potentiels.....	21
1.4.5 : Typologie des esthétiques du numérique selon Serge Bouchardon	22
1.5. Écrire de la cyberlittérature en ayant recours aux outils numériques pour mieux lire.....	23
1.5.1. Écrire pour mieux lire un texte, différentes activités : les trois catégories de François Le Goff	23
1.5.2. Productions d'amateurs sur le web : des pratiques d'écriture qui favorisent l'appropriation subjective et les échanges intersubjectifs	25
1.5.3. Écrire avec et sur le numérique : une voie pour interroger nos habitudes d'écriture et de lecture.....	26
2. Problématique.....	28
3.Méthode	29
3.1. Participants	29
3.2. Mise en œuvre matérielle et déroulement de l'étude.....	29
3.2.1. Contextualisation et enjeux de la séquence	29
3.2.2. Déroulement de la séquence par séance.....	30
3.3. Résultats.....	34
3.3.1. Le texte littéraire pour les élèves.....	34
3.3.2. La lecture du texte littéraire et non littéraire pour les élèves	38
3.3.3. La lecture littéraire à l'école d'après les élèves.....	42

4. Discussion	45
4.1. Re-contextualisation	45
4.2. Limites et perspectives.....	46
4.2.1. L’instabilité du numérique	46
4.2.2. Les bouleversements engendrés par la littérature numérique.....	46
4.2.3. L’écriture numérique pour mieux lire la littérature numérique.....	48
4.2.4. Un questionnaire à approfondir.....	48
5.Conclusion.....	48

Bibliographie

Sommaire des annexes

Introduction

La lecture, ça ne sert à rien ! Tel est le titre d'un essai de la didacticienne Bénédicte Shawky-Milcent, qui propose dans son ouvrage plusieurs pistes de didactisation pour redonner aux élèves le goût de la lecture, en se constituant comme des sujets-lecteurs. Cette phrase, de nombreux enseignants de français l'ont entendue venant de leurs élèves, qui ne comprennent pas toujours les enjeux d'une lecture littéraire à l'école.

Il existe différents modèles de cet exercice de la lecture littéraire envisageant les interactions entre le texte et le lecteur de façons différentes. Durant longtemps, le lecteur scolaire ne pouvait s'autoriser à faire appel à son expérience réelle, à son imagination pour lire un texte. Il devait faire fi de ses émotions, pour produire une lecture technique, en s'appuyant sur des notions formelles.

Les didacticiens du sujet-lecteur rejettent cette conception. Ils ne considèrent pas le lecteur à former comme un expert, à même de répondre aux injonctions du texte, mais bien comme un sujet avec sa personnalité, son histoire, sa sensibilité, qui influencent sa réception. Ce n'est plus le texte qui prime, c'est la rencontre du texte avec le lecteur. Aujourd'hui, de nombreux didacticiens encouragent ce type de lecture à l'école.

Pourtant et malgré les recherches des spécialistes, la lecture littéraire reste un exercice difficile pour les enseignants et pour les élèves, qui n'en saisissent ni les tenants, ni les aboutissants. Les élèves ont bien souvent du mal à comprendre ce que le professeur demande. Les conceptions des élèves se heurtent aux attentes des enseignants. Par ailleurs, les élèves peinent à comprendre pourquoi certains textes nécessitent une lecture particulière, attentive, contrairement à d'autres.

L'acception de littérature numérique concerne les œuvres littéraires créées à partir d'un médium numérique depuis le XXe siècle. Adopter une lecture impliquée, active, est généralement une condition *sine qua non* à la réception d'un texte de cyberlittérature. Cette littérature incite, voire oblige, le lecteur à s'impliquer dans l'œuvre, à produire du sens, à interagir avec le texte. La littérature numérique, encore peu étudiée à l'école, pourrait pourtant aider les élèves à s'impliquer davantage dans leur lecture, et de ce fait, à comprendre plus précisément ce qui est demandé par les enseignants lors d'une lecture littéraire, mais aussi à questionner le concept de littérarité. Son étude pourrait de ce fait, à certaines conditions de mise en œuvre didactique, être propédeutique à l'apprentissage de la lecture littéraire de tout autre texte.

1.Cadre théorique

1.1 Qu'est-ce que la lecture littéraire à l'école ?

1.1.1 Des lectures littéraires ?

Comment lire et analyser un texte littéraire ? Aucune réponse claire, univoque et consensuelle n'a été donnée. Plusieurs propositions et hypothèses, parfois antinomiques, coexistent aujourd'hui. Il est donc bien plus juste de parler de lectures littéraires au pluriel d'après Jean-Louis Dufays (2002). Bien qu'aujourd'hui les didacticiens s'accordent tous à dire que le sujet-lecteur tient une place importante dans la création des sens d'un texte, il existe différentes conceptions de la lecture littéraire qui ne considèrent pas son rôle de la même manière (Rouxel et Langlade, 2002).

Dans le modèle de la lecture distanciée, le lecteur doit toujours se distancier émotionnellement du texte. Celui-ci va chercher à exploiter le texte dans toute sa virtualité, à répondre aux injonctions du texte, à en saisir l'implicite et l'ensemble de ses sens, à trouver des symboles en oubliant sa subjectivité pour se focaliser sur l'étude et l'analyse des procédés textuels (2002).

Annie Rouxel et Gérard Langlade refusent cette approche qui envisage un lecteur virtuel. Les chercheurs souhaitent donner une place au lecteur « empirique », réel, dans la lecture littéraire (page 11, 2004). Ils préconisent une « lecture littéraire comme participation » (Dufays, page 4, 2002), un modèle qui, à l'inverse du précédent, fait appel à l'implication affective du lecteur, bien souvent oubliée au profit d'un « enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles ou modélisables » (Rouxel et Langlade, page 13, 2005). Cette conception de la lecture littéraire ne connaît pas non plus de consensus. Dufays, par exemple, se demande si un enseignement de la littérature se limitant à l'expérience subjective et à l'implication psychoaffective du lecteur peut réellement être porteur d'apprentissages et de nouvelles connaissances pour des élèves. (2002) Toutefois, cette approche très personnelle du texte, basée sur l'imagination du lecteur pour émettre une lecture littéraire, suggérée par Rouxel et Langlade, n'est en fait qu'une première étape. En effet, les chercheurs expliquent qu'il est important que les différents lecteurs d'un même texte puissent discuter leurs interprétations. Ces échanges intersubjectifs permettraient, pour chaque récepteur du texte, d'adopter un regard réflexif et analytique sur sa propre lecture et de surcroît, l'enrichir.

Dans son article, Dufays décrit une dernière méthode de lecture littéraire, la lecture comme « va et vient dialectique » (page 5, 2002), qui repose sur une double approche : l'approche distanciée, et le détour par l'émotion, la subjectivité du lecteur. Cette méthode « oblige à penser ensemble, de manière systémique, le rapport entre l'ancrage et le désancrage du sens, la fonction référentielle et la fonction poétique, les rapports passionnel et rationnel » (page 5, 2002). Ce modèle tisse un lien étroit entre l'analyse des procédés littéraires et l'émotion ressentie par le lecteur à la lecture du texte. Ces deux pôles se font écho de façon incessante dans cette conception.

Pour ne rien faciliter, aucune méthode n'est privilégiée par les programmes scolaires, à l'image des programmes de l'école primaire publiés en 2002. Ceux-ci ne se positionnent pas explicitement pour l'une d'entre elles. Le terme de lecture littéraire est bien présent mais semble polysémique, puisque pouvant être compris en référence aux différents modèles. (Louichon, 2011). Pour autant, cette notion, bien que difficilement définissable, est primordiale, puisqu'elle nous invite à envisager la lecture comme un acte qu'il faut prendre en compte dans l'analyse d'une œuvre, une expérience qui va l'influencer, et va questionner le lecteur sur la littérarité du texte, ce qui lui permet de dire ou non qu'un texte est littéraire (Dufays, 2002). La question de ce qui fait la littérarité du texte est débattue, mais il est largement accepté qu'est littéraire un certain mode de lecture par lequel le lecteur interagit avec le texte, comme le note Langlade : « une œuvre n'existe véritablement que lorsqu'un lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles » (page 47, 2008). C'est cette modalité de lecture que l'institution encourage à enseigner aujourd'hui, même si les programmes sont marqués par une forte instabilité théorique (Louichon, 2011).

1.1.2 La lecture littéraire : un exercice difficilement appréhendable pour les élèves

Plusieurs recherches ont souligné le fait que les élèves ont généralement du mal à comprendre ce que les enseignants attendent d'eux face à un texte littéraire. Lors de la rédaction de sa thèse, Marie-Sylvie Claude s'est rendu compte que certains élèves n'arrivent pas forcément à distinguer la lecture ordinaire d'une lecture littéraire. Ils ne comprennent pas ce qu'implique cette lecture particulière. La fonction poétique du langage littéraire n'est pas analysée par les élèves. Elle fait d'ailleurs problème pour eux, puisqu'il leur paraît difficile, voire impossible, de mêler, d'articuler, à la fois lecture distanciée et lecture subjective. Les

élèves optent alors plutôt pour une lecture extensive. Réjean Beaudoin reprend la notion de Bertrand Gervais et la qualifie de « linéaire » (page 152, 1995). Ce type de lecture est opposé à l'intensive, la lecture « en profondeur » (page 152, 1995). Elle se caractérise par le désir du lecteur de progresser dans le texte, de poursuivre la lecture de l'intrigue, sans s'atteler à analyser les procédés, ni les effets du texte. La didacticienne définit cette conception comme une « lecture qui pourrait convenir dans une lecture de loisir, référentielle (on va droit à la diégèse et on saute éventuellement les passages parasites) » (page 487, Claude, 2015). Les théoriciens du sujet-lecteur, comme Annie Rouxel, insistent sur l'intérêt de cette lecture en classe pour faire émerger une « lecture comme participation » (Dufays, page 4, 2002), mais pour la plupart d'entre eux, elle doit se poursuivre, s'épaissir, grâce à une lecture plus attentive.

Une des élèves interrogés par Marie-Sylvie Claude a soulevé une autre de leurs difficultés, qui les empêche de s'emparer pleinement de la notion de lecture littéraire. Celle-ci a en effet exprimé le fait que, selon eux, le texte ne laisse aucune place au lecteur, contrairement à la peinture. Pour trouver le seul et unique sens d'un texte, il faut chercher ce que l'auteur avait en tête au moment de l'écriture. « Le texte est présumé comme monosémique » (page 490, 2015) par les élèves, souligne la chercheuse. Cette façon d'envisager le texte comme fermé, clôt, rappelle la conception « traditionnelle » (Daunay, page 44, 2007) de la lecture littéraire. Daunay explique que, d'après cette méthode, le texte contient un sens unique, durable, accordé par l'auteur « comme garantie de sa prévalence et de son univocité (c'est « ce qu'a voulu dire l'auteur ») (page 156, 2007). Le chercheur définit la conception « traditionnelle » de la lecture littéraire de la manière suivante : « L'explication de texte donne statut à l'auteur comme seule source identifiable du texte à analyser ; elle suscite de ce fait un discours psychologique sur les intentions de l'auteur et sur le contenu idéal du texte ; en un mot, elle est pure paraphrase » (page 144, 2007). L'étymologie du mot « auteur » prend alors tout son sens, c'est lui et seulement lui qui fait autorité sur le texte. L'élève doit essayer de retrouver les intentions que l'auteur avait en tête lors de l'écriture dans cette conception de la lecture, sans faire appel à ses émotions, ni à son imagination. Aucune interprétation ou lecture actualisante n'est tolérée, l'élève doit retrouver le propos du texte délivré par l'auteur dans son siècle. Malgré le fait qu'une partie des enseignants aspirent à ce que leurs élèves puissent concevoir leurs interprétations propres, les élèves ne s'y risquent pas : « Les enseignants souhaitent que les élèves conçoivent leur propre interprétation [...] Ils sont nombreux à regretter que les élèves ne s'y autorisent pas » (Claude, page 20, 2021)

En outre, certaines pratiques actuelles d'enseignement ne permettent pas aux élèves de s'impliquer dans la construction des sens du texte de façon autonome. En effet, Magali Brunel explique que la recherche PELAS ayant pour but d'analyser les différentes pratiques de la lecture analytique au collège et au lycée, souligne le même « constat institutionnel des évaluations PISA sur la faible implication des élèves dans la construction d'un sens en réalité largement prédéfini par le professeur » (page 58, 2020). Les enseignants ne cherchent pas toujours à ce que les élèves s'investissent dans le texte, à s'écouter eux-mêmes, à interroger leurs émotions. Ils n'ont pas été mis dans une position de lecteurs actifs à la recherche de sens, mais plutôt dans une posture passive : les élèves reçoivent le sens explicité par le professeur. Par ailleurs, il arrive que les élèves soient plus actifs en ayant à répondre à des questions sur un texte. Cependant, les réponses attendues se révèlent parfois bien trop orientées. Ces questions, loin de leur permettre de s'interroger librement sur les sens du texte, de les co-construire de façon personnelle, amènent les élèves au sens interprété par leur professeur. Il ne suffit donc pas de mettre les élèves en activité sur un texte pour leur donner la possibilité de l'interpréter de façon autonome et subjective.

1.1.3. La lecture subjective à l'école : les activités fictionnalisantes du lecteur selon Gérard Langlade

Nous l'avons déjà dit, pour Langlade, la lecture littéraire repose sur une condition *sine qua non*, le lecteur doit avoir recours à sa subjectivité, son imagination face à un texte pour l'interpréter : « on ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice — imageante et imaginante — du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci. » (Langlade, 2008, page 46) Pour le chercheur, le lecteur reconfigure un texte par sa personnalité, le transforme par sa lecture. Cette conception de la lecture nous rappelle ces quelques lignes de Proust : « Et dans ces grands livres-la, il y a des parties qui n'ont eu le temps que d'être esquissées, et qui ne seront sans doute jamais finies, à cause de l'ampleur même du plan de l'architecte. Combien de grandes cathédrales restent inachevées. [...] Mais pour en revenir à moi-même, je pensais plus modestement à mon livre, et ce serait même inexact de dire en pensant à ceux qui le liraient, à mes lecteurs. Car ils ne seraient pas, comme je l'ai déjà montré, mes lecteurs, mais les propres lecteurs d'eux-mêmes, mon livre n'étant qu'une sorte de ces verres grossissants, comme ceux que tendait à un acheteur l'opticien de Combray, mon livre, grâce auquel je leur fournirais le moyen de lire en eux-mêmes. » (page 423, 1927) La réception du lecteur tient un rôle primordial

pour Proust, c'est elle qui peut parachever le monument-livre, en faisant appel à son histoire, en piochant dans sa personnalité et ses émotions.

D'après Langlade, l'élève peut avoir recours à différents ressorts pour rentrer dans une activité fictionnalisante en lisant un texte, pour co-crée l'œuvre grâce à son imagination. Ils sont au nombre de cinq : « Association d'images, production fantasmatique, réaction esthétique, jugement moral, cohérence mimétique, telles me paraissent être les sources diverses et complémentaires qui alimentent le dialogue des imaginaires du lecteur et de l'œuvre et qui, au bout du compte, constituent l'œuvre en tant que telle. » (page 54, 2008) En effet, un texte peut faire émerger chez le lecteur des souvenirs personnels. Il peut alors faire des liens entre le texte et ses propres souvenirs. Lors de la lecture, le récepteur peut associer des images à ce qu'il lit. Le texte peut également être le support d'une certaine rêverie, d'un fantasme permettant au lecteur de créer des scénarii à partir du texte source.¹ Le récepteur a également la possibilité d'accéder à une lecture subjective par « cohérence mimétique », cela signifie qu'il (re)crée, par le travail de son imagination, la vraisemblance. Enfin, le lecteur passe souvent par le jugement esthétique ou moral pour s'approprier un texte, en se posant des questions comme : Est-ce que c'est beau ? Est-ce que le texte est bien écrit ? Est-ce que je suis d'accord avec les choix du personnage ?

Le lecteur peut, devant un texte, créer, imaginer, fantasmer, juger, critiquer, faire du lien avec ce qu'il connaît, en fonction de son identité, ses émotions, son caractère. Voilà par quels biais didactiques les élèves peuvent prendre en charge une lecture littéraire basée sur leur imaginaire, sur un dialogue entre l'œuvre et eux-mêmes selon Langlade.

1.2 : Une littérature qui a changé de support

1.2.1 : Qu'est-ce que la littérature numérique ?

Serge Bouchardon, à la fois chercheur et écrivain, définit la littérature numérique de la façon suivante : « Les œuvres de littérature numérique, nous l'avons dit, sont conçues et réalisées pour l'ordinateur et le support numérique, avec la volonté d'exploiter certaines de leurs caractéristiques : technologie hypertexte, dimension multimédia, interactivité... Cette littérature n'aurait pas de sens sans le support numérique » (page 98, 2007). La notion de

¹ . Cette façon de s'approprier une œuvre est extrêmement répandue dans le genre de la fan fiction, dont l'auteur n'hésite pas à distordre l'hypotexte pour jeter sur le papier, ou plutôt sur le clavier de l'ordinateur, sa propre histoire.

littérature numérique recouvre donc toutes les productions créées à partir d'une machine, comme un ordinateur ou un smartphone, et exploitant les potentialités du support numérique. Bouchardon n'inclut pas dans sa définition les textes publiés sur internet n'exploitant pas les fonctionnalités numériques, c'est-à-dire les textes utilisant le numérique comme un simple support de publication et qui pourraient être remédiatisés sur papier sans aucun changement. Sonya Florey, Sylvie Jeanneret et Violeta Mitrovic distinguent également le « texte numérique », créé pour le web et le texte « numérisé, qui reproduit en format numérique un texte existant d'abord sur papier »² (paragraphe 2, 2020).

Serge Bouchardon, sans afficher une volonté nette de dresser une typologie des productions littéraires numériques, distingue trois types de textes produits à partir du web.

Nous parlerons en premier lieu du texte « dynamique ». Dans ce type de contenu, « les inscriptions sur support numérique, contrairement à celles sur des supports *statiques* comme le papier, la pellicule ou le vinyle, possèdent des propriétés *dynamiques* qui transforment profondément les modes de constitution d'une signification à partir de signes » (page 99, 2007). Le texte, les lettres qui le forment peuvent être en mouvement, grossir, se rapetisser ou encore disparaître au bout d'un laps de temps. Ce jeu sur les animations des mots aurait la capacité d'augmenter le nombre d'interprétations possibles du texte. Par ailleurs, il a ajouté qu'au texte peut se joindre d'autres signes, comme des images. Magali Brunel et François Quet citent plusieurs signes non-textuels : « Ceux-ci peuvent être composés de textes, images, sons, et reliés à d'autres par des liens hypertextuels. Ils engagent de nouveaux modes de production de sens, mais également de nouvelles compétences lectorales ou multimodales³ » (2017) Ces signes ne sont pas appréhendés, lus (peut-on d'ailleurs parler de lecture ?), comme l'est un texte. Ils vont faire appel à une réception particulière.

Le deuxième genre de production numérique soulevé par Bouchardon est le texte « généré » (page 102, 2007). Celui-ci relève d'un programme informatique, d'une base de données et évolue dans le temps en fonction de différents critères, comme les choix du lecteur. Ainsi, le texte se modifie au fil de l'actualisation du lecteur. Serge Bouchardon explique que « le programme informatique qui constitue le socle *donnant forme* au texte numérique en fait un texte en perpétuelle *métamorphose*. » (page 104, 2007). Le texte se renouvelle et se transforme au gré des combinaisons informatiques.

