Textes numériques et construction d'espaces d'écriture : la production d'écrits universitaires en hypertexte

Colleen McKenna

Traducteur : Fabrice Antoine

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1996>

DOI : 10.4000/pratiques.1996

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 211-229

Référence électronique

Colleen McKenna, « Textes numériques et construction d'espaces d'écriture : la production d'écrits universitaires en hypertexte », *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1996> ; DOI : 10.4000/pratiques.1996

Textes numériques et construction d'espaces d'écriture : la production d'écrits universitaires en hypertexte

Colleen McKenna

Institute of Education, University College London (Royaume-Uni)

Traduit de l'anglais (G.B.) par Fabrice Antoine

Professeur des Universités, Directeur du Master de Traduction
« Métiers du Lexique et de la Traduction », Université Lille 3 (France)

Introduction et contexte

Le numérique modifie le paysage de la communication universitaire : de nouvelles pratiques apparaissent, la palette des types de textes s'élargit et les espaces dans lesquels nous écrivons ou lisons des travaux universitaires sont devenus plus vastes. L'univers sémiotique dans lequel se déroule la communication universitaire change rapidement (Lillis, 2011). Dans l'enseignement supérieur (ES), on demande de plus en plus aux étudiants de produire des textes numériques, par exemple, des courriers électroniques, des blogs, des messages en ligne, des tweets et des wikis. La variété des textes qui pourraient être produits, les pratiques d'écriture qu'ils pourraient mettre en jeu et la gamme des actes de communication présents dans de tels textes sont immenses.

Pourtant, malgré ces formes émergentes de communication et l'utilisation généralisée de technologies à visée pédagogique dans l'ES, la production académique universitaire officielle n'a en grande partie subi aucun changement : l'*essai*⁽¹⁾ reste un mode dominant et l'expression écrite de ce type de production reste privilégiée (McKenna & McAvinia, 2011). On constate en effet que, dans

(1) *NdT* : on a préféré conserver le terme le plus proche de l'anglais « essay » plutôt que d'adopter la traduction ordinaire, et limitative, de « dissertation », pour réaffirmer la distance entre ces deux types d'écrits. Pour cette raison, « essai » apparaîtra en italique tout au long de cet article.

de nombreuses universités du Royaume-Uni, l'examen sous forme d'*essai* manuscrit reste la forme première d'évaluation. De plus, ainsi que Goodfellow, 2011, l'a démontré, les universités ont été lentes à prendre la mesure de l'impact sur les pratiques de littéracie des technologies en termes de recherche et de pratiques dans le domaine de l'ES.

Par ailleurs, ainsi que le remarquent Kolb (2008) et Ingraham (2000), l'écriture hypertextuelle, bien que largement acceptée dans un cadre créatif (par ex. écriture de fiction ou de poésie en ligne) et dans celui des réseaux sociaux, n'a pas été adoptée à grande échelle dans des contextes universitaires. Kolb demande, en provocant, où sont les hypertextes argumentatifs, académiques, dont on nous prédisait l'apparition à la fin du XX^e siècle : « Alors, devrait-on conclure que l'idéal de l'hypertexte argumentatif doté d'un réseau complexe de liens est une erreur, que l'on devrait laisser aux textes littéraires les schémas à liens multi-niveaux ? » (Kolb, 2008). Je vais tenter de montrer ci-dessous que l'hypertexte a beaucoup à apporter à qui écrit au XXI^e siècle dans un contexte universitaire, notamment si on l'envisage dans le cadre des littéracies universitaires.

J'examinerai dans le présent article les affordances des hypertextes académiques multimodaux, plus particulièrement la manière dont les discontinuités, les vides et la dislocation textuelle sont des fonctionnalités caractéristiques riches en potentialités de ce type d'écriture. Je me pencherai en particulier sur la façon dont ces textes sont organisés et dont ils bousculent les idées traditionnelles sur l'argumentation ; j'aborderai également la manière dont la juxtaposition est utilisée pour la création de sens, et la multimodalité. Ce faisant, je poursuivrai une comparaison entre l'hypertexte académique et l'*essai* (tout en gardant à l'esprit les différents sens possibles de ce vocable). J'indiquerai que ce type d'écriture apporte aux étudiants (et à leurs lecteurs) de nouvelles façons de construire et de présenter le savoir académique. Je n'oublie pas que l'écriture s'est toujours appuyée sur un moyen technologique, et, pour le propos de cet article, j'utiliserai l'appellation « nouvelles technologies » pour désigner celles qui permettent une communication en ligne. Je traite en particulier d'écriture hypertextuelle, et j'entends par « hypertexte » toute production dans laquelle des fragments d'écrit (lexies) et du matériau sous d'autres formes (image, son, animation) sont reliés entre eux grâce à des liens. Bien sûr, l'hypertexte représente une combinaison de l'espace et de la technologie plutôt qu'un genre en soi, ce qui fait que cet article traite en réalité de pratiques hypertextuelles ; cependant, par endroits, je parlerai des productions qui en découlent comme d'« hypertextes », de la même façon que l'on parle d'« *essais* ».

Cet article mêle conclusions théoriques et conclusions tirées de la pratique ; il s'appuie sur une modeste recherche où l'on a étudié des documents hypertextes multimodaux créés par des étudiants d'un cours sur la communication numérique (McKenna & McAvinia, 2011). Afin de rendre la présente étude plus concrète, je ferai référence à des échantillons de travaux d'écriture hypertextuelle d'étudiants, pour m'appuyer sur des exemples et analyser les questions posées. J'ai choisi pour cette étude une approche ethnographique critique (Lillis & Scott, 2007) et je m'appuie sur un corpus qui comprend toute une gamme de textes, des hypertextes à mes propres réflexions en passant par des transcriptions d'entretiens, des courriers électroniques, des *storyboards*, des commentaires analytiques et des échantillons d'écrits de dossiers de fin d'année.

Je considérerai l'écriture hypertextuelle du point de vue des littéracies universitaires, en m'appuyant sur les écrits de Lea & Street (1998), Goodfellow & Lea (2007) et Lillis (2003, 2011). Concernant cette dernière, mon intérêt va vers le cadre théorique plus vaste qu'elle applique aux littéracies académiques et j'envisage de démontrer que des hypertextes du type considéré ici ont potentiellement vocation à occuper les positions « dialogiques », « oppositionnelles », qu'elle pose comme facteurs importants dans la construction d'une pédagogie des littéracies universitaires. Cela est pertinent, car les hypertextes en question se caractérisent par un certain humour, que l'on peut interpréter comme un défi au format et à la domination de l'« *essai* ». Par ailleurs, Lillis s'appuie sur Bakhtine pour la définition de son cadre élargi et dans son analyse ultérieure de la juxtaposition ; comme je le propose ci-dessous, il existe des manières de voir l'hypertexte comme à la fois dialogique et hétéroglossique en fonction de sa capacité à englober des voix et des modalités différentes, des types de textes différents, de même que dans la façon dont il bouscule consciemment le flux narratif et remet en question des pratiques de littéracies plus traditionnelles (en écriture comme en lecture). De plus, je montrerai comment l'écriture d'hypertextes académiques peut apporter aux étudiants une vision plus précise de pratiques de l'écriture académique qui sont devenues presque invisibles.

