



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Lucie Russbach

Université de Montréal, Canada

lucie.russbach@umontreal.ca

Résumé

Dans la société actuelle, le numérique occupe une place exponentielle (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, 2012c, 2013). Les pratiques communicationnelles et la littératie en sont profondément impactées (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, 2012c, 2013 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ce contexte voit l'émergence de pratiques de lecture et d'écriture spécifiques qui doivent trouver une place en contexte scolaire à travers des pratiques d'enseignements intégratrices et novatrices (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). L'ouvrage de Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) recensé dans cet article est incontournable pour comprendre les changements communicationnels qui se produisent (et se produiront), leurs impacts sur la lecture, l'écriture et pour se doter d'outils pour ne pas rester en marge de ces changements (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, 2012c, 2013).

Mots-clés : Littératie, lecture, écriture, numérique, multimodalité

Repensar a literacia integrando-a ao ensino: o livro de Lacelle, Boutin e Lebrun (2017) "A literacia midiática e multimodal aplicada em contexto digital-LMM@. Instrumentos conceituais e didáticos"

Resumo

Na sociedade atual, o digital ocupa um lugar de destaque (Lebrun, Lacelle e Boutin, 2012b, 2012c, 2013). As práticas comunicacionais e o letramento são profundamente impactados (Lebrun, Lacelle e Boutin, 2012b, 2012c, 2013; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Neste contexto, percebe-se o surgimento de práticas de leitura e de escrita específicas que devem encontrar um lugar no contexto escolar por meio de práticas de ensino integradoras e inovadoras (Lacelle, Boutin e Lebrun, 2017). O livro de Lacelle, Boutin e Lebrun (2017), resenhado neste artigo, é essencial para compreender as mudanças comunicacionais que ocorrem (e ocorrerão), seus impactos sobre a leitura, a escrita, assim como para se equipar com ferramentas para não ficar a margem dessas mudanças (Lebrun, Lacelle e Boutin, 2012b, 2012c, 2013).

Palavras-chave : Letramento, leitura, escrita, digital, multimodalidade

Rethink literacy and integrate it to teaching

Abstract

In the modern society, the digital is growing exponentially (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2012b, 2012c, 2013). Communication practices and literacy are deeply impacted (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2012b, 2012c, 2013; Lacelle, Boutin and Lebrun, 2017). In this context specific reading and writing practices emerge that must find a place in the school context through integrative and innovative teaching practices (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). This article resumes the book of Lacelle Boutin and Lebrun (2017). This book is essential to understand communication changes (current and further), their impacts on reading, writing and to get the tools not to remain outside these changes (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2012b, 2012c, 2013).

Keywords: Literacy, reading, writing, digital, multimodality

Dans un paysage communicationnel et sémiotique évolutif, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) proposent un ouvrage nécessaire centré sur la Littérature Médiatique Multimodale (LMM) en contexte numérique. Il prolonge avec pertinence la discussion sur la LMM en contexte scolaire et extrascolaire amorcée dans un précédent volume collaboratif dirigé par Lebrun, Lacelle et Boutin (2012a). Le présent article a pour objectif d'offrir une recension détaillée de leur livre en dégageant ses principaux éléments. Pour ce faire, le texte suit sa structure en chapitres afin d'en faciliter la lecture.

D'emblée, les auteurs posent en introduction le contexte actuel de mutations sémiotiques et paradigmatiques de la communication. Dans le premier chapitre, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) livrent une réflexion conceptuelle, épistémologique et génétique autour du concept d'« humanités numériques ». Ils mettent en exergue les difficultés définitionnelles posées par la nécessaire considération de la mutation de la littérature et de la communication sous l'impulsion du numérique. Pour les auteurs, une telle définition doit s'appuyer sur : « 1) la représentation des savoirs sous forme numérique [...], 2) l'existence de l'internet et de la possibilité de la communication entre utilisateurs [et]; 3) la primauté de l'hypertexte, qui facilite les liens entre les savoirs et donc éventuellement, l'interdisciplinarité. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 13).

