

Littératie, littératie médiatique multimodale et paradigme multimodal: approches de l'éducation pour le 21^e siècle

Lucie Russbach, doctorante, département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada

Résumé: Dans la société actuelle, la communication se réalise avec une variété de modes (visuel, sonore, gestuel, cinétique) et de médias. Cette tendance est accrue par le développement rapide et l'accessibilité croissante des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces changements ont d'importantes implications en éducation, car former les citoyens actifs et critiques du 21^e siècle nécessite de considérer une nouvelle forme de littératie émergeant de ce contexte: la littératie médiatique et multimodale (LMM). Pour y parvenir, il importe de comprendre ses origines et de connaître ses composantes et leurs fonctionnements dans un contexte éducatif. Cet article a pour objectif d'initier une réflexion sur la place de la multimodalité médiatique en éducation. La démarche est la suivante: 1) situer la LMM dans l'évolution du concept de la littératie en éducation, 2) présenter une synthèse des composantes de la LMM, 3) présenter une synthèse du paradigme multimodal et 4) aborder la complexité des interactions médiatiques et multimodales en contexte éducatif.

Mots-clés: littératie, littératie médiatique multimodale, multimodalité, technologies, éducation

Introduction

La littératie est essentielle au développement professionnel et personnel des individus (Organisation de coopération et de développement économique, 2014). Étroitement liée à l'économie du pays, elle se révèle indispensable à l'exercice d'un rôle actif dans la société. C'est pourquoi le développement de la littératie telle que définie par l'UNESCO (2005) fait partie des objectifs adoptés lors du forum mondial de l'éducation pour 2030 (UNESCO, 2015). Cette mobilisation politique peut donner l'impression, parfaitement illusoire, de l'existence d'une compréhension commune de ce que recouvre la notion de littératie. Pourtant, sa définition ne fait l'objet d'aucun consensus, y compris en milieu scolaire, ce qui peut être au moins partiellement imputable à son caractère polymorphe et contextuel (Hornberger, 1994). Un bref retour historique sur certaines conceptions de la littératie est requis avant de définir, plus loin dans cet article, la littératie médiatique multimodale (LMM).

Pendant longtemps, la littératie a été considérée comme « la compétence à lire et à écrire » (Warshauer et Ware, 2008; McLaughlin, 2009). Il s'agissait d'une littératie purement fonctionnelle parfois réduite à la capacité de décoder les mots et considérée par certains auteurs comme synonyme d'alphabétisation (Pierre, 2003).

Avec l'industrialisation de la société, d'importants flux migratoires ont généré de multiples formes de littératies et de nouveaux besoins à cet égard. Une prise de conscience de la multidimensionnalité, de la variété et du dynamisme de la littératie a mené les chercheurs du *New London Group* (1996) à conceptualiser les *multilittératies* et certains auteurs à parler de *littératies* (ex. Dagenais, 2012). Dans cette perspective, une attention nouvelle est portée au contexte dans lequel s'inscrivent les multiples formes de littératie. La littératie est de moins en moins perçue comme *autonome* et les recherches se centrent sur « ce que les événements et les pratiques de littératies signifient pour les utilisateurs dans différents contextes sociaux et culturels » (Street, 2003, p. 10). On perçoit également plus la littératie comme un processus en perpétuelle transformation et en constante redéfinition que comme un ensemble de compétences. Ainsi, une approche interdisciplinaire (anthropologie, sociologie, psychologie, etc.) a enrichi le champ des multilittératies.

Au sein des multilittératies, le développement des TIC a généré le courant de recherche sur les *Nouvelles littératies* (ex. Leu, 2002, Leu, Kinzer, Coiro et Cammack, 2004). La LMM s'y inscrit, mais s'intéresse particulièrement à la construction sociale du sens avec divers modes et médias. Un *mode de communication* réfère « aux cinq sens de l'être humain: le toucher, la vue, l'odorat, le goût (réception

1La conférence mondiale pour l'éducation s'est tenue en corée du 19 au 22 mai 2015. Elle a été organisée par l'UNESCO, l'UNICEF, the World Bank UNFPA, UNDP, UN Woman et UNHCR. La littératie y est décrite comme « l'habileté à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et calculer en utilisant du matériel imprimé; et écrit associé avec divers contextes. La littératie implique un continuum d'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, développer leurs connaissances et potentiels et participer pleinement à la communauté et à la société » (UNESCO, 2005; Education Framework for action, 2015, p.19).

