

La lecture numérique et multimodale : vers une nouvelle exigence dans le paradigme  
d'apprentissage

Digital and multimodal reading: towards a new requirement in the learning paradigm

القراءة الرقمية متعددة الوسائط: نحو متطلب جديد في نموذج التعلم

Amira Souames\*

MCB, HDR,

Université de Mohamed Boudiaf M'sila

Amira.souames@gmail.com

Date soumission : 12/01/2023

Date acceptance : 16/03/2023

Date Publié 16/04/2023

**Résumé :** La nouvelle littérature numérique instaure un régime lectoral différent, dans un contexte global diversifié et en constante mutation, ainsi que nous le verrons dans cette analyse. Notre question de départ est : le reformatage, en contexte numérique, des différents supports de communication, implique-t-il une reconceptualisation de l'idée même de la lecture ? Autrement dit, la nouvelle mise en forme des informations pourrait faire émerger à la fois de nouvelles connaissances et de nouveaux comportements lors de la lecture numérique ? En effet, le numérique, dans l'enseignement, permet de développer de nouvelles configurations de la lecture numérique, des supports didactiques et des productions inédites. Ainsi, il existe de nombreuses occasions de développer des habiletés intellectuelles et pratiques spécifiques qui seront utiles à la lecture dite numérique. Partant d'une expérience personnelle menée auprès de mes étudiants de 3<sup>ème</sup> année licence de français de l'université de M'sila. L'expérimentation a été faite auprès de 45 étudiants. L'enquête comparant lecture sur imprimé et lecture sur écran. L'analyse des résultats indique que le numérique instaure de nouveaux contrats de lecture car il y a changement des conditions de manipulation du texte et il existe de nombreuses occasions de développer des habiletés intellectuelles et pratiques spécifiques qui seront utiles à la lecture dite numérique.

**Mots clés :** habiletés – lecture multimodales - lecture numérique – lecture traditionnelle – littérature numérique – supports technologiques.

**Abstract:** Although reading has always been and remains, notwithstanding the medium, an experience of building one's relationship with oneself and the world, the new digital literacy introduces a different lectoral regime, in a diverse and constantly changing global context, as we will see in this analysis. Our initial question is: does the reformation, in a digital context, of the various media of communication imply a reconceptualization of the very idea of reading? In other words, could the new formatting of information lead to the emergence of both new knowledge and new behaviours in digital reading? In fact, digital technology, in teaching, makes it possible to develop

\*-L'auteur correspondant

new configurations of digital reading, educational materials and new productions. As a result, technological media and their tools open new learning spaces and new pedagogical uses. Therefore, there are many opportunities to develop specific intellectual and practical skills that will be useful for so-called digital reading. Starting from a personal experience conducted with my 3rd year French students of the University of M'sila. The experiment was carried out with 45 students. The survey compared print and screen reading. Analysis of the results shows that digital technology introduces new reading contracts because there are changes in the conditions of manipulation of the text and there are many opportunities to develop specific intellectual and practical skills that will be useful for so-called digital reading.

**Keywords:** digital literacy – digital reading – multimodal reading - skills – technology supports – traditional reading.

**المخلص:** تهدف هذه الدراسة الى معرفة ما تقدمه المعرفة الرقمية الجديدة كنظامًا مختلفًا في طرق التعلم، في سياق عالمي متنوع ومتغير باستمرار، والاشكالية التي نطرحها هي: هل إعادة التنسيق، في سياق رقمي، لوسائل الاتصال المختلفة تعني إعادة تصور فكرة القراءة ذاتها؟ بمعنى آخر، يمكن للتنسيق الجديد للمعلومات أن يبرز معرفة جديدة وسلوكيات جديدة أثناء القراءة الرقمية؟ في الواقع، فإن الرقمية، في التعليم، تجعل من الممكن تطوير تكوينات جديدة للقراءة الرقمية، ودعم تعليمي وإنتاج جديد. وبالتالي، هناك العديد من الفرص لتطوير مهارات فكرية وعملية محددة ستكون مفيدة لما يسمى بالقراءة الرقمية. بناءً على تجربة شخصية مع طلابي الجامعيين في السنة الثالثة من جامعة المسيلة. تم إجراء التجربة مع 45 طالب وطالبة. استطلاعات تقارن بين القراءة المطبوعة والقراءة على الشاشة. يشير تحليل النتائج إلى أن النظام الرقمي يقدم عقود قراءة جديدة.