² Édition numérique, absence de pagination

³ Même remarque

Enfin, le chercheur définit une troisième catégorie, « le texte interactif » (page 105, 2007). Le lecteur a une action directe sur le texte, c'est lui qui donne son sens aux signes en les manipulant. Les actions du lecteur peuvent être de différentes natures. Par exemple, il peut simplement cliquer sur des hyperliens pour accéder à la lecture de différents fragments textuels, c'est alors lui qui crée l'ordre du récit (la linéarité n'est pas imposée au lecteur). L'implication du lecteur peut aller jusqu'à le rendre auteur, en lui donnant l'accès à une zone de texte vierge à remplir comme il le souhaite. Notons par ailleurs que le corps du récepteur peut être engagé dans le processus de lecture, puisque c'est par ses gestes (cliquer, déplacer, glisser etc.) que l'œuvre se déploie et se poursuit. (Saemmer et Tréhondart, 2014)

1.2.2 : Cyberlittérature, réseaux sociaux numériques et blogs

La littérature numérique prend de plus en plus de place sur les réseaux sociaux numériques et se caractérise par différentes spécificités. La première est la sérialité de l'œuvre. Alexandre Gefen explique que « les pratiques de microblogging [...] relèvent d'une écriture par "statuts", détournant un dispositif de liens faibles pensé pour le maintien à minima de relations sociales dans une communauté et destiné à assurer la continuité du groupe dans sa mobilité » (paragraphe 2, 2010)⁴. L'œuvre créée et publiée sur un réseau social ne se donne généralement pas à lire d'un coup, dans sa totalité, mais est mise à jour régulièrement par des publications quotidiennes. Le chercheur prend l'exemple des récits rédigés sur l'interface Twitter. Il explique que ces œuvres se construisent tweet par tweet, jour après jour.

Cela implique un mode de lecture très différent d'un roman classique où le récit se donne à lire de façon linéaire, du début jusqu'à la fin et surtout, sans être parasité : « Cette discontinuité, qui interdit de constituer le texte en une nappe unifiée dont la lecture serait prévisible et maîtrisable, produit des fragments qui s'exposent et se détachent poétiquement de la temporalité énonciative globale de la *timeline* sociale pour acquérir une portée expressive » (paragraphe 2, 2010). Le flux des données est donc un élément primordial à prendre en compte dans l'étude de la littérature sur les réseaux sociaux, puisque celui-ci fait partie intégrante du médium, chaque tweet d'une œuvre pouvant se retrouver noyé dans le flux d'informations.

1.2.3 Littérature numérique et postures de lecteur

L'acte de lire se voit profondément transformé dans la littérature numérique. Le lecteur n'a plus simplement un rôle de déchiffrement des signes et d'interprétation de ceux-ci. Plus que

⁴ Même remarque

de construire le sens, le lecteur a une action directe sur le texte, « la tension classique entre adhésion et distanciation se voit alors rejouée » (Bouchardon, page 111, 2007) au profit d'un rôle bien plus actif. Dans certaines œuvres numériques, le texte n'est pas donné à lire. C'est au lecteur de le construire, de cliquer sur des hyperliens pour lire des brides de texte dans l'ordre qu'il souhaite, de cliquer sur certaines icônes, voire d'écrire à son tour etc. Bouchardon utilise le néologisme de Jean-Louis Weissberg « lect-acture » (page 110, 2007)⁵, mettant en corrélation les mots « lecture » et « action », rendant ainsi audible de façon concrète la dimension active du lecteur dans la littérature numérique, comme co-producteur des sens du texte.

Alexandre Gefen insiste sur le fait que les œuvres numériques bousculent la conception classique et traditionnelle de la littérature définie comme un « acte de création individuel indifférent à son support et intentionnellement destiné à être publié et lu de manière universelle » (paragraphe 16, 2010). Cette définition, certes discutable, présume l'absence du lecteur dans la construction du sens des œuvres classiques et papiers, qui sont par ailleurs présentées comme monosémiques. À l'inverse, la littérature numérique dépend d'un « croisement d'intentions parfois imprévisibles » (paragraphe 16, 2010), le lecteur y a une place importante et est en constant dialogue avec le texte car, comme le rappelle Catherine Becchetti-Bizot, c'est « en grande partie l'utilisateur qui gère et organise l'ordre d'apparition, l'organisation et la mise à disposition des données à l'écran » (page 49, 2012).

De plus, le lecteur est impliqué d'une autre manière lors de son expérience de littérature numérique. Effectivement, les œuvres littéraires numériques forceraient le lecteur à adopter une posture réflexive, métatextuelle, pour comprendre le fonctionnement de dispositifs inhabituels pour lui. (Bouchardon, 2007)

Enfin, nous rappelons que les œuvres de cyberlittérature sont très souvent des textes multimodaux. Cela signifie que ces œuvres ne sont pas seulement constituées de signes écrits, mais bien d'autres signes non-textuels, sonores ou visuels, comme des sons, des images, des vidéos etc. qui modifient considérablement la lecture (Bouchardon, 2007). Claire Stolz qualifie d'ailleurs ces œuvres numériques « d'intersémiotiques » (page 168, 2014), reposant sur divers signes qui tissent le récit et ses sens. La réception d'une œuvre multimodale modifie en profondeur la réception, puisque le lecteur doit combiner plusieurs modes de lecture (textuel, iconique etc.) simultanément.

⁵ Cette notion est inspirée du « wreader » de Landow, contraction des mots reader et writer (1992)

Le récepteur de littérature numérique est donc bien loin d'être passif. Il ne peut pas lire une œuvre numérique comme il lirait un roman papier. Il est invité, voire obligé, à manipuler le texte, à le co-crée, à l'enrichir, à le commenter et bien sûr, à adopter une lecture plurielle mêlant texte et divers autres signes. Alexandra Saemmer et Nolween Trehondart parlent de « couplages entre signes » (page 110, 2014). Le lecteur doit effectivement faire du lien, des connexions entre les différents signes textuels et non-textuels de l'œuvre pour en faire surgir du sens.

1.2.4. Réseaux sociaux numériques, blogs et lecteurs : Commentaires et Communautés

La plupart des plateformes de littérature numérique laissent une grande place aux lecteurs dans la construction de l'intrigue. Comme le spécifie Claire Stolz, certains procédés sur ces plateformes tendent « à des reconfigurations assez radicales de la narration, visant à donner le pouvoir au lecteur, à l'impliquer dans la construction fictionnelle » (page 170, 2014). Le blog et les réseaux sociaux proposent une fonctionnalité pouvant grandement investir le lecteur en lui donnant la possibilité de faire entendre sa voix. Le lecteur peut très souvent s'exprimer dans un commentaire lisible, non seulement par l'auteur de l'œuvre, mais aussi par les autres lecteurs, créant ainsi une véritable communauté. Brigitte Chapelain donne un exemple assez significatif de l'usage important des commentaires d'internautes lisant une œuvre numérique. Elle explique que, lors de la publication de l'œuvre *Un roman du réseau* de V. Tarquin sur un site internet, plus de trente lecteurs ont rédigé des commentaires « en faisant part de leurs interprétations, et en se répondant entre eux, soit un volume de quatre-vingts pages ». (page 50, 2017) Ces lecteurs sont en effet très loin d'être seuls devant leurs machines informatiques. Ils forment des communautés dont les récepteurs peuvent dialoguer entre eux, échanger sur leurs lectures.

1.2.5 : Lire un texte classique, lire un texte de littérature numérique : est-ce le même processus ?

Les nouveaux supports littéraires numériques, et plus largement les nouvelles textualités, bouleversent et questionnent bon nombre de nos représentations et de nos habitudes, notamment en ce qui concerne la lecture. Nous l'avons vu, la place du récepteur n'est plus la

même, et le texte, bien loin de se donner à lire comme dans un livre ouvert, résiste au « lectacteur », (cf. la « lect-acture », Bouchardon, page 110, 2007) le déconcerte, par différents aspects, comme sa non-linéarité ou sa liberté offerte par les hyperliens. La cyberlittérature modifie donc en profondeur l'acte même de lire, mais est-il juste de parler de lecture ?

Marie-Sylvie Claude a interrogé l'expression « lecture de l'image » (page 27, 2021) fréquemment employée dans les programmes scolaires, au sujet de l'analyse picturale. Elle écrit que cette appellation peut être questionnée « par chacun des deux mots qui la composent : d'une part, un tableau ne fait pas nécessairement image et, même quand il est figuratif, ses composantes ne peuvent se réduire à leur fonction mimétique, elles prennent sens pour le récepteur par leurs caractéristiques plastiques et pas seulement iconiques (Vouilloux, 2004). D'autre part, un tableau ne se lit pas, du moins pas au sens propre, car les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits, pour significatives qu'elles soient, ne font pas l'objet d'un encodage de type linguistique. Si la sémiologie tend à étudier le tableau comme un texte, porteur d'une signification aussi riche, c'est en rappelant qu'il y a forcément métaphore à parler "de vocabulaire ou de lexique picturaux, de syntaxe figurative" (Marin, 1971, p. 9) ». (page 8, 2021) Le terme de lecture paraît donc quelque peu inadéquat en ce qui concerne l'analyse d'une image puisqu'une peinture, ou plus globalement une image, n'est pas composée des mêmes signes qu'un texte et ceux-ci ne sont pas agencés de façon comparable. Plusieurs signes se donnent à voir dans la même temporalité. L'acte même d'analyser une image diffère de celui de lire un texte.

Cette réflexion interroge la littérature numérique fréquemment combinée « à d'autres contenus (vidéos, musiques, etc.) » (Donnat, page 24, 2010). Le récepteur d'une œuvre numérique articulant différents mediums, signes textuels et non-textuels, est dans l'obligation d'adopter plusieurs types d'appréhension de ceux-ci. En outre, les différents signes peuvent se présenter au lecteur dans le même intervalle de temps, le récepteur est ainsi amené à décoder ces différents systèmes simultanément. Cependant, comme pour la peinture, le temps du déroulé du texte se transpose sur celui de la lecture, le temps que prend le récepteur pour appréhender l'œuvre numérique. Ce temps est nécessaire pour tout type de texte dont on souhaite faire une lecture littéraire, mais les élèves ont souvent bien du mal à comprendre l'intérêt de lire plusieurs fois un même texte. Ce temps, essentiel à une lecture littéraire, pourrait peut-être paraître aux élèves plus évidemment nécessaire pour l'appréhension d'une œuvre multimodale, même si les élèves sont libres de ne pas l'appliquer. La réception d'une œuvre numérique multimodale semble donc demander au lecteur plus explicitement de prendre le temps d'une lecture attentive

qu'un texte sur papier, traditionnel. Ces deux lectures ne sont donc pas équivalentes. Le chercheur Jean Clément écrit à ce propos : « Pour qualifier cette mutation épistémologique, certains ont proposé le néologisme “d’hyperlecture”, suggérant ainsi que le concept de lecture est désormais insuffisant pour englober des pratiques parfois fort éloignées de ce à quoi nous étions jusqu’à présent habitués. » (page 116, 2011). D’autres, comme Nathalie Lacelle ou Jean-François Bourtin, utilisent le terme de « multilecture » (2015)⁶, qui souligne le caractère pluriel du processus de lecture.

1.3. La littérature numérique : héritage, nouveauté et légitimité

1.3.1 Une légitimité jadis discutée, en construction aujourd’hui

En 2011, Serge Bouchardon écrivait ceci : « La façon dont la littérature numérique communique peut-elle contribuer à construire un champ ? La non-reconnaissance par le champ littéraire d’un côté, la sollicitation des arts numériques de l’autre, contribuent à la séparation de la littérature numérique et de la littérature traditionnelle. » (page 149, 2011) Aujourd’hui, des chercheurs en littérature et en didactique s’intéressent à la littérature numérique et la reconnaissent comme un domaine d’étude, certains regrettent par ailleurs son absence à l’université. C’est le cas d’Alexandra Saemmer, qui souhaite une intégration de la cyberlittérature dans les études supérieures de lettres : « Il reste évidemment à souhaiter qu’une intégration progressive de la littérature numérique dans les curricula littéraires à l’université donnera bientôt à certaines œuvres animées, interactives et programmées la place qu’elles méritent, dans les canons de la littérature du XXe et XXIe siècles. » (pages 412-413, 2010)

La littérature numérique n’est pas encore tout à fait reconnue, institutionnalisée. Cela s’explique par différents aspects, l’un d’eux est le fait que le livre a acquis au fil de l’Histoire une forte aura, toujours active aujourd’hui comme l’explique Anaïs Guilet : « Pour les écrivains amateurs, la transformation de leur écriture fragmentaire sous la forme d’un livre (même numérique) apparaît comme un aboutissement, une sorte de consécration qui se joue tout entière dans l’aura indéniable que porte encore aujourd’hui le livre. Malgré sa mort mille fois annoncée, le livre conserve une dimension sacrée affirmée dès le début du christianisme. » (paragraphe 1, 2021) Aujourd’hui, nous vivons dans une période de « transition des paradigmes médiatiques pour la littérature, entre une culture du livre et une culture de l’écran » (Guilet, page 47, 2013).

⁶ Édition numérique, absence de pagination

Le livre et le numérique coexistent comme supports de création et de publication littéraire. Le livre continue d'exercer son capital symbolique sur nous tous, chercheurs, lecteurs, éditeurs et écrivains. Même si le web permet aux auteurs d'expérimenter de nouvelles formes d'écriture littéraire, dont la remédiatisation en livre papier est bien souvent impossible et nécessitant des aménagements amoindissant, voire annulant, de nombreux aspects intéressants du texte, plusieurs auteurs voient en cette rémédiation, une certaine validation, une légitimation de leur travail et de leur statut d'auteur.

1.3.2 Un héritage littéraire : le roman-feuilleton

Comme l'explique Serge Bouchardon, « La littérature numérique s'inscrit dans des lignes généalogiques connues » (page 142, 2011). La sérialité de certaines œuvres numériques, le fait que ces textes se donnent à lire durant leur construction et non simplement lorsque la fiction est bouclée, terminée, peut nous rappeler le roman-feuilleton du XIX^e siècle. C'est ce que souligne notamment Anaïs Guilet : « Autobiographie sur Instagram, chronique sur Facebook, ou *fan fictions* en épisodes sur des blogues ou sites dédiés, toutes les pratiques feuilletonesques hybrides méritent d'être placées dans la lignée de ce véritable âge d'or de la fiction sérielle qu'est le XIX^e siècle » (paragraphe 14, 2021). De surcroît, Jean Clément explique que « cette pratique [...] renoue avec celle des feuilletonistes de la Restauration » (page 131, 2011).

Bien plus que le caractère « in progress » (Stolz, page 169, 2014) caractérisé par une publication morcelée dans le temps, les romans-feuilletons et la littérature numérique partagent d'autres similitudes, notamment leur réception par les lecteurs. Judith Lyon-Caen souligne le fait que les romans-feuilletons au XIX^e siècle ont permis une grande implication des lecteurs, subjective et personnelle, comme le prouvent les lettres écrites par ces mêmes lecteurs aux écrivains. À ce sujet, la chercheuse explique que ces lettres mettent en lumière une lecture personnelle, emprunte de la subjectivité du récepteur : « lectures bien particulières que celles de ces lecteurs-là, investis dans la lecture au point de prendre la plume, et qui ne cessent jamais, face à l'auteur imaginé, d'être en représentation, de raconter et de réinventer leur propre lecture » (page 618, 2003). Les lecteurs s'autorisent à co-construire l'œuvre, à la reconfigurer en portant avec plaisir les lorgnons grossissants dont parlait Proust. La sérialité des œuvres numériques permet elle aussi aux lecteurs de s'impliquer émotionnellement dans la construction du sens : « les lecteurs se font partie prenante de la création, en commentant l'œuvre au fur et à mesure. Le lecteur peut également influencer sur l'œuvre puisque l'auteur a accès aux commentaires ». (Guilet, page 6, 2015)

On remarque donc une certaine filiation, des points communs entre les romans-feuilletons du XIXe siècle et la littérature numérique caractérisée par sa sérialité, notamment dans la façon dont les lecteurs reçoivent les textes et se les approprient, en passant par l'écriture de lettres et de commentaires aux auteurs.

1.3.3 Un premier exemple d'héritage littéraire : L'OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle)

Serge Bouchardon souligne le fait que la littérature numérique s'inscrit dans la continuité de certaines expériences littéraires. Il en dresse la liste suivante : « écriture combinatoire et écriture à contraintes, écriture fragmentaire, écriture sonore et visuelle » (page 142, 2011). Le chercheur fait notamment référence à l'OULIPO, l'Ouvroir de Littérature Potentielle du XXe siècle, un mouvement littéraire dont les membres écrivaient en se donnant des contraintes pour explorer toutes les potentialités des mots et du langage. Le roman *La Disparition* de George Perec illustre parfaitement ce que peut être une écriture sous contrainte. L'auteur, membre du mouvement, s'est donné pour objectif de ne pas utiliser la lettre « e » dans son livre, pourtant très utilisée dans la langue.

La littérature numérique peut être, elle aussi, une « littérature à contrainte » (Gefen, paragraphe 3, 2010). En effet, certaines plateformes numériques imposent des contraintes aux écrivains. Nous pouvons prendre pour exemple le réseau social Twitter qui contient une contrainte inhérente à son interface : les tweets, les publications, sont limités en termes de caractères. Un tweet pouvait contenir au maximum 140 caractères avant novembre 2017. Depuis, le nombre de signes textuels maximum a doublé, s'élevant donc à 280. De nombreux auteurs ont vu dans cette contrainte une possibilité créative, nous pensons par exemples au genre de la nanofiction qui s'est fortement démocratisé sur l'interface de l'oiseau bleu. Patrick Baud, auteur présent autant en librairie que sur la toile, a écrit : « En novembre 2017, un certain réseau social à la mascotte aviaire bouleversait les habitudes de ses utilisateurs en passant la longueur maximale de ses posts à 280 caractères. Pour ma part, j'y voyais une opportunité de m'essayer enfin à l'exercice de la micro littérature » (pages 10-11, 2018).

Les membres de l'OULIPO ont également proposé des écritures combinatoires, basées sur l'algorithme. Philippe Bootz affirme effectivement que « la littérature algorithmique » est « profondément inscrite dans un courant qui passe par l'OULIPO » (page 212, 2011). Cependant, la littérature oulipienne se base également sur les choix du lecteur, comme l'est

l'œuvre *Cent mille milliards de poèmes*, écrite par Raymond Queneau en 1961, un des fondateurs de l'OULIPO. Cela nous rappelle évidemment le texte numérique programmé.

1.3.4 Un second exemple d'héritage littéraire : L'Art total

Nous le rappelons, Serge Bouchardon explique que la littérature numérique est influencée par des écritures sonores et visuelles plus anciennes. Nous pouvons peut-être faire un lien entre le propos de Bouchardon et l'Art total, concept théorisé et inventé par Richard Wagner au XIX^{ème} siècle. L'Art total était en quelque sorte, une invitation à décloisonner les différents arts, à créer une œuvre en utilisant plusieurs médiums et disciplines. Claire Stolz fait un parallèle entre l'écriture numérique et ce mouvement : « Internet ouvre un champ nouveau à l'art qu'on peut qualifier "d'intersémiotique" : c'est-à-dire qu'il semble nous rapprocher du concept d'art total » (page 168, 2014). Le caractère plurisémiotique et multimodal de la cyberlittérature pourrait donc constituer un héritage de ce mouvement, dont la volonté était de mêler plusieurs supports et disciplines artistiques pour créer une œuvre.

1.4. La littérature nativement numérique en classe : un support didactique pour l'apprentissage de la lecture littéraire ?

1.4.1 : La littérature numérique comme détour pour favoriser l'implication des élèves dans la lecture littéraire

Selon plusieurs chercheurs et auteurs, Brigitte Chapelin cite par exemple Michel de Certeau, l'écriture numérique encore peu démocratisée à l'école accentue « le rôle du lecteur-récepteur » (Chapelin, page 46, 2017). Ce type de littérature augmente « les proximités entre production et réception » (page 46, 2017). Partant de ce constat, la chercheuse explique qu'il serait judicieux d'étudier davantage la littérature numérique dans sa dimension participative à l'école. De surcroît, Magali Brunel et François Quet (2017) rappellent que l'utilisation scolaire de nouveaux supports numériques est vivement conseillée dans les programmes du collège opérant depuis l'année 2016.

