

Le livre numérique enrichi : une chance de lectures sensibles ?

The enriched digital book : a chance for sensitive reading ?

Bénédicte Shawky-Milcent, MCF Didactique de la littérature, Université Grenoble Alpes, UMR 5316 LITT&ARTS CNRS, Équipe Litextra

Nathalie Brillant Rannou, MCF Langue et Littérature, Université Rennes 2, EA 3206 CELLAM

Peut-on miser sur les livres numériques pour développer chez les élèves l'appropriation intime d'œuvres littéraires patrimoniales ? Le Groupe LMN du CELLAM a conçu une édition enrichie de *La Croisade des enfants* de M. Schwob. Des trois parcours de lecture préconçus l'un est qualifié de « sensible ». Quelles significations recouvre ici ce qualificatif ? À quelles conditions le livre numérique enrichi développe-t-il un rapport subjectif à cette œuvre et au livre ?

Parallèlement à l'enquête de réception par la plateforme Loustic, nous avons recueilli des traces de lecture de *La Croisade des Enfants* en collège et lycée via l'outil du Carnet de bord. L'analyse qualitative des carnets d'élèves et du discours de leurs enseignants interroge ce que recouvre une « lecture sensible » et jusqu'à quel point le numérique peut s'en faire le révélateur, le frein ou l'allié.

Mots-clés : livre numérique enrichi, Schwob, carnet de bord, texte du lecteur, sensations

Can we rely on digital books to develop the intimate appropriation of literary heritage works by pupils? The LMN Group of CELLAM has designed an enriched edition of *La Croisade des Enfants* by M. Schwob. Of the three preconceived reading routes, one is described as "sensitive". What does this term mean here? Under what conditions does the enriched digital book develop a subjective relationship to this work and to the book?

In parallel with the reception survey via the Loustic platform, we collected traces of reading of *La Croisade des Enfants* in secondary schools via the Carnet de bord (Logbook) tool. The qualitative analysis of the students' logs and their teachers' discourse raises questions about what is meant by "sensitive reading" and to what extent digital technology can be a revealing factor, a hindrance or an ally.

Keywords : enriched digital book, Schwob, logbook, reader text, sensations

Les professeurs de lettres peuvent-ils miser sur les livres numériques enrichis pour développer l'appropriation d'œuvres patrimoniales par les élèves ? Conçue en fonction des représentations que les éditeurs se font des besoins des lecteurs, cette catégorie livresque illustrée par l'édition Bnf/Orange de *Candide*¹ par exemple, encourage-t-elle des réceptions singulières, subjectives et sensibles, en contexte scolaire ? L'expérience éditoriale de *La Croisade des enfants* de M. Schwob (2017) par le Groupe LMN de Rennes est l'occasion de sonder les spécificités de la réception numérique et d'interroger quelques idées reçues auprès des enseignants. Le numérique prive-t-il les lecteurs d'une réception sensorielle ? L'enrichissement de l'œuvre impose-t-il une démarche systématiquement distanciée et experte ? Dans les faits, l'expérience et le partage du sensible sont-ils concernés par cette

¹ Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, <https://candide.bnf.fr>



lecture ? Autrement dit, la lecture de l'édition numérique enrichie d'une œuvre littéraire est-elle apte à dépasser un contrat académique explicatif, voire paraphrastique et de s'avérer sensorielle, émotionnelle, intuitive, mais aussi évocatrice, axiologique, libre, actualisante et créative? Interroger l'articulation entre le numérique et le sensible repose ainsi les questions de l'interprétation, de l'appropriation et des leviers cognitifs, subjectifs, éventuellement conflictuels, qui y participent.

Parallèlement à l'enquête de réception pilotée à Rennes 2 par la plateforme Loustic (Camussi-Ni, Daniel, Dupas, Rannou, 2019), nous avons choisi de recueillir des traces de lecture de *La Croisade des Enfants* en collège et lycée via le dispositif du carnet de bord. La pratique éprouvée de cet outil de recherche (Ahr et Joole, 2013) nous permet de distinguer les effets du carnet, déjà connus, des spécificités de l'expérience numérique. L'analyse des traces de réception de *La Croisade des enfants* par les 90 élèves de 4 classes de collèges et lycées vise à repérer dans quelles mesures cette édition numérique stimule la réceptivité et l'interaction globale (mentale, corporelle, imaginaire) entre des lecteurs en formation et le texte de Schwob².

