

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EXPLORATION DU SUJET LECTEUR ET DU BOOKTUBE : VERS UNE
INTÉGRATION EN CLASSE DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MARTINE BORDELEAU

NOVEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont d'abord à Mme Nathalie Lacelle et M. Jean-Pierre Mercier, mes directeurs de recherche, dont la patience, la vision et les précieux conseils ont joué un rôle essentiel dans l'aboutissement de ce projet. Je me sens extrêmement privilégiée d'avoir pu réaliser ce travail sous votre direction. Je désire également en profiter pour remercier les lecteurs du présent document, Mme Marie-Christine Beaudry et M. Simon Collin, de leurs commentaires éclairés.

De plus, je souhaite exprimer ma gratitude à mes proches sans qui la réalisation de ce projet n'aurait été possible. Merci à ma colocataire de m'avoir *endurée* et encouragée tout au long du processus. Merci à mon père, à mon frère et à mes sœurs pour leur appui constant.

Je me dois également de saluer le soutien indéfectible de ma mère tout au long de mon parcours. Maman, cette réussite est autant la tienne que la mienne. Sans ton appui et ton aide durant ce projet, mais aussi durant les 22 dernières années de mon parcours scolaire, je n'en serais pas là aujourd'hui. Merci infiniment. J'aimerais également étendre cette pensée à mes amies proches : Mylène, Ariane, Joanie, Sophie, Élisabeth et Darquise. Je me considère extrêmement chanceuse de vous avoir dans ma vie et de pouvoir compter sur vous, peu importe le défi auquel je fais face.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La motivation des jeunes Québécois pour la lecture	4
1.2 La reconnaissance de la subjectivité du lecteur dans les programmes québécois6	
1.3 Le booktube : la subjectivité des lectures par un sujet lecteur	8
1.4 Les pratiques numériques chez les jeunes	10
1.4.1 Les pratiques numériques des jeunes associées à la lecture.....	10
1.4.2 Les pratiques culturelles numériques des jeunes	11
1.5 Les objectifs de recherche	13
1.6 Pertinence scientifique et sociale.....	14
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	15
2.1 L’approche subjective en lecture littéraire	15
2.1.1 La lecture littéraire	15
2.1.2 Le sujet lecteur	17
2.1.3 Les écrits de la réception.....	20
2.1.4 Du sujet lecteur au sujet orateur.....	23
2.2 Le booktubing.....	25
2.2.1 La plateforme YouTube	25
2.2.2 Le booktube.....	26
2.2.3 La littérature jeune adulte (<i>Young Adult</i>)	29
2.2.4 Les applications didactiques du booktube	30

2.3	Le concept de « genre » en enseignement de la littérature	32
2.3.1	Les caractéristiques d'un genre.....	32
2.3.2	L'émergence du concept de genre numérique	33
2.3.3	Les caractéristiques multimodales	34
2.4	Une synthèse de l'état actuel des recherches.....	34
2.5	Les questions de recherche	37
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		38
3.1	Une étude multicas	38
3.2	La sélection des cas	39
3.3	Le déroulement de la recherche.....	45
3.3.1	La première analyse	45
3.3.2	Le type de donnée et l'instrument de collecte de données.....	47
3.3.3	Les méthodes d'analyses – Question 1	47
3.3.4	Les méthodes d'analyses – Question 2	48
3.3.5	La stratégie d'analyse.....	49
3.4	Les considérations légales	50
CHAPITRE IV RÉSULTATS		51
4.1	La reconstitution des deux cas à l'étude	51
4.1.1	Le cas 1	51
4.1.2	Le cas 2	52
4.2	Les caractéristiques du booktube.....	54
4.3	Le sujet lecteur.....	74
4.3.1	Les activités fictionnalisantes	74
4.3.2	Le geste anthologique	81
4.3.3	Le soi.....	84
4.3.4	La distanciation critique.....	88
4.4	Résumé des résultats.....	91
CHAPITRE V DISCUSSION.....		93
5.1	La question 1.....	93
5.2	La question 2.....	97
5.3	Les recommandations	103

CONCLUSION.....	106
ANNEXE A livres les plus vendus au québec – catégories littérature jeunesse et littérature science-fiction, fantastique et horreur – bilans gaspard de 2013 à 2018..	108
ANNEXE B tableau première analyse.....	112
ANNEXE C ARBRE d’analyse THÉMATIQUE.....	115
BIBLIOGRAPHIE	116

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.5 Carte conceptuelle des notions principales du cadre théorique	32
3.2 Caractéristiques générales d'un booktube	37

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.2 Booktubes retenus pour la première analyse	38
4.2 Caractéristiques des genres (adapté et modifié de Chartrand, Emery- Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2015)	53

RÉSUMÉ

À travers cette étude multicas, nous souhaitons d'abord décrire les composantes formelles multimodales du booktube et analyser les manifestations du sujet lecteur dans le contenu de quelques cas de booktubes sélectionnés. Pour se faire, nous recourons aux caractéristiques des genres et au modèle phénoménologique des activités fictionnalisantes. Nous procédons à une première analyse de contenu permettant de sélectionner les deux cas étudiés. Puis, une seconde analyse détaillée permet de relever et décrire les caractéristiques spécifiques du booktube, tandis qu'une analyse détaillée du contenu démontre les manières dont la subjectivité d'un lecteur s'observe et s'opérationnalise. De plus, les résultats nous amènent à élaborer des pistes d'exploitation du booktube en classe de français au Québec pour la formation des jeunes à la compétence *apprécier des œuvres littéraires*.

Mots clés : booktube, genre numérique, sujet lecteur, activités fictionnalisantes, soi, subjectivité, lecture littéraire

ABSTRACT

Through this multicase study, we first want to describe the formal multimodal components of the booktube as well as the manifestations of the subject reader in the content of a few selected booktube cases. In order to do so, we use the characteristics of the genres and the phenomenological model of fictionalizing activities. We conduct an initial content analysis in order to select the two case studies. Then, a second detailed analysis allows us to identify the specific characteristics of the booktube, while a detailed content analysis demonstrates the ways in which a reader's subjectivity is observed and operationalized. In addition, the results lead us to develop ways of using booktube in French classes in Quebec to train young people to appreciate literary works.

Keywords: booktube, digital genre, subject reader, fictionalizing activities, self, subjectivity, literary reading

INTRODUCTION

Les programmes ministériels québécois de Français du primaire, du secondaire et du collégial prescrivent, entre autres, la formation à la compétence *apprécier des œuvres littéraires* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006a, 2006 b, 2007, 2012). Au secondaire, cette compétence est intégrée à la lecture et se nomme *Lire et apprécier des textes variés*. Les composantes de celle-ci visent à « construire du sens, porter un jugement critique, réfléchir à sa pratique de lecteur et mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ». Cette compétence du secondaire peut se voir comme la continuité de la compétence *apprécier des œuvres littéraires* au primaire. Les enseignants québécois présentent souvent des difficultés à travailler cette compétence (Émery-Bruneau, 2010) puisqu'elle repose parfois sur une activité subjective du lecteur. Des didacticiens de la littérature s'intéressent à cette question depuis une vingtaine d'années – en témoignent les XX^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature qui ont eu lieu en 2019 à Rennes – afin de saisir les processus subjectifs impliqués dans la lecture appréciative¹ des textes littéraires. Ces derniers avancent l'idée que la lecture appréciative d'œuvres littéraires peut être travaillée en favorisant l'expression d'un sujet lecteur singulier. Ainsi, plusieurs dispositifs d'expression du sujet lecteur ont été étudiés, en s'appuyant notamment sur l'étude de textes exposant les sujets lecteurs experts (Langlade et Fourtanier, 2007). Malheureusement, on note l'absence du concept de sujet lecteur dans les programmes ministériels québécois de formation à la lecture littéraire.

¹ Tout au long du mémoire, le terme apprécier sera utilisé dans le sens donné dans les programmes de formation de l'école québécoise.

D'autres chercheurs se sont intéressés à des formes de subjectivité d'œuvres littéraires numériques issues de la culture populaire des jeunes, comme les blogues, les booktubes (de Leusse, 2017 ; Perkins, 2017 ; Siguier, 2017), sans toutefois en étudier le potentiel didactique. Le booktube en particulier est une forme d'expression contemporaine d'œuvres littéraires qui semble rejoindre les attentes ministérielles québécoises en lecture. Plusieurs chercheurs-didacticiens de la littérature s'intéressent également à la forme du booktube en abordant souvent son intérêt pour l'activité subjective d'une lecture (Depallens et Capt, 2019; Puidoyeux, 2019; Brillant Rannou, 2018). Ainsi, la présente recherche s'intéresse à la question suivante : Le booktube serait-il un moyen intéressant pour favoriser l'expression orale d'un sujet lecteur ? Dans le cadre de ce mémoire, nous chercherons à étudier conjointement l'expression du sujet lecteur par le moyen du booktube et l'intérêt de ce *genre numérique* pour soutenir le développement de la compétence québécoise *Lire et apprécier des textes variés* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006a, 2006 b, 2007, 2012) chez les élèves.

Le premier chapitre expliquera le contexte dans lequel se situe notre étude ainsi que le problème de recherche. Puis, nous présenterons ses objectifs et exposerons les arguments de sa pertinence scientifique et sociale. Dans le deuxième chapitre, nous expliquerons les principaux concepts associés aux travaux sur la didactique de la littérature dans une approche subjective, soit la lecture littéraire, le sujet lecteur, le texte de lecteur et les écrits de la réception ainsi que le support de diffusion YouTube, en particulier la subdivision booktube de sa plateforme. Nous aborderons ensuite le concept de *genre littéraire numérique* afin de dégager les caractéristiques formelles du booktube. Puis, nous présenterons les études empiriques liées à l'objet de notre étude afin d'établir quelques constats sur lesquels s'appuie notre postulat. Finalement, nous ferons une synthèse des études éclairantes pour la poursuite de notre recherche et précisons les questions auxquelles nous souhaitons répondre. Dans le troisième chapitre, nous précisons la méthodologie choisie, soit l'étude multicas. Pour cela,

nous exposerons les critères de sélection du corpus, les instruments de collectes de données et nous présenterons les méthodes d'analyse ainsi que les considérations légales. Dans le quatrième chapitre, nous décrirons les cas choisis et présenterons nos résultats d'analyse. Finalement, dans le cinquième chapitre nous discuterons de nos résultats et proposerons des recommandations pour la classe de français au secondaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de la présente recherche. Dans un premier temps, nous aborderons la motivation des jeunes pour la lecture ainsi que le contexte scolaire québécois dans lequel la lecture est travaillée. Dans un second temps, nous creuserons les problèmes liés à l'absence de travaux sur le sujet lecteur dans les programmes québécois ainsi que les problèmes liés au manque d'outils didactiques pour travailler la compétence *Lire et apprécier des textes variés* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006a, 2006 b, 2007, 2012) au Québec. Ensuite, nous ferons un tour d'horizon des recherches ayant problématisé le sujet lecteur et celles ayant étudié le booktube. Puis, nous discuterons des pratiques culturelles numériques des jeunes et nous présenterons les objectifs généraux de la présente recherche.

1.1 La motivation des jeunes Québécois pour la lecture

En 2016, l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (EL- DEQ, 1998-2015), pilotée par l'Institut de la statistique du Québec, nous révélait que plus de 50 % des adolescents québécois de 15 ans ayant participé à l'étude affirmaient lire pour le plaisir moins d'une heure par semaine. De ce 50 %, nous apprenions également qu'environ 27 % des répondants ne lisaient pas du tout pour le plaisir durant une

semaine (Nanhou *et al.*, 2016). Ces résultats sont inquiétants pour la réussite scolaire des élèves, puisque nous savons que la lecture pour le plaisir joue un rôle important sur les apprentissages. Nanhou *et al.* (2016) confirment, dans leur étude, l'importance de la motivation à lire sur les résultats scolaires et le taux de décrochage. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) s'est penché en 2017 sur les pratiques probantes et prometteuses pour développer le plaisir de lire chez les jeunes de 10 à 20 ans. Suite à une recension de recherches, le CTREQ ressort cinq facteurs motivationnels à la lecture chez les jeunes dans la recherche : l'intérêt (Conradi *et al.*, 2014 ; Guthrie *et al.*, 2006 ; Paige, 2011 ; Renninger et Hidi, 2016), la valeur accordée à la lecture (Conradi *et al.*, 2014; Durik *et al.*, 2006; J.S. Eccles, 2005; Gambrell, 2011; Hulleman *et al.*, 2010), l'autonomie (Denault et Guay, 2017 ; Gambrell, 2011 ; Guthrie *et al.*, 2005 ; Jang *et al.*, 2010 ; Mahoney *et al.*, 2009), le sentiment de compétence (Beiswenger et Grolnick, 2010 ; Gambrell, 2011 ; Leversen *et al.*, 2012 ; Retelsdorf *et al.*, 2014 ; Schiefele *et al.*, 2012) et l'appartenance sociale (Beiswenger et Grolnick, 2010 ; Denault et Poulin, 2012 ; Gambrell, 2011 ; Klaua, 2009). Ces facteurs motivationnels sont importants à considérer pour développer la compétence *Lire et apprécier des textes variés* au Québec, car ceux-ci ont un impact sur la motivation et le plaisir de lire des élèves qui du même fait ont un impact sur les résultats scolaires.

De plus, le CTREQ présente des pratiques associées à des facteurs motivationnels pour développer le goût de la lecture (Afflerbach *et al.*, 2013 ; Alvermann, 2002 ; Black et Steinkuehler, 2009 ; National Research Council and Institute of Medicine, 2002 ; Hinchman et Sheridan-Thomas, 2014 ; Hull et Schultz, 2001 ; Lapp et Fisher, 2009 ; O'Brien et Dillon, 2014) dont notamment de proposer aux jeunes des textes variés, d'offrir aux jeunes la possibilité de faire des choix et de prendre des responsabilités lors d'activités de lecture, d'établir des liens entre la lecture et la vie personnelle des jeunes, d'inviter les jeunes à s'exprimer dans le cadre d'activités de lecture et de présenter des modèles de lecteurs ou d'auteurs inspirants aux jeunes.

D'autre part, les jeunes d'aujourd'hui ont grandi au contact du numérique et sont de grands consommateurs de contenus médiatiques. Plusieurs d'entre eux utilisent également les technologies de l'information et de la communication comme outils d'apprentissage en dehors de l'école (Octobre, 2009). Il semble donc important de se pencher sur les manières d'augmenter la motivation des élèves grâce au numérique.

1.2 La reconnaissance de la subjectivité du lecteur dans les programmes québécois

Dans le milieu scolaire québécois, le goût de la lecture et la motivation à lire sont sollicités dans le but de former à la compétence à *lire des textes variés* en utilisant parfois l'investissement subjectif du lecteur. Depuis le milieu des années 90, la sous-compétence *apprécier des œuvres littéraires* est devenue un objectif de formation important dans les programmes de français au Québec des divers ordres d'enseignement – primaire, secondaire, collégial. Cette compétence fait appel à la capacité d'un élève à réagir à une lecture, à la critiquer et à l'interpréter (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006a, 2006 b, 2007, 2012), en se situant de manière personnelle « par rapport aux valeurs, au traitement thématique, aux procédés textuels, etc. ». Les composantes de cette compétence impliquent aussi une prise en considération de la subjectivité du lecteur. La composante « construire du sens » demande à l'élève de comprendre, d'interpréter et de réagir. La compréhension et l'interprétation « font l'une et l'autre appel au bagage du lecteur, dans lequel sont intégrées sa vision du monde, ses connaissances générales et spécifiques, ses expériences, ses valeurs et ses croyances. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2007, p.178). De plus, l'interprétation demande au lecteur d'utiliser son objectivité et sa subjectivité ce qui permet de prendre en compte les lectures plurielles au sein d'une même classe du secondaire.

Afin de former les élèves à la compétence à apprécier au Québec, Hébert (2006) croit que le concept de « posture de lecture » peut être pertinent. Celle-ci rapporte que la lecture littéraire fait simultanément appel à trois postures de lecture : lire pour comprendre et interpréter, lire pour le plaisir de s'évader dans son imaginaire, ainsi que lire pour évaluer et critiquer. Toutefois, Hébert (2006) ajoute que ces trois postures sont rarement enseignées de manière intégrée et explicite au Québec. D'autres chercheurs parlent plutôt de la notion théorique de « sujet lecteur » pour travailler la compétence *apprécier des œuvres littéraires* (Depallens, 2016 ; Langlade, 2007). Selon Langlade (2007), le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique et réflexif qui bâtit et modifie au fil de ses lectures son identité de lecteur à l'aide d'éléments de sa propre histoire et d'éléments fictionnels d'histoires lues. De plus, Langlade et Fourtanier (2007) voient le recours au sujet lecteur comme un besoin essentiel en classe de français au Québec pour redonner du sens, personnel et social, à l'enseignement de la lecture littéraire souvent influencé par des pratiques de lecture plutôt « analytiques ». Une étude de Lacelle et Langlade (2007) a montré qu'une lecture faisant appel au sujet lecteur produit, chez les élèves, différentes interprétations favorisant leur désir de lire.

Néanmoins, l'enseignement de cette compétence reste assez flou pour les enseignants de français au Québec. Émery-Bruneau (2010) relève que les programmes ministériels québécois ne contiennent aucun corpus commun, aucune notion et aucun concept clairement définis, aucune approche littéraire ou didactique particulière pour guider l'enseignement de la compétence *apprécier des œuvres littéraires*. En réponse aux approches traditionnelles et formelles de l'enseignement de la littérature qui semblent valoriser des approches distanciées au texte littéraire, les recherches en didactique du français des vingt dernières années cherchent à prendre en compte la subjectivité du lecteur dans l'enseignement littéraire pour favoriser une appropriation plus personnelle et investie du texte (Daunay, 2007 ; Ouellet, 2015). Nous souhaitons donc nous pencher sur la question de la didactisation du sujet lecteur qui est de plus en plus présente dans

les recherches en didactique du français sans toutefois être mentionné dans les programmes ministériels québécois.

1.3 Le booktube : la subjectivité des lectures par un sujet lecteur

Dans le domaine de la didactique du français, plusieurs recherches théoriques et empiriques se sont penchées sur la notion de sujet lecteur. Du côté des études théoriques, à titre d'exemples, on retrouve des recherches abordant les enjeux et les difficultés liés à l'expression du sujet lecteur en classe de français (Daunay, 2007 ; Dufays, 2013 ; Rouxel, 2007) et celles abordant des outils conceptuels pour l'analyse d'une lecture subjective en contexte scolaire (Lemieux et Lacelle, 2017). Du côté des études empiriques, à titre d'exemples, on retrouve des recherches sur des dispositifs de lecteurs retraçant l'activité du sujet lecteur (Mazauric *et al.*, 2005), des recherches sur le sujet scripteur (Ouellet, 2012), le sujet multimodal (Ouellet, 2015), le sujet lecteur-scripteur multimodal (Da Silva et Araújo, 2015 ; Ouellet, 2016) et celles sur la diversité des sujets lecteurs (Sauvaire, 2015). De plus, certaines recherches sur la lecture littéraire (Langlade, 2007) positionnent l'activité du sujet lecteur au centre de la formation d'un lecteur en classe de français tout en permettant de travailler la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au primaire)* visée par les programmes d'études du Ministère de l'Éducation du Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2006a, 2006 b, 2007, 2012). Le sujet lecteur et le booktube sont deux sujets contemporains qui ont peu été étudiés conjointement. Bien que certains chercheurs aient tenté une didactisation du sujet lecteur à l'aide de dispositifs novateurs d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire (Da Silva et Araújo, 2015 ; Mazauric *et al.*, 2005 ; Ouellet, 2012, 2015), nous n'avons relevé qu'une seule étude portant sur la didactisation du sujet lecteur en relation avec le booktube (Brillant Rannou, 2018). Brilliant Rannou (2018) aborde la vidéo de lecteur comme un concept large incluant également les vidéos

littéraires en provenance de la plateforme YouTube qui n'appartiennent pas au genre du booktube. Dans cette étude, la chercheuse utilise le concept d'écrit de la réception pour parler des vidéos de lecteurs et estime que ces productions illustrent et encouragent des gestes de lecture littéraire favorables à la créativité des lecteurs. Brillant Rannou (2018) a aussi utilisé les notions d'activités fictionnalisantes (Lacelle et Langlade, 2007) ainsi que cinq autres notions axées sur la lecture de poèmes pour analyser ces vidéos de lecteurs. Les activités fictionnalisantes sont les suivantes : la concrétisation imageante, la cohérence mimétique, l'activation fantasmatique, l'impact esthétique et la dimension axiologique (Lacelle et Langlade, 2007). En ce qui concerne, le booktube, on remarque qu'il est moins étudié comme genre d'expression subjectif d'une lecture (Brillant Rannou, 2018 ; Depallens, 2016 ; Depallens et Capt, 2019 ; Semingson *et al.*, 2017), mais plutôt comme phénomène social et commercial (Albrecht, 2017 ; Birke et Fehrle, 2018 ; de Leusse, 2017 ; Ehret *et al.*, 2018 ; Gallant, 2017 ; Hughes, 2017 ; Perkins, 2017 ; Semingson *et al.*, 2017 ; Siguier, 2017).

Lorsqu'il parle de sujet lecteur, Langlade (2007) place ce sujet dans un acte de lecture subjective où un texte littéraire affecte un lecteur sur le plan de ses émotions, de ses sentiments et de ses jugements. Ainsi, une relation dynamique s'installe entre le sujet et l'œuvre. Les didacticiens doivent donc s'intéresser au va-et-vient entre le soi et le texte pour réfléchir à la manière de favoriser l'engagement et l'investissement du lecteur. Le soi est un concept au cœur de nombreuses recherches en sciences humaines telles que la sociologie, la philosophie, l'anthropologie et même la psychologie (Bernstein, 2013). Dans le domaine de la psychologie, le soi est un concept qui émane de la notion plus large de l'identité personnelle. Le soi se définit comme la conscience inattendue et constante que l'on a d'être soi-même, singulier et stable au cours du temps et la diversité des situations (Duval *et al.*, 2009). L'identité personnelle se définit également par le concept d'autrui. Il oscille donc entre similitude et distinction avec les autres ; ce qui démontre toute la complexité de la notion d'identité (Duval *et al.*, 2009).

Dans le contexte d'enseignement actuel, on ne peut ignorer les changements qui se sont opérés suite à l'apparition de divers outils technologiques et de communication (Lacelle *et al.*, 2017). Il est maintenant possible de choisir un support numérique (ordinateurs, tablettes, etc.) et de l'associer à un outil de son choix (sites, logiciels, applications, etc.) pour s'exprimer dans un environnement (Internet, espace immatériel ouvert ou fermé) et un temps (synchrone ou asynchrone) spécifiques (Lacelle *et al.*, 2017). De plus, comme le mentionne Lebrun *et al.* (2013), « la multiplication effrénée des outils de production et de diffusion numériques, parmi d'autres ressources sémiotiques, nous oblige aujourd'hui à repenser la notion de littératie » (p.72). La lecture devient une discipline beaucoup plus complexe dans le contexte numérique actuel où la compétence québécoise *lire des textes variés* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2007) fait appel au nouveau champ multidisciplinaire qu'est la littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.*, 2013). Pour l'instant, les programmes ministériels québécois ne semblent pas s'intéresser explicitement à la littératie médiatique multimodale, bien que l'importance du multimédia et des technologies de l'information soit mentionnée plusieurs reprises. De plus, la compétence *communiquer oralement selon des modalités variées* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2007) se voit travailler en même temps. Néanmoins, il reste que la didactisation du sujet lecteur et de la lecture subjective reste difficile à mettre en œuvre pour les enseignants québécois de français.

1.4 Les pratiques numériques chez les jeunes

1.4.1 Les pratiques numériques des jeunes associées à la lecture

Comme mentionné plus haut, le contexte numérique d'aujourd'hui nous oblige à repenser la littératie (Lebrun *et al.* 2013). La lecture ne peut plus simplement être considéré comme un acte de lecture sur support papier. De plus, une forte montée de

de la présence de l'écrit sur des supports médiatiques de plus en plus diversifiés se fait au détriment de l'écrit, spécialement au sein de la génération la plus récente qui semble se désintéresser des livres (Donnat, 2014). Comme le mentionne Octobre (2013), les débats autour de la baisse de lecture chez les jeunes s'articulent souvent autour d'une argumentation qui tient compte de la littérature dite classique sans mentionner les nombreuses séries de livres pour les adolescents qui racontent l'histoire d'un héros que l'on suit durant plusieurs années. Ces séries semblent plus populaires chez les adolescents et devraient être prise en compte lorsque l'on parle de pratique de lecture. Octobre (2013) ajoute aussi que ces baisses de lecture rapportées chez les jeunes prennent en considération la lecture de livres papiers sans trop s'intéresser aux différentes formes de lecture (et d'écriture) que réalisent les jeunes à l'aide des nouvelles technologies d'aujourd'hui (chat, blogues, forums, messagerie, SMS, etc.). Il ne faut donc pas sauter rapidement aux conclusions en affirmant qu'une diminution du livre imprimé équivaut à une baisse de l'écrit et du texte en général.