d'information), et aux différents moyens d'expression humains: le geste, la parole (émission d'information). Il définit la nature des informations servant pour la communication (mode visuel, mode sonore, mode gestuel, etc.) » (Bellick et Teil, 1992, p. 1). Ces modes se réalisent sur un support matériel: « le média ». La multimodalité repose sur les canaux de communication (modalités sensorielles), utilisés par l'humain (toucher, vision, audition, etc.) pour présenter les informations qui sont minimalement deux (Baber et Mellor, 2001). Moura (2006) précise que « multimodal signifie plus d'un (multi) mode ou d'une modalité. La nature des informations communiquées dépend de la modalité alors que le contexte de son interprétation dépend du mode » (p.273).

Dans le contexte actuel mouvant, caractérisé par la multimodalité, il importe de redéfinir les notions de lecture, de texte et de littératie pour englober tous les modes et médias impliqués dans la communication contemporaine (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, 2013). D'autant plus que les exigences de la société envers cette nouvelle forme de littératie médiatique et multimodale augmentent constamment et qu'il est attendu des individus dans toutes les sphères de leurs vies et dans tous les secteurs d'activité qu'ils puissent communiquer habilement en utilisant divers modes et médias (Jewitt, 2008).

Ces changements ont des implications importantes en éducation pour former les citoyens du 21e siècle (Jewitt, 2008). Tel que le souligne Cornu (2001, p.7), « La société change, les écoles changent et les étudiants changent ». Par exemple, 92 % des Américains de 12-17 ans utilisent Internet quotidiennement, dont 24 % (Pew Research Center, 2015) sont presque constamment connectés. Les jeunes interagissent avec ces technologies qui médiatisent leurs apprentissages. Forts de ces constats, plusieurs pays ont investi, ces dernières années, des sommes considérables pour équiper les écoles d'outils technologiques sans appuyer leurs décisions sur des résultats probants de recherche concernant leur efficacité pour l'apprentissage (Falloon, 2013).

Des pays anglo-saxons, dont l'Angleterre et l'Australie, incluent la multimodalité dans leurs programmes de formation (ex. Australian Curriculum, Assessment and Reporting authority, 2015). Certaines provinces canadiennes, dont l'Ontario, suivent cette voie (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, 2007). En francophonie, la France inclut la lecture d'images dans son programme de formation et intègre ainsi la multimodalité (Cartier, Martel, Arseneault et Mourad, 2015). Au Québec, elle est encore peu considérée (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013).

Ainsi, cet article d'opinion se situe au cœur de la transformation paradigmatique actuelle impliquant de revoir « la façon de conceptualiser la communication et la représentation dans un environnement d'apprentissage » (Stein, 2008, p.1). Il vise à initier une réflexion sur la place de la multimodalité médiatique en éducation et à informer les acteurs éducatifs sur la LMM et sur la multimodalité dont l'intégration requiert de « mieux comprendre la communication actuelle et à venir » (Boutin, 2012, p.46). Sur le plan social, il est argumenté que former des citoyens actifs et critiques, prêts pour le marché du travail, requiert que l'école dépasse la vision culturellement ancrée centrée sur l'utilisation du mode textuel comme seule source légitime d'information (Pichette, 1999). Sur le plan scientifique, cet article fait le point sur une dimension encore trop peu explorée de l'utilisation des technologies en éducation susceptible d'influencer l'apprentissage: la multimodalité médiatique.

Après avoir brièvement contextualisé la LMM dans l'évolution des conceptions de la littératie et l'avoir définie, cet article aborde le paradigme multimodal dans une perspective socio-sémiotique. Puis, il s'attache plus particulièrement à décrire les interactions entre l'individu, les modes et les médias et leurs implications en éducation en se centrant sur un contexte technologique avant de conclure.

