

**LA FUSION DE L'ART LITTÉRAIRE ET DE LA TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE DANS
L'APPRÉCIATION DES CONTES TRADITIONNELS**

**THE FUSION OF LITERARY ART AND DIGITAL TECHNOLOGY IN THE APPRECIATION OF
TRADITIONAL TALES**

Nardjas ZEGHIB

Laboratoire DECLIC, Université d'Oum El Bouaghi, Algérie

zeghib.nardjas@univ-ueb.dz

Résumé

Cet article examine le rôle de la littérature numérique dans le processus d'apprentissage et explore la manière dont les récits sont représentés dans l'environnement numérique. L'étude se concentre sur l'interaction entre les apprenants et les éléments multimodaux et animés présents dans les récits numériques, ainsi que sur leur capacité à susciter des réactions affectives et esthétiques. Les données ont été recueillies lors d'une activité où les apprenants ont réagi aux conventions textuelles et aux caractéristiques littéraires d'un conte traditionnel, tant dans sa version imprimée que numérique. L'analyse s'appuie sur des théories littéraires et multimodales issues des études narratives, de l'esthétique de réception, de la multimodalité et de la linguistique, afin de fournir un éclairage approfondi sur le sujet.

Mots-clés : récit numérique, multimodalité, appréciation, réaction esthétique, critique

Abstract

This article examines the role of digital literature in the learning process and explores how narratives are represented in the digital environment. The study focuses on the interaction between learners and the multimodal and animated elements present in digital narratives, as well as their ability to evoke affective and aesthetic responses. The data was collected during an activity where learners responded to textual conventions and literary features of a traditional story, both in its printed and digital versions. The analysis draws on literary and multimodal theories from narrative studies, reception aesthetics, multimodality, and linguistics to provide a comprehensive insight into the subject.

Keywords: digital narrative, multimodality, appreciation, aesthetic reaction, criticism

Actuellement, il est évident que la recherche devrait se focaliser sur les nouvelles méthodes d'enseignement des textes littéraires et l'intégration des textes numériques dans l'enseignement des langues. L'objectif est d'explorer toutes les approches pédagogiques afin de favoriser une meilleure acquisition de la littérature. Des études ont démontré que le lien entre la littérature destinée aux enfants, tels que les contes traditionnels, et l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves mérite d'être exploré. En effet, ces textes littéraires possèdent un potentiel significatif pour susciter des réactions esthétiques et émotionnelles chez les apprenants :

Au-delà du plaisir qu'il suscite, de la force des motifs qu'il recèle, de la fertilité des images mentales qu'il fait naître, le conte est aussi le creuset de la parole. Il éveille à la beauté de la langue, au sens poétique, et doit ainsi contribuer à des apprentissages décisifs dans ce domaine, dès l'école maternelle (Popet, 2002, p. 26)

Ces derniers temps, les élèves sont désormais exposés à une quantité considérable de textes numériques à l'école. Il est donc important de se poser la question suivante dans le cadre de la recherche : comment la nature multimodale des textes numériques suscite-t-elle des réactions affectives, esthétiques et critiques chez les apprenants, des réactions qui étaient auparavant associées seulement aux textes littéraires imprimés ?

Cet article a pour objectif d'explorer la place de la littérature numérique dans l'apprentissage et d'examiner comment le récit est représenté dans les espaces numériques. Notre étude se concentre les réactions affectives et esthétiques des élèves à l'égard des éléments multimodaux et animés des récits numériques, ainsi que sur leur capacité à susciter des réactions affectives et esthétiques. Pour mener cette recherche, nous avons utilisé une approche qualitative exploratoire et interprétative, en observant une classe de 20 élèves âgés de 13 à 14 ans dans une école francophone indépendante pour garçons à Istanbul (Turquie).

L'analyse des données recueillies lors d'une leçon où les apprenants ont réagi aux conventions textuelles et aux caractéristiques littéraires d'un conte traditionnel, tant en version imprimée qu'en version numérique, constitue la base de notre étude. Deux systèmes de codage ont été utilisés pour évaluer la compréhension des conventions textuelles et la nature des réponses des élèves. Par conséquent, notre cadre théorique combine différentes théories littéraires et multimodales, telles qu'elles sont abordées dans des contextes éducatifs, afin d'éclairer nos résultats de recherche.

1. REVUE DE LITTÉRATURE

Notre étude repose sur des recherches menées dans divers domaines tels que les études narratives, l'esthétique de réception, la multimodalité et la linguistique. L'intégration de ces différentes approches est essentielle pour examiner les réactions des élèves à l'utilisation des technologies numériques pour réinventer les textes narratifs. Bien qu'il s'agisse de souscrire à l'idée selon laquelle les contes sont plus « *pédagogiques et moralisateurs que littéraires et ludiques* » (Escarpit, 2008, p. 350) il est indéniable que depuis des siècles, les contes ont

suscité l'engagement et l'inspiration des auditeurs et des lecteurs en tant que véhicules de transmission culturelle.

