

**Lecture des Textes littéraires sur écran à l'ère du numérique.****Reading Literary Texts on screen in the digital age.****Pr MANAA Gaouaou – C. Universitaire Barika – ALGERIE****Résumé:**

Ce papier se présente comme une réflexion sur le changement qui doit s'opérer dans les études littéraires, à l'heure de la lecture sur écran. Les médias électroniques de toutes sortes nous envahissent, mais également des discours pédagogiques nous enjoignant à revisiter nos démarches pédagogiques de façon à en tenir compte. Les spécialistes du domaine du numérique pensent que c'est une culture de l'hybridation du réel et du virtuel, d'anciennes et de nouvelles pratiques, de concepts et d'objets. Les nouvelles techniques ont la capacité : « *d'imposer des formes de comportement émanant de leur potentiel et la temporalité associée aux objets et aux moyens d'une autre culture, voire d'une autre civilisation* » En devenant électronique, le texte ne perd pas cette capacité de nous engager dans cette réflexion. Nous entrons dans une littératie qui n'a rien à voir avec la littératie traditionnelle: c'est de littératie numérique ou de « *translittératie* » dont il est question désormais, soit cette habileté à lire, à écrire et à interagir avec d'autres à travers une variété d'outils, de plateformes, de médias qui mettent en jeu l'oralité, le signe écrit, l'imprimé, l'illustration, etc. Le livre, qui était son principal support, cède souvent la place à l'écran pour certaines fonctions spécifiques et auprès de certains publics, plus particulièrement les jeunes.

Mots-clés : Littératies numériques, enseignants de français, littérature, culture, lecture sur écran.

**Abstract:**

This paper is presented as a reflection on the change that must take place in literary studies, in the age of screen reading. Electronic media of all kinds invade us, but also educational discourse urging us to revisit our educational approaches in order to take them into account. Digital specialists believe that it is a culture of the hybridization of the real and the virtual, old and new practices, concepts and objects. The new techniques have the capacity: "to impose forms of behavior emanating from their potential and the temporality associated with objects and means from another culture, even from another civilization" By becoming electronic, the text does not lose this ability to engage us in this reflection. We are entering a literacy that has nothing to do with traditional literacy: it is digital literacy or "transliteracy" that we are now talking about, that is to say the ability to read, write and interact with others in the world through a variety of tools, platforms, and media that bring into play orality, the written sign, the printed matter, the illustration, etc. The book, which was his main medium, often gives way to the screen for certain specific functions and with certain audiences, especially young people. Keywords: Digital literacies, French teachers, literature, culture, reading on screen

## Introduction

Nous sommes envahis non seulement par les médias électroniques de toutes sortes, mais également par un discours pédagogique enjoignant les enseignants à revisiter leur pédagogie de façon à en tenir compte.

Une réflexion s'impose avant d'adopter les modalités d'un tel changement de paradigme, plus spécialement dans les études littéraires, où a cours la notion de « classique », avec ce qu'elle suppose d'adhésion aux valeurs de beauté et d'universalisme, de tradition héritée du passé.

On peut légitimement demander ce que deviendra l'idéal de l'honnête homme, modèle pluriséculaire s'appuyant sur la lecture des « classiques ».

Daunay (2007), dans sa magistrale synthèse sur l'enseignement de la littérature, balise notre champ d'études : « Concernant l'enseignement de la littérature, la didactique du français est essentiellement un champ de discussions théoriques, qui portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets. » (2007 p. 139).

Voilà donc un champ d'intervention clairement défini : de quels objets est-il question dans ces cours et de quelles méthodes ? Puisque nous discutons d'un changement de paradigme, ces questions ont une grande importance.

Daunay (2007) note également, dans l'historique de la discipline, et ceci, dès le début de la constitution du champ disciplinaire, soit dans les années soixante-dix, une « affiliation idéologique progressiste », les chercheurs interrogeant soit le rôle social de l'école, soit les outils théoriques permettant de repenser la littérarité.

