

De l'identification des compétences à la modélisation didactique

*Un modèle de lecture et de production multimodale de textes
documentaires numériques*

Christophe Ronveaux

Université de Genève

Nathalie Lacelle

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Catherine Delarue-Breton

Université de Rouen Normandie – Normandie Université

Julia Bihl

Université catholique de Louvain

Pierre Fastrez

Université catholique de Louvain

Ève Gladu

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Denise Sutter Widmer

Université de Genève

Éric Delamotte

Université de Rouen Normandie – Normandie Université

Émancipation, disciplines scolaires et « pouvoir d'agir »

L'article 8 de la constitution polonaise du 3 mai 1791 (Gouvernement de la République des Deux Nations, 1791) contient une innovation remarquable : elle assigne officiellement à un État, pour la première fois dans l'histoire, deux ans avant le projet de décret de Condorcet de 1793, le rôle d'émanciper les hommes et les femmes de cet État par l'éducation (Davies, 2005). Il faudra attendre encore un siècle pour transformer concrètement, par la création d'institutions spécialement dédiées à l'éducation, cette invitation à éduquer le citoyen et la citoyenne à prendre leur place pour faire le « bonheur de la nation », selon l'expression polonaise. Depuis sa création, la forme École, structurée en disciplines scolaires, n'aura de cesse de se transformer pour tenter de

réaliser cette utopie d'enseigner de tout pour tous et toutes à tous les âges (Hofstetter et Schneuwly, 2014).

Aujourd'hui, comme hier, l'école prend la mesure des nouveaux contextes, de ces élèves toujours changeants, et se lance le défi de les aider à construire leur « pouvoir d'agir ». Depuis la création de l'école, les cadres théoriques mobilisés pour penser cette visée, bien que distincts, convergent vers une même exigence d'autonomie éclairée. Or, les nouveaux contextes numériques de diffusion et de construction des savoirs, les dispositifs de stockage de ces savoirs, les modèles économiques consuméristes de leur contrôle (Merzeau, 2012 ; Delamotte, 2013 ; Jeanneret, 2017) semblent mettre à mal les visées émancipatrices de l'institution scolaire et ses dispositions, dans ses formes actuelles, à développer cette capacité concrète d'un·e apprenant·e à prendre une part active dans ses apprentissages et son environnement, à y exercer une influence et à faire des choix raisonnés (Bihl, 2024a).

La modélisation que nous proposons ci-dessous vise précisément à intégrer les nouvelles formes d'inscription de nos cultures aux configurations disciplinaires de l'école actuelle. Quelle que soit la discipline, les savoirs contemporains prennent forme dans des « architextures » qui conditionnent pour une bonne part leur appropriation (Jeanneret, 2017 ; Mayeur, 2025). La prégnance des matérialités numériques sur les formes de l'imprimé et leurs modes d'appropriation pose une question de fond à l'enseignement des savoirs des disciplines, et en particulier aux disciplines spécifiques, qui visent à développer les capacités langagières en compréhension et en production, regroupées sous l'appellation de L1. Dans les régions francophones ciblées par la recherche, la discipline du français, notamment, est ordinairement configurée en deux modes distincts (ou « codes », selon les régions) : l'écrit et l'oral. Pour l'écrit (et pour l'oral, selon les régions, à nouveau), deux compétences se distinguent : en contexte de réception, une compétence à lire (et à écouter) et, en contexte de production, une compétence à écrire (et à produire à l'oral). Dans cette configuration, cette discipline se questionne sur une des notions clés de sa structuration, le texte, et sur les modalités d'appropriation de ce dernier (Abchi, de Pietro et Conti, 2021).

Le modèle a été élaboré dans le cadre de la recherche LM-Ados, coordonnée par Fastrez et Lacelle (Fastrez et *al.*, 2022). Nous nous sommes appuyés principalement sur le dernier volet du dispositif de recherche, effectué dans quatre régions francophones (Canton de Genève, Normandie, Québec, Fédération Wallonie-Bruxelles), qui comprend la réalisation d'une tâche complexe de production de texte. Nous partons des analyses des productions des élèves pour élaborer un modèle didactique des pratiques de lecture et de production de textes documentaires numériques. Ce modèle est porteur de choix assumés, établis par une équipe pluridisciplinaire, dans la visée de mieux comprendre les processus d'écriture numérique. Il dresse une liste raisonnée d'enseignables nécessaires pour outiller les enseignant·es à développer chez les élèves un agir compétent en littératie médiatique

numérique et à évaluer leurs compétences, notamment dans le cadre d'une discipline scolaire particulière, le Français.

Nous présentons d'abord brièvement la notion de « littératie » appliquée au champ de l'éducation et ses conséquences sur notre conception du « texte ». Nous exposons ensuite brièvement le contexte de la recherche à partir duquel nous avons élaboré notre modélisation. Puis, nous décrivons le modèle et détaillons ses cinq composantes en illustrant succinctement chacune d'elles par le recours à l'analyse d'une production d'élève.

Problématique et clarifications notionnelles

Que signifie intégrer dans les configurations disciplinaires scolaires les composantes multimodales, connectées, collectives, « plateformisées » des supports contemporains ? Peut-on généraliser les modèles de la lecture et de l'écriture pensés dans des matérialités papier ? Quel coût didactique entraînerait l'intégration, dans un enseignement du français, des médias numériques et des « architextes » qui articulent une part technique et une part symbolique (Jeanneret, 2017) ? Comment situer notre modèle dans ce qu'il est convenu d'appeler les pratiques littératiées, comprises comme une acculturation scolaire à l'écrit qui dépasse la dimension linguistique pour s'attacher à toutes les procédures de communication qui reposent sur des formes spécifiques de l'écrit, en liaison étroite avec des situations sociales de référence (Besse, 1989) ? Puisque nous visons à la fois à améliorer la compréhension des pratiques d'écriture numérique des élèves et l'enseignement de ces pratiques, précisons à présent certains concepts ou notions, plus ou moins diffus dans la sphère scolaire.

Le concept de littératie, dont l'usage massif par l'OCDE (2000) et par l'UNESCO (2020) en fait un concept aujourd'hui international, s'inscrit dans une approche ordinaire des pratiques d'écriture, qui en fait un bien commun, concernant l'ensemble d'une population, et non quelques lettrés. La littératie se définit comme un ensemble de compétences impliquant des savoirs, des comportements, des motivations, des représentations, qui résulte d'une formation (Schneuwly, 2020, p. 4), du moins dans le champ scolaire. La notion de littératie permet ainsi de se départir d'une approche déficitaire des apprentissages langagiers, comme celle véhiculée par exemple à travers la notion d'illettrisme.

Notre approche, qui prend appui notamment sur les New Literacies Studies (Gee, 2015 ; Lankshear et al., 2012), conçoit la littératie comme pratiques inscrites dans des relations sociales plutôt que comme propriétés individuelles ; elle est soucieuse de dépasser l'opposition toujours vive entre oral et écrit, et de penser les compétences langagières des élèves comme des compétences intriquées.

Selon notre approche, à l'école, la littératie se décline en fonction des contextes et des situations de travail, impliquant les disciplines. La notion de littératie médiatique (Fastrez 2010 ; Lacelle et al., 2017) permet de tenir

ensemble littératie papier et littératie numérique, ce qui implique de la penser en termes de continuité comme de ruptures.

Continuité, car le texte (Bronckart, 1996 ; Souchier et al., 2019b) y figure comme objet central dans les deux cas, et l'écriture s'y entend comme une activité de réécriture continue. Les activités littératiées scolaires y sont aussi exigeantes, notamment en termes de problématisation (Delarue-Breton & Bautier, 2019). Les malentendus sur leur visée y sont potentiellement du même ordre, concernant la compréhension des enjeux discursifs des documents ainsi que la confusion entre normes normatives (Cornu, 2009 ; Delarue-Breton, 2021), permettant la conceptualisation et relevant du discours instructeur pour reprendre la formule de Bernstein (2007), et normes normalisantes, relevant du discours régulateur.

