

LA LECTURE DERRIÈRE UN ÉCRAN



UNIVERSITÉ
LAVAL
2024



©Dany Vachon/ULaval

VÉRONIQUE CAREAU

ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS

Nous sommes heureux de vous convier à la lecture de cette revue dont les textes ont été rédigés par les finissants et finissantes du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Provenant d'horizons disciplinaires variés, ces articles vous proposent des réflexions au sujet de pratiques pédagogiques concrètes pouvant être mises en œuvre en classe. Ils reflètent l'engagement, la créativité et l'esprit d'analyse des personnes qui se verront confier l'immense responsabilité d'éduquer les prochaines générations d'élèves. Chaque article offre une perspective unique, présentant ainsi une vision variée de l'enseignement au secondaire. Préparez-vous à être inspiré(e)s par leurs idées, par leurs questionnements ainsi que par leurs réflexions.

NOTE

Ces travaux ont été évalués par l'équipe enseignante dans le cadre du cours de Synthèse et intégration. Le contenu et la qualité langagière des articles n'engagent que les étudiants et les étudiantes.

ÉDITEURS DE LA REVUE

Léonie Asselin, Philippe Lemay & Olivia Giroux

ENSEIGNANT ET ENSEIGNANTE

Josée-Anne Gouin, professeure agrégée

Nathan Béchar, Chargé d'enseignement au secondaire

LA LECTURE DERRIÈRE UN ÉCRAN

PRÉSENTATION DE L'AUTEUR

J'ai animé des ateliers de cuisine auprès d'enfants pendant quatre années dans un organisme communautaire et dans plusieurs écoles primaires de la région de Québec. Mon intérêt pour partager mes connaissances en nutrition et en cuisine m'a donné envie d'être enseignante au secondaire. Le choix du français s'est fait, car j'adore la littérature québécoise, la poésie et le théâtre. L'une des meilleures pièces auxquelles j'ai assisté est définitivement Les Sept branches de la rivière Ôta, écrite par Robert Lepage et Ex Machina, dont la durée était de sept heures.

INTRODUCTION

La place du numérique est centrale dans la vie de la majorité des adolescents au Canada. Selon une étude réalisée en 2022, 87% des adolescents âgés de 12 à 17 ans possèdent un téléphone intelligent (ATN, 2022). Certes, les outils numériques (ordinateur portable, tablette électronique, téléphone intelligent) font partie intégrante de leur vie personnelle, mais plusieurs d'entre eux sont aussi utilisés à des fins pédagogiques et didactiques au sein même de l'école.

Lorsque je fais des remplacements dans diverses écoles de la région de Québec, je constate que les élèves lisent de plus en plus des romans sur un ordinateur portable ou sur une tablette. À quelques reprises, je leur ai demandé s'ils aimaient bien cette nouvelle pratique ou s'ils préféreraient lire sur un support papier. Par contre, du côté des enseignants, je me disais qu'ils pouvaient enfin faire lire la même œuvre à tous leurs groupes sans se soucier de la disponibilité du nombre d'exemplaires à la bibliothèque de l'école. Ce changement a probablement été encouragé en raison du fait qu'en 2019, le ministère de l'Éducation du Québec a permis la mise en place d'une plateforme de prêt numérique conçue pour les bibliothèques scolaires du Québec, soit Biblius (Lusignan, 2021, p.62). Le déploiement restreint de cette plateforme numérique, qui a eu lieu durant l'année scolaire 2020-2021, réalisé auprès d'élèves et d'enseignants au Québec soulève la question suivante : quelles sont les perceptions et les principales utilisations de la littérature virtuelle et de la littérature augmentée par les principaux acteurs de la classe? Afin de répondre à cette question, j'ai interrogé des élèves et des enseignants.

DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

Avant de poursuivre, il est important de distinguer la littérature virtuelle de la littérature augmentée. La première consiste à de « la littérature publiée principalement ou exclusivement sur Internet » (Lacelle et Lieutier, 2014, p.56). Les PDF et les œuvres numérisées comme sur la plateforme Biblius font partie de cette catégorie. La deuxième catégorie correspond à « une littérature multimodale ajoutant des fonctionnalités technologiques (réalité augmentée, interactivité, partage, commentaires, processus collaboratifs) » (Lacelle et Lieutier, 2014, p.56).

