

---

## Regard fasciné, œil ouvert

### *Approche comparative des versions numérique et papier d'un album de littérature jeunesse pour le cycle 3*

**Emilie Remond<sup>1</sup>, Laetitia Perret-Truchot<sup>2</sup>, Olivier Rampnoux<sup>3</sup>,  
Pierre Truchot<sup>4</sup>**

1. IUT Angoulême, Université de Poitiers  
4 avenue de Varsovie, 16000 Angoulême  
eparadossi@hotmail.fr
2. FORELL, B2, Université de Poitiers, IUFM, site de la Charente  
227, rue de montmoreau, 16000 Angoulême  
laetitia.perret-truchot@univ-poitiers.fr
3. CE.RE.GE, Université de Poitiers  
CEPE, 186 Rue de Bordeaux, 16025 Angoulême Cedex  
olivier.rampnoux@univ-poitiers.fr
4. FORELL, B1, Université de Poitiers

---

*RÉSUMÉ. Du parchemin aux grandes maisons d'édition, l'apparition de chaque nouveau mode de diffusion des écrits a généralement provoqué une modification des pratiques narratives. Aujourd'hui, la présence de tablettes bouleverse le rapport traditionnel à la lecture. Par ailleurs, certaines initiatives invitent les établissements scolaires à expérimenter de nouvelles pratiques numériques. Dans ce cadre, quelles possibilités pédagogiques offre l'album numérique interactif ? En quoi fait-il entendre une parole littéraire à son jeune lecteur ? Et qu'implique cet usage ? Par exemple, comment dépasser la fascination du jeune enfant pour la tablette tactile ? L'amener à distancier ses gestes ? Nous apporterons des éléments de réponse à ces questions générales à l'appui de l'analyse d'un album particulier, L'Herbier des fées, actuellement disponible en version papier et numérique.*

*ABSTRACT. From parchment to major publishers, the advent of any new broadcasting mode of writing documents has caused important changes in narrative habits (Dobson, 2005). Nowadays, the use of tablet is shaking up the traditional relationship to reading. Besides, some initiatives (such as school modernization plan from French Ministry of Education) encourage to test out new digital technologies in class. Indeed, which kind of pedagogical possibilities does a digital album allow? Why is this kind of electronic book still literature? What does it involve? For example, how to overcome the fascination of young children for the touchpad? How to have them take some distance and control their reflexes or gestures? To find out, we will analyze a specific album, in its paper and digital forms.*

*MOTS-CLÉS* : album numérique, didactique, littérature numérique, interprétation.

*KEYWORDS*: digital album, didactics, digital littérature, interpretation.

DOI:10.3166/DN.15.3.95-116 © Lavoisier 2012

## 1. Introduction

Du parchemin aux grandes maisons d'édition, l'apparition de chaque nouveau mode de diffusion des écrits a généralement provoqué une modification des usages et des modes de lecture. Ainsi, l'arrivée de l'imprimerie a-t-elle transformé le rapport du texte à son lecteur : autrefois oralisée et collective, la littérature se fait intime (Dobson, 2005).

Aujourd'hui, « avec le support numérique, le changement est beaucoup plus radical [...]. Les caractéristiques du texte numérique [...] [étant] à l'origine d'une floraison de nouvelles formes littéraires et d'un renouvellement [...] des rapports auteur-texte-lecteur ». En effet, « en plaçant le lecteur en situation d'acteur, la littérature ne risque-t-elle pas de perdre une partie de ses privilèges en matière de narration au profit d'un jeu dramatique dans lequel le lecteur s'improvise auteur/acteur » ? (Clément, 2001). Dans ce renouvellement des genres, que pouvons-nous dire de l'album numérique à destination de la jeunesse ? Quel est son potentiel didactique ? Quel usage possible de ce support en classe ? Finalement, dans quelle mesure l'album numérique interactif, qui déborde de formes sémiotiques dévorant le texte, fait-il tout de même entendre une parole littéraire à son jeune lecteur ?

Afin d'explorer ces questions, nous nous penchons sur une analyse littéraire d'un album papier et de sa version numérique, *L'Herbier des fées* de Benjamin Lacombe et Sébastien Perez. Cette exploration préalable de l'œuvre permet de proposer quelques pistes pédagogiques dans le corps de l'article. L'ouvrage est reconnu de qualité pour un jeune public. Il a ainsi obtenu en 2011, la mention spéciale du jury des Pépites numériques du Salon du Livre Jeunesse de Montreuil. Comme le souligne le jury, le prix vise à faire sortir la littérature de jeunesse de l'ombre et à souligner que « des histoires numériques sur tablette font des premiers pas prometteurs tout en suivant des voies éditoriales très différentes<sup>1</sup> ». Le livre numérique a été réalisé par les entreprises IGS (via le département Neolobris), et Prima Linea. Cette société de production, depuis plusieurs années, propose à des auteurs de donner vie à leurs univers, en leur offrant la possibilité de décliner leurs personnages et leurs histoires dans d'autres médias. À titre d'exemple, nous pourrions citer le livre de Grégoire Solotareff, *Loulou*, qui est devenu la base d'un long métrage d'animation, *Loulou et autres loups*, film qu'il co-réalise avec Jean Luc Fromental ou encore le long métrage *U* co-réalisé par Grégoire Solotareff et

---

1. Extrait du site web du Salon du Livre de Jeunesse, [http://salon-livre-presse-jeunesse.net/I\\_04\\_05\\_num.php](http://salon-livre-presse-jeunesse.net/I_04_05_num.php), consulté le 04/03/2012.

Serge Elissalde. En changeant de support, comme le souligne Solotareff, « le résultat prend nécessairement une dimension plus riche que dans l'album<sup>2</sup> ».

L'intérêt de *L'Herbier des fées* réside principalement dans le transfert d'un album contemporain à destination de la jeunesse vers un support numérique – ce qui semble fécond dans une perspective comparative. Il s'agit alors pour nous d'analyser les deux versions de l'album en proposant quelques pistes pédagogiques non étayées d'utilisation en classe. Compte tenu de la complexité de *L'Herbier des fées*, (tant dans les références littéraires qu'il suppose que dans son foisonnement iconographique), nous ne saurions envisager un usage pédagogique de l'œuvre avant la fin du cycle 3. L'œuvre nécessitant en premier lieu une lecture littéraire, nous allons principalement nous situer dans le champ disciplinaire français mais couplé avec les arts visuels (incluant dans les programmes les « arts numériques ») et ce dans une double mesure. D'une part, le transfert à la tablette permet de changer le statut d'une image, qui de fixe devient mobile. D'autre part, ce dispositif qui repose sur une innovation technologique nécessite une approche spécifique.

Il paraît intéressant d'intégrer l'étude de l'œuvre dans un projet pédagogique interdisciplinaire, mais pour converger vers une compréhension de l'œuvre dans ses deux supports. Notre analyse se concentre en particulier sur la problématique du regard qui permet d'aborder la question littéraire du point de vue, la question plastique de l'image fixe et mobile et la spécificité de la tablette numérique à travers la captation du regard. S'il s'agit là d'un questionnement également posé par la forme que constitue l'album de jeunesse, la question du regard se pose de façon d'autant plus cruciale que l'album numérique redouble les effets sémiotiques liés à l'insertion des médias. Par conséquent, les paradoxes existent pour l'éducateur : comment mettre à distance la fascination exercée par un support qui permet justement l'adhésion ? Comment dépasser les formes sémiotiques pour atteindre le texte ? Finalement, en quoi le document numérique renforce-t-il la lecture de la version papier ? Enfin, les axes proposés par les deux versions impliquent-ils des traitements pédagogiques distincts ? Après avoir étudié la valeur littéraire des deux versions dans leur similitude et leur différence, nous proposons des pistes d'analyse méthodique de notre album numérique interactif. Puis, nous nous interrogeons sur quelques usages possibles en classe et sur les implications que le document dans sa forme numérique impose à l'enseignant.

## 2. Une poétique du regard

### 2.1. De l'entremêlement des regards au regard du lecteur critique

*L'Herbier des fées* raconte l'histoire d'Aleksandr Bogdanovitch, un éminent botaniste russe, envoyé par le cabinet des sciences occultes de Raspoutine dans la forêt de Brocéliande en 1914. L'ouvrage s'ouvre sur la biographie de ce personnage,

---

2. <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/solotareff.htm>, consulté le 04/03/2012.

mais prend ensuite la forme d'un journal intime dans lequel notre savant narre sa découverte de minuscules mammifères anthropomorphes vivant en symbiose avec les plantes. S'il commence par porter sur elles un regard de scientifique (notamment en les disséquant), il finit par céder à leur charme, refuse d'envoyer ses découvertes à Raspoutine et s'éloigne de sa femme et de sa fille, restées en Russie. L'ouvrage se termine sur un collage d'extraits de presse permettant d'apprendre qu'Aleksandr Bogdanovitch a disparu.