Les contes traditionnels partagent des caractéristiques communes telles que le cadre spatio-temporel, les personnages, l'intrigue, ainsi que des aspects tels que le thème ou la morale, qui sont maintenant considérés comme des archétypes. Comme le soutient Meek, ces textes jouent un rôle d'« *enseignement* » (Meek, 1988) pour les jeunes lecteurs qui apprennent à interpréter le sens à travers la manière dont une histoire est révélée, construite et façonnée. Une fois que les apprenants comprennent la structure narrative d'un récit, ils sont capables de réagir aux diverses variations structurelles et linguistiques que les auteurs choisissent pour créer des histoires humoristiques, réalistes ou fantastiques.

Ainsi, l'étude des contes est considérée comme un élément essentiel du programme scolaire turc, notamment dans l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, en raison de la manière dont cette forme littéraire suscite une réaction cognitive, affective et esthétique. Sa fonction éducative peut revêtir différentes formes : « *Délivrer une leçon de vie fondée sur des valeurs morales, nourrir l'imagination, expliquer une particularité du monde tout en permettant aux enfants de s'identifier aux personnages types dès leur plus jeune âge* » (Roxane, 2014, p. 168)

Le conte, sous sa forme imprimée ou numérique, sert généralement à atteindre divers objectifs pédagogiques tels que l'écoute, la lecture et l'écriture, tout en stimulant l'imagination et la créativité chez l'apprenant. Comme le souligne Philippe Coste, "*le conte est un genre littéraire, sans doute, mais il est surtout un outil pédagogique d'une rare puissance*" (Coste, 2009, p. 203). Les caractéristiques littéraires propres au conte, telles que l'intrigue, le développement des péripéties, l'évolution des personnages, les références intertextuelles, les arrière-plans, les descriptions et les dialogues, peuvent être présentes dans des textes narratifs imprimés qui utilisent une structuration sémantique à travers les mots et les images pour représenter l'action, les dialogues, les détails descriptifs, etc. Différents modèles seront utilisés en fonction du genre particulier que l'auteur/illustrateur crée.

La lecture d'un texte littéraire va au-delà de la simple compréhension et de l'interprétation. Elle offre également une expérience émotionnellement enrichissante. Comme le soulignent les travaux de Rosenblatt sur la réception des lecteurs, il est essentiel de reconnaître que la lecture est une expérience interprétative (Rosenblatt, 1978). Elle implique la construction d'un sens contextuellement pertinent dans une relation interactive entre le lecteur et le texte. Ainsi, la lecture est à la fois un exercice intellectuel et une expérience émotionnelle.

Selon Michel Picard, l'acte de lire peut être considéré comme un jeu qui permet de répondre au besoin de lecture, de découvrir le plaisir qui y est associé et les effets que la littérature produit sur les lecteurs. Il affirme que « *tout texte a du jeu, et sa lecture le fait jouer* » (Picard, 1986, p. 5). Il constate également l'absence d'un enseignement méthodique institutionnel qui conduirait au plaisir esthétique de la lecture. Picard propose d'aborder la littérature comme un jeu tout en veillant à développer une bonne compréhension de la lecture.

La nature de la réaction esthétique revêt une importance primordiale pour notre étude, où de jeunes lecteurs ont été invités à participer à une expérience de lecture d'un texte numérique, puis à réfléchir, interpréter, évaluer, analyser et critiquer leurs réactions (Rosenblatt, 1986). L'élément clé de cette recherche réside non seulement dans ce qu'on appelle le "réservoir linguistique expérientiel" des apprenants, mais aussi dans ce que l'on pourrait nommer leur "réservoir expérientiel multimodal". En d'autres termes, étant donné que l'enseignant n'a fourni ni un récent encadrement des dispositifs littéraires ni un enseignement explicite sur les moyens multimodaux, comment les élèves ont-ils construit du sens en se basant sur leurs connaissances préalables des textes narratifs, multimodaux et des éléments numériques utilisés dans le texte ?