Sur ce dernier point d'ailleurs, plusieurs réflexions ont porté sur l'extension du champ littéraire à la paralittérature.

## 1. La permanence de la lecture, au-delà des mutations des supports textuels

Les humanités numériques s'appuient sur le texte numérique. Celui-ci est immatériel dans son essence. La dématérialisation consiste à réécrire des objets physiques sous la forme de composants numériques utilisables par un ordinateur, un processus connu sous le nom de numérisation.

La re-matérialisation consiste à réintégrer ces composants numériques dans un objet dont le *design* est mieux adapté que celui d'un ordinateur et qui propose un usage spécifique (Atelier BNP-Paribas, 2010, p. 11)

Pendant, quel que soit le support, lire, c'est construire son rapport à soi et au monde. En devenant électronique, le texte ne perd pas cette capacité de nous engager dans cette réflexion.

Toutefois, les humanités numériques nous font entrer dans une littératie qui n'a rien à voir avec la littératie traditionnelle: c'est de littératie numérique ou de translittératie dont il est question désormais, soit cette habileté à lire, à écrire et à interagir avec d'autres à travers une variété d'outils, de plateformes, de médias qui mettent en jeu l'oralité, le signe écrit, l'imprimé, l'illustration, etc. Le comportement lectoral se transforme et s'inscrit dans un contexte global diversifié et en mutation constante.

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 « picorage ». Pour Gervais (2008), le furetage est aussi de la « lecture », alors que Vandendorpe (2008) est plus réticent à en accepter l'idée.

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) ?

Mais de quel texte parlons-nous ?

Du texte imprimé, long ou bref, ou de sa version immatérielle sur support numérique ? D'ouvrages reconnus par la tradition ou de formes nouvelles qui, tels les blogues et les tweets, sont les manifestations de l'aspect social que prend la plupart du temps la lecture sur support numérique ? Quels sont les contenus culturels des uns et des autres ? En somme, de quelle culture sont-ils porteurs et que devient le texte littéraire ?

## **2. Littérature, livres électroniques et appréciation du texte**

Dans les temps héroïques des premières analyses de textes par ordinateur, soit dans les années soixante et soixante-dix, le pouvoir de l'électronique était principalement utilisé pour analyser les champs lexicaux et les occurrences lexicales.

Avec l'amélioration des outils électroniques sont venues, à partir des années soixante-dix, les études comparatives à large spectre, considérant des corpus très étendus, qui ont servi à épauler les analyses interprétatives « humaines », entre autres par des procédures d'analyse textuelle de plus en plus raffinées, selon Rommel (2004).

Par ailleurs, nous rapporte Guillaud (2012), on compte actuellement 12 millions de livres numérisés dans plus de 400 langues (soit cinq milliards de pages). Les possibilités d'analyse quantitative de cet immense corpus sont incommensurables, venant épauler les intuitions des chercheurs et comblant les limites de leur mémoire

individuelle. À travers tous ces travaux qui se profilent, c'est l'étude des mentalités d'une époque et des représentations du monde d'un auteur qui semblent se mettre en place.

On peut se demander si on peut se construire comme sujet lecteur à travers des textes/œuvres numériques. Soulignons que, pour Demougin (2005), la démarche littéraire ne consiste pas tant à se frotter à une culture littéraire qu'à « se construire, dans la langue, une nouvelle médiation au monde [...]».

Le texte, quelle que soit sa forme matérielle, aide donc à se construire comme sujet lecteur. Liu (2011a) aborde indirectement l'écriture littéraire nouvelle en traitant des changements de « formes » ayant eu cours depuis l'invention de l'écriture. À l'origine, on peut noter l'absence de toute forme, puisque la narration était conçue pour être récitée par des locuteurs lui donnant sa forme par des choix prosodiques personnels. Puis sont apparus les espaces, la ponctuation, les majuscules, les paragraphes, les chapitres, les index divers, les tables des matières, la numérotation des pages, etc., la forme traditionnelle que l'on connaît, en somme. Cela a son importance lorsqu'on lit des textes en ligne, textes qu'il faut formater en langage informatique, dont il faut prévoir la mise en page, les polices, etc.