Contexte

Kolb (2008) nous rappelle que l'hypertexte en soi n'induit pas un genre écrit particulier : « Comme le papier, l'hypertexte peut servir de support à toutes sortes de textes. » Dans le cadre de cet article, je considère des textes dont la distribution dépend de liens entre différentes sections ou écrans et qui sont multimodaux, utilisant au moins du texte et de l'image. Cette étude s'appuie sur des textes et du matériel produits dans le cadre d'un cours co-assuré par Claire McAvinia et l'auteur au University College de Londres (Royaume-Uni). Parmi les thèmes de ce cours, intitulé « Communiquer à l'ère du numérique : problèmes de littéracies électroniques », sont abordés les théories de la textualité électronique, les contextes historiques, sociaux et disciplinaires de la communication numérique, l'analyse de textes du Web, l'écriture, la conception et la mise en page, l'édition de documents hypertexte, l'impact d'Internet sur la communication. Dans le cadre de l'évaluation du cours, pour une partie, il était demandé aux étudiants (de multiples disciplines différentes) de préparer un hypertexte sur un sujet académique de leur choix répondant aux exigences suivantes : cet hypertexte devait être multimodal, faire une évaluation critique d'un sujet, comprendre au moins quinze écrans et contenir des références à des textes imprimés ou numériques.

On a rassemblé des notes, des dessins et des réflexions pendant l'écriture des hypertextes et après. Faisait partie du processus, la présentation par les étudiants, devant l'enseignant qui les suivait et l'ensemble du groupe, d'un *storyboard* pour montrer comment leur travail prenait forme et pour recueillir des réactions propres à les aider. De plus, certains étudiants ont pris part à un entretien individuel sur ce processus de création de savoir académique dans ce format – ils ont aimablement autorisé l'utilisation de leurs hypertextes dans un article

universitaire. Dans le cadre du présent article, j'utiliserai les travaux de trois étudiants comme illustrations. On se référera à McKenna et McAvinia (2011) pour une description complète du cours, ses fondements et son propos, etc.

Plus généralement, il faut noter que ce type de cours se situe aux marges, sur le plan de l'évaluation et de la réglementation. Comme indiqué plus haut, dans les universités du Royaume-Uni, les modalités d'évaluation sont très encadrées, et la production écrite formelle du type *essai* (telle que définie par Lilly, 2003) reste le mode dominant d'évaluation des savoirs académiques. Même si l'on débat de plus en plus de la diversification des modes d'évaluation, des formes multimodales comme celles évoquées ici sont rares dans le cadre de travaux de synthèse comptant pour la note finale.

Ainsi, ce travail était expérimental, et quelque peu risqué tant pour les enseignants que pour les étudiants, parce que cette forme n'avait pas été utilisée auparavant dans cet établissement, et le sentiment existait que le règlement universitaire était remis en cause ; pour cette raison, on peut considérer ce travail dans le cadre d'un paradigme des littéracies universitaires, ce que j'aborderai ci-dessous. Au-delà de son aspect risqué, cependant, la forme hypertextuelle présentait une certaine nouveauté, perçue par la plupart des étudiants comme libératrice et riche en potentialités. Une étudiante a eu le sentiment qu'elle n'était plus limitée par « la page et ses deux dimensions » : « ce n'était pas comme un texte disons en 2D où l'on fait un parcours de l'introduction à l'argument principal à la conclusion... C'était essayer d'être un peu plus 3D dans le sens où l'on pouvait aller d'un morceau de texte à un autre sans suivre cette [...] approche linéaire. »

Pages-écrans extraites de travaux

Alors, à quoi peut bien ressembler de l'hypertexte académique ? Ci-dessous figurent des pages-écrans extraites de travaux de deux étudiants.

Le premier hypertexte (*Fig. 1*) a choisi les Domaines Multi-Utilisateurs (MUD) pour sujet. A l'origine, les MUD étaient essentiellement des espaces à base de texte destinés à l'interaction sociale en ligne ; ils ont précédé la révolution du Web 2.0 dans le domaine des réseaux sociaux. On parle ici de sites de jeux de rôles, de science fiction, de fantastique, d'aventure et de conversations en ligne ; certains se sont construits autour de thèmes et motifs gothiques. Ils ont souvent recours à la métaphore de la demeure ou du château : les utilisateurs/joueurs interagissent alors dans différents espaces numériques, définis comme des « pièces ». Nous constatons que l'auteur de ce travail adopte une métaphore bien adaptée à son sujet et organise son texte, visuellement comme spatialement, en utilisant le plan d'une demeure. La métaphore de la demeure fournit donc aussi au travail une structure intellectuelle, qui se différencie très nettement de la structure argumentative à laquelle on s'attendrait dans un texte traditionnel du type *essai*, l'abandon de la progression linéaire du raisonnement n'étant pas la moindre différence.

L'étudiante qui fournit le deuxième exemple (*Fig. 2 et 3*) traite de la réalité virtuelle et de son impact possible sur la société. Elle adopte un point de vue très large sur la question et s'appuie sur la fiction, la sociologie et l'informatique

Fig. 1 : Page-écran du travail hypertexte de l'étudiant n° 1

Fig. 2 : Page-écran du travail hypertexte de l'étudiante n° 2

Fig. 3 : Autre page-écran du travail de l'étudiante n° 2

pour développer ses idées ; l'hypertexte produit est fortement interdisciplinaire. Comme l'étudiant du premier exemple, elle a recours à une métaphore visuelle/spatiale pour organiser son argumentation : elle construit des variations sur le motif de la bulle, qui confèrent une cohérence visuelle à son travail où chaque page-écran est organisée autour de ce motif. Lorsqu'elle a expliqué la conceptualisation de son texte, elle a aussi parlé de la signification de ce thème de la circularité, qui représente aussi un mode d'écriture : ses idées partaient d'un centre pour rayonner vers l'extérieur :

...un travail en hypertexte, ça s'apparente davantage à une carte conceptuelle ou à un schéma en toile d'araignée... On était au début et [tout le monde] réfléchissait à ce qu'il allait faire pour le travail à rendre, et là j'ai fait cet espèce de *storyboard* où les idées étaient organisées comme en toile d'araignée, découlaient de l'introduction [qui était] la partie centrale. Il y avait aussi d'autres choses là-dedans, des références, par exemple, pour le cas où le lecteur voulait consulter les références que j'avais utilisées, mais les idées étaient plutôt circulaires et, comment dire, elles s'organisaient comme une toile d'araignée à partir de l'introduction au centre [...] Vous voyez la différence ? Ce n'était pas linéaire [...] c'est cette idée de la sphère/ du cercle qui revient. (Étudiante n° 2)

Ainsi, pour cette étudiante, le motif visuel dominant, l'organisation de l'hypertexte et le développement du raisonnement convergent dans cette forme circulaire.

