Jean-Philippe Boudreau
2018/10/08

Écriture Lecture Technologies éducatives

La littératie en contexte numérique: de nouveaux objets d'étude et de nouvelles compétences à développer

Propos de Nathalie Lacelle, professeure à l'UQAM, titulaire de la Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM), et de Sylvain Brehm, professeur à l'UQAM et chercheur à la Chaire de recherche en LMM, recueillis par Jean-Philippe Boudreau

Entrevue

Plutôt que d'entrainer la disparition de l'écrit, comme le prédisaient certains prophètes de malheur, le développement des technologies de l'information et des communications n'a en réalité qu'étendu le champ du lisible. Aux textes linéaires se sont adjointes de nouvelles formes hybrides, des « multitextes », qui mettent en jeu simultanément différents codes, modes et langages. Dans ce contexte, lire et écrire engagent nécessairement de nouvelles compétences qu'il importe de définir et dont l'enseignement-apprentissage a tout avantage à être pris en considération dans les milieux éducatifs. Ce sont notamment ces enjeux qui occupent la Chaire en littératie médiatique multimodale (LMM), créée en 2017, à l'UQAM. *Correspondance* s'est entretenu avec **Nathalie Lacelle**, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM et directrice de la Chaire de recherche en LMM et **Sylvain Brehm**

, professeur au Département d'études littéraires de l'UQAM et chercheur à la Chaire de recherche en LMM.

Correspondance — *Qu'entendons-nous précisément par « littératie médiatique multimodale »?*

Chaire LMM — L'adaptation des établissements scolaires aux technologies appliquées à la communication et à l'apprentissage passe par une redéfinition de la littératie. Plus qu'un concept à redéfinir, la littératie médiatique multimodale (LMM) s'insère dans la mission même de l'école et s'applique à toute la programmation des cursus scolaires, de la maternelle à l'université. Elle implique de nouveaux objets d'étude tels que les genres numériques, la lecture et l'écriture multimodales ainsi que des applications scolaires sous forme de designs didactiques intégrant de nouveaux objets et méthodes.

De façon plus précise, la LMM se définit comme « la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. : mode linguistique seul) et multimodales (ex. : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message » (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017). En d'autres mots, la LMM est l'habileté à accéder à des textes ou à des ensembles multimodaux (album, bande dessinée, film, hypertexte, hypermédia, transmédia), à les analyser, à les évaluer et à les créer à travers une variété de contextes (Kress et van Leeuwen, 2001; Hobbs et Frost, 2003; Livingstone, 2004; Kress, 2010; Serafini, 2014; Domingo, Jewitt et Kress, 2015).

https://www.youtube.com/embed/8VcQs2KcGGw?rel=0

Présentation de la Chaire en littératie médiatique multimodale (LMM) par Nathalie Lacelle, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM et directrice de la Chaire LMM (réalisation : Frédérique Deu)

Correspondance — *Quels prolongements ou approfondissements la notion de LMM offre-t-elle à celle de « littératie » telle qu'on la conçoit traditionnellement?*

Chaire LMM — Bien qu'elles soient toujours considérées comme fondamentales, les compétences d'ordre purement linguistique n'ont plus, désormais, le monopole du développement de la littératie chez un individu, puisque ce dernier se retrouve constamment en situation d'apprentissage et d'utilisation concrète d'autres codes (graphiques, scénographiques, vidéographiques, musicaux, etc.), modes (textuel, visuel, sonore, cinétique, etc.) et langages (littéraire, filmique, hypertextuel, etc.) que ceux habituellement et surtout scolairement associés au seul univers de l'écrit. Des compétences cognitives, subjectives, pragmatiques, sémiotiques, modales et multimodales (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015), dont la typologisation s'appuie sur des années de recherche appliquée en classe et hors de l'école, entrent en jeu dans l'ensemble des contextes et situations de communication où évoluent les apprenants d'aujourd'hui (voir la *Grille des compétences en littératie médiatique multimodale*).

Les pratiques de lecture et d'écriture actuelles subissent également des changements induits par la présence de divers outils de communication (ex. : logiciels, applications, plateformes, interfaces, réseaux sociaux) et supports (ex. : tablettes, téléphones intelligents, portables, objets connectés). Le numérique constitue dorénavant un incontournable des pratiques littéraciques extrascolaires des jeunes. Ainsi, les formateurs et formatrices en littératie sont amenés à penser des manières d'intégrer le numérique en termes de ressources, de compétences et de formation des apprenants.