Les chercheurs argumentent que le concept d'humanités numériques est lié à l'impact du numérique sur les sciences humaines et soulignent les valeurs humanistes sous-tendues par le contexte contemporain accordant une place prépondérante à la communication. Ces transformations ont une influence sur la manière dont les individus perçoivent la culture, relèvent-ils. Selon eux, cet état

de fait est attribuable à son accessibilité accrue dans notre société du savoir, à sa nature « [...] dématérialisée [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 14), à son caractère débridé allant de pair avec une certaine démocratisation de la culture et à l'expansion et la diversification de l'offre corolaire aux constants et effrénés progrès technologiques.

Les auteurs soulignent alors l'ampleur prise par la culture populaire, très prisée des jeunes, et qui revêt de forts enjeux identitaires. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) mettent en garde contre une vision des humanités numériques ignorant leur pluralité. Après une mise en perspective historique des humanités numériques, les auteurs s'attachent à mettre en évidence avec les travaux de Valuy (2015 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de Pierrot et Sarzana (2010 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) comment dans ce contexte la notion (et la nature) même des livres a été transformée. Les humanités numériques, estiment les chercheurs, contribuent à modifier cette culture et la perception de celle-ci ainsi qu'à modifier la manière dont le patrimoine culturel est préservé et diffusé.

Les chercheurs analysent alors Wikipédia (Wikipedia.org) comme pratique sociale collaborative médiatrice entre le savoir et les individus qui modifie les relations entre ceux-ci, ce qui les amène à mettre en évidence les enjeux et écueils de l'utilisation de Wikipédia (Wikipedia.org) en classe. Ils appellent alors à une révision pédagogique majeure dans une perspective inclusive des humanités numériques.

Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) discutent ensuite de l'origine, de l'importance et de la nature de l'interdisciplinarité en y associant également la notion de remix, centrale lorsque l'on aborde les humanités numériques, estiment les auteurs et définie comme « une pratique qui manipule et combine les artefacts culturels de façon à en faire un mélange créatif. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 27). Les chercheurs abordent ensuite les questions concrètes soulevées par l'intégration des humanités numériques aux programmes de formation, les considérations qui doivent l'accompagner et les conditions de son efficacité. Ils ancrent alors leur réflexion globale en présentant un exemple de cours portant sur l'analyse de textes (dont ils relèvent l'importance et la pertinence) à l'aide d'outils technologiques. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) argumentent en faveur d'une prise en compte par l'école des transformations capitales de l'univers de l'écrit par le numérique considérant ses fortes implications didactiques (objets de plusieurs projets de recherche) et des pratiques de littératie des jeunes. Ceci en leur laissant un espace qu'elles occupent d'ores et déjà.

Le deuxième chapitre traite des genres numériques. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) posent que dans les circonstances mentionnées, des genres numériques

émergent dont la catégorisation n'est pas aisée surtout en ce qui a trait aux relations (parentés) qu'ils entretiennent avec les genres traditionnels comme ils l'illustrent avec les travaux de Paveau (2012, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Marcoccia (2005, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs estiment que « ce type de comparaison générant des problèmes aussi bien d'ordre socioculturel que cognitifs, il s'avérerait alors plus rigoureux de parler de « discours numériques natifs », c'est-à-dire de genres issus de l'écosystème numérique du Web 2.0 [...]. Ces genres sont fondamentalement multimodaux : certes fondés sur l'écrit, ils métissent les modes visuels, sonores et cinétiques dans d'innombrables configurations interactives » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; 38).

Après avoir présenté d'autres typologies des genres (Hicks, 2013 ; Bossewitch *et al.*, 2008 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les auteurs abordent les règles sous-tendues par les interactions sur internet « la nétiquette » comportant six catégories selon Atifi et Marcoccia (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Soucieux de l'ancrage praxéologique de leurs propos, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) illustrent ensuite l'utilisation en classe de certains genres numériques d'importance, dont le blogue et la fanfiction, après les avoir caractérisés. Ils soulignent alors les avantages et inconvénients de leur utilisation avec les apprenants. Cette démonstration détaillée appuyée sur la recherche et des exemples et outils concrets permettent aux auteurs d'affirmer « nous croyons qu'il faut oser les nouveaux genres numériques en classe. Ces genres numériques n'ont pas leur équivalent dans les typologies traditionnelles [...]. Les genres numériques, comme les genres traditionnels, se divisent en genres littéraires et en genres non littéraires (genres non fictionnels). Il faut donc en tenir compte dans les parcours didactiques et entremêler les deux genres quand le contexte s'y prête [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 :60). Les auteurs précisent toutefois qu'en dépit de leurs qualités, une progression dans leur intégration et certaines précautions doivent être prises par l'enseignant pour encadrer ses pratiques communicationnelles.