Ces deux travaux se caractérisent par l'hybridité pour ce qui est des voix, des modalités, des registres, de la présentation (polices et taille de caractères, cou-

leurs) et des genres. Les auteurs font ici des expériences avec toute une gamme de traits rhétoriques, et pourtant ni l'un ni l'autre n'avait jamais écrit ni conçu d'hypertexte auparavant : ils découvraient la conception et les aspects techniques de ce type d'écriture. Ils ont bénéficié d'une aide technique pour l'écriture de code pour les hypertextes dans le cours (on se référera à McKenna & McAvinia, 2011 pour de plus amples informations sur ces hypertextes et le cours). Dans les paragraphes qui suivent, je vais examiner les implications d'un tel type d'écriture pour l'organisation des connaissances (y compris l'argumentation), l'importance des vides textuels, du collage et de la juxtaposition, et les approches multimodales de la construction du sens.

L'organisation des connaissances : réévaluation de l'argumentation académique.

Parmi les affordances des hypertextes figurent les structures alternatives qu'ils proposent pour la construction du sens. L'architecture sous-jacente des hypertextes rend plus nombreuses les manières dont le sens peut être construit et les idées organisées, comme par exemple grâce au positionnement du texte à l'écran, aux liens vers d'autres textes et à l'intégration de texte, d'image et d'autres médias (le son en est un). Je propose d'examiner dans cette partie les façons dont l'argumentation académique traditionnelle peut être remise en question et sa notion élargie grâce aux hypertextes ; je vais considérer pour cela les lexies, les vides textuels, la juxtaposition et l'hétéroglossie.

Il est bien sûr évident que l'hypertexte fournit des occasions de rompre la ligne d'argumentation traditionnelle qui est si caractéristique de l'écriture de l'*essai* (Kolb, 1994 ; McKenna & McAvinia, 2011). L'écriture hypertextuelle peut abandonner la progression linéaire, comme dans un codex, et permettre le rayonnement ou la distribution des idées vers l'extérieur à partir d'un écran ou d'une page Web situé au centre (cela correspond au format général retenu par beaucoup de nos étudiants). Une autre possibilité est que l'écriture soit organisée de façon plus lâche, de manière associative, comme sur le site de Kolb, « *Sprawling Places* » (« lieux tentaculaires »). Dans un cas comme dans l'autre, le lecteur opère des choix en sélectionnant des liens et construit, en partie, son parcours dans le matériau. Plus le nombre de liens créés est élevé, moins l'auteur peut prédire la façon dont le lecteur abordera le matériau.

Lexies, liens et linéarité

Selon certains théoriciens, la construction du sens dans l'hypertexte repose sur le développement d'unités autonomes reliées entre elles par des hyperliens. Kolb (suivant en cela Roland Barthes dans *S/Z*) nomme ces unités « lexies » : parties discrètes de l'hypertexte sur lesquelles on peut affirmer que les auteurs ont plus de contrôle du point de vue narratif.

Ainsi que les exemples de travaux d'étudiants le montrent clairement, les lexies se définissent de différentes façons : dans le premier exemple, ce sont des sous-sections qui se trouvent à l'intérieur des « pièces » de la demeure ; dans le

second exemple, ce sont des sections délimitées par des cercles. Dans les deux cas, les lexies contiennent des idées organisées en paragraphes, qui ne sont parfois pas très différents de courts passages de texte que l'on peut rencontrer dans un *essai* universitaire. De plus, ces sous-unités ont des modalités variables : elles intègrent de l'écriture, des extraits sonores et des images. Cependant, même dans les unités textuelles, le lecteur trouvera des possibilités, grâce aux liens hypertexte, d'aller au-delà des frontières rhétoriques vers d'autres textes liés à elles.

Le concept de « lexie », ou, plus largement, de « fragments » de sens, a influencé la réflexion des étudiants sur le destinataire et sur la structure. L'étudiant n° 1 envisage comment et à quel point il pourrait anticiper les pratiques de lecture de son destinataire :

Dans un *essai*, on peut faire des suppositions sur ce que le lecteur a lu et on peut bâtir à partir de là, et suivre un fil naturel dans l'argumentation d'un bout à l'autre du texte, mais ici, on ne peut pas faire ces suppositions. J'ai essayé de faire que chaque page soit autonome, mais soit reliée à d'autres, si bien que l'on peut juste lire une page et la comprendre sans devoir lire les autres pages. Si vous les lisez toutes, alors vous avez la totalité de la chose, et toutes les pages se complètent les unes les autres.

Ainsi, comme la théorie de Bakhtine permet de le prévoir, penser au destinataire a eu un impact fort sur les pratiques d'écriture des étudiants, qui ont eu tendance à penser en termes d'écrans ou de « pages » pendant qu'ils définissaient la structure de leur travail.

Une autre étudiante a utilisé des passages de texte bien plus brefs – parfois seulement l'équivalent d'une phrase ou de quelques vers, mais, en général, son travail présentait de multiples lexies sur chaque écran. Le texte était réparti sur l'écran et séparé par du blanc. De plus, le contenu graphique avait autant d'importance et de relief que le contenu textuel. Son hypertexte procédait davantage par juxtaposition ou collage, la métaphore du dessin de jardins, du paysagisme, étant le principe organisateur (cette métaphore a d'ailleurs été filée de sorte que l'acte de lire ce genre d'hypertexte est assimilé à une promenade vagabonde dans un jardin). Ses références au « paysagisme » étaient solides et s'appuyaient sur un ensemble varié de disciplines et aussi sur la théorie de l'hypertexte : l'hypertexte « *Sprawling Places* » de Kolb, qui utilise aussi des lexies courtes et s'appuie davantage sur l'association grâce à des liens plutôt que sur une ligne narrative pour créer du sens, fonctionnait comme référence intertextuelle dans ce travail.

Étant donné la brièveté potentielle et la distribution des lexies sur l'écran, le lien devient important au niveau de l'interprétation : il est ce par quoi les unités de sens sont reliées entre elles. D'un point de vue rhétorique, les liens pourraient fonctionner selon le principe de l'association d'idées (Carusi, 2006), comme juxtaposition (Rice, 2003), comme référence, définition, illustration, etc. Les liens peuvent remplir toute une variété de fonctions rhétoriques. Les liens ont souvent été utilisés par les étudiants de ce cours comme des références ou des notes de bas de page améliorées : le lecteur, plutôt que de n'avoir qu'une simple référence aux idées de quelqu'un d'autre, pouvait avoir accès à une page Web pour consulter le travail auquel il était fait référence sous sa forme primaire. Dans

d'autres cas, les liens signalaient l'existence de développements séparés mais parallèles et enfin, ils permettaient la juxtaposition, comme on le verra plus bas. On constate, et c'est révélateur, que les liens marquaient une instabilité textuelle. Ainsi que l'étudiante n° 3 l'a écrit dans son hypertexte : « En choisissant un lien, le lecteur ou la lectrice modifie sa façon d'appréhender l'œuvre. » Elle avait installé des liens à de nombreux endroits de la page, et elle avait même mis en place des « liens cachés » – non repérés par la couleur ou la surbrillance, ils semblaient avoir été conçus pour attirer l'attention sur la nature même du lien hypertexte dans l'écriture académique et, en fait, l'interroger.