De la littératie à la littératie médiatique multimodale (LMM)

La littératie est l'un de ces concepts que les tentatives de précision définitionnelles tendent à obscurcir. En effet, la littératie est par définition toujours changeante (Coiro, 2003; Leu, 2000), car elle est étroitement liée aux transformations sociétales. Une utilisation abusive du terme de littératie en l'accolant à tort et à travers à d'autres termes (Vincent, 2003; Walsh et Simpson, 2013) et un certain manque de précision et de constance dans son utilisation contribuent à complexifier ce concept (Vincent, 2003). De plus, le terme de littératie véhicule toujours des valeurs qui peuvent se confronter et rendre difficile une définition consensuelle. Toutefois, il est possible de dégager de la littérature certaines conceptions de la littératie. La prochaine section s'y emploie sans prétendre à l'exhaustivité.

Concevoir la littératie

Longtemps, il a été considéré que la littératie avait pour finalité de répondre aux exigences du milieu du travail et plus récemment, qu'elle visait le développement personnel et l'autonomie. Cette vision subsiste aujourd'hui et continue d'influencer les gouvernances éducatives tout en étant très restrictive (Coiro, Knobel, Lankshear et Leu, 2008; Warshauer et Ware, 2008). En effet, comme le soulignent Warshauer et Ware (2008), la littératie typographique incluait déjà bien avant le développement des technologies, « *la création de sens, l'utilisation fonctionnelle de textes et l'analyse critique* » (p. 215).

Pour Vincent (2003), la conception de la littératie comme deux types de compétence en lecture et en écriture est tellement généralisée que le terme de littératie en est venu à définir la compétence elle-même. Comme le souligne Harste (2003), « plutôt que de penser la littératie comme une entité (quelque chose que tu as ou que tu n'as pas), penser la littératie comme une pratique sociale peut-être révolutionnaire » (p. 8). Des auteurs, dont Kress (2010), ont remis en question l'utilisation du terme littératie. Gee (1998) utilise le mot *Discours* (avec un D majuscule), le définissant comme « une association acceptée socialement parmi les façons d'utiliser le langage, de penser et d'agir qui peuvent être utilisées pour s'identifier comme membre d'un membre ou réseau socialement signifiant » (p. 51). Partant de là, Lankshear et Knobel (2003) définissent la littératie comme « une façon socialement reconnue de communiquer à travers le médium des textes encodés (...) comme membres du discours » (p. 4). Dans le même sens, Moje (2009) propose de distinguer le médium (ou texte) de la littératie qu'il requiert, ce qui n'est pas aisé. Selon cette auteure, la littératie traditionnelle est utile avec les nouveaux médias et les nouvelles littératies permettraient le développement de compétences utiles avec les médias traditionnels (Moje, 2009). Selon cette perspective, le type de compétences que vont développer les individus dépend de la nature de la littératie (Moje, 2009).

La littératie médiatique multimodale

La LMM est surtout issue des travaux en linguistique et en communication des pays anglophones. Elle inclut tous médias et tous les modes (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, 2013). La littératie multimodale postule l'existence de *principes sémiotiques* communs à tous les modes œuvrant entre eux et en leur sein (Kress et Van Leeuwen, 2001). De ce fait, la plupart de ses théoriciens ont pour objectif « le développement d'un cadrage théorique applicable à tous les modes sémiotiques » (Kress et Van Leeuwen, 2001, p. 1). Parler de LMM réfère à la médiatisation par les outils de la communication et permet de souligner l'importance de la littératie critique. La LMM peut être définie comme:

(...) la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (...) et multimodales (...) les plus appropriées à la situation et au support de communication (...), à l'occasion de la réception (...) et/ou de la production (...) de tout type de message (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2015a).

L'éducation aux médias et la littératie médiatique sont apparues avec la massification des médias dans la société (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Deux approches de l'éducation aux médias sont distinguables: 1) l'approche protectionniste luttant contre la manipulation des médias et 2) l'approche émancipatrice visant le développement de la pensée critique et de la littératie critique. Ainsi, la conception de la littératie médiatique défendue dépend du positionnement adopté dans le débat éducatif (Livingstone, 2004). La LMM, telle que conçue dans cet article, s'inscrit dans la perspective de la littératie médiatique critique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). La littératie médiatique a été définie comme la capacité à « décoder, évaluer, et produire des médias imprimés et digitaux » (Aufderheide, 1993, p.1). Livingstone (2004) propose de la définir plutôt comme « la capacité à accéder, évaluer, créer des messages dans des contextes variés » (p. 3). La section suivante aborde la multimodalité.