Le troisième chapitre porte sur la lecture numérique et sur la LMM. L'essor du numérique requiert de redéfinir les concepts de lecture et de littératie (Lebrun, Lacelle et Boutin 2012a, 2012b, 2013 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Selon les auteurs, le texte contemporain peut être considéré comme « un amalgame de modes sémiotiques (mode textuel, iconique et sonore surtout), que l'on désigne dorénavant sous l'appellation de texte (ensemble) multimodal ou de multitexte. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 66). Ils soulignent aussi les transformations du livre dans le contexte actuel. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) abordent alors les différences entre la lecture sur papier et la lecture numérique. Le terme de lecture numérique, expliquent-ils, recouvre des réalités différentes dont ils retiennent

« différents supports [...], un mode de lecture numérique [...] ou encore un type de présentation sur écran [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 67).

Ils soulignent avec les travaux de Bélisle, (2003, 2004, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) que dans un contexte numérique les modes de lecture associés à la lecture traditionnelle sont révolutionnés. Tout comme Bélisle (2004, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun) et Gervais (2004, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les chercheurs reconnaissent que « le numérique instaure de nouveaux contrats de lecture » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 67) parce que la lecture elle-même est transformée et mobilise particulièrement certains types de processus. Les auteurs présentent alors l'état des connaissances en recherche sur les performances en compréhension en lecture d'apprenants en contexte de lecture traditionnelle et en ligne, ils précisent les stratégies cognitives et métacognitives mobilisées dans les deux contextes, abordent le soutien qui peut être apporté et conseillent les enseignants. Plus précisément, les auteurs abordent la lecture en lien avec les caractéristiques multimodales des textes. Ils décrivent la relation entre le lecteur et les images en s'appuyant sur les travaux de Unsworth et Wheeler (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et entre le texte et l'image en abordant aussi le modèle de Kress et van Leeuwen (1996, 2006 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs affirment alors que l'« on peut distinguer la place de la littératie visuelle à l'intérieur de ce tableau. Les données visuelles ne font pas partie d'un monde à part, mais sont bel et bien insérées à la fois dans les multilittératies et dans la littératie médiatique multimodale. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 75). Ils précisent aussi son intégration dans la littératie de l'information et présentent des recherches sur les stratégies des jeunes en relation avec l'image. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) mentionnent alors le curriculum australien (ACARA, 2017) qui intègre fortement la multimodalité aux divers niveaux de la scolarité et rapportent quelques recherches relatives (Exley et Cottrell, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Puis, ils présentent des recherches sur la lecture multimodale montrant qu'elles sont variées et que la multimodalité y est intégrée à divers niveaux. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) traitent alors de la littératie informationnelle numérique. À propos du concept de « culture informationnelle » qui lui est associé, les auteurs soulignent que « la culture de l'information est considérée comme une compétence personnelle et professionnelle à caractère stratégique en raison des nouveaux rôles informationnels que l'individu adopte à notre ère de la société de l'information et de l'économie de la connaissance. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 :79). Ils relèvent ensuite une absence d'unanimité parmi les chercheurs sur l'émergence d'une littératie radicalement nouvelle sous l'impulsion du numérique ; postulat à