1.4.2 Les pratiques culturelles numériques des jeunes

En commentant un type de littérature écrit pour eux, certains adolescents et jeunes adultes prolongent leur plaisir littéraire en partageant leurs impressions, opinions et émotions à d'autres jeunes amoureux de la lecture. De plus, les jeunes semblent intéressés à la culture numérique à l'extérieur de la salle de classe, c'est pourquoi ils se construisent une *culture numérique* commune à l'extérieur du monde scolaire. Cette culture possède ses propres valeurs (expression de soi, soif de partage de découvertes), ses connaissances (techniques de construction de contenu numérique), sa position concernant les référents issus de la culture populaire et ses propres pratiques (abréviations, pratiques translittéraires, utilisation du blogue) rejoignant les jeunes (Lacelle *et al.*, 2017). Une enquête de 2009 sur les pratiques culturelles des Français s'est penchée sur les pratiques des jeunes qui avaient entre 15 et 28 ans en 1997 (Donnat, 2014). Cette enquête présente un affaiblissement du cinéma et de la télévision

au profit des loisirs audiovisuels offerts par le numérique. L'enquête (Donnat, 2014) montre aussi que la multiplication des supports numériques permet de se libérer des contraintes de temps et de lieu associées au livre. Le numérique offre un espace aux amateurs en facilitant l'accès à des pratiques comme la vidéo ou la composition de musique ainsi qu'en aidant leur diffusion sur des blogs ou des réseaux sociaux. En Suisse, Claire Balleys (2017) s'est penchée sur l'utilisation du numérique pour atteindre les jeunes. Elle signalait que les Canadiens de 8 à 15 ans ont actuellement YouTube comme site favori et que celui-ci « (...) constitue une plateforme d'expression identitaire, sociale et politique de la jeunesse. » (p.4) YouTube est un média moderne qui permet aux jeunes d'être simultanément réalisateur, producteur et spectateur de contenus audiovisuels (Balleys, 2017). Le site permet aussi aux adolescents de regarder des contenus en fonction de leurs intérêts. Parmi les différents champs d'intérêt que l'on retrouve sur la plateforme, certains Youtubeurs ont choisi de s'intéresser à la lecture ; on les appelle des booktubers (Poulin, 2018). Ceux-ci parlent de leur expérience subjective de lecture en abordant les émotions convoquées par leur lecture. Bien qu'il s'agisse d'un phénomène encore peu répandu au Québec, l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL) lançait en 2016 « Livre-toi : concours booktube », un projet invitant les jeunes à créer une vidéo booktube avec comme objectif la valorisation et le partage de la lecture (Poulin, 2018). Le phénomène booktube est aussi un exemple significatif de médiation se voyant facilité par le numérique (Donnat, 2014). En ce qui concerne les booktubers, Lacelle *et al.* (2017) affirment « [qu'ils] sont les représentants d'une culture non institutionnelle qui s'échangent des biens symboliques » (p.85). En effet, le phénomène booktube est une pratique numérique développée par les jeunes, en dehors du milieu scolaire, en abordant, la plupart du temps, un genre littéraire s'adressant directement à eux. Le booktube semble être un genre émergent chez les jeunes, mais n'est pas spécifiquement visé par les programmes ministériels québécois. Nous partons donc du postulat qu'il y a un manque d'outils didactiques issus de la culture populaire pour évoquer sa subjectivité d'une œuvre littéraire en mobilisant son sujet lecteur. Le

booktube est un phénomène contemporain populaire chez les jeunes, mais peu étudié, permettant de le faire en passant par la médiation de vidéos.

1.5 Les objectifs de recherche

Tout d'abord, le phénomène booktube impulsé par des adolescents et de jeunes adultes avides de lecture gagne à être étudié de manière à comprendre les indicateurs du sujet lecteur dans un nouveau genre numérique oral et multimodal. Par la suite, ces manifestations du sujet lecteur pourront être opérationnalisées pour soutenir la formation des lecteurs. La formalisation du booktube permettrait de penser de nouvelles méthodes d'enseignement qui tiennent compte des pratiques de lecture des élèves, tout en répondant aux attentes institutionnelles. Enfin, étudier le sujet lecteur permettrait de travailler, en classe de français, la compétence *lire et apprécier des textes variés* (Langlade, 2007), tandis que l'utilisation du booktube comme outil de verbalisation permettrait également de travailler la compétence *communiquer oralement selon des modalités variées* (Depallens, 2016). De plus, bien que Brillant Rannou (2018) ait étudié les vidéos de lecteurs, sans s'attarder au genre du booktube en particulier, nous souhaitons, dans la continuité de celle-ci et dans un esprit d'approfondissement, nous attarder à ce genre distinctif en établissant deux objectifs spécifiques :

1. Décrire les composantes formelles multimodales du booktube, soit la manière dont le lecteur exploite la langue, le son, l'image, et le corps pour exprimer un message. De cette manière, nous souhaitons nous attarder à la forme du booktube et à ses caractéristiques spécifiques.
2. Analyser les manifestations du sujet lecteur dans le contenu de quelques cas de booktubes sélectionnés. Nous souhaitons nous attarder à la subjectivité des lecteurs mise en scène dans les booktubes et aux façons dont cette subjectivité s'observe et s'opérationnalise.

Cette recherche souhaite soutenir l'élaboration éventuelle de pistes d'exploitation du booktube en classe de français pour la formation des jeunes à la compétence apprécier des œuvres littéraires.

1.6 Pertinence scientifique et sociale

Sur le plan scientifique, notre recherche vise à faire avancer les recherches en didactique de la lecture littéraire en contribuant à une meilleure compréhension des indicateurs du sujet lecteur dans le booktube, ainsi qu'une meilleure description de ce genre numérique populaire auprès des jeunes. Il est important de comprendre la manière dont le phénomène numérique booktube peut être le lieu de l'expression de plusieurs processus subjectifs jugés nécessaires pour développer son sujet lecteur. Sur le plan social, cette recherche mise sur cette forme d'oralité qui combine plusieurs modalités et convoque plusieurs processus, dans l'optique de recommander son usage en classe de français au Québec pour développer la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au primaire)* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2007). De plus, se pencher sur la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au primaire)* à l'oral aiderait à travailler une communication plus spontanée, expressive et moins formelle qu'à l'écrit, notamment, que pour certains élèves l'écrit peut poser problème (Barray, 2012 ; Bernstein, 2013 ; Groupe DIEPE, 1995 ; Vanlint, 2011). Finalement, notre recherche s'intéresse aux pratiques culturelles et numériques des jeunes à l'extérieur de la classe de français et à la façon dont ces pratiques nourrissent la classe de français.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons des concepts qui servent de fondements à l'approche subjective en lecture littéraire : la lecture littéraire, le sujet lecteur, le texte de lecteur et les écrits de la réception. Puis, nous présenterons la plateforme YouTube, en particulier sa subdivision « booktube », ainsi que la définition de ce genre numérique et de ses caractéristiques. Nous exposerons également les études les plus pertinentes en lien avec les différents concepts liés à notre sujet d'étude. Nous ferons une synthèse de l'état actuel des recherches en didactique de la lecture littéraire, puis nous présenterons nos questions de recherche.

2.1 L'approche subjective en lecture littéraire

2.1.1 La lecture littéraire

La connaissance et la pratique de la littérature sont des composantes principales de la discipline *Français langue d'enseignement*. De cette discipline est née la didactique du français, et par le fait même, la didactique de la lecture littéraire (Falardeau *et al.*, 2007). De nombreuses recherches dans le champ de la didactique de la lecture littéraire ont tenté de définir la notion de lecture littéraire. Rouxel (2002) mentionne qu'il est difficile de donner une définition consensuelle de la lecture littéraire. Néanmoins, cette dernière définit la lecture littéraire comme « le fait de lire littérairement un texte littéraire » (p.17). En d'autres mots, cette dernière voit la lecture littéraire comme une

posture de lecture qui donne au texte sa propriété littéraire : le lecteur, investi dans une démarche interprétative, s'attarde à la dimension esthétique du texte en le savourant et en gardant une certaine tension entre la distanciation et l'investissement face au texte. La lecture littéraire. Selon Mercier (2010), on observe deux constantes des diverses théories abordant cette notion : le lecteur joue le rôle d'un sujet actif constructeur de sens du texte littéraire qu'il lit, et le texte littéraire contraint le lecteur à l'aide d'attentes, rend la lecture opératoire dans sa relation avec le lecteur et établit des limites à l'intérieur de son aire de jeu. Dufays (2013) rapporte que la notion de lecture littéraire semble avoir été étudiée selon trois orientations distinctes. La première orientation privilégie une distanciation critique face à l'activité de lecture où on retrouve certaines règles communes d'interprétation entre les lecteurs d'un même texte, tandis que la deuxième orientation privilégie plutôt une participation psychoaffective de lecture où la place des émotions, de l'identification aux personnages et des reconfigurations subjectives est importante. Finalement, la troisième orientation privilégie plutôt un va-et-vient entre les deux orientations décrites précédemment où le lecteur interprète et comprend sa lecture à l'aide de sa raison, mais également de ses émotions. Dufays (2013) ajoute que ce « va-et-vient dialectique » doit plutôt être vu par le champ de la didactique comme une pratique à encourager que comme une compétence déjà acquise. En d'autres mots, pour Dufays (2013), le va-et-vient dialectique concerne une mobilisation tour à tour de postures de lecture pouvant être vue sur un continuum entre la lecture distanciée et la lecture participative. La lecture distanciée comporte ainsi toujours une part de participation du lecteur au texte littéraire. Inversement, la lecture participative comporte toujours une part de mise à distance du texte littéraire par le lecteur. Aujourd'hui, c'est cette troisième approche qui est la plus citée comme figure d'autorité dans la recherche en didactique de la lecture littéraire. C'est également cette définition de lecture littéraire que nous choisissons de retenir dans le cadre de ce mémoire.

2.1.2 Le sujet lecteur

Un second concept servant de fondement à l'approche subjective en lecture littéraire est celui du sujet lecteur. Une présentation d'Annie Rouxel dans le cadre d'un colloque tenu à Rennes en 2004 a vu apparaître pour la première fois la notion du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2005). Suite à cette présentation, plusieurs définitions de la notion ont été amenées par différents chercheurs. Dufays (2013) rapporte que trois conceptions du sujet lecteur semblent se dégager² dans les recherches les plus récentes sur ce thème en particulier. Une première conception normative du sujet lecteur le définit comme un lecteur subtil qui entre dans un esprit de co-création du texte et qui adopte une posture savante. La seconde conception fait référence à une sorte d'émancipation où le plaisir, la déconstruction et la transgression sont prépondérants. Finalement, « la troisième conception serait non normative : elle correspondrait à l'attitude du lecteur "ordinaire" effectif, considéré dans toutes ses réalisations, notamment celles qui relèvent de la participation affective, ce qui veut dire qu'un tel sujet lecteur pourrait très bien être "naïf" ou "faible" » (p.84). Encore aujourd'hui, c'est la définition de Langlade (2007) qui, selon plusieurs chercheurs, définit le plus exactement la notion de sujet lecteur :

Le sujet tel qu'il se manifeste quand, engagé dans une lecture, s'opère à travers celle-ci des refigurations de soi. Le sujet lecteur est un sujet mobile, dynamique qui construit de lecture en lecture son identité lectorale. Il est un sujet réflexif qui s'interroge sur ses engagements de lecteur et sur les bigarrures fictionnelles sous lesquelles il apparaît (p.72).

Rouxel et Langlade (2005) ajoutent que le sujet lecteur s'empare d'un texte littéraire avec son intelligence, mais également ses désirs, sa culture et son contexte sociohistorique. Le « soi » mentionné par Langlade (2007) ne se voit pas

² L'auteur n'attribue pas de conception à des auteurs particuliers, car il considère leurs positions sur le sujet lecteur assez mobiles et ne souhaite pas étiqueter un auteur à une conception particulière.

opérationnalisé dans le domaine de la didactique de la littérature. Néanmoins, le domaine de la psychologie a étudié le concept de soi en lien avec l'identité personnelle. Duval *et al.* (2009), définissent le soi comme des représentations stables et constantes que l'on a d'être soi-même, appelées représentations sémantiques, ainsi que des représentations plus flexibles et variables dans le temps et selon les contextes, appelées représentations épisodiques. Le soi, selon Duval *et al.* (2009), doit aussi se définir selon le concept d'autrui en abordant les représentations de « premier ordre » permettant de se rendre compte que moi ou les autres ont des représentations mentales. Le concept d'autrui se définit aussi en abordant des représentations de « seconde ordre » permettant de prendre conscience des représentations internes que l'on a de soi-même ou de quelqu'un d'autre.

Plusieurs thèses théoriques et empiriques ont été réalisées à partir de la théorisation du sujet lecteur dans les dernières années en France et au Québec (Lacelle, 2009; Brillant Rannou, 2010 ; Dias-Chiaruttini, 2010 ; Ouellet, 2012; Sauvaire, 2013; Mayer, 2016 ; Perrin-Doucey, 2012 ; Shawky-Milcent, 2014 ; Thieurmél, 2014). Au Québec, dans le cadre de sa thèse, Ouellet (2012) a développé un dispositif didactique basé sur le sujet lecteur et scripteur pour répondre au problème d'appropriation du phénomène littéraire chez des élèves du cégep (Québec) et du lycée (France). Sous la forme d'une recherche développement, Ouellet (2012) a obtenu des résultats permettant d'établir une typologie du sujet lecteur-scripteur par rapport à la lecture et l'écriture littéraire et de documenter des réalisations concrètes faisant appel au sujet lecteur. Ouellet (2012) a défini sept types de sujets lecteurs-scripteurs : le postmoderne, le réaliste, le fictionnel, l'esthétique, le psychologique, le conventionnel et le marginal (p.185,186). Le sujet postmoderne, aussi appelé médiatique emprunte à toutes les formes médiatiques (cinéma, Internet, musique, télévision) pour se construire un inventaire de références et de représentations. Le sujet réaliste favorise la réalité centrée sur lui-même, sur ses propres sentiments et émotions où les vraisemblances entre la fiction et le monde actuel sont mises de l'avant. À l'inverse, le sujet fictionnel favorise l'univers fictif plutôt que

sa propre réalité, car il cherche à se décentrer et à se mettre à la place des différents personnages tout en restant cohérent avec la structure du récit. Le sujet esthétique, aussi appelé visuel, se concentre sur les éléments visuels de sa lecture (décors, vêtements, milieu). Le sujet psychologique a plutôt un intérêt pour la psychologie des personnages, car il ressent le besoin d'interpréter le raisonnement, les comportements et les attitudes de ceux-ci. Le sujet conventionnel ressent un besoin de conformité, car il se réfère souvent aux représentations les plus accessibles, comme les stéréotypes et les caricatures. Puis, à l'inverse, le sujet marginal aspire à une certaine singularité, puisqu'il souhaite se démarquer et faire réagir ses spectateurs lors d'une diffusion quelconque quitte à parfois manquer de cohérence et de vraisemblance dans ses propres interprétations. La thèse de Sauvaire (2013), réalisée en France et au Québec, s'est intéressée, à la formation de sujets lecteurs divers grâce à la médiation d'un texte lu et à celle des autres lecteurs du même texte. Sauvaire (2013) avait quatre objectifs spécifiques déclinés en autant de questions de recherche. Ces objectifs étaient :

1. Décrire et analyser l'activité des sujets lecteurs divers (SLD) dans le cadre d'une séquence didactique. [...]
2. Comprendre la part de la diversité culturelle dans la formation des sujets lecteurs. [...]
3. Formaliser le développement de la réflexivité des sujets lecteurs divers. [...]
4. Expliquer comment la compréhension de soi comme sujet lecteur divers se construit et se transforme grâce à l'apprentissage de la lecture littéraire. (p.14-15)

La chercheuse s'est appuyée sur la notion d'identité narrative de Ricœur pour définir le sujet lecteur divers et la compréhension de soi. Cette dernière implique un sujet authentique et mobile, capable de se multiplier et de se modifier. Sauvaire (2013) voit également les textes littéraires comme des médiations de la compréhension de soi et d'autrui en tant que sujets lecteurs divers. Pour répondre aux objectifs de recherche, Sauvaire (2013) a élaboré une étude multicas à l'aide d'une méthodologie qualitative visant une compréhension approfondie de sept parcours de lecteurs. Les résultats de la thèse proposent un élargissement de la notion de sujet lecteur à celle de sujets lecteurs divers, montrent que la subjectivité d'une lecture peut être utilisée comme objet

didactique et que l'apprentissage de diverses interprétations peut contribuer à la formation de sujets lecteurs divers. Pour Sauvaire (2013), la notion de sujets lecteurs divers est définie comme : « [...] des sujets pluriels, changeants et contradictoires, situés dans une historicité, mais capables de s'en distancier de manière réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte. » (p. iii)

2.1.3 Les écrits de la réception

Un troisième concept faisant partie de l'approche subjective en lecture littéraire est celui des « écrits de la réception ». Le Goff et Fourtanier (2017) définissent l'écriture de la réception comme « [...] l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support ». L'attention accordée à la compétence esthétique ainsi qu'à l'activité du lecteur offre également de nouvelles voies liées à l'écriture du commentaire et l'écriture créative, c'est pourquoi la notion des « écrits de la réception » se devait d'être approfondie. Des exemples d'écritures de la réception peuvent être un simple signe graphique, comme une croix, le surlignement pour marquer un passage mémorable dans un texte ou bien la production d'une écriture créative inspirée d'une lecture (Le Goff et Fourtanier, 2017). L'écriture de la réception conserve des traces d'une expérience de lecture, mais elle devient aussi un objet digne d'une attention esthétique en soi. La diversité des écrits de la réception demande donc un enseignement axé sur l'apprentissage à parler de soi en tant que lecteur éprouvant une expérience esthétique de lecture (Le Goff et Fourtanier, 2017). Mazauric *et al.* (2005) définissent l'expérience esthétique comme la manière dont un lecteur se voit affecté par une œuvre et la manière dont, à l'inverse, l'œuvre se voit affecté par une lecture. Bien que les productions scripturales relèvent du champ des écrits de la réception, Brillant Rannou (2018) avance que des vidéos de lecteurs relèvent du même champ d'études, car elles

représentent des traces et des reconfigurations subjectives d'œuvres lues par des lecteurs singuliers.

Langlade et Fourtanier (2007) sont d'avis que de nouveaux types de productions orales et écrites, pour illustrer et reconstituer l'expérience d'une lecture, sont à inventer. Bien que nous soyons d'accord avec ces chercheurs, nous croyons également que certains types de productions orales et écrites créées par les jeunes et poursuivant les mêmes objectifs existent déjà. C'est pourquoi nous souhaitons, dans le cadre de ce mémoire, nous pencher sur le phénomène du booktubing et plus particulièrement sur le booktube comme genre numérique.

2.1.3.1 Le texte de lecteur et les activités fictionnalisantes

Un autre concept faisant partie de l'approche subjective en lecture littéraire est celui de « texte de lecteur ». Langlade (2007) explique que le dialogue entre une œuvre littéraire et les apports fictionnels subjectifs que lui apporte un lecteur produit ce qu'on appelle un « texte de lecteur ». Langlade et Fourtanier (2007) vont dans le même sens et mentionnent que ces apports du lecteur dans l'œuvre amènent une reconfiguration de celle-ci pour créer un « texte de lecteur ». Langlade et Fourtanier (2007) ajoutent également que ces apports fictionnels sont appelés, selon leurs travaux de recherches, les « activités fictionnalisantes », puisqu'elles permettent de multiples déplacements de fictionalité à la suite de l'implication d'un lecteur. Langlade et Fourtanier (2007) ainsi que Lacelle et Langlade (2007) ajoutent que les activités fictionnalisantes sont les suivantes: la concrétisation imageante, la cohérence mimétique, l'activation fantasmatique, l'impact esthétique et la dimension axiologique. Toujours selon les mêmes auteurs, la concrétisation imageante (ou auditive) est la production d'images ou de sons en complément d'une œuvre; la cohérence mimétique représente les relations de causalité qu'un lecteur élabore entre les événements et les personnages d'une histoire; l'activation (ou l'activité) fantasmatique est l'action de (re) scénariser des

éléments d'une histoire à partir de son imagination; l'impact esthétique est la réaction à des caractéristiques formelles d'un texte, tandis que la dimension (ou réaction) axiologique est l'action de porter des jugements sur l'action ou la motivation des personnages. Plusieurs études abordant la notion de sujet lecteur ont utilisé les activités fictionnalisantes comme cadre conceptuel de référence. Lacelle et Langlade (2007) ont analysé et comparé les parcours interprétatifs d'élèves passant de la lecture d'un roman à la spectature de son adaptation cinématographique, ou réciproquement. Les auteurs mentionnent que pour avoir des résultats fructueux, les manifestations des sujets lecteurs en utilisant les activités fictionnalisantes doivent faire l'objet d'un traitement didactique en offrant une certaine stabilité par rapport aux compétences et modalités d'évaluation à adopter. Brillant Rannou et Le Baut (2017) ont analysé les gestes de lecture en jeu dans un blogue de lecture littéraire, dont les activités fictionnalisantes du lecteur blogueur. En ce qui concerne les récepteurs du blogue, la concrétisation imageante est l'expérience la plus évidente leur étant offerte. Il est plausible de croire que les lecteurs du blogue configurent ce qu'ils lisent en images. De plus, l'impact esthétique ressenti par les lecteurs est palpable tout au long de leur lecture du blogue, car ils souhaitent également produire un texte de lecteur esthétique. La réaction axiologique de la lecture est une dimension importante du blogue, puisque les lecteurs évaluent, qualifient les œuvres lues, mentionnent leurs préférences, argumentent leurs intérêts et discutent des valeurs véhiculées par les textes et les auteurs. La cohérence mimétique et l'activation fantasmatique sont plus rares dans le blogue. Mazauric *et al.* (2005) ont analysé un triple corpus de journaux et de mémoires de lecteurs en laissant de côté l'impact esthétique, un des volets de l'activité fictionnalisante. Les auteurs ont utilisé des verbatim de journaux et de mémoires de lecteurs pour illustrer les différentes activités fictionnalisantes. Les résultats démontrent la singularité de chaque lecture et la diversité des activités fictionnalisantes utilisées. Lacelle (2014) a analysé un dispositif didactique alliant un roman et un jeu vidéo de la même histoire et ses effets sur le sujet en choisissant, elle aussi, de laisser de côté l'impact esthétique. Tout comme Mazauric *et al.* (2005), Lacelle (2014) a utilisé des verbatim de questionnaires écrits et

oraux pour observer les activités fictionnalisantes des différents joueurs-lecteurs et lecteurs-joueurs. La chercheuse arrive à la conclusion que l'ajout du jeu vidéo au parcours de lecture enrichit les interprétations des élèves, puisque les textes de lecteurs profitent d'ajouts langagiers multimodaux (combinaison texte-image-son) pour s'élaborer.

En ce qui concerne le « texte de lecteur », Langlade et Fourtanier (2007) ajoutent que pour analyser des expériences de lecture, il faut s'interroger sur le « texte de lecteur » en utilisant la notion de « dispositif de lecteur ». Toujours Langlade et Fourtanier (2007) définissent cette notion comme : « un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence [...] les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles [...] de l'activité fictionnalisante des lecteurs » (p.113). Le « dispositif de lecteur » cherche à faire apparaître dans des productions discursives, physiologiques ou iconiques ce qui provient de l'imaginaire de l'œuvre singularisée par l'activité de lecture. Pour rendre concrète cette notion théorique, Langlade et Fourtanier (2007) donnent des exemples de « dispositif de lecteur » qui témoignent de manifestations d'un sujet lecteur. Un tel dispositif pourrait donc être des autobiographies de lecteurs (Rouxel, 2004), écrites ou orales, des journaux de lecture ou bien des critiques littéraires.

2.1.4 Du sujet lecteur au sujet orateur

Dans le domaine de la lecture littéraire, les pratiques de lecture se prolongent souvent en pratiques d'écriture, ce qui joue un rôle important dans l'évaluation scolaire de la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au primaire)*. C'est donc une des raisons pour lesquelles plusieurs auteurs se sont attachés à étudier les « écrits de la réception ». Le Goff et Fourtanier (2017) définissent

l'écriture de la réception comme l'expression d'une lecture lors d'une rencontre avec toute création artistique, peu importe le support utilisé. Les mêmes auteurs remarquent aussi que le développement du numérique offre de nouveaux espaces de production multimodaux dans lesquels l'écriture de la réception devient une écriture du commentaire partagé où les interactions entre différents scripteurs sont mises de l'avant. De plus, comme Brillant Rannou (2018) le souligne, le concept d'écriture de la réception peut également se prolonger à l'expression orale d'une lecture. Néanmoins, les formes oralisées des écrits de la réception gagneraient à être formalisées.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons aux discours critique et subjectif à l'oral par la médiation de vidéos provenant de la plateforme YouTube, plus spécifiquement de sa subdivision nommée booktube. Le booktubing est une activité exercée par des booktubers, des passionnés de lecture, qui, à partir d'une chaîne YouTube, présentent, à l'aide de codes particuliers, des livres qu'ils ont lus (de Leusse, 2017). Il semble pertinent que les recherches en didactique du français s'intéressent au phénomène du booktubing comme support d'expression orale numérique favorisant l'expression de la subjectivité d'un sujet lecteur. Depallens (2016) l'explique très bien :

Le booktubing tire son intérêt d'un développement du rapport affectif au livre (...). Le suspense qui découle de la mise en intrigue ou l'identification aux personnages sont jugés primordiaux, puisque garants du plaisir qu'éprouvent les lecteurs. Implication, émotions et plaisir sont des termes qui peuvent servir à définir le type de lecture participative réalisée par les booktubers. Ce mode de relation aux textes trop souvent jugés naïfs par la critique littéraire qui préconise un rapport distancié au texte, ne peut aujourd'hui être ignoré par les enseignants. (p. 3)

Semingson *et al.* (2017) ajoutent que le booktubing représente également une expérience contemporaine d'apprentissages et de découvertes de la littérature en réseau dans des espaces de diffusion numériques fréquentés par les jeunes. Le booktubing amène également les jeunes à repenser leur façon de réagir à ce qu'ils lisent. De plus,

le booktubing est une pratique culturelle de lecture participative née d'un manque de médiatisation du genre littéraire *Young Adult* par les institutions scolaires et culturelles (Depallens, 2016).