**الكلمات المفتاحية:** القراءة الرقمية - القراءة متعددة الوسائط - المهارات - الدعم التكنولوجي - القراءة التقليدية - المعرفة الرقمية.

## Introduction :

Bien que la lecture ait toujours été et reste, nonobstant le support, une expérience de construction de son rapport à soi et au monde, la nouvelle littératie numérique instaure un régime lectoral différent, dans un contexte global diversifié et en constante mutation (LEBRUN, 2015), ainsi que nous le verrons dans cette analyse. Notre question de départ est : le reformatage, en contexte numérique, des différents supports de communication, implique –il une reconceptualisation de l'idée même de la lecture ? Autrement dit, la nouvelle mise en forme des informations pourrait faire émerger à la fois de nouvelles connaissances et de nouveaux comportements lors de la lecture numérique ?

En effet, le numérique, dans l'enseignement, permet de développer de nouvelles configurations de la lecture numérique, des supports didactiques et des productions inédites.

Ainsi, il existe de nombreuses occasions de développer des habiletés intellectuelles et pratiques spécifiques qui seront utiles à la lecture dite numérique.

Partant d'une expérience personnelle menée auprès de mes étudiants de 3<sup>ème</sup> année licence de français de l'université de M'sila. L'expérimentation a été faite auprès de 45 étudiants. L'enquête comparant lecture de l'imprimé et lecture sur écran. Deux groupes ont participé à notre expérience, le groupe G1 a lu sur imprimé, le groupe G2 en lu sur écran.

Nous nous y emploierons dans une première partie, en exposant les caractéristiques de la lecture sur support numérique. Suivra un développement sur les aspects multimodaux de la lecture numérique, de même que sur ses aspects informationnels et sociaux.

## **1. Les caractéristiques de la lecture sur support numérique :**

La lecture en ligne permet de trouver des informations, mais, pour ce qui est de la lecture profonde, le papier est encore apprécié, sinon privilégié par plusieurs lecteurs aguerris. Selon Goody (1979), le développement de la pensée est inféodé au développement des technologies : pour lui, la nouvelle mise en forme des informations pourrait faire émerger à la fois de nouvelles connaissances et de nouveaux comportements. En plus de lire des imprimés et de pratiquer la lecture à l'ordinateur, on lit dorénavant sur tablette, liseuse, téléphone intelligent, montre, lunettes.

### **1.1 La définition du texte et du livre numérique :**

Une définition préalable du texte et du livre numérique s'impose. McKenzie situe bien le texte numérique à l'intérieur du concept plus vaste de « texte » :

Sous le terme « texte », j'entends inclure toutes les informations verbales, visuelles, orales et numériques, sous la forme de cartes, de pages imprimées,

de partitions, d'archives sonores, de films, de cassettes vidéo, de banques de données informatiques, bref tout ce qui va de l'épigraphie aux techniques les plus avancées de discographie. (MECKENZIE, 1986/1991, pp. 31-32)

Bien qu'elle date un peu, cette définition laisse pressentir ce que sera le concept de « texte » près de 30 ans plus tard, soit un amalgame de divers modes sémiotiques (modes textuel, iconique et sonore, surtout), que l'on désigne dorénavant sous l'appellation de texte (ensemble) multimodal ou de multitexte .

Quant au livre, sa mutation est grande depuis l'apparition du numérique et plus précisément de l'hypertexte, comme l'a magistralement démontré Vandendorpe (1999). Dans son Rapport sur le livre numérique au ministère de la Culture et de la Communication, en France, Patino (2008) donne quelques caractéristiques du livre numérique : il favorise l'indexation ; il est modulaire et peut donc se lire en discontinu ; il facilite une perpétuelle remise à jour ; il se présente comme un système ouvert permettant une multitude de renvois ; et enfin, il est accessible. Pour Baron (2015), le livre numérique est celui qui se lit sur support numérique. Il est formaté en différentes versions (PDF, EPUB, HTML, etc.).

Il imite son équivalent imprimé en adoptant un type de mise en page connu. Il propose toutefois des fonctionnalités nouvelles (p. ex. dictionnaire intégré pour la recherche de mots, possibilités de surlignage et d'ajout de commentaires, etc.). Alors que certains livres numériques ont d'abord eu leur équivalent papier, d'autres sont des « numériquement natifs », donc conçus précisément pour profiter des avantages du numérique (p. ex. images fixes, vidéos, etc).