la base du champ de recherche sur les nouvelles littératies tel que le soulignent Leu *et al.* (2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs relèvent en s'appuyant sur des recherches les défis posés par la littératie informationnelle en contexte numérique : « le web pose des problèmes de crédibilité, d'érosion du contexte informationnel, de propriété intellectuelle, de statut de contenu (privé ou public), de mécanismes éditoriaux, de croissance exponentielle de l'information, etc. [...] le plus important est probablement celui de l'évaluation. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 80). Ils affirment l'importance de la formation et le rôle de l'école à partir des propositions d'Abdullah (2008, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Plus spécifiquement, Wikipédia (Wikipedia.org) est abordé. Après l'avoir décrit, les auteurs présentent des études sur son utilisation en contexte scolaire mettant en évidence les problématiques liées à l'évaluation des sources et les moyens d'y pallier (Sahut, 2015, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les écueils à éviter et son potentiel (Vandendorpe, 2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) traitent alors des pratiques sociales de lecture émergentes dans ce nouveau contexte communicationnel. À travers l'exemple du Booktubing et celui des marqueurs, les auteurs soulignent avec Candel (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) la diversité de rôles assumés par les lecteurs et le rapport dialogique et interactif entre pratiques individuelles identitairement signifiantes et pratiques sociales, collaboratives et partagées. Un autre exemple est donné à partir des blogues d'écrivains (Chapelain, 2007, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs mentionnent alors les ressources numériques disponibles et les bibliothèques numériques. Ils soulèvent les questions de collaboration entre enseignants et bibliothécaires en évoquant les travaux de Abbas, Norris et Soloway (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de Reuter (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et celle de leur utilisation en classe (Recker, 2006; Abdullah et Zainab, 2011, dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) s'intéressent ensuite à trois types de pratiques prometteuses en lien avec : 1) « [...] les programmes et le matériel de lecture » (90) ; 2) « [...] les supports facilitants » (90) ; et 3) « [...] certaines méthodes » (93). Concernant le premier type de pratiques, les auteurs présentent des recherches sur les livres numériques qui montrent leurs avantages en lien, entre autres, avec la motivation (Ciampa, 2012a, 2012b, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Pour ce qui est du deuxième type de pratiques, les chercheurs se sont appuyés sur des études menées avec différents supports pour dégager les avantages de leur utilisation pour la lecture, entre autres, une amélioration des performances en lecture avec utilisation de la liseuse (Union et Union, 2015, cités dans Lacelle,

Boutin et Lebrun, 2017), une centration de l'attention de l'enseignement et un recours aux stratégies par les élèves lors de la lecture (McClanahan *et al.*, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), des gains motivationnels avec l'utilisation de caméra numérique (Liu *et al.*, 2014, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), etc. Le troisième type de pratique jugée prometteuse par les chercheurs est les cercles de lecture qui ont fait l'objet de plusieurs recherches (par exemple, Lebrun, 2001, citée dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Abordant ensuite plus spécifiquement la littérature numérique, les auteurs caractérisent les textes numériques ainsi : « Le texte numérique est un tout, combinant lecture et écriture par le biais de l'interaction lecteur/texte. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 95). Puis, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) font une genèse de la littérature et mettent en relief les transformations qu'elle subit sous l'influence du numérique dont des modifications des œuvres et textes en eux-mêmes : « le numérique a obligé les théoriciens à redéfinir l'objet littéraire, et, conséquemment, les pratiques de lecture associées » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 97, citant Ahr, 2015). La littérature pour adolescent, en plein essor, est constitutive d'une culture jeune qui dépasse le texte écrit et engendre des pratiques de création et de production puisant de ce répertoire populaire, estiment alors les auteurs. Les chercheurs soulignent que la littérature jeunesse est également touchée par le virage du numérique puisque certaines œuvres sont créées sur ce support donc « natives » (Unsworth, 2006a, 2006b, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ensuite les auteurs discutent et proposent des ressources didactiques pour travailler en classe la littérature numérique. Enfin, les auteurs relèvent avec une citation de Becchetti-Bizot (2012-2013, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) les modifications et les apports du numérique pour la lecture et l'écriture des apprenants.

Le quatrième chapitre porte sur l'écriture numérique et multimodale. Les auteurs se livrent à une réflexion autour des textualités et de leur évolution. Ils considèrent que : « les textualités numériques sont déterminées aujourd'hui par l'association d'un choix de support à un choix d'outils dans un environnement et un contexte particulier » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 114). Ils relèvent alors le caractère crucial de ces décisions pour le processus d'écriture et l'œuvre produite. Comme Audet et Brousseau (2011, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), ils soulignent le caractère exploratoire de cette démarche créatrice et de l'environnement numérique dans lequel elle s'inscrit. Alors, les auteurs affirment la matérialité de l'espace numérique décrit comme : « [...] un ensemble structuré de relations entre les objets. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 115). Pour eux, cet espace est aussi caractérisé par la multiplicité.