En termes de ruptures, mentionnons sans prétendre à l'exhaustivité d'une part que le texte littératié numérique est un texte que Paveau décrit comme « délinéarisé, dans son déroulement syntagmatique, dans son dispositif d'émission-réception et dans sa matérialité sémiotique » (Paveau, 2015, p. 3), et que nous décrivons plutôt comme offrant potentiellement des linéarités plurielles. D'autre part, si le texte papier est un texte qui peut être plurisémiotisé, composite (Bautier et al., 2012), mêlant par exemple images et textes, le texte numérique est un texte multimodal, fait de la combinaison de ressources verbales et non verbales, animées ou non, sonores et/ou visuelles (Lacelle et Acerra, à paraître). Enfin, c'est un texte au sein duquel, à travers les pratiques de copier-coller, « c'est désormais "la copie" qui sert de modèle à "l'original" » (Merzeau, 2012, p. 6).

La littératie ainsi comprise balise la formulation de notre modèle et attire notre attention sur les points de vigilance suivants : 1. faire travailler les élèves par priorité sur une entité globale « architextuelle » qui comprend des dimensions techniques autant que symboliques ; 2. étendre leur traitement des contenus aux matérialités, et pas seulement verbales, qui formatent ces contenus ; 3. les outiller sur des objets explicitement retenus comme des enseignables dans le cadre de disciplines scolaires, notamment celle du français, en partant de leurs difficultés à réaliser certaines tâches simplifiées et certains aspects de la tâche complexe.

La méthode de travail

Comment avons-nous procédé ? Le travail de formulation du modèle présenté dans cet article repose sur deux étapes antérieures (Fastrez et al. 2022). La première étape a porté sur le choix d'une activité représentative des pratiques littératiées numériques contemporaines (produire un texte numérique multimodal explicatif sur base des résultats d'une recherche documentaire en ligne) et sa décomposition en ses actions constitutives¹,

¹ Dans la théorie de l'activité (Kaptelinin, 2013), largement inspirée de Leontiev (Lémonie, 2025), les activités sont définies par la relation d'un sujet à un objet, et la poursuite de l'objet motive l'activité. Les activités peuvent être décomposées hiérarchiquement en actions (qui

informée par les grilles de compétence et modèles conceptuels des équipes participant au consortium, respectivement la matrice de littératie médiatique du GReMS (Fastrez, 2010) et le modèle du GRLMM (Lacelle et *al.*, 2017), ainsi que par plusieurs modélisations issus de la littérature portant sur l'évaluation de l'information en ligne, de la production multimodale et de la production de textes explicatifs². Cette décomposition a ensuite servi à spécifier les trois principaux instruments de collecte de données du projet : (1) une tâche complexe impliquant la collecte d'informations sur un sujet choisi par l'élève et la production d'un article numérique sur une plateforme Wordpress synthétisant les informations collectées, (2) deux séries de tâches simplifiées (onze en recherche d'information, dix en production numérique) correspondant chacune à l'une des actions constitutives de la tâche complexe, et (3) un questionnaire d'enquête invitant les élèves à déclarer leurs pratiques scolaires et extrascolaires et leur niveau de compétence perçue concernant l'activité et les actions couvertes par les tâches complexe et simplifiées. Ces instruments sont le produit de la rencontre de quatre équipes de champs et d'épistémologies différentes, et des compromis et autres choix partagés qui ont structuré les décisions méthodologiques (Delarue-Breton et *al.*, 2021).

En fonction des régions de passation, le genre du « texte » attendu dans le cadre de la tâche complexe a été plus ou moins précisé. Cette dimension générique s'est révélée d'une pertinence importante en regard du poids qu'elle a fait peser sur les performances des élèves et leur appréhension de la situation de communication (nous y reviendrons). Mais dans la plupart des contextes de la passation, la consigne donnée aux élèves ne renvoyait pas à une pratique sociale de référence précise, elle parlait plutôt de « texte informatif » (Belgique, France) ou « explicatif » (Québec), ou encore de « texte qui transmet des savoirs » (Suisse), en laissant le choix aux élèves de préciser la visée.

Le modèle présenté ci-dessous se fonde sur l'analyse de textes numériques des élèves réalisés dans le cadre de la tâche complexe menant à une reconfiguration de ses actions constitutives en cinq composantes (cf. *infra*). Le corpus analysé comprend à la fois une sélection raisonnée des produits finis (N=139), c'est-à-dire les textes déposés par les élèves, et des entretiens menés avec certains d'entre eux sur la manière dont ils s'y sont pris pour réaliser la tâche complexe. Plus précisément, les modalités de validation

peuvent elles-mêmes être décomposées en plusieurs niveaux de sous-actions et, finalement, en opérations correspondant à leur mise en œuvre). Les actions (ou sous-actions) sont des « processus conscients orientés vers des objectifs qui doivent être entrepris pour atteindre l'objet » (Kaptelinin, 2013, notre traduction). Notre tâche complexe correspond à une activité, décomposée en différentes actions initialement jugées nécessaires à sa réalisation. Chaque action a servi de modèle à une tâche simplifiée, qui est contextualisée dans une situation différente de celle de la tâche complexe.

² Pour plus de détails sur ce processus de décomposition et ses ancrages théoriques, le lecteur se reportera à Fastrez et *al.* (2022, p. 73-76 et p. 82-84).

interprétative au sein de l'équipe se sont déroulées en plusieurs temps. D'abord nous avons procédé à la mise à l'épreuve de la définition des actions constitutives de la tâche complexe par l'analyse de productions d'élèves des quatre pays (et des verbatims lorsque disponibles), dans le but de valider leur caractère opératoire dans ladite analyse. Cette confrontation de nos catégories aux productions a débouché sur l'esquisse d'une première modélisation en cinq composantes principales et englobantes, regroupant les actions examinées. La reformulation des actions corrélative de ce premier regroupement a ensuite été examinée par des duos de chercheurs et chercheuses d'équipes différentes, ce qui a conduit à une première proposition d'ajustement des libellés des actions et de leur répartition dans les composantes. Nous avons mutualisé ces analyses à l'ensemble des membres de l'équipe pour déboucher sur une deuxième proposition d'ajustement des formulations et confirmer la pertinence des composantes du modèle.

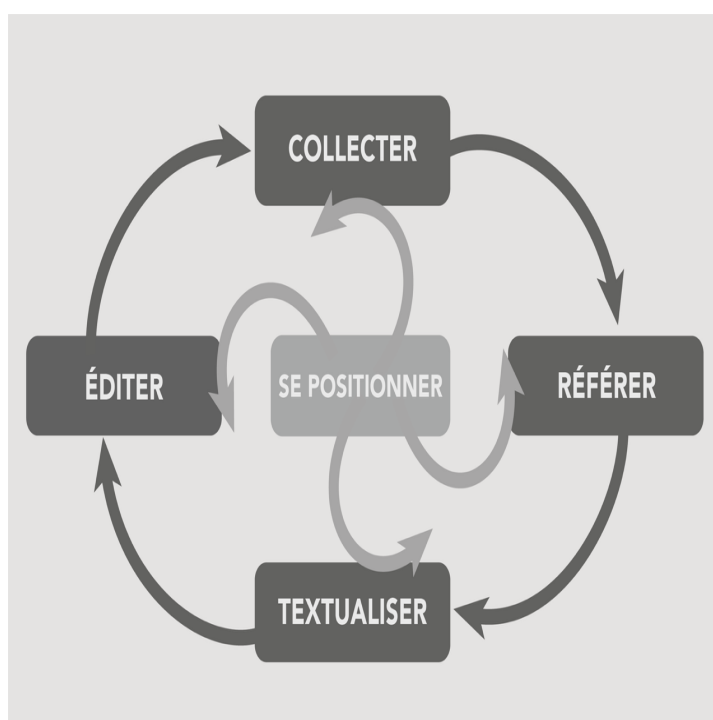
A chaque étape décrite ci-dessus, les allers-retours entre productions et catégories conceptuelles en construction (composantes et actions) ont été nourris par des référents théoriques issus de champs disciplinaires complémentaires. Pour certains d'eux, notamment la matrice de compétences en littératie médiatique du GReMS (Fastrez, 2010) et le modèle du GRLMM (Lacelle et al., 2017), il s'agissait d'un retour réflexif sur les cadres qui avaient déjà informé la décomposition de l'activité et la conception des instruments, afin de tester leur pouvoir descriptif à l'épreuve des corpus. D'autres référents ont été convoqués afin de compléter l'analyse de façon plus spécifique : les travaux en sciences de l'information et de la communication sur le design informationnel et les pratiques d'écriture numérique (Jeanneret et Souchier, 2005; Souchier et al., 2019a; 2019b), la didactique du français sur les questions de cohérence et de cohésion textuelles (Bronckart, 1996), des savoirs utiles pour la classe de français (Schneuwly, 1995 ; Schneuwly et Ronveaux, 2021) et les sciences du langage sur l'énonciation et la prise en charge énonciative (François, 1990 ; Maingueneau, 1996). La confrontation de l'analyse des productions à ces référents hétérogènes, et les zones de recouvrement comme les zones de tension qu'elle a révélées, a rendu possible l'élaboration d'un modèle intégrateur en cinq composantes, présenté ci-dessous, qui intègre les apports de ces différentes traditions.