De nombreux auteurs se sont penchés sur la façon dont les caractéristiques littéraires des textes imprimés suscitent une réaction esthétique (Stephens, 1992) (Rosenblatt, 1978). Dans le contexte des textes imprimés, la réaction esthétique est reconnue comme une réaction émotionnelle que le lecteur/spectateur éprouve face à un texte littéraire, le conduisant à considérer, voire à évaluer les représentations artistiques créées dans le texte. Les expériences du lecteur peuvent engendrer une réaction émotionnelle résultant de son engagement intellectuel avec le récit. Ces réactions sont généralement exprimées dans un langage qui permet d'évaluer l'intensité de l'implication affective, pouvant être analysée à travers une étude linguistique basée sur les choix sémantiques (Halliday, 1994).

En guise d'exemple, lorsqu'une situation inattendue se produit, un lecteur peut ressentir un frisson de peur ou émettre un petit cri de surprise. Chaque acte de communication exprime l'état d'esprit et la réaction émotionnelle du lecteur. Différentes réactions peuvent être évaluées en fonction des niveaux de conscience textuelle, sur un continuum allant du personnel à l'esthétique (Simpson, 2010). Étant donné que l'évaluation critique de l'impact esthétique des dispositifs de l'auteur dans un texte imprimé est considérée comme un exercice intellectuel très valorisé, il est essentiel que les enseignants soient attentifs aux réactions des élèves dans le nouvel environnement numérique.

D'autre part, l'analyse des caractéristiques de conception des récits numériques révèle que les caractéristiques littéraires conventionnelles sont généralement présentes et souvent utilisées. Ce qui change, c'est l'ajout d'autres modes sémiotiques interdépendants qui conduisent à la formation de ce que Kress appelle des "ensembles multimodaux" (Kress, 2010, p. 157). En réalité, le récit devient une forme particulière qui ne se contente plus d'être simplement lu, mais qui se présente sous une forme tangible et tactile. Il est intégré à des signes plus complexes et combine plusieurs codes sémiotiques observables, formant ainsi des entités complètes. À travers le récit, le mot acquiert une signification qui dépasse celle des seuls signes linguistiques, il devient également image, rythme, son, souvent palpable et animé.

Pour illustrer cela, de nombreuses applications numériques de contes, telles que *La dame colporteur*, offrent aux lecteurs la possibilité de lire les dialogues à voix haute comme un récit oral et de choisir différents points de vue à travers des graphiques statiques ou animés. Ils peuvent également écouter une musique en arrière-plan accompagnant l'action narrative. Ainsi, la plateforme numérique agit comme une médiation offrant au lecteur une expérience multimodale, sur laquelle il peut exercer plus ou moins de contrôle. Par exemple, le lecteur

peut ajuster le rythme de la narration, la taille de la police et la couleur de l'arrière-plan. Comme le souligne Walsh (Walsh, 2013), les outils numériques introduisent une dimension physique dans l'expérience de lecture en engageant la vue, l'ouïe et le mouvement, ainsi que l'interaction du lecteur avec l'écran. L'utilisation de différentes caractéristiques multimodales permet aux lecteurs de créer de nouvelles interprétations. De plus, l'autonomie dans l'utilisation de ces modes est associée à des pratiques de lecture engagée.

Étant donné la complexité textuelle avec laquelle les élèves interagissent dans les récits numériques, il est crucial d'examiner si les caractéristiques multimodales de ces textes soutiennent l'appréciation esthétique ou si elles peuvent créer de la confusion chez les élèves. Par exemple, les caractéristiques non linéaires et multimodales des textes numériques soulèvent des interrogations quant à la façon dont les effets technologiques peuvent perturber le processus de lecture et la continuité narrative dans un texte littéraire. La théorie de la charge cognitive avance que trop de stimulation mentale peut distraire le lecteur et engendrer de la confusion plutôt qu'un engagement profond (Plass, 2010). Des recherches récentes sur les textes électroniques ont souligné les problèmes causés par l'utilisation d'effets numériques qui perturbent plutôt qu'enrichissent l'expérience de lecture d'un enfant (Unsworth, 2006). Le concept de "transmédiation" offre une nouvelle perspective pour appréhender les difficultés auxquelles les lecteurs sont confrontés lors de la création de sens dans des textes multimodaux, qui intègrent différents systèmes sémiotiques. Il est similaire aux travaux de (Kress, 2010, pp. 125-131) sur la "transduction" et la "transformation", qui expliquent comment le sens peut être réarticulé entre les modes sémiotiques.

Dans le cadre de cet article, nous examinons une étude portant sur un texte électronique visant à créer une expérience de lecture esthétiquement puissante d'un conte traditionnel conçu numériquement, encourageant ainsi les élèves à "lire" et à interpréter le sens à travers différents modes. Cette recherche contribue à l'étude de la littérature numérique pour enfants dans le contexte de l'enseignement, en se concentrant sur la manière dont les élèves utilisent le langage pour décrire des textes littéraires imprimés et révéler leur appréciation émergente des conceptions numériques d'un conte littéraire traditionnel.