Ce type d'ouvrage est par essence interactif : manipulation d'images, liens avec le Web, etc. On peut aussi parler, pour des textes moins longs que les livres numériques, de textes numériques (p. ex. ceux qu'on trouve dans les blogues ou sur Facebook).

## 1.2 Une définition de la lecture numérique

Le reformatage, en contexte numérique, des différents supports de communication, implique nécessairement une reconceptualisation de l'idée même de la lecture.

La lecture numérique suppose une lecture sur écran, mais celle-ci peut se faire sur différents supports (liseuses, tablettes, ordinateurs). On peut aussi se servir du terme pour désigner un mode de lecture numérique (p. ex. la lecture en hypertexte) ou encore un type de présentation sur écran, notamment les cadres diversifiés de la page Internet .

Selon Bélisle (2003, 2004), lorsqu'on pense à la lecture numérique, il faut se référer aux modes de lecture qu'elle induit par rapport à la lecture traditionnelle. Le premier mode, en lecture traditionnelle, est l'accès au savoir et sa conservation, sur la base de l'idée d'héritage .

Le deuxième mode touche les modalités d'apprentissage. Le troisième mode fait référence à l'apport d'expériences esthétiques et émotionnelles. Ces trois modes sont bouleversés par le numérique. Il existe de plus en plus de produits numériques diversifiés qui se substituent au livre pour l'accès au savoir et à l'expérimentation esthétique. On peut également considérer que l'Internet donne accès à tous les savoirs. De plus, les environnements numériques créent de nouvelles modalités d'apprentissage.

Le numérique instaure de nouveaux contrats de lecture, comme l'ont remarqué quelques auteurs (Bélisle, 2004 ; Gervais, 2004), car il y a changement des conditions de manipulation du texte : le lecteur en est à la fois près et distancé, distancé en raison du rapport à l'outil (la machine) et en rapport de proximité grâce à la manipulation du texte que ce même outil facilite .

La lecture n'est plus seulement exploration et découverte, elle est aussi butinage (parfois effréné), « voire restructuration dans des ensembles non séquentiels

et non narratifs de nœuds d'information interreliés, plutôt qu'un cheminement linéaire ou logique dans un texte » (BÉLISLE, 2004, p. 53)

La lecture traditionnelle s'appuie sur un contexte socioculturel et des conventions tacites à propos d'un cadre de référence commun entre les auteurs et leur public, alors que la lecture numérique, «en permettant l'accès à l'information par branchements et un cheminement associatif dans les textes, les graphiques, les vidéos, ouvre, semble-t-il, la porte à un nouveau contrat de lecture, fondé sur la créativité, le balisage et l'exploration»(BÉLISLE, 2004, p. 53) . Peut-on alors parler d'hyperlecture, de métalecture, au sens où le lecteur devrait développer de nouvelles habiletés ?

On peut par exemple penser à la reconstruction de l'espace discursif de l'ensemble des textes lus en hyperliens ou encore à la connaissance des types de parcours possibles de façon transversale, ou à la catégorisation d'un texte trouvé en hyperlien, sans oublier la connaissance des divers nœuds d'information et la capacité de rétablir l'ordre linéaire de cette information, la capacité d'intégrer, pour la recherche documentaire, les textes et les images, selon leur statut contributoire à un ensemble thématique. Comment le lecteur de textes numériques peut-il déjouer l'absence de contexte et de paratexte ? Comment rendre sa « navigation » rationnelle, rentable, au-delà du butinage ?

Le furetage semble être une caractéristique de la lecture à l'écran, ainsi que l'ont remarqué presque tous les chercheurs. Wolf (2007) dit que la lecture à l'écran entraîne le lecteur à gérer la surcharge informationnelle en écrémant ; c'est ce que l'on appelle le « browsing », également désigné par les termes de « furetage » ou « écrémage », ou encore « pico-rage ».

En fait, tout dépend de la conception que l'on se fait de la « lecture », qui réunit trois concepts, selon Gervais (2008), soit la manipulation, la compréhension et l'interprétation, quelles que soient les caractéristiques matérielles du support. Peut-on dire dès lors qu'on est passé de la lecture proprement dite à un acte qui s'apparente à

de la « consommation » culturelle (où la quantité et la facilité d'accès des « produits » l'emportent sur la qualité) (LEBRUN, 2015)?