Le potentiel des vides textuels

L'établissement d'un lien hypertexte construit une relation entre deux éléments, mais crée aussi passagèrement une cassure ou un vide entre eux : un moment de dislocation. Ainsi qu'évoqué plus haut, le vide fait aussi partie de la conception des écrans. Bien entendu, l'idée du trou dans l'écriture n'est pas nouvelle : dans *Le plaisir du texte*, Roland Barthes parle de l'excitation occasionnée par les « trous » et les irrégularités du texte :

« Ce que je goûte dans un récit, ce n'est donc pas directement son contenu ni même sa structure, mais plutôt les éraflures que j'impose à la belle enveloppe : je cours, je saute, je lève la tête, je replonge. [...] comme au jeu de la main chaude, l'excitation vient [...] au moment où chaque main (différente) saute par-dessus l'autre (et non l'une *après* l'autre), que le trou se produit et emporte le sujet du jeu – le sujet du texte. » (Barthes, 1973 : 22-3)

Ce qui frappe ici, c'est la qualité ludique que Barthes attache à la lacune textuelle. De tels « trous » sont plus visibles dans les hypertextes et peut-être l'« excitation » provoquée par ces vides potentiels a-t-elle inspiré les étudiants, qui ont fait des commentaires sur les effets libérateurs de ces hypertextes. Il semblerait bien par ailleurs que, peut-être en raison de sa nouveauté, le travail hypertextuel induit un aspect ludique. Il ouvre ce que Creme (2008), s'inspirant de Winnicott, appelle un espace de transition qui autorise « le jeu et l'activité créative ». Les étudiants se sont exprimés sur le sentiment de libération apporté par la réalisation d'un travail de communication académique de cette sorte :

Je me suis dit que ce serait amusant d'introduire des trucs qui ont l'air de venir de nulle part, comme par exemple, au début on vous dit que vous êtes dans une grande demeure et ça a l'air un peu flippant, et puis vous entrez dans le salon et vous vous retrouvez dans le monde de Star Wars, et vous vous demandez « est-ce que je suis toujours dans la demeure ? ». Je voulais que ça fasse comme une pause entre la lecture de pages et je voulais que le lecteur reste bien attentif au moment où ça coupe le texte, puis après lui dit que c'est une nouvelle partie et qu'il peut se concentrer là-dessus. En écriture académique, sauf si j'écrivais de la fiction, je n'utiliserais normalement pas d'humour parce qu'on m'a appris que c'est un mode d'expression formel. (Étudiant n° 1)

[...] on se sentait beaucoup plus libre d'introduire ce genre de choses dans ce type de travail – on se disait [...] qu'on avait toute liberté [...] qu'on pouvait faire ça si on avait envie – à cause [...] du format que ça avait : c'était une page Web... (Étudiante n° 2)

Comme nous le rappelle Creme (2003), « le jeu renverse les catégories établies » ; le jeu peut être subversif. L'hypertexte, avec ses espaces vides, ses trous et sa dislocation, est tout à fait apte à renverser et « déranger » nos pratiques de littéracie établies, ainsi que le suggère l'étudiant n° 1 (voir *infra*).

Juxtaposition et dialogisme

Ce travail repose pour beaucoup sur la juxtaposition : la juxtaposition de passages écrits ou juxtaposition d'écrit et d'autres modalités, le son et l'image par exemple. Les hypertextes permettent des configurations de relations entre lexies apparemment infinies, et Lillis a récemment développé l'idée que la « juxtaposition textuelle » avait la force d'être une pratique de littéracie transformatrice (Lillis, 2011). Elle avance que la juxtaposition permet l'émergence de façons différentes de construire le sens dans un contexte académique, par exemple l'étoffement d'un argument isolé grâce à des couches supplémentaires d'« information, de description et d'argumentation enchâssée ». La juxtaposition permet à de multiples voix de se faire entendre, ce qui autorise plus facilement la variété linguistique et modale (Lillis, 2011). Décrite en ces termes, la juxtaposition a beaucoup en commun avec l'hypertexte. Dans le cyberspace, les textes se caractérisent fréquemment par la variété, le jeu, la multimodalité et des approches variées du genre, du ton et du discours. Lillis prône la valorisation de ces pratiques dans les travaux académiques.

Lillis s'appuie sur Bakhtine quand elle pose la « juxtaposition » comme une technique de création de textes académiques dialogiques qui pourrait remplacer le discours monologique du type de l'*essai*. Lorsqu'elle traite de la juxtaposition, Lillis n'envisage pas spécialement l'écriture en ligne, mais les affordances de l'hypertexte, comme évoqué plus haut, font de lui un espace idéal où construire un discours dialogique du type de celui que Bakhtine concevait. Les hypertextes, en particulier, peuvent être des espaces où peuvent coexister et interagir différents discours. Par exemple, l'étudiant n° 1 a créé un travail dans lequel des styles (et des modalités) d'écriture variés sont juxtaposés dans quasiment chaque écran.

Ce genre de mélange, presque un remix, rappelle le concept d'hétéroglossie (ou plurilinguisme) développé par Bakhtine :

« [...] sur les tréteaux des baraques et des foires, résonnait le plurilinguisme du bouffon raillant tous les langues et dialectes, et se déroulait la littérature [...] des chansons des rues, des dictons et des anecdotes. [...] on y jouait au jeu vivant des poètes, des savants, des moines, des chevaliers, tous les « langages » y étaient des masques, et aucun de leurs aspects n'était vrai et indiscutable. » (Mikhaïl Bakhtine, *Du discours romanesque*, dans *Esthétique et théorie du roman*, p. 96. (Gallimard (1978), 2001, trad. du russe par Daria Olivier (trad. 1978)).

L'hypertexte, lui aussi, peut permettre le jeu entre les langages et leur perturbation. Pour les étudiants, l'espace vide a semblé inviter une approche hétéroglossique de la construction du texte et peut-être, parfois, une certaine irrévérence. Par ailleurs, ainsi que la citation de l'étudiant n° 1 ci-dessus l'indique, les textes produits se caractérisaient par endroits par l'utilisation d'un humour visuel, sonore ou textuel (McKenna & McAvinia, 2011). Deux étudiants ont inté-

gré des dessins animés dans leur travail et un autre a utilisé de la musique amusante, du ragtime, qui servait aussi d'allusion cinématographique. Dans leurs travaux, tous les étudiants ont combiné les genres et les modalités, à une fréquence plus importante et avec une variété plus grande que nous ne l'avions jamais vu dans des travaux écrits plus traditionnels. Ce mélange des genres se rapproche de l'appropriation de la culture populaire « par *sampling*, ou échantillonnage » que Williams a relevée dans les pratiques de littéracies de ses étudiants dans des espaces de réseaux sociaux (Williams, 2009 : 78). Pour en revenir aux observations de Creme citées plus haut, ces textes ont permis le « jeu » intellectuel.