Les auteurs évoquent alors les propriétés du numérique en présentant les travaux de Cailleau *et al.* (2010, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de Manovich (2001, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) qui notamment mettent en évidence l'existence de normes techniques permettant rédaction et la diffusion des textes. En outre, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) soulignent que le contexte numérique est à l'origine du développement de nouvelles formes d'écriture et de nouveaux textes. Ils définissent ce qu'est un « multitexte » : « Le multitexte met en jeu divers modes iconiques, sonores, cinétiques et (ou) textuels, dont les rapports prennent diverses figures. Il diffère du document monomodal [...] par le fait qu'il combine et fait interagir au moins deux modes d'expression. De plus, selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une forme linéaire [...] ou non linéaire [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 117). Ils précisent alors avec Delany et Landow (1991, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Braaksma, Rijlaarsdam et Janssen (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les spécificités des hypertextes en mettant l'accent sur les transformations induites par l'introduction d'hyperliens qui modifient la structure du document en créant des réseaux d'informations au-delà de l'espace restreint du document, amenant une lecture non linéaire. De plus, rappellent les auteurs, l'archivage des documents lui-même prend une nouvelle dimension dans ce contexte numérique mouvant.

Ensuite, les chercheurs décrivent cinq processus d'écriture distingués par Lacelle et Lebrun (2015, 2017, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) à savoir : « l'hypertextualisation, le design textuel, l'interactivité, la multimodalité et la collaboration » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 119). Concernant le premier processus, ils expliquent que « L'écriture hypertextuelle est un processus visant à produire un hypermédia, soit une interface textuelle et (ou) visuelle constituée d'hyperliens menant vers des documents de différentes natures : vidéo, image, texte. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 119). Les chercheurs amènent alors la notion d'architecture dans la production de tels textes qui reflète une intentionnalité de l'auteur et une planification de l'agencement des composantes et couches du texte de façon à refléter sa visée communicationnelle (Lacelle et Lebrun, 2015, 2017, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs expliquent que dans ce contexte l'écriture requiert une planification multidimensionnelle tenant compte des caractéristiques spécifiques à ce genre de textes et environnements ce qui requiert une approche novatrice comme ils le soulignent avec Doering, Beach et O'Brien (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Burbules (2002, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et changent le processus d'écriture (Lacelle et Lebrun, 2015, 2017, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

En ce qui a trait au second processus, les auteurs constatent avec Rowsell et Decoste (2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) une redéfinition de ce que sous-tend le concept de composition en contexte numérique. Ils définissent à la suite de Jewitt et Kress (2003, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) le design comme référant « [...] aux façons dont les gens font usage des ressources disponibles, à un moment précis, dans un environnement communicationnel particulier, en tant que créateurs d'un message/texte » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 121).

Pour ce qui est du troisième processus (la multimodalité), les mutations du paysage sémiotique actuelles amènent, selon les chercheurs à considérer une « métasémiotique » théorisée par le New London Group (1996) puis Unsworth (2008) permettant un dépassement des connaissances monomodales actuelles dans une perspective intégratrice et qui reste à élaborer (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs s'attachent ensuite à caractériser plus précisément les relations entre le texte et l'image en présentant le travail ancré dans la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday, 1985, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) de Kress et Van Leeuwen (1996, 2006, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Concernant le quatrième processus (interactivité), les auteurs décrivent les caractéristiques interactives de l'écriture numérique et soulignent que « le concepteur de créations numériques interactives doit anticiper les manipulations possibles du lecteur : il doit modéliser le lecteur dans le processus d'écriture. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 123). Ils reprennent ensuite la distinction de Paquin (2006, cité dans Lacelle, Lebrun et Boutin, 2017) entre interaction immersive et fonctionnelle auxquelles se joignent des interactions « machiniques [et] sociales » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 124) illustré par la fanfiction (McWilliams *et al.*, 2011, cités par Lacelle, Boutin et Lebrun).