Les aspects cognitifs de la lecture numérique ont entre autres été traités par Baccino et Draï-Zerbib (2015). Pour eux, il faut se centrer sur « l'étude des processus perceptifs et cognitifs engagés par un lecteur humain pour percevoir et interpréter l'information présentée par une source numérique » (BACCINO & DRAI-ZERBIB, 2015, p. 8). Après avoir souligné l'aspect hypertextuel de la lecture numérique en raison des hyperliens, qui induisent une lecture non linéaire, Baccino (2011), affirme la nécessité de gérer fonctionnellement l'hypertexte : garder le cap sur la recherche initiale malgré la multiplicité des niveaux, au risque d'une surcharge cognitive, développer sa capacité à lier les informations, dans un souci de cohérence .

### **1. L'enquête comparant lecture de l'imprimé et lecture sur écran**

Il est intéressant de voir que malgré la présence grandissante des écrans de lecture, l'imprimé conserve tout de même la faveur d'un nombre consistant de lecteurs. Nous allons à présent comparer la compréhension en lecture à travers deux supports : le papier et l'écran d'ordinateur. L'expérimentation a été faite auprès de 45 étudiants de 3<sup>ème</sup> année licence de français de l'université de M'sila.

Ce sont les étudiants ayant lu sur papier qui ont obtenu le meilleur taux de compréhension de surface, d'autres, moins nombreux, ayant trouvé le contraire. Les différences sont dues à la disparité des dispositifs méthodologiques. Par contre, en compréhension profonde des textes, on n'a pas trouvé de différences significatives. Par ailleurs, la familiarité avec les écrans, ceux étant plus habitués à les manipuler ayant de meilleurs résultats. Pour juger du niveau de compréhension, on peut bien distinguer la compréhension littérale de la compréhension inférentielle. Les étudiants ont mieux performé au test sur ordinateur qu'au test sur papier .

On est encore loin de bien cerner les performances véritables des étudiants avec les nouveaux instruments technologiques, particulièrement en lecture à l'écran. Il est important que les enseignants de français sachent comment insérer la lecture à

l'écran dans leurs pratiques pédagogiques régulières. En ce sens, les enquêtes sur les pratiques de lecture numérique décrivant, entre autres, des performances réelles, peuvent les y aider .

Les étudiants ont dû répondre à une série de questions leur demandant, entre autres, d'utiliser un moteur de recherche électronique et de choisir des mots clés et des pages-écrans appropriées pour répondre aux questions posées. Pour ce qui est de l'écrit numérique, s'y ajoutent d'autres sous-compétences de type cognitif. Ainsi, dans l'accès à l'information, on précise l'utilisation d'un lien hyper- texte et, dans l'intégration, on mentionne la confrontation de diverses informations présentées de façon continue ou discontinue .

### **2.1 Les nouvelles stratégies de lecture :**

Les stratégies de lecture sont différentes selon les supports. Les étudiants reconnaissent difficilement qu'ils lisent quand ils sont devant un écran ; à leurs dires, ils regardent de l'information et naviguent en se servant des onglets et des hyperliens. Par contre, la lecture papier est pour eux celle où ils prennent contact avec un récit, au sens narratologique du terme ; ils affirment ne jamais se servir de la lecture papier pour s'informer. Ils ont de la difficulté à élaborer des stratégies, en lecture papier .

À l'écran, ils naviguent d'un texte à l'autre, font des copier/coller. Les va-et-vient pour trouver les réponses aux questions du test sont plus nombreux en lecture sur écran ; par contre, les relectures sont moins nombreuses.

La lecture sur papier permet de mémoriser davantage, selon les sujets ; quant à l'écran, il a tendance à déconcentrer le lecteur, et ceci, d'autant plus qu'il y a des images. Les thèmes de lecture à l'écran proposés et ceux choisis spontanément par les jeunes (soit les jeux vidéo, les sports) étant de surcroît très différents, il faut être prudent quant aux transferts possibles des modes de lecture spontanée aux pratiques intellectuelles. On peut parler de trois visées de lecture à l'écran se dégageant de cette recherche : la visée communicative (très forte, pour tous, à cause des interactions sociales diverses sur courrier électronique et réseaux sociaux), la visée documentaire



et enfin la visée de loisir reliée à la fiction, ces deux dernières catégories plus accentuées chez les lecteurs les plus performants .