Le récit reste ainsi inachevé en laissant au lecteur plusieurs pistes d'interprétation possibles quant à cette disparition insolite : le botaniste a-t-il fini par rejoindre les fées ? S'est-il perdu dans la forêt ? Est-il mort ? Assassiné par Raspoutine ? Est-il caché par sa logeuse ? Sa femme et sa fille l'ont-elles finalement retrouvé ? Où sont-elles ? L'indécision fantastique porte en effet sur la véracité du discours du scientifique : est-il devenu fou ? Avait-il rêvé les fées pour compenser l'absence de sa femme et de sa fille ? Ces interprétations sont toutes justifiables par des indices contradictoires présents dans le texte ou les images.

Si l'œuvre<sup>3</sup> est portée pour l'essentiel par la voix d'Aleksandr, à travers son journal, le lecteur lit aussi d'autres types de textes – notamment des lettres transcrivant la correspondance du botaniste avec ses confrères, Raspoutine et sa femme –. La multiplication des voix et l'alternance des points de vue empêchent d'épouser complètement le regard du savant. Chacune de ces lettres offre un nouveau point de vue et permet de construire des interprétations contradictoires : la femme du savant s'inquiète ainsi de voir son époux sombrer dans la folie tandis que Raspoutine, ayant compris que des découvertes lui ont été cachées, le menace explicitement.

En l'absence de vision centrale qui unifierait les propos des personnages et viendrait clarifier la situation, en l'absence de regard lucide du savant sur lui-même, le lecteur est contraint de passer d'un point de vue à un autre et doit s'interroger sur le sens. Ainsi, les extraits de presse, à travers les témoignages des personnages ou des relations journalistiques à la troisième personne permettent d'apporter des contrepoints au discours exalté du savant.

Les interprétations possibles sont liées aux différents regards portés sur les événements – ce qui se révèle particulièrement intéressant dans le cadre d'une didactique de la littérature. En effet, un texte littéraire ne se lit pas de façon littérale : il s'interprète. Lire devient alors un « acte volontaire et singulier d'appropriation d'un lecteur singulier » (Tauveron, 2002). Mais, c'est bien « parce que la lecture littéraire est un acte singulier d'appropriation d'un texte qu'elle peut être échangée et éventuellement partagée dans la communauté interprétative que constitue la classe. » (Tauveron, 2002). Or, notre texte, par le jeu des points de vue qu'il

---

3. Dans cette première partie, nous ne cherchons pas à introduire de nuances entre la version papier et la version numérique de l'œuvre. Notre regard se focalise davantage sur l'univers féerique proposé et mis en scène.

suppose, peut permettre un débat<sup>4</sup>. Les échanges oraux pourraient s'engager à l'appui des différents documents présents dans l'album et dont disposent les élèves. Ces derniers pourraient alors endosser le rôle de « détective », sachant que si « toutes les interprétations sont possibles, [elles sont] d'autant plus acceptables qu'elle[s] pren[nent] en compte un plus grand nombre d'éléments » (Touveron, 2002) : au sein de la diégèse, le savant a-t-il rencontré les fées ? Sur quels documents peut s'appuyer l'élève pour l'affirmer (croquis, photos, extraits du journal intime...) ? Quelle valeur d'objectivation accorder à chacun de ces documents ? Par exemple, le témoignage de la logeuse, s'il est extrait d'un journal, n'en reste pas moins fondé sur une parole tandis que les photos sont des preuves *a priori* plus fiables. Ce témoignage peut également être confronté au discours du botaniste. Finalement, notre savant a-t-il perdu la raison, comme semblent l'attester les extraits de presse ? En permettant le débat, les élèves seront amenés à dépasser le point de vue dominant du savant pour s'intéresser aux personnages en arrière-plan. Ces personnages secondaires, qui présentent leur propre vérité, créent une complexité du réel. En s'exprimant à travers les extraits de presse dans la dernière double page de l'album, ils permettent d'établir un réseau de relations contradictoires propre à élaborer l'intrigue. Ils donnent finalement à voir une réalité à laquelle le personnage n'a plus accès. De fait, ils permettent au lecteur d'orienter son interprétation.

Si la diversité des types de texte est à l'origine de la richesse interprétative, elle peut aussi entraîner des dérives dans les pratiques de classe. En effet, en fin d'année, les élèves de CM2 doivent avoir « rédigé différents types de textes » (BO : 35). *L'Herbier des fées* se prête certes à des études formelles de la lettre, des articles de journaux, mais le risque est grand de s'en tenir à un simple relevé typologique ou à la rédaction de types de textes différents, voire à une transversalité qui tourne à vide (comme la réalisation d'un herbier en SVT) dans une logique cumulative et non interprétative. Travailler la typologie textuelle n'a de sens que si cela amène à comprendre ce que sa diversité implique en termes d'interprétations des possibles narratifs. On pourra ainsi confronter le point de vue qui s'exprime dans le journal intime, point de vue subjectif qui peut amener à considérer le narrateur comme fou, voire alcoolique, et la supposée objectivité et donc véracité du discours de presse dans les articles de journaux. Cela peut alors s'enrichir de la question de la validité, de la véracité du discours, du héros au début de l'ouvrage. En effet, le savant est un personnage stéréotypé des textes fantastiques. Sa profession le rend forcément imperméable au surnaturel, et dans un premier temps Aleksandr considère les fées comme des plantes, ou des petits animaux, qu'il dissèque. Mais cette figure est

---

4. Les objectifs du programmes littérature du cycle 3 (p. 21) précisent ainsi : « les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles » .

fragilisée d'emblée : il travaille pour le cabinet des sciences occultes de Raspoutine, ce qui disqualifie le savoir constitué et les lois positives. Le texte est construit sur une opposition science/imaginaire, la figure du savant rejoint celle du fou et une grande partie de l'intérêt littéraire de ce récit tient à l'indécision entre ces deux figures et ces deux mondes.

*L'Herbier des fées* joue donc avec les points de vue offerts par les types de textes, mais joue également sur les genres. En effet, si l'œuvre possède des caractéristiques du genre fantastique, la présence des fées la rapproche du merveilleux (le surnaturel est ici naturalisé). La peur, élément constitutif du fantastique est absente. Elle est remplacée par l'inquiétude que le savant exprime dans une lettre codée à sa femme à qui il conseille de fuir Raspoutine, par crainte des représailles, ce qui amène un nouveau glissement vers un autre genre, le thriller, voire le roman d'espionnage (on apprend à la fin que le journal d'Aleksandr fait partie des effets trouvés par la police française qui refuse de le remettre aux Russes). Là encore, un simple relevé des genres n'offre aucun intérêt : c'est la porosité entre eux qui fait la richesse de l'œuvre, et qui doit être travaillée avec les élèves, dans la perspective d'une réflexion sur la véracité du discours.

De même, le maître peut être tenté par une longue contextualisation historique, ou bien par un travail fastidieux sur la chronologie. Or, dans l'album, cette dernière se caractérise par un ancrage mimétique assez léger. La date de 1914 est marginale, jamais commentée : elle apparaît dans le journal, dans les extraits de presse à la fin du livre. De même, les dernières pages du journal ne sont plus datées, le narrateur écrit « je suis hors du temps ». Au moment où l'Europe sombre dans le chaos, où l'empire russe s'effondre, le narrateur est fasciné par de petits êtres gracieux et ne fait aucune référence aux événements historiques. Le rapport au temps doit être travaillé avec les élèves non de façon purement référentielle, mais en lien avec la réflexion sur le rapport au réel de l'album.

Ainsi, *L'Herbier des fées* est à placer dans l'année scolaire au sein d'un parcours de lecture où aura été gardée trace des genres et types de textes travaillés antérieurement (avant d'amorcer par le biais de notre ouvrage la question de la littérature numérique sur tablette).

Face à toutes ces difficultés, il semble préférable de commencer la séquence avec la version papier (la tablette étant encore plus foisonnante : ajout d'une bande-sonore, d'images mobiles, de possibilités d'agrandissement). *L'Herbier des fées* répond ainsi aux critères de choix d'œuvres littéraires à envisager à l'école. En effet, « il convient de présenter [aux élèves] des textes qui présentent des problèmes en termes de compréhension et d'interprétation, en d'autres termes « résistants ». [...] L'ambition est de doter les enfants de moyens de passer outre la résistance des textes [dans notre cas, l'examen de divers documents soumis au jugement du lecteur], en opérant eux-mêmes des énigmes » (Tauveron, 2002). C'est en adoptant successivement le regard de chacun des personnages que les élèves seront à même d'adopter le regard du lecteur critique.