La multimodalité médiatique

Pour Kress (2010), le terme *multimodalité* désigne un champ d'études et un domaine à théoriser et l'aborder requiert d'adopter un cadre précis (Kress, 2010). Cet article présente l'approche socio-sémiotique de la multimodalité (Kress, 2010) basée sur une adaptation de la sémiotique fonctionnelle linguistique (SFL) de Halliday (1978). Dans cette optique, la multimodalité s'intéresse « au sens, dans toutes ses formes. Le sens survient dans l'environnement et les interactions sociales » (Kress, 2010, p. 44). Jewitt (2013) définit la multimodalité comme « une approche interdisciplinaire basée sur la socio-

sémiotique qui comprend la communication et la représentation comme étant plus que le seul langage et participe systématiquement à l'interprétation sociale d'une gamme de formes de création de sens » (p. 250).

Dans une perspective socio-sémiotique, le *mode* peut être défini comme « une ressource socialement formée et culturellement donnée pour créer du sens » (Kress, 2010, p. 79) et le média comme « le moyen pour distribuer le message » (Bezemer et Kress, 2008, p. 169). Chaque mode et médium a un potentiel spécifique pour la communication, une *affordance*. En socio-sémiotique l'*affordance* du médium est aussi importante que son utilisation dans la société (Jewitt, 2009). Pour créer du sens, les modes convergent et se regroupent dans des ensembles multimodaux (les textes) comportant minimalement deux modes (Jewitt, 2011). Des relations s'établissent entre les *signes* et les *ressources sémiotiques* et entre les signifiants qui sont définis comme des « incarnations physiques matérielles du concept » (Shinas, 2012, p. 23). Diverses compréhensions d'un texte sont possibles, car les symboles et le langage sont contextualisés.

Trois éléments composent les activités sémiotiques (Manderino, 2011; Rowsell et Walsh, 2011): les ressources de création de sens; le *design disponible* (Manderino, 2011, p. 13), le processus de création; la *conception du design* (New London Group, 1996) et la façon dont l'acte de *design* transforme l'individu et le monde l'entourant; le *redesign* (Cope, 2000). Certains auteurs remplacent par *design* le terme *grammaire* moins dynamique (Cope, 2000).

Pour les chercheurs du groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (Groupe de recherche en LMM, s.d), la multimodalité peut désigner un contexte autant qu'une caractéristique de la tâche ou de la situation d'apprentissage. Ainsi, « l'on peut parler de message sur différents supports, d'environnement multimodal, de tâche multimodale et même de compétences multimodales » (Groupe de recherche en LMM, s.d). Une grille des compétences en LMM a d'ailleurs été élaborée (Lebrun, Lacelle, Boutin, Richard et Martel, 2011, 2012, 2013).

La prochaine section aborde les relations dynamiques entre les individus, les modes et les médias en contexte éducatif. Ces interactions multiples sont au cœur de la multimodalité et de la LMM. Cette réflexion est contextualisée à l'utilisation de technologies, car c'est l'un des exemples les plus complexes et complets sur le plan de la multimodalité (Jewitt, 2013), même si elles ne lui sont pas indispensables.

Les relations entre les modes, les médias et l'éducation en contexte technologique

Les nombreuses recherches menées sur les TIC en éducation ont montré des avantages et défis (ex. Karsenti et Fiévez, 2013) de leur utilisation avec un bilan plutôt mitigé. Tel que le résume fort bien Jewitt (2009), « après toutes les recherches qui ont été menées sur les nouvelles technologies et l'apprentissage, le scénario du cas le plus positif est que certaines nouvelles technologies aident certaines personnes à apprendre dans certaines situations » (p. 1). En accord avec plusieurs auteurs, cet article argumente que ce qui importe réellement pour l'apprentissage est la qualité de l'utilisation des technologies (Falloon, 2013; Jewitt, 2009; Lei, 2010).