2.2 Le booktubing

Dans cette section, nous présenterons la plateforme numérique sur laquelle s'est développé le phénomène du booktube, nous définirons ce qu'est un booktube et la littérature *jeune adulte*, puis nous listerons certaines applications didactiques du booktube.

2.2.1 La plateforme YouTube

Pour expliquer le phénomène du booktubing, il est important de remonter dans le temps et d'expliquer le contexte dans lequel il est né. Tout d'abord, la vidéo en ligne est apparue sur Internet au milieu des années 90 (Rouxel et Langlade, 2005). Néanmoins, la démocratisation d'Internet au début des années 2000 a su augmenter l'utilisation de services Web de partage de vidéos, et c'est en 2005 que YouTube arrive enfin en ligne (Norcia, 2016 ; Semingson *et al.*, 2017). Depuis ce jour, l'utilisation de la vidéo en ligne ne fait qu'augmenter. Selon Norcia (2016, p.11) en 2016, elle représentait plus de la moitié du trafic Internet. YouTube a également affirmé en février 2017 qu'il avait dépassé un milliard d'heures de vidéos regardées chaque jour dans le monde (Brillant Rannou, 2018). Brillant Rannou (2018) constate que l'avènement d'Internet et des services de vidéos en ligne renforce cette idée de la vidéo comme expression de soi en rapport à l'autre, une réflexion de l'altérité. Brillant Rannou (2018) considère aussi « [...] que l'ouverture de la plateforme YouTube va offrir un champ considérable à ces "débordements" génériques, techniques et artistiques, brassant les catégories amateur/artiste, documentaire/fiction, commentaire/narration, œuvre/réception » (p.3).

Burgess et Green (2009) voient YouTube comme une plateforme d'apprentissage entre pairs où il est possible de partager des connaissances sur toutes sortes de sujets (p.73). Toujours selon Burgess et Green, « sur YouTube, les valeurs esthétiques, les formes culturelles et les techniques de création sont normalisées via les activités et les jugements collectifs du réseau social, formant ainsi un "monde artistique" informel et émergent spécifique à YouTube » [notre traduction] (2009, p.61) . De plus, Burgess et Green (2009) insistent sur le fait qu'être « alphabétisé » sur YouTube indique être capable de créer et de consommer du contenu vidéo, mais aussi de comprendre le fonctionnement de la plateforme en tant que réseau social et un ensemble de technologies. Les participants à la plateforme YouTube prennent donc en considération, la plupart du temps, toutes les caractéristiques et les possibilités offertes par le réseau social. Ces participants, appelés « YouTubers » se sont regroupés, au fil du temps, par goûts communs, autour de thèmes donnés avec d'autres YouTubers qui partagent leurs valeurs, revendiquent une certaine forme identitaire et se reconnaissent dans un langage et un espace défini (Norcia, 2016). C'est à partir de ces regroupements identitaires qu'est né le nouveau genre numérique : le booktube.

2.2.2 Le booktube

Le mot « booktube³ » provient d'une contraction de book (livre en français) et de YouTube. Il s'agit d'une subdivision de YouTube mettant en scène des booktubers – des utilisateurs de compte YouTube qui critiquent et parlent d'œuvres littéraires, à leurs pairs, mais par des codes particuliers (de Leusse, 2017 ; Semingson *et al.*, 2017). Les booktubers sont généralement âgés de 15 à 25 ans et parlent fréquemment de littérature jeune adulte (*Young Adult*) et de l'imaginaire (Brillant Rannou, 2018 ; Semingson *et al.*, 2017). Il s'agit d'un phénomène majoritairement présent dans les

³ Le mot « booktubing » est également utilisé comme synonyme du mot « booktube » dans les recherches. Néanmoins, nous croyons que le terme booktubing renvoie plus à un verbe d'action, au processus de création, alors que le booktube, comme nom, devrait être réservé pour désigner le produit vidéo ou le genre numérique.

pays anglophones et hispanophones, qui prend progressivement de l'ampleur dans les pays francophones, particulièrement en France (Brillant Rannou, 2018). Le booktube est défini par des codes particuliers, en ce qui concerne la forme des vidéos et leurs contenus. En ce qui concerne la forme, les booktubers semblent s'être approprié les mêmes normes de formatage que les autres YouTubers présents sur la plateforme utilisent pour rejoindre le plus de spectateurs possible, c'est-à-dire, des vidéos assez courtes et concises – plus ou moins 10 minutes –, un débit de parole rapide et saccadé ainsi qu'une certaine autodérision et de l'humour (de Leusse, 2017). Une vidéo booktube conventionnelle a souvent recours aussi à l'autocadrage de visage (Brillant Rannou, 2018) : le booktuber utilise sa voix marquée par des intonations, des gestuelles plus ou moins marquées et des expressions faciales variées pour communiquer l'enthousiasme ou l'ennui qu'une lecture a suscité chez lui (Depallens, 2016). Semingson *et al.* (2017) mentionnent que le booktubing semble inclure trois éléments formels : un arrière-plan, un montage et du contenu. L'arrière-plan choisi pour une vidéo semble adapté au contenu de celle-ci et inclut souvent des étagères remplies de livres, des affiches liées à des livres ou simplement un arrière-plan vide pour favoriser l'inclusion d'effets vidéo. Semingson *et al.* (2017) ajoutent que les booktubers utilisent une variété de caméras pour s'enregistrer ; certains choisissent d'utiliser un téléphone intelligent, une *webcam*, ou même une caméra professionnelle. Le processus de montage fait appel à différents effets vidéo, comme un changement de coloration de l'image pour dramatiser une section de la vidéo ou bien une série de coupures dans la vidéo pour rendre le discours plus fluide. Toujours selon Semingson *et al.* (2017), en ce qui concerne le contenu, plusieurs booktubers utilisent des *avatars* pour accueillir les spectateurs sur leur chaîne et les aider à distinguer leur chaîne de celle des autres. De Leusse (2017) mentionne que le type de discours critique que l'on retrouve chez les booktubers en est un personnifié où les jeunes rapportent leur expérience physique et psychique de lecture, transmettent leur passion, leur peine et leurs déceptions et se projettent dans les personnages qu'ils ont découverts au cours de leur lecture. De plus, Semingson *et al.* (2017) ajoutent que contrairement aux *book*

trailers où les lecteurs offrent une vue d'ensemble d'un livre, le booktubing porte plus spécifiquement sur le lecteur et sa réaction face au texte.

En ce qui concerne les types de vidéos du booktubing, Semingson *et al.* (2017) en rapportent trois plus importants : la critique de livre (*book reviews*), les *unboxing* et les vidéos liées à la vie du booktubeur. Le format le plus populaire est la critique de livre où des booktubeurs discutent de livres nouvellement sortis en librairie ou bien de livres recommandés par les spectateurs. La critique de livre commence généralement avec le booktubeur qui tient le livre dans une main et analyse la page couverture, puis introduit le livre et l'auteur, en mentionnant parfois son opinion du genre littéraire ou de l'auteur. Ensuite, la vidéo continue habituellement avec une appréciation générale du livre où le booktubeur indique s'il a aimé le livre ou pas et explique pourquoi. Les explications sont souvent en lien avec les affinités que le booktubeur aura identifiées entre lui-même et le style d'écriture de l'auteur ou bien entre lui-même et les personnages de l'histoire. La vidéo inclut des détails sur l'intrigue, les personnages et le genre littéraire sans jamais divulguer. Toujours selon Semingson *et al.* (2017), le deuxième format le plus important est le *unboxing*, où on peut observer des booktubeurs ouvrir des boîtes à thématique littéraire provenant de sites avec abonnement mensuel pour en faire la promotion. Ces boîtes contiennent généralement un exemplaire de livre relié – souvent un livre jeune adulte – et trois à cinq cadeaux-souvenirs de livres (*bookish keepsakes*). Chaque mois, ces boîtes littéraires ont aussi une thématique spéciale associée à leur contenu. Finalement, le troisième format de vidéo mentionné par Semingson *et al.* (2017) se rapporte à la vie du booktubeur. Ce format inclut différents types de vidéos comme les visites d'étagères de livres (*bookshelf tours*) où les booktubeurs montrent au spectateur leur système d'organisation d'étagères ainsi que le contenu de celles-ci. On retrouve aussi des récapitulations de livres lus dans le mois (*wrap-ups*) ou bien des livres que le booktubeur projette de lire dans le futur (*book hauls*). On observe également certains booktubeurs entrer en relation avec d'autres booktubeurs en leur posant des questions sur leurs préférences littéraires grâce à la création d'étiquettes et

de mots clés (*book tags*). Depallens et Capt (2019) décrivent d'autres formats de booktube misant sur les défis : le *Book Tower Challenge*, le *Read-a-thon* et le *First Sentence Challenge* n'en sont que quelques exemples.

2.2.3 La littérature jeune adulte (*Young Adult*)

Comme mentionné précédemment, les booktubers parlent fréquemment de littérature jeune adulte (*Young Adult*) et de l'imaginaire. Selon les Bilans Gaspard annuels (La Société de gestion de la banque de titres de la langue française, 2019), la littérature de l'imaginaire recoupe la science-fiction, le fantastique et l'horreur. La littérature jeune adulte qu'on appelle en anglais le *Young Adult* ou le *YA* est complexe à définir. Au Québec, la littérature jeune adulte est un type de littérature peu connu (Association nationale des éditeurs de livres, s. d.). De plus, il n'existe pas de catégorie spécifique au type jeune adulte lorsque l'on compile les données du marché du livre au Québec pour créer le bilan Gaspard chaque année ; les romans de type jeune adulte sont mélangés aux romans jeunesse. Herz et Gallo (2005) décrivent la littérature YA comme des textes dans lesquels les adolescents sont les personnages principaux qui traitent des questions auxquelles les adolescents peuvent s'identifier. Les dénouements dépendent généralement des décisions et des choix des personnages principaux, et on peut fréquemment trouver tous les éléments littéraires typiquement associés à la littérature classique. Le YA est un genre pertinent à faire lire en classe au secondaire, car il permet aux jeunes de s'identifier aux personnages principaux ainsi qu'aux thématiques développées dans les romans. À travers les années, plusieurs auteurs se sont penchés sur la pertinence didactique du YA chez les adolescents. Bushman (1997) y voit l'opportunité de travailler le développement moral des jeunes; Bean et Moni (2003) ont plutôt observé la possibilité de développer la littératie critique et la construction de l'identité chez les élèves, tandis que Bean et Harper (2006) ont vu l'occasion d'explorer les notions de liberté. Bean et Moni (2006) mentionnent aussi, qu'au centre de thématiques populaires dans la littérature YA, on retrouve des questions sur l'identité

et les valeurs des personnages. Ces éléments sont importants dans le cadre de notre étude, car le sujet lecteur fait appel à l'identité du lecteur et à la réaction axiologique lors de ses lectures.

2.2.4 Les applications didactiques du booktube

Dans un article du *ALAN Review*, en 2017, Semingson *et al.* proposent six étapes pour favoriser l'implantation du booktubing en milieux éducatifs. Premièrement, ces auteurs offrent de modéliser le booktubing en offrant aux apprenants des opportunités de visionnement de vidéos booktube modèles qui peuvent servir d'exemple en ce qui concerne le contenu et le format. Deuxièmement, Semingson *et al.* (2017) proposent d'explorer le booktubing comme un genre, une plateforme et une communauté numérique. Troisièmement, les auteurs proposent d'évaluer des vidéos booktube en invitant les apprenants à commenter le genre du booktubing. Quatrièmement, Semingson *et al.* (2017) proposent de créer et de produire des vidéos booktube pour permettre aux apprenants d'expérimenter eux-mêmes le booktubing et de découvrir leur méthode personnelle de planification de contenu – utilisation d'un scénario, d'une liste de points importants ou même d'un téléprompteur. Cinquièmement, les auteurs proposent de poser une réflexion sur les vidéos créés en classe pour favoriser les rétroactions constructives entre pairs. Sixièmement, Semingson *et al.* (2017) proposent, si possible, de connecter le booktubing à un club de lecture préexistant dans l'école, puisque le booktubing aiderait à pratiquer les synthèses de lecture chez les participants.

À notre connaissance, l'étude de Brillant Rannou (2018) appartenant au champ de la didactique de la lecture littéraire est une des seules à s'être intéressée au booktubing. Il est important de spécifier que bien que le booktubing soit mentionné, cette étude aborde plutôt la vidéo de lecteur comme un concept plus large, incluant également les vidéos littéraires en provenance de la plateforme YouTube qui n'appartiennent pas au phénomène du booktube. La recherche de Brillant Rannou (2018) avait pour objectif

« de collecter et d'analyser un ensemble d'écrits de la réception littéraire appartenant à la catégorie des vidéos de lecteurs » (p.12). Le corpus d'analyse est constitué de vidéos produites en classe par des étudiants de lettres. Pour l'analyse des gestes de lecture, la chercheuse utilise les notions d'activités fictionnalisantes que nous avons décrites plus haut (Lacelle et Langlade, 2007), ainsi que cinq autres notions axées sur la lecture de poèmes. Les résultats montrent des degrés d'appropriation et d'interprétations très hétérogènes chez les lecteurs. Les cinq activités fictionnalisantes semblent s'être imposées au moins une fois dans l'un des quatre cas étudiés; cependant, nous remarquons que la concrétisation imageante est l'activité la plus présente dans les vidéos de lecteurs. En ce qui concerne l'analyse du type d'écrits de la réception, Brillant Rannou (2018) observe l'utilisation de la voix, du corps et de la temporalité linéaire de l'énonciation, sans toutefois exclure la liberté de recomposition de l'image offerte par le montage. Néanmoins, reste que Brillant Rannou (2018) n'a pas cherché à formaliser le booktube comme genre discursif distinct.

Une étude de Depallens et Capt (2019) a cherché « à étudier comment le booktubing peut servir de pratique sociale de référence à des apprentissages scolaires relevant à la fois de l'enseignement du français et de l'éducation aux médias » (p.1). Les auteurs ont proposé un processus de didactisation en se basant sur l'analyse de vidéos réalisées par des booktubeuses professionnelles. Ils ont aussi réfléchi à la composante multimodale des vidéos, aux dimensions enseignables répondant aux attentes des programmes ministériels suisses romands ainsi qu'à la création de ponts entre l'école et les pratiques culturelles des adolescents. Finalement, une étude de Puidoyeux (2019) a exploré comment les chaînes YouTube de médiations littéraires favorisent la transmission de la culture littéraire classique. Les modalités de cette transmission en contexte numérique et multimodal sont également abordées.

2.3 Le concept de « genre » en enseignement de la littérature

Dans cette section nous expliquerons les caractéristiques des genres développées en 2015 par Chartrand *et al.* (2015), à partir des travaux de Schneuwly & Dolz (1997), puis nous aborderons l'émergence d'un concept de genre numérique et certaines caractéristiques multimodales liées au genres numériques.

2.3.1 Les caractéristiques d'un genre

Chartrand *et al.* (2015), à partir des travaux Schneuwly & Dolz (1997), ont défini le genre « (...) comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel, et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p.3). Tout d'abord, les caractéristiques communicationnelles d'un genre peuvent s'observer à travers l'intention de communication d'un message, le contexte social de production et de réception, les thèmes traités, etc. Les caractéristiques textuelles d'un genre se voient dans la structure et la composition d'un texte ou d'un message, les procédés langagiers privilégiés, les temps verbaux utilisés, etc. Les caractéristiques sémantiques d'un genre s'observent plutôt dans la présence ou l'absence de figures de style, l'utilisation de champs sémantiques ou de lexique particulier, etc. Les caractéristiques grammaticales d'un genre peuvent s'observer à travers les structures de phrases et la ponctuation utilisées. Les caractéristiques graphiques/visuelles d'un genre se voient dans l'iconographie, les décors, l'éclairage, les effets spéciaux, les différents plans d'une séquence vidéo, etc. Finalement, les caractéristiques d'oralité d'un genre s'observent plutôt à travers la prosodie, le regard, la gestuelle, la posture, la production directe ou différée d'un message, etc. (Chartrand *et al.* 2015). De plus, l'intention et la séquence textuelle d'un genre déterminent le mode de discours dominant de celui-ci. Selon Dolz

et Gagnon (2008), la notion de modèle didactique du genre désigne « la description provisoire des principales caractéristiques d'un genre textuel en vue de son enseignement » (p.188). Cette description se fait en analysant des productions pour définir les dimensions enseignables d'un genre en particulier. Ces dimensions sont notamment la situation de communication, le contenu thématique, l'organisation du texte, sa textualisation et les moyens paralinguistiques utilisés. Nous considérons donc d'emblée le booktube comme un genre communicationnel numérique.

2.3.2 L'émergence du concept de genre numérique

L'arrivée du numérique a ramené la notion des genres textuels ou discursifs au cœur des questionnements linguistiques, littéraires et éducatifs (Paveau, 2012). La notion de genre numérique offre la possibilité d'hybridation de genres traditionnels contrairement à la définition du concept de genre décrit précédemment qui réfère plutôt à une structure fixe et singulière (Pleau, 2017). Dans le cadre de ce mémoire, il est pertinent de se pencher sur la notion de genre numérique, puisqu'elle cherche à offrir un cadre d'analyse incluant les genres traditionnels adaptés dans un environnement numérique ainsi que de nouveaux environnements de production de contenus (fanfictions, réseaux sociaux, forums, etc.) (Pleau, 2017). Les genres numériques peuvent inclure des caractéristiques interactives, hypertextuelles et multimodales inspirées des genres traditionnels tout en laissant place à l'émergence de nouvelles caractéristiques issues de nouveaux genres natifs du numérique (Pleau, 2017). L'interactivité est un concept assez complexe, mais il semble se distinguer de deux façons : par le contrôle du contenu et la conversion engendrée par ce contenu (Oppenhaffen, 2011). Gnoli et Ridi (2014) ajoutent que l'interactivité offre l'opportunité, pour un lecteur, d'ajouter du contenu ou tracer de nouveaux chemins (c'est-à-dire des liens) de manière imprévue par l'auteur d'un document. En ce qui concerne les caractéristiques hypertextuelles, Gnoli et Ridi observent que n'importe quel document « considéré comme un réseau composé de nœuds d'information, reliés

entre eux par des liens que les utilisateurs peuvent parcourir librement » (2014, p.5) peut être défini comme un hypertexte. De plus, Opgenhaffen (2011) explique que les liens reliant différents contenus et différents médias en ligne et permettant de naviguer d'un support à l'autre se nomment des hyperliens. Néanmoins, il reste que la notion de genre numérique n'en est qu'à ses premiers balbutiements et manque cruellement de définition claire et exhaustive.

2.3.3 Les caractéristiques multimodales

La dernière caractéristique d'un genre numérique, soulevé plus haut par Gnoli et Ridi (2014), est celle de la multimodalité. Les caractéristiques multimodales présentes dans la plupart des genres numériques font référence à la combinaison d'au moins deux modes de communication dans la production ou la réception d'un message (Jewitt & Kress, 2003). Ces modes de communication peuvent être écrit, mais également visuel – incluant des images fixes ou mobiles –, cinématique ou sonore (Monique Lebrun et al., 2013). La multiplication des médias et la montée du numérique ne font qu'augmenter les possibilités de combinaisons de différents modes de communication ce qui complexifie aussi l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la communication orale.

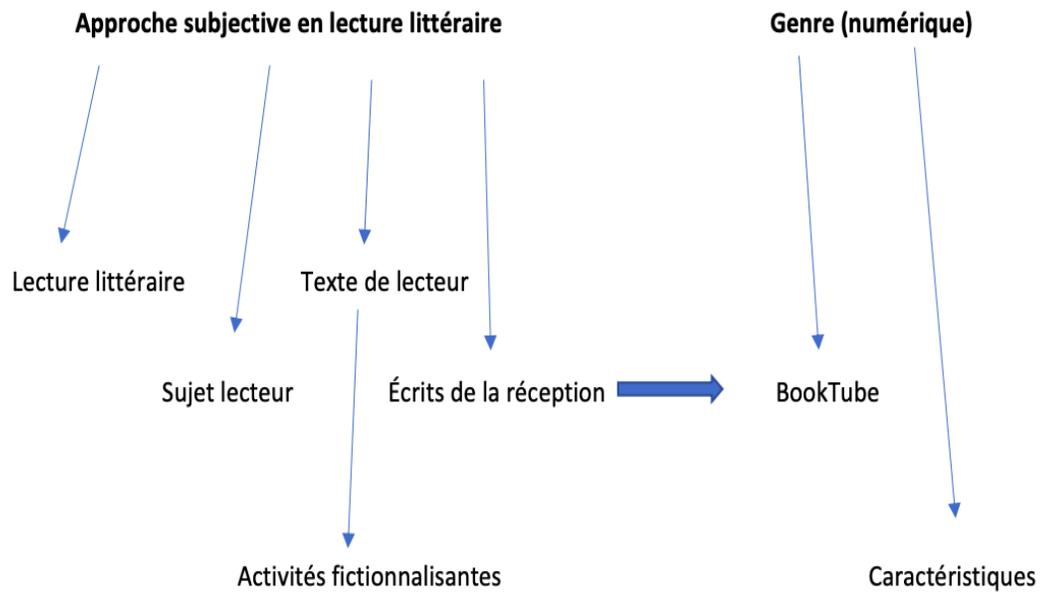
2.4 Une synthèse de l'état actuel des recherches

Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les grands défis de la recherche en didactique de la lecture littéraire sont les interventions et les dispositifs didactiques que l'on doit privilégier pour travailler la formation des sujets lecteurs (Langlade et Fourtanier, 2007). Comme mentionné précédemment, plusieurs chercheurs ont élaboré des dispositifs didactiques pour travailler la lecture littéraire et l'expression du sujet lecteur (Da Silva et Araújo, 2015 ; Lacelle et Langlade, 2007 ; Ouellet, 2012 ; Sauvaire, 2013). Cependant, nous croyons qu'il est également important d'aller observer du côté

des pratiques culturelles numériques des jeunes en lien avec la lecture littéraire. Le phénomène booktube semble offrir une forme multimodale particulière où le sujet lecteur peut s'exprimer. Néanmoins, à notre connaissance, aucune étude ne semble avoir creusé le sujet en ce sens. Brillant Rannou (2018) voit aussi dans le phénomène booktube un genre scolarisable, qu'elle n'a pas cherché à formaliser dans ces termes, soit en répertoriant ses caractéristiques et en utilisant un cadre conceptuel de définition du genre, puisqu'elle s'intéressait aux vidéos de lecteurs au sens plus large. De plus, bien que le booktube soit souvent référé en tant que genre communicationnel numérique, aucune étude, ne semble en avoir fait la démonstration en répertoriant et en formalisant ses caractéristiques.

La figure 1 présente un schéma résumant les principaux concepts théoriques de notre recherche. Les caractéristiques du booktube seront analysées à l'aide d'observations ainsi que les caractéristiques développées dans le document *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* de Chartrand *et al.* (2015). Les manifestations du sujet lecteur en tant que sujet engagé, mobile, dynamique et réflexif s'analyseront selon une posture dynamique de la lecture littéraire où un va-et-vient dialectique entre la lecture distanciée et la lecture participative peut s'observer. De plus, le dialogue entre une œuvre littéraire et les apports fictionnels du sujet lecteur créera un « texte de lecteur ». Nous analyserons les apports fictionnels du sujet lecteur à l'aide des « activités fictionnalisantes ». Les manifestations du sujet lecteur s'analyseront aussi par la médiation d'une écriture de la réception qui permet l'expression et la traduction de la rencontre d'un lecteur avec un texte. Dans le cas de notre étude, nous analyserons plutôt des oraux de la réception grâce au phénomène booktube.