Ils citent par ailleurs un extrait des programmes soulignant cette volonté : « l'enseignement du français joue un rôle déterminant dans l'éducation aux médias et à l'information : les ressources du numérique trouvent toute leur place au sein du cours de

français et sont intégrées au travail ordinaire de la classe, de même que la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent »⁷. (Programmes du collège, cités par Magali Brunel et François le Quet, 2017)

Dans un article, Magali Brunel et Serge Bouchardon analysent différentes manières d'enseigner la littérature numérique en classe, expérimentées lors d'une recherche sur l'étude de la littérature numérique au collège et au lycée. Il est rappelé au début du document que les deux chercheuses, Alexandra Saemmer et Nolwenn Tréhondart, ont souligné plusieurs avantages à étudier la littérature numérique dans un contexte universitaire. D'après leurs données, ces textes permettent notamment d'« activer l'implication subjective du lecteur » (Rouxel et Langlade, 2004 cités par Brunel et Bouchardon, 2020 au sujet de l'expérimentation de Saemmer et Tréhondart), de le rendre actif dans la construction des sens du texte grâce aux diverses caractéristiques de cette littérature numérique. Effectivement, les deux chercheuses Saemmer et Tréhondart pensent que l'aspect multimodal de la cyberlittérature et le fait que le lecteur soit amené à manipuler le texte par des gestes favorisent son engagement personnel : « Ces couplages entre textes ou images et gestes forment un deuxième type de figures qui anticipent sur des attentes et imaginaires, en faisant particulièrement appel aux sens et aux sensations du lecteur » (page 111, 2014). D'après elles, l'expérimentation d'une œuvre numérique pourrait rappeler au lecteur des gestes qu'il a déjà exécutés dans sa vie : « le potentiel d'action d'une icône comme “activer” ou “glisser” s'y trouve couplé au répertoire d'un texte ou d'une image manipulables pour souligner, préciser ou renforcer celui-ci : par exemple, lorsque le lecteur est invité à cliquer sur le mot “sonnette” dans une hyperfiction, et à effectuer ainsi un geste d'appui qui ressemble beaucoup à celui qu'il effectuerait sur une sonnette dans le monde physique » (page 111, 2014). Les œuvres numériques, en réactivant le souvenir de certains gestes du quotidien chez le lecteur, faciliteraient non seulement le dialogue entre le texte et la personnalité, l'individualité, mais aussi avec le corps du lecteur. En d'autres termes, la littérature numérique n'invite pas seulement le lecteur à lire les œuvres numériques en ayant recours à son imagination. Elle fait également appel aux souvenirs physiques et corporels du récepteur. Les différents chercheurs cités dans ce paragraphe ont tous souligné le fait que les élèves sont activement et personnellement engagés lors de la lecture de textes numériques, mais qu'en disent les enseignants du secondaires interrogés par Magali Brunel et Serge Bouchardon dans le cadre d'une étude exploratoire ?

⁷ Édition numérique, absence de pagination

Les deux auteurs soulignent un résultat très encourageant : « Si le développement de l'implication des élèves dans l'œuvre n'est pas spécifique aux œuvres numériques, il semble soutenu par des ressources sémiotiques qui viennent renforcer les sensations perçues par le jeune lecteur et facilitent ce que Saemmer et Tréhondart évoquaient en parlant de “réception immersive” »⁸ (citées par Magali Brunel et Serge Bouchardon, 2020). Effectivement, plusieurs enseignantes d'élèves de seconde « précisent qu'elles ont vu, dans l'œuvre numérique, des moyens de mieux “capter” l'attention des lecteurs les plus fragiles » (Magali Brunel et Serge Bouchardon, 2020). D'après certains professeurs participant à la recherche, les œuvres numériques étudiées en classe ont permis aux élèves ayant des difficultés dans l'exercice de la lecture littéraire habituellement, de s'impliquer, de s'investir grandement dans la construction des sens du texte grâce, en particulier, à la multimodalité de l'œuvre étudiée.

Il faut tout de même émettre une réserve au présupposé attrait des élèves pour cette littérature en raison de son support numérique familier. Certains enseignants pensent que : « Le format numérique [...] est censément considéré comme familier au *Digital Natives* » (Petitjean et Brunel, page 12, 2018) et que de ce fait, la littérature numérique, et plus globalement le numérique, serait facile d'accès aux élèves. Pourtant, cette supposée proximité culturelle est discutable. (Voir chapitre 1.4.4. **Littérature numérique, didactique et enseignement : les écueils et les difficultés potentiels**)

1.4.2 La littérature numérique dans le supérieur français : études et usages encore timides

Au collège et au lycée, la littérature numérique n'a pas immédiatement intéressé les professeurs de français, comme l'explique Catherine Becchetti-Bizot : « Les professeurs de lettres ont pendant longtemps considéré les technologies numériques comme un domaine étranger à leur champ de compétence – l'informatique étant à l'origine une branche des mathématiques et du calcul. Nombre d'entre eux, convaincus que la littérature ne pouvait s'appréhender qu'à travers un format, un langage et des usages intimement liés au livre, ont d'abord vécu le déploiement de ces “nouvelles technologies” dans l'espace scolaire sur le mode de la méfiance, de la concurrence ou du repliement ». (page 41, 2012) Aujourd'hui, les choses semblent évoluer progressivement. Le *Bulletin Officiel* rappelle que, malgré le fait que les jeunes aient un usage fréquent des nouvelles technologies, cela « ne signifie pas pour autant qu'ils en comprennent les logiques fondamentales ni qu'ils aient une conscience claire des

⁸ Édition numérique, absence de pagination

enjeux des incidences de ces technologies sur leurs modes de penser et d'agir. Il est donc nécessaire de leur faire acquérir une distance et une réflexion critique suffisantes pour que se mette en place une pratique éclairée de ces différents supports, en leur montrant ce qu'ils impliquent du point de vue de l'accès aux connaissances, de la réception des textes et des discours, de l'utilisation et de l'invention des langages, comme du point de vue des comportements et des modes de relations sociales qu'ils engendrent » (cité par Becchetti-Bizot, page 48, 2012). La chercheuse explique que même si la lecture littéraire n'est pas spécifiquement nommée dans cet extrait du *Bulletin Officiel*, elle peut tout à fait être un support sur lequel s'appuyer pour questionner les élèves au sujet des différents enjeux des médias numériques, comme le souligne cette citation : « La maîtrise de l'information se double donc ici d'une dimension réflexive qui ne concerne pas spécifiquement les messages médiatiques, mais peut s'appliquer à toute forme de création, littéraire ou artistique, dès lors que l'on prend en compte son support » (page 48, 2012). Qu'en est-il alors à l'université ?

Nous le rappelons, quelques chercheurs ont étudié la place et les enjeux de l'étude de la cyberlittérature dans le supérieur. C'est le cas d'Alexandre Saemmer, qui insiste sur la nécessité d'étudier la littérature numérique à l'université sans la cantonner aux études de lettres. En effet, la chercheuse pense qu'il serait tout à fait judicieux d'intégrer l'étude de la littérature numérique dans différents cursus, comme l'information et la communication, les études d'arts plastiques, mais aussi à des enseignements transversaux comme les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). À la lecture du référentiel C2I, elle remarque « une concentration sur des compétences, dont certaines se révèlent purement techniques » (page 415, 2010). Or, il lui semble que pour penser l'informatique, son utilisation et ses enjeux, il ne faut pas simplement savoir appliquer des connaissances pratiques. Elle explique qu'il n'est pas suffisant de savoir partager ou stocker une information en ligne, mais bien qu'« il faudrait également leur fournir des méthodes pour pouvoir la traiter, la trier, l'évaluer, l'interconnecter et la faire évoluer, en fonction d'un horizon culturel plus large qui dépasse le domaine de l'informatique. » (page 415, 2010). Les cours de TICE ne devraient pas se résumer à appliquer des manipulations.

Pour Alexandra Saemmer, l'étude de la littérature numérique en TICE pourrait être un excellent moyen pour développer cette approche réflexive chez les étudiants. Elle donne plusieurs façons d'interroger leurs pratiques et leur environnement à partir de la cyberlittérature. Elle explique notamment que la lecture et l'analyse de blogs ou de comptes issus d'un réseau social pourrait inviter les élèves à réfléchir à la question de « l'intimité en ligne », du rapport

au privé « de ces nouveaux supports de publication littéraire qui sont à la fois clos (myspace) et ouvert à l'intrusion » (page 416, 2010). Plus globalement, la littérature numérique peut inviter les étudiants à questionner l'approche souvent naïve que peut avoir un internaute devant une *storytime*, ou des photographies publiées sur un réseau social comme « trace de la réalité » (page 417, 2010). La littérature numérique peut impulser le questionnement de l'identité numérique s'inscrivant à plein dans les pratiques juvéniles.

1.4.3 La littérature numérique comme moyen d'interroger les élèves sur ce qui fait la littérarité d'un texte

Les œuvres numériques bousculent nos représentations de la littérature classique. Cela pousse les lecteurs à se questionner sur ce qu'est la littérature, ce qui rend un texte littéraire. Jean Clément émet plusieurs interrogations fréquemment formulées, sur le texte, le lecteur et l'auteur, ce qui montre à quel point la littérature numérique peut redéfinir la littérarité. Il se demande par exemple si les textes générés font partie intégrante de la littérature : « La littérature [...] cédant aux vertiges du multiple et du répétitif » pourrait-elle « se réduire en texte engendable à l'infini, en flux ininterrompu de paroles sans auteur ? » (Clément, page 114, 2001). Ce questionnement, qui interroge à la fois la production textuelle et la figure auctoriale, illustre bien le fait que ces œuvres numériques nous poussent à interroger nos critères et nos conceptions de la littérature, à adopter un regard réflexif sur nos représentations et notre expérience de réception.

Les œuvres numériques questionnent effectivement la figure de l'auteur qui, nous le rappelons, a imposé durant longtemps son autorité lors des lectures littéraires à l'école. Un des articles importants qui déstabilise la notion d'auteur et la neutralise dès la lecture du titre est « La mort de l'Auteur » de Roland Barthes. Ce critique dénonce différentes façons d'envisager les textes et d'en déchiffrer les sens, notamment le positivisme, l'historicisme, et le recours à la biographie de l'auteur pour éclairer ses productions. Roland Barthes écrit : « Bien que l'empire de l'Auteur soit encore très puissant (la nouvelle critique n'a fait bien souvent que le consolider), il va de soi que certains écrivains ont depuis longtemps déjà tenté de l'ébranler. En France, Mallarmé, sans doute le premier, a vu et prévu dans toute son ampleur la nécessité de substituer le langage lui-même à celui qui jusque-là était censé en être le propriétaire ; pour lui, comme pour nous, c'est le langage qui parle, ce n'est pas l'auteur ; écrire, c'est, à travers une impersonnalité préalable – que l'on ne saurait à aucun moment confondre avec l'objectivité

castratrice du romancier réaliste » (page 62, 1968). Ici, Barthes amène l'idée que pour comprendre un texte, nous pouvons nous passer de l'auteur, nous affranchir de cette contrainte par l'analyse de discours. Le langage prend la place de l'auteur, il le disqualifie. Cela nous rappelle avec évidence les propos de Mallarmé dans *Crise de vers* : « L'œuvre pure implique la disparition élocutoire du poète, qui cède l'initiative aux mots ». L'interprétation d'un texte, n'étant plus enfermée dans le carcan de l'analyse biographique de l'auteur, peut alors se faire plurielle et subjective : c'est « la naissance du lecteur » (page 67, 1968). Notons tout de même que « La mort de l'Auteur », sa disparition, a été rediscutée depuis.

Malgré cet affranchissement de la figure de l'auteur, celle-ci continue d'exercer son autorité dans les conceptions des élèves. Certains pensent encore aujourd'hui que pour réussir une analyse, il faut absolument se demander ce que l'auteur voulait dire durant l'écriture. (Daunay, 2007). Cela peut s'expliquer par certaines conceptions de l'apprentissage du français et de la littérature qui ont beaucoup influencé les représentations des élèves. Bertrand Daunay explique notamment que l'exercice de l'explication de texte s'appuyait exclusivement sur la recherche de l'intention de l'auteur par les élèves : « L'explication de texte donne statut à l'auteur comme seule source identifiable du texte à analyser ; elle suscite de ce fait un discours psychologique sur les intentions de l'auteur et sur le contenu idéal du texte » (page 114, 2007). Aujourd'hui, le sujet-lecteur est central dans les recherches didactiques en français, mais les conceptions de la lecture littéraire des élèves, cherchant encore à éclairer les intentions de l'auteur, nous montrent que nous ne sommes pas encore sortis de ces représentations datées.

L'étude de la littérature numérique pourrait tout à fait permettre aux élèves de questionner la figure de l'auteur et de l'aura qu'il exerce sur nos lectures. Anaïs Guilet rappelle que tout individu peut produire sur le web, générer du contenu, qu'il soit un amateur ou un professionnel reconnu : « L'internaute est une figure de lecteur autant que d'écrivain. Mais écrivain n'est pas écrivain, dit Roland Barthes (1991 [1964]), de même que n'est pas musicien ou artiste qui veut. Pourtant les formes d'écriture amateurs contemporaines sur le Web semblent toujours un peu plus brouiller la frontière entre ces deux pratiques ». (paragraphe 1, 2021). Sur le web, la reconnaissance des auteurs semble de moins en moins institutionnalisée. Ceci s'explique par l'effervescence des productions numériques disponibles sur le web, mais aussi par une volonté de désacraliser l'auteur, en rendant le lecteur co-auteur. Jean Clément exprime cette perte de suprématie de l'auteur en prenant l'exemple des œuvres numériques constituées d'hypertextes : « En s'en remettant pour sa lecture à la liberté du lecteur, l'hypertexte déconstruit l'ordre du texte et dépossède son auteur d'une partie de son autorité et de son

intention auctoriale » (page 8, 2001). À l'école en revanche, et même si beaucoup d'enseignants cherchent à diversifier les corpus de textes, les manuels continuent d'exploiter des textes reconnus comme littéraires et produits par les grands noms de la littérature française.

1.4.4 Littérature numérique, didactique et enseignement : les écueils et les difficultés potentiels

Même si de nombreux articles montrent la nécessité d'utiliser et d'étudier les œuvres numériques, des chercheurs notent que l'étude de la cyberlittérature peut déployer de possibles et nouvelles difficultés chez les élèves. Catherine Becchetti-Bizot relève des différences fondamentales entre les œuvres littéraires classiques et les œuvres numériques. Ces spécificités rendraient la lecture de la littérature numérique plus complexe et laborieuse. En effet, le récit couché sur le papier est très majoritairement linéaire. Il est ordonné, ce que lit l'élève est alors cohérent. À l'inverse, la chercheuse définit le texte de littérature numérique comme « ouvert et évanescent » (page 49, 2012), instable, parfois désordonné. Cet aspect, si on ne s'interroge pas sur les enjeux de cette lecture nouvelle, peut la rendre obscure et empêcher l'élève d'y faire naître du sens.

Par ailleurs, nous rappelons que le système sémiotique de la littérature numérique est plus complexe que les textes médiatisés dans un livre. Des signes non-textuels, qui ne font pas seulement appel au sens de la vue, constituent une forte partie des textes numériques et relèvent d'une lecture spécifique, qui n'est pas habituelle ou automatique pour les élèves. Magali Brunel et François Quet soulignent ce constat : « le lecteur multimodal expert que décrit Vandendorpe n'est pas l'apprenti lecteur des classes ; et si les élèves possèdent des usages des technologies numériques et de leurs ressources, ils n'ont pas forcément acquis les compétences lectorales nécessaires à l'appropriation de ces documents »⁹ (2017). Ces chercheurs invitent alors les professeurs à repenser leur enseignement pour guider au mieux les élèves, leur permettre de comprendre et d'interpréter ce qu'ils lisent. Les enseignants ne doivent surtout pas oublier d'accompagner cette réception nouvelle et spécifique.

Magali Brunel et Serge Bouchardon ont également souligné le rôle primordial que l'enseignant doit adopter pour « résoudre les “résistances” d'un texte »¹⁰ (2020) de littérature numérique, pour rendre accessibles ces œuvres numériques en expérimentant, en mettant en

⁹ Édition numérique, absence de pagination

¹⁰ Même remarque

place de nouvelles séances et activités. Effectivement, l'étude de la littérature numérique doit s'accompagner d'une réflexion de l'enseignant sur les modalités de didactisation, afin de favoriser les apprentissages de ses élèves et de palier les éventuelles difficultés de lecture liées à la textualité spécifique de ces textes numériques. Magali Brunel et François Quet le soulignent : « il est clair que l'introduction dans les classes d'une technologie nouvelle est l'occasion de nouvelles configurations des gestes professionnels ». (2017)

1.4.5 : Typologie des esthétiques du numérique selon Serge Bouchardon

Serge Bouchardon a distingué trois esthétiques des œuvres de littérature numérique : « esthétique du bruit », « de la perte de prise » et « de l'éphémère » (pages 154-156, 2012). Ces trois appellations sont déjà extrêmement significatives quant à la lecture spécifique et complexe que requiert la cyberlittérature.

Le chercheur reprend les mots d'un poète pour définir l'esthétique du bruit : « Le poète Alain Freixe, du monde de l'imprimé, parle d'une "sensation de trop-plein", de saturation pour évoquer certaines œuvres de LN [littérature numérique] » (page 159, 2012). Les informations, bien souvent de différentes natures, textuelle, visuelle ou encore auditive, semblent anormalement élevées sur la page informatique. Devant une œuvre numérique relevant de ce genre d'esthétique, le lecteur peut se sentir dépassé par la surcharge de signes.

Pour définir la seconde catégorie, le chercheur cite un de ses travaux antérieurs : « La matérialité offre des prises à l'interacteur. Néanmoins, ce qui caractérise nombre d'œuvres numériques, c'est un jeu sur la perte de prise. Ces œuvres consistent, sur un plan ergonomique, à jouer conjointement de la prise en charge par le dispositif et du contrôle par l'interacteur, mais aussi, sur un plan plus anthropologique, à mettre en place un jeu sur prise et perte de prise » (page 155, 2012). Cette esthétique repose sur la manipulabilité que certaines œuvres offrent au récepteur, appelé ici « interacteur ». Cette nouvelle désignation souligne le fait que l'œuvre tisse une véritable interaction entre l'œuvre elle-même et le lecteur. Effectivement, ces textes alternent des situations où le lecteur contrôle l'expérience avec des moments où l'œuvre semble s'affranchir de l'action du récepteur. Cela impose donc au lecteur d'adopter une certaine flexibilité dans son acte de lecture. Nous pouvons citer comme exemple phare *Déprise*, datant de 2010 et créé par le chercheur et Vincent Volkaert. Le narrateur-personnage de ce récit interactif semble vivre une véritable crise existentielle ; il se rend compte brutalement qu'il ne connaît pas aussi bien ses proches qu'il ne le pensait. Cela l'amène à analyser sa vie

rétrospectivement, à mettre en doute ses décisions, allant jusqu'à questionner en profondeur son identité. Le narrateur va chercher alors à se sortir de cette impasse. Le dispositif numérique place le lecteur dans une situation similaire. En effet, le lecteur a parfois la main sur tout ce qui se passe sur l'écran. Au début de la scène 1, il peut décider de l'endroit précis où les éléments vont poper¹¹. En revanche, il arrive que le récepteur ne puisse plus rien contrôler, comme si l'écran devenait autonome et le lecteur, un simple spectateur. Le lecteur alterne deux postures : « L'internaute navigue continuellement entre perte et prise de contrôle, entre maîtrise et frustration. » (Gauthier, 2013)

En ce qui concerne l'esthétique « de l'éphémère », celle-ci repose sur une spécificité du numérique : son caractère effaçable. Le web se constitue de flux denses, de changements, de renouvellements, d'améliorations, qui impactent grandement les œuvres de littérature numérique. Par exemple, la plateforme Twitter présente généralement les tweets d'un auteur et de n'importe quel utilisateur de façon antéchronologique. C'est le dernier tweet posté qui apparaît en premier sur la page. Bouchardon écrit la phrase suivante à propos de cette dernière esthétique présentée : « L'instabilité et l'obsolescence des systèmes et des logiciels sont alors prises en compte par l'auteur, qui en joue et inscrit sa création dans une temporalité » (page 156, 2012). Les créateurs utilisent, manipulent, chargent de sens cette spécificité du net.