Le modèle

Le modèle didactique comprend cinq composantes interreliées que nous avons nommées au moyen de cinq verbes d'action : se positionner, collecter, référer, textualiser, éditer. Au centre, se positionner, qui implique de se représenter les enjeux du contexte et un projet d'influence, conditionne les quatre autres composantes. Le·la lecteur·trice-scripteur·trice collecte, réfère, textualise, édite en se référant à son positionnement énonciatif, auquel iel s'ajuste tout au long de son activité de lecture et d'écriture. Le matériau verbal, iconique, sonore, gestuel, qu'iel fréquente quand iel s'informe et qu'iel utilise quand iel produit du texte est une ressource qui renvoie à son choix énonciatif de départ, le·la contraint à le faire évoluer, à l'ajuster (c'est le sens

des flèches grises au centre qui amorcent des boucles rétroactives). On le voit, le modèle relève d'une activité sémiotique dynamique d'une part, et qui n'est pas seulement verbale d'autre part : il articule divers modes sémiotiques, dont l'oral et l'écrit. Il ne définit pas un ensemble de compétences ou de capacités cognitives ou un processus cognitif génératif, mais établit des composantes dominantes et hiérarchisées qui délimitent, orientent et structurent des objets à enseigner. Il tient compte des difficultés des élèves et dessine des espaces de développement potentiels (ce qu'ils ne savent pas encore faire).

Figure 1. *Les cinq composantes du modèle LM-ados*



Le modèle représente un espace de jeu, marge de manœuvre de l'enseignant·e et de l'élève. En cela, il délimite des zones de « médiativité » du texte, entendue comme la capacité d'un média à produire des formes de représentation et à en assurer la communication. Cette capacité est régie « par les possibilités techniques de ce média, par les configurations sémiotiques internes qu'il sollicite et par les dispositifs communicationnels et relationnels qu'il est capable de mettre en place » (Gaudreault et Marion, 1998, p. 48).

Composante SE POSITIONNER

Se positionner renvoie au processus d'alignement et de réalignement permanent du·de la lecteur·trice-scripteur·trice avec la situation discursive, du début à la fin de l'écriture, du triple point de vue de l'enjeu du document (quelle est son intention ?), des lecteurs et lectrices visé·es (à qui s'adresse-t-

iel ?), du lecteur-scripteur lui-même et de la lectrice-scriptrice elle-même en tant qu'auteur et autrice (quelle est leur stratégie ?), mais aussi des contraintes relatives aux genres discursifs, les plus adaptés à leur projet d'influence, et des ressources sémiotiques à leur disposition. Il s'agit ainsi pour ce·cette lecteur·trice-scripteur·trice de faire des choix énonciatifs, dans une approche au sein de laquelle « l'énonciation apparaît comme une activité de configuration de son propre contexte, l'énonciation et l'énoncé passant indéfiniment l'un dans l'autre, s'étayant réciproquement pour construire une scène de parole » (Maingueneau, 1996, p. 185).

Ce processus relève d'une orientation qui traverse l'ensemble de l'activité scripturale. Il engage le sujet dans une dynamique d'alignement axiologique et stratégique avec la situation discursive, en amont et tout au long de la production.

Le contexte, loin d'être un arrière-fond statique, est donc un espace de jeu sur lequel le·la lecteur·trice-scripteur·trice intervient, auquel iel s'ajuste autant qu'iel le transforme. Cette scène de parole peut s'analyser selon trois plans distincts (Maingueneau, 1996, p. 187) :

- La scène générique : quel type de discours, dans quelle sphère du social : politique, scientifique, scolaire... ?
- La scène englobante, autrement dit le contexte spécifique de l'énonciation : quel genre de discours particulier : exposé ? commentaire de texte ? production d'un article de blogue ?
- La scénographie : au sein d'un genre discursif, la marge de manœuvre du·de la lecteur·trice-scripteur·trice est grande ; il lui faut donc définir une stratégie énonciative particulière, qui fait de lui un auteur ou une autrice.

Cette scénographie se définit en interaction constante avec les différentes dimensions du modèle, dans sa multimodalité : elle fait l'objet d'une anticipation, mais aussi d'un ajustement permanent et de révision.

C'est précisément dans l'élaboration de cette scénographie que se joue l'agir critique de l'élève. Pour instituer sa propre scène de parole, l'élève doit opérer des choix pour partie conscients – et qui gagneront à le devenir davantage – qui permettent à son discours d'atteindre ses objectifs. Cet alignement permanent se voit tendu entre deux finalités : la pertinence énonciative, pour ajuster la scénographie aux interlocuteurs et aux enjeux du discours, et l'évidentialité, pour légitimer sa parole au sein de la scène générique (Bihl, 2024a ; 2024b).

La pertinence énonciative s'évalue à partir d'un double point de vue : celui des intentions de l'auteur ou de l'autrice et celui de la réception du public. L'énonciation doit ainsi être simultanément en cohérence avec l'enjeu du propos, son « pourquoi dire » (François, 1990), et avec les conditions de sa réception par les destinataires (le destinataire envisagé, mais aussi, dans le cadre scolaire, l'enseignant·e, voire d'autres destinataires).

Quant à l'évidentialité, elle peut se définir, dans le cadre de la production médiatique, comme la compétence à rendre manifeste la fiabilité de ce que l'on énonce. Cela suppose de l'élève qu'il donne à voir quelque chose de son expertise propre, par exemple en rendant pour partie visible ce qui s'est joué dans les coulisses de sa production. Ainsi, on attend de lui qu'il sache se situer dans la pluralité des voix qu'il convoque, et qu'il soit en mesure de faire valoir la fiabilité de son propos, en lien avec son expérience première, ou son expérience seconde (ses lectures, sa documentation).

En contexte scolaire, se positionner suppose enfin que l'élève accepte le contrat didactique, soit disposé à entrer dans la tâche et qu'il se soit situé dans la configuration sociale et institutionnelle de l'énonciation (identification des acteurs et actrices, des contraintes, des rapports de pouvoir et des cadres normatifs)³. Par exemple, la connaissance des genres discursifs renvoie à une capacité préalable à se situer dans une configuration socio-discursive donnée. Identifier les genres disponibles, leurs conventions et leurs contraintes constitue une condition de possibilité du positionnement. Le tableau suivant précise les éléments relatifs à l'élaboration de la scénographie.

Tableau 1. *Éléments de la composante SE POSITIONNER*

Définir l'enjeu discursif de son propre document (p. ex., argumenter pour sensibiliser à une cause, informer sur un sujet, expliquer un fonctionnement), le rapporter à des pratiques sociales de référence et à des genres discursifs plus ou moins stabilisés.
Problématiser ou dynamiser la production (dans COLLECTER, p. ex., ajouter une ressource permettant de prendre en compte le point de vue adverse).
Tenir compte des caractéristiques de son destinataire en tant que lecteur ou lectrice et utilisateur ou utilisatrice (connaissances, compétences, attentes, intérêts, besoins d'information) dans la façon de s'identifier et de s'adresser à lui ou à elle (dans TEXTUALISER, p. ex., tutoiement ou vouvoiement).
Juger de la lisibilité et de l'esthétique de sa production (dans EDITER, p.ex., disposer une légende sous un schéma, choisir de mettre du rouge pour donner à voir de la violence).
Faire valoir la fiabilité de son propos (dans RÉFÉRENCER, p. ex., donner à voir sans ambiguïté la source du propos).