Figure 1 : Carte conceptuelle des notions principales du cadre théorique



2.5 Les questions de recherche

Dans un esprit de continuité de l'étude de Brillant Rannou (2018), nous souhaitons, dans le cadre de ce mémoire, analyser certains cas oraux de la réception littéraire appartenant aux vidéos booktube. Nos objectifs de recherche sont les suivants : décrire les composantes formelles multimodales du booktube en tant que genre discursif numérique, analyser les manifestations du sujet lecteur dans l'oral de la réception qu'est le booktube. Nous souhaitons aussi un prolongement sur la base de notre postulat de recherche ; soit d'élaborer des pistes éventuelles d'exploitation du booktube en classe de français pour la formation des jeunes à la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au primaire)*. Pour répondre à notre premier objectif, nous posons la question suivante : quelles sont les caractéristiques du booktube qui en font un genre numérique ? Pour répondre à notre second objectif, nous souhaitons répondre à la question suivante : quelles sont les manifestations du sujet lecteur qu'il est possible d'identifier dans le booktube ? Enfin, nous souhaitons dégager des pistes didactiques éventuelles du genre booktube pour favoriser l'expression de la subjectivité des lecteurs tout en travaillant la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au primaire)*.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie de notre recherche. Dans un premier temps, nous aborderons le type de recherche pour lequel nous avons opté, soit l'étude multicas. Dans un second temps, nous expliquerons la manière dont nous avons sélectionné nos cas à l'étude. Ensuite, nous préciserons le déroulement de notre recherche, puis nous mentionnerons les considérations légales de la recherche.

3.1 Une étude multicas

Pour répondre aux deux questions de notre recherche, nous avons opté pour une étude multicas. En guise de rappel, voici ces questions :

1. Quelles sont les caractéristiques du booktube qui en font un genre numérique ?
2. Quelles sont les manifestations du sujet lecteur qu'il est possible d'identifier dans le booktube ?

Selon Stake (2006), l'étude multicas cherche à étudier un phénomène possédant plusieurs cas, parties ou membres. L'intérêt d'une recherche multicas se trouve dans la collection de cas ou dans le phénomène exposé à travers les cas. Toujours selon Stake (2006), les chercheurs d'une étude multicas souhaitent mieux comprendre comment un phénomène s'opère dans différentes situations. Puisque l'étude de cas peut parfois être subjective, due au rôle important du chercheur dans le processus, Stake (2006) admet

qu'il est important de bien expliquer la démarche de la collecte de données ainsi que les techniques d'analyse pour diminuer les fausses perceptions et l'invalidité de déclarations faites par le chercheur. Dans une étude multicas, les cas sont parfois sélectionnés à l'avance pour les chercheurs ou bien ces derniers les choisissent eux-mêmes dans l'optique d'optimiser la compréhension du phénomène plutôt que de choisir les cas les plus communs (Stake 2006). Dans le cadre de ce mémoire, nous parlerons plutôt du phénomène du booktubing exposé à travers des cas de vidéos booktube. Nous choisirons nous-mêmes les cas booktube à étudier pour optimiser la compréhension du phénomène du booktubing. Ce type de méthodologie qualitative vise la compréhension approfondie de l'expression du sujet lecteur et du phénomène booktube par le biais d'une sélection de vidéos. Bien que la plupart des études multicas choisissent un minimum de quatre cas pour optimiser la compréhension d'un phénomène, Stake (2006) mentionne que plusieurs études multicas possèdent moins de quatre cas. C'est le cas de notre recherche qui ne détient que deux cas à l'étude. Notre objectif n'était pas de multiplier les exemples, mais plutôt d'illustrer une diversité de processus subjectifs. Nos deux cas choisis nous ont permis d'atteindre nos objectifs et de faire des analyses contrastées.

3.2 La sélection des cas

En ce qui concerne la sélection des cas, Stake (2006) mentionne que règle générale, celle-ci se fait à l'aide de trois critères à partir de ces questions : est-ce que les cas choisis concernent le phénomène étudié ? Les cas offrent-ils une certaine diversité de contextes ? Est-ce que les cas offrent de bonnes occasions d'en apprendre davantage sur la complexité du phénomène et les différents contextes de réalisation ? Dans le cadre de notre recherche, la sélection des cas a été réalisée à partir d'une préanalyse de vidéos booktube en provenance de la plateforme YouTube. Cette préanalyse nous a permis de distinguer les vidéos (cas) choisies en fonction des critères suivants :

1. Doit être un booktube : Caractéristiques identifiées dans les écrits scientifiques; (voir Figure 2)
2. Doit être une critique littéraire;
3. La durée : Définie dans les écrits scientifiques, mais doit aussi être assez longue pour tester les critères;
4. Langue : Français – Le contexte de la recherche (mémoire réalisé dans une université francophone québécoise) et la visée didactique (comment le booktube peut être un outil didactique en classe de français langue d’enseignement);
5. Qualité de la langue : standard et acceptable (excluant la vulgarité);
6. Public visé : Les adolescents – contexte de la recherche;
7. Exclusion de la popularité des vidéos sur YouTube comme critère valable;
8. Palmarès des romans les plus lus chez les jeunes et/ou dans la littérature de genre pour ajouter un critère d’attrait aux cas choisis.

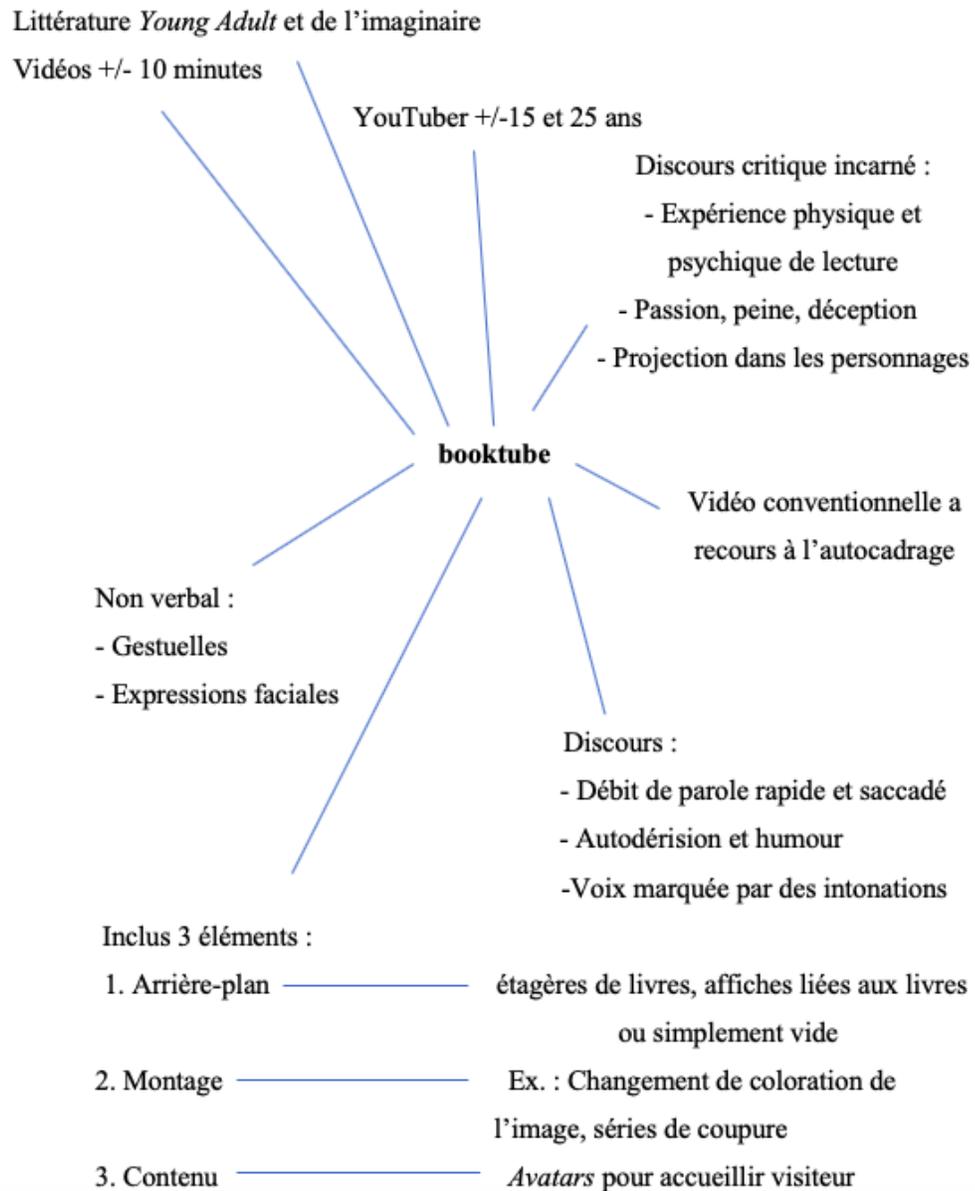
Pour le critère d’attrait, on remarque que les booktubeurs abordent fréquemment la littérature jeune adulte (*Young Adult*) et ont une préférence pour les genres de l’imaginaire (Brillant Rannou, 2018 ; Semingson *et al.*, 2017) dans leur vidéo. Néanmoins, la littérature jeune adulte est peu connue au Québec (Association nationale des éditeurs de livres (ANEL), s. d.). De plus, il n’existe pas de catégorie spécifique au type jeune adulte lorsque l’on compile les données du marché du livre au Québec pour créer le bilan Gaspard chaque année. Dans ce bilan annuel, nous retrouvons une catégorie pour la littérature jeunesse qui inclut aussi la sous-section « jeune adulte ». En ce qui concerne la littérature de l’imaginaire, le bilan Gaspard contient une catégorie littérature science-fiction, fantastique et horreur. C’est à partir des romans et des auteurs de ces deux catégories que nous avons basé notre critère d’attrait pour intéresser les jeunes au secondaire. On trouve à l’annexe A deux listes des romans les plus populaires chez les jeunes au Québec de 2013 à 2018.

La préanalyse des cas nous a aussi permis de distinguer les vidéos en fonction de la pertinence des manifestations du sujet lecteur selon les mêmes catégories d'analyse que notre analyse principale. Les vidéos ont été recueillies à partir de la plateforme YouTube en suivant une démarche particulière. Nous avons commencé notre collecte de données en ouvrant YouTube sans être connectée à un compte personnel pour ne pas être influencée par les suggestions automatisées liées aux préférences personnelles. Puis, nous avons débuté nos recherches en utilisant des mots-clés (critique livre; critique littéraire; review livre; critique roman; review roman), ainsi qu'en ajoutant le nom d'un roman populaire chez les jeunes (voir schéma) (ex : *Harry Potter*, *13 raisons*, *Divergence*, *Hunger Games*, *La voleuse de livre*, *Nos étoiles contraires*, *La vie compliquée de Léa Olivier*, etc.), ou bien le nom d'auteurs populaires de genre de l'imaginaire (science-fiction, fantastique ou horreur) selon les bilans Gaspard des dernières années (Patrick Sénécal, Anne Robillard, Stephen King, Diana Gabaldon). En faisant des recherches, nous avons également ajouté les mots-clés « mon avis » puisque nous nous sommes rendu compte que plusieurs booktubeur français utilisaient ces mots-clés dans les titres de leurs vidéos.

Pour ne pas avoir à cliquer sur chaque vidéo du moteur de recherche, nous nous arrêtons à des vidéos dont le *thumbnail* - une miniature de vidéo - semblait attrayant pour la personne qui visionne. Pour être attrayant, le thumbnail devait prédire une certaine qualité d'image ainsi que des indices quant aux caractéristiques d'un booktube (arrière-plan d'une bibliothèque, YouTuber qui tient le roman dans sa main, titre semblant aborder critique du livre). Nous tentions aussi de ne pas choisir des vidéos d'un seul et même YouTuber. Puisqu'une vidéo booktube tourne autour de dix minutes, nous avons choisi des vidéos de plus ou moins dix minutes, donc entre huit et douze minutes. Nous nous sommes rendu compte qu'il avait des vidéos intéressantes tournant plutôt autour de 15 à 20 minutes ou bien sept minutes. Nous les avons aussi pris en considération. Nous éliminions toutes les vidéos qui n'étaient pas

des critiques littéraires et celles qui présentaient plus qu'un roman. Puis, en écoutant la première minute d'une vidéo, nous arrivions facilement à déterminer si celle-ci répondait ou non à la majorité des caractéristiques définissant un booktube selon la littérature scientifique. Ces caractéristiques ont été relevées et résumées dans la Figure 2.

Figure 2 : Caractéristiques générales d'un booktube



En suivant cette démarche, nous avons retenu les dix booktubes suivants. Ils sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Booktubes retenus pour la première analyse

	Lien hypertexte des booktubes	Romans critiqués
1	https://www.youtube.com/watch?v=bSOpz1qCeO0	<i>After</i> de Anna Todd
2	https://www.youtube.com/watch?v=nVCaPBy52KY	<i>Harry Potter et l'enfant maudit</i> de Jack Thorne et J.K Rowling
3	https://www.youtube.com/watch?v=w9JSNwnyTiI	<i>Il y aura des morts</i> de Patrick Sénécal
4	https://www.youtube.com/watch?v=xA3_s_gPHIA	<i>Ça</i> de Stephen King
5	https://www.youtube.com/watch?v=i-ZQ5u0cwRE	<i>Sur le seuil</i> de Patrick Sénécal
6	https://www.youtube.com/watch?v=345pv8-GYo8	<i>13 raisons</i> de Jay Asher
7	https://www.youtube.com/watch?v=ErC6XTLeoYQ	<i>La voleuse de livre</i> de Markus Zusak
8	https://www.youtube.com/watch?v=G5YnE91ntI0	<i>Divergente (Divergence)</i> de Veronica Roth
9	https://www.youtube.com/watch?v=tQz_rZreo7Y	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> de Catherine Girard-Audet
10	https://www.youtube.com/watch?v=CVZfiPGy05A	<i>Outlander</i> de Diana Gabaldon

3.3 Le déroulement de la recherche

Dans cette section, nous discuterons du déroulement de notre recherche en commençant par notre première analyse, suivie du type de données et de notre instrument de collecte de données. Nous aborderons les méthodes d'analyses pour nos deux questions de recherche, ainsi que notre stratégie d'analyse. Finalement, nous expliquerons les considérations légales de notre recherche.

3.3.1 La première analyse

L'objectif de cette première analyse était de justifier le choix des deux booktubes retenus pour notre étude de cas en estimant à l'oral, lors d'une première écoute, la présence ainsi que la durée de chacun des processus de notre grille d'analyse utilisée pour répondre à notre deuxième question de recherche (voir annexe B). En ce qui concerne l'estimation à l'oral, plutôt que de faire une transcription de chaque vidéo pour la préanalyse, nous avons plutôt tenté d'estimer à l'oral la présence de chaque processus, le nombre de fois qu'un booktubeur faisait appel à un même processus au cours d'une vidéo (fréquence), mais également la durée totale qu'a passé un booktubeur à discuter d'un processus en particulier (durée). Pour calculer la durée totale, nous avons additionné la durée de chaque segment d'une vidéo passé à discuter d'un processus. Par exemple, si le booktubeur passait les trente premières secondes de la vidéo à discuter de l'intrigue du roman, puis reprenait le sujet dix secondes au milieu de la vidéo ainsi que durant les cinq dernières secondes de la vidéo, nous inscrivions dans le tableau, sous le processus de distanciation abordant l'intrigue de l'histoire, une fréquence de trois et une durée de quarante-cinq secondes sur la durée totale de la vidéo.

Une grande limite de cette étape méthodologique est bien évidemment l'exactitude de la présence ainsi que de la durée de chacun des processus dans les vidéos analysées,

puisqu'à partir de l'oral il est parfois difficile de bien suivre le discours d'un lecteur qui tente d'expliquer sa réaction à une œuvre, surtout quand le discours est non linéaire ou déconstruit. Néanmoins, à cette étape de la recherche, notre objectif n'est pas de faire une analyse exacte et détaillée des processus subjectifs présents dans les vidéos, mais plutôt de guider notre choix de corpus.

Lors de cette première analyse, nous avons rapidement remarqué que les processus de distanciation utilisés pour analyser les manifestations du sujet lecteur se situaient presque exclusivement autour de trois axes :

1. les personnages
2. L'intrigue et les thèmes
3. L'auteur, le genre et le style littéraire.

C'est ainsi que nous avons finalement opté pour ces trois catégories pour analyser la dimension de distanciation critique intégrale à notre deuxième question de recherche. Outre les activités fictionnalisantes, nous avons également remarqué que dans certaines vidéos, le geste anthologique (Lebrun, 2015) était utilisé pour illustrer des processus subjectifs. Dans le cadre du booktube, le geste anthologique est souvent illustré par l'appel à la citation d'une autre œuvre. C'est pourquoi nous avons aussi ajouté le geste anthologique dans le tableau d'analyse.

Durant l'écoute des vidéos et l'estimation à l'oral d'énoncés se rapportant aux différents processus, nous avons remarqué qu'il y avait très souvent un va-et-vient et/ou un lien direct entre les activités fictionnalisantes et les processus de distanciation ou bien entre les activités fictionnalisantes et la conscience de soi/conscience de l'autre. Pour opérer la sélection, nous avons créé une grille dans laquelle se retrouvent les catégories du cadre théorique. Puis, chaque booktube a fait l'objet d'une première analyse pour justifier le choix des booktubes les plus pertinents. Cette première analyse est détaillée dans l'annexe B. Celle-ci nous a également permis de manier nos catégories d'analyse de manière à mieux les comprendre et les observer lors de nos

analyses détaillées des deux cas à l'étude. Pour choisir nos cas, nous avons misé sur la présence de la plus grande variété des processus.

3.3.2 Le type de donnée et l'instrument de collecte de données

Pour répondre à nos deux questions, nous avons utilisé des vidéos en provenance de la plateforme YouTube comme données. Ce type de données peut être défini comme des « données invoquées ». Selon Van der Maren (2007) :

Les données invoquées sont des données qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener. Elles ont été produites pour d'autres fins que la recherche et dans la plupart des cas, avant que l'enquête ne commence : elles préexistent... (p.138)

Les données invoquées peuvent être des données d'archives (officielles, officieuses ou personnelles), des données d'activités naturelles recueillies grâce à des observations (par exemple, des cahiers de brouillon). Dans notre recherche, les données invoquées proviennent d'archives personnelles, puisque les vidéos choisies n'ont pas été réalisées à des fins de recherche, mais à des fins de divertissement. Ces vidéos existaient même avant que nous procédions à notre recherche. Ces données sont accessibles, car elles ont été publiées en ligne sur une plateforme de partage de vidéos public.

Pour recueillir nos données, nous avons procédé à une reproduction la plus fidèle des discours de booktubers en produisant une transcription de ceux-ci.

3.3.3 Les méthodes d'analyses – Question 1

Pour répondre à notre première question de recherche – Quelles sont les caractéristiques du booktube qui en fait un genre numérique ? – , nous avons analysé nos deux cas en utilisant une grille descriptive commune incluant les catégories ressorties dans le document des caractéristiques d'un genre (Chartrand *et al.*, 2015) – Communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, graphiques/visuelles,

oralité – ainsi que des caractéristiques de genres numériques – Interactives, hypertextuelles, multimodales. Par la suite, nous avons procédé à une analyse descriptive de contenu. Suite au travail qui a été réalisé pour créer le document *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (Chartrand et al., 2015) nous avons décrit les caractéristiques des deux vidéos booktube sélectionnées en reprenant intégralement ou en adaptant les énoncés du document pour les décrire en un seul et unique tableau. Nous avons également des détails sur les caractéristiques multimodales et numériques du booktube. Certaines caractéristiques ont dû être adaptées, car elle ne décrivait pas toutes les caractéristiques d'une vidéo booktube. À titre d'exemple, une des caractéristiques du genre « exposé critique » a dû être adaptée. La caractéristique, « intention : présenter son appréciation d'un film et la justifier », a été remplacée par « intention : présenter son appréciation d'un roman et la justifier » de manière à mieux identifier l'intention des deux cas analysés.

3.3.4 Les méthodes d'analyses – Question 2

Pour répondre à notre deuxième question – quelles sont les manifestations du sujet lecteur dans le booktube ? –, il faut revenir sur la notion de lecture littéraire présente dans le genre booktube. La lecture littéraire est un type de *va-et-vient dialectique* que l'on peut observer sur un continuum entre une posture de lecture distanciée et une posture de lecture participative. C'est à travers ce *va-et-vient* que se manifeste un sujet lecteur dynamique qui construit à travers sa lecture son identité. Cette identité de sujet lecteur répond aux propositions fictionnelles d'une œuvre de manière réflexive, subjective et mobile. Aussi, la posture de lecture participative fait appel à des apports fictionnels subjectifs qu'un lecteur produit, tandis que la posture de lecture distanciée fait appel aux éléments formels de l'œuvre littéraire en tant que telle. Le dialogue entre les apports du lecteur et l'œuvre crée un *texte de lecteur*. Pour observer les apports d'un lecteur à une œuvre littéraire, les concepts d'activités fictionnalisantes, développés par

Lacelle et Langlade (2007), et de geste anthologique, étudié par Lebrun (2015), nous ont permis d'opérationnaliser les manifestations de ceux-ci. Notre première analyse nous a aussi permis de mieux comprendre nos concepts. C'est pourquoi la notion d'activité fantasmatique n'était pas seulement observée du point de vue de la définition de Lacelle et Langlade (2007) – où le lecteur (re) scénarise les éléments d'une histoire à l'aide de son imaginaire – mais également du point de vue du dialogue interfantasmatique élaboré par Langlade (2007) – où la rencontre entre une œuvre et un lecteur active des scénarios fantasmatiques dans lesquels les désirs ou les répulsions du sujet s'expriment de manière plus ou moins déformée par une interprétation exagérée. Pour observer, la posture de lecture distanciée d'un lecteur, nous nous sommes attardés aux caractéristiques formelles d'une œuvre littéraire. Comme mentionné plus haut, à travers le genre booktube, les éléments formels discutés ciblaient les personnages, l'intrigue, et le genre littéraire et l'auteur. Finalement, pour bien cerner l'identité du sujet lecteur, on ne pouvait pas passer à côté des manifestations du « soi ». Pour observer ces manifestations, nous avons relevé les représentations sémantiques et épisodiques qui témoignent de la conscience de soi, ainsi que les représentations de premier et de second ordre qui attestent de la conscience de l'autre (Duval *et al.*, 2009).

3.3.5 La stratégie d'analyse

Les deux cas sélectionnés ont été analysés en retranscrivant le discours des booktubers et en codant des segments à l'aide d'un arbre thématique (voir annexe C). Nos analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel Nvivo pour faciliter l'organisation des données. Finalement, nous avons procédé à une analyse en mode écriture. Selon Paillé et Mucchielli (2015), la stratégie d'analyse en mode écriture correspond à un travail d'écriture ou de réécriture servant de moyen de reformulation, d'explication, d'interprétation ou de théorisation des données analysées sans support technique particulier autre que l'écriture. Comme le mentionnent les chercheurs, c'est souvent en

écrivain que les chercheurs arrivent le mieux à exprimer les liens entre les phénomènes. C'est donc grâce à l'analyse en mode écriture que nous avons répondu le plus fidèlement à nos questions de recherche.

3.4 Les considérations légales

L'usage des booktubes pour des fins d'études est autorisé par la loi, car l'article 29 de la loi sur les droits d'auteurs au Canada prévoit que « l'utilisation équitable d'une œuvre ou de tout autre objet du droit d'auteur aux fins d'étude privée, de recherche, d'éducation, de parodie ou de satire ne constitue pas une violation du droit d'auteur » (*Loi sur le droit d'auteur*. LRC ch C-42, 1985).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous débuterons avec une reconstitution des deux cas à l'étude. Ensuite, nous présenterons les résultats de notre première question de recherche en décrivant les caractéristiques relevées lors de notre première analyse. Nous exposerons ensuite les résultats de notre deuxième question de recherche en analysant les différentes manifestations du sujet lecteur. Nous présenterons les manifestations du sujet lecteur à partir des activités fictionnalisantes, du geste anthologique, du soi et de la distanciation critique.

4.1 La reconstitution des deux cas à l'étude

Dans cette section, nous reconstituons les cas sélectionnés en les décrivant le plus fidèlement possible. Nous dressons aussi un portrait des éléments qui les distinguent l'un de l'autre en abordant les éléments analysés pour chaque catégorie d'analyse.

4.1.1 Le cas 1

Le cas 1 (Kimmy, 2017) est un booktube qui présente une critique littéraire du roman *Il y aura des morts* de Patrick Sénécal. Ce booktube met en scène une booktubeuse prénommée Kim, d'âge inconnu, que nous présumons être québécoise par son accent et ses références aux Drummondvillois et au Salon du livre de Montréal. Le booktube est filmé en plan fixe avec la booktubeuse positionnée devant une bibliothèque remplie

de livres que nous assumons être la sienne. Le booktube est divisé en deux parties : une critique littéraire sans *spoilers* et une critique littéraire avec *spoilers*. La première partie peut être regardée par tout le monde, car la lectrice ne donne qu'une idée générale du roman en le résumant ainsi qu'une appréciation générale de celui-ci. La deuxième partie s'adresse plutôt aux personnes ayant déjà lu le roman, puisque la booktubeuse donne plus de détails sur des éléments spécifiques au roman.