Correspondance — *On entend souvent parler du faible niveau de littératie des adultes, au Québec. Qu'en est-il du niveau de littératie médiatique de notre société?*

Chaire LMM — Dans la compréhension de l'écrit sur écran, l'enquête 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) distingue quatre niveaux de compétences, soit les niveaux 2, 3, 4 et 5, numérotés ainsi pour qu'ils correspondent à leur équivalent pour la lecture papier. Selon les analyses de l'OCDE (2010), trois processus cognitifs sont communs à la lecture sur papier et à la lecture sur écran : localiser et extraire, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer. D'après l'organisme, la tâche cognitive est plus lourde à l'écran, puisque les élèves doivent créer (par les hyperliens) leurs propres séquences de textes informatifs, alors que, dans la tâche papier, ils n'ont souvent besoin que de consulter un seul texte. Si l'on regarde, par niveau de compétences, les résultats globaux de tous les élèves des 20

pays ayant passé le test sur écran, on remarque que 83,1 % ont atteint au moins le niveau 2, que 60,7 % ont atteint au moins le niveau 3, que 30,3 % ont atteint au moins le niveau 4, mais que seuls 7,8 % ont atteint le niveau 5. En moyenne, dans les 16 pays de l'OCDE qui ont pris part à l'évaluation de la compréhension de l'écrit sur les deux supports, les filles devancent les garçons par 38 points, soit l'équivalent d'une année d'études, en compréhension de l'écrit sur papier, mais seulement de 24 points en compréhension de l'écrit électronique.

À notre connaissance, aucune enquête d'envergure n'a été menée sur les compétences en littératie médiatique des jeunes et des adultes au Québec. Notre équipe prépare actuellement une enquête internationale sur les compétences en littératie médiatique des jeunes de 13-15 ans en collaboration avec la Fédération Wallonie-Bruxelles, la France et la Suisse. Le projet a trois objectifs :

- Évaluer les niveaux de littératie médiatique des adolescents (13-15 ans) dans les quatre pays participants, dans les domaines de la recherche d'information et de la production de contenus hypermédias;
- Élaborer et valider des outils d'évaluation de ces niveaux;
- Étudier la relation entre les niveaux de littératie médiatique mesurés, les niveaux autodéclarés par les participants, les pratiques médiatiques de ceux-ci, et plusieurs variables sociodémographiques (genre, niveaux d'éducation et de revenu des parents, etc.).

Correspondance — *Est-ce que les compétences en littératie médiatique ont encore à être développées dans les ordres d'enseignement postsecondaire? Si oui, de quelle façon les enseignants et enseignantes du collégial peuvent-ils contribuer à ce développement?*

Chaire LMM — Les étudiants et étudiantes du collégial maitrisent partiellement certaines compétences, dans la mesure où, dans le cadre de leurs pratiques informelles (extrascolaires), ils sont habitués à naviguer sur Internet ou à manipuler des écrans tactiles, par exemple. La plupart d'entre eux produisent aussi régulièrement du contenu numérique (des messages accompagnés de vidéos ou de photos sur des réseaux sociaux, notamment). Cette familiarité ne doit cependant pas occulter le fait que la réception et la production de multitextes[1] mobilisent des compétences complexes et interreliées. Par exemple, les travaux de Boubée (2007) révèlent que,

lorsqu'ils doivent élaborer un document multimodal, les élèves privilégient souvent des banques d'images telles que Google Images au lieu de procéder à une recherche plus ciblée en consultant des sites spécialisés à partir de mots clés. Dans un autre ordre d'idées, les récentes révélations sur l'impact des *fake news* qui circulent sur Internet ont mis au jour l'urgence de former des citoyens et citoyennes aptes à traiter et à évaluer adéquatement les informations qui leur sont présentées.

On peut envisager plusieurs façons de développer les compétences en littératie médiatique multimodale en classe. À défaut d'être exhaustifs, mentionnons quelques exemples, à commencer par le recours aux « compléments web » proposés par plusieurs éditeurs de manuels scolaires. Les enseignants ont également la possibilité de mettre en place divers dispositifs et activités de formation. L'organisation d'un forum de discussion dans une classe crée ainsi un espace où les étudiants sont appelés à confronter leurs interprétations d'une œuvre littéraire ou philosophique, mais également à établir des liens avec une œuvre artistique (ex. : film, tableau, etc.) ou leur propre vécu. La création d'un wiki (à l'instar de Wikipédia) est aussi une occasion de promouvoir la collaboration entre les élèves invités à effectuer des recherches sur un sujet précis, à évaluer la pertinence et la fiabilité de leurs sources, etc.