Liu (2012, 2011b) dresse un parallèle entre la lecture littéraire « distante » du texte littéraire sur écran et la lecture « rapprochée » du texte imprimé. Celle-ci serait également « extensive » (et non « intensive »), hypertextuelle, et non linéaire, distraite et superficielle, et non concentrée.

Certes, tout est question d'échelle et d'expérience personnelle, mais d'autres chercheurs ont étudié expérimentalement les distinctions entre les deux types de « lectures » et arrivent aux mêmes résultats. Par ailleurs, poursuit Liu (2011b), grâce aux avancées technologiques, nous sommes maintenant en mesure d'aller vers des recherches extrêmement pointues comme celles-ci : Quelle différence cela fait-il que nous choissions la forme d'un blog, d'un

tweet ou d'une revue en ligne pour narrer des événements émouvants, comiques ou tragiques ? [...]

Quels effets formels de type haïku ou graffiti suscite la limite de 140 caractères d'un tweet (et seraient-ils différents si chacun utilisait 247 caractères, le maximum secret autorisé au terminal de Twitter) ?

L'œuvre littéraire elle-même n'est pas exempte des métamorphoses apportées par le numérique ainsi que l'ont, entre autres, démontré les travaux de Gervais (2004, 2008). Certains ne diffusent plus maintenant leurs créations que sur le web, en recourant entre autres à la multimodalité. Des communautés virtuelles de lecteurs se créent ; d'aucuns prolongent sur le net l'écriture de leurs œuvres de fiction favorites. Et que dire de la mutation des supports de la lecture de textes littéraires !

### 3. Les jeunes et le numérique.

La jeune génération est à l'avant-garde des pratiques que nous venons de décrire. Les jeunes d'aujourd'hui, peuvent envoyer des textos avec leurs deux pouces, « habitent le virtuel », et « ne connaissent, ni n'intègrent, ni de synthétisent comme leurs ascendants ». Leurs fonctions cognitives se sont transformées avec le support numérique. Que leur transmettre, se demande-t-il ? Le savoir, qui est partout sur la Grande Toile, mais en prenant en considération leurs capacités cognitives spécifiques.

Rappelons-nous que Montaigne voulait une tête « bien faite » plutôt qu'une tête bien pleine. La découverte de l'imprimerie a changé la pédagogie ; celle des technologies numériques doit imposer à son tour une nouvelle pédagogie !

Nous citerons ici trois enquêtes, l'une sur la lecture de textes numériques et les deux autres sur les rapports des jeunes à la culture numérique, afin de mieux cibler la relation des jeunes aux écrits numériques.

Selon les chercheurs, les élèves ont une conception étroite de la lecture transmise par l'école : ils la perçoivent comme un acte principalement relié à la littérature et comme une source

d'inconfort. Par contre, la lecture sur écran, qu'ils n'assimilent pas à la « vraie » lecture, est fréquemment associée au plaisir.

Les jeunes adoptent massivement les réseaux numériques pour leurs usages culturels, mais pour découvrir les nouveaux contenus les méthodes traditionnelles restent prépondérantes. ». Ces « méthodes traditionnelles » sont le réseau d'amis et

la famille, l'Internet général et l'écoute de la radio et de la télévision, qui, tous les trois, dépassent les réseaux sociaux comme source d'information en 2012.

Cependant, la situation évolue très vite. Actuellement, l'accès direct en ligne à de la musique, à des photos/images, à des vidéos/films, à des jeux et, enfin, à des livres est l'activité préférée des jeunes. Lorsqu'il s'agit de téléchargement, l'ordre des préférences reste le même, les livres venant en dernier. Il existe des variantes selon les cinq pays sondés.

Ainsi, en France, le téléchargement de livres ou leur consultation en ligne sont très faibles : 6% téléchargent *fréquemment* des livres contre 35% qui téléchargent *fréquemment* de la musique et 29% qui téléchargent *régulièrement* des livres contre 78% qui téléchargent *régulièrement* de la musique.