## **2.2 Les habiletés cognitives sollicitées lors de la lecture sur support numérique**

Les habiletés de lecture traditionnelles ne suffisent pas pour aborder lecture sur Internet et y être efficace (WOLFE, 2008) (p. ex. recherche dans les moteurs de recherche avec les descripteurs appropriés, régulation/ modulation de son temps de recherche dans les hyperliens selon le but et l'importance de l'information trouvée, compréhension des résultats de ces recherches, évaluation de l'information trouvée, etc.). Il faut parler de stratégies cognitives (p. ex. génération des inférences) et méta-cognitives (p. ex. régulation de ses propres stratégies), s'intéresser au savoir antérieur sur la thématique, sur les structures textuelles, etc. Les textes informatifs numériques sollicitent des habiletés cognitives particulières, surtout lorsqu'ils sont présentés en ligne.

Coiro (2011) entend par textes informatifs en ligne l'information Internet présentée au lecteur au moyen des hyperliens, des images, de l'animation audio et vidéo. Pour elle, le savoir antérieur couvre toute information que possède le lecteur antérieurement à la situation d'apprentissage (p. ex. de compréhension en lecture) .

### **2.2.1 L'interaction texte-image dans les environnements multimodaux :**

On peut représenter le savoir par des textes illustrés de façon de plus en plus sophistiquée grâce aux nouveaux médias.

De plus en plus, les systèmes éducatifs demandent aux jeunes d'évaluer des graphiques, des tableaux, des cartes. Traiter des interactions texte-image, c'est également s'interroger sur les processus verbaux et visuels de la compréhension. Quand, dans une même œuvre, le savoir est distribué selon des modes sémiotiques différents, soit ici le mode textuel et le mode iconique, c'est également le sens qui est distribué.

Le lecteur peut se laisser influencer davantage par un mode, ce qui colore sa compréhension de l'autre, dans le même texte. Si la lecture de ces textes multimodaux

se fait en ligne, il faut également tenir compte de l'hypertexte et de ce que cette interférence peut apporter à la quête du sens. La compréhension des textes non multimodaux est généralement linéaire et progresse dans le sens des structures établies.

Les environnements en ligne fournissent de nouveaux genres de textes : structures non linéaires, interactivité, multimédia, ce qui engage des es métacognitives nouvelles (p. ex. inférences combinées image/ texte dans un processus de construction de texte)

## 2. Quelques exemples d'expériences de lecture multimodales en classe :

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la lecture multimodale en ligne et hors ligne. Les tâches de lecture les plus diverses ont été proposées à l'étudiant : écriture de dialogues relatifs à une scène et illustration postérieure dans *la veine pastiche* (WISSMAN, COSTELLO, & HAMILTON, 2012), cercles de lecture basés sur des romans graphiques et reconstruction du sens sur la base d'indices textuels et iconiques, ajout, par les étudiants, de liens hypertextuels de type remix avec commentaires et illustrations à une base de texte proposée par l'enseignant etc. Reprenant le célèbre concept de Rosenblatt (1938, 1978) sur la « réponse » à la littérature, Dalton et Grisham (2013) ont appliqué la didactique de la réponse multimodale à la littérature. Selon elles, cette avenue développe l'esprit critique et permet au lecteur d'apprécier différents auteurs, genres et sujets.

De plus, comme le lecteur peut recourir aux images de même qu'aux documents audio ou vidéo pour faire valoir son point de vue sur un ouvrage, il élargit ainsi son expressivité, tout en récupérant ses savoirs technologiques informels pour des fins scolaires. La production de documents numériques « augmentés » (enhanced) a permis à Hammond (2013) d'explorer une réalité socialement et culturellement située avec des étudiants en difficulté. On a demandé à chacun des étudiants de visiter avec des lieux significatifs pour eux, d'en enregistrer des images sur vidéo et de les commenter dans le but de produire un DVD. Le but était le partage de récits dans un

processus de construction identitaire. Il en ressort une image de la masculinité dans les classes laborieuses que ces jeunes semblent tous partager .