Dans une approche multimodale, il est néanmoins possible de considérer que les technologies influencent le processus de médiation de l'apprentissage (Jewitt, 2009). Elles offrent l'accès à de nombreux modes reliés entre eux sémiotiquement qui transforment les interactions et les pratiques par la manière dont ils modifient les genres (Jewitt, 2013). Contrairement à la majorité des recherches sur les technologies qui ont négligé la relation entre ce qui se réalise dans l'écran et ce qui se réalise autour de lui (Jewitt, 2009), l'approche multimodale permet d'appréhender cette relation complexe et fournit:

Les ressources pour soutenir une analyse complexe des artefacts et des interactions dans lesquelles le sens est compris comme étant réalisé dans la connexion itérative entre le potentiel de sens d'un artefact sémiotique, le potentiel de sens de l'environnement social et culturel dans lequel il est rencontré et les ressources, intentions et connaissances dès que les gens amènent dans cette rencontre (Jewitt, 2013, p. 251).

Ainsi, l'interactivité est une caractéristique fondamentale de la multimodalité. Les individus interagissent avec divers modes et médias, souvent simultanément et rarement de manière isolée. De même, les modes et les médias eux-mêmes interagissent entre eux. Toute modification dans ces

ressources (y compris dans leur organisation) a une importance sur le plan communicationnel (Jewitt, 2013).

En contexte technologique, les modes et médias sont souvent conçus comme indissociables (Jewitt, 2004). Il est vrai que les modes ne peuvent exister sans médium, c'est-à-dire sans « moyen physique d'inscription ou de distribution (...) » (Scollon et Levine, 2004, p. 2). Pour Jewitt (2004), la relation entre les modes et les médias peut être comprise comme celle existant « entre les modes de représentation (les modes de la multimodalité) et les modes de diffusion (les médias)» (Jewitt, 2004, p.184). Dans une perspective socio-sémiotique de la multimodalité, le médium transforme le texte parce qu'il doit le « recoder techniquement » (Jewitt, 2009, p. 29). De ce fait, il participe à la construction du sens en forgeant « le potentiel sémiotique qu'il rend disponible et la façon dont c'est actualisé » (Jewitt, 2009, p. 29). La création de sens par les individus dépend de leur utilisation du médium, mais chaque médium présente des ressources qui offrent un potentiel et des contraintes d'utilisation qui lui sont propres (*l'affordance*) et lui permettent d'ajouter ou d'ôter des couches de sens (Jewitt, 2009). En outre, Kress (2010) estime que la construction identitaire est liée à la construction du sens, elle-même liée au média et à leur *affordance*.

Il est ainsi possible de penser que les interactions sociales et les discours (conçus comme intrinsèquement multimodaux) sont influencés par les modes et les médias (Jewitt, 2004). Pour Jewitt (2009), une connaissance du médium avec lequel les apprenants travaillent est importante pour comprendre leur engagement dans l'apprentissage avec des technologies. En plus d'influencer ce qui peut être dit, la nature du médium utilisé influence ce qui est dit (Loveless et Bodel, 2014). En contexte éducatif, Jewitt (2008) souligne l'influence du choix du mode et du médium sur le contenu à apprendre et sur la façon de le faire. L'outil (le média) médiatise et transforme l'interaction entre l'individu et le message. Cette médiation n'implique plus uniquement un enseignant, un apprenant et un manuel scolaire, mais intègre de nouvelles formes de discours, dont ceux des créateurs du logiciel ou de l'enseignant comme développeur (Scollon et Levine, 2004). Conséquemment, comprendre la façon spécifique dont les outils particuliers (ex. des applications) fonctionnent comme médiateurs de l'interaction entre l'apprenant et le contenu à apprendre semble essentiel (Jewitt, 2009).