Multimodalité et organisation spatiale

Bien entendu, ce sentiment de dislocation découle en grande partie de la juxtaposition de modalités. Dans son étude des textes de réseaux sociaux ouverts ou créés par des étudiants des trois premières années d'université, Williams remarque que, dans ces environnements en ligne, la multimodalité « est devenue si ordinaire que cela ne justifie même pas que l'on y fasse attention » (Williams, 2009 : 63). Kress nous rappelle que différentes modalités – par exemple l'écriture, l'image, la couleur, le son – assurent « différents types de tâche sémiotique ; chacun a son potentiel individuel de sens » (2010b : 1). Il parle aussi des affordances des différentes modalités : « Si les modalités diffèrent par leurs affordances, il est évident qu'elles configurent le monde de façons différentes, souvent de façons profondément différentes. [...] Si l'image montre le monde, alors une différence existe par rapport à des mots parlés ou écrits qui disent le monde. » (Kress, 2010b : 96). Ces différences sont des affordances extrêmement intéressantes de l'hypertexte, parce qu'elles offrent aux étudiants de nouvelles manières d'accéder à des types de connaissance différents les uns des autres, de les décrire et de les configurer. Les approches multimodales sont à la fois stimulantes et source de rupture et en cela, elles se révèlent un défi aux pratiques de l'*essai* existantes. Je voudrais maintenant examiner les façons dont les étudiants ont mobilisé différentes modalités pour communiquer leur travail académique, et définir en quoi des textes multimodaux se démarquent des autres pratiques d'écriture académiques. Pour la plupart des étudiants, la création d'hypertextes multimodaux, en particulier dans un contexte académique, représentait une expérience nouvelle. Même si certains d'entre eux avaient déjà utilisé du matériel visuel dans leurs travaux auparavant (peut-être, par exemple, dans des exposés de sciences), ce n'était pas le cas de la majorité d'entre eux, et ils n'avaient pas utilisé de son ou d'animation.

La mise en page comme modalité

Tout d'abord, il serait sans doute pertinent, dans une analyse de la multimodalité, de nous pencher sur la mise en page ou le graphisme d'écrans. Kress (2010) soutient fermement qu'il faut considérer la mise en page comme une modalité parce qu'elle contribue à la construction du sens et qu'elle a des exigences rhétoriques particulières, comme, par exemple, la disposition. Pour ceux qui abor-

daient pour la première fois l'écriture pour des pages-écran, la mise en page et le graphisme ont entraîné l'adoption de toute une nouvelle panoplie de pratiques de communication. Les étudiants devaient dorénavant se poser les questions suivantes : quand un écran/une page Web était-il/elle complet/complète, et quand et combien de fois devait-il/elle être lié(e) à d'autres pages ou d'autres sites ? Quelle signification revêtait le positionnement de texte ou d'images en différents points de l'écran ? Comment des changements de couleur, de police, de taille de caractères sont-ils interprétés ? Comment composer un ensemble d'éléments ? Comment utiliser le blanc ?

Il est utile d'examiner le travail de l'étudiant n° 1 du point de vue de la mise en page. Il utilise à l'évidence la mise en page d'une façon particulière pour construire le sens. La métaphore de la grande demeure qu'il utilise sert de méthode d'organisation des idées autant que d'outil pour encadrer les discussions et reproduire certains schémas à l'intérieur de l'hypertexte (par exemple, à chaque pièce est associée une image et généralement un genre distinct et une voix particulière). Il combine la mise en page avec d'autres modalités (écriture, son, image) d'un bout à l'autre pour construire le sens.

L'étudiante n° 3 a noté dans son hypertexte que se préoccuper de la mise en page a entraîné une modification de l'identité du rédacteur :

Dans un environnement hypertextuel, le positionnement et le formatage du texte doivent être soigneusement envisagés.

Écrire en hypertexte, ce n'est plus seulement écrire. L'auteur doit aussi être le concepteur graphique. (Hypertexte de l'étudiante n° 3 : *Keep on the Grass* (« Permission de marcher sur la pelouse »))

Cette étudiante établit une distinction entre « écriture » et « conception graphique », qui, elle, implique un travail multimodal. L'hyperlien derrière « concepteur graphique » (*designer*) faisait apparaître une photo des jardins botaniques du domaine de Heligan en Cornouailles, établissant ainsi une comparaison, par juxtaposition, entre la création d'hypertextes et la conception de jardins. Cette analogie était au cœur de l'hypertexte de cette étudiante.

Hypertextes multimodaux

Ce qui vient à l'esprit, d'ordinaire, lorsque l'on évoque les hypertextes multimodaux, c'est de l'image, du son et/ou de l'animation que l'on intègre et combine à de l'écrit pour créer un ensemble. De ce point de vue, le travail de l'étudiant n° 1 mérite une lecture (et une écoute) attentive. Tout d'abord, il a recours à des changements de type et de couleur de police pour repérer les différents genres écrits. Ainsi, sur un écran, la fiction gothique se fond en un texte personnel, de réflexion, qui lui-même glisse vers un texte du type *essai* – tous ces éléments étant présentés en textes de couleurs différentes. Chaque page de cet hypertexte comprend également au moins une image, qui établit un lien avec la métaphore centrale de la grande demeure et contribue à la construction de l'atmosphère : par exemple, pour le « bar », on a une image fixe de personnages d'une scène de cinéma célèbre, qui se distingue par son humour et son côté menaçant. Sur la page qui présente les références du travail figure une image d'un large horizon et

d'un soleil à mi-hauteur dans le ciel – qui évoque à la fois le potentiel et l'incertitude de l'inconnu. (Les références sont toutes des hyperliens incrustés dans la photo d'un téléporteur de Star Trek). Il est remarquable que l'auteur a parlé de cette page comme d'une aire de lancement à partir de laquelle un lecteur pourrait quitter la « sécurité » de son site Web.

Pour ce qui est du son, il utilise des fichiers audio (grincements de porte, musique de la scène du bar dans Star Wars ou riff futuriste) pour évoquer, par exemple, l'atmosphère gothique, l'humour ou l'inconnu. (Voilà encore un exemple de ce que Williams, 2009 nomme échantillonnage ou *sampling* culturel.) Ces sons sont à la fois des raccourcis sémiotiques et des éléments qui aident à en interpréter d'autres présents sur la page. On trouve dans chaque « pièce » du domaine multi-utilisateurs (MUD) des extraits sonores différents ; ils ne sont pas subordonnés au texte mais en sont distincts : en particulier, le son et l'animation sont sous le régime d'une logique organisationnelle différente, qui est chronologique plutôt que spatiale – on commence à entendre le son dès que l'on ouvre la page, et il continue pendant une durée fixe. Il existe donc une différence dans la façon dont il est vécu : la grammaire de l'écran a une certaine logique spatiale (Kress & Van Leeuwen, 2006), mais l'introduction d'éléments programmés dans le temps rend nécessaire une autre approche de l'interprétation – au moment où le lecteur aborde l'image et le texte, le son se met en marche automatiquement, ce qui crée une atmosphère et un registre qui servent de fond à la lecture et à l'interprétation de l'écrit et de l'image affichés sur le même écran. Le son, en particulier par son organisation chronologique, apporte une dimension supplémentaire au concept de juxtaposition : pendant un moment, il se superpose aux autres éléments présents à l'écran. Le son juxtapose également un discours académique (celui de l'écrit) à la culture populaire, le cinéma et la télévision en particulier, dont la musique est la trace. Le son contribue, de ces deux manières, à l'hétérogénéité de la page et, par endroits, évoque le carnavalesque. Il est indiscutable qu'il confère une qualité hétéroglossique à l'hypertexte.