³ Dans les travaux de recherche doctorale de Bihl (2024a), il est proposé d'inscrire ces trois fonctions (« se disposer », « se situer », « se positionner ») dans une modélisation plus englobante de l'agir compétent (Masciotra, 2017). Nous opérons ici un choix de focalisation analytique en isolant « se positionner » comme levier didactique privilégié, sans pour autant méconnaître que les deux autres dimensions en constituent des conditions structurantes, bien que difficilement observables dans les productions elles-mêmes.

Exemple d'éléments observables de la composante se positionner

Jojo, l'un des élèves français, qui fait le choix de parler du réchauffement climatique, sujet scolaire très prégnant, répond à ce qu'on pourrait appeler la ligne éditoriale scolaire. Il indique en effet lors de l'entretien qu'il modifie souvent des choses intuitivement, même quand il ne sait pas pourquoi, et précise qu'il a choisi de placer une BD plutôt qu'une carte dans sa production car « ça fait plus jeune, plus moderne de mettre une BD, moins professionnel ». Selon lui, cela s'adapte donc davantage à sa cible, répond mieux aux attendus du genre tel qu'il les perçoit, et permet une dynamisation de sa production.

Composante COLLECTER

L'écriture en contexte numérique repose sur une logique d'appropriation, de circulation et de recomposition de discours préexistants, où produire un texte consiste à collecter, filtrer, sélectionner et transformer des ressources informationnelles issues de multiples environnements (Chadiron et Ihadjadene, 2010 ; Macedo-Rouet, 2022). Dans cette perspective, collecter est une activité informationnelle et discursive par laquelle le·la lecteur·trice-scripteur·trice explore, sélectionne et organise des ressources issues de multiples environnements afin de répondre à un besoin d'information orienté par un projet de production. Loin de se réduire à une recherche préalable ou à une étape préparatoire à l'écriture, la collecte constitue une activité située, finalisée et évolutive, qui participe pleinement à la construction du sens et à la configuration du discours à venir (Bruce, 1997 ; Boubée et Tricot, 2010). La collecte s'inscrit ainsi dans un espace contraint par des logiques algorithmiques, économiques et éditoriales (Cardon, 2019), que le·la lecteur·trice-scripteur·trice doit apprendre à identifier et à interroger.

Sur le plan des processus, la collecte, tout comme les autres composantes, relève d'une dynamique itérative et non linéaire. Elle suppose des allers-retours constants entre la formulation du besoin d'information, l'exploration de documents, l'évaluation de leur pertinence et la reformulation des requêtes, à mesure que le projet de production se précise (Kuhlthau, 2004 ; Marchionini, 1995). Cette activité engage des ajustements continus, marqués par des phases d'incertitude, de redéfinition des enjeux et de réorientation des choix documentaires. Le besoin d'information n'y est pas donné d'emblée, mais se construit progressivement au fil de la confrontation aux ressources disponibles.

Collecter participe en outre à une préfiguration discursive du texte à venir. En sélectionnant certains documents plutôt que d'autres, en privilégiant des formats, des genres discursifs ou des points de vue spécifiques, le·la lecteur·trice-scripteur·trice configure un espace de discours possible, anticipe des modes d'intégration des sources et esquisse les contours de la scénographie énonciative future (Chartier, 1996 ; Rouet, 2006 ; Rinck et

Mansour, 2014). Les opérations de prélèvement, de tri, d'extraction et d'organisation de l'information constituent ainsi des gestes d'appropriation qui relèvent déjà de l'écriture, entendue comme activité de recomposition de discours préexistants.

Certains éléments de la composante « collecter » n'ont pu être observés dans les données disponibles, soit les textes numériques et les entretiens. Ils relèvent toutefois de la dynamique processuelle qui sous-tend l'ensemble des compétences décrites dans le tableau. Il s'agit notamment de la définition et de l'ajustement progressif du besoin d'information (p. ex., reformuler une requête ou affiner des mots-clés à mesure que l'enjeu se précise) ainsi que de l'exploration stratégique d'environnements médiatiques spécifiques, impliquant de comprendre les logiques de référencement, de hiérarchisation et de recommandation propres aux moteurs de recherche ou aux plateformes utilisées. Ces opérations, bien qu'invisibles dans nos données, structurent en amont et en continu les activités d'évaluation, de sélection et d'organisation des ressources.

Tableau 2. *Éléments de la composante COLLECTER*

1. Évaluer et qualifier les documents collectés
Localiser la date de parution (et la ou les dates de révision le cas échéant) lorsqu'il s'agit d'un article (p. ex., repérer qu'un article a été mis à jour afin d'évaluer l'actualité des informations).
Dégager la thématique et l'enjeu discursif du document médiatique (p. ex., dans un reportage, identifier la thématique [désinformation] et l'enjeu discursif [sensibiliser le public]).
Trouver et distinguer les informations à partir de documents visuels, textuels et sonores (p. ex., recueillir des informations à partir d'images dans un texte illustré).
Repérer l'enjeu discursif du document (p. ex., divertir, produire des connaissances, faire agir, transmettre des savoirs, informer, défendre une opinion, raconter, justifier ses choix, relater des événements, etc.).
Reconnaître dans quel contexte a été produit le document selon le temps, le(s) lieu(x), la ou les sous-culture(s) de référence, les usages de production (par ex., identifier qu'une vidéo TikTok a été produite pour un public adolescent avec des codes propres aux réseaux sociaux).
Reconnaître les sources mobilisées dans les documents (p. ex., repérer des références à des études universitaires, à des organismes publics et à des témoignages d'experts).
Évaluer la congruence des documents médiatiques avec l'objet de la recherche et l'enjeu discursif (p. ex., juger qu'un article généraliste est peu pertinent pour une recherche ciblée sur un enjeu précis).

Évaluer la fiabilité du document en fonction de critères (p. ex., croiser les sources, distinguer faits et opinions, identifier le contexte de production).
2. Sélectionner et prélever l'information en fonction d'un projet discursif
Mobiliser des informations et des idées provenant de sources multiples (p. ex., utiliser des articles, des vidéos, des infographies et des balados pour documenter son sujet).
Sélectionner des sources pertinentes pour la production en fonction de l'enjeu discursif (p. ex., pour convaincre, privilégier des données chiffrées et des sources scientifiques).
Sélectionner des sources pertinentes pour la production en fonction du destinataire (p. ex., pour un public d'enfants du primaire, choisir des vidéos simples, des images et des textes courts).
Départager les informations qu'il faut prélever intégralement, reformuler et schématiser (p. ex., citer une définition officielle, reformuler un texte complexe et schématiser un processus).
Recueillir pour chaque document les références (bibliographiques, sitographiques...) (p. ex., consigner auteur et autrice, titre, lieu de publication, date de publication et/ou de consultation).
3. Organiser les ressources en vue de leur réinvestissement
Extraire les informations pertinentes en fonction de l'enjeu discursif (p. ex., conserver les informations utiles à un objectif de sensibilisation).
Extraire les informations pertinentes aux yeux des destinataires potentiels (p. ex., sélectionner des informations compréhensibles pour un public non spécialiste).
Identifier les contributions respectives des éléments écrits, visuels, sonores et cinétiques (redondance, complémentarité, relais) aux procédés discursifs (p. ex., le texte explique, l'image illustre, le son crée l'émotion, la vidéo met en situation).
Organiser l'information provenant de plusieurs sources (p. ex., classer les informations par thèmes dans un tableau ou une carte conceptuelle).
Tenir compte des caractéristiques de son destinataire dans le choix des modes (techno-sémiotiques des sources sélectionnées (p. ex., choisir des modes diversifiés, adaptés et accessibles aux destinataires).
Sélectionner une source qui permet un développement (ou l'ajout d'un mode sémiotique) identifié comme nécessaire (p. ex., ajouter une vidéo explicative pour compléter un corpus essentiellement textuel).