Les élèves peuvent se sentir déstabilisés par les esthétiques des œuvres numériques, qui s'appuient sur les spécificités des médiums numériques. En effet, de nombreuses caractéristiques de ces œuvres influençant leurs réceptions, sont étrangères, voire antinomiques à la littérature classique, celle qui a été enseignée à l'école durant très longtemps. Elle était constituée de textes choisis pour leur exemplarité linguistique et morale (Daunay, 2007).

1.5. Écrire de la cyberlittérature en ayant recours aux outils numériques pour mieux lire

1.5.1. Écrire pour mieux lire un texte : les trois catégories de François Le Goff

De nombreux chercheurs pensent que l'écriture est un bon moyen pour mieux lire un texte. Pour François Le Goff, il existe des activités d'écriture d'invention permettant aux lecteurs d'accéder à une lecture littéraire d'un texte, en faisant appel à sa subjectivité, son imagination, son implication. Dans un article, le chercheur distingue trois types d'activités

¹¹ Verbe venant de l'anglais « pop up »

d'écriture d'invention liés à un texte, dans un classement allant du plus proche du texte source au plus éloigné. (2011)

La première catégorie d'activité est appelée « écrire dans » que Le Goff définit ainsi : « cette catégorie rassemble les hypertextes qui fonctionnent sur le mode de la greffe ; elle est caractérisée par une homologie tant énonciative que générique entre l'hypertexte et l'hypotexte », (2011)¹² le texte source. L'élève peut, par exemple, imaginer et écrire ce qu'il se passe avant ou après le texte étudié. Il peut également combler les trous de l'œuvre. François Le Goff donne un exemple développé d'une de ces activités. Dans la nouvelle « Les journées perdues » de Dino Buzzati, il est question de plusieurs caisses au contenu énigmatique : des journées. Les élèves sont invités à répondre à la consigne : « Décris dans un court texte le contenu des caisses » (2011). Pour Le Goff, cette activité permet d'accroître la curiosité des élèves au sujet de ces fameuses caisses, curiosité par ailleurs partagée avec le protagoniste de la nouvelle Ernst Kazirra. En outre, il est important de noter que cette simple activité ne suffit pas à mieux lire le texte source, elle doit être suivie d'une mise en commun des différents textes écrits par les élèves : « une production écrite aussi minimale soit-elle ne prend pleinement sa valeur que lorsqu'elle est inscrite dans un dispositif plus large d'échange et de mise en discussion » (2011). Ces échanges sur les différents écrits produisent des justifications des choix du scripteur eu égard au texte source, ce qui l'amène alors à effectuer une lecture littéraire de l'hypotexte.

La deuxième est « écrire à côté ». Elle se caractérise par un éloignement du texte source, permettant notamment à l'élève de s'émanciper de son genre. François Le Goff explique que « Le passage à ce type de texte passe généralement par l'accès d'un personnage au rang de narrateur (autre exemple dans un autre genre : un personnage de théâtre livre ses pensées, commente les actions des premières scènes) » (2011).

La dernière catégorie, « écrire sur », ne fait plus partie du domaine intradiégétique de la fiction. L'élève est invité à livrer ses commentaires sur l'œuvre et sa lecture, à adopter un regard réflexif sur le texte. Le chercheur explique que le commentaire littéraire rentre dans cet écrit, tout comme le carnet de lecture, aussi appelé journal de lecture. Cela souligne la pluralité des exercices et activités pouvant rentrer dans cette dernière division.

¹² Édition numérique, absence de pagination

1.5.2. Productions d'amateurs sur le web : des pratiques d'écriture qui favorisent l'appropriation subjective et les échanges intersubjectifs

Comme nous l'avons dit, internet est un lieu où les internautes n'hésitent pas à partager leurs lectures, leurs réceptions et à commenter celles des autres, créant ainsi de véritables communautés de lecteurs sur différents réseaux, comme Instagram ou encore YouTube. Cet usage des plateformes du web comme supports de discussions des œuvres et des interprétations est tout à fait propice aux échanges intersubjectifs chers à Gérard Langlade et Annie Rouxel (2002). Par ailleurs, de nombreux enseignants utilisent le net pour créer une communauté de lecteurs en classe. Mais le web ne favorise pas simplement les textes de la catégorie « écrire sur » théorisée par Le Goff. (2011)

Anaïs Guilet, en se basant sur les travaux de Jenkins, souligne la façon dont les lecteurs s'approprient de manière personnelle les œuvres par l'écriture et le partage sur le net : « Les nouveaux médias et particulièrement le Web ont favorisé une culture de la participation inédite, qui autorise l'émancipation des instances traditionnelles de légitimation littéraire (comme artistique) et transcende la sacralisation des textes et des œuvres pour mieux se les approprier (Jenkins, 2006) » (paragraphe 5, 2021). Ceux-ci vont même jusqu'à pratiquer diverses écritures, notamment un genre qui s'approprie, distord, les œuvres « en vue d'en élargir l'univers » (paragraphe 7, 2021), appelé fan fiction. Une fan fiction est un texte publié sur le net, s'inspirant d'une œuvre et qui remobilise les personnages de cette même œuvre. La chercheuse ajoute à ce sujet : « La *fan fiction* peut ainsi plus ou moins respecter l'œuvre originale, jusqu'à proposer des univers alternatifs découlant souvent d'hypothèses du genre : "Que se serait-il passé si les parents de Harry Potter n'étaient pas morts ?" Les *fan fictions* s'attachent donc tout à la fois à reprendre, à poursuivre, à transformer et à déformer des univers de fiction existants » (paragraphe 7, 2021). Les auteurs de fan fictions s'autorisent à jouer avec l'œuvre, à la distordre, à modifier les caractères des personnages pour finalement créer leur propre univers. Ce processus de création, cette manière de dialoguer avec le texte source, n'est pas sans nous rappeler la catégorie d'écriture de la réception « écrire à côté » théorisée par François Le Goff (2011).

Le genre de la fan fiction, véritable lecture et écriture créative, peut tout à fait être mobilisé en classe. Magali Brunel a analysé plusieurs productions de fan fictions produites par des élèves à partir de deux romans : *La Planète des singes* de Pierre Boulle et *Le meilleur des mondes* écrit par Aldous Huxley. Elle écrit : « Dans les productions d'élèves, on identifie

l'activation fantasmatique (Lacelle et Langlade 2008) que la lecture a suscitée en eux » (page 37, 2018). Brunel fait référence aux recherches de Gérard Langlade. Pour le chercheur, le récepteur d'un texte a tendance à opérer des « déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre » (page 46, 2008). Cela signifie que le lecteur s'approprie, reconfigure le texte par le biais de son imagination, sa subjectivité, son histoire et sa culture. Magali Brunel poursuit : « De forts marquages selon l'âge et le sexe des élèves se manifestent, notamment les élèves de Cinquième, invités à modifier un élément de l'histoire dans le début de la *Planète des Singes*, sont nombreux à souhaiter changer l'épisode où le bébé singe meurt et sauvent, dans leur récit, le petit animal, dans lequel ils se projettent ou projettent leur affection. De même, de jeunes adolescentes de Troisième, à qui l'on propose d'imaginer ce que serait *Le Meilleur des mondes* aujourd'hui, consacrent leur texte à la réécriture de l'histoire d'amour impossible, dévalorisant dans leurs productions une vision du couple qui ne serait pas fondée sur le sentiment amoureux : "Lenina était heureuse mais ils savaient tous deux qu'ils ne pourraient plus jamais vivre leur amour au grand jour à cause des lois en vigueur au risque de se faire prendre et condamner" » (pages 37 et 38, 2018). La pratique de la fan fiction semble alors véritablement engager les élèves dans une lecture et une écriture subjective et personnelle. Ceux-ci vont jusqu'à se donner le droit de modifier le texte source, de le réécrire à leur guise, de donner libre court à leur imagination et leur sensibilité. De surcroît, les élèves peuvent échanger au sujet des différents textes de la classe, à partir de la plateforme même d'écriture et de publication. La chercheuse remarque que les commentaires des élèves « montrent un regard attentif et précis ». (page 38, 2018) Ils lisent avec intérêt les différents textes en adoptant un regard réflexif, en identifiant et en interrogeant les liens qu'entretiennent les textes des camarades au texte source, allant même jusqu'à proposer des améliorations, des remédiations.

Ce type d'écriture fictionnalisante adaptée à la littérature numérique, révèle bien le fait que le numérique n'est pas simplement un outil de lecture et d'écriture, mais bien un matériau créatif permettant aux élèves à la fois d'effectuer une écriture subjective et un retour réflexif.

1.5.3. Écrire avec et sur le numérique : une voie pour interroger nos habitudes d'écriture et de lecture

Plusieurs chercheurs et chercheuses se sont interrogés sur le fait d'écrire avec le numérique. Cela est-il plus efficace que d'écrire sur une feuille ? Les compétences sont-elles plus facilement acquises par les élèves ? Est-ce que le fait d'écrire à partir d'un matériau

numérique peut aider les élèves à adopter certains réflexes de lecture qui faciliteraient l'engagement subjectif ?

Anne-Marie Petitjean et Violaine Houdart-Merot, insistent sur le fait que la littérature numérique est, en quelque sorte, une métalittérature, qui s'expérimente et se questionne elle-même continuellement. Elle offre alors une opportunité au lecteur, mais aussi au scripteur, d'adopter une approche réflexive sur l'œuvre. Elles ajoutent : « Pour le dire dans les termes de Vincent Jouve, elle favorise bien plutôt la position du "lectant" » (page 13, 2015). D'après les deux chercheuses, écrire de la littérature numérique pourrait faciliter l'accès des élèves à un regard réflexif sur leurs propres productions, mais aussi sur leurs usages personnels qu'ils font d'internet et des réseaux, permettant ainsi d'inscrire le travail d'écriture numérique dans l'actualité, le contemporain : « Le didacticien dira que les compétences méta- y sont à leur apogée » (page 13, 2015).

Écrire de la littérature numérique en classe revient à interroger les élèves sur leurs postures de récepteurs de textes. En effet, la cyberlittérature déstabilise les notions d'auteur et de lecteur. Le récepteur se fait co-auteur de l'œuvre, puisque celle-ci, bien loin de se donner comme achevée, requiert sa participation active. Elle se présente comme en attente du récepteur pour se réaliser pleinement. Anne-Marie Petitjean et Violaine Houdart-Merot écrivent : « On peut dire que le paradigme du lecteur naïf, seulement sensible à la diégèse, à éduquer en lecteur critique qui trouve son plaisir esthétique dans la distance à l'histoire narrée, est dépassé par la figure du scripteur contemporain, l'internaute actif qui ne se contente pas de recevoir le texte » (page 16, 2015). Nous le rappelons, l'exercice de la lecture littéraire apparaît comme problématique pour les élèves. L'approche tensive entre subjectivation et distanciation n'est pas un réflexe des apprenants qui s'interdisent bien souvent d'agir sur le texte, de faire appel à leur sensibilité. Pour eux, le texte leur apparaît comme achevé, ils ne doivent en aucun cas le dénaturer. Participer à la rédaction d'un texte de littérature numérique pourrait donc aider les élèves à s'interroger sur l'acte même de lire, sur la part active que peut prendre le lecteur sur le texte numérique et tenter d'ouvrir l'interrogation aux textes non-numériques.

En outre, écrire et lire de la cyberlittérature pourrait permettre aux élèves de comprendre les enjeux de la lecture littéraire. Cette littérature peut, à la condition d'une didactisation appropriée, favoriser le « va-et-vient dialectique » (Dufays, page 4, 2002) entre une posture analytique et une approche subjective.

Cette approche peut s'apparenter à la posture de l'internaute surfant sur le net. Petitjean et Houdart-Merot l'expliquent ainsi : « L'internaute a tendance à déporter ses critères de jugement des œuvres vers l'ergonomie et l'intelligibilité immédiate » (page 13, 2015). Or, la littérature numérique porte une intention particulière à l'agencement des signes, au processus de création du texte. D'après les chercheuses, cette attention à la forme est parfois l'aspect le plus important de l'œuvre. Les auteurs de littérature numérique jouent de l'habitude de l'internaute cherchant l'efficacité et la vitesse et invitent, ou plutôt poussent les récepteurs à interroger leur posture, à comprendre, à s'intéresser au processus même de création du texte : « Leurs œuvres vont avoir tendance à jouer de la fragmentation et de l'opacité que le langage numérique revêt pour l'internaute lambda. Les repères sémantiques du littéraire s'en trouvent donc bien plus insidieusement perturbés que par la seule contestation de l'approche logocentrée, par exemple par l'insertion de langages iconiques ou musicaux » (page 16, 2015). Écrire de la littérature numérique pourrait aider les élèves à s'interroger non plus seulement sur l'enchaînement des actions, l'avancement de l'intrigue, mais aussi sur la manière dont les actions se donnent à voir, à être reçues par le lecteur.

2. Problématique

Nous rappelons que de nombreuses recherches soulignent à quel point la lecture littéraire est un exercice bien trop incompris par les élèves. Ceux-ci ont encore à l'esprit les modèles anciens de cet exercice qui les empêchent de lire de façon subjective les textes. D'après plusieurs chercheurs, la littérature numérique nous invite à revoir et à réinterroger certaines de nos représentations littéraires et didactiques, parfois bien ancrées, comme la figure de l'auteur démiurgique ou encore la posture de lecteur forcément distanciée.

Nous nous proposons alors de répondre à la problématique suivante dans ce mémoire : L'étude de textes issus de la littérature numérique pourrait-elle permettre aux élèves de mieux saisir les enjeux d'une lecture littéraire à l'école, notamment en ce qui concerne leur implication subjective, bien souvent absente ?

L'étude de littérature nativement numérique et de ses enjeux pourrait peut-être constituer un appui pour faire réfléchir les élèves à ce qu'est la littérature, en questionnant notamment des notions importantes : la littérarité, l'auteur, le médium et la validation institutionnelle des textes. Nous faisons l'hypothèse que la mise en œuvre d'une séquence

basée sur l'expérimentation lectorale et scripturale de la littérature numérique, va permettre aux élèves de clarifier les attentes d'une lecture analytique, leur rôle en tant que récepteurs de textes littéraires à l'école et de les amener peut-être vers une lecture « comme va et vient dialectique » (Dufays, page 5, 2002) articulant lecture distanciée et subjective.

3. Méthode

Dans cette partie de ce mémoire, nous donnerons les informations précises sur les participants à l'étude, sa mise en œuvre matérielle, son déroulement et ses résultats, que nous ne manquerons pas de discuter.

3.1. Participants

L'étude a été effectuée dans une classe de 3^e de vingt-trois élèves, douze filles et onze garçons, d'environ quatorze ans, dans un collège péri-urbain. Un des élèves a un trouble de l'apprentissage officiellement diagnostiqué, la dyslexie. Nous avons de ce fait recouru à quelques aménagements, qui ne seront pas explicités dans ce mémoire.

3.2. Mise en œuvre matérielle et déroulement de l'étude

3.2.1. Contextualisation et enjeux de la séquence

Nous avons basé notre étude sur la mise en œuvre d'une séquence dont la problématique est la suivante : *Les écrans sont-ils une menace pour la lecture et la littérature ou sont-ils, au contraire, nos alliés pour comprendre comment interpréter un texte ?* répondant à l'entrée du programme de 3^e « Vivre en société, participer à la société : dénoncer les travers de la société ».

Voilà les différents objectifs d'apprentissages pour les élèves qui ont présidé à la création de cette séquence :

- Exprimer et faire évoluer les représentations de : l'exercice de la lecture littéraire, leur rôle en tant que récepteurs et la littérarité des textes
- Permettre aux élèves de découvrir la littérature numérique par l'expérimentation de différentes œuvres

Nous avons mis en place cette séquence sur un temps long, du lundi 28 janvier au lundi 8 mars. Cela s'explique par le fait que toutes les classes de 3^e devaient mener un E.P.I,

enseignement interdisciplinaire en français et en technologie, durant cette période. Dans l'établissement, cet E.P.I est reconduit depuis plusieurs années et tous les enseignants des matières concernées y participent. De ce fait, une heure par semaine était consacrée à cet enseignement durant la période de cette étude, qui ne s'intégrait pas dans ce dispositif. En outre, la séquence a été interrompue momentanément par les vacances scolaires de février.

3.2.2. Déroulement de la séquence par séance

Avant même d'introduire la nouvelle séquence, nous avons demandé aux élèves de répondre à un questionnaire (**annexe 1**), pour accéder à leurs représentations de la lecture littéraire à l'école, de ce que c'est que de lire un texte en contexte scolaire pour eux. Le même questionnaire a été distribué à la fin de la séquence, les élèves y ont donc répondu une seconde fois. Nous avons procédé de cette façon dans le but de comparer les réponses des deux questionnaires et ainsi être en mesure d'évaluer les évolutions des représentations des élèves. Notons que nous ne pouvons être certain que c'est bien la séquence menée qui aura fait évoluer les conceptions des élèves le cas échéant. Effectivement, les élèves ont pu réfléchir à la lecture littéraire dans un autre cadre, scolaire ou extra-scolaire. Nous pouvons toutefois émettre l'hypothèse que cette séquence aura été un facteur non-négligeable d'évolution.

La première séance, dont le titre est « La littérature à la dérive » a débuté par l'étude d'un document iconographique satirique de Pawel Kuczynski projeté au tableau (**annexe 2**), via un rétroprojecteur. L'image établit une dichotomie entre les livres, symbolisant le voyage et la liberté et les écrans, représentant de possibles menaces pour le lecteur. Après observation, les élèves ont tenté de décrire et d'interpréter ce document durant dix minutes, avant la mise en place d'un échange interprétatif dont la consigne était : « Que pensez-vous de ce document et de ce qu'il dénonce ? ». Les buts de cette séance étaient de faire émerger les représentations et préjugés des élèves sur les écrans et leur potentiel créatif, d'introduire le sujet de la séquence, mais aussi de commencer à faire réfléchir les élèves à sa problématique. En effet, certains médias et dessinateurs semblent assez méfiants envers les écrans : ils les dénoncent souvent, comme l'illustre la caricature de l'artiste Pawel Kuczynski. Ces « nouveaux » moyens de communication pourraient amoindrir l'attrait de la littérature, de l'écriture et de la lecture chez les jeunes. Mais la littérature numérique n'est-elle pas une opportunité pour nous aider à comprendre ce qu'est la lecture littéraire ?

La deuxième séance, « Littérature et écran : c'est compatible ! », consistait à éclairer la notion de littérature numérique pour les élèves. Nous avons pensé qu'il était primordial pour

eux de leur donner un exemple de ce type de littérature rapidement, car comme nous l'avons déjà dit, celle-ci n'est que peu présente à l'école. Le but ici était de découvrir la littérature numérique et de comprendre son fonctionnement.

Pour ce faire, nous avons choisi de présenter le compte Instagram *Amours Solitaires* de Morgane Ortin. Ce compte est une base de données, un répertoire de différents échanges via sms, que des internautes ont souhaités partager anonymement. Nous avons commencé par projeter quelques captures d'écran (**annexe 3**) au tableau, avant de leur demander s'ils connaissaient le sens du mot Manifeste. Après avoir échangé durant une dizaine de minutes, ils ont lu le manifeste du compte de Morgane Ortin. Les élèves ont pu y apprendre les différents enjeux de ce compte, notamment celui d'être le témoignage de son époque : « Une ère où la poésie n'est plus une prédilection. Où les mots reprennent l'ascendant et déclenchent des émotions à la fois profondément intimes et pourtant si universelles » (**annexe 4**). Ce compte réactive une question littéraire ancienne, celle de la posture particulière du sujet lyrique « tourné vers lui-même, tendu à la fois vers le singulier » mais également « l'universel » (Combe, 1996). Le cours se poursuit par un débat : « Peut-on lire de façon littéraire des sms ? » Les élèves sont ici invités à confronter leurs représentations de la littérarité, de ce qui rend un texte littéraire ou non, mais aussi de ce que ceci veut dire de lire à la façon dont on lit les textes reconnus comme littéraires en classe de français. Nous cherchons ici à savoir si la littérature numérique peut développer des compétences lectorales, applicables à la littérature patrimoniale.