Multimodalité et dislocation

La nature multimodale de ces hypertextes illustre une forme d'hétéroglossie dans laquelle les diverses modalités sont en dialogue l'une avec l'autre dans une dislocation productive. La juxtaposition de types de texte, de registres, de voix autant que de modalités engage le lecteur/auditeur à faire des associations et à entrer dans des argumentations plurielles. M'appuyant sur les idées de Lillis sur la juxtaposition, j'avance que ces hypertextes ont la possibilité de remettre en question le discours académique traditionnel, la moindre raison n'étant pas qu'ils renversent, jusqu'à un certain point, nos pratiques acceptées d'écriture et de lecture. Kress (2010) souligne que la multimodalité nous montre le « caractère clos du langage » :

« Elle [la multimodalité] nous montre le caractère clos du langage – que nous savions sans le savoir. [...] Le “langage” n'est pas un contenant assez grand pour tout le matériau sémiotique dont nous étions sûr pourtant que nous pouvions y verser. [...] Il existe des domaines hors d'atteinte du langage, où celui-ci s'avère insuffisant, où le travail conceptuel sémiotique doit s'opérer, et s'opère effectivement, grâce à d'autres modalités. » (Kress, 2010 :15)

De la même façon, travailler avec des hypertextes peut illustrer les limites des formes académiques traditionnelles (comme l'*essai*) et de pratiques associées. L'étudiant n° 1 a relevé la différence dans l'utilisation des modalités : « Je comprends pourquoi il y a des gens qui adorent faire des films ou de la télé. Au lieu de créer en n'utilisant que des mots, on peut réfléchir à quelle musique ou vibration sonore adaptée on peut utiliser, aux images dont on veut se servir pour créer l'atmosphère que l'on recherche. » L'étudiante n° 2 a souligné les possibilités rhétoriques accrues qu'offre la multimodalité : « les éléments visuels ont bien plus d'impact, c'est évident – ce qui fait que l'on peut dire bien plus en une image qu'on ne pourrait en [...] une page de mots. »

En outre, en écrivant des hypertextes, les étudiants ont pu « voir » des traits de la pratique rhétorique académique qui étaient devenus quasiment invisibles. Ils se sont dits plus attentifs à des traits rhétoriques de leurs travaux écrits académiques (pas seulement cette écriture en ligne) et ils ont éprouvé un intérêt tout particulier pour les différences rhétoriques entre ce travail en hypertexte et les travaux écrits plus traditionnels qu'il leur est demandé de rendre. La comparaison avec l'hypertexte et son « caractère autre » sur le plan du destinataire, de la linéarité, de l'argumentation, du registre et de la modalité, a contribué à rendre apparentes des caractéristiques et des pratiques invisibles (McKenna & McAvinia, 2011).

Pratiques rhétoriques

Les hypertextes comprennent souvent des pages qui jouent le rôle d'introduction, mais fréquemment, comme c'est le cas des travaux examinés ici, ils ne comportent pas de conclusion traditionnelle (Cerutti, 2009 ; McKenna & McAvinia, 2010 ; Kolb, 2008). Cette façon de déroger à la structure traditionnelle n'est pas surprenante, étant donné que le rédacteur de l'hypertexte ne peut prédire avec certitude l'itinéraire d'un lecteur à travers le matériau. Par ailleurs, cette notion même de conclusion va, semble-t-il, à l'encontre de la nature de l'hypertexte : une conclusion classique relie des idées et des éléments de l'argumentation pour les faire converger vers un point de fermeture alors que la tendance d'un hypertexte est d'ouvrir. De plus, la structure de l'hypertexte, pour autant qu'elle existe, autorise la coexistence de multiples voies d'exploration. Ne pas aller vers une conclusion, voilà qui remet peut-être aussi en question ce que Lillis, s'appuyant sur Bakhtine, a appelé le texte académique « monologique » que l'enseignement supérieur privilégie en général. Ainsi que nous l'avons vu ci-dessus, les affordances de l'hypertexte (les trous, la multimodalité, la juxtaposition et la rupture), à quoi s'ajoute maintenant le manque de conclusion, tout cela se prête à la construction de textes dialogiques.

Une autre caractéristique des hypertextes est leur côté « vivant » : ils résistent au figement et, à la différence d'un texte imprimé, on peut les modifier et les développer facilement. Dans ce sens, on peut voir un hypertexte comme une sorte d'« énoncé vivant » tel que décrit par Bakhtine. Pour satisfaire aux besoins de l'évaluation, on a demandé aux étudiants de rendre une version « figée » de leur hypertexte sur CD à une date donnée, afin que les travaux puissent être évalués.

Comparé à l'action de rendre un *essai* ou un dossier, cela a donné davantage l'impression de prendre une photo d'un travail en cours. Cette absence de figement constitue un trait dialogique supplémentaire de ce type de travail.

Ces travaux se distinguaient aussi par les voies différentes que les étudiants ont empruntées pour atteindre la cohérence. La ligne narrative étant affaiblie, ils ont cherché de nouvelles manières de signaler l'organisation des idées et leurs rapports entre elles, en utilisant l'accès qui leur était donné à des modalités supplémentaires. Par exemple, des idées liées entre elles ont pu être reliées par des motifs visuels (le thème circulaire réitéré par l'étudiante n° 2, par exemple) ou il pouvait exister d'autres métaphores d'organisation, comme la demeure gothique vue plus haut, où chaque pièce propose un espace intellectuel différent. Pour utiliser les mots de l'étudiante n° 2 : « Je dirais que, là où on perd l'approche linéaire traditionnelle d'un *essai*, on gagne avec des pages Web – si on peut les dessiner de façon que toutes les pages se ressemblent pas mal [...] on peut donner un air plus cohérent à l'*essai* que l'on écrit en ligne. [...] Parce qu'on se sert d'autres marqueurs. » Par « autres marqueurs », elle entend, précise-t-elle, les images, la couleur et la mise en page.