Le sensible programmé dans le livre numérique enrichi

Le livre numérique enrichi se définit à travers trois catégories de gestes éditoriaux qui l'affranchissent du livre papier : la délinéarité, la multimodalité, l'hyperlien. Les éditeurs qui en font le choix, comme A. Laborderie (2014), s'appuient sur leur propre conception de la lecture littéraire pour le concevoir. Pour lui, face à la contradiction entre « la lecture linéaire, exhaustive » et les « pratiques multitâches de recherche d'informations à travers des supports nombreux », le livre numérique enrichi « se présente comme un outil pédagogique qui invite à recomposer son parcours de lecture et à synthétiser ses connaissances selon une méthode combinatoire en trois temps : lire, explorer, reconstruire » (Laboderie et Juhel, 2016 : 7). Les éditrices de *La Croisade des enfants* ont, elles aussi, prévu trois « parcours » : I. Parcours sensible, II. Premiers repères, III. Mise en perspective. Ce choix tripartite qui fait écho au *Candide* enrichi, ne manque pas d'intriguer : « sensible » ne pourrait-il pas qualifier les « Premiers repères » ? Pourquoi le titre « Mise en perspective » est-il au singulier ? Mais la présentation des trois grandes parties montre que la distinction tranchée entre trois formes de lectures n'est que temporaire : si la création iconographique enrichit le « Parcours sensible » qui contient le texte de Schwob, les parties II et III sont également pourvues d'éléments visuels et esthétiques. En outre, si c'est dans la partie « sensible » que la lecture à voix haute de l'œuvre et la création musicale sont livrées, l'ouïe du lecteur sera également sollicitée lors de l'exploration des autres parties, notamment dans le chapitre « De la bibliothèque au concert » et lors du visionnage de vidéos non sous-titrées. Enfin, la partie I dite « sensible » contient des explicitations linguistiques et contextualisantes tout à fait propres à « mettre en perspective » l'œuvre qui se découvre pas à pas, sans attendre que les deux premières parties du livre aient été explorées en détail et successivement.

² Nous remercions chaleureusement Stéphanie Bouche, Jean-Charles Berthet, Valérie Garcia et Rabia Loukili pour leur participation active et éclairante à cette expérimentation qu'ils ont accepté de mener avec leurs élèves, entre octobre 2018 et mai 2019.

Prévoir et décrire la lecture d'un livre numérique, trier ce qui relèverait du sensible et de la conceptualisation, de la reformulation et de l'appropriation s'avère donc particulièrement délicat. De son côté, N. Tréhondart s'interroge sur « la possibilité d'une lecture numérique achevée et immersive » (2014 : 15). La clôture du livre enrichi, contrairement à la navigation sur le web, doit théoriquement colmater les « trou[s] noir[s] aspirant l'attention (et la main) du lecteur » (Saemmer, 2017 : 2), canaliser les risques d'échappées métalectorales, ou tout simplement vagabondes, que suscite la lecture connectée et l'abondance des hyperliens.

Or cet objectif ne protège pas l'indépendance lectorale. Au contraire, « l'hyperlien incarne de façon plastique des tentatives de guidage vers des lectures préférentielles [...] des propositions de sens hautement préfigurées », déplore A. Saemmer (2017 : 15). En réalité, l'hyperlien signe « le texte du lecteur » des éditeurs : pour B. Gervais (2006), il concrétise la pré-interprétation du texte. Mais l'hyperlien n'est pas la seule préfiguration de la lecture du livre numérique enrichi : toute l'interlecture proposée et l'enrichissement hypermédiatique y participent. Dès lors, l'expérience sensible et la subjectivité du lecteur ont-elles encore leur place ?