## 2.2. *L'œil du poète*

S'il est possible de confronter les discours dans une perspective interprétative, *L'Herbier des fées* accorde une place majeure aux illustrations qui font également sens. En effet, l'œuvre, par la place qu'elle laisse aux images, révèle aussi une problématique du regard. En ce sens, l'album « est un défi pour le lecteur : que devient en effet la langue quand l'œil est sans cesse dévoyé, appelé dans ses marges, requis par son aveuglement, dans le jeu des images (...) ? » (Lapeyre-Demaison, 2008). Les illustrations, si elles envahissent l'espace de la page, redoublent également le texte, le contredisent ou le dépassent.

L'analyse des images, par conséquent, se révèle essentielle, apportant des significations nouvelles. Elle peut prendre plusieurs aspects. Tout d'abord, l'examen des images en elles-mêmes révèle la même tension entre réalité et fantasme que celle qui se donne à lire à travers la question des types et des genres de textes. Certaines illustrations renforcent l'effet de véracité : les pages volontairement jaunies comportent des plissures, des taches, des traces d'usures. Tous les types de textes sont présentés sous forme de fac-similés collés sur le livre (extraits de presse, lettres, journal à l'écriture soignée, biographie du botaniste, recette de décoction), tout comme certaines illustrations (herbier, daguerréotypes, affiche de ballet russe). Tout cela rend crédible l'existence des fées dont le squelette et le corps disséqué restituent l'esthétique des planches botaniques ou physiologiques des vieux livres de biologie. Mais dans le même temps, l'album glisse vers l'onirisme, les fées envahissant progressivement l'espace de la page. L'analyse d'images peut également amener la confrontation de l'image papier et de l'image numérique, ce qui fait le lien avec l'enseignement des arts visuels qui « mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, vidéo, infographie) et propose des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage) ». L'album propose, dans sa version papier la technique traditionnelle calque/ajour, et dans sa version numérique le déclenchement de vidéos. Les élèves pourront dire la version qu'ils préfèrent dans un carnet de lecture comparant les deux versions, ce qui prendra le relais du débat interprétatif oral. Cet usage du carnet de lecture semble d'autant plus pertinent que les programmes demandent que « les élèves s[oient] conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié. »

Enfin l'analyse des illustrations peut s'intéresser à la comparaison entre le texte et l'image. La représentation picturale des fées apparaît parallèlement à la parole du savant, notamment dans des mises en perspective d'extraits du journal intime (page de gauche) face aux illustrations (page de droite). Or, ces illustrations évoluent avec le discours du botaniste au fur et à mesure de l'album. Si chacune des plantes présentées existe dans la réalité, seules les deux premières prennent la forme d'un herbier réel. Les six planches suivantes deviennent un herbier des fées qui présente la fée et sa plante symbiotique. Au fur et à mesure que le botaniste leur reconnaît

une conscience, on passe de plans de mi-ensemble et moyen à des plans rapprochés et gros plans, tandis qu'apparaît progressivement la couleur. Parallèlement à ces illustrations, les extraits du journal intime s'éloignent peu à peu du discours scientifique et adoptent des accents lyriques traduisant l'émerveillement d'un savant qui ignore lui-même s'il ne rêve pas éveillé. Ses propos expriment la vanité d'un rapport au monde fondé uniquement sur le savoir scientifique : « toutes nos connaissances passées, présentes et à venir ne sont rien au regard de ce que nous ne saurons jamais », et « je me demande si, à tout hasard, quand on n'a pas de vie véritable, comme c'est actuellement mon cas, on ne la remplacerait pas tout de même un peu par quelque mirage ».

Finalement, les illustrations offertes au lecteur traduisent davantage une impression qu'une description. Elles sont le produit d'un regard, celui du savant qui, s'étant abandonné à une nature vivante, contemple un univers dont il a gommé la réalité. Il s'agit dès lors d'un code de lecture. Les pages ajourées qui permettent en les retournant de découvrir un être merveilleux, lèvent le voile sur ce qui était jusqu'alors dissimulé, sur une scène qui devrait rester cachée et qui pourtant se montre. Qu'il s'agisse d'effleurer la tablette pour découvrir ce qui se cache sous l'eau ou de tourner un calque, ces dispositifs qui masquent et qui découvrent sont préparés pour le regard du lecteur, qui voit alors avec les yeux du savant. Dès lors, on comprend mieux l'importance accordée à Oeilletereine qui apparaît en gros plan sur la page de couverture et sur la première double page, dissimulée sous un ajour. Les yeux démesurément grands, l'œil brillant, elle regarde hors de la page vers le lecteur et l'invite ainsi à rentrer dans le récit avec les yeux du poète.

Ce jeu interactif des regards est un dispositif emprunté à la création picturale. Le paradigme de ce dispositif est sans doute le tableau de Vélasquez intitulé *Les Ménines*, tableau analysé par Michel Foucault dans *Les Mots et les choses*. Dans *Les Ménines*, ce n'est pas un seul regard qui appelle le spectateur à entrer dans l'image, mais ce dernier est confronté à quatre personnages qui dirigent leurs yeux vers un lieu unique, celui qu'occupe précisément le spectateur. De ces quatre personnages, Foucault s'intéresse plus particulièrement à celui du peintre, Vélasquez se peignant lui-même en train de peindre le tableau que le spectateur contemple. L'intérêt de ce dispositif est, selon Foucault, dual : « le regard du peintre adressé hors du tableau au vide qui lui fait face accepte autant de modèles qu'il lui vient de spectateurs ; en ce lieu précis, mais indifférent, le regardant et le regardé s'échangent sans cesse. » (Foucault, 1966) En d'autres termes, tout créateur d'image qui utilise ce stratagème des regards obtient un double effet : tout d'abord, l'image s'adresse à tout spectateur qui veut la regarder, quel que soit son âge, son sexe, sa culture ; ensuite, grâce au jeu d'échange entre regardant et regardé, le spectateur se métamorphose en regardeur en ce sens que le statut de son regard change : d'une vision passive, celle-ci devient active de sorte que l'observateur devient acteur de la scène, c'est-à-dire partie prenante de l'image. Foucault ne dit pas autre chose lorsqu'il souligne qu'« au moment où ils placent le spectateur dans le champ de leur regard, les yeux du peintre le saisissent, le contraignent à entrer dans le tableau, lui assignent un lieu à la fois



privilegié et obligatoire. » (Foucault, 1966) L'ultime conséquence de ce dispositif est que le regardeur des Ménines peut très bien s'imaginer devenir un personnage du tableau en train d'être peint.

Quant au lecteur de *L'Herbier des fées*, les yeux brillants d'Oeilletereine apparaissent comme une invitation à entrer dans son monde onirique, de telle manière que « le regard porté sur le monde confie à la rêverie le soin de voir ce monde et de le récréer dans l'espace de la page » (Lapeyre-Demaison, 2009). Oeilletereine interpelle le lecteur et rappelle, par son regard insistant, que la littérature est la rencontre de deux imaginaires, celui d'un auteur et celui de son lecteur car, « le regard constitue le lien vivant entre la personne et le monde, entre le moi et les autres. » (Starobinski, 1999). Comme le regard de notre savant vers ses fées, « chaque coup d'œil chez l'écrivain remet en question le statut de la réalité » (*ibid*). De même que notre savant qui se coupe peu à peu de ses semblables, l'œil de l'écrivain interroge aussi les fondements « de la communication (et de la communication humaine) » (*ibid*). Le savant est un double du poète qui observe le monde avec les yeux du désir créateur. Oeilletereine regarde avec insistance vers le lecteur pour qu'il accepte à son tour d'adopter le regard du poète. *L'Herbier des fées* donne ainsi à lire une parabole de la création littéraire comme rêverie sur le monde, les yeux toujours ouverts. En outre, la version numérique, par l'interaction qu'elle invoque, dans le pouvoir donné au lecteur d'agir directement sur les images, révèle une mise en abyme de la lecture comme acte créateur.

Cette variation apportée par le livre numérique nous impose de poursuivre notre analyse en différenciant les deux supports. En effet, d'autres gestes sont convoqués dans la version conçue pour le support numérique tactile. Il ne suffit plus de faire glisser son doigt sur la page pour la tourner, comme on le fait parfois dans un livre, pris par l'intrigue, pour ne pas rompre la lecture. D'autres gestes deviennent possibles ou nécessaires pour découvrir l'univers mis en scène, ils sont plus légers, plus sensibles, exploitant les potentialités proposées par l'objet technique. Ils ne sont plus anodins mais font sens et méritent d'être questionnés.