Bien sûr, nous pourrions nous interroger sur ce que sont les affordances de l'hypertexte, en particulier sur le plan de l'argumentation. Des textes aussi radicaux peuvent-ils contribuer à l'expression de différents types de pensée ? Kolb, 2008 affirme que l'hypertexte, avec sa complexité potentielle, peut aider des rédacteurs à exprimer des réseaux complexes de pensée qui comportent de multiples fils reliés entre eux :

« Il serait trompeur d'affirmer que toute exposition et toute argumentation pourraient et devraient être présentées de façon simple et linéaire. C'est souvent là la meilleure façon, mais [...] parfois, des présentations complexes en hypertexte permettraient d'avoir davantage conscience de ce que l'on fait, d'établir des rapports contextuels importants et de présenter des concepts et des gestes rhétoriques qui refusent d'être clairs et directs et de n'avoir qu'une seule épaisseur. »

Par ailleurs, il existe aussi une manière différente de comprendre l'argumentation. Dans son « *Sprawling Places* », Kolb établit une comparaison entre un livre et l'hypertexte, et il avance que dans celui-ci, les lecteurs « voient une mise au point se faire petit à petit sur l'argumentation tout entière » plutôt que d'y être guidés pas à pas (Kolb, 2004). Un universitaire qui a co-organisé un cours sur les rêves où l'hypertexte était utilisé comme moyen d'évaluation a avancé que l'hypertexte, grâce à ses multiples façons de « savoir », permet à l'argumentation de gagner en complexité :

« L'hypertexte académique permet aussi à "l'auteur" d'imaginer différentes façons dont une argumentation pourrait être suivie par le lecteur, ce qui lui donne la possibilité de créer des arguments académiques plus créatifs et plus complexes » (Mazzara, 2010).

Ainsi, de la même façon que, d'après Kress, le recours à des modalités supplémentaires peut nous faire voir le « caractère clos » du langage, le contact avec la forme distribuée de l'hypertexte souligne les limites de l'argumentation linéaire, « à une seule épaisseur ». La métaphore que développe Kolb, de l'hyper-

texte comme territoire à explorer, me semble être forte et fournir une alternative viable à la ligne narrative classique de l'*essai* universitaire (Kolb, 1994).

Écriture hypertextuelle et paradigme des littéracies universitaires

Le cadre des littéracies universitaires mis au point par Lea et Street (1997) a fonctionné comme un puissant outil critique des approches dominantes de l'écriture dans l'enseignement supérieur. Étant données les pratiques alternatives et dialogiques qui se trouvent dans les hypertextes universitaires, ce type d'écriture trouve tout à fait sa place dans le paradigme des littéracies universitaires. En particulier, l'écriture hypertextuelle ouvre des possibilités pour le texte dialogique que propose Lillis (2003). Dans son article sur le passage d'un modèle de littéracies universitaires de la critique à la conception, Lillis étend le cadre original des littéracies universitaires de Lea et Street pour émettre l'idée que, en ce qui concerne l'écriture des étudiants, l'un des buts de l'enseignement supérieur devrait être de tendre vers des pratiques qui rendent visibles, remettent en question et « jouent » avec les discours officiel et non-officiel. L'écriture hypertextuelle, en particulier comme décrite ici, a le potentiel de faire tout cela. Comme évoqué plus haut, ces textes sont souvent dialogiques – en particulier sur le plan de la modalité, de la structure, de la voix et du genre. Ils contribuent aussi à faire apparaître certains des traits et des pratiques rhétoriques invisibles qui sont attachés aux textes traditionnels (par exemple, comme montré ci-dessus, les idées reçues des étudiants sur les conclusions, le destinataire et l'argumentation ont été remises en question par l'écriture de ces hypertextes). Par ailleurs, un certain nombre d'étudiants ont joué avec les pratiques des discours traditionnels. L'étudiante n° 3, par exemple, a exploré (et contredit) avec beaucoup de maîtrise des idées sur l'identité de l'auteur et sur la narration, tandis que l'étudiant n° 1 a reconceptualisé les références sous la forme d'une console de Star Trek : se lancer à la poursuite (c'est-à-dire cliquer sur les hyperliens) d'éléments de sa bibliographie (la console) équivalait à voyager vers un territoire étranger. Les hypertextes universitaires peuvent occuper le rôle dialogique et d'opposition que Lillis définit de même que fournir l'« espace de transition » que Creme (2003) souhaite voir se développer.

Par ailleurs, les littéracies universitaires fournissent une lunette qui permet de regarder les rapports de force inscrits dans le développement des textes universitaires. Il peut s'agir des rapports lecteur-auteur ou encore des contraintes qui pèsent sur la façon dont les textes sont construits (par exemple, sont-ils monologiques ou dialogiques ? pour reprendre les termes de Lillis et Bakhtine) ; qui y a accès ? quelles voix y sont contenues ? comment sont-ils délimités et présentés ou qu'est-ce qui constitue la construction du savoir dans la discipline ? Toutes ces instances de pouvoir (représentées par l'enseignant, l'institution, la discipline) sont potentiellement remises en question ou du moins rendues plus visibles par l'écriture hypertextuelle. Cette remise en question est rendue possible par la relative nouveauté de la forme, mais en partie aussi par la nature inhérente de cet espace multimodal, dialogique, plus distribué.

Il est approprié d'inclure la réglementation institutionnelle dans une discussion sur le pouvoir, particulièrement lorsque l'on aborde la question des travaux des étudiants. Goodfellow et Lea (2007) soulignent qu'il y a souvent apparition de contestation là où des textes sur support numérique se heurtent à des pratiques institutionnelles établies. Dans le cours décrit plus haut, on s'est demandé dans quelle mesure les hypertextes seraient considérés comme une forme « valable » d'évaluation dans le contexte universitaire. Cette utilisation d'écriture d'hypertextes a finalement été approuvée comme mode d'évaluation, mais ces travaux à rendre ont été combinés, dans le programme de contrôle des connaissances des étudiants, à des formes plus traditionnelles de travaux écrits. On assiste dans le paysage universitaire de plus en plus à l'apparition de ce type de travaux, mais encore de façon limitée. De la même façon, l'écriture hypertextuelle n'est encore reconnue que de façon très limitée comme forme de publication universitaire. Là aussi, la production de livres et d'articles de périodiques papier est en général ce qui « compte » dans les procédures qui jouent le rôle d'« assurance-qualité » du travail universitaire. Cela est évidemment dû en partie aux pratiques établies d'expertise par les pairs, mais c'est aussi une question de format, de systèmes et de valeurs. Le cadre des littéracies universitaires a certes été mis au point pour décrire les résultats de recherches sur les pratiques d'écriture des étudiants, mais peut-être serait-ce une expérience salutaire que de considérer avec le même outil les pratiques d'écriture professionnelles des universitaires.

Enfin, Goodfellow et Lea (2007), après avoir examiné le *e-learning* à l'aide de la grille des littéracies, nous rappellent qu'écrire dans un espace numérique est une question de pratiques plutôt que de technologie. L'une des plus importantes contributions de leur travail à la réflexion sur les littéracies est peut-être qu'il illustre pour les étudiants le fait qu'écrire est une pratique sociale. Comme évoqué plus haut, écrire en hypertexte met en relief les pratiques qui sont devenues naturelles et invisibles dans l'écriture universitaire traditionnelle.