Alors que le terme "design" a déjà été utilisé dans le contexte des textes imprimés (Kress G. e., 1996), il prend une signification plus profonde dans le cas des textes numériques, car il implique davantage de "plans sémantiques" à considérer dans un texte multimodal. En effet, le lecteur doit non seulement interpréter le texte et les images, mais aussi réagir au son, au mouvement, à la musique, et ainsi de suite. Pour évaluer l'impact du design numérique sur l'appréciation esthétique des élèves, nous avons étudié les réponses d'une classe d'élèves lisant un récit littéraire traditionnel sur leur tablette tactile.

2. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

La recherche a été menée dans une école francophone indépendante pour garçons, âgés de 12 à 14 ans, située à Istanbul, en Turquie. Cette école avait déjà intégré l'utilisation des tablettes en classe depuis plusieurs années ce qui suggère un niveau de familiarité avec la technologie. Avant le début de l'étude, les élèves ont été invités à participer à un sondage afin d'évaluer leur niveau de familiarité avec l'utilisation des tablettes tactiles. Les résultats du sondage ont

révélé que les élèves avaient accès à des textes électroniques à la fois à la maison et à l'école, mais qu'ils préféraient lire des textes imprimés en groupe (68 % des participants) plutôt que des textes électroniques (32 % des participants). L'enseignant de la classe, qui enseigne habituellement en classe de troisième dans le système éducatif turc, a volontairement participé à l'étude. Il était intéressé à examiner de manière critique les changements dans ses pratiques pédagogiques en fonction des résultats d'apprentissage obtenus, dans le cadre de son engagement envers le système éducatif francophone de l'école.

Le récit numérique choisi pour l'étude comparative était *La dame colporteur de Gushing Cross*, une adaptation moderne d'un conte traditionnel créée spécifiquement comme une application pour tablettes tactiles. Ce récit combine différents éléments tels que du texte, des vidéos, de la musique, une voix off (disponible en anglais ou en français), des effets sonores, et offre aux lecteurs la possibilité d'enregistrer leur propre voix pour la narration.

L'histoire du conte présente une intrigue narrative solide qui correspond aux caractéristiques typiques des contes traditionnels. Elle raconte l'histoire d'un personnage confronté à l'adversité, avec une touche de suspense qui aboutit finalement à la bonne fortune pour le personnage principal, La dame colporteur. Il est intéressant de noter que cette récompense prend une tournure moderne, bien que quelque peu nostalgique, car elle ne consiste pas en de l'argent, mais en de l'eau (la rivière « Gushing Creek »), permettant ainsi de rendre la terre aride fertile. L'auteur utilise un langage descriptif pour représenter la dureté et la solitude du cadre, comme en témoignent les expressions telles que « un bout de terrain desséché » ou « Chemin de terre sec ». Des éléments du paysage contemporain, tels que des « bouteilles et enjoliveurs » qui jonchent le sol, sont juxtaposés à des références à la nature, comme l'expression « vaste fleuve de galaxies ».

Plusieurs motifs présents dans l'application rappellent les caractéristiques typiques des contes traditionnels, tels que l'utilisation d'un rêve pour révéler un trésor, la récurrence du chiffre trois, le voyage entrepris par le personnage principal, ainsi que l'usage symbolique d'images telles que le corbeau, la cloche, la pierre précieuse et le pont.

Les codes multimodaux utilisés dans *La dame colporteur de Gushing Cross* apportent des détails supplémentaires qui contribuent à créer une ambiance et donnent vie à l'action d'une manière qui n'est pas présente dans le texte imprimé. Par exemple, des effets sonores tels que le tintement du verre, les appels des corbeaux et les pas sont incorporés pour enrichir l'expérience auditive, tandis que la musique de guitare en arrière-plan renforce l'atmosphère de l'aventure et renforce le sens de l'histoire. Les images en noir et blanc représentent l'austérité du paysage, mais la palette de couleurs évolue progressivement vers des tons bleus et gris délavés au fur et à mesure que l'histoire progresse. Le personnage est présenté sous différents angles et distances de prise de vue, ce qui offre une perspective variée. La voix off est prononcée de manière expressive, avec un ton bas adapté au style narratif de type fable. De plus, l'animation des lettres en mouvement sur la page ajoute du suspense à l'aventure.

En analysant les réponses des élèves à l'interprétation numérique de ce conte traditionnel, nous pouvons mieux comprendre leur compréhension des conventions et des codes multimodaux et textuels.