Enfin, les auteurs abordent le cinquième processus : la collaboration. Ils estiment que celle-ci peut prendre place en divers contextes et prendre des formes variées tout comme peuvent être utilisés des outils collaboratifs qui présentent des spécificités et avantages que les chercheurs mettent en évidence avec les travaux de Loisy, Charnet et Rivens Mompean (2011, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). La question des droits d'auteurs est alors soulevée et les principes proposés par Winters (2013, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) sont présentés.

Soucieux de caractériser les compétences des jeunes en écriture multimodale, les auteurs ont alors recensé plusieurs travaux qui permettent de mieux comprendre, entre autres, l'utilisation par les élèves des images fixes (Boubée, 2007 ; Bertrand et Carion, 2007 ; Lebrun et Lacelle, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les caractéristiques motivationnelles de l'intégration d'activités de LMM en classe (Lebrun et Lacelle, 2012, citées dans Lacelle Boutin et Lebrun, 2017), leurs

compétences avec des images dynamiques (Lacelle *et al.*, 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et l'évaluation (Vincent, 2006, cité par Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs s'intéressent alors à la relation que les jeunes entretiennent avec l'écriture et soulignent que leurs pratiques, parties intégrantes d'une culture qui leur est propre (Perret et Massart-Laluc, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), ne s'inscrivent pas dans leur perception dans la catégorie des pratiques d'écriture proche pour eux de l'écriture valorisée en contexte scolaire (Lenhart *et al.*, 2008 ; Perret et Massart-Laluc, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), mais comme un lieu d'expression répondant à d'autres codes et normes qu'ils partagent entre eux (Fluckiger, 2006 ; Deseilligny, 2009, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). À travers l'exemple du blogue appuyé par les travaux de Deseilligny (2009, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), Opperman (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Benmayor (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les chercheurs mettent en évidence la dimension identitaire et de scénarisation de soi des pratiques d'écriture des jeunes qui ont trouvé un espace de définition de leur moi et d'expression en libérant une créativité dont le potentiel du numérique repousse les limites de l'expression. Il en résulterait selon les auteurs reprenant les propos de Benmayor (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) une transformation des jeunes « au niveau intellectuel, créatif et culturel » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 131). Puis, les auteurs soulignent la place fondamentale du numérique dans les pratiques d'écriture des jeunes du monde entier en s'appuyant sur des recherches (par exemple Steeves, 2014 ; Lenhart *et al.*, 2008, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Considérant l'importance du numérique, les auteurs présentent alors des recherches empiriques sur l'enseignement multimodal à l'école montrant des difficultés des enseignants à intégrer des pratiques multimodales (Villeneuve *et al.*, 2012) et peu d'intégration (Chaput, 2016) malgré leurs avantages mis en évidence par la recherche (par exemple Chaput, 2016) et auxquelles plusieurs explications (Bussière et Gluszynski, 2004, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et solutions sont proposées par exemple par Gauthier, Richard et Bissonette (2006). À propos des pratiques de production multimodales numériques, les auteurs soulignent avec Shin (2008) que « la composition multimodale numérique change les façons de créer et d'exprimer une idée, car les multimédias numériques apportent aux auteurs des modes de représentations graphiques et visuelles au-delà du mode linguistique » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 134). Il en résulte le remplacement du concept d'écriture par celui de design mentionnent-ils en reprenant l'idée émise par Kress (1998, dans Shin, 2008, cité par Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) abordent alors la relation entre écriture hypertextuelle et linéaire

en s'appuyant sur des recherches, dont celle de Braaksma *et al.* (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) montrant l'importance de la planification pour les performances en écriture, celle de Bromme et Stahl (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) mettant en évidence le transfert entre les deux types d'écriture et celle de Loisy *et al.* (2011) portant sur l'écriture collective. Par la suite, les auteurs mentionnent comme l'a fait Le Bault (2015, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) que la création, le partage et la collaboration sont de plus en plus caractéristiques des pratiques sur internet. Ils illustrent des usages possibles de divers outils pour l'écriture en contexte scolaire et les réflexions de chercheurs sur leurs avantages, entre autres des plateformes numériques (Mattioli-Thonard, 2014, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et du portfolio numérique (Rice, 2002, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs concluent que l'intégration de pratiques d'écriture numérique à l'école doit se faire progressivement tant pour les élèves que l'enseignant, mais présentent un intérêt certain.

