

1. Titre de la communication indépendante

Le livre augmenté pour relever le défi des *Open Educational Resources* (OER) : un outil collaboratif favorisant l'agentivité et l'interactivité des lecteur·trice·s contributeur·trice·s

2. Auteur(s)

1 ^{ère} auteure	Ariane Teodoridis ariane.teodoridis@hepl.ch Centre de Soutien à l'e-Learning, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) Lausanne, Suisse
2 ^{ème} auteur	Alexandre Fetelian alexandre.fetelian@hepl.ch Centre de Soutien à l'e-Learning, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) Lausanne, Suisse
3 ^{ème} auteur	Nicolas Perrin nicolas.perrin@hepl.ch Centre de Soutien à l'e-Learning, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) Lausanne, Suisse

3. Types (soulignez ce qui convient)

Analyse de pratiques	Développement d'outils
Travaux de recherche	Débat et point de vue

4. Axe thématique (soulignez ce qui convient)

Les compétences numériques des acteurs de l'enseignement	Espaces d'apprentissage
Apprentissages gamifiés	Le numérique au service de l'évaluation

5. Résumé court type teaser (250 mots max. avec une brève bibliographie indicative)

Avec l'essor croissant des *Open Educational Resources* (OER), un enjeu est de mettre à disposition des enseignant·e·s du matériel pédagogique pouvant être librement conservé, réutilisé, modifié, combiné et redistribué (5R : *retain, reuse, revise, remix, redistribute*) (Wiley & Hilton, 2018).

Pour aider à répondre à ces enjeux, nous proposons d'explorer les possibilités qu'offre le livre augmenté. Dans les modèles de partage des OER identifiés par Wiley et al. (2014), nous pouvons ainsi placer le livre augmenté à la frontière entre l'*open textbook* qui se présente sous forme de livre numérique standard, imprimable et potentiellement modulaire et l'*open courseware*, un cours en ligne, tous deux libres de droits.

Dans le cadre de nos travaux, nous avons notamment considéré le livre augmenté du point de vue de l'accessibilité, de la transmission et de la réception des textes dans un espace virtuel où les repères physiques ont disparu. Ainsi, nous proposons que le livre peut faire l'objet de trois « augmentations » : les auteur·trice·s comme les lecteur·trice·s peuvent a) ajouter des contenus textuels et multimodaux, b) élaborer des perspectives de compréhension et des parcours de lecture multiples à travers une (re)scénarisation de ceux-ci (Lacelle & Langlade, 2007) et c) mutualiser des parcours de lecture émergents. Cette démarche veut favoriser un processus de lecture collectif, contributif et participatif. Dans le cadre de notre communication, nous explorerons comment ces trois augmentations transforment les contours de la relation qui unit les contributeur·trice·s d'un livre augmenté.

6. Description longue (1000 mots max)

Avec l'essor croissant des *Open Educational Resources* (OER), un enjeu est de mettre à disposition des enseignant·e·s du matériel pédagogique pouvant être librement conservé, réutilisé, modifié, combiné et redistribué (5R : *retain, reuse, revise, remix, redistribute*) (Wiley & Hilton, 2018). Pour aider à répondre à ces enjeux, nous proposons d'explorer les possibilités qu'offre le livre augmenté.

Un livre augmenté est un univers transmédiatique qui associe un contenu textuel à des dispositifs technologiques multimédia qui permettent des extensions et des interactions (Rio, 2014). Il se caractérise par la pluralité des supports, des contenus et des interactions. Nous avons étendu le concept de livre augmenté à celui de cours augmenté, et donc d'OER, même si pour simplifier nous utilisons les concepts de « livre » et de « lecteur·trice ».

Nous proposons que le livre peut faire l'objet de trois « augmentations » : les auteur·trice·s comme les lecteur·trice·s peuvent a) ajouter des contenus textuels et multimodaux à partir d'une collection initiale, ordonnée dans une table des matières visuelle, celle-ci étant structurée dans une arborescence non-linéaire, b) proposer des perspectives de compréhension et des parcours de lecture multiples à travers leur (re)scénarisation (Lacelle & Langlade, 2007), c) mutualiser des parcours de lecture et des perspectives de compréhension en cours de construction. La démarche générale est double : les formatrices sont souvent à l'initiative des deux premières augmentations, mais la troisième peut être déclencheuse d'un processus de lecture collectif, contributif et participatif, les deux premières augmentations répondent alors à une démarche de validation des propositions effectuées.

Ces trois augmentations sont à situer dans un environnement caractérisé par la configuration des contenus informationnels dans une arborescence non-linéaire. Celle approche modélise ainsi un processus de travail : collecter des favoris, explorer des contenus, synthétiser ses connaissances et produire son propre contenu (Barbagelata et al., 2014; Saemmer & Tréhondart, 2014). Cette approche adoptant le point de vue du lecteur met l'accent sur la relation qui s'établit entre un texte et un sujet lecteur. Selon Lacelle et Langlade (2007, p. 55),

le contenu fictionnel d'une œuvre est toujours investi, transformé, singularisé, par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en complément de l'œuvre (...), réagit à ses caractéristiques formelles (...), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (...), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (...), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages.

Ce propos nous semble pouvoir être étendu à d'autres genres de texte que le texte fictionnel. En profitant de l'apport de langages multimodaux, « les textes de lecteur » élaborent des contenus nouveaux (Mazauric et al., 2011) tout en préservant la cohérence d'un parcours de lecture.