### **2.3. Du regard du poète au geste créateur**

Si dans la version papier, le regard du lecteur est le reflet de celui du savant devenu poète, dans la version numérique, il devient aussi celui d'un narrateur créateur. Prenons un exemple précis au sein de l'album. Le système de découverte des fées camouflées dans leur élément naturel reste présent dans les deux supports, grâce à la présence de calques et d'ajours dans la version papier. Ces différentes pages intercalées sollicitent l'attention du lecteur en imposant des allers-retours pour voir ce qui apparaît au détour de la page. Cette intention de dissimulation qui dans la version papier se dévoile en tournant la page, offre au lecteur, dans la version numérique des possibilités décuplées, le lecteur ayant la possibilité d'opérer un travelling avant en touchant à deux doigts sur l'écran de la tablette. Par conséquent, il ne s'agit pas ici d'une différence de sens fondamental entre les deux versions. La

version papier est elle aussi en quelque sorte « mobile » avec le dispositif prévu du calque et des ajours. En revanche, l'album donne à voir d'emblée les fées virevoltant devant un gros plan du visage du savant là où l'interacteur peut choisir de les dévoiler en touchant l'écran, qui avant cette manipulation, ne présente que le visage d'Aleksandr dans le noir. Il s'agit ici de choisir de laisser le savant seul dans le noir ou de faire apparaître les fées devant lui. Nous sommes face, comme le précise Bouchardon (2009), à la différence première entre la littérature numérique et la littérature traditionnelle. Cette introduction de l'interaction dans la version numérique laisse une porte ouverte au lecteur, lui confère la possibilité non pas de modifier la narration mais simplement de se donner des informations supplémentaires pour donner du sens à sa lecture. Ainsi, notre lecteur peut accéder à un contenu par son geste : il devient « interacteur » (Bouchardon, 2009). C'est toute l'ambiguïté qu'engendre la version numérique de l'œuvre, car au-delà de faire apparaître les fées ou de s'ouvrir d'autres possibilités en manipulant l'image, en en animant des parties ou en en sonorisant d'autres, l'interacteur élabore son propre parcours de lecture. À travers l'observation de ces parcours, il devient possible de faire réfléchir les élèves au sens de la création littéraire par le truchement des images et des possibilités offertes par l'interaction : écrire, c'est toujours opérer des choix. Ces différences de gestes viendront nourrir les débats interprétatifs et favoriser une réflexion sur le sens de la création littéraire. L'élève ayant le choix d'appuyer sur l'écran pour faire apparaître les fées, le fera-t-il ou non ? Pourquoi ? Une des explications les plus probables que l'enfant pourra invoquer pour expliquer son geste sera la curiosité et le plaisir de jouer. Par suite, le support numérique révèle toute son ambivalence : le dispositif technique convoqué (tablette + livre) invite et attise cette curiosité au risque de générer une fascination qui annihile le sens critique et la mise à distance de l'élève. Ce geste doit donc être mis en perspective par l'enseignant pour que le regard « voie » le geste créateur afin d'éviter l'hypnose que le dispositif technique peut avoir. L'enjeu des débats sera bien d'analyser comment l'œuvre numérique encore plus que l'œuvre papier attise cette motivation à toucher, effleurer, tourner les pages afin de découvrir ce qui se cache. C'est par le geste que le lecteur découvre le récit et c'est par ce questionnement du geste, riche de sens, que l'enfant pourra distancier le récit, analyser son parcours créatif. Cette dimension fascinante et immersive du support technique et sa nécessaire mise à distance peut être un outil de réflexion particulièrement riche en didactique de la littérature. La lecture littéraire, telle qu'elle est appréhendée actuellement par nombre de didacticiens tend en effet à revaloriser le sujet lecteur, la façon dont il s'approprie un texte, en étant acteur de sa lecture, en réécrivant le texte lu, en omettant certains passages, en en modifiant d'autres (Langlade, 2004). Si l'implication du sujet lecteur passe par l'émotion, liée à l'immersion (Ceysson, Quet, 2006), la distance et la rationalisation sont aussi nécessaires. Dufays (2005) considère ainsi que tout l'enjeu de la lecture littéraire consiste à trouver un dispositif didactique permettant un continuum entre une lecture émotionnelle et une lecture distanciée.

Quels sont les processus d'adhésion-distanciation mis en œuvre dans le support numérique ? Quelles pistes d'exploitation didactique permettant une prise de recul critique par les élèves peuvent être envisagées ?

#### **2.4. Un risque d'éblouissement ou un risque d'aveuglement ?**

Cette question est d'autant cruciale que l'œuvre que nous avons choisie d'analyser est disponible uniquement sur la tablette ipad, ce qui de notre point de vue n'est pas uniquement le résultat d'un choix artistique et littéraire mais aussi le résultat d'une démarche marketing. En développant la version numérique de *L'Herbier des fées* dans l'écosystème d'Apple, les producteurs bénéficient alors de l'image très favorable que possède la marque. Le positionnement très qualitatif de l'ipad contribue à valoriser l'image de *L'Herbier des fées* mais contraint aussi les producteurs à proposer un produit relativement abouti et innovant. L'application proposée offre une multitude de possibilités pour jouer avec les images en faisant apparaître et disparaître du texte, des images ou encore des vidéos. Le support numérique efface le texte au profit de l'image ; le toucher de l'écran interroge le résultat de l'action et non plus la signification de ce qui apparaît. Les images puissantes sont désormais mobiles et agrandies, tout converge en vue de l'immersion du lecteur, qui risque d'être ébloui par les caractéristiques techniques de l'objet. L'enfant lecteur immergé dans la manipulation de l'objet ne voit plus que le jeu avec les objets, quittant le sens du texte pour être aveuglé par la sensorialité du geste, c'est-à-dire prenant plus de plaisir à jouer qu'à lire. Subjugué par les effets, il se révélerait incapable de lire le texte, la force des images et des animations empêchant de voir ce qu'il y a à voir. Cette question des écrans qui plutôt que de donner à voir, empêchent de regarder est aujourd'hui au cœur des préoccupations. La fascination qu'ils exercent sur les enfants (Tisseron, Stiegler, 2009) et en particulier ces écrans tactiles qui permettent de toucher du doigt, font que l'enfant n'a pas (plus) la capacité à distancier car il est pris dans le jeu d'être le maître du jeu, c'est-à-dire de décider ce qui est ou ce qui n'est pas. Il est significatif que les enfants qui ont une sensibilité sensorielle intuitive forte, s'approprient sans angoisse l'objet tablette et partent à sa découverte sans appréhension (Noy, 2006). Cette exploration libre et sans contrainte, à la recherche des points lumineux « à toucher » pour déclencher des animations font perdre le fil de l'histoire car la magie de l'interaction prend le pas sur le sens. Cette quête est d'autant plus facilitée que l'ipad est reconnu pour la qualité de son interface tactile, contrairement à quelques uns de ses concurrents. Le choix du support est donc aussi à prendre en compte dans notre analyse. La neutralité technique n'existe pas et nous devons tenir compte de cette dimension dans notre réflexion. Le document numérique ne peut pas être seulement analysé en tant que tel mais bien avec sa matrice support, conçue en vue d'une captation de l'utilisateur.

### **3. *L'Herbier des fées* : piste(s) d'analyse méthodique d'un album numérique interactif**

#### **3.1. Renforcement de l'adhésion**

Outre la sensorialité et l'importance du geste, la différence la plus flagrante entre la version papier et la version numérique est l'insertion de plusieurs vidéos venant interrompre le cours de la lecture. Or, ces différences nous paraissent majeures. En effet, l'intérêt principal de l'œuvre est, nous l'avons vu, qu'elle propose plusieurs pistes d'interprétation : au cœur de la fiction le savant a-t-il réellement rencontré des fées ? Au contraire, a-t-il perdu la raison ? Les petits films d'animations qui sont présentés au lecteur exposent justement ces fées. Nous retrouvons les êtres anthropomorphes reproduits dans les croquis du savant, cette fois-ci en mouvement. L'« effet documentaire » est recherché et amplifié par le « style du direct (caméra à la main, pas d'éclairage ajouté, mouvements rapides et à l'improviste) » (Gresolia, 2009). Dès lors, « l'empathie se déclenche immédiatement » (*ibid*). En outre, la temporalité de l'audiovisuel ne saurait être celle de la lecture. Contrairement à cette dernière, l'audiovisuel adopte une durée prescriptible, correspondant avec « le flux de conscience du spectateur » (Bouchardon, 2009) et brouille les frontières entre temporalité fictionnelle et temporalité réelle. L'insertion de la vidéo dans le corps du récit, renforcée par la bande son qui imite le bruit des projections produit un effet de véracité, venant attester l'existence des fées et la version du savant. Le lecteur est ainsi autorisé à opérer des gros plans ou à déclencher un travelling avant qui permettra de découvrir une fée derrière les feuillages. L'accès aux vidéos réalisées par le savant permet également un retour au moment de la rencontre avec les fées. Partant, le discours polyphonique de la version papier, qui présente plusieurs points de vue, est modifié. Les vidéos des fées peuvent être interprétées comme des preuves matérielles retrouvées après la disparition du savant. La version numérique procure donc un plaisir sensoriel et une immersion du lecteur qui rompent avec l'indétermination fantastique et avec une lecture distanciée pourtant essentielle en classe.