Exemple d'éléments observables de la composante COLLECTER

En Belgique, pour l'élève Borone, le choix du sujet est étroitement lié à l'abondance informationnelle des sources disponibles. Initialement, l'élève souhaite centrer son article sur la « tablette graphique », un objet technique lié à sa sphère personnelle. Cependant, lors de la phase de confrontation aux sources (principalement Wikipédia), elle opère un changement de grain : constatant que les informations sont trop succinctes pour atteindre le volume textuel visé, elle procède à un élargissement thématique vers l'« Art Digital ». Par ailleurs, cette opération de collecte n'est pas une simple accumulation, mais un processus de filtrage raisonné où l'élève évalue la complexité des contenus par rapport à son propre projet de texte. En excluant par exemple la catégorie de « l'intelligence artificielle » qu'elle jugeait « trop complexe » et « trop grosse » pour son article, Borone manifeste une posture de régulation de l'activité informationnelle. Sa collecte s'étend aussi à une recherche ciblée sur le web pour trouver des images répondant à des critères esthétiques précis (« qu'on voit que c'était pas une photo ni un dessin fait à la main »), démontrant ainsi une réelle intention d'explication par l'image.

Composante RÉFÉRER

Référer est une activité énonciative par laquelle le·la lecteur·trice-scripteur·trice organise la présence de discours autres au sein de sa propre production (emprunter, citer, référencer). Tout texte s'inscrit en effet dans une pluralité de voix, qu'il s'agisse de savoirs institués, de discours médiatiques, d'expériences rapportées ou de propos déjà tenus ailleurs. Référer consiste alors à rendre cette pluralité intelligible pour le destinataire, en attribuant explicitement les idées, les formulations ou les contenus mobilisés à leurs sources d'origine, et en en qualifiant le statut dans le projet discursif.

Dans les environnements numériques, où l'écriture repose largement sur des pratiques d'appropriation, de circulation et de recomposition de discours préexistants, la compétence à référer devient un opérateur important de la construction du sens et de la légitimité du texte. Écrire à partir d'emprunts implique de connaître des dispositifs de citation, de traçabilité et d'attribution qui permettent non seulement de reconnaître les auteurs et autrices, et les sources mobilisées, mais aussi de situer la parole du·de la lecteur·trice-scripteur·trice au sein de cet espace discursif pluriel (Cadieux et *al.*, 2018 ; Rouet, 2006).

Lorsque le texte poursuit une visée informationnelle, cette organisation de la pluralité des voix engage plus spécifiquement un enjeu d'évidentialité puisqu'il s'agit pour le·la lecteur·trice-scripteur·trice de rendre manifeste la fiabilité de ce qu'il énonce, en donnant à voir sur quoi et sur qui repose son propos. La compétence à référer participe ainsi à la construction de l'autorité discursive de l'auteur et de l'autrice, en articulant voix empruntées et voix propre dans une scénographie énonciative cohérente avec l'enjeu du document et les attentes du destinataire.

Le copier-coller, en tant que geste à la fois technique et cognitif, s'inscrit pleinement dans ce processus d'écriture fondé sur l'emprunt et le réinvestissement des discours (Merzeau, 2012 ; Rinck et Mansour, 2014), dans une culture du remix caractéristique des environnements numériques (Goldsmith, 2011 ; Jenkins, 2006). Facilitée par les outils numériques, l'accès généralisé aux documents en ligne et les logiques de partage propres aux écosystèmes numériques (Boubée, 2008), l'écriture à partir de ressources multiples suppose dès lors une éthique de l'attribution et de la traçabilité des sources, condition de la responsabilité discursive et de la légitimité des productions, en contexte scolaire comme extrascolaires.

Tableau 3. Éléments de la composante RÉFÉRER

1. Rendre visibles et accessibles les sources pour le destinataire
Rendre les sources identifiables pour le destinataire (auteurs, origine, support, etc.) (p. ex., indiquer clairement pour chaque source les informations permettant au destinataire de comprendre d'où provient l'information).
Rendre les sources accessibles pour le destinataire (p. ex., intégrer des hyperliens menant directement aux documents sources, afin que le destinataire puisse vérifier l'information ou approfondir le sujet, rendre les références explicites).
2. Qualifier les voix convoquées et leur statut
Qualifier les sources citées (p. ex., préciser leur statut, leur forme discursive, leur degré d'expertise).
Situer les sources dans leur contexte de production afin d'en apprécier la portée et les limites (p. ex., préciser le contexte social, culturel et médiatique de production d'un document afin d'en comprendre les intentions).
3. Articuler les voix empruntées à la voix de l'auteur ou l'autrice
Délimiter explicitement les emprunts (p. ex., distinguer clairement sa propre voix de celle des sources par l'usage des guillemets, une citation bloc, des encadrés, des liens, des typographies différenciées).
Mobiliser les sources comme appuis à l'argumentation ou à l'information (p. ex., utiliser les sources pour appuyer ses idées et les intégrer dans une logique argumentative cohérente plutôt que de les juxtaposer).

Si le référencement est une condition de la légitimité des productions, l'analyse des pratiques effectives montre que certains élèves ont plutôt adopté une fonction purement utilitaire du processus d'attribution.

Exemple d'éléments observables de la composante RÉFÉRER

Chez Babura, la composante RÉFÉRER n'a pas pour rôle une mise en scène de la pluralité des voix dans le but de construire une autorité discursive. Au contraire, l'élève privilégie un effacement des sources au profit de la continuité de son propre texte. Les sources ne sont pas intégrées comme des instances de validation (évidentialité), mais apparaissent uniquement sous forme de liens hypertextes présentés comme des « compléments d'info ». Dans l'entretien, Babura justifie cette stratégie par une volonté de ne pas entraver la lecture tout en déléguant au destinataire la responsabilité d'approfondir le sujet : « si vous n'avez pas tout compris, vous pouvez cliquer sur le lien ». En l'absence de citations explicites ou de mentions d'origine (comme Wikipédia, pourtant consulté), le discours de l'élève absorbe les contenus collectés sans en signaler la provenance, la référence devenant une extension optionnelle du texte plutôt qu'un opérateur de responsabilité et de légitimité scientifique.

Composante TEXTUALISER

Textualiser est une activité sémio-techno-discursive par laquelle le·la lecteur·trice-scripteur·trice structure et met en mots, en images et en schémas des contenus mentaux dans la contrainte linéaire d'une production de texte. Rappelons que par texte, on entend une conception élargie du tissage verbal qui s'étend à l'intégration, dans l'entité textuelle, de trames sémiotiques iconiques, spatiales, typographiques, etc. L'entité, ainsi tramée de systèmes hétérogènes, est censée provoquer ses effets de cohérence à partir de l'unité déterminée peu ou prou par son bornage générique.

Cette activité comprend plusieurs opérations de niveaux différents. La liste exposée ci-dessous ne suit pas un ordre d'exécution du texte ou une succession temporelle obligée. D'après nos premières analyses (Gladu et *al.*, à paraître), la connaissance du genre amène les lecteurs·trices-scripteurs·trices à penser leur production (et même la recherche d'informations) en fonction de la structure attendue, sans pour autant laisser une trace qui attesterait d'une macro-structure des contenus qui orienterait le début de l'écriture. Iels entrent dans l'écriture par l'écriture de certains blocs de texte pour ensuite opérer par aller et retour entre les diverses ressources exploitées, et entre une structuration englobante et des ajustements de détails par l'ajout d'un mot, d'un énoncé ou d'une image.

Tableau 4. *Éléments de la composante TEXTUALISER*

1. Structurer le discours en fonction d'un projet de communication
Organiser les contenus en fonction d'une structure (agencement) logique pour répondre au projet de communication (p. ex., si l'élève poursuit l'objectif d'informer, il choisit d'organiser son texte en unités de contenus qui vont de la définition abstraite à l'illustration et aux détails).