Le vécu sensible du lecteur : une échappée hors du numérique

À la découverte des carnets de bord des élèves qui ont lu *La Croisade des enfants* sur ordinateur en lecture cursive, le premier résultat notable est le contraste entre la profusion des notations sensorielles et la faible prise en compte des enrichissements proposés par les fonctionnalités numériques de l'ouvrage. Ainsi, le stéréotype qui voudrait que la lecture sur écran annihile les sensations du lecteur se déconstruit : une large place est laissée par les élèves à toute une palette de sensations, notamment olfactives : « Caftan qui vaut bien mille dinars : dès ce moment, des odeurs comme celle du safran, cumin, me sont venues au nez », souligne une lycéenne. « J'ai ressenti une certaine simplicité, une odeur de printemps accompagné de beau temps/ J'imagine et je sens une odeur de pierre froide, de mousse d'arbre [...] », remarque une autre. L'olfactif se mêle à l'auditif pour ce collégien : « mentalement, j'imagine les odeurs d'épices d'un marché oriental et le brouhaha des paroles des gens », écrit-il. La mention de sensations visuelles est, elle aussi, très présente : « Beaucoup de description du paysage, je m'y vois [...] le récit devient de plus en plus blanc [...] il y a beaucoup de couleurs, rouge, noir, blanc... on a notre propre opinion de la croisade », observe cet élève de 4^e.

Le corps du lecteur est sollicité (Rouxel et Rannou, 2012) par ce texte étrange et dérangent : « Certains moments de la nouvelle sont gores » : « du sang innocent », « sang, chair », « le sang noir coulant de son cœur », « tiré de son cœur », « remettre les entrailles en place », remarque un adolescent, tandis qu'un autre écrit : « Ce texte me donne des odeurs de sang, comme si je saignais du nez [...] Ce récit me met mal à l'aise, je le trouve malsain et repoussant... La description du lépreux est répugnante ».

La lecture comme expérience entière et sensible, mobilisant l'individu dans toutes ses dimensions, est bien présente, et l'on repère ainsi les composantes de l'activité fictionnalisante conceptualisée par G. Langlade. Dans les quatre séries de carnets affleure une sensibilité à l'impact esthétique du texte : « Je trouve que ce récit est une poésie, car il y a beaucoup de rimes et d'énumérations... », note un collégien de 4^e. « Je trouve ce texte très beau, adressé à la mer comme une prière », affirme cette adolescente de 3^e, tandis qu'un lycéen de 2^{de} souligne combien il juge ce « récit touchant et sensible » : « J'ai bien aimé la

douceur des mots », ajoute-t-il. La sensibilité au style de cette œuvre se mêle à l'implication affective qu'elle suscite chez de jeunes lecteurs marqués par son dénouement tragique : « le texte se finit par une phrase qui me glace le sang » ; « ils montreront aux voyageurs pieux tous ces petits ossements blancs étendus dans la nuit. Le fait que les ossements soient blancs souligne une dernière fois la pureté et l'innocence des enfants », précise un lecteur de 3^e.

Les réactions axiologiques se manifestent à travers le jugement des motivations des enfants : « ça montre qu'ils veulent quand même leur liberté pour que les adultes les laissent un peu grandir seuls et pour aussi avoir confiance en eux », écrit par exemple cet adolescent de 4^e. Et la projection fantasmatique propulse les lecteurs dans le récit par le jeu de l'identification aux personnages : « je m'imagine à leurs côtés traverser les forêts/ montagnes/ rivières, sentir toutes les odeurs de la nature », note une élève de 1^{re}.

Cet investissement sensoriel, esthétique, affectif, axiologique rend dès lors possible l'actualisation du texte (Citton, 2007) : « Cela me fait penser aux migrants qui fuient leur pays à bord de barques sans savoir où ils vont et dans quelle direction [...] ce texte qui est très vieux me fait beaucoup penser à l'actualité que l'on voit sur les migrants. Ils prennent des risques ».

Ainsi, à première vue, les élèves livrent des carnets de lecture « classiques », tels qu'on les aurait obtenus à la suite de la lecture d'une édition papier. L'étude de la sensorialité de la lecture du livre enrichi ne débouche pas sur les considérations métaprocédurales attendues : un quart des 90 carnets, toutes classes confondues, ne mentionne aucune fonctionnalité numérique. Seuls trois élèves évoquent l'abécédaire et deux soulignent l'enrichissement apporté par les vidéos présentant des interviews de chercheurs.