### **3. La littératie informationnelle numérique :**

Brooks (2015) donne une série d'activités sur iPad susceptibles d'améliorer les habiletés informationnelles : trouver les mots clés sur une thématique donnée, relever un sujet chaud avec Facebook ou Twitter et poster ensuite un commentaire déterminant les principaux points à discuter sur le sujet, évaluer une source en considérant son sérieux, son processus de création, son but et son point de vue. Est-il possible d'améliorer la lecture en ligne pour la recherche d'informations ? C'est le défi qu'a relevé Potvin (2013), qui a comparé les effets de deux interventions pédagogiques différentes sur l'amélioration de l'évaluation critique des sources d'information en ligne des élèves du secondaire dans le contexte du cours Monde contemporain. Les groupes expérimentaux ont été formés à l'évaluation critique de la qualité des sources d'information en ligne.

La chercheuse a mesuré, pour chaque groupe, les facultés cognitives (la capacité à évaluer) et métacognitives (l'utilisation de techniques heuristiques et de critères d'évaluation) des élèves, avant et après la mise à l'essai des interventions pour comprendre leurs effets sur ces variables. Selon les résultats qualitatifs, les élèves des groupes expérimentaux utilisent davantage de justifications critiques, utilisent plus et mieux les outils (critères/stratégies) mis à leur disposition et évitent les justifications inadéquates. Voici, selon Giroux et Gagnon (2011), les critères reconnus par les futurs enseignants pour juger de la fiabilité d'un site Internet: l'auteur (expérience, formation), l'institution de rattachement du site, le type de site (p. ex. blogue, wiki, etc.), le type d'information sur le site (p. ex. opinions, résultats de recherche), la qualité d'information disponible, la pertinence de l'information trouvée en regard de l'objet de la recherche, la présence de références ou d'hyperliens, la situation ou l'origine géographique, l'aspect visuel de la présentation de l'information, la date de publication ou de mise à jour, la qualité de la langue.

Cependant, à la lumière des résultats expérimentaux, il apparaît que les sujets, lors d'une tâche précise, ne se servent que de quelques-uns de ces critères pour évaluer un site et négligent les plus complexes à appliquer (p. ex. la qualité de l'information disponible). Selon Jeffrey et al. (2011), le développement difficile de la littératie informationnelle s'explique non seulement par les croyances et attitudes à l'endroit des nouvelles technologies, mais également par le sentiment d'inefficacité développé par les étudiants.

#### **4.1 Les pratiques concernant les supports facilitants :**

On ne saurait négliger l'influence des supports numériques pour faciliter la lecture. Union et Union (2015) ont analysé l'effet des liseuses sur les performances en lecture d'élèves de 3e année primaire. Il s'agissait de liseuses NOOK avec dictionnaire intégré et possibilité de prise de notes.

Ce sont des outils mobiles qui facilitent le travail collaboratif, la motivation et le travail autonome, selon les travaux de Larson (2015, p. 73). Larson a démontré également que la possibilité de rédiger des notes et de rechercher des mots non familiers sont des atouts majeurs pour la compréhension. Grimshaw (2007), pour sa part, a noté l'effet positif sur la compréhension des séquences animées, des effets sonores et de la fonction « lis-moi » (read to me).

Les élèves étudiés par Union et Union (2015) faisaient tous les exercices de lecture sur leur liseuse et avaient même le droit d'apporter celle-ci à la maison.

Les tests standardisés qu'ils ont ensuite passés, au bout d'une d'année scolaire d'usage, démontrent une amélioration de leurs résultats en lecture.

Les tablettes numériques facilitent la lecture, ainsi que l'ont démontré McClanahan et al. (2012) avec des élèves de 5e année primaire en déficit d'attention. La tablette numérique leur a appris à centrer leur attention sur le texte à lire et à mobiliser des stratégies métacognitives lors de la lecture.

En six semaines, les chercheurs ont réussi à les faire progresser d'un an en lecture, ainsi qu'il a été prouvé par l'administration de tests standardisés pré et post

expérimentaux. Ce qui a joué, ce sont les nombreuses applications disponibles, l'écran tactile et, enfin, la connexion Internet.

L'usage de la tablette a pu permettre l'individualisation de l'expérience de lecture (changement d'écran, de type de caractère, utilisation de l'annotation, des ressources audios, etc.). Les élèves ont aussi pu bénéficier d'un enseignement systématique de certaines stratégies (p. ex. comment faire des inférences en utilisant un organisateur graphique intégré au texte, comment annoter le texte).