3. ANALYSE ET DISCUSSION

Cette étude qualitative et interprétative vise à examiner les différentes interactions modales présentes dans la lecture et l'apprentissage à travers l'utilisation de la technologie tactile. Lors d'une leçon, les élèves ont été invités à réfléchir à leurs réponses à une version imprimée non illustrée d'un conte traditionnel donné, ainsi qu'à une version numérique de ce même conte accessible sur leur iPad. Il convient de souligner que l'enseignant n'avait pas fourni aux élèves de directives spécifiques sur la façon de discuter des aspects numériques ou multimodaux des textes au cours de l'étude. Cependant, tous les élèves avaient déjà appris les caractéristiques littéraires et les conventions textuelles du récit. Ils ont été invités à rédiger leurs réponses aux deux formats, sans qu'une terminologie multimodale ne leur soit enseignée intentionnellement.

Étant donné l'absence d'une intervention délibérée pour introduire un langage multimodal dans la classe, les réponses des élèves aux deux formats de texte donneraient donc une indication de ce qu'ils avaient retenu de leurs précédentes études sur les récits et de leurs expériences personnelles concernant les textes numériques.

La leçon était structurée en deux phases distinctes. Dans la première phase, les élèves ont reçu une version imprimée de l'ouverture du conte à lire, dépourvue d'illustrations. Après avoir lu ce texte imprimé, les élèves ont été invités à répondre individuellement à plusieurs questions portant sur leur compréhension du texte. Ils devaient consigner leurs réponses par écrit sur une feuille de papier. Ces questions étaient conçues pour s'appuyer sur leurs connaissances préalables du schéma narratif et des caractéristiques littéraires propres aux contes traditionnels.

3.1. Texte support

Extrait du conte *La dame colporteur de Gushing Cross*, Un conte traditionnel écrit par Jacqueline O'Rogers

« Il était une fois une dame colporteur, avancée en âge, arborant les signes que le temps lui avait offerts : des mains noueuses, un dos courbé et un cœur bien usé. Elle résidait sur une terre aride, où une voie ferrée peu fréquentée serpentait à travers une route campagnarde desséchée, en dehors d'un petit village nommé Gushing Cross. La vieille femme passait la majeure partie de ses journées à labourer la poussière et à se déplacer parmi les ombres minces dans la chaleur, attendant une pluie qui ne tombait jamais. Elle récoltait toutes sortes de récipients, de bouteilles et d'enjoliveurs abandonnés, échoués sur les rives de la ville voisine. Sa vie était solitaire, passée presque exclusivement en compagnie d'un corbeau qui la suivait comme un chien errant qui ne voulait pas partir, choisissant plutôt de se percher dans un arbre fruitier à moitié mort surplombant sa modeste cabane. La vieille femme n'était jamais vraiment seule, car elle s'était liée d'amitié avec la solitude comme si elle était une part d'elle-même séparée. Elle considérait le ciel nocturne avec une grande admiration, et aucun mot ne pouvait exprimer l'amour qu'elle éprouvait pour la compagnie des étoiles, qu'elle ne pouvait nommer, tandis qu'elle contemplait l'immense fleuve de galaxies suspendues dans le

temps. Elle aimait sentir le fardeau de son existence se disperser parmi les épingles de lumière qui remplissaient ses poches usées, offrant une poignée d'éclats étincelants de possibilités [...] »

Poser des questions différentes pour les versions imprimée et numérique du conte enrichit l'analyse en prenant en compte les spécificités de chaque support, en permettant des comparaisons significatives et en contribuant à une compréhension plus approfondie des réactions des apprenants aux textes littéraires dans des contextes médiatiques variés.

3.2. Questions posées concernant la version imprimée du conte

- À quoi vous attendez-vous lorsque vous savez que vous allez lire un « conte traditionnel » ?
 - En quoi le début de cette histoire est-il différent des autres contes traditionnels que vous connaissez ?
 - Trouvez des exemples de mots ou d'expressions à l'ancienne (archaïques) - pourquoi pensez-vous que l'écrivain les a utilisés ?
 - Trouvez des mots ou des phrases qui décrivent la vieille femme - quelle image obtenez-vous d'elle à partir de ceux-ci ?
 - Trouvez quelques exemples de descriptions du paysage - qu'est-ce qu'elles vous disent sur l'environnement ?
 - Il y a quelques comparaisons et métaphores inhabituelles - trouvez-les et discutez-en.
 - Comment prédisez-vous que cette histoire se développera ?
- Après avoir terminé d'écrire leurs réponses pour la version imprimée, les élèves ont ensuite accédé à la version numérique de l'application, chacun sur son iPad personnel, et ont lu le récit.