* * *

L'écriture universitaire hypertextuelle offre une palette de possibilités rhétoriques aux étudiants et aux enseignants et, en gommant le caractère (trop) familier de pratiques d'écriture, elle peut ouvrir de nouvelles perspectives à la communication universitaire. Pour les étudiants dont les travaux sont examinés ici, l'écriture hypertextuelle était une activité nouvelle, qui a ouvert sur des moyens d'expression différents et inattendus ; nous ne pouvons qu'imaginer les formes que ce type d'écriture est susceptible de prendre à l'avenir. Ainsi que Kolb en fait la remarque dans « Hypertext as subversive », nous commençons seulement à comprendre le potentiel de tels textes non-linéaires : « Nous écrivons déjà des textes linéaires qui contiennent des structures qui sont loin d'être linéaires. Quelles nouvelles actions et quels nouveaux gestes pourrions-nous inventer dans un média moins linéaire ? Nous avons besoin d'une écriture expérimentale pour découvrir ce qui est possible dans cet hyper-média. »

Enfin, l'écriture universitaire hypertextuelle peut servir à gommer le caractère (trop) familier de l'acte d'écriture lui-même ; ainsi, des traits rhétoriques (destinataire, logique argumentative, ordre, voix, par exemple) qui sont peut-être invisibles dans l'écriture traditionnelle peuvent être rendus visibles dans un

acte où toutes les techniques d'écriture doivent être reconsidérées. L'écriture hypertextuelle remet donc en question les formes plus classiques d'écriture typiques de l'*essai* tout en en rendant les conventions plus visibles. Du point de vue des littéracies, l'idée de l'écriture comme pratique sociale est plus directement perceptible par les étudiants dès lors qu'ils sont engagés dans un travail encadré par un nombre réduit de pratiques « établies » qui exige qu'ils réfléchissent soigneusement aux raisons de leur choix de telle ou telle pratique de littéracie, comme celles évoquées plus haut. Que le discours est « construit » apparaît plus clairement parce que ce n'est à l'évidence pas un phénomène « naturel ».

En somme, le présent article a étudié les pratiques associées à la construction d'hypertextes du point de vue des littéracies afin d'examiner des sujets comme la rupture des conventions, les procédés rhétoriques, l'identité narrative et celle du destinataire, l'écriture et le jeu, les affordances de la communication multimodale. Ce type de construction textuelle privilégie l'instabilité et la différence, et sa pratique contribue à éclairer des actes d'écriture plus traditionnels comme l'*essai* dans lesquels les procédés ont pu devenir si enracinés dans la discipline qu'ils en sont invisibles. De ce point de vue, ce travail a été « transformateur », au sens où l'entendent Lillis et Scott (2007) : une « méthode différente de construction du sens dans le contexte universitaire ». Il a été « transformateur » aussi à un niveau plus individuel. Comme l'étudiant n° 1 l'a souligné : « Ça bouscule vraiment les pratiques d'écriture standard. [...] Je me suis vraiment rendu compte que, dans l'hypertexte, je ne pouvais pas continuer à écrire comme je le faisais dans un *essai*. » (McKenna & McAvinia, 2011.)

Références

- BAKHTINE, M. (1981) : *The Dialogic Imagination : Four Essays*, Michael Holquist, ed., trad. Caryl Emerson & Michael Holquist, Austin & Londres, University of Texas Press.
- BARTHES, R. (1973) : *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- (1974) : *S/Z*, trad. R. Miller, New York, Farrar, Straus & Giroux.
- CARUSI, A. (2006) : « Textual practitioners : A comparison of hypertext theory and phenomenology of reading », in *Arts and Humanities in Higher Education*, 5.2, pp. 163-180.
- CERUTTI, Dioleta Marcante Lati (2009) : *The Process of Hypertext Composition : Enhancing Students' Awareness of the Writing Process*, PhD Thesis, University of London.

- CREME, P. (2003) : « Why can't we allow students to be more creative? », in *Teaching in Higher Education*, 8.2, pp. 273-277.
- (2008) : « A Space for Academic Play : Student learning journals as transitional writing », in *Arts and Humanities in Higher Education*, 2008 (7), p. 49.
- GOODFELLOW, R. (2011) : « Literacy, literacies and the digital in higher education », in *Teaching in Higher Education*, 16 (1), pp. 131-144.
- GOODFELLOW, R. & LEA, M. (2007) : *Challenging eLearning in the University : a Literacies Perspective*, McGraw Hill.
- INGRAHAM, B. (2000) : « Scholarly rhetoric in digital media », in *Journal of Interactive Media in Education*, <http://www-jime.open.ac.uk/00/ingraham/> (consulté le 21 mai 2010).
- KOLB, D. (s.d.) : « Hypertext as Subversive », http://www.dkolb.org/ht/univ2.dkolb/Introduction_143.html (consulté le 1^{er} juin 2011).
- (2008) : « The revenge of the page », <http://www.dkolb.org/fp002.kolb.pdf> (consulté le 7 mai 2011).
- (1994) : « Socrates in the labyrinth », in G. P. Landow, ed., *Hyper/Text/Theory*, Baltimore : Johns Hopkins University Press, pp. 323-42.
- (s.d.) : « Sprawling Places », <http://www.dkolb.org/sprawlingplaces/index.html> (consulté le 1^{er} juin 2011).
- KRESS, G. (2010a) : « Keynote address », The Doctoral Thesis in the Digital and Multimodal Age, Conférence de la British Library de Londres.
- (2010b) : *Multimodality : A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Abingdon : Routledge.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2006) : *Reading Images : The Grammar of Visual Design*, London : Routledge.
- LEA, M. & STREET, B. V. (1998) : « Student Writing and Staff Feedback in Higher Education : An Academic Literacies Approach », in *Studies in Higher Education* 23 (2), pp. 157-72.
- LILLIS, T. (2011) : « Legitimising dialogue as textual and ideological goal in academic writing for assessment and publication », in *AHHE*, 10 (4), 403-434.
- (2003) : « Student Writing as "Academic Literacies" : Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design », in *Language and Education*, 17 (3), pp. 192-207.
- LILLIS, T. & SCOTT, M. (2007) : « Defining academic literacies research : Issues of epistemology, ideology and strategy », in *Journal of Applied Linguistics* 4 (1), pp. 5-32.
- MAZZARA, F. (2009) : « Memory and literature in a globalized culture : A new virtual platform for teaching and learning comparative literature », unpublished report, Londres, UCL.
- MCKENNA, C. & MCAVINIA, C. (2011) : « Difference and discontinuity : making meaning through hypertexts », in R. Land & S. Bayne, ed., *Digital Difference : Perspectives on Online Learning*, Rotterdam : Sense.
- RICE, J. (2003) : « Writing about cool : Teaching hypertext as juxtaposition », in *Computers and Composition*, 20, pp. 221-236.
- WILLIAM, B. (2009) : *Shimmering Literacies : Popular Culture & Reading & Writing Online*, New York, Peter Lang.