Correspondance — *Quelles stratégies de lecture pourraient, par exemple, être enseignées ou quelles pratiques éducatives pourraient être intégrées dans les classes de français, au cégep, pour tenir compte du contexte numérique?*

Chaire LMM — L'offre de textes littéraires numériques est aujourd'hui abondante. Cependant, si l'on exclut les textes simplement numérisés (au format PDF, notamment), il faut reconnaitre que le marché éditorial a surtout investi le secteur jeunesse. Néanmoins, plusieurs initiatives intéressantes peuvent être mises à profit dans les classes de français. Ainsi, la Bibliothèque nationale de France propose, en accès libre, une version enrichie d'un classique de la littérature française souvent enseigné au collégial : *Candide*, de Voltaire. La version de la BNF est accompagnée de nombreux documents (iconiques et sonores) et offre un espace collaboratif aux lecteurs. De même, l'éditeur L'Apprimerie produit des versions interactives et illustrées d'œuvres comme « Le Horla » de Maupassant, que l'on peut consulter sur une tablette numérique ou un téléphone intelligent. On est convié à une expérience de lecture complètement renouvelée de plusieurs classiques de la littérature grâce aux

animations graphiques et typographiques qui se mêlent au texte. Citons, pour finir, une reprise hypermédiatique du poème « L'Horloge », de Baudelaire, en accès libre sur Internet, qui combine interactivité et animations graphiques et sonores.

Quant aux pratiques éducatives d'un point de vue plus global, les résultats de nos travaux nous mènent à formuler quelques recommandations à l'intention de tous les acteurs et intervenants des différents ordres d'enseignement afin de favoriser la formation à la lecture et à l'écriture numérique.

Quelques recommandations pour la formation à la lecture et à l'écriture numérique

- Former les étudiants et étudiantes aux caractéristiques des genres numériques, et les aider à les appréhender afin qu'ils puissent manipuler les ressources techniques et mobiliser les processus cognitifs adéquats, notamment la navigation.
- Fournir un répertoire de genres numériques et de leurs caractéristiques, et tenir une veille sur les nouvelles formes textuelles émergentes sur le web.
- S'appuyer sur les savoirs expérientiels des étudiants qui ont des pratiques informelles de lecture et d'écriture numériques.
- Apprendre aux étudiants à mobiliser des stratégies (cognitives, métacognitives et affectives) différentes selon les intentions de lecture, les genres et les supports, en fonction des processus de perception, de manipulation, de navigation, d'intégration multimodale, de traitement et d'évaluation de l'information, de construction, de coconstruction et d'interprétation du sens.
- Assurer la formalisation de certains savoirs fondés sur des propriétés transversales (ex. : typologie des hyperliens) et spécifiques aux genres numériques (ex. : modalités de collaboration).
- Former les étudiants aux caractéristiques techniques des supports numériques et aux caractéristiques des lectures induites par ces supports (ex. : comment consulter un document sur un téléphone

intelligent).

- Concevoir une délinéarisation du processus d'écriture numérique et de la production numérique calqués sur les plateformes existantes (ex. : La Presse +) et une hybridation des discours dominants (ex. : texte narratif dont les hyperliens mènent à des séquences informatives pouvant constituer un deuxième texte).
- Modéliser les parcours du lecteur dans la planification de l'écriture hypertextuelle : former à l'architecture textuelle et à l'interactivité, dans l'esprit d'une didactique liant lecture et écriture.
- Favoriser l'utilisation de supports variés (tablette, liseuse, téléphone intelligent) en fonction des intentions de lecture et d'écriture ainsi que des genres numériques.
- Former les étudiants à la structuration de textes numériques multimodaux (macroprocessus touchant la cohérence de texte).
- Augmenter la fréquence de la lecture et de l'écriture en ligne à travers des activités de recherche et de création.
- Élaborer des pratiques d'écriture collaborative à l'aide de logiciels ou de plateformes de partage de documents (ex. : Google doc, Framapad, bureaux virtuels).
- Fournir des listes de ressources en ligne pour développer des pratiques autonomes d'écriture numérique, et assurer une mise à jour constante de ces ressources (ex. : veille des ressources numériques pour l'écriture numérique).
- Fournir aux enseignants des ressources numériques et libres de droit pour les textes de fiction, de même que des créations vidéo.
- Développer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettent d'évaluer de manière formative et sommative les compétences et les savoirs en lecture et en écriture numérique.
- Former tous les étudiants au traitement de texte et à l'utilisation des logiciels de correction linguistique (ex. : Antidote) et d'amélioration des textes (ex. : dictionnaires des synonymes, des cooccurrences, etc.).
- Cibler le développement, chez les étudiants, des compétences de mise en forme des textes (ex. : typographie) et d'organisation de l'information (ex. : tabulation).
- Anticiper et résoudre (en amont) les problèmes liés à la diffusion et à

l'archivage des productions numériques, favoriser l'usage de logiciels qui conservent les traces du processus et aident à l'organisation et à la hiérarchisation des données (ex. : portfolio électronique).