En outre, le support numérique permet de « s'emparer » de certains documents : comme des lettres, croquis, photos... le lecteur intervient directement au cœur des images de l'album pour s'approprier les objets qu'il représente. Nous retrouvons une caractéristique prégnante des récits littéraires interactifs dans la médiation permise par le corps et qui interrogent de fait « la projection du lecteur dans le récit ». La manipulation effective d'objets représentés dans la diègèse permet « un franchissement du seuil narratif » et une « fictionnalisation du lecteur » (Bouchardon, 2009). Le lecteur peut ainsi permettre le déclenchement de certaines actions réalisées par le savant (comme la capacité de disséquer les petits êtres ou de légendiser les croquis en appuyant sur l'écran). Là encore, la verbalisation des actions et de ses effets s'avère essentielle pour maintenir une certaine mise à distance. En touchant et manipulant la tablette et les images, l'élève va pouvoir pénétrer davantage les images sur lesquelles il va agir et qu'il va pouvoir observer

autrement : cela peut permettre une démarche d'« investigation » propre à la culture technologique (socle commun, compétence 4 p. 28 BO). Dans *L'Herbier des fées*, le lecteur est bien acteur : est-il un double du savant ? Est-il un narrateur-metteur en scène dans la mesure où il agit directement sur l'image ? Amener les élèves à verbaliser sur le sens qu'ils attribuent à ces actions qui permettent l'intervention du lecteur au cœur même de l'album, est source de distanciation et évite un rapport hypnotique à l'objet. En tant qu'éléments intégrant la diègèse, les actions du lecteur restent ouvertes à interprétation. Il s'agit bien ici d'une différence majeure avec la version papier. Elle peut permettre aux élèves de comprendre le rôle joué par le lecteur dans les récits littéraires interactifs et son lien avec la figure du narrateur. Ces dispositifs permettent « de manipuler l'espace et le temps de l'histoire et d'obtenir ainsi un don d'ubiquité et d'omnipotence. Ces attributs qui sont classiquement ceux d'un narrateur omniscient sont alors délégués au lecteur » (Bouchardon, 2009).

La version numérique de notre album renforce bien l'adhésion du lecteur. Elle peut permettre une projection dans l'œuvre puissante, qui pourrait constituer un levier scolaire pour la lecture du texte. Cependant, si ce phénomène d'adhésion est capital pour une appropriation esthétique de l'œuvre, il fait aussi question. Le regard fasciné, peut-on tout de même garder les yeux ouverts ?

### 3.2. Un risque d'éblouissement ou un risque d'aveuglement

Les deux versions, numérique et papier, permettent, à travers l'exploitation des différents regards portés par les personnages sur les événements, de garder un œil critique. C'est bien le croisement des regards qui nourrit l'analyse. La forme ludique que la tablette incorpore doit être en permanence contrebalancée. L'album, papier ou numérique, fonde sa signification sur l'espace de la page, en transformant le témoignage du savant en récit poétique. Dans ce récit de la découverte du monde sensible, le lecteur peut reconstruire *a posteriori* une « vérité » permise par des signes énigmatiques convergeant vers un même sens. Le regard des fées observant le lecteur permet d'aborder le récit avec les yeux du poète qui découvre ce qui devait rester caché. En cela, l'album fonde une poétique du regard. La version numérique renforce cet effet de regard, en permettant un échange visuel entre les yeux en mouvement des fées qui semblent scruter l'au-delà du livre et le lecteur. Loin d'empêcher le texte d'exister, la version numérique permet d'interroger le geste créateur en termes de choix narratif. C'est pourquoi la tablette apporte sans doute plus à la lecture que l'ordinateur, son principe intuitif, la découverte spontanée et sensorielle qu'elle permet la rapproche de l'émotion esthétique que l'enseignant peut chercher à faire verbaliser. En ce sens, la version numérique répond à l'exigence du programme officiel des arts visuels qui demande que son enseignement « condui[se] à l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques et amène progressivement l'enfant à cerner la notion d'œuvre d'art et à distinguer la valeur d'usage de la valeur esthétique des objets étudiés ». En effet, l'ipad favorise cette distinction qui s'opère

progressivement grâce à une valeur d'usage si poussée que technique et technologie s'oublie au profit de la valeur esthétique. On pourrait même dire que l'une des conditions du ressenti de la valeur esthétique d'un livre numérique dépend de sa capacité à faire oublier, oblitérer sa valeur d'usage au fur et à mesure que le lecteur devient un interacteur de l'œuvre (Mpondo-Dicka, 2012).

Cette capacité à faire disparaître progressivement la valeur d'usage de l'objet (l'ipad) au profit de sa valeur esthétique (le livre numérique) est d'ailleurs une finalité théorisée par Kant au paragraphe 45 de sa *Critique de la faculté de juger*. Si nous considérons que *L'Herbier des fées* possède une dimension esthétique, cela signifie que ce livre numérique peut être considéré comme une œuvre d'art. Or, « en face d'un produit des beaux-arts on doit prendre conscience que c'est là une production de l'art et non de la nature ; mais dans la forme de ce produit la finalité doit sembler aussi libre de toute contrainte par des règles arbitraires que s'il s'agissait d'un produit de la nature simple (Kant, 1790). » Les règles et contraintes dont parle Kant, seul le créateur de l'œuvre doit s'y confronter et jouer avec elles de sorte qu'elles ne doivent pas disparaître pour le regardeur. Ces règles, Kant les qualifie de « scolaires », elles constituent tout un ensemble de contraintes parmi lesquelles viennent se ranger la réflexion et le travail nécessaires pour le créateur afin de produire l'objet qu'il désire. Constaté, avec Kant, que l'œuvre est objet avant d'être art, c'est reconnaître que toutes les caractéristiques qui font que cette œuvre est objet se retrouvent enfouies pour le lecteur, disparaissent pour qu'elle devienne une production artistique à part entière. Or, parmi ces caractéristiques premières de l'objet, sa valeur d'usage est bien présente (au même titre que la technique et le travail théorique et productif), elle doit donc s'effacer également au profit de la dimension artistique rendue possible par l'ipad, si hautement technologique que son usage en devient naturel. Telle est la force de cet objet qui par sa tactilité retrouve le geste naturel du toucher, voire de la caresse. Suivant cette perspective, la tactilité de l'ipad élève *L'Herbier des fées* numérique au rang d'œuvre d'art car l'enfant joue avec l'objet, selon l'expression de Kant, comme « s'il s'agissait d'un produit simple de la nature ».

### 3.3. Le dévoilement des effets

La version numérique génère une distanciation qui lui est propre : le lecteur de la version numérique devient un narrateur créateur qui voit l'œuvre se faire au gré de ses gestes. Cette nouvelle forme de distanciation est renforcée par l'exposition des effets que peut obtenir le lecteur par ses actions, l'œuvre rappelant ainsi qu'elle est création. Dans le corps du texte, des icônes représentant une bobine de film signifient où le lecteur doit toucher pour déclencher les vidéos. Différents points lumineux sur lesquels appuyer apparaissent également au gré des pages. Les liens se manifestent visuellement et dévoilent ainsi l'illusion mimétique. L'ensemble de ces signes attirent l'attention du lecteur, mais il est aussi important, dans un processus de distanciation, de repérer ces symboles comme autant d'éléments du récit

interactif, révélateurs de la construction de l'œuvre. Par exemple, certaines images offrent la possibilité de faire apparaître ou disparaître les fées en fondu sur des fleurs qui leur ressemblent. Comment comprendre ce fondu ? Le support numérique apporte ici une double interprétation de l'image, qui peut permettre d'interroger le regard porté sur des fées qui ne sont pas toujours visibles et qui se fondent dans une nature qui les camoufle. Le plaisir pour le lecteur de partir en quête des fées résonne en écho à la quête d'Aleksander dans la forêt de Brocéliande. Toucher de-ci de-là incarne les interrogations du héros, ses doutes et ses hésitations. Le plaisir qui commence par un plaisir sensoriel du toucher se poursuit par la surprise de voir le résultat de son action, plaisir de la vue et/ou de l'ouïe pour laisser une impression fugitive *in fine*. Le plaisir de l'histoire renforcé par le plaisir de la découverte emporte le lecteur dans un univers féerique des sens qui par un effet de miroir évoque l'environnement dans lequel notre héros disparaît. Cette dynamique accentue les effets voulus par les auteurs. À ce titre, il est important de prendre en compte le rôle clé qu'a joué Benjamin Lacombe, l'un des auteurs, à la fois dans la version papier et la version numérique. Il fut sollicité et engagé dans chacune des étapes du processus de production avec un souci extrême des détails techniques et artistiques.