Les tablettes numériques peuvent également contribuer à améliorer la fluidité de la lecture à voix haute, ainsi que l'ont démontré Thoermer et Wilson (2012).

Certaines applications fournissent à l'enfant des modèles de lecture à voix haute. L'enseignant doit cependant accompagner ce type de lecture, plus spécialement s'il s'agit de lecteurs débutants (p. ex. activation du savoir antérieur, formation aux traits prosodiques tels que le ton, le débit et le volume, utilisation d'un organisateur graphique).

Le choix des lectures à voix haute est également important : la lecture à voix haute des textes de théâtre, entre autres, est très formatrice, de même que celle de la poésie. Il ne faut pas craindre d'utiliser le téléphone connecté pour les pratiques de lecture en classe, malgré son petit écran. Bromley (2012) raconte que, dans sa propre expérience de lecture, le non seulement de progresser dans sa lecture elle-même, mais également d'avoir accès, par le Net, à des ressources linguistiques (pour éclairer le vocabulaire de l'ouvrage) et documentaires.

Elle le recommande pour la lecture, en classe, de textes courts et de journaux. L'influence du téléphone intelligent sur l'apprentissage a été analysée par Kuznekoff et Titsworth (2013).

Les participants de leur étude ont été divisés en trois groupes selon l'environnement (groupe contrôle sans téléphone, groupe avec téléphone et peu de distracteurs Facebook et textos, groupe avec téléphone et plusieurs distracteurs Facebook et textos). Ils avaient à regarder une vidéo, à prendre des notes et étaient

soumis à deux tests évaluatifs. Les étudiants qui n'avaient pas utilisé leur téléphone ont écrit 62 % plus d'information dans leurs notes, ont pris des notes plus détaillées, étaient capables de se souvenir de plus d'information et ont eu des notes significativement meilleures.

Les auteurs analysent ces résultats en rappelant que les étudiants utilisent leur téléphone mobile pour jouer à des jeux, aller sur Facebook, utiliser Twitter, etc., et s'en servent même pour texter en classe, même quand c'est défendu, ce qui contrevient à l'apprentissage, car le traitement de l'information est perturbé, la mémoire de travail ne pouvant jouer de façon maximale.

#### **4. Conclusion :**

Nous laisserons le dernier mot à Becchetti-Bizot (2012-2013), à propos des avantages du numérique en lecture:

L'apprentissage de la lecture gagne [...] en efficacité. Le travail sur écran permet de faire repérer à l'élève les architectures textuelles, la construction des phrases, la disposition et les mouvements d'une pensée, les rythmes, les blancs, les articulations, les réseaux sémantiques et lexicaux, les constantes et variations grammaticales qui font sens... Comme pour l'écriture, déconstruire pour reconstruire, démembrer pour élaborer une cohérence, créer des liens, sont des opérations rendues plus souples et plus légères (que lorsqu'elles étaient faites au tableau noir, au moyen de feutres sur des photocopies, ou avec des ciseaux et de la colle).

Cette facilitation des opérations purement techniques décuple les possibilités de lecture, permet des comparaisons, des associations avec d'autres documents, textuels, iconographiques ou musicaux, par le truchement de liens variés. Elle peut faire de l'étudiant un lecteur à la fois plus rigoureux, plus curieux et plus ouvert, mais surtout l'auteur d'une interprétation dont il comprend qu'elle ne va pas de soi, mais qu'elle résulte d'un travail de découverte (et d'écriture) qui dépend largement de son action.(BECCHETTI-BIZOT, 2012- 2013, p. 45)

### Références bibliographiques :

BACCINO, T. (2011, Septembre). Lire sur Internet, est-ce toujours lire ? Consulté le 10 10, 2022, sur Bulletin des bibliothèques de France : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0063-011>

BACCINO, T., & DRAI-ZERBIB, V. (2015). (2015). La lecture numérique, 2e édition, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble. (Éd. 2e édition). Grenoble : Presse de l'Université de Grenoble.

BARON, N. (2015). Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World. New York: Oxford University Press.

BECCHETTI-BIZOT, C. (2012- 2013). La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres ? Le français aujourd'hui (178), pp. 41-51.

BÉLISLE, C. (2004). La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives. Villeurbanne: Presses de l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.