3.3. Questions posées sur la version numérique du conte

Les élèves travaillant en petits groupes se sont vu attribuer différents points de discussion choisis parmi une liste d'éléments multimodaux, qui comprenait :

- images en noir et blanc ;
- déplacement des lettres et du texte sur chaque page ;
- images animées avec de longs plans et de gros plans ;
- animation de la figure de la Dame Colporteur ;
- effet du corbeau noir partout ;
- changement de couleur lorsque la Pedlar Lady voyage vers et depuis la ville.
- superposition de certaines images sur d'autres, en particulier lorsque la dame du colporteur rêve dans sa chaise berçante, ou montrée dans sa chaise sur le toit en regardant les étoiles
- voix off, effets sonores, musique de guitare ;
- utilisation de symboles tels que le chiffre trois, le voyage, le rêve (communs aux contes traditionnels)

Chaque groupe devait répondre à une question : L'utilisation de ces différents effets vous aide-t-elle à mieux comprendre l'histoire – si oui, comment ?

À la fin de cette expérience, les élèves ont été regroupés en petits groupes et ont reçu une nouvelle série de questions qui les ont encouragés à discuter de la nature multimodale du récit numérique et à examiner comment les éléments numériques ont été utilisés dans ce conte. L'objectif principal était de comprendre la prise de conscience des élèves quant à l'impact des codes multimodaux sur leurs réponses. En se concentrant sur le texte numérique, ils ont été amenés à réfléchir à la création de sens numérique. Les élèves ont pris des notes lors de leurs discussions de groupe et ont ensuite utilisé ces notes pour éclairer leurs réponses écrites concernant le texte numérique.

Nous avons étudié les réponses écrites et orales des élèves aux versions imprimées et numériques d'un même conte traditionnel. Nous avons constaté que l'interaction des élèves avec les deux formes textuelles ainsi que les questions posées par l'enseignant ont favorisé leur interprétation du récit. Deux méthodes d'analyse ont été utilisées. La première consistait à examiner les termes relatifs aux caractéristiques littéraires des contes et utilisés par les élèves, ainsi que de termes désignant les codes multimodaux des textes numériques. Ce système de codage a mis en évidence le vocabulaire employé par les élèves pour décrire l'évolution du personnage, le langage descriptif, l'animation et les effets sonores.

Le deuxième processus d'analyse a examiné l'engagement des élèves vis-à-vis des textes en se concentrant sur les indicateurs d'opinion personnelle, de réponse imaginative, d'appréciation esthétique et de vision critique (Halliday, 1994). Cette approche a été adoptée afin d'étudier comment les élèves s'impliquaient avec le texte électronique et comment ils prenaient conscience de l'impact des caractéristiques de conception littéraire et numérique sur leur interprétation des deux textes. L'utilisation de ce système de codage a permis de mettre en évidence des aspects linguistiques tels que l'utilisation de pronoms personnels, de verbes d'opinion et de sentiment, ainsi que d'adjectifs porteurs de valeur dans les discussions des élèves concernant leurs réponses aux textes. En combinant les deux approches, nous avons pu analyser les réponses des élèves en termes de leur conscience métacognitive de la construction des textes et des techniques utilisées par les auteurs, illustrateurs et concepteurs, ainsi que de leur réaction émotionnelle et esthétique aux deux formes de textes.

Tous les élèves ont manifesté une interaction affective et esthétique avec le texte numérique à travers leurs réponses, bien que certains aient utilisé un vocabulaire plus critique indiquant une prise de conscience plus approfondie de l'impact des codes multimodaux. Les exemples suivants ont été sélectionnés pour illustrer l'ensemble des réponses, y compris la justification des opinions et l'évaluation de la qualité du texte, en utilisant des illustrations tirées des textes ainsi que des réponses exprimant le plaisir personnel de l'expérience de lecture et l'interprétation imaginative. Les résultats ci-dessous sont présentés pour mettre en évidence l'effet combiné des deux processus d'analyse. Tout d'abord, les réponses des élèves au texte imprimé sont présentées, suivies des réponses au texte numérique. Les deux séries de réponses ont été analysées en utilisant une superposition des deux systèmes. Le vocabulaire spécialisé (premier processus d'analyse) pour les caractéristiques littéraires et numériques est mis en évidence en gras dans l'exemple de réponses ci-dessous, par exemple, cadre, musique. L'engagement des élèves (deuxième processus d'analyse) est indiqué en italique, soulignant ainsi leur opinion personnelle, leur réponse imaginative, leur appréciation esthétique ou leur

vision critique. Les élèves ont utilisé le vocabulaire spécialisé des textes littéraires lorsqu'ils discutaient de leur lecture du texte numérique, comme en témoignent les caractères gras et soulignés.