Le booktube 1 nous fait remettre en question la place qu'un booktubeur laisse à son sujet lecteur pour se manifester et se développer, car la critique littéraire de Kim reste la majorité du temps assez objective où les éléments subjectifs sont plus rares. Son sujet lecteur se manifeste majoritairement à travers des réactions positives ou négatives de caractéristiques formelles du roman. Néanmoins, la booktubeuse fait appel à son soi flexible et malléable en abordant certaines représentations épisodiques d'elle-même. On pourrait penser que la culture scolaire québécoise influence les manifestations du sujet lecteur, car la lecture distanciée et objective est souvent mise de l'avant dans les cours de français au secondaire. L'influence de l'école est particulièrement évidente dans la première partie du booktube sans divulgâcheurs, car la lectrice s'attarde majoritairement aux caractéristiques formelles du roman. De plus, les caractéristiques multimodales du booktube sont assez limitées et le discours de la booktubeuse assez sobre.

4.1.2 Le cas 2

Le cas 2 (June, 2016) est un booktube qui présente une critique littéraire du roman *Ça* de Stephen King. Ce booktube met en scène une booktubeuse prénommée Lemon June, d'âge inconnu, que nous présumons être française par son accent. Le booktube est filmé en plan fixe avec la booktubeuse positionnée devant une bibliothèque remplie de livres ayant été décorée avec des ballons à souffler pour rappeler un élément principal de l'univers du roman. Le booktube est entrecoupé à certains moments de séquences où

la booktubeuse joue le rôle du personnage principal du roman en se costumant comme lui. Le booktube est divisé en 8 parties où une image fixe avec du texte s'affiche à l'écran pour bien identifier l'idée principale de chaque partie.

1. *J'ai lu Ça de Stephen King* – Présentation et introduction de la critique
2. *Ça parle de quoi ?* – Présentation de l'intrigue du roman
3. *Ça se mérite* – Longueur et obstacles du roman à travers lesquels il faut passer pour apprécier le roman à sa juste valeur.
4. *Ça parle de l'enfance et du lien* – Thématique de l'enfance et les personnages du roman.
5. *Ça fait peur* – Thématique de la peur ainsi que la perception de la lectrice vis-à-vis ce qui fait peur dans le roman.
6. *Ça met mal à l'aise* – Avertissement de contenu pouvant rendre les lecteurs mal à l'aise.
7. *Ça n'est pas un livre de plage* – Opinion et appréciation du roman et du genre littéraire.
8. *C'est la fin mes lapins* – Conclusion de la vidéo : résumé de l'appréciation globale du roman et ouverture.

Le booktube 2 représente, un peu plus que pour le cas 1, le booktube tel que défini par la recherche, car la critique littéraire de Lemon June comprend un bon équilibre d'éléments objectifs et subjectifs en mettant l'accent sur les représentations épisodiques et sémantiques de son soi en lien avec la lecture subjective du roman. Le sujet lecteur de la booktubeuse se manifeste de manières subjectives et variées tout en expliquant et en nommant les éléments objectifs et les caractéristiques formelles du roman.

4.2 Les caractéristiques du booktube

Le document de Chartrand *et al.* (2015) présentent les caractéristiques communes partagées par des productions langagières orales ou écrites pouvant être définies comme un *genre*. Elles s'appuient sur les travaux de Scheuwly et Dolz (1997). Ces caractéristiques sont d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité. Puisque le booktube voit son origine dans la plateforme numérique YouTube, nous trouvons essentiel d'ajouter aux caractéristiques communes de Chartrand *et al.* (2015), les caractéristiques d'ordres multimodal, interactif et hypertextuel.

Comme mentionné dans notre cadre théorique les caractéristiques communicationnelles d'un genre peuvent s'observer à travers l'intention de communication d'un message, le contexte social de production et de réception, les thèmes traités, etc. Dans nos deux cas booktube, nous avons observé que les intentions de communication des deux vidéos s'apparentaient à celles des genres « exposé critique », « quatrième de couverture » et « discussion ». D'abord, bien que l'intention d'un « exposé critique d'un film » est de « présenter son appréciation d'un film et la justifier » (p.33), une des intentions de nos cas est plutôt de présenter son appréciation d'un roman et la justifier. Une de nos intentions s'apparente aussi à celle du genre « discussion » qui est d'« exprimer son interprétation et sa critique d'une œuvre littéraire ». De plus l'intention du genre « quatrième de couverture », tout comme la seconde intention de nos deux cas, est de « capter l'attention pour faire lire (ou acheter) l'ouvrage en soulignant son intérêt et son originalité » (p.17). En ce qui concerne le contexte social de production et de réception, nous remarquons que les destinataires de nos deux booktubes sont identiques à ceux du genre « exposé critique d'un film » – un auditoire – et du genre « quatrième de couverture » – lectorat potentiel visé. En ce qui concerne le contexte de production, nos deux cas se distinguent par un nouveau type

d'énonciateur appelé un booktubeur. Finalement, en ce qui concerne les caractéristiques communicationnelles, une caractéristique inédite de nos deux cas est également le support utilisé. Dans ces cas-ci, le support est la plateforme YouTube accessible sur Internet.

En ce qui concerne les caractéristiques textuelles d'un genre, elles se voient dans la structure et la composition d'un texte ou d'un message, les procédés langagiers privilégiés, les temps verbaux utilisés, etc. Dans les deux cas étudiés, nous avons remarqué que les éléments textuels des deux vidéos s'apparentent à ceux des genres « discussion », « exposé critique », « résumé » et « quatrième de couverture ». D'abord, nos deux cas partagent intégralement les caractéristiques textuelles du genre « discussion ». La première caractéristique est la suivante : « enchaînement de séquences justificatives, chacune en deux parties : l'appréciation et la ou les raison(s) qui la fonde(nt), ces dernières sont constituées de séquences descriptives » s'observe dans le cas 1 par une explication assez claire de la booktubeuse sur la structure de sa vidéo.

Cas 1 : « *Je vais faire cette critique-là comme mes autres critiques qui s'y prêtent et je vais faire deux parties : la partie 1 qui va être sans spoiler donc tout le monde peut la regarder pour se donner une idée de c'est quoi, si je l'ai apprécié, de quoi ça parle et une partie avec spoilers.* »

Dans le cas 2, la booktubeuse structure ses différentes séquences justificatives à l'aide de titres fixes inscrits à l'écran pour découper clairement la vidéo. Par exemple, le premier titre affiché à l'écran est *J'ai lu Ça de Stephen King*. La lectrice présente et introduit sa critique. Ensuite, le titre *Ça parle de quoi?* apparaît à l'écran et la lectrice nous présente et décrit l'intrigue du roman. Le booktube du cas 2 est séparé en 8 séquences.

La deuxième caractéristique textuelle du genre « discussion » - « procédés langagiers : citer, comparer, définir et exemplifier ; choisir le ou les procédés langagiers appropriés selon le propos justifié » - s'observe également dans nos deux cas.

Cas 1 : « *Ce que j'ai beaucoup aimé de ce roman-ci, diffèrent un peu des autres, c'est que les autres au niveau de la construction de l'intrigue on dirait qu'on suivait une étape à la fois : puis il fait ça, puis après il se passe ça.* » (exemple de comparaison)

Cas 2 : « *Pour la petite anecdote, le nom même du grand méchant de cette histoire Ça fait référence à la psychanalyse. En effet, en psychanalyse le Ça désigne la partie la plus obscure de notre inconscient qui est purement pulsionnelle c'est-à-dire qu'elle n'est régie par aucune loi sinon celle du plaisir et de la satisfaction immédiate de nos désirs. Mais la raison pour laquelle on ne s'entretue pas tous pour une chips tombée par terre c'est parce que le Ça est contrôlé au quotidien par une autre instance de notre inconscient qu'on appelle le surmoi et qui est un petit peu le siège des interdits. C'est à cet endroit de notre inconscient par exemple qu'on a assimilé et intégré les notions d'interdits parentaux, moraux ou encore ce que nous inculque la société.* » (exemple de définition)

La troisième caractéristique textuelle du genre « discussion » - « point de vue subjectif : marques énonciatives et de modalité » - se remarque aussi dans nos deux cas.

Cas 1 : « *À un moment donné, je vous dis, j'ai crié, j'ai faite : "Oh non tu peux pas me faire ça!"* » comme si y avait une pause publicitaire à un moment opportun. »

Cas 2 : « *Préparer cette vidéo a été extrêmement difficile pour moi, parce que bien que j'aie adoré cette lecture, j'ai quand même un énorme coup de gueule à passer sur*

quelque chose et je pense qu'il était important de vous avertir du contenu de certains passages. »

La quatrième caractéristique textuelle du genre « discussion » s'observe dans les deux cas : « justification de son interprétation ou de sa critique par l'établissement de liens entre un commentaire et l'effet de l'œuvre (ex. : sentiment provoqué par la lecture, lien avec son expérience personnelle) ou entre un commentaire et un ou plusieurs aspects de l'œuvre (ex. : thème, intrigue, personnages, etc.) ; appui sur le texte ou comparaison avec une autre œuvre, citation à l'appui, si nécessaire ».

Cas 1 : « J'ai vraiment beaucoup aimé la chasse à l'homme j'ai trouvé ça super intéressant et vraiment j'étais vraiment dedans parce que y avait faite un lien avec son livre Hell.com et je m'attendais vraiment pas à ça. J'ai trouvé ça vraiment un bel ajout, un beau clin d'œil à son œuvre précédente et il l'a bien exploité je trouvais. »

Cas 2 : « Cela dit, dans Ça on n'est pas sur un récit purement fantastique. Les monstres du quotidien qu'on va croiser; ils s'inscrivent dans un récit réaliste et la récurrence de leurs apparitions rend vraiment par moments la lecture douloureuse et pénible. Honnêtement, j'ai eu la nausée à plusieurs reprises notamment à l'évocation de la pédophilie par exemple et j'ai été obligé de refermer le livre plusieurs fois pour me dégager l'esprit parce que ça devenait trop pour moi. »

La cinquième caractéristique textuelle du genre « discussion » se remarque de différentes manières dans les cas étudiés : « présence de discours rapportés, si nécessaire ; utilisation de marques de citation telles que la prosodie (variation de l'intonation ou du ton), les variations de variété de langue, le non verbal ainsi que des groupes de mots comme *voici un extrait, je cite*, etc. ». Dans le premier cas, la booktubreuse rapporte à quelques reprises les pensées et le discours qu'elle a eu durant sa lecture du roman en changeant son intonation et son ton de voix.

Cas 1 : « *Donc c'est vraiment très drôle comment on change pis on est comme : "Tue-le, tue-le, tue-le!"* ».

Dans le deuxième cas, la booktubuseuse rapporte un extrait du roman en citant un passage tout en écrivant l'extrait à l'écran.

Cas 2 : « *Du coup, je ne résiste pas à l'envie de vous poser ici une petite citation qui parle d'elle-même : "Peut-être que ces histoires de bons et mauvais amis, cela n'existe pas; peut-être n'y a-t-il que des amis, un point c'est tout, c'est-à-dire des gens qui sont à vos côtés quand ça va mal et qui vous aident à ne pas vous sentir trop seul. Peut-être vaut-il toujours la peine d'avoir peur pour eux, d'espérer pour eux, de vivre pour eux. Peut-être aussi vaut-il la peine de mourir pour eux, s'il faut en venir là. Bons amis, mauvais amis, non. Rien que des personnes avec lesquelles on a envie de se trouver; des personnes qui bâtissent leur demeure dans votre cœur."* »

Les deux cas sélectionnés partagent aussi intégralement les caractéristiques textuelles du genre « exposé critique ».

La première caractéristique textuelle du genre « exposé critique » - soit le « résumé suspensif » - s'exprime dans nos deux cas par la description de l'intrigue de l'histoire qui laisse planer le suspense.

Cas 1 : « *Donc dans ce cas-ci on retrouve le personnage de Carl Mongeau qui est dans la cinquantaine et qui est propriétaire d'un bar à Drummondville qui s'appelle Le Lindsay sur la rue Lindsay. Et l'histoire commence au moment où il est en train d'organiser le 20e anniversaire du bar. Donc ça fait 20 ans qu'il est propriétaire, tout va bien et on se plonge ainsi dans sa routine avec son entourage. Et la seule autre chose que je vais dire c'est que son quotidien tel qu'il le connaît va complètement être*

chamboulé par la visite d'une dame qui s'appelle Diane toute habillée en blanc avec un chignon impeccable qui va venir lui annoncer une terrible nouvelle qui va lui donner l'impression qu'il est vraiment plongé dans un cauchemar duquel il ne peut pas se sortir. »

Cas 2 : « L'intrigue débute en 1957 dans la ville américaine de Derry où un petit garçon tout mignon appelé Georgie va demander à son grand frère Bill de lui construire un bateau en papier afin qu'il puisse s'amuser avec dans la rue. Le bambin croisera alors la route d'un clown sacrément flippant, caché dans les égouts, qui va lui faire passer un très sale quart d'heure (et c'est un putain d'euphémisme). L'histoire se poursuivra alors de manière non linéaire sur deux époques séparées par 27 années. Dans ces deux époques, nous retrouverons les mêmes personnages : un petit groupe de sept amis dont fait partie Bill le grand frère de Georgie. Et ensemble ils seront prêts à affronter leur plus grosse peur ainsi que leurs traumatismes d'enfance pour vaincre le monstre qui a décimé leur ville et qu'ils ont baptisé Ça. »

La deuxième caractéristique textuelle du genre « exposé critique » - « description et appréciation justifiée de certains aspects (style d'écriture, personnage, intrigue, etc.) » - s'observe dans les deux cas.

Cas 1 : « Et vraiment, je dois mentionner l'écriture parce que j'ai vraiment trouvé que y avait pris une p'tite coche. Je sais pas si c'est juste moi, mais pas juste nécessairement au niveau des scènes d'action, de violence, mais vraiment comment qui faisait des comparaisons quelle image me venait en tête. Donc tout ça j'ai trouvé que vraiment ça avait élevé d'une coche. Donc je trouve ça super agréable de voir que l'auteur prend évidemment de la maturité en tant qu'auteur. »

Cas 2 : « Ça est un livre parfait pour les lecteurs exigeants au niveau de la richesse de l'univers campé mais aussi de l'intrigue, mais Ça reste un livre qui se mérite. Je

m'explique. Ma lecture de ce livre n'a pas du tout été évidente pour plusieurs raisons dont je vous parlerai par la suite, mais l'une d'entre elles m'a fait quand même gentiment grincer des dents à plusieurs reprises et il s'agit de la longueur du roman. Je suis très loin d'être une lectrice impatiente, mais King décrit avec une telle précision l'univers de son histoire qu'il y a des moments où on ne peut pas s'empêcher de penser qu'on s'en passerait quand même volontiers. »

La troisième caractéristique textuelle du genre « exposé critique » - « conclusion : reformulation du propos qui a été justifié » - s'observe vaguement dans le cas 1, mais clairement dans le cas 2.

Cas 1 : *« Je lui ai donné 4 étoiles et c'est pas pour rien. Je l'ai vraiment vraiment beaucoup aimé. Donc, je vous souhaite vraiment de le découvrir. »*

Cas 2 : *« Cette vidéo est maintenant terminée et j'espère qu'elle vous aura plu. Lire Ça a été une véritable épreuve pour moi. J'ai pesté, je me suis impatientée, j'ai été happée et j'ai finalement fondu en larmes. Et une chose est sûre, je ne regrette pas un seul instant d'avoir fait cette lecture. Voilà j'ai lu Ça. Je l'ai fait. Je suis sortie de ma zone de confort. C'était vraiment mon Everest du mois à gravir et je suis hyper contente de porter maintenant dans la tête la géniale histoire du club des ratés. »*

La quatrième caractéristique textuelle du genre « exposé critique » - « formules de salutation et clôture de la prise de parole » - se remarque dans les deux cas.

Cas 1 : *« Donc, voilà c'était tout pour ma critique de Il y aura des morts de Patrick Sénécal. Je vous recommande vraiment de l'essayer surtout si vous êtes un fan de Sénécal. Selon moi, vous serez pas déçus. [...] Moi, je vais avoir énormément de plaisir à aller me le faire dédicacer au Salon du livre, demain même samedi. Donc, si jamais on se croise vous viendrez me dire salut. Vous pouvez me parler, n'hésitez pas. Et sur*

ce, likez cette critique-là si vous voulez voir d'autres critiques du genre. On se retrouve dans un prochain vidéo. Bye bye à la prochaine. »

Cas 2 : « J'espère que cette vidéo vous a permis de vous décider si vous hésitez à lire ce livre ou qu'elle vous a tout simplement permis d'en savoir plus. En tout cas, maintenant je vous attends comme d'habitude en commentaire pour que vous me partagiez votre plus grosse phobie (Oh oui!). En attendant ma prochaine vidéo, je vous laisse comme d'habitude, je l'espère, entre les pages d'excellents livres et je vous embrasse comme des compagnons d'aventures sans vous faire peur (ou pas!) ».

La cinquième caractéristique textuelle du genre « exposé critique » - « procédés de concision : termes génériques et synthétiques » - s'observe dans nos deux cas.

Cas 1 : « Moi je l'ai beaucoup apprécié, 4 étoiles, beaucoup d'actions, une belle plume et vraiment les scènes qui avaient c'était vraiment super intéressant, j'ai aimé la construction de l'histoire. »

Cas 2 : « Pour faire simple, ça me faisait envie, ça m'a intrigué, ça m'a fait peur, ça m'a énervé (quoi?), ça m'a plu, ça m'a fait pleurer et ça m'a donné envie de vous en parler. »

La sixième caractéristique textuelle du genre « exposé critique » - « marquage des transitions par des organisateurs textuels et par l'intonation » - s'entend dans nos deux cas. Dans le cas 1, la booktubeuse utilise beaucoup d'organisateur pour marquer ses transitions : *salut, donc, et, d'ailleurs, à un moment donné, puis, bref, voilà, etc.* Elle utilise particulièrement les mots *donc*, ainsi que *et* en début de phrase, pour marquer les nombreuses transitions. Dans le cas 2, les transitions sont surtout marquées par l'intonation de la booktubeuse, puisqu'elle utilise également le texte à l'écran pour structurer son message. Néanmoins, celle-ci utilise aussi des organisateurs textuels

pour marquer certaines transitions : *salut, maintenant, et, du coup, d'ailleurs, alors, par contre, personnellement, par opposition, et pourtant, en tout cas, etc.*

Les cas à l'étude partagent aussi intégralement une caractéristique textuelle du genre « quatrième de couverture » soit l' « intérêt de l'intrigue, des valeurs portées par le récit, du style de l'auteur ».

Cas 1 : « *Donc ça aussi en soit c'était un thriller parce qu'on voulait avoir les réponses à nos questions, savoir si on avait raison dans nos suppositions et je trouvais que l'information qui nous était donnée au compte-gouttes ça avait vraiment été bien faite parce que ça l'a comme build up un peu tout notre intérêt envers l'histoire et ça nous donnait plus d'informations également sur la psychologie du personnage.* »

Cas 2 : « *Ça reste indubitablement un bon livre qui m'a profondément marqué et touché. Jusqu'à maintenant, j'avais toujours préféré l'imagination de King à sa plume qui me laissait relativement hermétique. Mais alors, j'ai trouvé que dans ce livre son style éclaté dans une nostalgie extrêmement poignante et j'ai même écrasé quelques petites larmichettes.* »

De plus, certaines caractéristiques ont été adaptées pour mieux décrire les deux cas de booktube. D'abord, bien qu'un élément du plan d'un « résumé » vise une « présentation du texte objet du résumé : sujet, auteur, contexte, références bibliographiques précises », un des éléments de nos cas est plutôt une présentation du roman : titre, auteur, sujet, car les booktubeuses s'attardent plus spécifiquement à ces trois éléments. Néanmoins, dans le cas 2, la lectrice mentionne la maison d'édition du roman.

La même situation se reproduit avec un élément du plan d'un « exposé critique » visant une « appréciation globale du film, dont de sa valeur culturelle, esthétique, technique, etc. » qui se traduit plutôt dans les cas étudiés comme une appréciation globale du

roman, une prise de position sur sa valeur, son esthétique, sa technique, etc. Dans les deux cas, les valeurs esthétiques et techniques se traduisent surtout par l'appréciation du style d'écriture.

Cas 1 : « *C'était vraiment au présent dans l'action, mais je trouvais que l'intrigue de celui-ci était construite différemment; un peu plus calculée, un peu plus planifiée, vous allez comprendre pourquoi à mesure que vous avancez dans le livre. »*

Cas 2 : « *Je suis très loin d'être une lectrice impatiente, mais King décrit avec une telle précision l'univers de son histoire qu'il y a des moments où on ne peut pas s'empêcher de penser qu'on s'en passerait quand même volontiers (mais c'est un piège...). Si je dis que Ça est un livre qui se mérite, c'est parce que je pense que pour en apprécier l'apothéose finale mais aussi la vague incroyable d'émotions qui vous saisit une fois que vous avez terminé votre lecture il faut en passer par ses longueurs. »*

Puis, un élément de la structure d'une « discussion » concerne l'« énonciation de l'appréciation ou de l'interprétation et de la critique par un ou des participant(s) et présentation de la ou des raisons qui la ou les fondent ». Dans le cas du booktube, l'énonciation de l'appréciation ou de l'interprétation et de la critique ainsi que la présentation de la ou des raisons qui la ou les fondent ne peuvent pas prendre en compte le nombre de participants, car contrairement à une discussion, les vidéos ont été réalisées par une personne sans interlocuteur direct.

Finalement, en ce qui concerne les caractéristiques textuelles, une caractéristique inédite aux deux cas est le registre lexical. Dans les deux cas, le registre est plutôt familier ou courant.

Cas 1 : « *Dans le fond, j'avais super hâte de vous tourner cette critique-là, mais je pensais que j'allais le recevoir lundi, que j'allais avoir le temps de le lire pendant toute la semaine et le tourner samedi, mais finalement je l'ai reçu à la dernière minute vendredi donc je pouvais pas le lire et le noter et le filmer le samedi. Donc, je pensais*

que j'aurais pas assez de temps pour tourner une vidéo pour ce vendredi, mais finalement je me suis vraiment vraiment grouillée. »

Cas 2 : « C'est comme si tout ce que vous refouliez au quotidien apparaissait devant vos yeux dotés de paroles sous la forme de la chose qui vous fait la plus peur au monde. Donc oui, par moments ça fout gravement les chocottes. Mais malgré tout ce que je viens de vous dire, le personnage de Ça n'est pas celui qui m'a fait le plus flipper dans ce livre, loin de là. »

Néanmoins, il reste que la booktubeuse du cas 2 utilise parfois du vocabulaire plus soutenu pour exprimer sa pensée comme les mots *apothéose*, *imprégnation*, *ancrée*, *la poursuite d'un passé oublié*, *contre votre gré*, *on est hanté par cette histoire*, etc.

Du côté des caractéristiques sémantiques d'un genre, elles s'observent plutôt dans la présence ou l'absence de figures de style, l'utilisation de champs sémantiques ou de lexique particulier, etc. Dans les deux cas, nous avons remarqué que les éléments sémantiques des deux vidéos s'apparentent à ceux des genres « discussion », « quatrième de couverture » et « compte-rendu ». D'abord, les deux cas partagent intégralement les caractéristiques sémantiques du genre « discussion ». La première caractéristique - « Liens marqués entre les raisons évoquées et le propos à l'aide de phrases coordonnées et subordonnées et de marqueurs de relation exprimant les valeurs de cause, de comparaison, de conséquence et de justification » - s'observe dans les deux cas.

Cas 1 : « Je voulais plonger dedans. Mais je comprends très bien qui y en a d'entre vous qui veulent avoir une petite idée avant de l'acheter, au moins savoir de quoi ça parle, quelle orientation. »

Cas 2 : « *Ça reste un livre qui se mérite (c'est quoi ce principal à mords-moi-le-nœud). Je m'explique. Ma lecture de ce livre n'a pas du tout été évidente pour plusieurs raisons dont je vous parlerai par la suite, mais l'une d'entre elles m'a fait quand même gentiment grincer des dents à plusieurs reprises et il s'agit de la longueur du roman (parce qu'on va pas se mentir c'est long, c'est très long).* »

La deuxième caractéristique sémantique du genre « discussion » - « Utilisation d'un vocabulaire pour nommer et caractériser les aspects objets de l'appréciation ou de l'interprétation et de la critique ; vocabulaire expressif et intonation appropriée » - se remarque dans les deux cas.

Cas 1 : « *Ce que j'ai beaucoup aimé de ce roman-ci [...] Et j'ai trouvé ça vraiment très intéressant [...] Ça m'impressionne vraiment toujours à chaque fois [...] j'ai vraiment été contente de voir [...] L'autre chose qui m'impressionne beaucoup [...] c'est super intéressant (...).* »

Cas 2 : « *Lire Ça a été une véritable épreuve pour moi. J'ai pesté, je me suis impatientée, j'ai été happée et j'ai finalement fondu en larmes. Et une chose est sûre, je ne regrette pas un seul instant d'avoir fait cette lecture.* »

Puis, nos cas partagent aussi une caractéristique avec les genres « quatrième de couverture » et « compte-rendu » qui a dû être adaptée pour mieux décrire nos cas pour devenir : champ sémantique lié au roman et précision du vocabulaire pour nommer et caractériser ; nombreux adjectifs.