Parmi ces jeunes lecteurs silencieux sur le caractère numérique de l'ouvrage, on trouve tout à la fois quelques rares élèves qui se disent en difficultés de lecture, notamment lexicales, et qui peinent à comprendre l'histoire racontée : dans ce cas, l'enrichissement numérique est probablement un obstacle de plus, mais aussi des élèves très jeunes, majoritairement de la classe de 4^e, bien entrés dans l'histoire, qui investissent leur carnet, collent des images, livrent leurs impressions... Formulons l'hypothèse que ces élèves précis peinent à conjuguer des tâches complexes et variées : lire un texte littéraire difficile/ sur un support numérique complexe/ écrire ses impressions/ suivre des consignes denses/ écrire sans modèle. Si l'enrichissement proposé a pu les toucher (comme on le verra par la suite), ils s'efforcent avant tout de répondre à la consigne demandée.

Mais dans ce quart, on identifie aussi, *a contrario*, principalement dans la classe de 1^{re}, des élèves lecteurs très alertes, offrant des carnets emplis de notations subjectives très subtiles, notamment sensorielles, et qui ne font aucune allusion au fait qu'ils lisent un livre numérique enrichi. Par exemple, dans ce carnet très riche et personnel, on peut lire : « faites attention à vos yeux, mon journal est infesté de couleurs [...] À savoir : je suis une personne qui, quand elle lit, essaye de se représenter le décor, de s'imaginer le contexte des phrases en l'occurrence l'imagination de celle-ci m'a mise mal à l'aise ». Cette lycéenne semble affirmer ici sa liberté de lectrice : si elle a probablement intériorisé les enrichissements proposés, elle préfère se laisser guider par sa propre fictionnalisation de l'œuvre. On peut supposer que pour de tels lycéens lecteurs experts, la lecture sur écran est une tâche tellement habituelle qu'il n'est pas nécessaire de la mentionner.

Nous relevons en revanche dans environ deux quarts des carnets, des remarques générales positives ou négatives sur les fonctionnalités de l'outil numérique : certains déplorent la fatigue générée par la lecture sur écran, regrettent « le vrai livre », la « déconcentration » générée selon eux par la musique, la gêne suscitée par les appels de note, le caractère « monocorde » de la voix de la conteuse... De l'autre, les éloges adressés au livre numérique enrichi portent sur le confort offert par la lecture à voix haute, favorisant une meilleure compréhension (pour une dizaine d'élèves), beaucoup sur la musique dite « joyeuse », « entraînant », « qui permet de se mettre dans l'ambiance », et dans une moindre mesure sur les images, à l'instar de cette lycéenne qui observe : « Ce qui me plaît beaucoup dans ce site [sic] c'est le fait qu'il y ait beaucoup d'images, de photos, etc. Moi qui aime beaucoup la musique je trouve ça génial le fait de l'associer à cette œuvre même si à mon regret ils ne parlent pas de la chanson d'Higelin que j'apprécie beaucoup ».

Ce premier pan de notre analyse nous confronte *a posteriori* au non-dit et à l'implicite qui ont entouré les consignes données aux élèves : le livre numérique enrichi de la *Croisade des enfants* présente en réalité un bouquet de « textes de lecteurs ». Nous attendions implicitement, en lectrices expertes, que les élèves prennent spontanément appui sur ces reconfigurations pour enrichir la leur, dans une hybridation féconde, et nous découvrons que cela ne va pas de soi, que la circulation entre la réception personnelle du texte et l'accompagnement musical, iconographique, vidéographique proposé n'est pas du tout spontanée, que la distinction entre un livre numérique et un site n'est pas même acquise et que tous ces aspects devraient faire l'objet d'un apprentissage.