L'explosion des pratiques numériques des jeunes facilite leur perméabilité à la culture populaire, bien que celle-ci n'ait pas attendu le numérique pour se manifester. Cette culture populaire a-t-elle le statut d'une véritable culture, et les oeuvres qui en sont issues sont-elles dignes de reconnaissance ?

Schaeffer (2000) a souligné, dans son *Adieu à l'esthétique*, la nécessité de recourir à de nouveaux critères pour l'appréciation des produits culturels. Les critères esthétiques ne doivent plus être les seuls à assurer la légitimité des oeuvres : il faut y adjoindre désormais des critères sociaux. En somme, le jugement esthétique doit être inséré dans son contexte anthropologique. Ainsi, la série *Star Trek* est devenue, surtout aux Etats-Unis, mais également ailleurs dans le

monde, un produit culte, car la communauté interprétative qui y était sensible la trouvait porteuse de la signification de notre univers.

La littérature dite pour « jeune adulte » (la *yalit* anglo-saxonne, ou *young adult littérature*) a connu un envol extraordinaire depuis quelques années chez une clientèle avide d'aventures et de sensations fortes. C'est une littérature écrite pour des adolescents et parlant de ce qui les concerne. Plus encore, elle reflète les conflits entre l'individu et la culture, dirait Freud.

C'est une littérature des commencements, de jeunes héros porteurs de sagesse et de rêves (Proukou, 2005), illustrant les grands mythes de l'humanité (cf. *Amos d'Aragon* et *Harry Potter*). Detrez et Renard (2008) font état, dans leur enquête, des lectures diverses des adolescents interrogés, dont leurs lectures de textes littéraires au sens large, entre autres l'*heroic fantasy* et la science-fiction.

Cette littérature est consommée non seulement sous forme de livres, mais également de produits dérivés, dont les films et les jeux vidéos.

Certes, les jeunes n'y font pas preuve d'une lecture distanciée, mais on pourrait espérer qu'un enseignant créatif, utilisant ce genre de site, amène les élèves à dépasser leur première lecture subjective

Du côté des jeunes créateurs de contenus littéraires (au sens large), on peut citer les

consommateurs des sites de *fanfiction* qui, à partir des ouvrages de culture populaire très médiatisés (qu'il s'agisse de livres, de séries télévisées, de jeux vidéo, etc.), s'investissent dans des réécritures diverses, prolongements ou détournements des oeuvres originales. Ces mordus d'une créativité dans la marge font partie d'une communauté de consommateurs de produits culturels aux règles exigeantes, codifiées et qui sont très souvent inconnues des enseignants (ex :

les sites autour de la saga *Twilight*, dont <http://www.unpeudelecture.com/article-33199919.html>, où les



jeunes prolongent le plaisir de l'aventure livresque en écrivant d'autres épisodes pour les personnages de la série).

Les jeunes se construisent donc une « culture numérique », et ceci, la plupart du temps en dehors de l'école. Cette culture a ses valeurs (ex. : expression de soi, désir de partage de documents et de « trouvailles »), ses connaissances (ex. : meilleurs sites d'échange de photos, techniques pour construire des multitextes), son orientation vers les icônes culturelles de masse et ses pratiques propres (ex. : usage du blogue, des abréviations, création de contenus nouveaux par remixage/hybridation/redocumentarisation — ce qui est une pratique de translittérature).

Ainsi, ils peuvent prendre des images sur Internet, les transformer et les répandre dans diverses formes d'auto-publication dont des blogues, des forums de discussion, ou encore des sites personnels.

Les images de séries télévisées américaines, entre autres, sont largement mises à contribution.

#### **4. Quand les textes et outils numériques entrent en classe de littérature**

Que fait l'école de ces habiletés numériques des jeunes?

Voit-elle à quel point l'intrusion de la culture numérique dans leur univers modifie profondément leurs relations avec les modes d'apprentissage et d'appréhension du monde?