Cas 1 : « *Donc ça fait 20 ans qu'il est propriétaire tout va bien et on se plonge ainsi dans sa routine avec son entourage. Et la seule autre chose que je vais dire c'est que son quotidien tel qu'il le connaît va complètement être chamboulé par la visite d'une dame qui s'appelle Diane, toute habillée en blanc, avec un chignon impeccable qui va*

venir lui annoncer une terrible nouvelle, qui va lui donner l'impression qu'il est vraiment plongé dans un cauchemar duquel il ne peut pas se sortir. »

Cas 2 : « Au centre de l'histoire, on retrouve sept amis d'enfance tous gravement bizutés à l'école et connaissant des situations familiales difficiles. À eux sept, ils forment certainement la bande la plus touchante que j'ai eu l'occasion de rencontrer dans un livre et que l'auteur appellera le club des ratés. L'un est bègue, l'autre noir, l'autre juif, un autre rondouillet, un autre asthmatique, un impertinent et une fille. »

Enfin, en ce qui concerne les caractéristiques sémantiques, une caractéristique inédite de nos deux cas a dû être ajoutée. Dans les deux cas, on retrouve un lexique des émotions. Dans le cas 1, on entend plusieurs mots comme *crié, impressionné, contente, apprécié, peureuse*, etc. tandis que dans le cas 2 on retrouve des mots comme *touché, intrigué, apeuré, énervé, découragé, angoissé, pesté, impatienté*, etc.

En ce qui concerne les caractéristiques grammaticales d'un genre, elles d'observent à travers les structures de phrases et la ponctuation utilisées. Puisque les deux cas booktube sont des oraux de la réception, nous avons fait le choix de ne pas retenir de caractéristiques grammaticales, car il ne semblait pas y avoir de caractéristiques grammaticales, comme celles mentionnées dans le document de Chartrand *et al.* (2015) pour les genres oraux.

Les caractéristiques graphiques/visuelles d'un genre se distinguent dans l'iconographie, les décors, l'éclairage, les effets spéciaux, les différents plans d'une séquence vidéo, etc. Les éléments graphiques/visuels des deux cas sont inédits et ont dû être ajoutés pour les décrire le plus finement. D'abord, dans le cas 1, on remarque une citation écrite sur fond noir qui augmente de grosseur tandis que dans le cas 2, on voit une citation sur fond vidéo en noir et blanc. Dans les deux cas, on observe un plan rapproché fixe tout au long des vidéos ainsi qu'une bibliothèque remplie de livres en

arrière-plan. Les deux cas partagent aussi un éclairage lumineux ainsi qu'un montage entrecoupé du même plan fixe qui coupe souvent (*jump cut*). Finalement, le cas 2 contient des éléments iconographiques rappelant l'esthétique du roman critiqué (costumes, maquillages, accessoires, etc.).

Par rapport aux caractéristiques d'oralité d'un genre, elles s'observent plutôt à travers la prosodie, le regard, la gestuelle, la posture, la production différée d'un message, etc. D'abord, nos deux cas partagent intégralement les caractéristiques d'oralité du genre « exposé critique ». La première caractéristique - « procédés pour capter l'attention de l'auditoire : **interpellation, interrogation rhétorique**, modulations et variations de l'intonation, notamment des accents d'intensité et des détachements syllabiques visant à insister sur certains éléments de la présentation, etc. » - s'observe dans les deux cas.

Cas 1 : « *Mais j'ai toujours de la misère à dire : “Ah! Les fans de Sénégal vont aimer ça.” parce que, il l'a déjà dit en entrevue et je le sens moi aussi; j'ai l'impression que si je dis que j'ai vraiment beaucoup aimé ce livre-là – et je l'ai vraiment beaucoup aimé, je lui ai donné quatre étoiles – je sais jamais si je dois dire : “Ah! Les fans de Sénégal vont être contents.” Non je le sais jamais parce que je sens toujours qu'y en a qui veulent ça plus hard, plus encore violent. Je sais pas trop quoi vous dire. »*

Cas 2 : « *En tout cas, maintenant je vous attends comme d'habitude en commentaire pour que vous me partagiez votre plus grosse phobie (Oh oui!). En attendant ma prochaine vidéo, je vous laisse comme d'habitude, je l'espère, entre les pages d'excellents livres et je vous embrasse comme des compagnons d'aventures sans vous faire peur (ou pas!). »*

La deuxième caractéristique d'oralité du genre « exposé critique » - « Posture, gestuelle et regard appropriés pour assurer le contact avec l'auditoire : gestes d'emphase et contact visuel soutenu visant à susciter et à maintenir l'intérêt » - s'observe dans nos

deux cas. D'abord, les deux booktubeseuses se tiennent le dos droit avec le regard fixe vers la caméra tout au long de la vidéo. Elles utilisent également beaucoup leurs mains ainsi que leurs expressions faciales pour mettre l'accent sur certains points, car le cadre de leurs vidéos ne montre que le haut de leurs corps.

Les deux cas partagent aussi intégralement une caractéristique d'oralité du genre « discussion » : « utilisation de l'intonation pour marquer les informations importantes (variation de ton, détachement syllabique), notamment pour appuyer la justification. » Dans le cas 1, la booktubeseuse utilise spécialement la variation de ton pour exprimer ce qu'elle pensait et/ou ressentait à des moments importants de l'histoire. Dans le cas 2, la booktubeseuse utilise beaucoup la variation de ton et le détachement syllabique pour marquer les informations importantes et garder l'intérêt du spectateur.

Finalement, deux caractéristiques d'oralité inédites ont dû être ajoutées pour décrire le plus justement nos deux cas. D'abord, on remarque que les booktubeseuses qui sont en position debout exécutent un changement subtil de l'angle du corps tout au long de la vidéo et tiennent un roman à une ou deux mains (à gauche ou à droite de leurs épaules). Puis, dans nos deux cas, il s'agit d'une production différée d'un message.

À propos des caractéristiques multimodales, interactives et hypertextuelles de genres numériques, nous avons également observé dans le cas 1 l'ajout d'éléments audio ainsi que l'ajout d'images fixes ou de musique sur vidéo/image dans le cas 2. Les deux cas à l'étude contenaient aussi parfois un ajout de texte sur image fixe ou mouvante.

Somme toute, en observant l'influence des caractéristiques des genres - « exposé critique », « quatrième de couverture », « discussion » et « résumé » -, nous sommes en mesure d'établir le mode de discours dominant des deux cas booktube. Le mode de discours dominant des genres « exposé critique » et « discussion » est justificatif tandis que celui des genres « quatrième de couverture » et « résumé » est descriptif. Ainsi, les

deux cas de booktube partagent un plus grand nombre de caractéristiques avec les genres « exposé critique » et « discussion ». Étant donné que l'intention et la séquence textuelle d'un genre déterminent son mode de discours dominant, nous pouvons affirmer que les deux cas représentent un genre à dominante justificative.

Le tableau ci-dessous présente et résume les caractéristiques du booktube, dont certaines sont reprises intégralement ou adaptées à partir du document des 50 genres (Chartrand et *al.*, 2015). Le tableau inclut aussi de nouvelles caractéristiques définissant le genre booktube.

Tableau 4.2 : Caractéristiques des genres (adapté et modifié de Chartrand, Emery-Bruneau, Sénéchal et Riverin, 2015)

Légende :

RI : caractéristiques reprises intégralement

A : caractéristiques adaptées

N : nouvelles caractéristiques

Caractéristiques du booktube	
<p><u>Communicationnelles</u> l'intention de communication d'un message, le contexte social de production et de réception, les thèmes traités, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • intention : présenter son appréciation d'un roman et la justifier (p.33) (A), capter l'attention pour faire lire (et acheter) l'ouvrage en soulignant son intérêt et son originalité (p.17) (RI), exprimer son interprétation et sa critique d'une œuvre littéraire (p.31) (A) • support : plateforme YouTube sur le Web (N) • énonciateur : booktubeur ou élève seul (N) • destinataire : auditoire (p.33) et/ou lectorat potentiel visé (p.17) (RI)

<p><u>Textuelles</u></p> <p>la structure et la composition d'un texte ou d'un message, les procédés langagiers privilégiés, les temps verbaux utilisés, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Justification de son interprétation ou de sa critique par l'établissement de liens entre un commentaire et l'effet de l'œuvre (ex. : sentiment provoqué par la lecture, lien avec son expérience personnelle) ou entre un commentaire et un ou plusieurs aspects de l'œuvre (ex. : thème, intrigue, personnages, etc.) ; appui sur le texte ou comparaison avec une autre œuvre, citation à l'appui, si nécessaire (p.31) (RI) • marquage des transitions par des organisateurs textuels et par l'intonation (p.34) (RI) • présence de discours rapportés, si nécessaire ; • utilisation de marques de citation telles que la prosodie (variation de l'intonation ou du ton), les variations de variété de langue, le non verbal ainsi que des groupes de mots comme <i>voici un extrait, je cite</i>, etc. (p.31) (RI) • plan variable, mais contenant généralement les éléments suivants : (RI) <ul style="list-style-type: none"> ▪ présentation du roman : titre, auteur, sujet (p.22) (A) ▪ appréciation globale du roman, de sa valeur, esthétique, technique, etc. (p.33) (A) ▪ énonciation de l'appréciation ou de l'interprétation et de la critique et présentation de la ou des raisons qui la ou les fondent (p.31) (A) ▪ résumé suspensif (p.33) (RI)
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ description et appréciation justifiée de certains aspects (style d'écriture, personnage, intrigue, etc.) (p.33) (RI) ▪ intérêt de l'intrigue, des valeurs portées par le récit, du style de l'auteur (p.17) (RI) ▪ conclusion : reformulation du propos qui a été justifié (RI) ▪ formules de salutation et clôture de la prise de parole. (p.33) (RI) <ul style="list-style-type: none"> • enchaînement de séquences justificatives, chacune en deux parties : l'appréciation et la ou les raison(s) qui la fonde(nt), ces dernières sont constituées de séquences descriptives (p.31-33) (RI) • point de vue subjectif : marques énonciatives et de modalité (p.17-31-33) (RI) • procédés langagiers : citer, comparer, définir et exemplifier ; choisir le ou les procédés langagiers appropriés selon le propos justifié (p.31) (RI) • procédés de concision : termes génériques et synthétiques (p.33) (RI) • Registre lexical : familier ou courant (cas 1 et 2) (N)
<p><u>Sémantiques</u> la présence ou l'absence de figures de style, l'utilisation de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liens marqués entre les raisons évoquées et le propos à l'aide de phrases coordonnées et subordonnées et de marqueurs de relation

champs sémantiques ou de lexique particulier, etc.	<p>exprimant les valeurs de cause, de comparaison, de conséquence et de justification (p.31) (RI)</p> <ul style="list-style-type: none"> • champ sémantique lié au roman et précision du vocabulaire pour nommer et caractériser ; nombreux adjectifs (adaptée de p.17, p.20) (A) • utilisation d'un vocabulaire pour nommer et caractériser les aspects objets de l'appréciation ou de l'interprétation et de la critique ; vocabulaire expressif et intonation appropriée (p.31) (RI) • Lexique des émotions (N)
<p><u>Grammaticales</u></p> <p>les structures de phrases et la ponctuation utilisées.</p>	
<p><u>Graphiques/visuelles</u></p> <p>l'iconographie, les décors, l'éclairage, les effets spéciaux, les différents plans d'une séquence vidéo, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Citation écrite sur fond noir (cas 1) qui augmente de grosseur ou sur fond vidéo en noir et blanc (cas 2) (N) • Plan rapproché fixe (N) • Arrière-plan : bibliothèque remplie de livres. (N) • Éclairage lumineux (Cas 1 et 2) (N) • Montage entrecoupé du même plan fixe qui coupe souvent (<i>jump cut</i>) (cas 1 et 2) (N) • Éléments iconographiques rappelant l'esthétique du roman critiqué (costumes, maquillages, accessoires, etc.) (cas 2) (N)
<p><u>Oralité</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procédés pour capter l'attention de l'auditoire : interpellation, interrogation rhétorique,

<p>la prosodie, le regard, la gestuelle, la posture, la production directe ou différée d'un message, etc.</p>	<p>modulations et variations de l'intonation, notamment des accents d'intensité et des détachements syllabiques visant à insister sur certains éléments de la présentation, etc. (p.34) (RI)</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilisation de l'intonation pour marquer les informations importantes (variation de ton, détachement syllabique), notamment pour appuyer la justification (p.31) (RI) • posture, gestuelle et regard appropriés pour assurer le contact avec l'auditoire : gestes d'emphase et contact visuel soutenu visant à susciter et à maintenir l'intérêt (p.34) (RI) Position debout, changement subtil de l'angle du corps tout au long de la vidéo. Une ou deux mains tiennent le roman (à gauche ou à droite de ses épaules) (N). • Production différée du message. (N)
<p><u>Multimodalité</u> Les genres numériques peuvent inclure des caractéristiques interactives, hypertextuelles et multimodales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ajout d'images fixes (cas 2), ajout de texte sur image fixe ou mouvante (cas 1 et 2), ajout de musique sur vidéo ou image fixe (cas 2), ajout d'éléments audio (cas 1). (N) <p>* La plateforme YouTube offre des espaces interactifs grâce à une section dédiée aux commentaires, ainsi que des caractéristiques hypertextuelles puisqu'elle permet l'intégration de liens hypertextes.</p>
<p>Genre à dominante : justificative (RI)</p>	

4.3 Le sujet lecteur

Après avoir soulevé les caractéristiques qui décrivent le genre numérique BookTube, nous souhaitons analyser comment ce phénomène numérique peut être un lieu d'expression de plusieurs processus subjectifs jugés nécessaires pour développer son sujet lecteur. Les résultats de nos deux objectifs permettront une réflexion sur l'utilisation d'un genre numérique populaire chez les jeunes en classe de français au Québec pour développer la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au primaire)* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2007). Dans cette section, nous analyserons les résultats permettant de répondre à notre seconde question de recherche – quelles sont les manifestations du sujet lecteur dans le booktube ? Nous verrons les résultats des manifestations du sujet lecteur dans chacun des deux booktubes en décrivant et en exemplifiant chaque dimension du sujet lecteur.

4.3.1 Les activités fictionnalisantes

Tout d'abord, les manifestations du sujet lecteur dans les deux cas s'observent par les activités fictionnalisantes auxquelles les booktubéuses font appel. En ce qui concerne la concrétisation imageante/auditive qui se manifeste par la production mentale d'images ou de sons à la lecture d'une œuvre littéraire, on remarque, dans le cas 1, que la booktubéuse utilise des mots simples et justes (*images, imagine*) pour exprimer les images qu'elle se construit en lisant le roman.

Cas 1 : « (...) *j'imagine vraiment beaucoup les choses. Quand je lis un livre, j'imagine sa tête qu'y est pétée, j'imagine qui y manque un œil et je trouve ça dégueulasse avoir ces images-là dans la tête, mais je veux savoir qu'est-ce qui se passe et l'histoire va prévaloir sur l'état des personnages à la fin.* »

Cas 1 : En parlant des scènes de sexualité : « *J'avais toutes les images.* »

Dans le deuxième cas, la concrétisation imageante/auditive se manifeste de manière plus complexe. La lectrice utilise des métaphores pour exprimer son expérience de lecture. La plupart du temps, la concrétisation imageante/auditive dépasse la production d'images ou de sons pour révéler la production de sensations physiques et psychologiques et la lectrice utilise des mots comme *sensation, claque, épreuve, Everest*. La lectrice utilise aussi la comparaison et la métaphore pour illustrer les lieux et les personnages de l'histoire.

Cas 2 : « *La lecture de Ça c'est un petit peu comme une bonne grosse claque qui fait mal et qui réveille en même temps (...)* »

Cas 2 : En parlant de la lecture du roman : « *(...) on a la véritable sensation d'un voyage (en enfer !).* »

Cas 2 : En parlant de la lecture du roman : « *Et pourtant, une fois qu'elle est terminée, on a le sentiment d'avoir eu à nouveau 12 ans et pas seulement du côté de la peur, mais aussi du côté des rêves et de l'amitié.* »

De plus, la concrétisation imageante/auditive s'observe fréquemment de pair avec l'activité fantasmatique. À certains moments, la lectrice utilise la comparaison et la métaphore pour concrétiser l'image de la ville dans laquelle se déroule l'histoire, tout en formulant une interprétation exagérée de sa répulsion envers cet endroit.

Cas 2 : « *Dans le livre, la ville de Derry apparaît comme un lieu dans un état de pourriture avancée ; elle baigne littéralement dans les déchets et c'est comme si tous ses habitants, enfants comme adultes, étaient contaminés par les ordures qui les entourent.* »

À d'autres moments, la concrétisation imageante s'observe par la sensation physique et psychologique de la lectrice ainsi que par l'utilisation de la métaphore pour exprimer la grande difficulté de la lectrice à passer à travers sa lecture du roman. Celle-ci utilise également la production d'images pour exprimer son contentement d'avoir lu le roman. De pair avec ces concrétisations imageantes, l'activité fantasmatique s'exprime par la formulation d'une interprétation exagérée de la lectrice, ainsi que par sa joie et son adoration.

Cas 2 : « Lire Ça a été une véritable épreuve pour moi. J'ai pesté, je me suis impatientée, j'ai été happée et j'ai finalement fondu en larmes. Et une chose est sûre, je ne regrette pas un seul instant d'avoir fait cette lecture. Voilà j'ai lu Ça. Je l'ai fait. Je suis sortie de ma zone de confort. C'était vraiment mon Everest du mois à gravir et je suis hyper contente de porter maintenant dans la tête la géniale histoire du club des ratés. »

À l'égard de l'activité fantasmatique, elle se manifeste par l'action de (re) scénariser des éléments d'une histoire à partir de son imagination ou par l'activation de scénarios fantasmatiques où un lecteur partage ses désirs et ses répulsions de façon plus ou moins déformée. Dans les deux cas, l'activité fantasmatique s'observe par la transformation ou la scénarisation d'un ou de plusieurs éléments de l'histoire à partir de l'imagination du lecteur en fonction d'un souhait ou d'un désir, ou bien, le plus souvent, par une interprétation exagérée à travers laquelle le lecteur exprime son adoration et/ou ses répulsions.

Cas 1 : « À un moment donné, je vous dis, j'ai crié, j'ai faite : « Oh non tu peux pas me faire ça ! » comme si y avait une pause publicitaire à un moment opportun. »

Cas 2 : « Ce temps que j'ai passé à râler dans ma lecture était en réalité un temps d'imprégnation ultra efficace et extrêmement déstabilisant. »

Cas 2 : « *Par opposition à tout le glauque qui envahit quand même les trois quarts de l'histoire, on débouche à la fin sur une forme de pureté avec un sentiment de plénitude extrêmement fort qui est composé à la fois de nostalgie, d'espoir, de résignation et c'est comme si toute l'horreur était balayée d'un seul coup pour ne plus laisser place qu'à de bons souvenirs. Quand on referme le livre, on dit vraiment au revoir au club des ratés avec le cœur gros et lourd. On est passé par les longueurs, par le malaise, par le tourment ; on traverse vraiment cette lecture comme une épreuve en tant que lecteur.* »

De plus, l'activité fantasmatique s'observe parfois de pair avec la cohérence mimétique et la réaction axiologique. Dans le premier cas, l'activité fantasmatique s'exprime par la scénarisation de la suite de l'histoire par la booktubeuse, s'accompagne de la cohérence mimétique où la lectrice élabore une inférence ainsi que de la réaction axiologique où la lectrice adhère aux choix du personnage.

Cas 1 : « *Donc c'est vraiment très drôle comment on change pis on est comme : 'Tue-le, tue-le, tue-le !'* ». (inférence/adhésion)

Dans le deuxième cas, l'activité fantasmatique s'observe aussi de pair avec la cohérence mimétique et la réaction axiologique. L'activité fantasmatique se remarque par la formulation d'une interprétation exagérée par la lectrice où celle-ci exprime sa répulsion d'une scène en particulier; la cohérence mimétique s'observe par l'élaboration d'une inférence inverse par la lectrice, puisque celle-ci mentionne que cette scène n'a pas de raison d'être valable dans l'histoire; et la réaction axiologique se remarque par le rejet de la lectrice à l'existence de cette scène.

Cas 2 : En parlant d'une scène de sexe infantile : « *Personnellement, ce passage a constitué le seul énorme point noir de ma lecture, parce que je ne lui ai trouvé aucune justification. Ce moment n'apporte, à mon avis, strictement rien à l'histoire et*

s'apparente plus à une surenchère bien glauque dont je me serais volontiers passée. »
(répulsion/inférence/rejet)

La cohérence mimétique, elle se manifeste par les relations de causalités qu'un lecteur élabore entre les événements et les personnages d'une histoire en se basant sur ses connaissances du monde et de la littérature. Pour les deux cas, la cohérence mimétique s'observe à travers certains types d'inférences réalisés par les booktubieuses et les liens entre la réalité et la fiction qu'elles établissent.

Cas 1 : *« Moi, je me demandais si lui avait tué Stéphane par mégarde ou intentionnellement. »*

Cas 2 : *« Pour la petite anecdote, le nom même du grand méchant de cette histoire Ça fait référence à la psychanalyse. »*

Cas 2 : *« D'après ce que je viens de vous dire vous comprenez alors que Ça dans le livre représente la personnification de cette partie la plus obscure de notre cerveau. C'est comme si tout ce que vous refouliez au quotidien apparaissait devant vos yeux dotés de paroles sous la forme de la chose qui vous fait la plus peur au monde. »*

Cas 2 : *« Alors, ok cette concentration anormale de grands tarés; elle n'est pas tout à fait naturelle. »*

De plus, la cohérence mimétique s'observe parfois de pair avec la réaction axiologique. Dans le premier cas, la lectrice élabore une inférence en déduisant le choix du personnage principal et puis adhère à l'action de celui-ci.

Cas 1 : *« Puis on est tellement dans l'histoire facilement, rapidement que plus l'histoire avance, évidemment vous connaissez ses autres romans... il se passe plein de choses*

puis là on cri quasiment au personnage, nous personne normale, on cri quasiment au personnage : 'Ben là, bah oui c'est vrai y a pas le choix faut qu'il le tue c'est sa seule porte de sortie. Y a aucune autre porte de sortie possible.' » (inférence/adhésion)

Dans le deuxième cas, la lectrice élabore une inférence en déduisant les choix des personnages et en rejetant l'action de ceux-ci.

Cas 2 : « *Ce qui est aussi particulièrement angoissant et qui constitue une thématique récurrente chez King c'est que les adultes n'ont strictement aucune prise sur les événements et laissent des gosses se faire tuer ou s'entretuer sans pouvoir y faire quoi que ce soit. À l'aise.* » (inférence/rejet)

Quant à elle, la réaction axiologique se manifeste par l'action de porter des jugements sur l'action ou la motivation des personnages. Lorsque le booktubeur porte des jugements sur des personnages, il adhère ou rejette leurs actions ou leurs motivations. Pour les deux cas, la réaction axiologique s'observe lorsqu'une booktubeuse adhère, rejette ou donne sa propre opinion sur l'action ou la motivation des personnages d'une histoire.

Cas 1 : « *Donc c'est vraiment très drôle comment on change pis on est comme : "Tue-le, tue-le, tue-le!"* » ». (adhésion)

Cas 2 : « *Ils portent chacun en eux une force qui est égale à leurs traumatismes et cette force ils vont la mettre au service de l'affection qu'ils se portent les uns les autres et du club des ratés on va vraiment passer à celui des héros.* » (opinion)

Cas 2 : « *(c'est mignon tout ça, mais les enfants ne sont pas tous gentils) Oula non. Ça est une histoire d'enfants sur l'enfance dont King dresse un portrait sans concession. D'ailleurs, je crois que je n'avais jamais lu dans un livre auparavant des portraits*

d'enfants, en dehors de ceux du club des ratés, aussi détestables, dérangés et abominables que ceux que j'ai vus dans Ça. Croyez-moi, certains n'ont strictement rien à envier au fameux clown en termes de cruauté (là j'avoue). » (rejet)

Cas 2 : *« Du coup, on a un nombre absolument phénoménal de tordus racistes, homophobes, violents, antisémites, pédophiles, psychopathes ; strictement aucun moyen de les arrêter et croyez-moi ça m'a fait bien plus peur que le fameux clown. » (opinion)*

Pour sa part, l'impact esthétique se manifeste par la réaction à des caractéristiques formelles d'une œuvre littéraire. Pour les deux cas, l'impact esthétique s'observe par une réaction affective, positive ou négative à certaines caractéristiques formelles des romans (thématique, style d'écriture, intrigue, temps, construction de l'histoire, narration, etc.).