Enrichissement numérique et lecture subjective

Dans l'échantillon d'une vingtaine de carnets soucieux de la nature numérique du livre, quatre plans se distinguent. Au premier plan, quelques-uns prennent l'enrichissement sensible, iconographique ou musical, comme un tremplin vers l'expression d'une émotion personnelle produite par la lecture. Par exemple, une élève note à propos de la musique : « Je reconnais la musique de la harpe, je pense, elle m'inspire de la douceur [...] la musique est plus entraînant, comme si l'aventure commençait. ». À propos de l'iconographie, une autre souligne : « L'image que l'on voit avant le texte est « volumineuse », les poupées sont tangibles pour faire allusion au petit garçon aveugle. La petite fille aide le petit garçon, elle irait au bout du monde pour lui ; cette histoire est touchante ». L'élève passe d'une sensation visuelle, presque tactile, à l'expression d'un ressenti ; une circulation s'opère entre des facultés différentes.

À un deuxième plan, la perception sensible enclenche le début d'une interprétation. C'est le cas dans ce carnet de 1^{re} : « Tout d'abord, je vais commencer par parler de l'image. Nous voyons deux petites poupées, ce qui pourrait être leur peau recouverte de fleurs. N'ayant pas encore lu le récit, je pense que les deux petites poupées pourraient signifier deux enfants amoureux qui se remettent en marche [...]. L'image de fin, j'ai l'impression qu'elle représente le chemin à suivre comme un tapis rouge et au dernier plan la mer à traverser pour se rendre à Jérusalem ». Il arrive donc que les enrichissements aident le lecteur à mener sa lecture jusqu'au bout. Voici quelques extraits du carnet d'un lycéen de 2^{de} où figurent à gauche les premières traces de lecture et à droite la reprise à distance, après les échanges en classe :

<p>« L’histoire ne m’a pas vraiment plu » [...] ⇒</p>	<p>« cependant j’ai bien aimé l’image, plus particulièrement les tons et les couleurs » [...]</p>
<p>« [...] Il n’y a pas les définitions des mots avec un numéro ou un * », « il n’y a pas non plus la traduction des mots en latin [...] »</p> <p>La lecture est difficile et je n’arrive pas à continuer, car l’histoire ne m’intéresse pas ⇒</p> <p>J’aurais aimé pouvoir écouter la musique qui va avec les textes et essayer la lecture auditive, mais on ne peut pas sur l’ordinateur.</p> <p>L’histoire ne correspond pas vraiment à mes centres d’intérêt [...]</p> <p>J’ai écouté la version du récit des trois petits enfants. L’histoire ne m’a pas plu et j’ai eu du mal à me concentrer [...] ⇒</p> <p>Cependant, cela ne me fait pas pour autant aimer l’histoire. ⇒</p> <p>Je pense avoir du mal à me concentrer sur l’histoire, car celle-ci ne m’intéresse pas : le contexte religieux, il n’y a pas d’intrigue.</p>	<p>Les couleurs de l’image, la façon dont le tableau a été peint me plaisent beaucoup [...]</p> <p><i>Itinéraire de la croisade des enfants.</i></p> <p>Cet itinéraire donne une idée du parcours réalisé par les enfants de la croisade. J’aime le fait qu’il y ait une carte et non pas une description de leur itinéraire : c’est plus simple et plus rapide à « lire », à comprendre [...]</p> <p>←</p> <p>Néanmoins, les images de ce livre numérique me plaisent beaucoup : les couleurs, la façon dont la photo est prise...</p> <p>J’ai écouté la version auditive de ce récit. J’ai aussi étudié la musique ; je trouve que la musique est une bonne idée, car elle nous plonge dans l’esprit du texte et de l’histoire.</p> <p>←</p> <p>J’ai écouté la version auditive du récit du Kalandar.</p> <p>←</p>

Il est très intéressant de découvrir ce que note l'élève à la suite des discussions en classe : « [cet échange] m'a fait comprendre des choses que je n'avais pas compris [...] le sens de l'histoire », « L'illustration représentative de la croisade des enfants me fait penser à un tapis posé sur la plage avec des personnages dessinés dessus qui se font emporter par la mer [le sable les recouvre] ». Ainsi, il relie dans son carnet l'enrichissement sensible proposé à sa réception du texte de Schwob. Ici encore, ce sont les gestes professionnels qui sont à interroger : comment l'enseignant peut-il explicitement aider l'élève à produire un tel aller-retour, à relier sa lecture subjective à celles rassemblées par les concepteurs du livre, dans un partage stimulant ?