BÉLISLE, C. (2023). Lire avec un livre électronique : un nouveau contrat de lecture », Consulté le 10 10, 2022, sur Archives ouvertes en sciences de l'information et de la communication : <https://archivesic.ccsd>

BROMLY, K. (2012). Using smartphones to supplement classroom reading. *The Reading Teacher*, 66(4), pp. 340-344.

BROOKS, A. (2015). Using connectivism to guide information literacy instruction with tablets" Using connectivism to guide information literacy instruction with *urnal of Information Literacy*. *Journal of Information Literacy*, 9(2), pp. 27-36.

COIRO, J. (2011). Redicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, pp. 352-392.

DALTON, B., & GR ISHAM, D. (2013). Love that book. Multimodal response to literature". *The Reading Teacher*, 67(3), pp. 220-225.

- GERVAIS, B. (2008). Is there a text on this screen? Reading in an era of hyper textuality. Consulté le 10 10, 2022, sur S. Schreibman et R. Siemens : <http://www.digitalhumanities.org/companion/view?>
- GIROUX, P., & GAGNON, M. (2011, 03 09). Développer des pratiques critiques sur Internet. Consulté le 10 10, 2022, sur Réseau d'information pour la réussite éducative : <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/03/developper-des-pratiques-critiques-sur-internet/>
- GOODY, J. (1977/1979). La raison graphique. Paris: Minuit.
- GRIMSHAW, S. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), pp. 583-599.
- HAMMOND, S. (2013). Enhanced ebooks and multimodal publishing: Spitting games and making claims with multimodal data. *Qualitative Research*, 14(4), pp. 442-458.
- JFFREY, L., HEGARTY, B., & KELLY, O. (2011). Developing digital information literacy in higher education: Obstacles and supports. Consulté le 10 20, 2022, sur *Journal of Information Technology Education* : <http://www.jite.org/documents/Vol10/JITEv10p383-413Jeffrey101>
- KUZNEKOFF, J., & TITSWORTH, S. (2013). The impact of mobile phone usage on student learning. *Communication Education*, 62(3), pp. 233-252.
- LARSON, L. C. (2009). E-reading and e-responding: new tools for the next of readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), pp. 255-258.
- LEBRUN, M. (2015). Des textes littéraires à l'ère des humanités numériques. Consulté le 10 20, 2022, sur la recherche en littératie médiatique multimodale : [http://r2-lmm\\_vol.pdf](http://r2-lmm_vol.pdf)
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J. (s.d.). La littératie médiatique multimodale. Presses de l'Université du Québec, pp. 17-32.
- MCCLANAHAN, B., WILLIAMS, K., KENNEDY, E., & TATE, S. (2012). How use of an iPad fac reading improvement. *Tech Trends*, 56(3), pp. 20-29.
- MECKENZIE, D. (1986/1991). La Bibliographie et la sociologie des textes. Paris : Le Cercle librairie.



PATINO, B. (2008). Rapport sur le livre numérique. Paris : Ministère de la culture et de communication.

POTIVIN, V. (2013). Évaluation critique des sources d'information en ligne chez les adolescents de secondaire : effets d'interventions pédagogiques dans le cours Monde contemporain. (U. d. Québec, Éd.) Montréal. Consulté le 11 03, 2022, sur <https://archipel.uqam.ca/6125/1/M12960.pdf>

ROSENBLATT, L. M. (2004). *The Reader, the Text, the Poem. Electronic Literary: Teaching Literary Reading through the Digital*, Western Michigan University. Southern Illinois rsity Press. R.A.

THOERMER, A., & WILSON, L. (2012). Using Digital Texts to Promote Fluent Reading. *The Reading Teacher*, 65(7), pp. 441-445.

UNION, C., & UNION, L. (2015). The use of eReaders in the classroom and at home to help third-grade students improve their reading and English/language arts standardized tests scores. *Tech Trends*, 59(5), pp. 71-83.

VANDENDORPE, C. (2012). Nouveaux horizons de lecture et implications pour l'école. Presses de l'Université du Québec, pp. 17-32.

WISSMAN, K., COSTELLO, S., & HAMILTON, D. (2012). "You're like yourself": Multimodal literacies in a reading support class. *Changing English*, 19(3), pp. 325-338.

WOLF, M. (2007). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Collins.

WOLFE, J. (2008). Annotations and the collaborative digital library: Effects of an aligned annotation interface on student argumentation and reading strategies. *Computer-Supported Collaborative Learning* (3), pp. 141-164.