4. RESULTATS

4.1. Réactions des élèves à la version imprimée du conte

Les réponses des élèves à la version imprimée du texte ont révélé leur volonté de comprendre le sens de l'histoire de différentes manières. Ils ont pu tirer parti de leurs connaissances préalables et de leur compréhension des contes traditionnels pour reconnaître la morale et les valeurs sociales qui s'y trouvent. Certains élèves ont exprimé des attentes selon lesquelles les contes traditionnels sont « étranges », « anciens », « du passé », « fantastiques » et « mystérieux ». Par exemple, un élève a commenté que le récit n'avait pas commencé de manière « excitante », mais a souligné l'unicité de l'ambiance, démontrant ainsi sa compréhension de l'atmosphère et du cadre du texte. D'autres élèves s'attendaient à des éléments tels que « des châteaux, un prince et une princesse », établissant ainsi des liens intertextuels avec des contes connus tels que *La Belle au bois dormant* ou *Blanche Neige*. Ces observations mettent en évidence leur capacité à faire des associations et à relier différentes histoires entre elles. De plus, un élève a exprimé l'attente de lire « une histoire qui s'est déroulée **il y a longtemps** et basée sur une certaine **tradition** », démontrant ainsi sa compréhension du genre narratif et de l'objectif des contes traditionnels. Un autre élève a évoqué l'image de "**vieux** villages avec des **murs de briques** et de **petites maisons**", illustrant ses hypothèses basées sur sa connaissance antérieure des contes traditionnels.

De plus, les élèves ont fait des commentaires principalement sur la caractérisation du cadre spatio temporel et les descriptions des personnages. Par exemple, un élève a écrit : « Cela vous fait remonter **au passé** ». Un autre a commenté sa visualisation de la vieille femme comme « une femme **courbée avec une canne** et des **cheveux blancs** ». Un autre a commenté l'utilisation de l'adjectif « noueux », disant que « si vous venez de dire des **maines étranges**, cela ne décrit pas assez les mains ». Un autre élève a commenté l'image de la « route **très sèche** », en disant « cela me *fait penser* que cette route sera **fissurée**, sèche et bien utilisée ». Un autre a dit, "[...] *ça me dit* que ça doit être **très sec comme notre arrière-pays**", et d'autres ont dit « labourer la poussière [...] décrit [...] une sorte d'endroit **désertique** ». D'autres réponses au langage descriptif ont montré que les élèves s'identifiaient aux émotions évoquées, par exemple, un garçon a fait référence à l'expression « comme un chien **errant** » en disant « cela *me donne l'impression* que la chose n'a nulle part où aller ».

4.2. Réactions des élèves à la version numérique du conte

Les réponses au texte numérique révèlent une prise de conscience croissante chez les élèves quant à la manière dont les différents modes contribuent à leur expérience de lecture d'un conte traditionnel. Les commentaires des élèves sur le texte numérique se sont principalement concentrés sur le mode visuel et son impact sur leur lecture, leur compréhension et leur interprétation. Les présentations comprenaient des images du personnage principal, des décors de fond et divers objets symboliques mentionnés dans le texte, tels que les bouteilles et le corbeau.

Les élèves ont pris conscience de cet aspect du texte et l'ont exprimé à travers des commentaires tels que : « Les effets visuels permettent de mieux comprendre **le décor** et **la vieille femme** ». Il est important de souligner que les visuels dans le texte numérique n'étaient pas statiques. Beaucoup d'entre eux, tels que la femme, le corbeau et les bouteilles, étaient animés, ce à quoi les apprenants ont répondu en disant : « Les mouvements des images étaient *astucieux* », « Les lettres en mouvement rendent le texte *plus captivant* ». Les élèves ont clairement reconnu le potentiel offert par cette forme numérique, comme en témoignent des commentaires tels que : « Les effets visuels montrent et expliquent réellement ce qui se passe, ce qui facilite la compréhension de ce qui est présenté et raconté ». D'autres commentaires des élèves révèlent des aspects de leur processus de lecture à travers les éléments visuels. Par exemple, certains ont commenté l'effet des images en noir et blanc qui donnent à l'histoire un aspect « ancien » et « vétuste », comme en témoignent les exemples suivants : « Les images en noir et blanc sont utilisées pour lui donner un aspect **plus ancien** », « Elles m'ont *aidé à mieux comprendre l'histoire* », « Les images ont rendu l'histoire **plus intéressante**, en particulier lorsque les couleurs changent », « Elles nous aident à mieux comprendre le cadre et en particulier la vieille femme ». Un élève a déclaré que les images en noir et blanc rendaient le personnage principal de l'histoire « solitaire », soulignant ainsi l'impact émotionnel et atmosphérique. Plusieurs élèves ont remarqué que le passage du noir et blanc à la couleur suggérait un résultat positif pour La dame colporteur. De nombreux élèves ont également commenté comment les effets visuels et sonores ajoutaient à l'atmosphère de l'aventure, en particulier la musique. Quelqu'un a déclaré se sentir « immergé » dans l'histoire, tandis qu'un autre a souligné : « La musique crée *une ambiance en harmonie avec les effets visuels* ».