À un troisième plan, l'élève valide les choix artistiques proposés en soulignant combien ils corroborent sa propre interprétation du texte. C'est le cas, par exemple, de cette élève de 1^{re} qui écrit : « Cette croisade a un côté malveillant, on dirait que les enfants appartiennent à une secte : ils fuguent de chez eux pour partir, ils pensent que la mer s'ouvrira pour les laisser aller à Jérusalem. Ils n'ont pas d'armes, rien à manger. Ils semblent vides et obstinés par leur voyage. La musique rattachée au texte est mystérieuse comme l'engouement de tous ces enfants pour la croisade. » Une autre note : « [...] Il y a également une fresque avec tous les enfants dessinés dessus et sûrement leurs noms en dessous. Cette fresque est sur une île pour toujours se rappeler d'eux comme un mémorial. Ils sont morts noyés et ils n'ont pu acquiescer leur seul but. Texte triste, ce fut une très belle histoire. »

Il semble dans ce cas que les textes de lecteurs du livre enrichi offrent un prolongement à la lecture sensible singulière, comme le remarque une autre élève : « la musique, la voix permettent de mieux vivre le texte, car on met des images sur notre imagination », dans une sorte de fictionnalisation à deux niveaux. Le jeune lecteur semble, en effet, trouver une « caisse de résonance » à sa lecture sensible et on pourrait montrer comment il se dirige vers l'enrichissement qui correspond le plus à son sens de prédilection, tactile, visuel ou auditif. Notons que, dans ces trois situations, le lecteur prend appui sur les textes de lecteur proposés pour développer sa propre rêverie, dans une direction sensorielle particulière, élaborer sa propre interprétation ou confirmer cette interprétation du texte.

La quatrième situation, rare, nous paraît la plus intéressante, car elle active la créativité du lecteur, à la source de son appropriation du texte. Certains élèves, en effet, critiquent les choix opérés, notamment les choix musicaux, afin d'affirmer leur réception subjective. Par exemple : « Mes choix de musiques qui iraient bien avec le récit sont : des musiques douces/ des musiques anciennes » ; « Il faudrait changer la voix et la musique » ; « Abécédaire : il y a des mots qui conviennent et d'autres non ». Ici, c'est précisément ce que l'élève perçoit comme une incohérence artistique qui stimule sa créativité, dans une réception sensible privilégiée.

Exceptionnels, mais particulièrement intéressants, nous semblent les carnets dans lesquels le lecteur, critiquant ou ignorant les accompagnements artistiques proposés, fait autre chose, s'empare de la démarche pour déployer sa propre créativité. Par exemple, une collégienne de 3^e peint des aquarelles abstraites en écoutant la lecture du récit. Elle se faufile dans ce qui n'est pas programmé par l'ouvrage numérique, affirmant ainsi sa liberté de lectrice, et produit des images à la manière de ceux qui voudraient lui en imposer. Elle accapare ainsi un geste de lecture du livre enrichi et commente ainsi son propre travail : « J'ai fait les dessins en même temps, pour m'occuper, les feuilles ne sont pas dans l'ordre de ma lecture... Le rouge représente la mort des enfants. Le bleu représente la mer... les

paillettes pour faire joli... ». On pourrait extraire d'autres exemples d'élèves reprenant à leur manière les gestes de lecture subjective actualisés par l'ouvrage, en fabriquant leur propre abécédaire, en dessinant des fresques, ou encore en imprimant des dessins du livre numérique et en les collant dans leur carnet comme pour remettre au centre de l'expérience de lecture leur propre subjectivité. Ainsi, la fresque représentant les enfants est déclinée diversement dans les carnets de lecteurs, comme si cette suggestion du livre numérique attisait une concrétisation imageante individuelle en rendant son partage possible.