PROBLÉMATISATION

Quelques spécificités de la lecture sur un support numérique

Certaines critiques affirment que la lecture sur un support numérique diminuerait la capacité d'attention et de concentration, le niveau des performances cognitives et le sentiment d'empathie des lecteurs (Rabot, 2021, p.7). Cependant, il existe différents types de supports numériques (téléphone intelligent, tablette numérique, ordinateur portable, liseuse) et différents types de formats (PDF, extraits numérisés, œuvres augmentées) qui ne s'équivalent pas les uns les autres. En fait, certains pensent plutôt que ce serait des facteurs reliés à l'organisation des contenus et non le support en lui-même qui créeraient l'inattention des lecteurs (Rabot, 2021, p.12). Par exemple, des hyperliens sont présents quand on lit une page web en ligne, ce qui coupe l'acte de lecture. Cependant, l'extrait d'un roman numérisé n'aurait pas cet effet. Du côté des imprimés, les manuels possèdent également une structure hypertextuelle, car ils renvoient notamment à divers encadrés (Rabot, 2021, p.12). Si la structure hypertextuelle d'un texte peut couper la lecture, elle peut aussi aider les élèves à comprendre un texte. Certaines œuvres numériques intègrent un dictionnaire en ligne, ce qui pourrait lever certaines difficultés lexicales éprouvées par des élèves (Lacelle et al., 2021, p.7, p.17). En réalité, peu importe le support de lecture, la différence entre ces exemples résiderait plutôt dans la distinction entre un texte linéaire et un texte qui ne l'est pas (Rabot, 2021, p.7). Les processus de lecture numérique varient en fonction « de l'intention de lecture, du support et du genre textuel » (Lacelle et al., 2021, p.9). Par exemple, une lecture efficace en ligne demande un enseignement explicite de stratégies pour lire, localiser l'information et la critiquer (Lacelle et al., 2021, p.16).

La perception des œuvres numériques par les élèves

Les élèves sont-ils plus motivés à lire des œuvres numériques? Une étude réalisée auprès d'adolescents français montre que ceux qui ont déclaré « détester la lecture » sont plus enclins à lire sur un support numérique (Brehm et al., 2020, p.5). Cela pourrait s'expliquer par le fait que le support est nouveau, mais cet effet pourrait aussi s'estomper rapidement (Brehm et al., 2020, p.5). Pour ce qui est des « plus gros lecteurs sur papier », ils sont aussi ceux qui lisent le plus sur un support numérique (Brehm et al., 2020, p.5). Selon les adolescents interrogés, il n'y a pas de différences entre la lecture d'un roman sur un support numérique par rapport celle sur un support papier (Brehm et al., 2020, p.5).

Une étude réalisée auprès des élèves du primaire et du secondaire, en lien avec le déploiement restreint de la plateforme Biblius, révèle que la lecture numérique ne semble pas avoir changé la motivation des élèves à lire. La motivation de la majorité des élèves au secondaire (66%) est restée la même, mais la littérature virtuelle aurait eu un impact positif sur 52% des élèves du primaire (Lusignan, 2021, p.68). Certaines fonctions de la plateforme numérique (grossissement de la police de caractère, ajustement de la mise en page, etc.) auraient tout de même un peu aidé la majorité d'entre eux (61%) à mieux comprendre un texte (Lusignan, 2021, p.68). De plus, la synthèse vocale aurait été utilisée par 43% des élèves, et la majorité d'entre eux considèrent que cela les a aussi un peu aidés dans leurs lectures (Lusignan, 2021, p.68).

La perception des œuvres numériques par les enseignants

La lecture d'œuvres numériques demeure tout de même marginale dans les classes de français. Cela peut s'expliquer, entre autres, par l'accessibilité à l'équipement nécessaire (Brehm et al. 2020, p.9). Outre cet aspect, les enseignants qui ont participé à une enquête ont manifesté un sentiment de compétence faible par rapport à la lecture numérique : 23 s'estimaient « peu compétents » et 8 ont déclaré se sentir « pas du tout compétents » et seulement 10 se sont considérés « compétents » (Brehm et al. 2020, p.9). Cela peut s'expliquer par le manque de formation aux outils numériques ainsi que par le manque de connaissances des enseignants par rapport aux œuvres numériques. Certains enseignants sont aussi influencés par leurs préférences personnelles, le livre papier, et par leurs préoccupations comme le temps passé devant un écran par leurs élèves.

Certains enseignants estiment des avantages à la lecture d'œuvres numériques. Cela permet d'« accroître l'engagement en lecture » et de « développer de nouvelles compétences en lecture » (Brehm et al. 2020, p.11). Concrètement, les activités les plus populaires des enseignants avec la plateforme Biblius sont : la lecture par les élèves choisit par l'enseignant, la lecture libre ou pour le plaisir, la projection d'un extrait sur un tableau numérique interactif et l'accès à la synthèse vocale et aux outils d'accessibilité pour les élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (Lusignan, 2021, p.11).