Pour Dagnaud (2003) les savoirs acquis sur le Web sont hétérogènes et non organisés et devraient interpeller les enseignants.

Les enseignants de lettres se présentent parfois eux-mêmes comme les derniers des Mohicans, les défenseurs du canon classique des études littéraires. Cet ensemble d'œuvres de qualité triées et ordonnées tant par le système scolaire que par le système éditorial et qui se présentent souvent sous forme d'anthologies ou de morceaux choisis, dans une visée programmatique, est difficile à gérer.

Actuellement, la réflexion sur le canon en fonction des apprentissages scolaires porte

moins sur la glorification du passé à assurer que sur sa relecture en fonction d'un héritage culturel à transmettre, et même à (re)construire (Fraisie, 2011).

Schmitt (2006), dans son éclairant article sur le dégoût littéraire des jeunes, s'intéresse au *lectum*, ou « récit du souvenir de lecture », soit « la formulation même très fruste d'un affect concernant cet acte de lecture passé, l'implication singulière d'un être, à travers son discours, dans ses adhésions ou ses rejets » (2006, p. 163).

Les jugements de valeur sur les lectures sont pour lui intéressants, qu'ils soient implicites ou explicites, car ils éclairent la réception des textes chez les

jeunes, en conjuguant les références au contexte et aux préceptes scolaires aux souvenirs personnels. Les jeunes auraient selon lui peu d'appétence pour

un corpus d'oeuvres de langue française qui mêlent un référent national (personnages, décors, histoire et société...) avec une langue dans son génie propre. Le tropisme pour l'étranger anglo-saxon dans le *lectum* non institué est en revanche fortement marqué.

Non qu'il s'agisse de textes dans leur version originale (les lectures se font sur des traductions), mais parce que les référents renvoient faiblement ou pas du tout à des *realia* proprement nationaux, et que le français y apparaît comme un code linguistique purement utilitaire) (2006: 169).

Des chercheurs en appellent à plus d'ouverture de la part de l'école. C'est d'ailleurs l'esprit qui anime Bertagna (2009) lorsqu'elle fait remarquer la pérennité des mythes antiques et littéraires perceptibles à travers les films, les bandes dessinées, les chansons et les jeux vidéo et qu'elle propose à l'école de réinvestir. Ainsi, les valeurs humanistes s'inscriront dans le patrimoine culturel des jeunes sans qu'ils en soient toujours conscients. Sous l'impulsion de ces

chercheurs, l'école tente donc de se démocratiser quelque peu au plan culturel en donnant droit de cité à des oeuvres hors du patrimoine classique ou en le revisitant à l'aide des nouveaux médias.

Il faut dire qu'avant même l'immixtion du numérique, des pratiques novatrices d'intertextualité (entre autres des approches combinant texte et image) avaient permis de revivifier cet héritage humaniste.

Le numérique lui ouvre un large éventail de possibilités, que ce soit par des banques d'images tirées de sites culturels, par des expositions virtuelles, des vidéos sur l'Antiquité ou la littérature en général directement accessibles sur la Grande Toile.

Certes, il appartient aux enseignants de rester critiques face aux nouveaux produits du numérique et de la culture populaire. Ainsi en est-il de la critique portée à l'endroit de la culture de masse, qui se nourrirait de stéréotypes (Prévost, 2011). Il est évident que derrière le concept de « production de masse » se profile l'idée de standardisation, de conformisme et d'uniformisation.

Dans les œuvres littéraires, cela se traduit souvent par des trames narratives répétitives, des personnages caricaturaux, entre autres. Cependant, ce qui est un fait un stéréotype permet de structurer les représentations des lecteurs. Si le stéréotype est détourné, on aborde alors la véritable création littéraire. De plus, un texte littéraire, surtout s'il est « classique », peut donner naissance à des métatextes, hypertextes et adaptations diverses, que Louichon (2012) appelle des « objets discursifs secondaires ». L'enseignant ne doit pas se détourner de ceux-ci en classe, car leur aspect souvent allégé séduira les élèves et permettra à l'enseignant de les faire accéder à l'oeuvre d'origine : ainsi, des enfants du primaire sont venus aux contes de fées classiques via le film *Shrek*.