Conclusions

Cet article visait à initier une réflexion sur la place de la multimodalité médiatique en éducation. Plusieurs chercheurs soulignent l'importance de considérer en éducation les changements majeurs induits par la massification et la diversification des modes et des médias dans le paysage communicationnel actuel (ex. Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013). Ils argumentent notamment qu'il est nécessaire de redéfinir les notions de texte, de lecture et de littératie pour englober tous les modes et médias par lesquels la communication actuelle se réalise. Élargir la notion de littératie permet de tenir compte de ses multiples formes et mène au constat de l'impossibilité dans le contexte contemporain de les concevoir comme étant séparées. Issue de travaux interdisciplinaires, la notion de littératie médiatique multimodale permet de décloisonner la notion de littératie jusqu'alors trop souvent cantonnée dans une perspective didactique du savoir lire et savoir écrire. De nos jours, plusieurs types de littératie se côtoient. Elles s'enrichissent, se fécondent mutuellement et se transforment constamment. Cette mouvance perpétuelle rend difficilement discernables les frontières entre les différents types de littératies (ex. littératie scolaire et extrascolaire). Cette absence de délimitation claire ne sert pas les intérêts de ceux qui encore et toujours tentent de comprendre le concept multidimensionnel et socialement contextualisé, donc forcément complexe, de littératie. Le débat sur la littératie et la LMM n'est pas clos. Toutefois, cet article a mis en évidence les apports cruciaux de l'approche multimodale pour reconceptualiser la communication et la représentation de la société actuelle et future. Cette synthèse a également souligné, en se centrant sur les technologies, la complexité des interactions entre les modes, les médias, les individus et le contexte socioculturel en contexte éducatif. L'influence des médias et des modes sur l'apprentissage des élèves (sur le contenu et la manière de l'apprendre) rend essentielle une prise de conscience sur l'importance du choix des médias utilisés pour l'enseignement, notamment en lien avec leurs *affordances* spécifiques. Des travaux sont encore requis pour comprendre les implications de la multimodalité médiatique sur l'enseignement et l'apprentissage. Plus spécifiquement, des recherches sont nécessaires sur la façon dont des modes et médias particuliers interagissent entre eux et dont ils médiatisent l'interaction entre le contenu à apprendre, l'enseignant et l'apprenant. L'influence potentielle de cette médiatisation par un outil particulier sur l'apprentissage de l'élève mériterait également d'être étudiée.

RÉFÉRENCES

- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington DC, USA: Aspen Institute, Communications and Society Program, Repéré à: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Baber, C., & Mellor, B. (2001). Using critical path analysis to model multimodal human-computer interaction. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4), 613-636. Repéré à: <https://pdfs.semanticscholar.org/e62e/8e2627ffa86abdee03d78c5a0d299c7b9b2b.pdf>
- Bellik, Y., & Teil, D. (1992, November). *Définitions terminologiques pour la communication multimodale*. Repéré à: https://perso.limsi.fr/Individu/bellik/publications/1992_IHM_1.pdf
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts a social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195. Repéré à: <http://wxc.sagepub.com/content/25/2/166.full.pdf+html>
- Boutin, J. F. (2012). La multimodalité: mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]. *Québec français*, (166), 46-47. Repéré à: <http://id.erudit.org/iderudit/67267ac>
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the internet: Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458-464. Repéré à: <http://www.jstor.org/stable/20205224>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 1-21). New York: Erlbaum.
- Cope, B. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Cornu, B. (Supervisor). (2001). *Winds of Change in the Teaching Profession. The report from the French National Commission for UNESCO*. Paris: UNESCO.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues. Les cahiers de L'Acadelle*, 2(9), 2012, 15-46. Repéré: http://acedle.org/old/IMG/pdf/02_Dagenais.pdf
- Falloon, G. (2013). Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers & Education*, 68, 505-521.
- Gee, J. P. (1998). What is literacy? In V. Kamel & R. Spack, *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures* (pp. 51-59). New York: Routledge
- Groupe de recherche sur la littératie médiatique multimodale. (s. d.). *Manifeste*. Repéré à <http://litmedmod.ca/litteratie-mediatique-multimodale/manifeste>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Arnold: London. Cité dans: Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Harste, J. C. (2003). What do we mean by literacy now. *Voices from the Middle*, 10(3), 8-12. Repéré à: http://204.232.153.98/files/resources/lesson_images/lesson1140/VM0103What.pdf
- Jewitt, C. (2004). Multimodality and new communication technologies. In P. Levine & R. Scollon (Eds.), *Discourse and technology: Multimodal discourse analysis* (p.184-195). Etats-Unis: Georgetown University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, Literacy, Learning: A Multimodal Approach*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2013). Multimodality and digital technologies in the classroom. In I., St-Georges & J. Weber. *Multilingualism and Multimodality* (pp. 141-152). Rotterdam: Sense Publishers.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école: usages, avantages et défis: résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal, QC: CRIFPE.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press. Cité dans Mills, K. A. (2010). A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, 3(2).
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J. F. (2013). La littératie médiatique à l'école: une (r) évolution multimodale. *Globe: revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89.

- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.F. (2015a). *Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale*. Repéré à: <http://litmedmod.ca/>
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., Richard, M., & Martel, V. (2011, 2012, 2013). *Grille des compétences en littératie médiatique multimodalité*. Repérée à: <http://litmedmod.ca/litteratie-mediatique-multimodale/outils>
- Lei, J. (2010). Quantity versus quality: A new approach to examine the relationship between technology use and student outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 455-472.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. Pearson & R. Barr. (Eds.) *Handbook of reading research* (vol. 3, pp. 743-770). New York: Routledge.
- Leu, D. J. (2002). The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. *What research has to say about reading instruction*, 3, 310-336.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J.-L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical models and processes of reading*, 5(1), 1570-1613.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14. doi: 10.1080/10714420490280152
- Manderino, M. (2011). *Disciplinary literacy in new literacies environments: Expanding the intersections of literate practice for adolescents*. In annual conference of the Literacy Research Association, Nov.
- McLaughlin, M. (2009). *Content area reading: Teaching and learning in an age of multiple literacies*. Pearson College Division.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année. français*. Repéré à: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Le curriculum de l'Ontario de la 9e à la 10e année*. Repéré à: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/francais.html>
- Moje, E. B. (2009). Standpoints: A call for new research on new and multi-literacies. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 348-362. Repéré à: <http://www.jstor.org/stable/27784339>
- Moura, H. (2006). Analyzing Multimodal Interaction: within a Classroom Setting. *Visible Language*, 40(3), 270.
- Organisation de coopération et développement économique. (2014). *Regards sur l'éducation*. Repéré à: <https://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l-education-2014.pdf>
- Pichette, M. (1999) *L'éducation aux médias dans le programme d'études québécois*. Communication, Journées d'études « Éduquer aux médias à l'heure du multimedia », Conseil de l'éducation aux médias, Bruxelles, décembre 1999. Document produit en version numérique par J.-M. Tremblay. Chicoutimi: Les classiques des sciences sociales.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 121-137.
- Rowell, J. & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: multimodality, multiliteracies, & new literacies. *Brock education*, 21(1), 53-62. Repéré à: https://blogs.otago.ac.nz/multiliteracies/files/2014/11/Roswell_2011.pdf
- Scollon, R. P. & Levine. P. (2004). Multimodal Discourse Analysis as the Confluence of Discourse and Technology. In P. Levine & R. P. Scollon (Eds.), *Discourse and technology: Multimodal discourse analysis* (p. 2-6). Etats-Unis: Georgetown University Press.
- Shinas, V. H. (2012). *Reading path and comprehension: An investigation of eighth-grade skilled readers' engagement with online, multimodal texts*. University of Delaware.
- Stein, P. (2008). *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms: Rights, Representations and Resources*. London: Routledge.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91. Repéré à: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93. Repéré à: <http://goo.gl/3maahd>
- UNESCO (2015). *Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Repéré à: unesdoc.unesco.org/images/0024/.../243278e.pdf
- UNESCO. 2005. Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting, 10–12 June 2003. Repéré à: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>.
- Vincent, D. (2003). Literacy literacy. *Interchange*, 34(2-3), 341-357. Repéré à: <http://link.springer.com/article/10.1023/B:INCH.0000015908.37414.a>

- Walsh, M. & Simpson, A. (2013). Touching, tapping... thinking?: Examining the dynamic materiality of touch pad devices for literacy learning. *Australian Journal of Language and literacy* 36(3), 148-157. Repéré à: <http://dte-wsuv.org/wp/dte375-spring15/files/2015/04/touching-tapping.pdf>
- Warschauer, M. & Ware, P. (2008). Learning, change, and power. *Handbook of research on new literacies*, 215-239. Repéré à: http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/docs/lcp.pdf