La séance 3, « La littérature numérique comme héritage », composée de deux parties consistait à montrer aux élèves, par le biais de la pratique de lecture, que la littérature numérique s'inscrit dans l'Histoire littéraire, à la fois comme une expérience nouvelle faisant émerger de nouveaux enjeux et comme réactivant certains topos. Dans la partie A. « Des messages utilisant la figure de la fleur pour dire l'amour », les élèves, après avoir lu deux échanges du compte *Amours Solitaires* dont il est question d'amour et de fleurs (**annexe 5**), répondent aux questions à l'écrit durant cinq minutes : « Que pensez-vous de ces textes ? Sont-ils littéraires ? » La première question a pour but de lancer le processus de lecture fictionnalisante de Langlade par un biais axiologique, laissant aux élèves la liberté d'établir une « réaction esthétique » ou un « jugement moral » (page 54, 2008).

Lors de la deuxième partie de la séance, « 3^e droite et le réinvestissement d'une œuvre connue », les élèves ont lu pour la première fois un extrait de twittérature. Nous commençons cette séance par une contextualisation de la capture d'écran projetée au tableau (**annexe 6**). Le protagoniste Damien vient d'emménager dans un immeuble. Il a l'impression que Monsieur K,

le propriétaire de l'immeuble, est dangereux. Pendant une nuit agitée, le narrateur-personnage suit le propriétaire somnambule dans la cave du bâtiment. Un être étrange survient. Il est demandé aux élèves de lire et de réagir aux images projetées. Ensuite, les élèves sont invités à dessiner la créature dont il est question dans le thread. S'en suit un temps d'échanges pour comparer leurs propres dessins. Le but ici est de saisir à quel point les interprétations d'un même texte peuvent être diverses et variées, en fonction de la réception de chacun. Enfin, la peinture *Le Cri* de Munch (**annexe 7**) est projetée, les élèves doivent formuler la façon dont François Descaques exploite cette peinture fameuse.

La partie A « Un lecteur actif » de la séance 4 « Renouvellement de la littérature numérique » repose sur la lecture de différents extraits du récit 3^e *Droite* où le narrateur-personnage Damien interpelle les lecteurs, les pousse à participer, à écrire des commentaires par le biais d'énigmes. Par exemple, dans le premier extrait (**annexe 8**), on voit une photographie du bras de Damien qui semble blessé. Les élèves sont alors invités à formuler des hypothèses qui expliqueraient cette étrange trace de sang, en répondant par écrit à la consigne : « D'après-vous, qu'est-il arrivé au personnage ? » Après la mise en commun des propositions des élèves, nous projetons différents commentaires de lecteurs (**annexe 9**) qui ont partagé au personnage leurs propres explications. Lors de cette séance, les élèves ont pu incarner le « lectacteur » de Bouchardon (page 110, 2007). Ils ont, à l'image des internautes, tenté de trouver des explications par « cohérence mimétique » (Langlade, page 54, 2008) à la blessure de Damien. Par ailleurs, les élèves ont été initiés à la lecture multimodale puisqu'ici, une image est associée au texte.

Lors de la partie B « Une textualité renouvelée », les élèves ont découvert l'œuvre *Déprise* de Bouchardon et Volkaert. Ils disposaient d'une tablette chacun et d'écouteurs. Après avoir lu/expérimenté chaque scène, ils ont eu quinze minutes pour répondre par écrit à des questions pour les aider à réfléchir sur cette lecture particulière :

- « Comment trouvez-vous cette œuvre ? Pourquoi ? »
- « Choisissez une scène : Que pensez-vous des animations du texte et de la musique/ des sons ? Auriez-vous fait autrement ? »

Les élèves ont ensuite réagi à cette œuvre à l'oral par le biais de jugements esthétiques. La consigne était très libre : « Que pensez-vous de cette œuvre ? » Nous avons partagé notre interprétation des deux premières scènes, en rappelant aux élèves que les leurs valent autant.

En expérimentant cette œuvre, les élèves ont adopté une « multilecture » (Lacelle, 2015) et ont découvert l'esthétique « de la perte de prise » (Bouchardon, page 155, 2007).

Les élèves ont commencé par lire un poème issu du générateur *Sofia* lors de la séance 6 : « Le générateur de poème ». Le titre de la séance n'a été partagé aux élèves qu'à la fin de celle-ci. Après la lecture, les élèves ont exprimé leurs jugements à l'oral, puis nous avons dévoilé l'identité du poète : une machine ! Ils ont alors répondu aux questions suivantes à l'écrit durant dix minutes : « Trouvez-vous que ce texte est toujours beau ou bien écrit ? Le fait d'apprendre que le texte est issu d'un générateur change-il quelque chose pour vous ? ». Les élèves pouvaient alors réfléchir au mode de lecture qu'ils ont adopté pour lire le texte avant de savoir qu'il avait été généré informatiquement et réfléchir à la littérarité du texte : Est-il toujours littéraire ? Est-ce que ce n'est pas l'implication que j'ai mise dans ma lecture qui le rend littéraire ? Après cela, les élèves ont lu trois poèmes générés et ont tenté de découvrir le secret du fonctionnement de *Sofia*. Les élèves ont analysé les différentes fonctions grammaticales dans les trois textes. Ceux-ci ont rapidement remarqué que le générateur a une certaine structure syntaxique qui ne change que très peu, et que de nombreux mots sont répétés dans les différents poèmes. Ils ont ainsi saisi le fonctionnement du générateur : C'est une banque de mots.

Lors de la dernière séance, les élèves ont lu le poème « L'Horloge » de Charles Baudelaire. Ils avaient pour consigne de répondre à la question « Trouvez-vous ce poème angoissant ? ». Dix minutes après, les élèves ont mis en commun par deux ou trois leurs interprétations. Par la suite, les élèves ont observé une vidéo de l'œuvre *Perte de temps* de Julie Potvin, une réécriture numérique multimodale et interactive du poème baudelairien. Nous leur avons demandé s'ils trouvaient cette réécriture intéressante à l'oral. Après cet échange qui a duré une dizaine de minutes, nous nous sommes déplacés en salle informatique. Les élèves, deux par ordinateur, ont écrit un texte sur « l'Horloge ». La consigne était la suivante :

« 1. L'Horloge du poème vient vous chercher et prend la parole. Écrivez le dialogue entre vous et l'Horloge. Vous pouvez également décrire vos sensations et vos émotions. Inspirez-vous de l'œuvre de Julie Potvin, elle est à votre disposition. Votre support d'écriture est un diaporama. Sentez-vous libre d'utiliser ses potentialités au maximum (en insérant des émoticônes/ images/ captures d'écran du travail de Potvin, en jouant avec les tailles et les polices de votre texte etc.)
2. Comment l'œuvre de Julie Potvin vous a inspiré votre texte ? Expliquez vos choix d'écriture. Par exemple, si vous avez rédigé un mot en police 18, rédigez quelques lignes pour expliquer pourquoi vous avez décidé d'écrire ce mot en gros et pas les autres. »

Cette activité d'écriture a duré deux heures en salle informatique. Nous avons demandé aux élèves de terminer leurs textes expliquant leurs choix en dehors du cours. Cette consigne d'écriture de la catégorie « à côté » de François Le Goff (2011), a été proposée pour que les élèves puissent accéder à une véritable lecture subjective en utilisant le numérique, non pas comme un outil, mais bien comme un matériau créatif regorgeant de potentiels signes utilisables pour produire du sens.

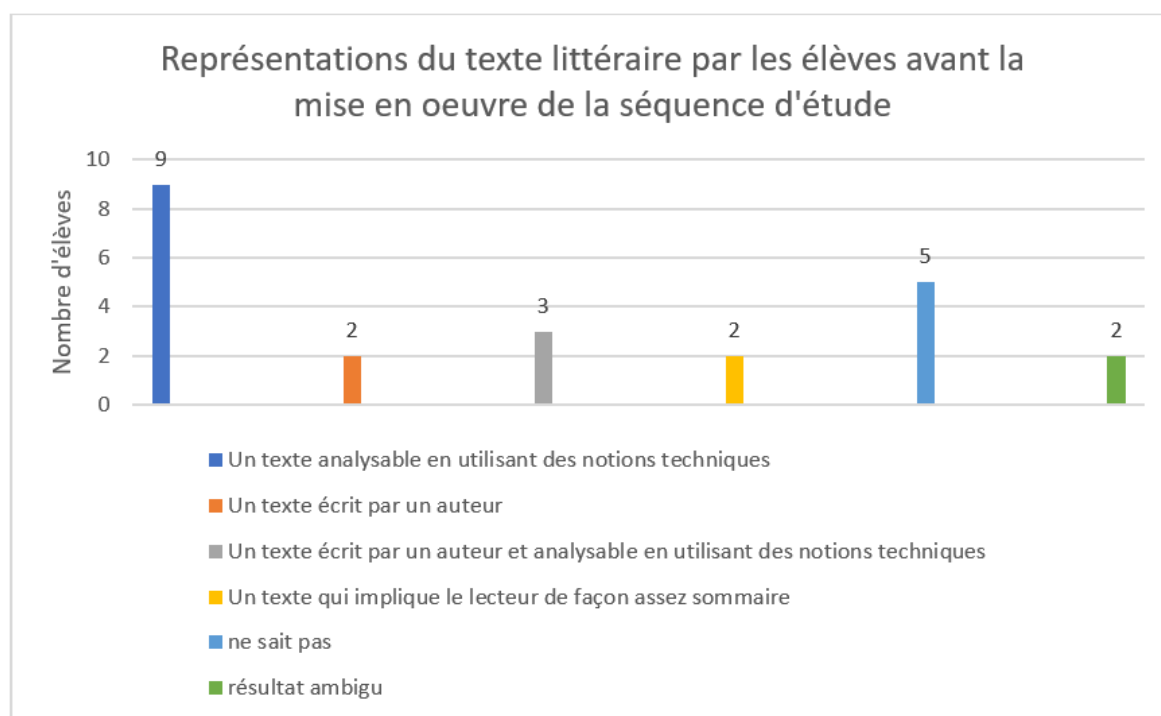
3.3. Résultats

Passons maintenant aux résultats que révèle cette étude. Les différents graphiques ci-dessous sont toujours présentés dans l'ordre suivant : le premier illustre les données recueillies avant la mise en œuvre de la séquence d'étude, et le second représente les conceptions des élèves recueillies après le protocole de recherche.

3.3.1. Le texte littéraire pour les élèves

Cette partie composée de deux graphiques concerne les différentes conceptions du texte littéraire des élèves, recueillies à partir des réponses à la question 1 « Qu'est-ce qu'un texte littéraire ? ».

Graphique 1 : Réponses des élèves à la question 1 du questionnaire numéro 1 :



Avant la mise en œuvre de la séquence d'étude sur la littérature numérique, plus d'un tiers des élèves considèrent qu'un texte littéraire est un texte analysable en utilisant des notions techniques. D'après Sabrina, un texte littéraire « est un texte dans lequel il y a des formes de phrases spéciales ou des figures de style ». Les mots récurrents nous ayant permis de classer les réponses dans la catégorie « texte analysable en utilisant des notions techniques » sont les suivants : « figure de style », « analyser » (ou « analyse ») et le verbe « relever ».

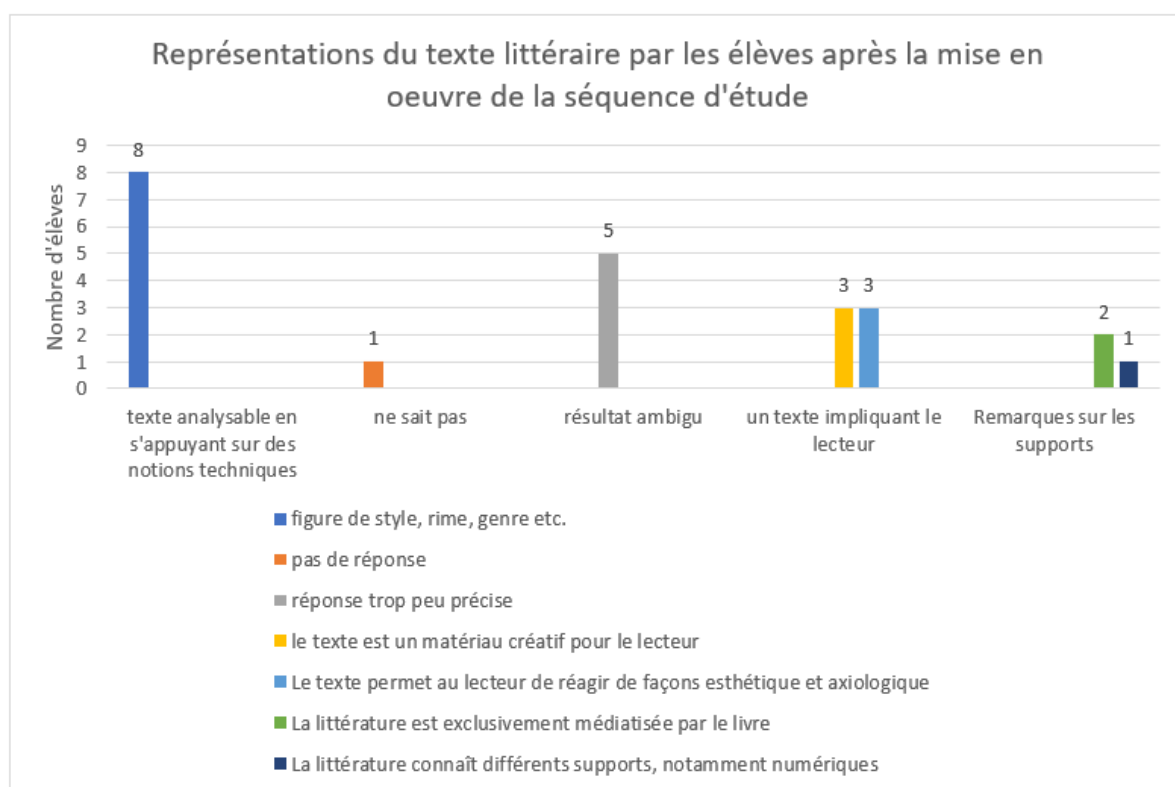
Trois autres élèves de la classe partageaient cette représentation, ils ont également précisé le fait que, pour eux, le texte doit être l'œuvre d'un écrivain reconnu ; c'est « un texte du genre poème ou l'on trouve des vers d'un auteur » pour Bryan. Cette représentation n'est pas fausse en elle-même. Cependant, elle peut gêner l'implication subjective du lecteur si elle n'est pas complétée par une conception du texte comme porteur de sens qui peuvent toucher le sujet.

Pour deux élèves, c'est simplement cette dernière caractéristique qui compte pour qualifier un texte de littéraire. Seule la reconnaissance de l'auteur suffit, comme l'explique Maxime : « Je pense que c'est un texte élaboré par une personne qui connaît la littérature ».

Il est question de l'implication subjective du lecteur dans deux questionnaires. Le texte littéraire invite le lecteur à « réagir et réfléchir » pour Nolan, il « sert à [se] créer une opinion propre à chacun » pour Medhi. Pour eux, le texte incite le récepteur à émettre un avis, à formuler des réactions axiologiques.

Cinq élèves n'ont pas été en mesure de répondre à la question. Deux réponses sont quelque peu ambiguës. Nous tenterons de les analyser en formulant plusieurs interprétations ci-dessous.

Graphique 2 : Réponses des élèves à la question 1 du questionnaire numéro 2 :



Après la mise en œuvre de la séquence d'étude, huit élèves pensent qu'un texte littéraire se caractérise par une richesse de figures de style que le lecteur doit analyser, comme le souligne la réponse de Leïla : « Un texte littéraire est un texte qu'on peut analysé (procédé, anaphore) » .

Six élèves soulignent le fait qu'un texte littéraire invite le lecteur à se l'approprier. Selon trois d'entre eux, le texte littéraire permet au lecteur de réagir de façons axiologique et esthétique au texte. D'après Amina, un texte littéraire est un texte qui « passe ses émotions » au lecteur. L'autre moitié des réponses insistent davantage sur le fait que le texte littéraire est une invitation à la créativité pour le lecteur. Pour Nolan, « Un texte littéraire est un texte qui a pour but d'éveiller la curiosité et la créativité du lecteur en lui proposant non un seul chemin, ni plusieurs, mais en lui apportant les outils pour créer le sien. » Ici, Nolan souligne bien le fait que pour lui, le texte n'a pas un sens unique, mais bien plusieurs. Par ailleurs, la mise en lumière de ses sens n'est pas le but ultime de la lecture littéraire pour Nolan. Le texte et ses sens constituent plutôt un bagage créatif pour le lecteur, une invitation à la création, à produire. Les trois réponses catégorisées dans « Le texte est un matériau créatif pour le lecteur » contiennent toutes au moins un des mots suivants : « créativité », « implication », « curiosité » et des déterminants possessifs.

Trois élèves ont axé leurs réponses sur la question du support. Pour l'un d'eux, « Un texte littéraire peut être numérique ou papier. Avec les moyens d'aujourd'hui, la littérature a évolué ». Les deux autres élèves refusent d'imaginer que la littérature puisse être médiatisée ailleurs que dans un livre. C'est par exemple le cas de Rayan, qui écrit : « Un texte littéraire peut être un roman, un recueil de livre [...] C'est un texte qui est écrit sur papier et non-numérique. »

Perspective comparative des données :

À la question 1 du questionnaire 1 « Qu'est-ce qu'un texte littéraire ? », neuf élèves basent leur définition sur la présence de notions techniques dans le texte. Trois d'entre eux pensent que ces notions techniques sont à analyser par le lecteur. Les six autres considèrent que la simple présence de figures de style ou de notions étudiées en cours de français suffisent à ce que le texte soit considéré comme littéraire.

À la même question du questionnaire numéro 2, seuls deux élèves ne font pas mention de l'analyse du lecteur. Les autres élèves soulignent le fait que le lecteur analyse ces notions. Nous pensons que cette différence est encourageante, puisque les élèves commencent à saisir que c'est peut-être la façon dont le lecteur envisage le texte qui rend ce dernier littéraire, que le texte n'est pas littéraire de fait. Ils commencent alors à se prendre en compte dans le processus de lecture. En d'autres termes, six élèves considéraient qu'un texte pouvait être littéraire par sa simple existence contre deux en fin de séquence. Six d'entre eux pensent, après avoir questionné la notion de texte littéraire durant la séquence, que c'est la lecture qui est littéraire plutôt que le texte, contre trois en début de période. Par exemple Meryem pense qu'un texte littéraire est « Un texte qui contient des figures de style ». Ce qui rend le texte littéraire, c'est lui-même. Pour Lili, « Un texte littéraire est un texte que l'on peut analyser avec des figures de style, des formations spécifiques de phrases ». Lili reconnaît la présence d'un récepteur, « on », qui pourrait prendre en charge l'analyse du texte et produire une lecture littéraire (distanciée en l'occurrence).

Par ailleurs, trois élèves pensaient qu'un texte est littéraire si celui-ci est écrit par un auteur reconnu. C'était, pour eux, le nom de l'auteur qui rendait sa production digne d'être considérée comme littéraire. Cette conception n'a pas été retrouvée dans le second questionnaire.

En outre, six élèves considèrent que ce qui rend un texte littéraire est la façon dont le lecteur s'implique subjectivement dans sa lecture, contre deux, dont l'implication se résumait à

la formulation de jugements (d'accord/ pas d'accord, beau/ pas beau), dans le premier questionnaire.