- Intégrer l'apprentissage mixte (enseignant/web; enseignant/pairs) dans les pratiques de formation à l'écriture numérique et admettre de nouveaux espaces/temps de l'apprentissage (réel/virtuel; synchrone/asynchrone).
- Encourager un usage continu à la fois des ressources scolaires et des ressources extrascolaires (supports et outils) pour la production, le partage, la diffusion et l'archivage de documents numériques.
- Munir les enseignants et les étudiants de moyens pour contrer le plagiat (ex. : enseignement systématique de la paraphrase, de la contraction de texte et de l'art de citer autrui; enseignement systématique (et par la suite, évaluation) de la façon de dresser une bibliographie, d'annoter des articles, de concevoir des organisateurs graphiques de l'information trouvée, etc.).

Les 8 et 9 mai 2019, à la Grande Bibliothèque de Montréal, aura lieu la 2e édition du colloque international sur l'enseignement de la littérature avec le numérique, dans le cadre de la série *Autour de l'adulte de demain*. L'intention de ce colloque, organisé par la Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale et Bibliothèque et Archives nationales du Québec, est de réunir des chercheurs et chercheuses dans les domaines de l'éducation, de la littérature et de la littératie en contexte numérique, afin de réfléchir à la question suivante : **Comment et dans quel contexte former l'adulte de demain à la littérature numérique?** Les actes du premier colloque, tenu à Grenoble en mars 2017, sont accessibles sur le site de la Revue de Recherches en LMM.

RÉFÉRENCES

BERTRAND-GASTALDY, S. (2002). « Des lectures sur papier aux lectures numériques : quelles mutations? », *Archive ouverte HAL*, CCSD, [En ligne], [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000256/document]. (Consulté le 24 août 2018).

BOUBÉE, N. (2007). « L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent », *Spirale*, n° 40, p. 141-150.

BOUTIN, J.-F. (2012). « De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée », dans LEBRUN, M., N. LACELLE et J.-F. BOUTIN, dir. *La littératie médiatique multimodale,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-43.

DOMINGO, M., C. JEWITT et G. KRESS (2015). "Multimodal Social Semiotics: Writing in Online Contexts", dans PAHL,K. et J. ROWSELL, dir. *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, Londres, Routledge, p. 251-266.

HOBBS, R., et R. FROST (2003). "Measuring the Acquisition of Media-Literay Skills", *Reading Reseach Quarterly*, vol. 38, n^{o} 3, juillet 2003, p. 330 à 355.

KRESS, G. (2010). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York, Routledge.

KRESS, G., et T. VAN LEEUWEN (2001). *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Edward Arnold.

LACELLE, N., J.-F. BOUTIN et M. LEBRUN (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@. Outils conceptuels et didactiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LACELLE, N., M. LEBRUN, J.-F. BOUTIN, M. RICHARD et V. MARTEL (2015). « Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire », dans LAFONTAINE, L., et J. PHARAND, dir. *Littératie : vers une maitrise des compétences dans divers environnements*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 168-184.

LACELLE, N., M.-C. BEAUDRY, S. BREHM et M. LEBRUN (2017). *Compétences, processus et stratégies de lecture en fonction des genres textuels numériques et des supports numériques*. Rapport de recherche du Programme de recherche sur l'écriture et la lecture, MEESR et FRQSC.

LACELLE, N., et M. LEBRUN (2016). « La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, n^{o} 3 (« L'écriture numérique à l'école : nouvelles textualités, nouveaux enjeux »), [En ligne], [http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol3_lacelle-lebrun.pdf]. (Consulté le 24 août 2018).

LACELLE, N., et M. LEBRUN (2016). *Recherche documentaire sur la compétence à écrire au XXI^{e} siècle*. Rapport de recherche documentaire soumis au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement du Québec.

LIVINGSTONE, S. (2004). "Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies", *The Communication Review*, vol. 7, n^{o} 1, p. 3-14.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2011). *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne. Technologies numériques et performance (volume VI)*, PISA, Éditions OCDE.

SERAFINI, F. (2014). *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*, New York, Teachers College Press.

1 Le « multitexte » (Boutin, 2012) met en jeu divers modes iconiques et textuels, dont les rapports prennent diverses figures. Il diffère du document « monomodal » – soit celui qui est constitué uniquement de l'écrit ou de l'image ou du son – par le fait qu'il combine au moins deux modes d'expression. De plus, selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une forme linéaire (ex. : bande dessinée sur papier) ou non linéaire (ex. : texte sur le Web contenant des hyperliens). [Retour]



Jean-Philippe Boudreau

Enseignant de français et de littérature au collège Montmorency