Un exemple d'utilisation d'œuvre numérique augmentée dans la classe de français

L'exploitation d'œuvres numériques augmentées exige de nouvelles habiletés de la part des élèves, mais aussi des enseignants (Lusignan, 2021, p.10). Le sens du récit ne se construit plus uniquement à partir du texte en lui-même, mais aussi à partir d'icônes, de sons, de mouvements et d'interactions entre le lecteur et l'œuvre (Brunel et al., 2023, p.1).

Dans le cadre d'une analyse faite par Magali Brunel, Eleonora Acerra et Nathalie Lacelle, quatre enseignantes de français au secondaire ont été invitées à créer une séquence didactique, à des niveaux scolaires différents, en lien avec une œuvre numérique augmentée. Les participantes avaient le choix entre trois œuvres et elles ont choisi celle de Florence, développé par Mountains en 2018, qui ne comporte aucun texte. Plusieurs enseignantes ont donc interrogé les élèves sur leur représentation d'un récit. Un récit est-il nécessairement composé d'un texte? Quelles pourraient en être les autres composantes? Comment les ressources sonores, par exemple, permettent-elles de créer un sens à un texte? Certaines séquences ont aussi abordé les différents métiers impliqués dans processus de création d'une œuvre littéraire augmentée (directeur artistique, directeur technique, production, programmeur). Puis, les enseignantes ont aussi donné l'opportunité aux élèves de travailler sur la conception d'une œuvre numérique. Par exemple, les élèves devaient imaginer de nouvelles conceptions sonores dans un chapitre et intégrer des séquences textuelles. L'enseignement d'une œuvre numérique doit aussi mobiliser des compétences techniques, qui doivent être expliquées aux élèves, comme la manipulation de l'écran pour faire avancer le récit (Brunel et al., 2023, p.11). L'exemple de Florence montre que la transposition didactique d'une œuvre littéraire numérique doit prendre en compte de ses particularités technolittéraires.

MÉTHODOLOGIE

Afin de dresser un portrait des perceptions et des usages des œuvres littéraires numériques, deux questionnaires ont été distribués. Le premier a été distribué, à l'automne 2023, à trois groupes, soit 59 élèves, de quatrième secondaire dans le cadre du cours de français dans une école de la région de Québec. Ces élèves avaient préalablement lu le roman *Autour d'elle* de Sophie Bienvenu, une œuvre littéraire virtuelle, sur la plateforme Biblius. Ce roman, un peu construit sous la forme de nouvelles littéraires, permettait de faire des liens avec la matière enseignée. Dans le questionnaire, les élèves devaient répondre à huit questions à choix de réponses afin de recueillir des données sur leur perception de la lecture et sur celle sur un support numérique. Le second questionnaire s'appuie sur des réponses de membres d'un groupe d'échanges d'enseignants de français au secondaire au Québec sur Facebook. Seuls 21 membres ont répondu sur une possibilité de 2571. Les neuf questions à choix multiples et une à court développement concernaient leur perception des œuvres littéraires numériques, leur sentiment de compétences pour les enseigner et leur pratique en classe en lien avec la lecture numérique.

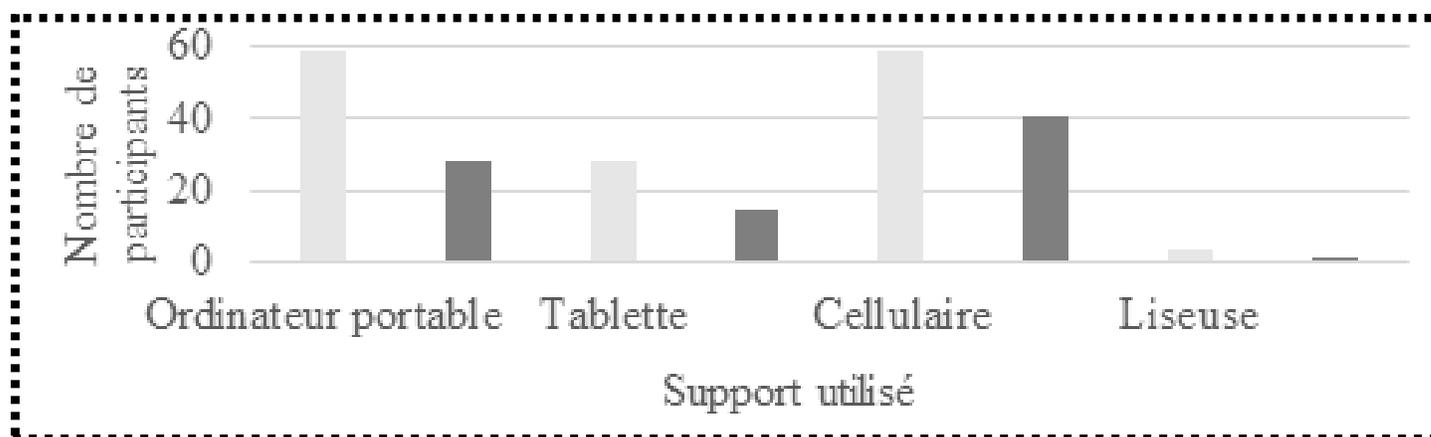
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS

Le matériel disponible

La question suivante était posée aux élèves: quels sont les supports accessibles pour lire un livre en version numérique chez toi? Certains élèves ont utilisé plus d'un support. La figure 1 permet de constater que le support le plus utilisé est le cellulaire (69%), suivi de l'ordinateur (47%) et de la tablette (25%). Tous les élèves avaient accès à un cellulaire et à un ordinateur. Par contre, même si 47% d'entre eux avaient accès à une tablette, seulement 25% en ont utilisé une. Puis, personne n'a utilisé de liseuse même si 7% d'entre eux en avait une.

Figure 1

Support disponible VS support utilisé



La perception de la lecture numérique chez les adolescents

Le support utilisé par les élèves influence peut-être la perception qu'ils ont de la lecture d'une œuvre virtuelle. Selon les répondants, 90% d'entre eux considèrent que la lecture sur un écran gêne la concentration. Dans la mesure où 69% des élèves ont utilisé leur téléphone pour lire le roman, il est probable qu'ils aient reçu des notifications pendant leur lecture, ce qui a pu occasionner une perte de concentration. Par contre, 51% des élèves affirment que la lecture sur un support numérique est identique à celle effectuée sur un support papier. Il reste 39% d'entre eux qui trouvent que la lecture est plus difficile et 10% qui n'ont pas d'avis sur la question.

Seulement trois élèves sur 59 ont utilisé la synthèse vocale lors de la lecture du roman, ce qui les a aidés, selon eux, à mieux comprendre le texte. Les effets de la synthèse vocale sur la compréhension en lecture des élèves correspondent à ce qui a été dit précédemment (Lusignan, 2021, p.68).

L'utilisation des œuvres littéraires numériques

Dans leur vie personnelle, sur l'ensemble des 21 enseignants sondés, 10 d'entre eux lisent des œuvres littéraires numériques et 11 n'en lisent pas. Dans leur classe, tous les enseignants utilisent des textes numérisés, 15 utilisent des œuvres virtuelles et 10 ont déjà utilisé des œuvres littéraires augmentées.

La perception de la lecture numérique chez les enseignants

La majorité des enseignants, soit 15, considèrent qu'il est pertinent ou très pertinent de faire lire des œuvres numériques en classe. Par contre, seulement sept personnes sondées pensent que les œuvres numériques permettent d'acquérir de nouvelles compétences en lecture. Pourquoi les utilisent-ils alors? Les enseignants les utilisent principalement pour la synthèse vocale, la facilité de projeter les textes sur un TNI et le choix des titres disponibles, ce qui correspond aux résultats obtenus par la plateforme Biblius (Lusignan, 2021, p.11). D'autres avantages ont aussi été mentionnés comme le fait que les élèves n'oublient plus leur livre dans leur casier. Par contre, certains désavantages ont également été nommés comme la qualité discutable de la synthèse audio, les problèmes liés à la technologie et les distractions possibles liées aux écrans. Certains enseignants s'inquiètent aussi du temps passé devant un écran par les élèves.

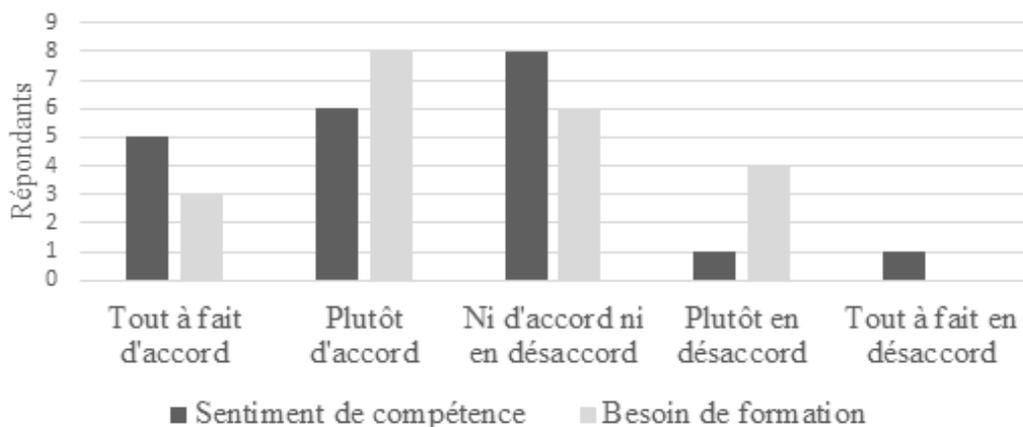
Le sentiment de compétence et le besoin de formation