Enfin, deux élèves ont clairement affiché leur refus de considérer la littérature numérique comme faisant partie de la littérature. Nous supposons qu'il est possible que d'autres élèves partagent cet avis sans l'avoir formulé, puisque ces textes numériques viennent « perturber des catégories aussi fondamentales que celles d'auteur, de lecteur, de critique, ou même d'œuvre littéraire » (Gefen, 2012)¹³. Cette littérature, nouvelle pour les élèves, peut leur paraître trop obscure pour accepter de la considérer comme les autres textes qu'ils lisent en cours de français. Cette représentation s'avère être un obstacle pour les apprentissages : s'ils conçoivent l'ouverture au lecteur du texte numérique mais que justement, ils ne le conçoivent pas comme de la littérature, le transfert de la compréhension de cette ouverture à la lecture de textes plus classiques, patrimoniaux sera problématique. Cependant, cette résistance est aussi didactiquement intéressante pour un travail après la séquence, une fois ceci identifié, en activant notamment des échanges type débat concernant la valorisation, ou non, de cette littérature.

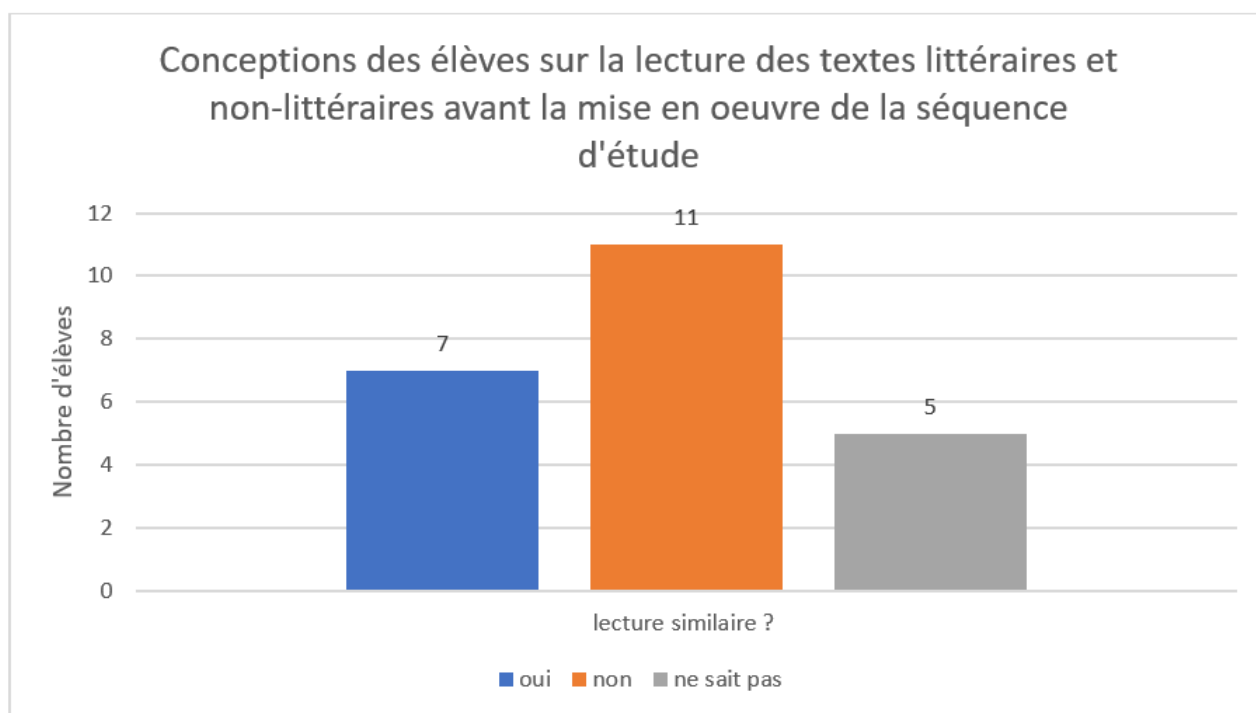
Certaines réponses des questionnaires 1 et 2 n'ont pu être catégorisées et apparaissent sous le nom de « réponse ambiguë » dans les graphiques. Il est dans tous les cas question d'un texte réfléchi (: « texte qui nous fait réfléchir », « texte un peu philosophique, réfléchi », « texte qui nous fait réfléchir » et « texte où l'on doit réfléchir »). Effectivement, ces réponses ne nous apparaissent pas assez précises pour les catégoriser dans l'une ou l'autre des différentes conceptions recueillies. L'élève peut effectivement réfléchir pour concevoir une analyse distanciée du texte, en interprétant différents procédés stylistiques, pour chercher « ce que l'auteur a voulu dire » (Daunay, page 156, 2007), ou encore réfléchir en prenant part à une activité fictionnalisante. (Langlade, 2007)

3.3.2. La lecture du texte littéraire et non littéraire pour les élèves

Nous nous intéressons ici aux différentes réponses apportées par ces élèves de 3^e à la question 2 : « Est-ce que vous lisez un texte littéraire de la même manière qu'un texte non littéraire ? » du premier questionnaire (Graphique 3) et du second (Graphique 4).

¹³ Édition numérique, pas de pagination

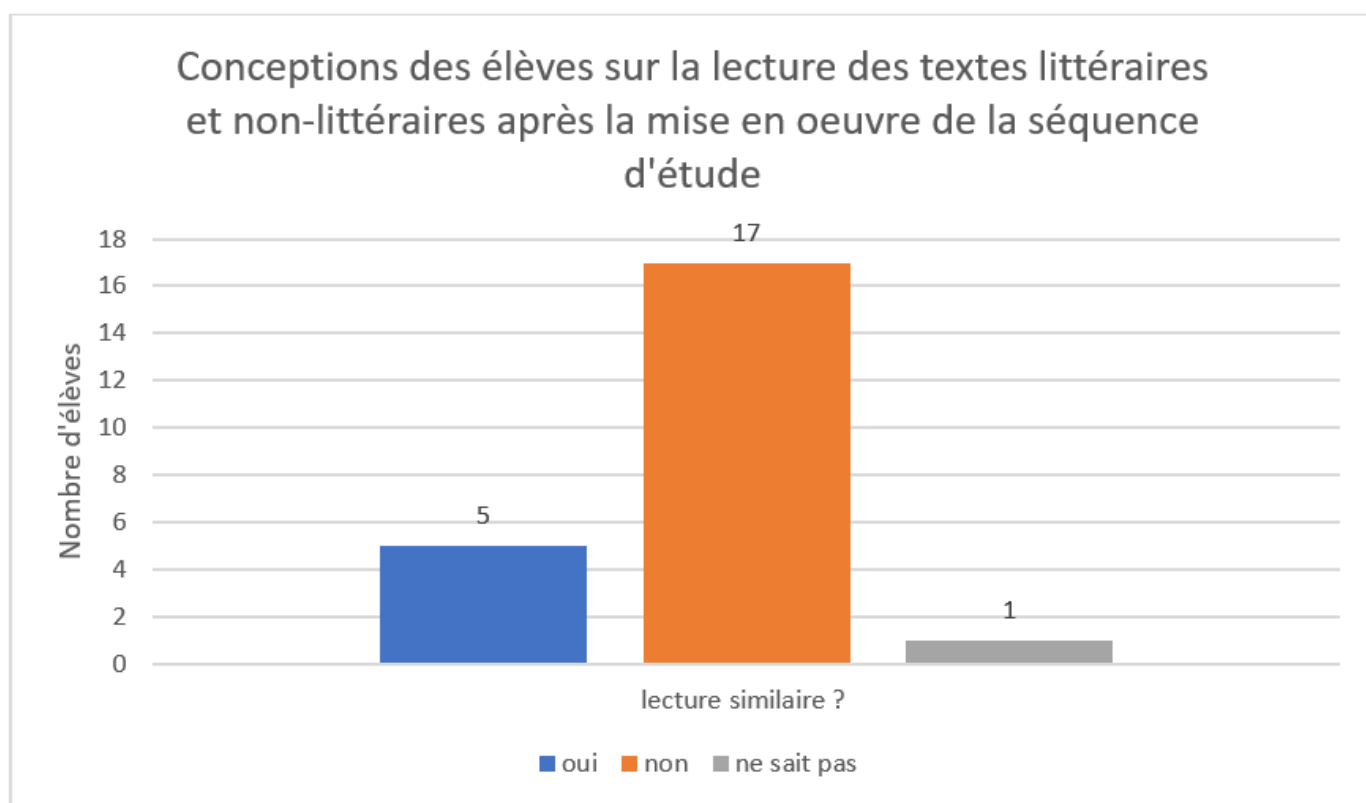
Graphique 3 : Réponses des élèves à la deuxième question du questionnaire numéro 1 :



Pour la majorité des élèves, on ne lit pas un texte littéraire de la même façon qu'un texte non littéraire. Les justifications sont au nombre de deux. Premièrement, la lecture d'un texte littéraire demande plus de réflexion et d'analyse de la part du lecteur. Sabrina nous dit par exemple qu'« on essaye de lire [un texte littéraire] avec plus d'attention ». Deuxièmement, la lecture d'un texte littéraire demande un temps plus long en raison notamment de sa difficulté, liée en particulier au lexique utilisé. Issa explique : « On doit plus prendre le temps de tout lire car il y a des mots un peu plus complexe ». Pour Charlotte, « un texte non littéraire se lit plus facilement ». D'après les élèves, il semble que le texte littéraire se caractérise par sa difficulté, son caractère quelque peu opaque à la première lecture et se réduit à cela.

Les quatre participants ayant répondu « oui » à la question en se justifiant expliquent que leur réponse est due au fait qu'ils ne connaissent pas la différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire.

Graphique 4 : Réponses des élèves à la deuxième question du questionnaire numéro 2 :



Après la mise en œuvre de la séquence d'étude sur la littérature numérique, le nombre d'élèves pensant que la lecture du texte littéraire diffère de celle d'un texte non littéraire a augmenté. On distingue trois justifications différentes. Premièrement, la lecture d'un texte littéraire implique une analyse précise des procédés. D'après Dina, « on ne lit pas un texte littéraire de la même manière qu'un texte non littéraire car pour un texte non littéraire on a pas besoin d'analyser ». Pour Lili, lorsque nous lisons un texte littéraire, « on essaye de comprendre "en profondeur" le texte et le sens des mots ».

D'autres insistent sur le fait que la lecture d'un texte littéraire est généralement difficile et demande du temps. Leila explique son expérience : « pour un texte littéraire, je prend plus le temps pour comprendre ». Pour Maxime, la lecture d'un texte littéraire nécessite de « faire le vide dans sa tête pour se concentrer sur le sens de chaque mot. Alors que pour un texte "normal" c'est [...] plus facile à lire ». Deux visions de la difficulté semblent se détacher de cette unique catégorie. Certaines réponses, comme celle de Maxime, laissent sous-entendre que les élèves perçoivent la difficulté comme significative. Lire « en profondeur » s'opposerait alors à une lecture superficielle, moins riche et à connotation péjorative. Pour d'autres, la difficulté n'est rien de plus qu'un obstacle à la compréhension.

Selon certains, la lecture de texte littéraire est source de déplaisir. Brice illustre sa réponse par ces mots : « Si c'est un manga je vais prendre du plaisir, si c'est l'Horloge c'est compliqué ».

Pour d'autres, la lecture d'un texte littéraire bloque leur implication, leur subjectivité. Luc écrit « sur un texte non littéraire, je m'imagine des scènes ». D'après Marie, lorsque nous lisons un texte littéraire « nous allons chercher le message qu'il [l'auteur] veut nous faire passer ».

Perspective comparative des données :

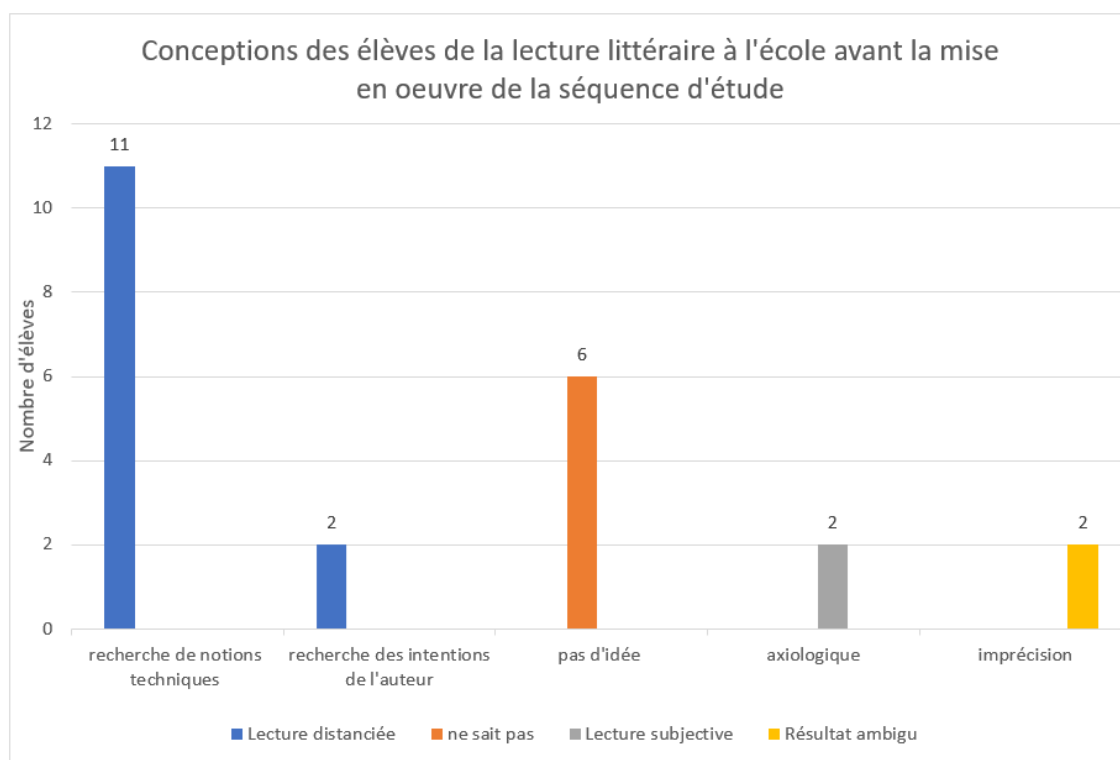
Que ce soit en lisant les réponses issues du premier questionnaire ou celles du second, nous remarquons aisément que les élèves ne lisent pas un texte considéré comme littéraire de la même manière qu'un texte non littéraire. Nous avons remarqué que la plupart des élèves ont assimilé le texte littéraire avec celui qu'on lit à l'école et le texte non littéraire à celui qu'ils lisent dans un milieu extrascolaire. On remarque dans les réponses des élèves, différentes références à leurs lectures récréatives, comme l'illustre parfaitement la réponse de Maxime : « Non, je pense que je ne lirai pas une BD d'héroïc fantaisie de la même manière que pour un texte littéraire : je réfléchirai sur le sens de chaque mots ».

Notons par ailleurs, que la différence la plus flagrante de lecture entre un texte lu en cours de français et un texte lu à la maison se situe dans l'acte de lecture : le premier doit être analysé contrairement au second. Luc a écrit que lors de la lecture d'un texte non littéraire, « [il s']imagine des scènes ». Cet élève s'autorise alors à effectuer une lecture subjective, en créant une « production fantasmatisque » (Langlade, page 54, 2008), activité apparemment interdite lors d'une lecture d'un texte littéraire. Par ailleurs, Maxime pense qu'il faut « faire le vide » dans sa tête pour être en mesure de lire un texte littéraire. Nous pouvons interpréter son propos comme un refus de s'écouter soi en tant que sujet-lecteur, une interdiction de produire une activité fictionnalisante.

3.3.3. La lecture littéraire à l'école d'après les élèves

Cette partie regroupe les réponses des élèves à la troisième question du questionnaire : « Qu'est-ce qui est demandé lors d'une lecture littéraire à l'école ? » des deux périodes d'étude (avant et après la mise en œuvre de la séquence).

Graphique 5 : Réponses des élèves à la troisième question du questionnaire numéro 1 :



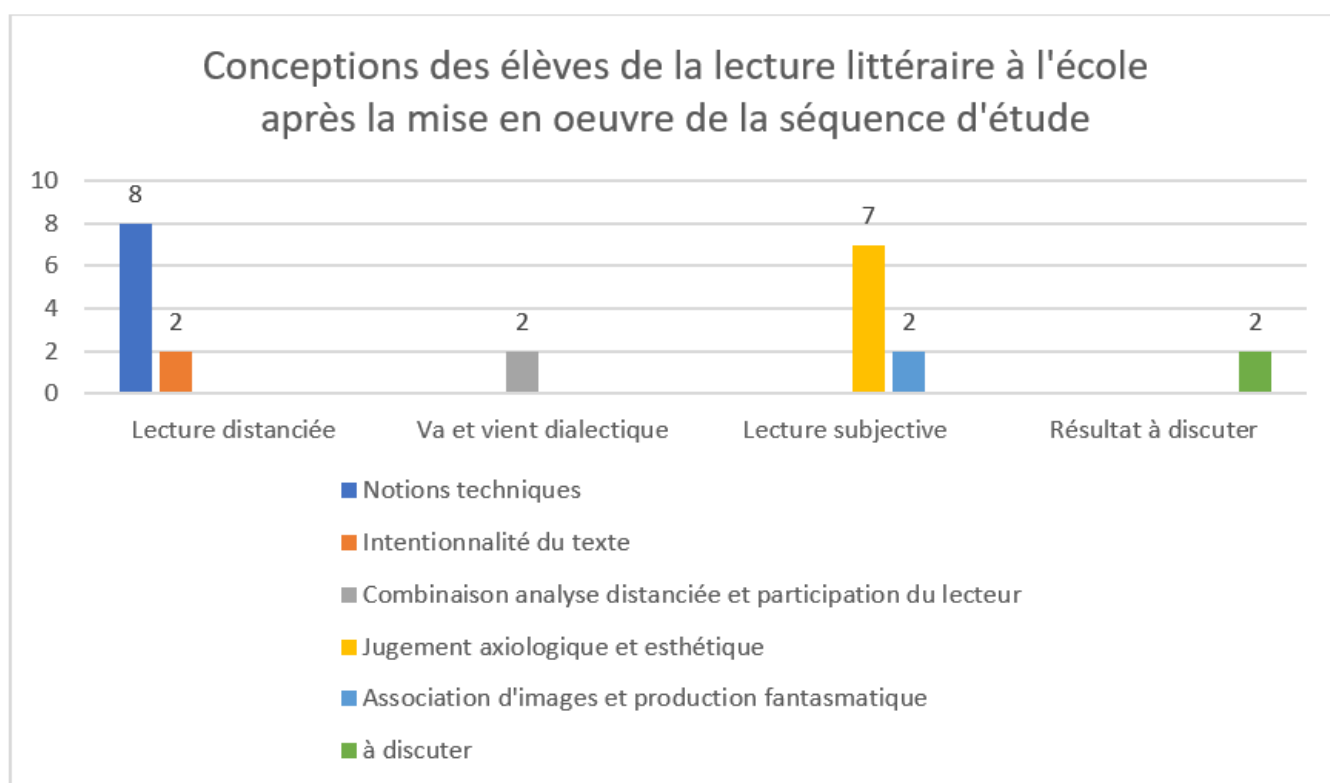
Avant la réalisation de la séquence, onze élèves pensaient que la lecture littéraire en milieu scolaire reposait sur l'analyse de procédés littéraires. Pour Amina, il faut manipuler des notions techniques lors d'une lecture littéraire, elle cite par exemple « la situation initiale » et « le temp » des verbes. Deux verbes fréquemment utilisés sont assez significatifs de cette représentation de la lecture littéraire comme lecture distanciée et technique : « analyser » et « relever ». À l'instar d'Amina, les élèves citent différentes notions lexicales et grammaticales comme : « comparaison », « verbe », « sujet » ou encore « rythme ».