Cas 1 : *« Ce que j'ai beaucoup aimé de ce roman-ci diffère un peu des autres, c'est que les autres au niveau de la construction de l'intrigue on dirait qu'on suivait une étape à la fois : puis il fait ça, puis après il se passe ça. Puis c'était super intéressant comme ça. C'était vraiment au présent, dans l'action, mais je trouvais que l'intrigue de celui-ci était construite différemment ; un peu plus calculée, un peu plus planifiée, vous allez comprendre pourquoi à mesure que vous avancez dans le livre. »*

Cas 1 : *« Et vraiment, je dois mentionner l'écriture parce que j'ai vraiment trouvé que y avait pris une p'tite coche. Je sais pas si c'est juste moi, mais pas juste nécessairement au niveau des scènes d'action, de violence, mais vraiment comment qui faisait des comparaisons, quelles images me venaient en tête. Donc, tout ça j'ai trouvé que vraiment ça avait élevé d'une coche. »*

Cas 2 : « Jusqu'à maintenant, j'avais toujours préféré l'imagination de King à sa plume qui me laissait relativement hermétique. Mais alors, j'ai trouvé que dans ce livre son style éclatait dans une nostalgie extrêmement poignante et j'ai même écrasé quelques petites larmichettes (petite joueuse !). »

Cas 2 : « J'ai beaucoup entendu, ces derniers temps, des gens qualifier les livres de Stephen King de livres de plage et là je dois vous dire que je ne suis pas du tout mais alors pas du tout d'accord. Les œuvres de King, comme beaucoup d'œuvres de la littérature de genre, souffrent d'un certain mépris parce qu'on les assimile à des lectures faciles. Ça est, selon moi, une lecture très loin d'être premier degré sans complexité ni nuance. (...) Ce gros pavé offre un excellent condensé de thématiques puissantes et chères à Stephen King telles que l'enfance, le pouvoir de la créativité, les liens étroits entre imaginaire et réalité, la notion d'oubli, celle de résignation ou de révolte face à l'horreur, la force du lien, mais aussi celle de la place et du rôle de l'écrivain. Alors oui, Ça peut se lire à la plage, mais Ça n'est certainement pas un livre de plage. Non non non, j'y tiens. »

4.3.2 Le geste anthologique

Pour faire suite aux activités fictionnalisantes, les manifestations du sujet lecteur dans les deux cas s'observent aussi par le geste anthologique (Lebrun, 2015) ou du moins par le début d'un geste anthologique. L'objectif du geste anthologique est la production d'une anthologie – d'un recueil de morceaux choisis d'œuvres littéraires – puis sa finalité est de donner du sens à la lecture et à l'écriture critique. Pour ce qui est du premier cas étudié, les traces du geste anthologique s'y manifestent par l'apparition d'une citation savante écrite, affichée à l'écran, dans la vidéo. Il s'agit d'une citation de Michel Puech, un philosophe français :

« Nous sommes demandeurs de supercheries, parce que nous avons besoin de construire une illusion systématique qui nous dissimule le chaos, parce que la vie a besoin du mensonge et de l'illusion pour se développer. »

Nous pouvons interpréter, dans ce cas-ci, que la lectrice a choisi cette citation en référence aux éléments fictionnels d'une œuvre littéraire qui sont « mensongers » ou du moins « irréels ».

En ce qui concerne le cas 2, les citations contenues dans la vidéo font référence à des citations du roman critiqué par la lectrice et s'observent lorsque celle-ci les prononce. Dans un premier temps, la lectrice prononce une citation déguisée en tant que personnage de l'histoire.

« Tu veux un ballon ? Ils flottent tous en bas... »

On devine que le choix de cette citation n'est pas anodin puisqu'il s'agit d'une citation assez connue de l'œuvre.

Dans un second temps, la lectrice récite une citation qui est également affichée à l'écran.

« Peut-être que ces histoires de bons et mauvais amis, cela n'existe pas ; peut-être n'y a-t-il que des amis, un point c'est tout, c'est-à-dire des gens qui sont à vos côtés quand ça va mal et qui vous aident à ne pas vous sentir trop seul. Peut-être vaut-il toujours la peine d'avoir peur pour eux, d'espérer pour eux, de vivre pour eux. Peut-être aussi vaut-il la peine de mourir pour eux, s'il faut en venir là. Bons amis, mauvais amis, non. Rien que des personnes avec lesquelles on a envie de se trouver ; des personnes qui bâtissent leur demeure dans votre cœur. »

Dans le cas de cette citation, on devine qu'il s'agit d'un passage important pour la lectrice, peut-être à cause des émotions qu'il provoque chez elle.

Dans les deux cas, nous observons également des traces de geste anthologique à travers les échos à d'autres romans des auteurs mentionnés.

Cas 1 :

En parlant de Patrick Sénécals et de ses autres romans:

« (...) j'étais vraiment dedans parce que y avait faite un lien avec son livre Hell.com (...) »

« Ce que j'ai beaucoup aimé de ce roman-ci, diffère un peu des autres, c'est que les autres au niveau de la construction de l'intrigue on dirait qu'on suivait une étape à la fois : puis il fait ça, puis après il se passe ça. Puis c'était super intéressant comme ça. C'était vraiment au présent, dans l'action, mais je trouvais que l'intrigue de celui-ci était construite différemment; un peu plus calculée, un peu plus planifiée, vous allez comprendre pourquoi à mesure que vous avancez dans le livre. »

« Ça m'impressionne vraiment toujours à chaque fois de voir que dès qu'on se plonge dans un roman de Patrick Sénécals, dès les premières lignes, on est immédiatement intéressé, aspiré et notre intérêt ne fait que grandir parce qu'on veut savoir qu'est ce qui va se passer comment ça va se terminer et c'est toujours un plaisir de lire les nouveaux romans de Patrick Sénécals à chaque fois qui sont publiés. »

Cas 2 :

En parlant de Stephen King et de ses autres romans :

« Ce qui est aussi particulièrement angoissant et qui constitue une thématique récurrente chez King c'est que les adultes n'ont strictement aucune prise sur les événements et laissent des gosses se faire tuer ou s'entretuer sans pouvoir y faire quoi que ce soit. À l'aise. »

« Par contre, je tiens à le préciser, si ce pan m'a dérangé, il ne constitue pas pour autant un coup de gueule valable, tout simplement, parce que King a campé un univers extrêmement glauque, mais qui a une réelle importance pour la mise en place et le développement de son intrigue (...) »

« J'ai beaucoup entendu, ces derniers temps, des gens qualifier les livres de Stephen King de livres de plage et là je dois vous dire que je ne suis pas du tout mais alors pas du tout d'accord. Les œuvres de King, comme beaucoup d'œuvres de la littérature de genre, souffrent d'un certain mépris parce qu'on les assimile à des lectures faciles. Ça est, selon moi, une lecture très loin d'être premier degré sans complexité ni nuance. (...) Ce gros pavé offre un excellent condensé de thématiques puissantes et chères à Stephen King telles que l'enfance, le pouvoir de la créativité, les liens étroits entre imaginaire et réalité, la notion d'oubli, celle de résignation ou de révolte face à l'horreur, la force du lien, mais aussi celle de la place et du rôle de l'écrivain. Alors oui, Ça peut se lire à la plage, mais Ça n'est certainement pas un livre de plage. Non non non, j'y tiens. »

4.3.3 Le soi

Dans cette section, nous verrons les résultats des manifestations du sujet lecteur dans chacun de nos booktube en décrivant et en exemplifiant chaque dimension du soi. Nous commencerons par les manifestations de la conscience de soi, puis nous terminerons avec celles de la conscience de l'autre.

4.3.3.1 La conscience de soi

Les manifestations du sujet lecteur dans les deux cas analysés s'observent aussi par la conscience de soi. Quant aux représentations sémantiques, elles sont la manifestation d'un soi abstrait, général et stable à travers le temps. Pour les deux cas, les représentations sémantiques s'observent lorsqu'une lectrice utilise la première personne du singulier avec un verbe à l'indicatif présent pour parler d'elle-même à la base de son « soi » stable dans le temps.

Cas 1 : « (...) *moi je suis super peureuse.* »

Cas 1 : « (...) *j'imagine vraiment beaucoup les choses. Quand je lis un livre, j'imagine sa tête qu'y est pétée, j'imagine qui y manque un œil et je trouve ça dégueulasse avoir ces images-là dans la tête, mais je veux savoir qu'est-ce qui se passe et l'histoire va prévaloir sur l'état des personnages à la fin.* »

Cas 2 : « *Je suis très loin d'être une lectrice impatiente (...)* »

À propos des représentations épisodiques, ces dernières reflètent un soi plus flexible, changeant selon plusieurs variables ou influences, où des informations personnelles incluant une personne dépendent d'un contexte spatio-temporel précis. Pour les deux cas, les représentations épisodiques s'observent lorsqu'une booktubeuse parle d'elle-même en faisant référence à son « soi » plus malléable, qui change dépendamment du contexte, d'un événement précis, de ses pensées, etc. Les énoncés faisant appel à des représentations épisodiques présentent souvent des verbes au passé à la première personne du singulier. Le pronom « on » est également utilisé en référence à un « soi » flexible à quelques reprises.

Cas 1 : « (...) j'étais constamment au bout de mon siège, je voulais en savoir plus, je voulais avoir des réponses à mes questions. Notre attention pouvait difficilement décrocher (...) »

Cas 2 : « Jusqu'à maintenant, j'avais toujours préféré l'imagination de King à sa plume qui me laissait relativement hermétique. Mais alors, j'ai trouvé que dans ce livre son style éclatait dans une nostalgie extrêmement poignante et j'ai même écrasé quelques petites larmichettes (...) »

Cas 2 : « Lire Ça a été une véritable épreuve pour moi. J'ai pesté, je me suis impatientée, j'ai été happée et j'ai finalement fondu en larmes. Et une chose est sûre, je ne regrette pas un seul instant d'avoir fait cette lecture. Voilà j'ai lu Ça. Je l'ai fait. Je suis sortie de ma zone de confort. C'était vraiment mon Everest du mois à gravir et je suis hyper contente de porter maintenant dans la tête la géniale histoire du club des ratés. »

4.3.3.2 La conscience de l'autre

D'autre part, les manifestations du sujet lecteur dans les deux cas s'observent aussi par la conscience de l'autre. En ce qui concerne les représentations de « premier ordre », elles permettent de rendre compte que j'ai ou que les autres ont des représentations mentales, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, de la réalité ou d'une croyance. Pour nos deux cas, les représentations de « premier ordre » s'observent lorsqu'une lectrice attribue des représentations mentales (croyances, intentions, désirs, émotions, connaissances) à un autre personnage.

Cas 1 : En parlant du personnage principal : « (...) il sait pas qu'est-ce qui se passe puis y va agir selon les choses qui lui tombent dessus, action-réaction (...) »

Cas 2 : En parlant des personnages principaux : « (...) ensemble, ils vont créer un lien et une intimité d'une telle force que cela va affranchir le texte de tout misérabilisme et c'est absolument poignant. »

Cas 2 : En parlant des personnages principaux : « Ils portent chacun en eux une force qui est égale à leurs traumatismes et cette force ils vont la mettre au service de l'affection qu'ils se portent les uns les autres et du club des ratés on va vraiment passer à celui des héros. »

Cas 2 : En parlant des personnages principaux : « À 40 ans [intelligible] quand ils se retrouvent ce sont les mêmes blagues qui reviennent, ce sont les mêmes regards qui peuvent se passer de mots et surtout, et c'est ce qui m'a le plus touché, ce même sentiment d'être à l'exacte place à laquelle ils doivent être quand ils sont ensemble. »

Pour ce qui est des représentations de « second ordre », aussi appelées « métareprésentations », elles équivalent aux représentations internes que l'on a de soi-même ou de quelqu'un d'autre. Pour nos deux cas, les représentations de « second ordre » s'observent lorsqu'une lectrice comprend, interprète et/ou partage les pensées d'un autre personnage. Quant au premier cas, les représentations de « second ordre » s'observent lorsque la lectrice comprend et partage les pensées d'un personnage de l'histoire.

Cas 1 : « (...) puis là on cri quasiment au personnage, nous personne normale, on cri quasiment au personnage : “ Ben là, bah oui c'est vrai y a pas le choix faut qu'il le tue c'est sa seule porte de sortie. Y a aucune autre porte de sortie possible. ” »

Concernant le deuxième cas, les représentations de « second ordre » s'observent lorsque la lectrice prédit et suggère les possibilités de pensées que peuvent avoir les

lecteurs ou bien des lecteurs potentiels du roman, y compris elle-même en utilisant le conditionnel présent.

Cas 2 : « *On pourrait penser qu'il s'agit là d'une parfaite équipe de rejetés qui vont nous crever le cœur (...)* »

4.3.4 La distanciation critique

Après avoir analysé les manifestations plus subjectives et participatives du sujet lecteur à travers les activités fictionnalisantes, le soi et le geste anthologique, nous avons analysé les manifestations plus objectives et distantes du sujet lecteur face à une lecture. Ces manifestations s'observent à travers certaines caractéristiques formelles d'un roman : les personnages, l'intrigue et les thèmes d'une histoire ainsi qu'une allusion à l'auteur, au genre et au style littéraire d'un roman. Pour les deux cas, la dimension « personnage » s'observe lorsque les lectrices abordent des caractéristiques physiques et/ou psychologiques des personnages de l'histoire.

Cas 1 : « *Donc, dans ce cas-ci, on retrouve le personnage de Carl Mongeau qui est dans la cinquantaine et qui est propriétaire d'un bar à Drummondville qui s'appelle Le Lindsay sur la rue Lindsay.* »

Cas 1 : « *(...) une dame qui s'appelle Diane toute habillée en blanc, avec un chignon impeccable (...)* »

Cas 2 : « *Au centre de l'histoire, on retrouve sept amis d'enfance tous gravement bizutés à l'école et connaissant des situations familiales difficiles. À eux sept, ils forment certainement la bande la plus touchante que j'ai eu l'occasion de rencontrer dans un livre et que l'auteur appellera le club des ratés. L'un est bègue, l'autre noir, l'autre juif, un autre rondouillet, un autre asthmatique, un impertinent et une fille. On*

pourrait penser qu'il s'agit là d'une parfaite équipe de rejetés qui vont nous crever le cœur, et dans un sens ce n'est pas tout à fait faux, mais ensemble ils vont créer un lien et une intimité d'une telle force que cela va affranchir le texte de tout misérabilisme et c'est absolument poignant. Ils portent chacun en eux une force qui est égale à leurs traumatismes et cette force ils vont la mettre au service de l'affection qu'ils se portent les uns les autres et du club des ratés on va vraiment passer à celui des héros. À 40 ans [intelligible] quand ils se retrouvent ce sont les mêmes blagues qui reviennent, ce sont les mêmes regards qui peuvent se passer de mots et surtout, et c'est ce qui m'a le plus touché, ce même sentiment d'être à l'exacte place à laquelle ils doivent être quand ils sont ensemble. »

Pour les deux cas, la dimension « intrigue et thèmes » s'observe lorsque les lectrices parlent de la trame narrative de l'histoire et/ou des thématiques abordées dans le roman.

Cas 1 : « Et la seule autre chose que je vais dire c'est que son quotidien tel qu'il le connaît va complètement être chamboulé par la visite d'une dame qui s'appelle Diane, toute habillée en blanc, avec un chignon impeccable, qui va venir lui annoncer une terrible nouvelle qui va lui donner l'impression qu'il est vraiment plongé dans un cauchemar duquel il ne peut pas se sortir. »

Cas 1 : « Donc, bref, c'est super intéressant et j'ai trouvé que ce livre parlait de sujets comme le chaos, la vie, le hasard, le bien le mal ; un peu comme ses autres romans, mais abordés sous un angle différent et par la bouche d'un personnage différent. Donc, j'ai trouvé ça quand même très très très intéressant. »

Cas 1 : « Au niveau des scènes de violence (...) »

Cas 1 : « Au niveau des scènes de sexe, je trouvais qu'y en avait pas beaucoup ce qui était quand même correct. Mais celle qu'y avait... hi... était pas mal intense. »

Cas 2 : *« L'intrigue débute en 1957 dans la ville américaine de Derry où un petit garçon tout mignon appelé Georgie va demander à son grand frère Bill de lui construire un bateau en papier afin qu'il puisse s'amuser avec dans la rue. Le bambin croisera alors la route d'un clown sacrément flippant, caché dans les égouts, qui va lui faire passer un très sale quart d'heure (et c'est un putain d'euphémisme). L'histoire se poursuivra alors de manière non linéaire sur deux époques séparées par 27 années. »*

Cas 2 : *« Ça est un livre sur la peur et je ne pense d'ailleurs pas trop m'avancer en vous disant que la question de la peur et de la manière de la transcender constitue le noyau central de ce livre. »*

Pour les deux cas, la dimension « auteur, genre et style littéraire » s'observe lorsque les lectrices discutent de l'auteur du roman, du genre littéraire auquel s'apparentent le roman et/ou le style d'écriture utilisé par l'auteur.

Cas 1 : *« De quel livre je parle ? Bien sûr du dernier roman de Patrick Sénécal : il y aura des morts. Un titre de même, dans le cas de Patrick Sénécal, c'est pas mal un pléonasmе. »*

Cas 1 : *« Donc, je trouve ça super agréable de voir que l'auteur prend évidemment de la maturité en tant qu'auteur. Je veux pas dire qu'y est pas mature là... Je veux juste dire que on sent que y a des années d'accumulées derrière la cravate et ça fait vraiment un souffle quand même assez nouveau. »*

Cas 1 : *« Donc ça aussi en soi c'était un thriller parce qu'on voulait avoir les réponses à nos questions, savoir si on avait raison dans nos suppositions (...) »*

Cas 2 : *« J'ai beaucoup entendu, ces derniers temps, des gens qualifier les livres de Stephen King de livres de plage et là je dois vous dire que je ne suis pas du tout mais »*

alors pas du tout d'accord. Les œuvres de King, comme beaucoup d'œuvres de la littérature de genre, souffrent d'un certain mépris parce qu'on les assimile à des lectures faciles. Ça est, selon moi, une lecture très loin d'être premier degré sans complexité ni nuance. »

Cas 2 : « Jusqu'à maintenant, j'avais toujours préféré l'imagination de King à sa plume qui me laissait relativement hermétique. Mais alors, j'ai trouvé que dans ce livre son style éclatait dans une nostalgie extrêmement poignante et j'ai même écrasé quelques petites larmichettes (petite joueuse !). »

4.4 Résumé des résultats

Les résultats de notre premier objectif de recherche cherchant à décrire les composantes formelles multimodales du booktube, soit la manière dont le lecteur exploite la langue, le son, l'image, et le corps pour exprimer un message montrent que certaines caractéristiques de genres plus traditionnels sont présentes dans le BookTube. Néanmoins, les propriétés liées à la plateforme YouTube et aux vidéos BookTube témoignent de nouvelles caractéristiques multimodales, interactives et hypertextuelles qu'il serait pertinent de creuser dans de futures recherches : support YouTube, énonciateur booktubeur, citation écrite intégrée à une vidéo, images fixes, texte sur image fixe ou mouvante, musique sur vidéo ou image fixe, éléments audio, etc. Les résultats de notre second objectif de recherche cherchant à analyser les manifestations du sujet lecteur dans le booktube montrent une pluralité et une diversité de ces manifestations. La concrétisation imageante/auditive se manifeste parfois par la production mentale d'images ou de sons et parfois par la production de sensations physiques et psychologiques. L'activité fantasmatique s'observe par la transformation ou la scénarisation d'un ou de plusieurs éléments de l'histoire à partir de l'imagination du lecteur en fonction d'un souhait ou d'un désir, ou bien, le plus souvent, par une

interprétation exagérée à travers laquelle le lecteur exprime son adoration et/ou ses répulsions. La cohérence mimétique se manifeste à travers certains types d'inférences réalisés par le lecteur et les liens entre la réalité et la fiction que celui-ci établit. La réaction axiologique s'observe lorsqu'un lecteur adhère, rejette ou donne sa propre opinion sur l'action ou la motivation des personnages d'une histoire. L'impact esthétique se manifeste par une réaction affective, positive ou négative à certaines caractéristiques formelles des romans. Les cinq activités fictionnalisantes abordées précédemment se manifestent aussi parfois en même temps ce qui enrichit encore plus le discours subjectif d'un lecteur sur sa lecture. Certaines traces du geste anthologique se manifestent par l'apparition d'une citation du roman critiqué ainsi qu'à travers les échos à d'autres romans de l'auteur mentionné. La conscience de soi s'observe lorsqu'un lecteur utilise la première personne du singulier avec un verbe à l'indicatif présent pour parler de lui-même à la base de son « soi » stable dans le temps ou bien lorsqu'un lecteur parle de lui-même en faisant référence à son « soi » plus malléable, qui change dépendamment du contexte, d'un événement précis, de ses pensées, etc. Le lecteur utilise souvent des verbes au passé à la première personne du singulier ou bien en utilisant le pronom « on » pour parler de lui-même. La conscience de l'autre s'observe lorsqu'un lecteur attribue des représentations mentales (croyances, intentions, désirs, etc.) à un autre personnage ou bien lorsqu'un sujet lecteur comprend, interprète et/ou partage les pensées d'un autre personnage. Finalement, les manifestations du sujet lecteur dans le booktube s'observent à travers certaines caractéristiques formelles d'un roman. Les personnages s'observent lorsque les sujets lectrices abordent des caractéristiques physiques et/ou psychologiques des personnages de l'histoire. L'intrigue et les thèmes s'observent lorsque les lecteurs parlent de la trame narrative de l'histoire et/ou des thématiques abordées dans le roman. L'auteur, le genre et le style littéraire s'observent lorsque les lecteurs discutent de l'auteur du roman, du genre littéraire auquel s'apparentent le roman et/ou le style d'écriture utilisé par l'auteur. En conclusion, les exemples soulevés lors de nos analyses permettent en effet d'expliquer et d'opérationnaliser un concept théorique complexe : le sujet lecteur.

CHAPITRE V

DISCUSSION

À partir des objectifs de recherche que nous avons formulés, nous tenterons d’abord de décrire les composantes formelles multimodales du booktube, puis d’analyser les manifestations du sujet lecteur dans le contenu du booktube. Dans cette partie, l’argumentaire est divisé en fonction des questions de recherche auxquelles nous chercherons à répondre. D’abord, notre exposé aborde la première question de recherche - quelles sont les caractéristiques du booktube qui en fait un genre numérique ? - en présentant les caractéristiques des genres textuels traditionnels et numériques associées au booktube. Ensuite, notre argumentation se construira autour de notre seconde question de recherche - quelles sont les manifestations du sujet lecteur qu’il est possible d’identifier dans le booktube ? - en présentant et en expliquant différentes expressions du sujet lecteur dans le booktube.

5.1 La question 1

Suite à la description des caractéristiques de genre des deux cas de booktube étudiés, nous remarquons que celles-ci s’inspirent de celles de genres traditionnels : les genres traditionnels décrits et classifiés par Chartrand *et al.* (2015) s’observent plutôt comme une structure figée et singulière. Or, les booktubes incluent aussi des caractéristiques propres aux formats numériques. Comme Pleau (2017) le mentionne, les genres numériques offrent le potentiel de croisement de genres traditionnels ainsi que de

nouvelles caractéristiques allouées par le Web 2.0. Ces dernières peuvent inclure, entre autres, des caractéristiques interactives, hypertextuelles et multimodales (Pleau, 2017). Nous avons décrit nos deux cas en utilisant une grille descriptive commune incluant les catégories ressorties dans le document des caractéristiques de 50 genres (Chartrand *et al.*, 2015) – communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, graphiques/visuelles, oralité – ainsi que des caractéristiques de genres numériques – interactives, hypertextuelles, multimodales.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés après avoir analysé le booktube sous l'angle d'un genre ont permis de faire ressortir le mode de discours dominant dans nos cas. Le booktube semble se situer comme un genre à dominante justificative, puisque bien qu'il offre le croisement entre quatre genres traditionnels – exposé critique, résumé, quatrième de couverture et discussion –, la majorité des caractéristiques du booktube s'apparente à celles de l'exposé critique dont le mode de discours dominant en est un de justification tout comme le genre « discussion ». Reste que nous trouvons important de rappeler que le booktube compte également des caractéristiques apparentées à des genres descriptifs – résumé, quatrième de couverture – parfois à visée argumentative – quatrième de couverture. Depallens et Capt (2019) argumentent plutôt :

(...)[qu'] il est possible de définir le booktubing comme un genre épideictique, dans le sens où il vise à faire l'éloge de livres lus en vue de partager ses intérêts littéraires via un média spécifique. La visée du genre permet ainsi de définir en partie la situation de communication : il s'agit de convaincre les destinataires de l'intérêt du livre présenté tout en s'assurant de maintenir leur attention tout au long de la vidéo selon le double principe du *placere et docere*. (p.9)

Nous sommes en partie d'accord avec la conclusion de Depallens et Capt (2019) qui définit le genre booktube comme épideictique. Il est vrai qu'un grand nombre de booktubeur font l'éloge de livres qu'ils ont lus dans l'optique de convaincre les destinataires à lire le livre. Nous avons observé à travers notre préanalyse de vidéos

booktube, de nombreux booktubeur discutant de romans qu'ils n'ont pas appréciés et les raisons pour lesquelles les destinataires ne devraient pas les lire. De plus, nous trouvons la conclusion de Depallens et Capt (2019) un peu réductrice, car elle ne semble pas prendre en considération les éléments justificatifs de l'appréciation du booktubeur. Malgré tout, nos résultats se rapprochent du genre épideictique, argumenté par Depallens et Capt (2019), à travers une des intentions du genre booktube : capter l'attention pour faire lire (ou acheter) l'ouvrage en soulignant son intérêt et son originalité. Néanmoins, Depallens et Capt (2019) vont plus loin dans leur description du discours des booktubeurs en relation à certains aspects du genre épideictique en mentionnant les éléments suivants :

- la verbalisation de sa compréhension et son appréciation du texte littéraire ;
- la reconnaissance et l'utilisation d'une macrostructure propre à un genre (résumé, narratif/appréciation, argumentatif, éléments phatiques, etc.) ;
- l'identification et le recours aux éléments linguistiques propres à un genre (lexique des émotions, syntaxe emphatique, registre de langue, etc.) ;
- la discrimination et l'emploi de dimensions propres au genre de la communication orale (prosodie, intonation, accentuation intentionnelle, paraverbal, etc.). (p.13)

Les résultats de notre étude en ce qui concerne les caractéristiques textuelles, sémantiques et d'oralité des deux cas étudiés vont dans le même sens que les constats décrits ci-haut. Depallens et Capt (2019) ajoutent que le booktube est un genre qui comprend aussi des traits non linguistiques de la communication orale. Les auteurs parlent de « moyens kinésiques » pour exprimer la gestuelle, le regard, le positionnement du corps, puis de « la position du locuteur » pour aborder l'espace occupé par le locuteur et la distance de celui-ci avec l'objectif. Dans notre étude, nous remarquons les mêmes traits contenus dans « moyens kinésiques » et « la position du locuteur » dans les caractéristiques d'oralité. Depallens et Capt (2019) classifient aussi

les traits non linguistiques de « l'aspect extérieur » comme l'habillement, les costumes, l'esthétique physique d'un locuteur, puis « l'aménagement des lieux » en parlant du lieu de tournage ou des décors. Dans notre étude, nous remarquons les mêmes traits contenus dans « l'aspect extérieur » et « l'aménagement des lieux » dans les caractéristiques graphiques/visuelles.