Dans ce contexte, la première augmentation consiste à progressivement enrichir le « contenu » du livre, c'est-à-dire les documents considérés comme référence sur un objet

donné. Ces contenus peuvent être proposés par les formateurs ou les auteurs du livre augmenté, mais ils peuvent aussi découler d'un processus de travail et de validation à partir de contributions effectuées par les apprenants ou lecteurs.

La deuxième augmentation, consiste à proposer des parcours de lecture, et plus généralement de nouvelles perspectives de compréhension. Nous avons par exemple expérimenté l'usage d'une table des matières visuelle basée sur une métaphore évoquant l'ensemble d'un parcours de lecture possible. Il est alors possible de favoriser une (re)scénarisation des contenus pour situer ensuite sa lecture par rapport à la métaphore. Cette approche, qui place la·le lecteur·trice comme agent·e dans la construction de son propre itinéraire de lecture, lui permet de « réorganiser les contenus symboliques, les valeurs, les déplacements sémiotiques, et donc de s'assurer de la continuité de l'activité fictionnalisante du sujet lecteur » (Lacelle, 2014, p. 16). Cette approche, qui articule la linéarité du livre à une structure rhizomique permet à chacun·e de construire son propre itinéraire.

La troisième augmentation permet quant à elle la mise en commun ou la mutualisation de parcours singuliers. En ajoutant un nouveau contenu, en rescénarisant les contenus préexistants ou en partageant son propre parcours de lecture, la·le lecteur·trice a plusieurs modalités d'action possibles lorsqu'elle·il contribue à augmenter le livre. Nous distinguons là plusieurs modes d'interaction dans l'espace hétérogène du livre augmenté. Selon Gantier (2016) et Gaudenzi (2013), plusieurs typologies peuvent définir des modalités d'interactivité qui positionnent la·le lecteur·trice face au livre. Nous nous intéresserons ici à explorer ces différents régimes d'interactivité. Deux d'entre elles nous semblent particulièrement intéressantes au niveau pédagogique : l'interactivité contributive et l'interactivité participative. La première se caractérise par l'introduction de données de la part de la·du lecteur·trice, sans altération de manière significative du contenu éditorial ni de la forme du document. La seconde se définit par une écriture de la·du lecteur·trice qui altère la forme et/ou la proposition éditoriale du livre augmenté. Cette troisième augmentation s'inscrit dans la logique des 5R liée aux OER. Par la nature contributive qu'elle apporte au livre ainsi augmenté et s'il est libre de droits, il est possible non seulement d'en conserver les informations, les réutiliser et les redistribuer mais également d'y contribuer et de le combiner avec d'autres supports. L'enrichissement suit donc une logique de production basée sur la contribution des pairs (Wiley et al., 2014). Ces contributions doivent cependant être encadrées pour assurer, outre la qualité du contenu, son organisation. L'enjeu est alors que les lecteur·trice·s du livre puissent continuer à s'y orienter aisément pour (re)scénariser l'information au gré de leurs besoins.

En manipulant et combinant plusieurs types de langages multimodaux, l'activité des lecteur·trice·s se modifie grâce à la multiplicité des supports. L'expérience de lecture s'en trouve davantage transformée par sa prolongation dans l'activité de (re)scénarisation de leurs parcours de lecture. Cette démarche se veut le déclencheur d'un processus de lecture collectif, participatif et contributif. En ce sens, l'investissement des lecteur·trice·s est ainsi favorisé par leur propre création de contenus. En les mutualisant, elles·ils testent leur compréhension à un deuxième niveau et transforment les contours de la relation qui unit les contributeur·trice·s d'un livre augmenté.

7. 3-5 mots-clés

augmentation, mutualisation, non-linéarité, (re)scénarisation, *Open Educational Resources* (OER)

8. Bibliographie indicative

- Barbagelata, P., Inaudi, A., & Pelissier, M. (2014). Le numérique vecteur d'un renouveau des pratiques de lecture : Leurre ou opportunité ? *Études de communication. langages, information, médiations*, 43(2), 17-38. <https://doi.org/10.4000/edc.5965>
- Gantier, S. (2016). Scénariser le rôle et le pouvoir d'agir de l'utilisateur : Vers une typologie interactionnelle du documentaire interactif. *Entrelacs. Cinéma et audiovisuel*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/entrelacs.1840>
- Gaudenzi, S. (2013). *From representing reality to co-creating reality in digital interactive documentary* [Thèse de doctorat]. University of London.
- Lacelle, N. (2014). Du roman au jeu : Parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 5(2). <https://doi.org/10.7202/1024777ar>
- Lacelle, N., & Langlade, G. (2007). Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. In J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p. 55-64). Presses Universitaires de Louvain.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (2011). *Le Texte du lecteur*. Peter Lang.
- Rio, F. (2014). Le livre augmenté : Pour une innovation technique et narrative. *Mémoires du livre*, 5(2). <https://doi.org/10.7202/1024782ar>
- Saemmer, A., & Tréhondart, N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception. *Études de communication. langages, information, médiations*, 43, 107-128. <https://doi.org/10.4000/edc.6036>
- Wiley, D., Bliss, T. J., & McEwen, M. (2014). Open Educational Resources : A Review of the Literature. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Éds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 781-789). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_63

Wiley, D., & Hilton, J. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4).
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>