Assurer la progression thématique de la production (p. ex., développer ses idées de manière progressive, chaque unité de contenu prolongeant la précédente sans rupture ni dispersion thématique).
Rendre perceptibles l'articulation entre les unités de contenu (p. ex., utiliser des connecteurs, transitions, titres, reprises thématiques pour rendre visible la structure du raisonnement).
Mobiliser des modalités discursives (organisation, iconographie) qui rendent manifeste une expertise construite sur le sujet (p. ex., organiser le contenu, utiliser une iconographie pertinente et un lexique précis pour montrer sa maîtrise du sujet).
2. Adapter l'énonciation et les formes linguistiques au destinataire
Mobiliser des formes énonciatives, syntaxiques, lexicales qui tiennent compte des caractéristiques de son destinataire-lecteur (p. ex., choisir des mots adaptés en fonction d'un lectorat adulte ou adolescent dont on a imaginé les connaissances, compétences, attentes, intérêts ou besoins d'information).
Mobiliser des modalités d'énonciation (énoncés descriptifs, narratifs...) adaptées au genre et au service de la cohérence du texte (p. ex., pour informer sur un objet spécifique, utiliser un énoncé).
Mobiliser adéquatement des ressources verbales (p. ex., temps de verbe, figures de style, lexique) et multimodales (p. ex., schémas, graphiques, légendes, illustration) pour le projet de communication.
3. Articuler et intégrer des contenus issus de sources multiples
Intégrer, reformuler ou schématiser des contenus provenant de sources multiples, en fonction de son projet de communication (p. ex., combiner des statistiques issues d'un rapport scientifique avec un témoignage vidéo et un graphique issu d'un site institutionnel pour construire un article cohérent).
Ancrer fermement (par redondance, complémentarité, relais, disjonction, ...) des contenus de différents modes/médias (p. ex., voix, illustration, bruitage, texte, photographie, vidéo) dans un même média numérique afin de le rendre intelligible.
Adapter les procédés de transmodalisation (p. ex., choisir une image pour décrire un phénomène) ou de multimodalisation (p. ex., intégrer une image ou une vidéo dans un texte) des contenus en fonction de son projet de communication.
4. Mobiliser et hybrider des ressources multimodales
Mobiliser des modes (techno-)sémiotiques des sources sélectionnées (p. ex., modes diversifiés, adaptés et accessibles aux destinataires, un tutoriel

audio-visuel, un mode d'emploi sous forme de tableau) qui tiennent compte des caractéristiques de son destinataire (p. ex., des élèves).
Mobiliser des ressources sémiotiques appropriées à son intention de communication (p. ex., texte ou image, ou son, ou multimédia).
Choisir des procédés d'hybridation des contenus multimodaux dans une visée artistique / esthétique / symbolique : appropriation, recyclage, détournement, collage, échantillonnage, mixage, incrustation, fragmentation, fusion, transposition, mutation (p. ex., transformer une publicité connue en parodie pour critiquer un phénomène social).
Intégrer des contenus attractifs, pertinents et adaptés aux destinataires potentiels (p. ex., des infographies claires pour synthétiser des données complexes, des vidéos courtes ou animations pour illustrer un phénomène, des schémas interactifs ou des illustrations commentées pour faciliter la navigation et la mémorisation).

Ces éléments décrivent des activités qui ne relèvent pas du même grain d'intervention sur la mise en texte des contenus.

Exemple d'éléments observables de la composante TEXTUALISER

Dans les données suisses, Martha nous confie dans l'entretien qui suit le dépôt de son texte qu'elle a déjà une représentation (« une idée en tête ») lorsqu'elle choisit le thème de la pose de vernis semi-permanents. Sur la base des documents collectés au préalable, elle emprunte une des structurations de contenus qu'elle a consultées et met en mots une première planification. Cette opération, qui implique de délimiter des contenus et de les agencer, porte sur une entité plus englobante, de l'ordre du texte, que l'entité iconique impliquée dans l'opération qui consiste à intégrer un tableau illustratif sur la marche à suivre pour la pose d'un semi-permanent. La première opération porte sur le texte dans son ensemble qui présuppose que Martha se représente peu ou prou quelque déterminant de la situation de communication (son projet d'influence, ses interlocuteurs·trices), la deuxième sur un élément du texte, à l'échelle d'un tableau, voire du segment verbal qu'elle transmodalise. Insérer une image pour transmodaliser dans la visée d'illustrer n'implique pas le même niveau d'intervention et ne présuppose pas les mêmes savoirs à développer que d'organiser et agencer des contenus mentaux selon une logique générique : un savoir plus local d'articulation pour l'activité d'insertion d'image ou de tableau, un savoir plus global à l'échelle du texte pour l'activité de structuration de contenus.

Composante ÉDITER

Si on considère le travail d'édition comme un ensemble de gestes de médiatisation du texte qui implique un jeu sur les matérialités sémiotiques, techniques et esthétiques, on peut ainsi envisager le texte comme une image graphique de l'énoncé (Beguin-Verbrugge, 2006). En éditant son texte, l'élève

participe à ce qui relève de l'énonciation éditoriale, qui "désigne l'ensemble de ce qui contribue à la production matérielle des formes qui donnent au texte sa consistance, son « image de texte »" (Jeanneret et Souchier, 2005, p. 145). Nous écrivons "participe" dans la mesure où le travail d'édition de l'élève s'insère dans un processus qui le dépasse partiellement, tributaire de l'architexte grâce auquel il produit son texte et des choix éditoriaux que celui-ci réifie.

Une conception du texte comme image participe de ce que certains nomment l'« écranisation du texte » (Gervais, 1998 ; Bootz, 2014) : l'apparition d'un nouvel état du texte, l'hypertexte, qui est un texte électrifié, marqué spécifiquement par la présence d'hyperliens et immergé de plus en plus dans un environnement iconique, qui en module, selon de nouveaux paramètres, les modes d'accès (Gervais 2024). Le texte comme image se définit par son cadre, sa mise en page, sa bordure, son organisation spatiale, ses paragraphes, sa typographie, ses images, ses hyperliens, ses couleurs, ses agencements, etc., qui induisent des filiations avec des formes numériques connues (p. ex., page de blogue, encyclopédie wikipédia, journal web) et qui focalisent l'attention du lecteur et orientent son parcours du texte. Si la textualisation implique de trouver la meilleure incarnation de sa pensée, l'édition exige de trouver la meilleure inscription matérielle du texte. L'édition du texte remplit plusieurs fonctions : améliorer le confort de lecture par des repères clairs, structurer la construction du sens grâce à la mise en relation des éléments, guider la navigation, et proposer une dimension esthétique qui capte l'attention du lecteur (Beguin-Verbrugge, 2006).

Ainsi, éditer consiste à rendre visible – voire lisible – sa pensée traduite par ses choix discursifs formalisés dans un texte stabilisé dans un dispositif graphique. Dans cette perspective, la page constitue un espace graphique porteur de sens, au-delà des mots et de leur signification. L'ensemble des éléments disparates (paragraphes de texte, marges blanches, illustrations, etc.) qui la composent « ordonnent la discipline du lisible » (Beguin-Verbrugge, 2006). Dans les écrits d'écran (Jeanneret et Souchier, 1999), l'image du texte constituant tant une image graphique, visible et lisible, qu'une image actée (Barbosa et Weissberg, 2006), éditer consiste également à anticiper des parcours de navigation, et donc de lecture, potentiels, entre lesquels le lecteur opérera des choix. Ceci s'incarne par l'intégration au texte de "signes passeurs", signes autoréférentiels (hyperliens, boutons, menus, ...) situés dans le texte-même, indiquant les opérations qu'ils permettent de réaliser sur celui-ci (Souchier et al., 2019a).

Tableau 5. Éléments de la composante ÉDITER

1. Concevoir l'architecture informationnelle du document médiatique
Concevoir l'architecture du document médiatique en fonction des potentialités techno-sémiotiques de l'architexte et de la navigation attendue (par ex., structurer un site avec un menu clair, des parcours de