Deux élèves pensent que ce qui est demandé par les enseignants dans le cadre d'une lecture littéraire, est de retrouver les intentions de l'auteur. Pour Sélim, lors d'une lecture littéraire en classe, il faut « trouver ce que l'auteur a voulu dire ».

Pour deux élèves, on leur demande surtout de réagir aux textes, d'émettre un avis sur ceux-ci, comme l'illustre la réponse de Medhi : « Il faut analyser l'histoire pour avoir notre propre opinion. » Pour Luc, « il nous est demandé ce qu'on en pense [du texte] et de trouver une situation réelle en accord ou pas avec le texte ».

Enfin, six élèves n'ont pas répondu à cette question, à l'exception de quelques « je ne sais pas ». Deux réponses, impossibles à catégoriser, seront interprétées ci-dessous.

Graphique 6 : Réponses des élèves à la troisième question du questionnaire numéro 2 :



À l'issue de la séquence d'étude, huit élèves considèrent que l'on demande surtout une lecture distanciée à l'école. Lison écrit : « Lors d'une lecture littéraire à l'école, on nous demande de relever des figures de styles comme des comparaisons, anaphores... Ainsi que de trouver des verbes et leurs temps. » Deux d'entre eux insistent sur le fait qu'il faut rechercher les intentions de l'auteur. C'est par exemple le cas d'Amina, qui écrit : « On cherche ce que l'auteur a voulu nous transmettre s'il a écrit pour défendre une cause ».

Par ailleurs, sept élèves considèrent que lors d'une lecture littéraire, le récepteur est invité à émettre un jugement esthétique ou axiologique. Sélim pense qu'il faut « donner son avis pour comprendre ». D'après Sabrina, on émet un avis « puis après on en discute en classe ».

D'après deux élèves, lire un texte à l'école est une occasion de ressentir, de se créer des images comme Medhi, qui cherche toujours à voir des « ressemblances avec la société, le monde ». Pour Issa, il peut être demandé à l'école : d' « écrire un texte ou un poème dans le genre [du texte source] sur des idées qui nous viennent en tête ».

Deux autres élèves expriment le fait que lorsqu'un enseignant leur demande d'effectuer une lecture littéraire, il faut analyser le texte de façon distanciée dans un premier temps, pour ensuite discuter ses sens, et créer sa propre interprétation, voire son propre récit comme l'explique Nolan : « il faut trouver ce que l'auteur a voulu dire mais pas pour le garder et le prendre comme la vérité. Il faut le trouver pour pouvoir créer l'histoire, la nôtre. »

Enfin, deux élèves soulignent le fait que, selon eux, on lit un texte en faisant appel à notre subjectivité pour ensuite analyser le texte de façon distanciée. Même si leurs propos ne sont pas davantage développés, nous pensons que cette conception rappelle le « va et vient dialectique » de Dufays (page 5,2002).

Perspective comparative des données :

En comparant les résultats (Graphique 5 & 6), nous observons que le taux d'élèves considérant que l'exercice de la lecture littéraire à l'école ne consiste qu'à une analyse de notions techniques est toujours assez haut, il est passé de onze à huit. En revanche, le nombre d'élèves dont la conception de l'exercice repose en particulier sur un dialogue entre soi et le texte a augmenté. Neuf le pensent, contrairement à deux avant la mise en place de la séquence.

Le résultat de cette étude est donc plutôt mitigé. Bien que les élèves ayant répondu « je ne sais pas » à la question du questionnaire 1 : « Qu'est-ce qui est demandé lors d'une lecture littéraire à l'école ? » se sont globalement dirigés vers une lecture subjective lors du questionnaire 2, bon nombre d'élèves considèrent encore qu'à l'école, une lecture exclusivement distanciée est requise. Nous pensons que ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'exercice de la lecture littéraire connaît depuis toujours de nombreuses définitions qui coexistent. Plusieurs conceptions de cette notion se sont succédé (implicite, empirique, historique etc.) comme un « balancier » (Daunay, page 47, 2007). Même si les chercheurs ont démontré que les élèves ne sont pas des instances de déchiffrement, mais bien des sujets-lecteurs, le modèle traditionnel de la lecture continue d'impacter les enseignants et donc les élèves. Nous pouvons effectivement supposer qu'au cours de leur parcours scolaire, les élèves ont davantage été confrontés à des modèles de lectures distanciées qu'à des lectures impliquées. D'après Sylviane Ahr et Patrick Joole, cela pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignement est

« conditionné par un examen qui évalue, aux deux paliers du secondaire (brevet et baccalauréat), la maîtrise de savoirs déclaratifs et opératoires, et qui impose une “lecture modèle” ». (page 75, 2010) Ils précisent leur pensée en illustrant leur propos par le type de didactisation employé dans les manuels de français : « Les questions qui accompagnent les textes littéraires dans les manuels scolaires du collège, et celles posées aux candidats du DNB [Diplôme National du Brevet], invitent à identifier les procédés d’écriture, puis l’effet de sens ainsi produit ; le terme effet étant majoritairement employé au singulier, ce qui présuppose l’identification d’un sens » unique (page 75, 2010). Les deux chercheurs parlent des programmes précédant les programmes actuels, qui minoraient considérablement les démarches inductives.

Quatre réponses issues des questionnaires 1 et 2 nous ont paru difficilement catégorisables. Citons par exemple celle de Luc : « On nous demande ce qu’on a compris ». La nature des questions (quels types de questions on lui pose) aurait été un précieux indice pour statuer sur la conception de la lecture littéraire à l’école de cet élève. En effet, Luc peut autant faire référence à des consignes favorisant l’implication du lecteur, de type axiologique par exemple, qu’à des questions la freinant comme la suivante : Relevez les assonances dans le premier quatrain du sonnet.

4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

Nous rappelons que notre étude, réalisée au sein d’une classe de 3^e dans un collège péri-urbain, avait pour but de valider ou réfuter les hypothèses suivantes :

1. La littérature numérique est un support qui pourrait permettre aux élèves de mieux comprendre ce qui leur est demandé d’effectuer lors d’une lecture littéraire à l’école et de s’impliquer davantage dans leur lecture en tant que sujet-lecteurs.
2. Lire des textes issus de la littérature numérique pourrait aider les élèves à s’interroger sur la notion de texte littéraire, à réfléchir à ce qui rend un texte littéraire ou non.

Pour ce faire, nous avons tout d’abord demandé aux élèves de répondre à un questionnaire permettant d’établir leurs différentes conceptions de la lecture littéraire et de son application à l’école. Puis, nous avons mis en place une séquence répondant à l’entrée « Vivre en société, dénoncer la société » basée sur un groupement de textes de littérature numérique. La didactisation de ce corpus invitait le lecteur à s’impliquer, à co-construire les sens des textes.

Par ailleurs, la dernière œuvre numérique, *Perte de temps* de Julie Potvin, a constitué une impulsion pour effectuer un exercice de réception scripturale d'un texte patrimonial pour mieux le comprendre, en utilisant les potentialités du traitement de texte comme autant de signes créatifs. À l'issue de la séquence, les élèves ont répondu à un deuxième questionnaire composé des mêmes questions que le premier. Ce dispositif nous a permis de mesurer l'évolution des conceptions des élèves.

4.2. Limites et perspectives

Cette étude a connu plusieurs limites qui ont certainement participé à rendre ses résultats mitigés.

4.2.1. L'instabilité du numérique

Malgré une anticipation de notre part, nous avons rencontré, lors de cette étude, des soucis informatiques liés aux médiums des textes, engendrant ainsi des aménagements moins porteurs de sens pour les élèves que les dispositifs didactiques initialement prévus. Les textes de littérature numérique sont, par nature, instables. Qu'on le veuille ou non, « le programme n'est pas exécuté de la même façon sur n'importe quel ordinateur : les vitesses d'exécution sont plus ou moins élevées, les modes de stockage et les logiciels utilisés changent avec les années. Ce cadre d'actualisation instable rend la création numérique foncièrement fragile » (Sammer, page 414, 2010). La constante évolution du web peut rendre la lecture de certaines œuvres difficile, voire impossible.

Malheureusement, les élèves n'ont pas pu expérimenter l'œuvre interactive *Perte de temps* de Julie Potvin. Son site était tout bonnement inaccessible sur les tablettes de l'établissement. Les participants ont alors regardé une capture d'écran vidéo d'un lecteur en train d'interagir avec l'œuvre, d'expérimenter la réécriture de l'artiste. Les élèves, qui devaient être acteurs dans cette expérimentation, n'ont finalement été que de simples spectateurs.

4.2.2. Les bouleversements engendrés par la littérature numérique

Comme nous l'avons déjà souligné, la littérature numérique bouleverse nos attentes et nos habitudes. Nous savions que les supports, les nouvelles postures de lecteur, mais aussi les esthétiques de ces textes, allaient certainement déstabiliser les élèves. Lors de l'expérimentation de *Déprise* de Bouchardon et Volkaert, les élèves ont lu une œuvre bien différente de ce dont ils ont l'habitude et n'ont pas réussi à en mesurer tous les enjeux, ni à produire du sens.

Ainsi, dans *Déprise*, le lecteur n'a pas toujours la main sur l'évolution de l'œuvre. Les élèves ont ressenti une certaine frustration lorsqu'à leurs clics, rien ne se passait sur l'écran. Certains ont même pensé que l'œuvre dysfonctionnait, que cette absence de réaction était accidentelle, liée à sa vétusté ou à un problème informatique. Il était primordial pour nous de laisser les élèves s'exprimer sur leur expérience, voire se scandaliser, pour ensuite tenter de les faire réfléchir aux possibles enjeux de cette déprise ressentie par le lecteur. Nous avons essayé de les interroger sur les racines de leur frustration, peut-être liée à leur usage personnel du web. Effectivement, les élèves sont habitués à une certaine rapidité de flux et de réception. Ils ont l'habitude de scroller, de faire défiler rapidement les pages du net, de lire en diagonal les sites. Les œuvres comme *Déprise* interrogent cet usage. Malgré notre tentative d'établir un retour réflexif sur cette œuvre, de nombreux élèves ont refusé de voir en elle un quelconque intérêt.

Cette expérience souligne que l'étude de la littérature en milieu scolaire nécessite d'entendre les réactions des élèves et que celles-ci peuvent ne pas évoluer, malgré les échanges en classe. Nous pensons également qu'il aurait peut-être été judicieux de didactiser cette œuvre d'une autre manière, en organisant un débat cadré et identifié par exemple. Nous aurions pu proposer des œuvres moins frontales avant de leur faire expérimenter celle-ci qui, nous le rappelons, déstabilise les élèves à la fois par son support numérique animé, sa multimodalité, son interactivité, mais aussi par son esthétique.

Sinon, nous pensons qu'il aurait potentiellement été intéressant de leur montrer cette œuvre dès le début de la séquence, de ramasser leurs réactions, puis de revenir dessus à la fin de la séquence.

4.2.3. L'écriture numérique pour mieux lire la littérature numérique

La dernière séance de notre séquence d'étude a été très productive et riche en apprentissages pour les élèves, comme le soulignent leurs textes réflexifs. Les élèves ont tous exploité la possibilité multimodale induite par le support, joué avec la police et la taille des caractères pour signifier. Nous pensons que l'écriture, la production scripturale, aurait pu être un détour exploité davantage lors de cette séquence, et cela dès le début de cette dernière. Commencer la séquence par des exercices d'écriture numérique aurait peut-être atténué l'aspect bouleversant de la cyberlittérature. Cela aurait effectivement permis aux élèves de découvrir

par eux-mêmes comment les spécificités des médiums numériques peuvent être exploitées à des fins créatives, de s'approprier de façon empirique les fonctionnalités du numérique, et de les rendre significatives.

4.2.4. Un questionnaire à approfondir

Après avoir questionné notre didactisation et ses limites, nous allons ici émettre des suggestions pour améliorer notre protocole de recherche. Comme nous l'avons déjà dit, les élèves ont répondu à deux questionnaires similaires, avant et après la mise en œuvre de la séquence d'étude. À la suite de la lecture et de l'analyse des réponses des élèves, nous pensons que certaines questions devraient être reformulées ou précisées.

D'après nous, il faudrait demander aux élèves de donner des exemples précis de textes non littéraires juste après la question 2 « Est-ce que vous lisez un texte littéraire de la même manière qu'un texte non littéraire ? ». Effectivement, cela aurait permis de vérifier la possible assimilation que les élèves semblent effectuer et que nous avons soulignée : les textes littéraires sont lus à l'école et les textes non littéraires à la maison.

Par ailleurs, il était demandé aux élèves d'écrire un poème sur un objet de leur choix dans le questionnaire. Nous n'avons pas été en mesure d'analyser les réponses. Absolument tous les textes produits par les élèves sont en vers, et la plupart contiennent des rimes. Il aurait été extrêmement intéressant de recevoir quelques élèves en entretien pour les interroger sur la façon dont ils ont procédé pour écrire leurs poèmes. Leur approche très formaliste de la poésie est-elle représentative de ce qu'est la littérature en général pour eux, ou est-ce le résultat d'une vision formaliste de ce seul genre ?

À l'avenir et pour éviter que d'autres représentations des élèves, comme celles de la poésie, rendent leurs productions difficilement interprétables, nous pourrions simplement leur demander d'écrire un texte sur un objet de leur choix.

5.Conclusion

La littérature numérique est signe de bouleversements. Elle déstabilise nos habitudes de lecteur et peut constituer alors un parfait support pour questionner les élèves sur certaines de

leurs représentations, comme leur conception du texte littéraire, de sa lecture et de la posture du récepteur.

Ces profonds changements opérés par la littérature numérique impliquent également de repenser la didactisation de ces textes. Cela nécessite une réelle réflexion de la part de l'enseignant, notamment pour amener d'une part les élèves à dépasser leurs difficultés engendrées par le caractère innovant, voire inédit de certaines œuvres numériques (la multimodalité, la non-linéarité du récit etc.) ou du moins, à les interroger, d'autre part, pour leur permettre d'envisager pleinement les nouveaux enjeux que soulève la littérature numérique, comme la transformation des figures du lecteur et de l'auteur, la notion d'œuvre qui se voit grandement déstabilisée par le numérique.

Les résultats mitigés de cette étude tendent à montrer à la fois le fait que la lecture de la cyberlittérature peut effectivement amener les élèves à s'impliquer davantage dans leur lecture, à se constituer véritablement comme des sujets-lecteurs, mais aussi qu'il faut porter une attention toute particulière aux difficultés nouvelles auxquelles les élèves sont confrontés, sous peine de rendre les apprentissages difficiles.

Ainsi, la littérature numérique déstabilise également la didactique de la littérature de façon profonde. Elle invite l'artiste et le lecteur à expérimenter, mais également l'enseignant, qui découvre souvent la littérature numérique en dehors de sa formation universitaire, et le chercheur en didactique, à qui se posent des questions inédites.

6. Bibliographie

Ahr, S. & Joole, P. (2010). Débats et carnets de lecteurs, de l'école au collège, *Le français aujourd'hui*, (n° 168), pp. 69-82. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-69.htm>

Barthes, R. (1968). La mort de l'Auteur, *Le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, pp. 61-67. URL : https://monoskop.org/images/3/38/Barthes_Roland_1968_1984_La_mort_de_l_auteur.pdf

Beaudoin, R. (1995). Compte rendu de [*L'acte de lire*]. *Liberté*, 37(5), pp.144–152.

Becchetti-Bizot, C. (2012). La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres ? *Le français aujourd'hui*, (n°178), pp. 41-51. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-41.htm>

Bootz, P. (2011). La littérature numérique en quelques repères. In Bélisle, C. *Lire dans un monde numérique*, Villeurbanne : Presses de l'enssib, pp.206-253. URL: <https://books.openedition.org/pressesenssib/1095>, DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressese> nssib.1095

Bouchardon, S. (2012). Une esthétique de la matérialité, *La valeur heuristique de la littérature numérique*, Université de Technologie de Compiègne Garant, pp.147-155. URL : [La valeur heuristique de la littérature numérique \(utc.fr\)](http://La_valeur_heuristique_de_la_litterature_numerique(utc.fr))

Bouchardon, S. (2011). Littérature numérique : une littérature communicante ? *Médiation et information* n°33 (MEI), Paris : Le Harmattan, pp. 141-152 URL : https://www.researchgate.net/publication/270216644_Bouchardon_S_2011_Litterature_numerique_une_litterature_communicante_Mediation_Et_Information_n_33_MEI_Paris_L%27Harmattan_141-152

Bouchardon S. (2007). Les œuvres de littérature numérique. *Un laboratoire de littératures : Littérature numérique et Internet*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, pp.147-226. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.214>.

Brunel, M. & Bouchardon, S. (2020). Enseignement de la littérature numérique dans le secondaire français : une étude exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 11. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2020-v11-rechercheslmm05499/1071476ar/>

Brunel, M. (2020). Analyse des textes et utilisation d'internet : comment renverser les usages ? *Le français aujourd'hui*, 2020/3 (N° 210), pp. 55-69. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-3-page-55.htm>

Brunel, M. & Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 5. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2017-v5-rechercheslmm03725/1046903ar/>

Brunel, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui*, 1(1), pp.31-42. URL : <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0031>

Chapelain, B. (2017). La participation dans les écritures créatives en réseaux : de la réception à la production, *Le français aujourd'hui*, (N° 196), pp. 45-56. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-1-page-45.htm>

Claude, M-S. (2021). Rapport aux arts des élèves et enseignants du secondaire : entre malentendus et connivence » in Lebrun, M. *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant*, Belgique : Presse universitaire de Namur, pp.7-37 URL : 101780-PUN-Herfurth-Diptyque42-C1-INT-C4-WEB.pdf (i6doc.com)

Claude, M-S. (2015). *Commenter la peinture, commenter la littérature Présupposés, limites et perspectives d'un détour*, Science de l'éducation, sous la direction de Patrick Rayou, Paris URL : <http://www.theses.fr/2015PA080021>

Clément, J. (2001). La littérature au risque du numérique, *Document numérique*, (Vol. 5), pp. 113-134. URL : <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2001-1-page-113.htm>

Combe, D. (1996). La référence dédoublée. Le sujet lyrique entre fiction et autobiographie in Vassevière, J. & Toursel, T. *Littérature : 150 textes théoriques et critiques*, Armand Colin, pp. 342-344.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159, pp.139-176. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1175>

Daunay B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français, *Le français aujourd'hui*, 2007/2 n° 157, pp. 43-51. DOI : 10.3917/lfa.157.0043

Donnat, O. (2010). Lecture, livre et littérature à l'ère numérique, *L'Observatoire*, (Hors-série 3), pp. 24-28. URL: <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2010-3-page-24.htm>

Dufays, J-L. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », Tréma [En ligne], pp.1-12.URL : <http://journals.openedition.org/trema/1579>

Florey, S., Jeanneret, S. & Mitrovic, V. (2020). Lire des œuvres littéraires numériques au secondaire post-obligatoire : Représentations d'enseignants et objets d'apprentissage. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 11 URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2020-v11-rechercheslmm05499/1071477ar/>

Gauthier, J. (2013). Déprise. Fiche dans le répertoire des arts et littératures hypermédiatiques du Laboratoire NT2. Repéré à <http://nt2.uqam.ca/fr/repertoire/deprise-0> le 10/04/2021

Gefen, A. (2010). Ce que les réseaux font à la littérature, *Itinéraires* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/2065> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/itineraires.2065>

Gefen, A. (2012). La littérature contemporaine face au numérique : assimilation, résistance ou reconversion ? Bessard-Banquy, O. *Les Mutations de la lecture*, Presses universitaires de Bordeaux. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01624151/document>

Guilet, A. (2013). *Pour une littérature cyborg : L'hybridation médiatique du texte littéraire*, Littératures comparées, sous la direction de Denis Mellier et Bertrand Gervais, Université du Québec à Montréal. URL : <https://archipel.uqam.ca/6010/1/D2569.pdf>

- Guilet, A. (2015). Littérature et gazouillis : la Twittérature comme performance, *Littérature numérique et performance*, colloque international organisé par Gilles Bonnet, Laboratoire Marge, Université Lyon 3
- Guilet, A. (2017). Les pratiques d'écriture amateur, *Tous artistes ! Les pratiques (ré)créatives du web* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp.125-126. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pum/11081>.
- Guilet, A. (2017). Les fan fictions, écrits de lecteur, *Tous artistes ! Les pratiques (ré)créatives du web* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp.127-139. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pum/11082>
- Guilet, A. (2017). Les feuilletons sur les réseaux sociaux, *Tous artistes ! Les pratiques (ré)créatives du web* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp.141-154. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pum/11083>
- Guilet, A. (2017). Les succès littéraires grâce au Web, *Tous artistes ! Les pratiques (ré)créatives du web* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp.155-173. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pum/11084>
- Houdart- Merot, V. & Petitjean, A-M. (2015). Quand l'atelier d'écriture devient numérique : des pratiques en secteur universitaire aux questions qu'elles génèrent, In Houdart- Merot, V. & Petitjean, A-M. *Numérique et écriture littéraire. Mutations des pratiques*, pp. 13-16. Hermann
- Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2015). Des voix multimodales d'enseignement/apprentissages de la littérature : vers une didactique de la « multilecture » et de la « multiécriture » littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. URL : <https://doi.org/10.7202/1047787ar>
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, *Figura* n°20, pp.45-55.
- Le Goff, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant, Mazauric, C., Fourtanier, M-J. et Langlade, G. *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? dans Goigoux, R. et Pollet, M.-C. (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Bruxelles : Presses universitaires de Namur, pp. 195-216. URL : <https://hal.umontpellier.fr/hal-01728350/document>
- Lyon-Caen, J. (2003). Histoire littéraire et histoire de la lecture, *Revue d'histoire littéraire de la France*, (Vol. 103), pp. 613-623. URL: <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-litteraire-de-la-france-2003-3-page-613.htm>
- Petitjean, A-M. & Brunel, M. (2018). Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : quel enseignement de l'écriture littéraire ? *Le français aujourd'hui*, (N° 200), pp. 11-18. URL : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-1-page-11.htm>
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. *Presses universitaires de Rennes*. pp.11-16.