Le cinquième chapitre aborde les aspects méthodologiques de la recherche en LMM. Les auteurs définissent le terme de méthodologie de la recherche et rappellent ses fondements épistémologiques en s'appuyant notamment sur les travaux de Gauthier et Bourgeois (2016, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Van der Maren (2014, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ils abordent la distinction entre, d'une part, les recherches qualitatives, quantitatives et mixtes et, d'autre part, les recherches fondamentales et appliquées théorisées notamment par Van der Maren (2014), Fortin (2010) Savoie-Zajc et Karsenti (2011). Ancrant chaque méthode historiquement, ils les caractérisent avant de donner des exemples de leur utilisation pour l'étude de la LMM. Les auteurs traitent alors en détail de la recherche-design. Après en avoir fait la genèse, ils évoquent ses avantages en s'appuyant sur plusieurs travaux dont ceux de Basque (2015, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), ses visées (par exemple, celles mises en évidence par Wang et Hannafin, 2005, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et donnent un exemple de son utilisation dans l'étude de Lalonde, Carlos et Pariser (2016, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs traitent alors de la recherche théorique en alliant réflexion conceptuelle fort documentée et illustration concrète par des exemples de recherche théorique en LMM (Chabanne, 2015 ; Vandendorpe, 2009 ; Boutin ; 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Puis les auteurs abordent l'analyse multimodale (*multimodal analysis*). Ils en font une genèse, abordent son épistémologie telle que théorisée par Goodwin (2010, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Van Leeuwen (2010, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) qu'ils enrichissent d'autres travaux fondateurs (Halliday, 1978 ; Kress, 1982, 1997 ; Kress et Hodge, 1988, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun,

2017). Selon Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) : « trois objets génériques peuvent être retenus dans le cadre d'une analyse multimodale :1) l'ensemble multimodal - traditionnellement appelé texte - (Domingo, Jewitt et Kress, 2015 ; Serafini, 2014) ou multitexte (Boutin, 2012) ; 2) le contexte social de communication - production/ transmission/réception - et 3) la pratique sociale. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 163). Ils donnent ensuite des exemples de recherche employant cette méthodologie (Goodwin, 2010 ; Iedema, 2010 ; Bell, 2010, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Concernant la recherche ethnographique, les auteurs la situent historiquement puis soulignent sa pertinence en éducation et les diverses formes qu'elle peut prendre. Ils donnent alors des exemples empiriques (Collier, 2010 ; Jouët et Le Cardoff, 2013 ; Lister et Wells, 2010 ; Rowsell, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs livrent alors une réflexion sur la recherche-action, ils soulignent son ancrage historique et relèvent ses avantages en éducation. Puis, ils présentent les présupposés qu'elle sous-tend, théorisés par Guillemette et Savoie-Zajc (2012, cités par Lacelle, Boutin et Lebrun), et la caractérise. Ils présentent alors des exemples de son utilisation en LMM (Lebrun, 2012 ; Lacelle et Boultif, 2016, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Vient ensuite la recherche collaborative que les auteurs situent, ancrent dans des objectifs spécifiques et décrivent par ces principales caractéristiques. Ils donnent ensuite un exemple de recherche menée en LMM avec cette méthodologie (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ensuite, les chercheurs engagent une discussion autour de la recherche-développement. Plusieurs modèles en sont présentés, celui de Van der Maren (2014, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et celui d'Harvey et Loisel (2009, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Partant des travaux de Loisel et Harvey (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les auteurs soulignent les apports et limites d'une telle méthodologie dont ils soulignent le côté prometteur. Ils offrent ensuite des exemples de mise en œuvre dans des recherches en LMM (Grégoire, 2009 ; Ouellet, 2012 ; Lacelle, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Après avoir traité des recherches expérimentales et quasi expérimentales et l'avoir illustré avec la recherche (Lemieux, 2014), les auteurs abordent la méthodologie de l'étude de cas. Une mise en perspective historique et une description sont suivies d'une proposition de séquence basée sur les travaux de plusieurs auteurs (Gagnon, 2012 ; Roy, 2016 ; Alborello, 2011, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et d'exemples en LMM (Rowsell, 2013 ; Henry, Castek, O'Byrne et Zawilinski, 2012 ; Lebrun et Lacelle, 2016 ; Richard, Lacelle, Faucher et Lieutier, 2015). Puis, deux types de recherche par entrevue sont traités : le groupe de discussion et l'entrevue