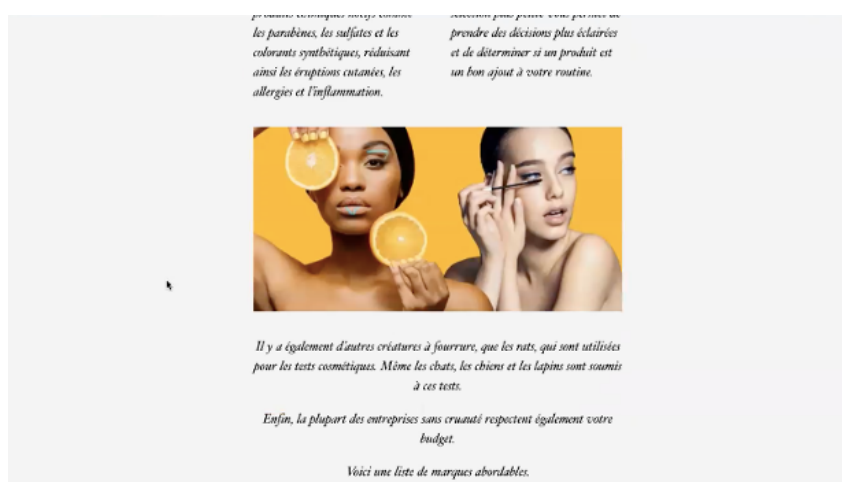
navigation logiques et des pages organisées selon les possibilités du support numérique).
Produire des agencements qui prennent en compte les genres discursifs visés (p. ex., identifier si le document est un article informatif, un reportage ou un site éducatif et en adopter les structures formelles et organisationnelles propres).
Choisir les mots-clés pertinents pour nommer les pages de son site et/ou les sections de son article, et les disposer de manière adaptée dans la structure disponible (p. ex., sélectionner des mots-clés clairs pour nommer les sections et les organiser dans des menus déroulants).
Agencer les informations de manière à distinguer celles qui doivent apparaître directement à l'écran de celles qui doivent être accessibles par des interactions adaptées (p. ex., choisir le défilement ou l'hyperlien).
Rendre perceptible l'articulation entre les unités de contenu (p. ex., par la hiérarchisation, rubriques, intertitres, structuration visuelle).
2. Optimiser la lisibilité, l'ergonomie et l'accessibilité
Produire des hyperliens aux formes sémiotiques / linguistiques explicites quant à leur destination et leur intention (p. ex., indiquer que l'hyperlien permet d'accéder aux résultats d'une étude).
Favoriser la lisibilité et l'ergonomie de l'interface à travers la disposition de l'information, le choix de symboles, de codes visuels, d'espaces, de vides, d'abréviations (p. ex., organiser l'information par marges, alignements, vides, pictogrammes et codes visuels facilitant la compréhension).
Construire l'esthétique de sa production par l'agencement d'éléments multimodaux (p. ex., jouer avec les couleurs, le graphisme, les légendes, les titres, la disposition des informations, la typographie, la taille ou les couleurs des images...).
Inscrire les sources de manière scriptovisuelle (p. ex., mettre en valeur des informations par des encadrés, des typographies différenciées).
Mobiliser des éléments linguistiques, audio-visuels pour capter l'attention du lectorat (par ex., choisir des accroches, des images et des titres engageants pour susciter et maintenir l'intérêt).

La plupart des élèves n'ont pas cherché à rendre l'expérience de lecture plus dynamique à travers l'agencement spatial des différents contenus (en exploitant la largeur complète de la page) ou en jouant sur les modes sémiotiques et techniques si ce n'est à travers une certaine sobriété propre aux sujets. Les productions dans lesquelles les élèves ont davantage joué avec les couleurs et la composition de l'image - en misant sur les fonctionnalités de

l'interface – témoigne d'une réelle intention (validée par les entretiens) de capter l'attention du lecteur, de lui donner envie de lire l'article.

Exemple d'éléments observables de la composante ÉDITER

Dans l'exemple suivant, l'élève québécoise a conçu son texte en deux colonnes et a agrandi l'image de manière à aligner le cadre avec les marges du texte (possibilités de Wordpress), en plus de choisir une typographie en italique et des couleurs attrayantes.



Elle dit s'être inspirée des techniques d'organisation graphique et de la composition esthétique observées dans les sites qu'elle valorise : « Oui, ça m'a inspirée (la mise en page de Wordpress) puisque en général quand je vais sur des sites, c'est l'apparence du site que je regarde en premier » (BA14).

Conclusion

Le travail de modélisation didactique, ancré dans l'observation des pratiques effectives des élèves lecteurs·trices et producteurs·trices de textes qui combinent plusieurs modes de représentations dans divers systèmes sémiotiques, invite à reconsidérer l'enseignement du français à l'ère du numérique de deux manières.

La modélisation aboutit à renforcer le caractère interdépendant d'un savoir-lire et d'un savoir-écrire que, pourtant, dans la plupart des plans d'études de nos régions francophones, la discipline du français distingue et renvoie dos-à-dos. La structuration en cinq composantes interreliées – se positionner, collecter, référer, textualiser, éditer – rend compte de la nature fondamentalement techno-sémio-discursive des productions médiatiques contemporaines. Ce modèle met en évidence la dynamique itérative et non linéaire de la lecture et de l'écriture en contexte numérique. Il souligne notamment le rôle central du positionnement énonciatif de l'élève, qui, en articulant un projet d'influence, une représentation du destinataire et une

stratégie d'auteur ou d'autrice, conditionne et oriente l'ensemble des opérations de collecte, de référencement, de mise en texte et d'édition. La notion de texte s'en trouve ainsi profondément revisitée : il n'est plus seulement une trame verbale, mais une « image » plurisémiotique, une surface inscriptible balisée par des « architextes » qui pèsent sur les formes textuelles des savoirs et leurs modes d'appropriation.

Pour la didactique du français, loin d'être une simple grille d'évaluation normative, ce modèle constitue une tentative d'outiller les enseignant·es pour développer chez leurs élèves un pouvoir d'agir émancipateur. En identifiant des « espaces d'intervention » – les cinq composantes –, il dessine les contours d'enseignables pour concevoir des séquences et des outils d'évaluation, aussi bien pour des tâches complexes que pour des exercices plus ciblés. Il permet d'« élémenter » des objets d'enseignement et de les hiérarchiser. Ainsi, apprendre à évaluer la fiabilité d'une source (collecter), à articuler sa voix à celle des auteurs cités (référer), à mettre en texte des contenus de pensée dans une forme générique (textualiser), ou à jouer avec la matérialité de l'écran pour capter l'attention du lecteur ou de la lectrice (éditer), répond – nous l'espérons – à cette vieille utopie de garantir à tous et toutes une formation à un usage critique, autonome et éclairé du discours, en médiatisant leur « pouvoir d'agir » au sein de cultures numériques qui, sans cet étayage, risqueraient de les maintenir dans une posture consumériste.

Cependant, si notre modèle didactique offre un cadre pour penser l'enseignement des pratiques en littératie médiatique numérique, il comporte des hors-champs qu'il convient d'interroger.

D'abord, l'activité sur laquelle il se fonde suppose son inscription dans un architexte (Jeanneret, 2017) prédéterminé, c'est-à-dire un environnement technique et sémiotique dont les contraintes orientent les pratiques d'écriture des élèves. Or, cette délimitation ne rend pas compte de la possibilité de l'instrumentation de l'activité par l'élève lui-même, soit de sa capacité à choisir et adapter les outils d'écriture en fonction de son projet. Un élargissement du modèle est cependant possible : il s'agirait d'y intégrer comment les apprenant·es sélectionnent et s'approprient leurs instruments en fonction de l'adéquation entre leurs intentions discursives et les contraintes et affordances de ces outils.

Par ailleurs, l'émergence des intelligences artificielles génératives invite à interroger les composantes du modèle dans le contexte l'usage de ces automates computationnels (Claes et *al.*, 2025). La production de textes numériques avec l'IA ouvre ainsi la possibilité pour l'élève de déléguer à un tel automate tout ou partie du travail nécessaire à collecter, référer, textualiser ou éditer. D'une part, cette délégation implique que le rôle de l'élève dans le travail d'écriture se déplace au moins partiellement vers l'opération des automates : les implémenter (configurer les requêtes, ajuster les paramètres), les orchestrer (combiner ou connecter plusieurs automates) et les évaluer (évaluer leurs outputs) (Claes et *al.*, 2025). La meilleure façon d'intégrer ces opérations à notre modèle reste à ce jour à déterminer. D'autre part, les choix

sous-tendus par la distribution de ce travail (que prendre en charge soi-même ? que déléguer ?) invitent à interroger les contours de la composante « se positionner », dans la mesure où ils sont susceptibles d'influencer, ou d'être influencés, par le projet d'influence de l'élève. Cette question rejoint également celle du choix des instruments, et invite à considérer que le positionnement de l'élève puisse porter, au-delà d'une situation discursive spécifique, sur les incidences économiques, éthiques, ou environnementales du recours à telle ou telle technologie.