Saemmer, A. (2010). Lire la littérature numérique à l'université : deux situations pédagogiques, *Éla. Études de linguistique appliquée*, (n°160), pp. 411-420 URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-411.htm>

Saemmer, A. & Tréhondart, N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception, *Études de communication* [En ligne], 43, pp.107-128. URL: <http://journals.openedition.org/edc/6036> DOI: 10.4000/edc.6036

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Presse universitaire de France

Stolz, C. (2014). Le vertige des contingences auctoriales : un nouvel espace de dialogisme et de coénonciation avec le lecteur, *Fictions narratives du XXI Approches Rhétoriques, Stylistiques et Sémiotiques*, Presses Universitaires de Rennes, pp.155-171

Œuvres citées dans ce mémoire :

Baud, P. & Sacré, Y. (2018). *Nanofictions*, Paris, Flammarion

Baudelaire, C. (1857). « L'Horloge » in *Les Fleurs du mal*, repéré à <https://www.poetica.fr/poeme-684/charles-baudelaire-horloge/> le 30 décembre 2020

Bouchardon, S. & Volkaert V. (2010). *Déprise*, repéré à <https://bouchard.pers.utc.fr/deprise/home>, le 29 novembre 2020

Columbert, A. (2015). Sofia, repéré à <http://poesies.poemes.free.fr/sofia-derriere-le-miroir.php>, le 29 novembre 2020

Descraques, F. (2017). *3^e Droite*, thread 1, & 9 repéré à <https://twitter.com/3emeDroite>, le 29 novembre 2020

Mallarmé, S., (1897). Crise de vers, *Divagations*, repéré à <https://www.jeuverbal.fr/crisevers.pdf>, le 05 janvier 2012

Ortin, M. (2017). *Amours Solitaires*, repéré à https://www.instagram.com/amours_solitaires/ & <https://amours-solitaires.com/>, le 29 novembre 2020

Potvin, J. (2003). *Perte de temps*, repéré à <http://www.perte-de-temps.com/>, le 31 décembre 2020

Vidéo projetée en classe : <https://vimeo.com/11794528>, site consulté le 04 mars 2021

Proust, M. (1927). *Le temps retrouvé*, éditions numériques édité par la bibliothèque numérique romande repéré à https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/proust_a_la_recherche_du_temps_perdu_7_temps_retrouve.pdf, le 24 février 2021

Sommaire des annexes :

Annexe1 : Questionnaire d'étude.....	I
Annexe 2 : Image de Pawel Kuczynski.....	I
Annexe 3 : Deux captures d'écran de publications issues du compte <i>Amours Solitaires</i>	II
Annexe 4 : Manifeste d' <i>Amours Solitaires</i>	III
Annexe 5 : Deux captures d'écran de publications issues du compte <i>Amours Solitaires</i> remotivant le topos de la fleur pour dire l'amour.....	IV
Annexe 6 : Captures d'écran du thread 9 de l'œuvre <i>3^e Droite</i>	V
Annexe 7: <i>Le Cri</i> , Edvard Munch.....	VI
Annexe 8 : Photographie du thread 1 du récit <i>3^e Droite</i>	VI
Annexe 9 : Assemblage de plusieurs commentaires de lecteurs publiés sous la photographie.....	VI

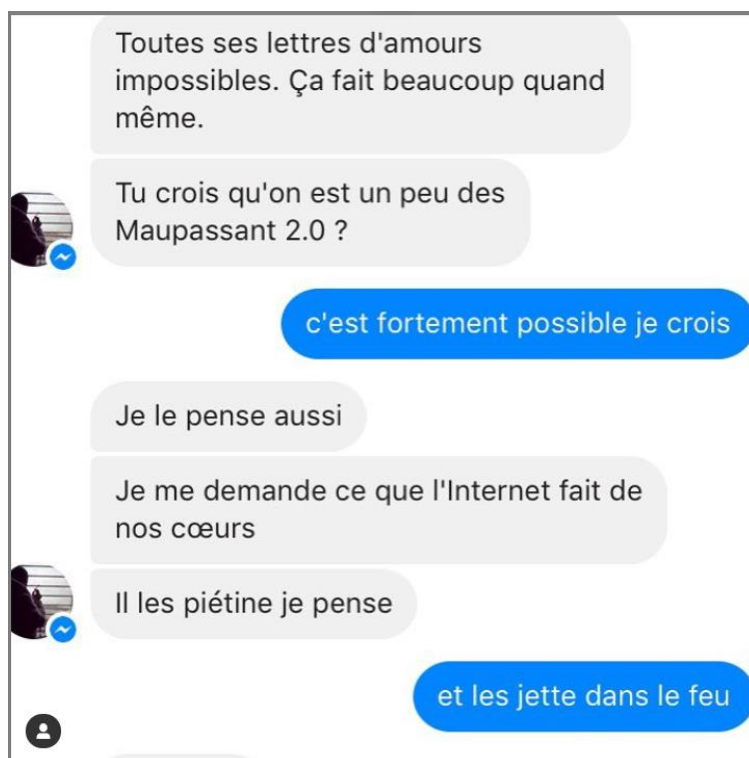
Annexe 1 : Questionnaire d'étude

1. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?
2. Est-ce que vous lisez un texte littéraire de la même manière qu'un texte non littéraire ?
3. Qu'est-ce qui est demandé lors d'une lecture littéraire à l'école ?
4. Faut-il trouver ce que l'auteur a voulu dire ?
5. Êtes-vous libres d'interpréter comme vous le souhaitez ?
6. Écrivez un poème sur un objet que vous appréciez.

Annexe 2 : Image de Pawel Kuczynski (sans titre- 2017)



Annexe 3 : Deux captures d'écran de publications issues du compte *Amours Solitaires*



Annexe 4 : Manifeste d'Amours Solitaires

Manifeste

Amours solitaires est né comme une contestation.

Dans les rues, à la télé et sur la toile on a entendu que la lettre d'amour était morte, que plus personne ne savait écrire et que le mot avait disparu au profit de l'image.

Pourtant, chaque jour circulent une multitude de messages qui, isolés dans l'intimité des téléphones, viennent contredire cela de la plus remarquable des manières. Amours solitaires les a réunis et partagés pour clamer haut et fort que non, la lettre d'amour n'est pas morte : elle a simplement évolué avec les nouveaux supports que nous offre la technologie. Peut-être même est-elle plus vivante que jamais, se prolongeant dans le flot ininterrompu d'échanges écrits qui rythment notre quotidien. Ensuite, parce que ce partage est de l'ordre de la nécessité dans une époque où la valorisation du sentiment est dégradée.

Progressivement, Amours solitaires est devenu un emblème.

Celui du regain de légitimité du sentiment amoureux. Pendant de longues années, il n'était pas bon d'être sentimental. L'on prônait plutôt la distance, voire même l'indifférence, la résistance au romantisme, inspirées du fameux dicton « fuis-moi je te suis ». Cette ère est sévèrement remise en question. Amours solitaires est là pour casser les codes, détruire l'empire de la fausse indifférence, et le tabou du sentiment. Osez écrire votre amour, osez vous déclarer, bravez la timidité et la pudeur, n'ayez plus peur, c'est tellement important.

Qui a dit que le sentiment était ringard ?

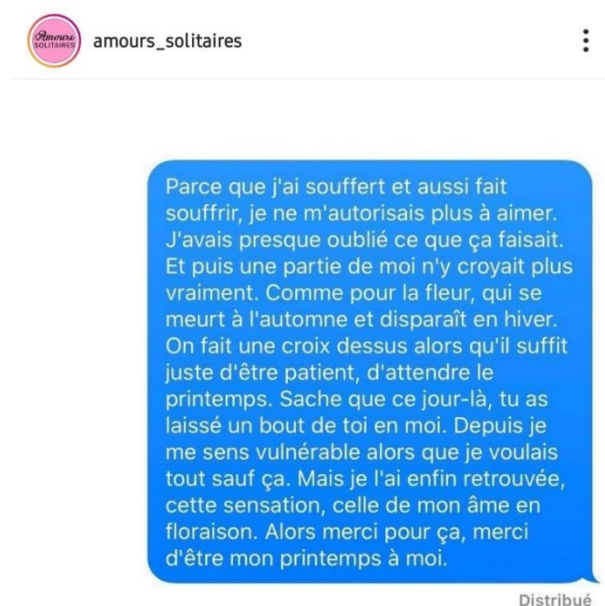
Le sentiment est à l'avant-garde.

Le romantisme intemporellement moderne.

Et Amours solitaires aspire à devenir le testament de cette nouvelle ère.

Une ère où la poésie n'est plus une prédilection. Où les mots reprennent l'ascendant et déclenchent des émotions à la fois profondément intimes et pourtant si universelles. [...]
Amours solitaires c'est une voix silencieuse qui a l'obsession de se souvenir de son époque.

Annexe 5 : Deux captures d'écran de publications issues du compte *Amours Solitaires* remotivant le topos de la fleur pour dire l'amour



Annexe 6 : Captures d'écran du thread 9 de l'œuvre 3^e Droite

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
"Il arrive..."
12 4 418

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
Moi: Qui arrive ?
Lui: Il est aveugle.
Moi: QUI ARRIVE ?
Lui: Il faut pas bouger.
12 8 468

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
J'entends alors des pas qui se traînent derrière moi.
10 2 410

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
Je dois prendre des preuves ! Je mets ma main à la poche pour sortir mon téléphone...mais je suis figé aussi.

J'arrive juste à serrer mon portable mais je ne peux pas le sortir.
4 2 419

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
Je le vois alors.
3 4 404

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
Le truc. La chose à la gueule béante. Il arrive lentement vers moi.
11 7 459

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
Ses yeux sont exorbités et tout blancs. Il a des vêtements noirs, sales et informes. Mais je vois quand même ses mains.

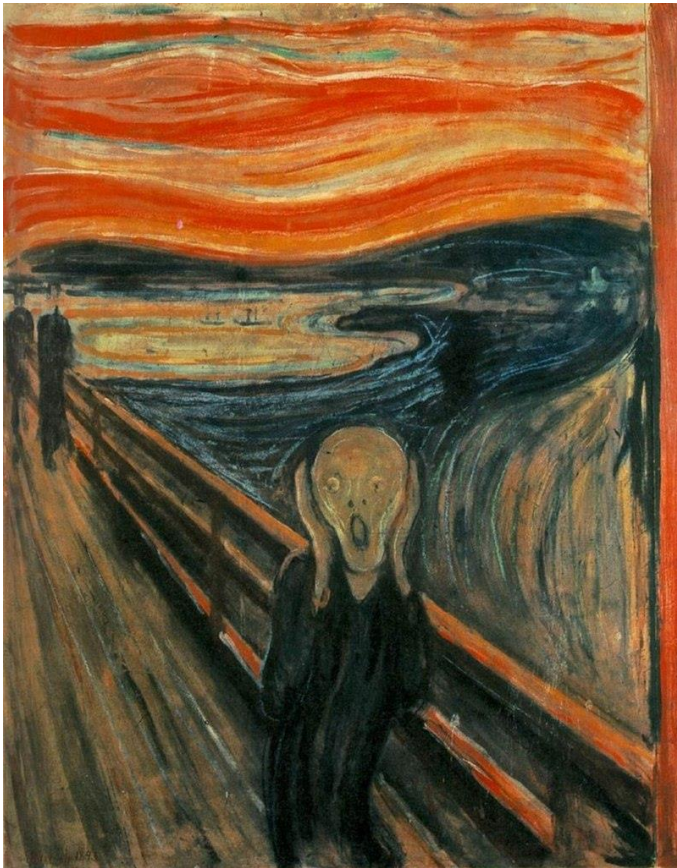
Ses doigts sont beaucoup trop longs.
7 8 483

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
Je l'entends inspirer...et inspirer...et inspirer encore jusqu'à ce que le son devienne un cri inversé assourdissant.
12 7 459

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
C'est insupportable. Je vois flou. Tout bouge.
4 4 422

 **3ème droite** @3emeDroite · 20 nov. 2017
C'est là que je me suis évanoui.
14 5 427

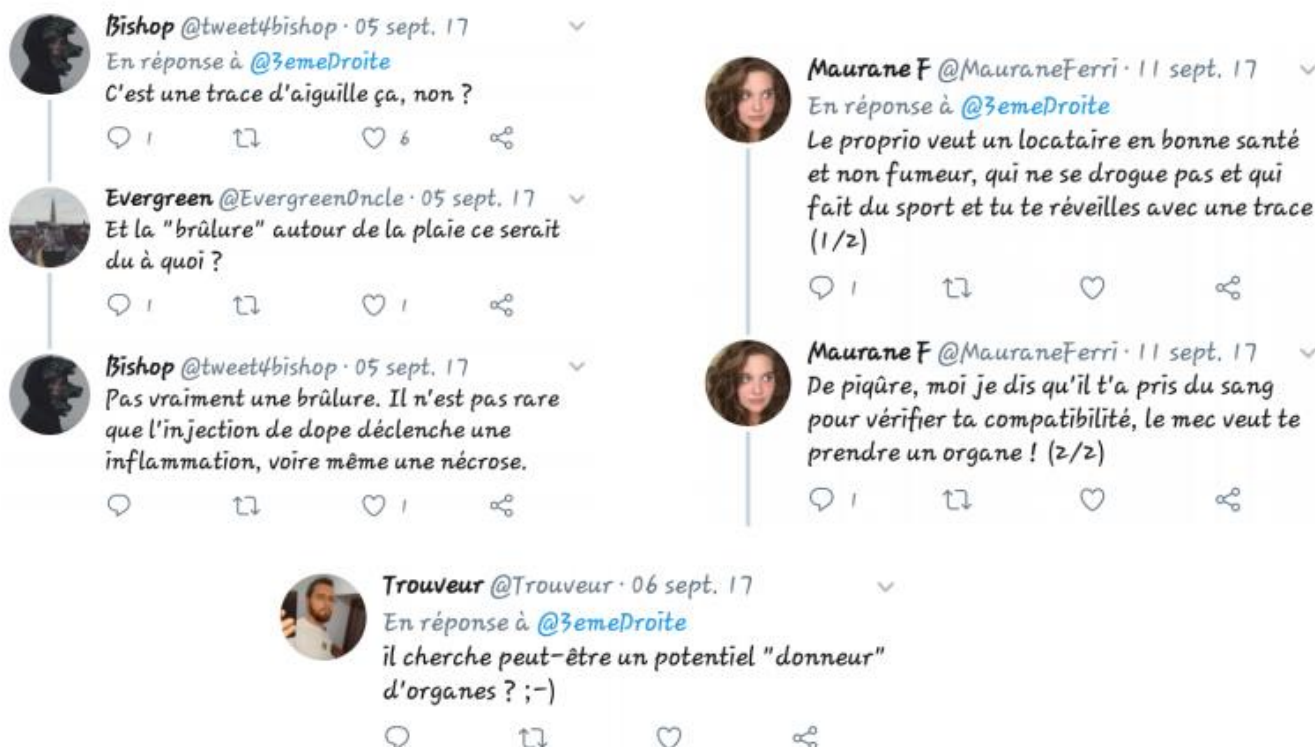
Annexe 7 : *Le Cri*, Edvard Munch (1893)



Annexe 8 : Photographie du thread 1 du récit 3^e Droite



Annexe 9 : Assemblage de plusieurs commentaires de lecteurs publiés sous la photographie



Année universitaire 2020-2021

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Titre du mémoire : La littérature numérique à l'école : lire comme dans un livre ouvert ? Étude sur les conceptions de la lecture littéraire des élèves à travers l'expérimentation d'œuvres numériques en classe de 3^e

Auteur : Élodie Roche

Résumé : Ce mémoire s'inscrit dans la lignée des recherches sur la lecture littéraire à l'école, plus précisément sur la constitution de l'élève en tant que sujet-lecteur, et sur la didactisation de la littérature numérique dans le secondaire. Aujourd'hui, cette notion de sujet-lecteur constitue un modèle dominant et important pour bon nombre de didacticiens de la littérature et pourtant, les élèves continuent d'appliquer une lecture distanciée, techniciste ou historique des textes. Ils peinent encore à s'impliquer subjectivement dans leurs lectures. Nous tentons d'évaluer l'efficacité de l'étude lectorale et scripturale d'œuvres issues de la cyberlittérature en classe de 3^e, en ce qu'elle peut potentiellement permettre aux élèves de mieux cerner les attentes d'une lecture littéraire. Nous travaillons à partir de données recueillies à l'aide d'un questionnaire interrogeant les élèves sur leurs conceptions de la lecture et du texte littéraire. Les élèves y ont répondu deux fois : avant et après la séquence d'étude. Nous nous proposons d'étudier, en comparant ces deux questionnaires, l'évolution de leurs conceptions, sur lesquelles pèsent encore les anciens modèles de cet exercice, qui commencent toutefois à s'effriter.

Mots clés : Lecture littéraire- Littérature numérique- didactique de la littérature- Sujet-lecteur- Écriture numérique

Abstract: This thesis is in line with research on literary reading at schools, precisely about the establishment of students as subject-readers, and on electronic literature. Nowadays, this notion of the subject-reader is a dominating and important model for many literature didactician. However, students continue to apply a distant, technical, or historical reading. They have difficulties reading texts with subjectivity. We attempt to evaluate the efficiency of reading and writing study of electronic literature's works in 9th grade classes, in that it can potentially allow students to better understand the expectations of literary reading. We work on data collected from a survey which questions student's representations about reading and literary texts. Students answered it twice: before and after a training sequence. We study, by comparing these two questionnaires, the evolution of their appreciation, on which the old models of this exercise still weigh but are now weakened.

Keywords: literary reading- electronic literature- teaching literature- reader-subject- electronic writing