Par ailleurs, un autre élève a exprimé que les animations signifiaient qu'il n'était pas nécessaire d'utiliser son imagination. Ce commentaire pourrait susciter des inquiétudes s'il implique que les effets numériques limitent la créativité imaginative. Cependant, d'autres élèves ont déclaré que « les animations aident à visualiser les images dans votre esprit » et que « les animations vous montrent plus et vous en disent plus ». Ces commentaires suggèrent que les images et les animations ont soutenu la compréhension et la réflexion. En réalité, les apprenants font preuve d'une vision critique en reconnaissant comment les techniques de conception numérique les ont engagés et ont influencé leur interprétation, même si certains ont mentionné qu'ils appréciaient de ne pas avoir à faire beaucoup d'efforts pour interpréter le texte.

Ces commentaires, représentatifs de l'ensemble des données, révèlent comment les élèves ont pris conscience de l'impact des trois modes - visuel, sonore et animé - sur leur interprétation du texte et leur appréciation de la manière dont l'histoire était racontée. Les résultats démontrent que les élèves ont compris que les effets numériques ont amélioré leur compréhension (Popet, 2002), même si cela n'a pas toujours suscité une réponse imaginative généralisée.

La lecture du texte numérique par les élèves a révélé qu'il leur offrait des « images à contempler ». Ces images, créées visuellement à l'écran avec des couleurs, des sons et des

mouvements pour soutenir le texte écrit de l'histoire, ont suscité des réactions affectives et esthétiques. Les réponses globales au récit numérique ont démontré l'engagement imaginaire des élèves avec la dimension littéraire du texte numérique. Dans certains cas, les réponses ont montré que les élèves commençaient à combiner leur connaissance des caractéristiques littéraires avec leur prise de conscience émergente des potentiels offerts par le numérique. En d'autres termes, une synergie s'est créée entre les caractéristiques littéraires des personnages, du décor et de l'action, et les aspects numériques de l'application. Les résultats de cette étude indiquent que lorsque les élèves étaient guidés vers les éléments littéraires par le biais des moyens numériques, leurs réactions affectives et esthétiques étaient améliorées, ce qui a élargi leur vision critique.

BIBLIOGRAPHIE

- Coste, P., & Bigeard, M. (2009). *Former par les contes ; recueil de contes et mode d'emploi pour les formations*. Organisation.
- Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Magnard.
- Halliday, M. (1994). *Une introduction à la grammaire fonctionnelle*, 2e éd. Londres: Edward Arnold.
- Kress, G. e. (1996). *Lecture d'images : la grammaire du design visuel*. Routledge: Londres.
- Kress, G. (2010). *Multimodalité : une approche sémiotique sociale de la communication contemporaine*. Londres: Routledge.
- Meek, M. (1988). *How Texts Teach What Readers Learn*. Exeter: The Thimble Press.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu, Essai sur la littérature*. Les éditions de minuit.
- Plass, J. M. (2010). *Théorie de la charge cognitive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popet, A. &.-B. (2002). *Le conte et l'apprentissage de la langue:maternelle-CP*. Paris: Retz.
- Rosenblatt, L. (1978). *Le lecteur, le texte, le poème : la théorie transactionnelle de l'œuvre littéraire*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 20 n° 4, , 122-127.
- Rosenblatt, L. (1994). *The transactional theory of reading and writing*. Dans Ruddel I, & H. Si Singer, *Theoretical models and processes of reading* (4e éd.,pp1057-1092). Newark, DE : International Reading Association.
- Roxane, P. *La place des contes dans les programmes scolaires, Agôn* [En ligne], HS 2 | 2014, mis en ligne le 04 mars 2015, consulté le 18 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/agon/3144> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/agon.3144>

Simpson, A. (2010). *Integrating technology with literacy: using teacher-guided collaborative online learning to encourage critical thinking*. ALTJ, Research in Learning Technology, Vol. 18 n° 2, pp. 119-131.

Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London & New York: Longman.

Unsworth, L. (2006). *E-Literature for Children: enhancing digital literacy learning*. Londres: Routledge.

Walsh, M. (2013). Literature in a digital environment . *A Literature Companion for Teachers*, PETAA, Sydney , 181191.