Cependant, c'est dans le paratexte que le dévoilement des effets est le plus manifeste. Contrairement à la version papier, la version numérique comporte un « mode d'emploi » en préambule. Il expose quels effets peut obtenir le lecteur par ses actions, grâce à des signes correspondant à un code couleur. Par exemple, une lumière rouge permettra de faire apparaître un élément tandis qu'une lumière verte permettra de le manipuler. Une hybridation s'effectue ici entre le jeu et la littérature qui en emprunte les codes. La présentation des modalités de l'interaction laisse à penser que les concepteurs ont voulu qu'un large public puisse rentrer dans le livre. En effet, en proposant ce préambule qui expose les règles du jeu, les créateurs permettent à la fois aux « intuitifs » que sont les enfants mais aussi aux « rationnels » que sont les adultes de s'approprier le dispositif (Houdé, 2006). Mais surtout, il s'agit d'une exhibition et d'une mise en scène du dispositif lui-même. Chaque signe reconnu comme tel sur une page est aussi un clin d'œil de l'auteur vers son lecteur à qui il propose de devenir narrateur : l'échange de regard dépasse alors l'œuvre, rappelant ainsi qu'elle est création.

De la même façon, une annexe présente au lecteur un *making-off* révélant les étapes de création des vidéos et un *story board*. Il est alors rappelé que l'on cherche à « créer l'illusion du mouvement », mais qu'il s'agit « de dessins réalisés à la main ». On y explique aussi les principes de conception de films d'animation. En dehors même du support, le site internet<sup>5</sup> officiel de l'œuvre met à disposition la vidéo présentant ce même *story board* et l'on retrouve sur un site de partage une interview du dessinateur dans son atelier. Ainsi, si les films d'animation insérés dans l'album permettent de brouiller les frontières de la fiction, ils sont également des procédés narratifs et esthétiques revendiqués comme tels. En dévoilant les principes

---

5. <http://herbierdesfees.com/> consulté la dernière fois le 7 mars 2012.

de construction de l'œuvre, les auteurs de *L'Herbier des fées* participent à « l'avant-garde de la littérature numérique [...] soucieuse de prendre ses distances par rapport à la tradition. Tout élément susceptible de favoriser l'adhésion est aussitôt accompagné d'un facteur de distanciation » (Bouchardon, 2009). Or, dans l'hypothèse d'une mise en œuvre didactique d'un album numérique interactif tel que *L'Herbier des fées*, il apparaît nécessaire d'interroger l'usage pédagogique des éléments paratextuels numériques. Ces éléments paratextuels permettent aux élèves de confronter leur lecture à l'intention de l'artiste ou de l'écrivain. Pour se distancier, il ne s'agira plus seulement de conforter des discours internes à l'œuvre, mais de s'intéresser à la voix de l'auteur. Cela suppose d'interroger les choix de la prise de parole de cet auteur : comment appréhender le discours de l'auteur sur le site officiel et sur les autres sites, comme par exemple ceux des critiques littéraires ou des libraires ? En quoi est-il différent sur un site de partage de vidéos ? Quel rapport au lecteur est alors recherché ? Ces questions renvoient à la compétence 4 du socle commun (p. 28) : « faire preuve d'esprit critique face à l'information et son traitement ». Selon le site utilisé pour trouver l'information, il est possible de montrer à l'élève que la nature et la crédibilité de cette information est différente. Par exemple, selon que l'on prenne un blog personnel ou le site officiel de l'éditeur, la portée du discours ne sera pas la même car l'intention est différente.

Au-delà du document numérique en tant que tel, l'enseignant peut amener les élèves à s'interroger sur les différents paratextes numériques, qui constituent les « seuils » d'entrée de l'œuvre (Genette, 2002). Ils permettront de dépasser la fascination des images et de l'objet technique en mettant au jour la fabrique de l'album numérique interactif qui s'inscrit bien dans un espace numérique et médiatique. Une autre façon de mettre à distance serait l'écriture par les élèves de leur propre story board sur la rencontre entre le savant et Oeilletereine par exemple, dans un projet interdisciplinaire Français/arts visuels.

### 3.4. *L'intersémiotisation des medias*

C'est l'interrelation des supports qui s'avère la plus riche pour accéder à la dimension littéraire de l'œuvre. L'album pose déjà, nous l'avons vu, la question de l'interrelation texte-image. La version numérique va plus loin puisque la forme rhétorique même du récit « devient une architecture matérielle » à comprendre dans ses relations à l'histoire racontée (Bouchardon, 2009). Dans l'album numérique interactif, le texte et l'image fixe sont loin d'être les seuls signes offerts à l'interprétation. Le risque pour l'enseignant serait de ne pas tenir compte des différentes formes sémiotiques dans l'interprétation générale de l'album numérique interactif ou d'analyser ces différentes formes de façon indépendante. Or, elles font sens dans leur agencement commun pour dire le récit : comment interpréter avec les élèves la présence de ces différentes formes sémiotiques en vue d'une compréhension globale de l'œuvre ? La difficulté réside surtout dans le fait que chaque média présent dans l'œuvre (texte, son, image, vidéo) possède ses propres



exigences analytiques. Il s'agit alors d'« articuler des codes culturels hétérogènes » en vue d'une reconfiguration narrative cohérente. Ainsi, « l'écriture-lecture est une bataille contre l'unité technique pour reconstruire la complexité culturelle » (Jeanneret, 2000).

Nous avons déjà abordé la question de l'insertion des vidéos qui d'une part, par leur « effet documentaire » semblent attester la version du savant et qui, d'autre part, sont signifiées par des icônes trahissant l'effet de réel recherché. Les élèves pourraient être amenés à écrire sur l'esthétique même de ces images qui, pour être réalistes, n'en sont pas moins irréelles. Le *making-off* du livre peut permettre, nous l'avons vu, d'aborder la question de la création artistique, qui se révèle aussi un thème symboliquement présent dans l'album. Nous avons également vu comment envisager une exploitation des images – en particulier celles qui impliquent un choix interprétatif. Dans les deux cas, il s'agit bien de revenir à l'œuvre en exploitant les différents médias dans ce qu'ils apportent de spécifique. Un dernier média enrichit la version numérique par rapport à la version papier : il s'agit du fond sonore présenté comme tel dans la première double page exposant le « mode d'emploi » de l'œuvre. L'enseignant pourrait ainsi demander aux élèves, au moment de la lecture de cette double page, ce que signifie, selon eux, l'expression « fond sonore » : la musique est en arrière-plan et ne sera pas utilisée comme un leitmotiv contrairement aux films. Pour illustrer le propos avec les élèves, l'utilisation du thème musical d'*Harry Potter*, fil rouge présent au travers des huit films et identifié comme tel par le spectateur, est alors possible. Il s'agit ici d'une différence significative avec le cinéma, puisque le temps passé sur une page par le lecteur ne peut être mesuré. Cependant, si la musique est présente sur toutes les pages, elle cesse dès que le lecteur lance les vidéos « documentaires » présentant les fées. Un débat pourrait être proposé : pourquoi la musique s'arrête-t-elle à ce moment-là ? Les élèves seraient amenés à comprendre que le lancement de ces vidéos constitue une rupture dans le fil de la narration. Le récit est provisoirement coupé pour découvrir une pièce à conviction qui se passe de commentaire et qui a lieu dans le silence. Pour s'approcher de ces êtres insaisissables, le silence est une condition, faute de quoi l'animal apeuré s'enfuit, la fée se dérobe au regard de l'homme. Enfin, les élèves remarqueront que la musique comporte des bruitages d'oiseaux. Ces bruitages pourraient être ramenés à la prédominance du thème de la nature dans l'œuvre. Un recueil d'impressions est également envisageable suite à l'écoute de la musique qui, construite en mode mineur, renforce le côté nostalgique ou inquiétant de l'œuvre.

Dès lors, l'album numérique interactif, par la richesse des formes sémiotiques qu'il permet d'exploiter simultanément, renforce l'adhésion d'un lecteur vite fasciné par l'activation de ses sens. Le regard est sollicité avec le geste et l'ouïe. Mais il est possible de permettre à l'élève de se distancier en mettant au jour la fabrique de l'album numérique et en exploitant ses codes sémiotiques propres. Enfin, il s'agira d'envisager l'objet comme un tout, formé d'un ensemble de médias faisant sens et corps les uns avec les autres – ce qui suppose pour l'enseignant une sensibilisation à l'analyse littéraire d'un objet sémiotiquement hétérogène. La question de la

formation à l'enseignement de la littérature se pose en termes renouvelés. Il apparaît aujourd'hui nécessaire d'y répondre.