En ce qui a trait à leur sentiment de compétence, peu d'entre eux, soit deux enseignants, ne se sentent pas compétents pour enseigner la lecture numérique. Après tout, tous les enseignants utilisent, par exemple, des PDF dans la classe de français. Dans l'étude de Brehm, 23 participants sur 43 s'estimaient « peu compétents » et 8 d'entre eux « pas du tout compétents » (Brehm, 2020, p.9).

Dans la figure 2, malgré le sentiment de compétences des enseignants du sondage de cet article, plus de la moitié (11) des enseignants considèrent qu'il est nécessaire de suivre une formation pour enseigner des œuvres numériques. Les enseignants se sentent probablement compétents pour enseigner à partir d'œuvres littéraires virtuelles, mais moins pour les œuvres littéraires augmentées, ce qui expliquerait le fait que tous les enseignants utilisent, par exemple, des documents numérisés, mais que seulement 10 d'entre eux ont déjà utilisé des œuvres numériques augmentées.

Figure 2

Le sentiment de compétence par rapport au besoin de formation



Il faut noter que ces collectes de données comportent plusieurs limites. Par exemple, les élèves sondés proviennent tous du même programme et peu d'enseignants ont répondu au sondage.

CONCLUSION

De plus en plus d'enseignants recourent à des œuvres littéraires numériques. Les œuvres littéraires virtuelles sont, par contre, beaucoup plus souvent utilisées que les œuvres littéraires augmentées. Des formations sur les différents types d'œuvres numériques et sur leurs spécificités pourraient aider les enseignants à en intégrer plus souvent. Même si elles sont moins populaires, certains enseignants décident de mettre de l'avant les particularités du numérique dans leur séquence didactique pour enseigner une œuvre numérique augmentée.

De leur côté, les élèves ne voient pas nécessairement de différences entre l'acte de lecture sur un support numérique ou celui sur un support papier. Alors que la majorité d'entre eux pensent que lire sur un écran gêne la concentration, d'autres y voient des avantages pour comprendre un texte grâce à des outils comme la synthèse vocale. L'utilisation d'un support dédié uniquement à la lecture, par exemple une liseuse, permettrait probablement une meilleure concentration qu'un téléphone intelligent.

La lecture sur un support numérique sera probablement de plus en plus populaire dans les prochaines années. Il sera intéressant de voir si la plateforme Biblius intégrera aussi des œuvres littéraires augmentées, ce qui accroîtra également leur présence dans le corpus des enseignants.

RÉFÉRENCES

ATN. (2022). La famille numérique, *NETendances*, 13 (6). <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/02/netendances-2022-la-famille-numerique.pdf>

Brehm, S., Beaudry, M.-C. et Turgeon, É. (2020). La réception des œuvres numériques jeunesse du point de vue des concepteurs et des enseignants québécois. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 11. <https://doi.org/10.7202/1071475ar>

Brunel, M., Acerra, E., et Lacelle, N. (2023). Enseigner la littérature numérique au secondaire, entre innovation et sédimentation: analyse de cas autour d'une recherche collaborative. *Tréma*, 59. <https://doi.org/10.4000/trema.8090>

Lacelle, N. et Lieutier, P. (2014). Littérature numérique : typologie, caractéristiques et écriture collaborative. *Québec français*, (173), 56-57. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n173-qf01579/72941ac.pdf>

Lacelle, N. et al. (2021). Compétences, processus et stratégies de lecture en fonction des genres textuels numériques et des supports numériques. *Fonds de recherche Société et culture*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_lacellen_rapport_lecture-numerique.pdf

Lusignan, N. (2021). Projet Biblius : déployer le prêt de livres numériques dans les bibliothèques scolaires québécoises. *Documentation et bibliothèques*, 67(4), 62-72. <https://doi.org/10.7202/1083917ar>

Rabot, C. (2020). Ce que le numérique fait à la lecture, *Biens Symboliques*, 7. <https://doi.org/10.4000/bssg.475>