Parallèlement, dans les revues spécialisées (*Le français aujourd'hui*, *Spirale*, *Québec français*) paraissent de plus en plus d'analyses de pratiques pédagogiques intégrant les nouvelles technologies à la classe de français: expériences sur l'usage scolaire des blogues,

production vidéo, utilisation pédagogique du jeu éducatif en ligne, etc.

Voici quelques exemples, parmi d'autres, suggérés officiellement aux enseignants sur le site du MEN: produire un journal de lecture numérique, créer une émission de critique littéraire, participer à un concours d'écriture à l'ordinateur, collaborer à la création d'un blog sur la poésie, créer un musée virtuel, éditer des textes collaboratifs en ligne sur le principe du wiki, acquérir une culture littéraire grâce à la baladodiffusion.

Les activités proposées sont audacieuses et vont bien au-delà du désormais traditionnel traitement de texte. Les outils vont de l'ordinateur au téléphone intelligent, en passant par la tablette et le tableau interactif. D'autres sites offrent également des suggestions didactiques dans le même sens, dont le Café pédagogique (onglet « enseignants/lettres »), et le Récit (onglet « ressources/domaine des langues »).

## **Conclusion**

Le livre, qui était le principal support du texte littéraire, cède souvent la place à l'écran pour certaines fonctions spécifiques et auprès de certains publics, plus particulièrement les jeunes. Il est sûr que la situation est quelque peu déstabilisante pour l'enseignant de lettres.

Cependant, les jeunes vivent un engouement pour les nouveaux produits numériques semblable à ce que, sans doute, les intellectuels de la Renaissance ont connu lors de l'apparition du livre imprimé.

L'écran numérique n'est pas le concurrent du livre, mais son complément. Pourquoi attendre de l'élève, alors qu'il dispose d'outils aussi fabuleux, qu'il répète un discours conforme et convenu sur les œuvres à l'étude ? Apprenons-lui au contraire à manipuler les technologies de façon créative, à la fois pour qu'il prolonge le plaisir de lecture et pour qu'il devienne à son tour producteur de sens.

Bien sûr, les outils numériques modifient les démarches des enseignants de littérature, mais ils lui permettent également de redonner de la vigueur à leur métier, et encore plus, à leur conception de l'enseignement.

## BIBLIOGRAPHIE

Béhar, P. et Colombani, L. (Bain et Company). (2012). *Sept ans : l'âge de raison ? 2005—2012 : les raisons d'espérer à l'ère du numérique*, présenté au Forum d'Avignon 2012

Bertagna, C. (2009). Faire dialoguer culture moderne ou contemporaine et culture patrimoniale exemples et démarches. *Le français aujourd'hui*, 167, 69-77.

Carpentier, C. et Hébert, S. (2012). Enseigner les lettres dans le cadre d'un espace numérique de travail création d'un musée virtuel. *Le français aujourd'hui*, 178, 89-98.

Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189. En ligne : <http://rfp.revues.org/1175>

Demougin, F. (2005). Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet, *Trema*, 24, 27-35. En ligne : <http://trema.revues.org/664>

Douehi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris : Seuil

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves, *Revue française de pédagogie*, 163, 51-61.

Guillaud, H. (2012). Qu'apportent les *digital humanities* ? In P. Mounier (Dir.) *Read/Write Book 2*, Marseille : Open Edition Press, collection Read/Write Book. En ligne: <http://books.openedition.org/oep/226>

Le Deuff, O. et Berra, A. (2012). Quelles compétences et littératies pour les humanités numériques? In *THATCamp Paris 2012. Non-actes de la non-conférence des humanités numériques*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Prévost, C. (2011). Quelle place pour des « produits culturels de masse » dans la classe de français?, *Le français aujourd'hui*, 172, 103-112.