#### 4. Les enjeux d'un album numérique dans la classe

##### 4.1. D'un usage intuitif à l'usage raisonné : le rôle d'explicitation de l'enseignant

Si, face à une tablette, les élèves n'auront aucun mal à en trouver les fonctionnalités, l'usage intuitif ne saurait suffire au « développement de compétences techniques nécessaires à une utilisation raisonnée ». En réalité, les élèves ne savent « nommer ni leurs actions, ni les objets qu'ils manipulent si aisément » (Fluckiger, 2008). Ils ne parviennent donc pas à expliquer et interpréter leur pratique – autrement qu'à travers leur geste ou la description –. Cette « faible compréhension des processus informatiques sous-jacents » est en fait « masqué[e] dans les interfaces actuelles qui donnent l'illusion d'une activité directe sur les objets informatiques » Ainsi, « la maîtrise des normes et des codes qui gouvernent les échanges et pratiques culturelles numériques nécessitent un apprentissage [...] rendu possible par [...] la présence de l'enseignant qui nomme actions et gestes » (Fluckiger, 2008). Or, il a par ailleurs été démontré (Normand, Bruillard, 2001) que les futurs enseignants eux-mêmes éprouvaient des difficultés à verbaliser leur pratique. Ainsi, pour permettre « le passage à la conceptualisation », « le langage joue un rôle important » (Normand, Bruillard, 2001). Nous souhaitons préciser maintenant la façon dont peuvent être nommées les différentes actions liées à l'interaction en jeu dans notre album numérique.

Tout d'abord, nous avons précédemment expliqué que l'agencement des médias au sein de *L'Herbier des fées* œuvrait en faveur des interprétations possibles de l'œuvre. L'intersémiotisation concourt ainsi non seulement à la narrativité, mais encore à l'interaction. Le lecteur agit directement sur les images : agrandissement d'une illustration, possibilité de déclencher des travellings avant, de lancer des vidéos... Cependant, comment nommer ces actions puisqu'elles ne sont pas forcément de même nature ? Il nous semble important d'apporter une précision lexicale qui pourrait permettre de verbaliser et d'explicitier le comportement des élèves lecteurs. En effet, Bouchardon (2009) distingue différentes actions qui peuvent être proposées au lecteur. Ce dernier peut ainsi « accéder » (c'est-à-dire « faire advenir un nouveau contenu »), « manipuler » (« faire apparaître un même contenu sous une forme ou un aspect différent) ou « produire » un contenu. Dans notre cas, l'œuvre ne permet pas au lecteur de produire du contenu au sein même de l'œuvre – comme cela peut-être parfois le cas dans la littérature numérique interactive lorsque le lecteur est invité à taper du texte au cours de sa lecture. En revanche, le lecteur « manipule » les images en opérant des agrandissements et « accède » aux films d'animation. Toutefois, la frontière est parfois floue et le choix des mots révèle la façon dont on interprète nos actions. Si l'on déclenche le travelling avant permettant de découvrir une fée dormant sur une fleur derrière les

feuillages, « accède »-t-on à un contenu qui se découvre ou « manipule »-t-on l'image en changeant l'angle de vue ? Si l'on « accède » à une image jusque là cachée, l'image de la fée est alors de même nature que les vidéos qui se déclenchent à la commande du lecteur. Elles favorisent donc le point de vue du savant. En revanche, le terme « manipuler » peut aussi impliquer une forme de tromperie dont pourrait avoir été victime le savant. Par conséquent, nous sommes de nouveau ramenés aux implicites du texte qui ne finit pas de s'interpréter jusque dans le choix des termes permettant la verbalisation des actions du lecteur. Nul doute que ce genre de débat sur le choix des termes qui envisagent l'action du lecteur corollairement à ses choix interprétatifs pourrait se révéler fructueux dans le cadre de la formation des enseignants. Finalement, il s'agirait bien de donner aux enseignants des outils intellectuels leur permettant, face aux élèves, de « compenser en partie le déficit de verbalisation et de conceptualisation qui caractérise l'apprentissage informel ». (Fluckiger, 2008).

#### **4.2. Apprentissage formel et informel : le regard de l'éducateur**

La notion de l'apprentissage informel ouvre de nouveaux espaces de problématisation pour essayer de tisser des relations entre les multiples activités rendues possibles grâce au livre numérique et les apprentissages. Comme le souligne Brougère (2002), cette notion est utile car elle permet de traiter la question délicate des relations entre le jeu et l'éducation. En effet, « ce n'est pas le jeu qui est éducatif, mais le regard qui analyse différemment l'activité de l'enfant. » (*ibid*, p. 6) Cette question, liée à la forme même des livres numériques, traverse l'école au même titre que la forme des CD-Rom ludo-éducatifs (Kellner, 2007). Le cadre de l'institution impose une formalisation des apprentissages mais dans le même temps les supports s'y heurtent. Là encore, le rôle de l'enseignant se trouve interrogé par ces nouveaux objets qui engendrent de nouvelles pratiques. Le jeu du lecteur sur la tablette prend-il une valeur éducative à travers la praxis enseignante ? La dimension éducative est-elle liée à l'adoption d'« un comportement de second degré dans une situation ludique » ? (*ibid*, p. 10). En poursuivant la réflexion, l'objet va alors se trouver investi par l'enfant et par l'enseignant à partir de la place qu'il prend dans les interactions mais aussi grâce aux charges émotionnelles qui sont véhiculées (Reddé, 1996). Il est important que l'enseignant puisse aider l'enfant à se dégager du seul plaisir sensoriel de la tablette et du livre numérique grâce à l'investissement de supports sémiotiques porteurs de codes de communication au sein des échanges. L'activité doit être dépassée pour ouvrir la voie à de nouvelles modalités d'apprentissage. Les compétences des enseignants doivent être enrichies pour faire face à ces enjeux.

Au-delà de ces défis qui sont déjà nombreux (et nous n'avons pas eu l'ambition d'être exhaustifs, mais seulement de mettre au jour quelques pistes qu'un dispositif comme *L'Herbier des fées*, dans sa version numérique, convoque), une autre

question se pose, celle du regard de l'institution scolaire sur cet objet communicant non identifié.

#### 4.3. La diffusion d'une innovation

Tout d'abord, du point de vue des équipements, les chiffres dont nous disposons montrent une émergence de la tablette dans les pratiques de classe : « Au total, six académies, douze départements et deux villes ont utilisé les tablettes numériques. Michèle Monteil relève que son panorama est incomplet car certaines expérimentations ne sont pas recensées pour l'instant. Néanmoins, elle en tire quelques chiffres : pour l'année 2011/2012, tout confondu, (écoles, collèges, lycées), 4330 tablettes avec déploiement et 814 sans déploiement »<sup>6</sup>.

Or, si dans l'institution scolaire, la question des TICE passe par l'équipement des lieux de formation, il faut aussi penser les contenus et les usages. Le processus de scolarisation du livre jeunesse numérique et les possibles cohabitations des deux livres sont autant de questions qui donnent une place centrale à la compréhension des mécanismes qui concourent à la diffusion de l'innovation.

L'œuvre que nous avons choisie d'analyser est disponible à ce jour uniquement sur la tablette ipad, et les auteurs annoncent de prochains développements pour être accessible dans d'autres environnements, comme *Android* par exemple. De notre point de vue, les motivations de ce choix ne sont pas uniquement artistiques et littéraires mais sont aussi le résultat d'une démarche marketing délibérée. Sur le marché actuel, Apple, avec sa tablette, connaît une position dominante qui en fait un produit de consommation d'autant plus attractif que l'écosystème des applications est beaucoup plus dense et plus abouti que chez les concurrents<sup>7</sup>. Cette attractivité contribue à l'éblouissement du lecteur, capté par le dispositif. Ce rapport d'attraction est donc indépendant et amène à choisir ce produit sous couvert d'un choix personnel, mais résultant finalement d'un dispositif « prêt à choisir », voulu par l'action des marketers et les artéfacts qu'ils mettent en œuvre. Le consommateur choisit sans même en avoir conscience ou pouvoir en prendre conscience. Il est même acteur, car son comportement individuel s'inscrit dans un ensemble qui renforce sa conviction d'avoir fait le bon choix. La communauté Apple, et en particulier les *leads users* sont très vigilants sur la qualité des applications et mobilisent l'ensemble des fonctionnalités de l'App Store pour donner leur avis, recommander des applications, mais aussi les critiquer. La communauté des utilisateurs devient alors une source d'informations fiables et donc de recommandations des applications à installer ou acheter. Le bouche à oreille

---

6. <http://eduscol.education.fr/dossier/apprendre/tablette-tactile/politique-enseignement-scolaire/experimentations/les-collectivites-territoriales> - consulté le 12 mars 2012.