semi-dirigée. Leurs visées, caractéristiques, conditions à respecter et avantages sont mentionnés et des exemples donnés pour la première (Boutin, Lacelle, Lebrun et Lemieux, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et la seconde (Carignan 2009 ; David, 2016, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Enfin, les auteurs insistent sur le fait que leur présentation ne doit « [...] en aucun cas laisser entendre que le choix d'une approche de recherche [...] se doit d'être univoque. Au contraire, il nous semble incontournable de considérer en fonction des contextes de recherche et de différents paramètres et besoins, la possibilité d'en appeler à deux voire à plusieurs, postures méthodologiques afin d'atteindre les objectifs visés. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 191).

Le sixième chapitre présente une grille de compétences en LMM basée sur des recherches (Lacelle et Lebrun, 2010 ; Lebrun et Lacelle, 2011 ; Lebrun, Lacelle et Lebrun 2012, 2013 ; Lacelle et Lebrun, 2014 ; Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et détaillée dans une autre publication (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015). Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) la concrétisent par huit dispositifs didactiques (dont un qui fait l'objet de la recherche doctorale de Vallières, 2018-2022, citée par Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) basés sur la recherche et des outils dont ils livrent une analyse en lien avec les compétences décrites.

Dans le septième chapitre, les auteurs explorent les avenues prometteuses pour la recherche en LMM. Considérant le paysage communicationnel actuel sous l'impulsion des technologies, ils offrent une réflexion serrée, profonde et sans contredit indispensable autour du concept de cybernétique développé par Wiener (1948, 1954, 2014 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de l'apprentissage connecté (*connected-learning*) (Ito *et al.*, 2013 ; Schwarz et Gutiérrez, 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) en abordant également le connectivisme (Siemens, 2005, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ils nous emmènent par leurs réflexions épistémologique et conceptuelle au cœur des questions fondamentales et sociales de la recherche en LMM.

En somme, cet ouvrage traite exhaustivement des questions posées par la LMM en contexte numérique, en alternant réflexion théorique et pratique. Solidement ancré conceptuellement, développant une réflexion poussée sur la LMM en contexte numérique et offrant des ressources pour son utilisation éclairée en contexte scolaire, cet ouvrage est un exemple édifiant de la manière dont les avancées de la recherche peuvent (et devraient) nourrir les milieux de pratique. À ce titre, il s'agit à n'en pas douter d'un volume de référence dans le domaine.

Bibliographie

- Chaput, K. 2016. *Pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français par des élèves de 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé*. Mémoire de maîtrise, Saint-Jérôme : Université du Québec en Outaouais.
- Fortin, M.-F. 2010. *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal : Chenelière.
- Kress, G. R. et van Leeuwen, T. 1996/2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres : Routledge.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., Lebrun, M. 2017. *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M., Martel, V. 2015. Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. In *Littératie: vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec, p.168-184.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. 2012a. *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. 2012b. Introduction. (R)évolution médiatique en communication à la littératie : la multimodalité. In : *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.1-16.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J. F. 2012c. « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale ». *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, vol. 3, n°2. <https://doi.org/10.7202/1009351ar> [consulté le 12 novembre 2018].
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J. F. 2013. « La littératie médiatique à l'école : une (r) évolution multimodale ». *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 16, n°1, 71-89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>. [consulté le 12 novembre 2018].
- Savoi-Zajc, L., Karsenti, T. 2011. La méthodologie. In *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Montréal : ERPI, p.109-122.
- Van der Maren, J.-M. 2014. *La recherche appliquée pour les professionnels*. Éducation (Para) médical, travail social, Bruxelles : De Boeck.