On peut, pour conclure, laisser la parole à l'un des quatre enseignants ayant participé à cette expérience : « Pour qu'il y ait une véritable lecture personnelle, il me semble que l'idéal serait d'avoir, d'un côté, le texte de Schwob et, d'autre part, une bibliothèque de données (calligraphies, musiques, iconographies, etc. avec la possibilité d'en charger à partir d'internet) : les élèves pourraient construire une sorte de carnet de lecture numérisé. Ensuite, chacun pourrait montrer aux autres camarades l'ambiance qu'il a voulu donner à cette œuvre et s'en expliquer. En fait, il me semble que sous sa forme actuelle, le livre numérique est tellement achevé qu'il n'y a presque plus de place pour la créativité individuelle. »

Finalement, la piste de réflexion la plus intéressante à puiser dans ces carnets serait moins ce que les élèves disent de leur lecture que ce qu'ils « fabriquent », à la manière de ce qui leur est suggéré. Ainsi, la spécificité du livre numérique enrichi serait d'être une sorte d'incubateur, de propulseur de gestes de lecture subjective, un stimulateur de la créativité lectorale... à condition que la créativité des élèves puisse trouver d'une manière ou d'une autre les moyens accrus de s'exprimer, une place pour dialoguer avec le texte et entre lecteurs, à partir de l'objet qui leur est proposé.

Bibliographie

Camussi-Ni, M.-A., Daniel, C., Dupas, S. et Rannou, N. (2018). Éditer « La Croisade des enfants » de Marcel Schwob en version enrichie : quels enjeux de réception ? Dispositifs numériques pour l'enseignement de la littérature. *LMM-vol.8*. URL : <https://litmedmod.ca/editer-la-croisade-des-enfants-de-marcel-schwob-en-version-enrichie-quels-enjeux-de-reception>.

Camussi-Ni, M.-A., Daniel, C., Dupas, S. et Rannou, N. (2019). Éditer une œuvre patrimoniale en version numérique enrichie. *Palimpseste*. Archives de la recherche à l'université Rennes 2, 1, 12-14. URL : https://www.univrennes2.fr/sites/default/files/UHB/RECHERCHE/Palimpseste/palimpseste_1_web.pdf.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pour quoi les études littéraires ?* Paris : éditions Amsterdam.

Gervais, B. (2006). Richard Powers et les technologies de la représentation. Des vices littéraires et de quelques frontières. *Alliage*, 57-58, 226-237.

Laborderie, A. (2014). Lectures plurielles : discontinuité et ruptures sémantiques. Le cas de l'application iPad Candide de la BnF. *Livre post-numérique : historique, mutations et perspectives*, actes du 17e colloque international sur le document électronique (CiDE.17). Paris : Europia.

Laborderie, A. et Juhel, F. (2016). Les relations texte/ image dans l'édition numérique enrichie d'une œuvre littéraire, *Itinéraires* [En ligne], 2015-3 | 2016, mis en ligne le 01 juillet 2016. URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/3070> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/itineraires.3070>.

Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, collection Papiers.

Saemmer, A. (2017). Sémiotique critique du discours hypertextualisé Eléments de méthodologie, à partir de l'analyse d'un livre numérique enrichi. *Semen* [En ligne], 42 | 2017, mis en ligne le 28 août 2017. URL : <http://journals.openedition.org/semen/10632>.

Tréhondart, N. (2014). Le livre numérique « augmenté » au regard du livre imprimé : positions d'acteurs et modélisations de pratiques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 15/2(2), 23-37. doi:10.3917/enic.017.0023.

Ahr, S. et Joole, P. (2013). *Carnet/ journal de lecteur/ lecture*. Presses universitaires de Namur, Diptyque.

Rouxel, A. et Rannou, N. (2012). Lire avec son corps, l'écoute de soi lisant. *Du récepteur ou l'art de déballer son pique-nique*. Bérengère Voisin (dir.) Publications numériques du CÉRÉDI, 6. URL : <http://ceredi.labos.univ-rouen.fr/public/?lire-avec-son-corps-l-ecoute-de.html>.

Schwob, M. (2017). *La Croisade des enfants*. [Document numérique]. Groupe LMN, CELLAM, Université Rennes 2. (Ouvrage original publié en 1896) Disponible gratuitement sur le site <http://ressources.univ-rennes2.fr/cellam/lmn/LaCroisadedesenfants2017.epub>.

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Paris : PUF.