7. Par exemple, voir l'étude fullsix d'octobre 2011, disponible sur : <http://www.slideshare.net/RFONNIER/usages-des-tablettes-dans-les-foyers-francais-fullsix-oto-research-octobre-2011> - consulté le 6 mars 2012

électronique (e-wom) contribue à faire ou à défaire des réputations sur des applications. Les dispositifs de prescription en ligne en sont d'autant plus efficaces (Stenger, Coutant, 2011). Plus nombreux sont les membres de l'écosystème, plus il sera nourri par des producteurs qui souhaitent trouver des clients. Ce cercle vertueux est redoutable pour l'individu. L'institution scolaire (et en particulier les collectivités territoriales qui ont en charge la responsabilité des équipements) y trouvent une opportunité stratégique de gestion de leur image<sup>8</sup>.

Outre la question de la diffusion des supports techniques, il est important aussi de noter que l'industrie de l'édition connaît un bouleversement avec l'inéluctable question du livre numérique. La dématérialisation favorise l'émergence de nouveaux acteurs et interroge les stratégies des éditeurs. Ces enjeux stratégiques ne peuvent être ignorés quand on porte un regard sur la littérature de jeunesse, d'autant plus que les enseignants n'ont pas le même regard que les enfants, vis-à-vis de l'objet. Dans *L'Herbier des fées*, pour que les élèves puissent « s'emparer » de divers documents, il est possible d'opérer des gros plans qui permettent des recherches d'indices. Les captures d'écrans sont grandement facilitées par l'outil et il est possible de façon assez simple de restituer les traces que l'on a bien voulu faire de son cheminement au travers de l'œuvre. L'enseignant doit pouvoir concevoir des dispositifs qui permettent de valoriser ces productions. Cette mobilisation de l'enseignant pour innover, en tant qu'initiateur ou vecteur d'innovations, lui donne une place croissante et ainsi contribue à la création de nouveaux modes de production de valeur. Aujourd'hui, il est possible de trouver sur le web des multitudes de séquences mises en lignes par des enseignants. Ce partage est fait dans une intention de donner à voir ce qui est possible, d'échanger sur des expérimentations ou encore simplement de laisser une trace, mais dans le même temps cela constitue aussi une base de connaissances utile à la communauté, ce qui la nourrit dans sa construction.

La contribution de chacun est d'autant plus facile que des dispositifs comme Internet favorisent la mise en commun ou la mise à disposition. En prolongeant cette réflexion, ne serions-nous pas en présence de ce que Dujarier (2008) appelle « le travail du consommateur » ? Ce travail implique un processus d'innovation qui nécessite une coordination (ou une co-production) des parties prenantes. Dans ce cadre, l'enseignant serait tour à tour concepteur, producteur, prescripteur et utilisateur (consommateur). Nous serions dans une forme collaborative de co-production mais qui soulève alors la question de la captation, s'il y en a une, de cette production. Quel regard porter sur ces productions ? Quelle valeur pédagogique leur accorder ? Quelle motivation peut avoir l'apprenant à devenir producteur ? Quelle compétence doit mobiliser l'enseignant dans ces nouveaux dispositifs ? Les perspectives sont nombreuses et pourraient permettre une réflexion féconde sur la place de la communauté éducative dans la conception et la diffusion des savoirs.

---

8. <http://eduscol.education.fr/dossier/apprendre/tablette-tactile/politique-enseignement-scolaire/experimentations/les-collectivites-territoriales> - consulté le 12 mars 2012

## 5. Conclusion

*L'Herbier des fées* amène à une interrogation féconde sur le regard, à plusieurs niveaux. Tout d'abord la question du point de vue, au cœur de l'indécision fantastique, objet d'interprétation pour les élèves. Mais aussi celle de la création littéraire, à travers le regard que le personnage porte progressivement sur les fées, comme à travers le regard que ces dernières portent sur le lecteur, pour l'inviter dans leur monde. La version numérique, très immersive, permet de manipuler des images et d'accéder à des vidéos. Toutefois, le regard du lecteur, happé par le plaisir de jouer plutôt que de lire, peut se faire fasciné, empêchant l'accès à la lecture distanciée ou interprétative. Pour que lecture numérique et lecture papier interagissent et génèrent une différenciation des parcours de lecture, il faut maîtriser des formes sémiotiques hétérogènes qui doivent être rassemblées en vue d'interprétations cohérentes de l'œuvre. Dans le même temps, les choix techniques n'étant pas neutres, il faut être conscient des spécificités du produit ipad. C'est à ce prix que l'interaction des deux supports renforcera l'effet de regard et accentuera les « possibles narratifs » (Brémond, 1973). L'œil, s'il est capté, doit aussi rester ouvert.

Se pose alors la question de la formation des enseignants, leur formation littéraire, leur formation aux usages technologiques, leur formation de consommateur. De même que le lecteur littéraire scolaire doit passer d'une lecture identificatoire à une lecture distanciée, il doit aussi passer d'un usage intuitif des TIC à un usage raisonné, et être conscient du rôle qui lui est attribué dans les dispositifs innovants. L'enfant n'est pas fragmenté dans un canal d'apprentissage. La puissance éducative serait alors liée à la puissance de celui qui agit, dans des actes créateurs libres et dotés de significations.

## Bibliographie

- Bouchardon S. (2009). *Littérature numérique : le récit interactif*. Paris, Hermès.
- Brémond C. (1973). *Logique du récit*. Le Seuil, Paris.
- Brougère G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et Sociétés*, vol. 10, n°2, p. 5-19.
- Ceysson P. Quet F. (2007). Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi. *Lidil*, mis en ligne le 5/12/2007. <http://lidil.revues.org/index68.html>.
- Clément J. (2001). La littérature au risque du numérique. *Document numérique*, vol. 5, n° 1, p. 113-134.
- Dobson S. (2005). Narrative Competence and the Enhancement of Literacy. Some Theoretical Reflections. Seminar.net, *International journal of Media, technology and lifelong learning*, vol. 1/2005.
- Dufays J-L., Gemenne L., Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck université.

- Dujarier M-A. (2008). *Le travail du consommateur - de mcdo à ebay : comment nous coproduisons ce que nous achetons*. Paris, La Découverte.
- Fluckiger C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-mai-juin, Lyon, p. 51-61.
- Foucault M. (1966). *Les Mots et les choses*. Paris, Gallimard.
- Grisolia R. (2009). Créer la visibilité : la stratégie documentaire. *Penser la création audiovisuelle : cinéma, télévision, multimédia*, André E., Jost F., Lioult J-L, Soulez G. (sous la dir.). Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, Hors champ (coll.), p. 73-81.
- Houdé O. (2006). *10 leçons de psychologie et pédagogie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Jeanneret Y. (2000). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve-D'Ascq, Éditions universitaires du Septentrion.
- Kant (1986). *Critique de la faculté de juger*. Vrin, (1<sup>re</sup> ed. 1790).
- Kellner C. (2007). *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre ?* Paris, L'Harmattan.
- Langlade G. (2004). Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre. Dans A. Rouxel & G. Langlade, *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR.
- Lapeyre-Demaison C. (2008). De l'illisibilité dans l'album dans l'album contemporain : sur Frédéric Clément. *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, Connan-Pintado C., Gaiotti F., Poulou B. (sous la dir.). Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, Modernités, p. 197-208.
- Mpondo-Dicka P. (2012). Vers le plaisir tactile des dispositifs numériques. Apple ou la longue quête de la sensorialité. *Colloque Ludovia*, Aix les Thermes.
- Normand S., Bruillard E. (2001). Que révèlent les discours de futurs enseignants sur leur compréhension du fonctionnement des applications informatiques. *Sciences et techniques éducatives*, n°3-4, p. 435-445.
- Noy C. (2006). *Cd-mômes : L'enfant et les technologies éducatives*. Paris, L'Harmattan.
- Prince N. (2009) (sous la dir.). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Reddé G. (1992). Le parc des jouets. *Le jouet, valeurs et paradoxes d'un petit objet secret*, Brougère G. (sous la dir.). Paris, Autrement, n° 133, p. 93-106.
- Starobinski J. (1999). *L'œil vivant*. Paris, Gallimard, Tel (coll.).
- Stenger T., Coutant A., (2011). Web 2.0 et médias sociaux. *E-marketing & e-commerce*, Stenger T., Bourliataux-Lajoinie S. (sous la dir.). Paris, Dunod, p. 63-115.
- Tauveron C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, Paris, Hatier.
- Tisseron S., Stiegler B. (2009). *Faut-il interdire les écrans aux enfants ?* Paris, Mordicus.