Références bibliographiques

- Abchi, V., De Pietro, J.-F. et Conti, V. (2021). Les textes composites : un nouveau défi pour un enseignement des genres textuels. *La Lettre de l'AirDF*, 68, 23-28.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barboza, P. et Weissberg, J.-L. (dir.). (2006). *L'image actée. Scénarisations numériques, parcours du séminaire « l'action sur l'image »*. L'Harmattan.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Béguin-Verbrugge, A. (2006). *Images en texte, images du texte. Dispositifs graphiques et communication écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Les presses universitaires de Laval.
- Besse, J.-M. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, 82, 28-43. <https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6379>
- Bihl, J. (2024a). *Littératie médiatique des adolescent-e-s : Étude l'agir compétent en activité de recherche d'information et production numérique*. Presses universitaires de Louvain. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A291048/datastreams>
- Bihl, J. (2024b). Penser l'agir critique en activité de production informationnelle multimodale. *R2LMM. Revue de Recherches en littératie médiatique multimodale*, 20.
- Bootz, P. (2014). Un historique de la génération numérique de textes. *Formules, revue des créations formelles*, 18, 9-47. <https://hal.science/hal-05197514>
- Boubée, N. (2008). Le rôle des copiés collés dans l'activité de recherche des élèves du secondaire. SIC https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00344161v1

- Boubée, N. et Tricot, A. (2010). *Qu'est-ce que rechercher de l'information?* Presses de l'ENSSIB.
- Bronckard, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours - Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux & Niestlé.
- Bruce, C. S. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Auslib Press.
- Cadieux, A., Morinière, G. et Simonnot, B. (2018). *Compétences de référencement documentaire : quoi, pourquoi et comment référencer?* [diaporama]. Webinaire 2017-2018, Groupe de recherche sur l'intégrité académique, Université du Québec en Outaouais. http://w4.uqo.ca/mpeters/wp-content/uploads/2018/02/20180321_Web5_reduit.pdf
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.
- Chartier, R. (1996). *Culture écrite et société*. Albin Michel.
- Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication*, 35, 13-30.
- Claes, A., Jacques, J., Descampe, A. et Wiard, V. (2025). Automated Media: Challenges and Opportunities for Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education Pre-Prints*. <https://digitalcommons.uri.edu/jmle-preprints/43>
- Cornu, (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36, 29-44.
- Davies, N. (2005). *God's playground: A history of Poland* (Vol. 1, Édition révisée). Columbia University Press.
- Delarue-Breton C. (2021). Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école et le collège. *Glottopol*, 35, 8-22. https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_01delaruebreton.pdf
- Delarue-Breton C. et Bautier É. (2019). Littératie scolaire : ambition exigeante, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques*, 183-184. <http://journals.openedition.org/pratiques/7011>
- Delarue-Breton C., Ronveaux C., Gladu E. et Lacelle N. (2021). Littératie médiatique à l'école et modélisation didactique : quelles préoccupations communes pour la recherche et pour l'enseignement ? *R2LMM*, 13. <https://doi.org/10.7202/1077706ar>
- Delamotte, É. (2013). La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ? Da,s F. Papy (dir.), *Recherches ouvertes sur le numérique, Cahiers du numérique* (p. 263-281). Hermès Lavoisier.
- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en Communication*, 33, 35-52.
- Fastrez, P., Lacelle, N., Bihl, J., Gladu, E., Delamotte, E., Delarue-Breton, C., Ronveaux, C. et Widmer, D. S. (2022). The Media Literacy of Teenagers : An international study of Competence in information Search and Multimodal Production. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, 2022(1), Article 1. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.1.4>

- Fernagu, S. (2022). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation: vers une définition des environnements capacitants? *Travail et apprentissages*, 23, 40-69.
- François, Fr. (1990). Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune, Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp. 33-111). Delachaux & Niestlé.
- Gaudreault, A. et Marion, P. (1998). *La fin du cinéma ? Un média en crise à l'ère du numérique*. Armand Colin.
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. in *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315717647.ch2>
- Gervais, B. (1998). Torsions, distorsions. Ou comment adapter une méprise de lecture. Dans B. Peters et A. Gaudreault (dir.), *La transécriture. Pour une théorie de l'adaptation* (p. 107-130). Éditions Nota Bene, Centre national de la bande dessinée et de l'image.
- Gervais, B. (2024). *Un imaginaire de la fin du livre. Littérature et écrans*. Presses de l'Université de Montréal.
- Gladu, E., Lacelle, N. et Falardeau, É. (à paraître). Processus d'écriture numérique multimodale d'adolescents du Québec : une recherche exploratoire. *Repères*, 73.
- Goldsmith, K. (2011). *Uncreative Writing. Managing Language in the Digital Age*. Columbia University Press.
- Gouvernement de la République des Deux Nations. (1791). *Ustawa Rządowa [Government Act (Constitution of May 3, 1791)]*. Sejm de la République de Pologne.
<https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypes sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (dir.), *Disziplin – discipline* (p. 27-46). Academic Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jeanneret, Y. (2017). Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information? (chapitre 3. Du mode d'existence des médias informatisés, pp. 91-146). Presses universitaires du Septentrion.
<https://doi.org/10.4000/books.septentrion.13905>
- Jeanneret, Y. et Souchier, E. (1999). Pour une poétique de l'écrit d'écran. *Xoana*, 6, 97-107.
- Jeanneret, Y. et Souchier, E. (2005). L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication & Langages*, 145(1), 3-15.
<https://doi.org/10.3406/colan.2005.3351>
- Kaptelinin, V. (2013). Activity Theory. In *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction* (2nd edition). The Interaction Design

- Foundation. <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/activity-theory>
- Kuhlthau, C.C. (2004) Seeking Meaning: A Process Approach to Library and information Services. *Portal: Libraries and the Academy*, 4, 440-441. <https://doi.org/10.1353/pla.2004.0054>
- Lacelle, N. et Acerra, E. (à paraître). De la production numérique à la reconceptualisation didactique : démarche à rebours. Dans C. Ronveaux et A. Monnier-Silva (dir.), *Les élèves, lecteurs et lectrices de littérature*. Peter Lang.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. PUQ.
- Lankshear, C., Knobel, M., & Curran, C. (2012). Conceptualizing and Researching “New Literacies”. Dans C.-A. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (1^{re} éd.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0182>
- Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(1), 137-149. <https://doi.org/10.7202/019363ar>
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51. <https://doi.org/10.7202/009841ar>
- Lémonie, Y. (2025). *Transformer et comprendre. Une introduction à la théorie historico-culturelle de l'activité*. Peter Lang.
- Macedo-Rouet, M. (2022). *Savoir chercher. Pour une éducation à l'évaluation de l'information*. C & F Éditions.
- Maingueneau, D. (1996). *L'énonciation en linguistique française*. Hachette.
- Marchionini, G. (1995). *Information Seeking in Electronic Environments*. Cambridge University Press.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : Entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 1(19). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Mayeur, I. (2025, 29 janvier). Appréhender le texte à l'écran. L'apport des SIC pour l'intelligibilité du support numérique [conférence]. Journée d'étude : les supports composites, comment ça marche ?. HEP Vaud.
- Merzeau L. (2012). Copier-coller. *Médium : transmettre pour innover*, 32-33, 312-333. <https://shs.hal.science/halshs-00727080v1>
- OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PiSA 2000*. OCDE.
- Paveau M.-A. (2015). En naviguant, en écrivant. Réflexions sur les textualités numériques. Dans J.-M. Adam (dir.), *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation* (p. 1-19). Presses universitaires de Franche-Comté. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01163507v1>

- Rinck F. et Mansour L. (2014). La littéracie à l'ère du numérique : le copier-coller chez les étudiants. *Revue Linguagem em (dis)curso*, 13(3), 613-637. <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-em-discurso/1303/00.htm>
- Rouet, J.-F. (2006). *The Skills of Document Use*. Erlbaum Associates.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. Dans : J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : état d'une discipline* (p. 47–62). Nathan.
- Schneuwly, B. (2020). Literacy – littératie – Literalität. Un essai. *Forumlecture.ch*, 2. <https://www.forumlecture.ch/lffl/2020/2/701>
- Souchier, E., Candel, E., Gomez-Mejia, G. et Jeanne-Perrier, V. (2019a). *Le numérique comme écriture : Théories et méthodes d'analyse*. Armand Colin.
- Souchier, E., Jeanneret, Y. et Le Marec, J. (2019b). *Lire, écrire, récrire*. BPI.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report*. Unesco.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.