Dans une étude de 2019, Puidoyeux voit plutôt, dans le booktube, un type de discours explicatif où le booktubeur adopte une posture pédagogique, puisqu'il est symboliquement entouré de livres. L'auteure ajoute que les vidéos booktube sont remplies de gestes démonstratifs, ainsi que d'un regard fixe vers la caméra dont l'objectif est de capter l'intérêt du public. Les conclusions de Puidoyeux (2019) vont dans le même sens que les nôtres, excepté qu'elles semblent laisser de côté tout élément justificatif dans le discours des booktubeurs. À la lumière de nos résultats, nous croyons essentiels d'inclure le discours justificatif – que notre cadre théorique a permis de rendre visible – comme caractéristique du genre booktube, car dans nos deux cas analysés, les booktubieuses ne faisaient pas simplement décrire certains aspects du roman, mais également partager leur appréciation justifiée de ces aspects.

En continuant notre réflexion et en gardant en tête notre question de recherche – quelles sont les caractéristiques du booktube qui en fait un genre numérique? –, nous remarquons que la plateforme YouTube qui accueille la pratique du booktubing inclut plusieurs caractéristiques offertes par le numérique. Puisque la plateforme numérique d'accueil est indissociable du genre booktube, il semble nécessaire de la mentionner pour répondre à notre question. YouTube comporte donc des caractéristiques interactives où les destinataires peuvent commenter et dialoguer avec le booktubeur. De plus, on retrouve des caractéristiques hypertextuelles où des liens hypertextes se voient intégrés dans la boîte d'informations sous la vidéo booktube, dans la section des commentaires ou bien dans la vidéo en tant que telle. La possibilité de laisser des commentaires ajoute également une dimension sociale à la lecture en ouvrant un espace

de discussion littéraire en ligne. Puidoyeux (2019) considère le booktube comme un genre adapté aux « natifs du numérique » qui vise à réconcilier les jeunes avec la littérature, réduire la distance culturelle et favoriser, à l'aide d'une connivence générationnelle, une entrée dans le roman. L'humour et l'utilisation de la plateforme YouTube sont également des éléments pour encourager les jeunes à se tourner vers la littérature.

Avec le booktube, on remarque la puissance de la parole d'un nouveau genre numérique offrant des consultations différées et sans limites. Le discours devient une référence que l'on peut consulter et partager (Puidoyeux, 2019). Avec les nouveaux modes de communications, nous pouvons observer un nouveau genre de critique littéraire où le savoir et le pouvoir du discours s'éloigne de l'élitisme littéraire et se rapproche d'une accessibilité et d'un partage des connaissances pour tous.

5.2 La question 2

Suite à l'analyse de contenu des deux cas de booktube, nous remarquons que le sujet lecteur ne se manifeste pas toujours de la même manière. La personnalité du booktubeur et le choix littéraire peuvent avoir un impact sur la fréquence et la diversité des activités fictionnalisantes, du geste anthologique, des caractéristiques formelles et objectives d'un roman ainsi que les références au « soi ». Dans la recherche développement de Ouellet (2012), les diverses manifestations du sujet lecteur se traduisent en une pluralité de réactions par rapport à la lecture ou l'écriture littéraire que le chercheur a observées à l'aide d'entrevues, d'observations et de textes d'élèves. Dans un ordre d'idées similaires, la thèse de Sauvaire (2013) propose un élargissement de la notion de sujet lecteur à celle de sujets lecteurs divers; elle montre que la subjectivité d'une lecture peut être utilisée comme objet didactique et que l'apprentissage de diverses interprétations peut contribuer à la formation de sujets

lecteurs divers. Tout comme nous, Sauvaire (2013) a réalisé une étude multicas; cependant, elle a collecté des données sur le sujet lecteur grâce à des observations, à des « textes de lecteurs », des documents écrits par les élèves et des entretiens d'explication. Étant donné les données restreintes offertes par nos deux cas, il nous est difficile de parler de sujet lecteur divers comme Sauvaire (2013), ou de différents types de sujet lecteur comme Ouellet (2012). De plus, la comparaison est difficile, car les activités fictionnalisantes n'ont pas été ouvertement ciblées dans les analyses menées par les deux chercheurs. Dans une recherche exploratoire, Lacelle et Langlade (2007) ont analysé et comparé les parcours interprétatifs d'élèves passant de la lecture d'un roman à la spectature de son adaptation cinématographique, ou réciproquement. Les résultats de cette étude montrent également la diversité des sujets lecteurs, car les auteurs ont trouvé que les participants – provenant de cinq classes de collèges et de lycée toulousain -, individuellement et collectivement, proposaient différentes interprétations et que celles-ci favorisaient leur désir de lire. Dans notre étude, il est difficile de discuter du désir de lire des lectrices de nos deux cas, car nous ne pouvons pas le vérifier. Néanmoins, on remarque rapidement à l'aide des deux cas analysés que les sujets lecteurs des deux booktubieuses s'expriment différemment. Dans le spectre de la distanciation objective et de la participation subjective de la lecture littéraire, on voit bien que le discours de la booktubieuse du cas 1 s'approche un peu plus de la distanciation critique, tandis que celui de la booktubieuse du cas 2 se rapproche plus de la participation subjective.

Dans une autre recherche, Mazauric *et al.* (2005) ont analysé un triple corpus de journaux et de mémoires de lecteurs en laissant de côté l'impact esthétique, un des volets de l'activité fictionnalisante. Les auteurs ont utilisé des verbatim des journaux et des mémoires de lecteurs pour illustrer les différentes activités fictionnalisantes. Leurs résultats vont dans le même sens que les autres recherches déjà mentionnées en démontrant la singularité de chaque lecture et la diversité des activités fictionnalisantes. Nous ne pouvons que partager les conclusions des auteurs, car les deux cas n'utilisent

pas de manière équivalente les activités fictionnalisantes. Néanmoins, tout comme Mazauric *et al.*, nos cas utilisent toutes les activités fictionnalisantes pour manifester leur sujet lecteur bien qu'elles se présentent à différentes fréquences. Dans une étude exploratoire, Lacelle (2014) a analysé un dispositif didactique alliant un roman et un jeu vidéo de la même histoire et ses effets sur le sujet en préférant, elle aussi, laisser de côté l'impact esthétique. Elle a utilisé des verbatim de questionnaires écrits et oraux pour observer les activités fictionnalisantes des différents participants. La chercheuse met surtout l'accent sur les manifestations des activités fictionnalisantes grâce au jeu vidéo. Il est difficile d'établir des parallèles entre les deux études, car nous n'avons pas un objectif de comparaison de dispositif didactique. Par contre, il est possible de voir des manifestations de l'activité fictionnalisante dans les réactions d'enfants à une forme textuelle numérique. Ainsi, ce cadre conceptuel s'avère éclairant pour décrire la subjectivité du sujet lecteur.

Peu importe le matériel analysé, on réalise que Ouellet (2012), Sauvaire (2013), Lacelle et Langlade (2007), Mazauric *et al.* (2005) et Lacelle (2014) ont tous observé des sujets lecteurs divers se manifestant de manières variées pour la plupart d'entre eux à l'aide d'activités fictionnalisantes également variées. Bien que nous n'ayons que deux cas sur lesquels fonder nos analyses, nous pouvons aussi observer de nombreuses distinctions dans les manifestations du sujet lecteur entre les deux booktubers de notre recherche. Dans notre premier cas, la lectrice fait proportionnellement moins de références à une des dimensions de son sujet lecteur que la lectrice du deuxième cas. De plus, ces références sont beaucoup moins variées que celles de la lectrice du deuxième cas. Toujours proportionnellement, la lectrice du premier cas aborde un peu plus les aspects formels de son roman en discutant particulièrement de l'intrigue. La lectrice du deuxième cas manifeste son sujet lecteur de manière assez équilibrée avec des éléments variés de chaque dimension sans pour autant qu'une dimension prenne plus de place qu'une autre. Les dimensions de la conscience de l'autre, dont celles de premier et de second ordre font partie, ne se sont pas beaucoup manifestées que ce soit dans le

premier ou le deuxième cas. Bien que la conscience de l'autre fasse partie de la notion du soi, nous nous sommes rendu compte que dans les cas étudiés, il était question la majorité du temps d'éléments appartenant à la conscience de soi, particulièrement aux représentations épisodiques du soi.

Une étude de Brillant Rannou et Le Baut (2017) a étudié de manière similaire à la nôtre les activités fictionnalisantes. Les auteurs ont analysé les gestes de lecture en jeu dans un blogue de lecture littéraire, dont les activités fictionnalisantes du lecteur blogueur. En ce qui concerne les récepteurs du blogue, la concrétisation imageante est le processus par lequel leur subjectivité se manifeste de manière plus évidente. Il est plausible de croire que les lecteurs du blogue configurent ce qu'ils lisent en images. De plus, l'impact esthétique ressenti par les lecteurs est palpable, car ils souhaitent également produire un texte de lecteur esthétique. La réaction axiologique de la lecture est une dimension importante du blogue, puisque les lecteurs évaluent, qualifient les œuvres lues, mentionnent leurs préférences, argumentent leurs intérêts et discutent des valeurs véhiculées par les textes et les auteurs. Par contre, la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique semblent plus rares dans le blogue. Dans notre recherche, l'impact esthétique est également tangible tout au long des discours subjectifs des booktubeuses. La réaction axiologique est aussi un élément important de nos deux cas. Cependant, la cohérence mimétique et l'activité fantasmatique n'étaient pas rares dans nos cas. Cette dernière était particulièrement présente dans notre deuxième cas.

Une seule étude semble avoir étudié le sujet lecteur à l'aide des activités fictionnalisantes dans des vidéos de lecteur. Brillant Rannou (2018) a effectué une recherche qualitative où elle a collecté une soixantaine de vidéos d'étudiants au cours des années avec des modalités et esthétiques variées ainsi des interprétations hétérogènes. L'auteure a retenu quatre de ces vidéos pour leur diversité. La concrétisation imageante s'est manifestée dans deux des quatre vidéos, tandis que la cohérence mimétique, la réaction axiologique et l'activité fantasmatique se sont

manifestées dans un des cas. Brillant Rannou (2018) a aussi remarqué que la multimodalité avait apporté des pistes de réflexions ou d'analyse. Dans nos cas, bien que la concrétisation imageante des lectrices se soit manifestée, cette activité n'était pas la plus importante en termes de temps et de nombre. L'impact esthétique était beaucoup plus présent dans nos deux cas que les autres activités mentionnées. La recherche de Brillant Rannou (2018) montre que les vidéos de lecteurs, peu importe leurs modalités, stimulent la lecture chez ceux qui réalisent les vidéos, brossent une image représentative des lectures effectuées et créent une communauté de lecteurs réflexifs. De plus, les vidéos illustrent un rapport intériorisé aux lectures, mais également une évolution dans l'identité de lecteur des étudiants. Il est impossible dans le cas de notre étude de creuser davantage le rapport que les booktubers ont avec leurs lectures, car nous n'avons accès qu'à ce qui est dit dans les vidéos.

Globalement, nous pouvons constater que nos résultats appuient ceux des auteurs mentionnés plus haut, car les manifestations du sujet lecteur ainsi que leurs fréquences, dans les deux cas de booktube, sont variées. Nos analyses de données ont aussi permis d'établir que le sujet lecteur peut tout aussi bien se manifester dans des « oraux de la réception ». Ainsi, bien que le sujet lecteur se manifeste à l'écrit dans ce qu'on appelle des écritures de la réception, il semble également le faire dans des contextes oraux où la parole évoque la trace d'une lecture. Lors de nos analyses de données, nous avons remarqué l'émergence d'une autre dimension du sujet lecteur. À certains moments, les lectrices faisaient appel à une lecture en progression et à d'autres moments à une lecture en compréhension. Ce concept de lecture en progression/en compréhension, élaborée par Gervais (2014), distingue deux pratiques de lecture où à un certain moment, la lecture est vue comme une activité rapide, en surface, de repos, tandis qu'à un autre moment la lecture est vue comme un travail lent et la compréhension va en profondeur. La lecture de compréhension amène un approfondissement de la compréhension d'un texte. Parfois la compréhension se termine à la fin d'une lecture et d'autres fois, elle ne fait que commencer à la fin de la lecture. Dans le cadre du booktube, les lectrices sont

généralement en lecture compréhension, car elles cherchent à approfondir le texte en abordant des liens qu'elles ont faits, des thèmes qu'elles ont soulevés, etc. D'un autre côté, la lecture en progression vise à progresser dans un texte, prendre connaissance du texte sans nécessairement s'arrêter pour tout comprendre ce qui est écrit. À certains moments, on sent que les lectrices veulent lire rapidement la suite de l'histoire, savoir ce qui va se passer, qui a fait quoi et dans quel but. Dans ces cas, nous sentons leur envie de nous engager dans une lecture pour l'intrigue.

Dans le cas 1, la lectrice illustre très bien ce concept de lecture en progression lorsqu'elle admet son envie forte de creuser le texte à cause d'une intrigue :

« Ça m'impressionne vraiment toujours à chaque fois de voir que dès qu'on se plonge dans un roman de Patrick Sénécal, dès les premières lignes, on est immédiatement intéressé, aspiré et notre intérêt ne fait que grandir parce qu'on veut savoir qu'est-ce qui va se passer comment ça va se terminer et c'est toujours un plaisir de lire les nouveaux romans de Patrick Sénécal à chaque fois qui sont publiés. »

« Puis on est tellement dans l'histoire facilement, rapidement que plus l'histoire avance, évidemment vous connaissez ses autres romans... il se passe plein de choses (...) »

Dans les deux cas, les lectrices abordent aussi les longueurs du texte qu'elles ont parfois trouvées difficiles, car elle souhaitait avancer rapidement dans le texte.

Cas 1 : *« D'ailleurs j'ai lu sur Goodreads des critiques qui disaient que la première partie, y avait peut-être plus tendance à avoir des longueurs et en effet y avait des descriptions qui étaient un petit peu plus longues que d'autres dans l'action, mais je vous conseille vraiment évidemment de persévérer (...) »*

Cas 2 : *« Si je dis que Ça est un livre qui se mérite, c'est parce que je pense que pour en apprécier l'apothéose finale, mais aussi la vague incroyable d'émotions qui vous saisit une fois que vous avez terminé votre lecture il faut en passer par ses longueurs. »*

Une autre dimension émergente nous est apparue lors de l'analyse de nos données. À certains moments, les lectrices abordaient la dimension du soi, mais sans parler du roman en soi. Cette forme de discours dans le booktube ne peut être analysée du point de vue du sujet lecteur, mais plutôt par ce qu'on pourrait appeler le sujet booktubeur. À titre d'exemple, dans notre deuxième cas, la booktubeuse aborde les difficultés rencontrées dans la préparation de sa vidéo booktube.

« Préparer cette vidéo a été extrêmement difficile pour moi, parce que (...) j'ai quand même un énorme coup de gueule à passer sur quelque chose et je pense qu'il était important de vous avertir du contenu de certains passages (...) »

Dans le cas 1, la booktubeuse discute de ses plans pour la fin de semaine et le plaisir qu'elle anticipe à avoir.

« Moi, je vais avoir énormément de plaisir à aller me le faire dédicacer au Salon du livre, demain même samedi. »

5.3 Les recommandations

À partir de nos analyses et des constats que nous avons pu en tirer, nous pouvons formuler certaines recommandations pour la classe de français au secondaire et pour les futures recherches à développer. D'abord, nous pouvons élaborer certaines pistes d'exploitation du booktube en classe de français pour la formation des jeunes à la compétence *lire et apprécier des textes variés (apprécier des œuvres littéraires au*

primaire). Nous recommandons de commencer par montrer des vidéos booktube en choisissant des vidéos modèles offrant une diversité de sujets lecteurs et une variété de présentations multimodales d'un booktube. En montrant des vidéos exemplaires de discours subjectif de type booktube, les enseignants pourront spécifier aux élèves les éléments importants à intégrer à une critique subjective booktube. De ce fait, les élèves pourront observer et analyser des exemples concrets où un lecteur exprime ses valeurs, son imagination, ses fantasmes, ses liens de causalité, etc. tout en abordant les caractéristiques plus formelles de sa lecture. Dans le même sens que Lacelle et Langlade (2007), nous souhaitons que les enseignants conçoivent l'activité de lecture subjective des élèves en termes d'exercices scolaires et des modalités d'évaluation de certaines compétences. Lacelle et Langlade (2007) proposent certains critères à retenir pour évaluer la lecture subjective des élèves comme le choix de l'œuvre, le degré d'implication des élèves, l'expertise de l'appréciation des élèves (sur le plan des activités fictionnalisantes, mise en évidence des choix éthiques auxquels les lecteurs sont confrontés, explications psychologiques ou sociologiques fournies). Nous croyons aussi important de bien former les élèves à la compétence *lire et apprécier des textes variés* (*apprécier des œuvres littéraires* au primaire), en décortiquant avec eux les éléments importants à mettre de l'avant, puis en discutant des meilleures façons de le faire avec le genre booktube. La production de vidéos booktube en classe de français permettrait une appropriation littéraire plus personnelle et subjective, car chaque élève aurait l'opportunité d'explorer son sujet lecteur et de construire son identité lectorale. Nous pensons que l'utilisation d'une plateforme numérique populaire chez les jeunes aiderait aussi à rapprocher les pratiques culturelles des jeunes de celles de l'école. Suite à une compréhension approfondie des caractéristiques du genre booktube et des différentes façons d'exprimer son sujet lecteur lors d'une critique de livre orale, nous recommandons donc de miser sur la production de booktubes en classe de français. Le choix de l'œuvre, dans la mesure du possible, devrait également être fait par chaque élève de manière à ce que la lecture subjective ait plus d'impact pour les élèves.

Dans la recherche, nous croyons qu'il est essentiel de creuser les compétences numériques et multimodales que les élèves doivent développer de manière à être plus habiles avec la production de booktube. L'évaluation est aussi un enjeu important dans notre recherche, car il est nécessaire d'avoir des critères spécifiques et généraux pour bien vérifier l'appropriation littéraire subjective de chaque élève. Dans un cadre évaluatif, nos catégories d'analyses et de descriptions pourraient servir de critères d'évaluation à part entière. L'évaluation de vidéos booktube bénéficierait également de critères appartenant aux champs de recherche de la littératie médiatique multimodale et de la didactique de l'oral.

CONCLUSION

1. Les limites

Il est à noter que notre étude contient quelques limites. D'abord, il est évident qu'étudier et analyser la subjectivité d'un lecteur sans pouvoir confirmer nos interprétations avec celui-ci n'offre pas les conclusions les plus certaines et appuyées. De plus, étant donné que notre type de recherche visait deux cas isolés du phénomène booktube, il est impossible d'affirmer que notre corpus est représentatif dudit phénomène et des manifestations d'un sujet lecteur dans un booktube. Finalement, dans notre méthodologie, nous avons un critère d'attrait cherchant à délimiter les livres préférés des jeunes adolescents dans les dernières années. À notre connaissance, il n'y a pas de liste exhaustive des livres préférés des adolescents au Québec, bien que certaines existent aux États-Unis ou dans d'autres pays. Nous nous sommes donc servi des Bilans Gaspards des dernières années, regroupant les livres les plus vendus selon différentes catégories. Reste que rien ne prouve que les livres les plus vendus sont les livres préférés des adolescents du Québec. Aussi, bien que les jeunes aient un intérêt marqué pour le genre *Young Adult*, aucune catégorie de cet ordre n'existe au Québec. Les livres de ce genre sont souvent contenus dans le genre de la littérature jeunesse. Néanmoins, la catégorie littérature jeunesse contient aussi des livres pour les jeunes en bas de 15 ans. Les jeunes semblent aussi avoir un intérêt marqué pour la littérature de l'imaginaire. Dans les Bilans Gaspards, une catégorie littérature science-fiction, fantastique, horreur existe déjà, cependant on ne peut différencier la popularité d'un roman selon l'âge des lecteurs/acheteurs. Plusieurs adultes de plus de 25 ans lisent des romans de l'imaginaire, tout comme des adultes pourraient lire des livres jeunesse.

Notre critère d'attrait n'est donc pas très précis. Il serait intéressant dans une autre recherche de creuser les romans que les jeunes de 15 à 25 ans lisent réellement.

2. Les retombées et les apports pour la recherche et pour la classe de français

En conclusion, bien que notre recherche tente d'approfondir la compréhension des manifestations d'un sujet lecteur ainsi que du genre numérique booktube, l'intégration de ces deux concepts dans la classe de français doit également se faire à l'aide de changements dans les curriculums scolaires. Cette étude scientifique a cherché à explorer les possibilités qu'offre le booktube dans un contexte scolaire pour travailler le sujet lecteur et la compétence *apprécier des œuvres littéraires*. Nous croyons que cette recherche exploratoire permettra d'ouvrir la réflexion sur les applications possibles du booktubing en classe de français et sur l'intérêt de recourir à l'expression de son sujet lecteur dans un contexte scolaire. De plus, cette réflexion permettra possiblement des questionnements scientifiques et didactiques face à d'autres phénomènes sociaux et culturels chez les jeunes d'aujourd'hui. Tout comme Puidoyeux (2019), nous pensons qu'il serait pertinent d'étendre l'étude du booktube à d'autres champs de recherche comme les communications, la psychologie ou la sociologie. Par exemple, les effets réels du booktube sur les pratiques culturelles et littéraires des jeunes de 15 à 30 ans restent encore à être étudiés (Puidoyeux, 2019). Il serait aussi intéressant d'étudier plus en profondeur un de nos thèmes émergents : le sujet booktubeur.

ANNEXE A

LIVRES LES PLUS VENDUS AU QUÉBEC – CATÉGORIES LITTÉRATURE
JEUNESSE ET LITTÉRATURE SCIENCE-FICTION, FANTASTIQUE ET
HORREUR – BILANS GASPARD DE 2013 À 2018

Le Bilan Gaspard du marché du livre au Québec : Catégorie Littérature Jeunesse						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	<i>La voleuse de livre</i> – Markus Zusak	<i>Divergence (vol. 3)</i> – Veronica Roth	<i>La vie compliquée de Léa Olivier (vol.7)</i> – Catherine Girard-Audet	<i>Harry Potter et l'enfant maudit (partie 1 et 2)</i> – Jack Thorne	<i>La vie compliquée de Léa Olivier (vol.10)</i> – Catherine Girard-Audet	<i>Le journal d'Aurélie Laflamme (Tome 9)</i> – India Desjardins
2	<i>Le journal d'un dégonflé (vol.6)</i> – Jeff Kinney	<i>Divergence (vol.2)</i> – Veronica Roth	<i>La vie compliquée de Léa Olivier (vol.8)</i> – Catherine Girard-Audet	<i>La vie compliquée de Léa Olivier (vol.9)</i> – Catherine Girard-Audet	<i>La vie quand même compliquée d'Alex Gravel Côté. Alex pour les nuls</i> – Catherine Girard-Audet	<i>La vie (aussi pas mal) compliquée de Jeanne O'Reilly-Sauvé. Extraterrestre sentimentale</i> – Catherine Girard-Audet
3	<i>La cité des ténèbres (vol.1)</i> – Cassandra Clare	<i>Nos étoiles contraires</i> – John Green	<i>Divergence. Quatre</i> – Veronica Roth	<i>La vie tout aussi compliquée de Marilou Bernier. Lou pour les intimes</i> – Catherine Girard-Audet	<i>13 raisons</i> – Jay Asher	<i>La vie compliquée de Léa Olivier (Tome 11)</i> – Catherine Girard-Audet

4	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> (vol.5) – Catherine Girard-Audet	<i>Divergence</i> (vol. 1) – Veronica Roth	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> (vol.1) – Catherine Girard-Audet	<i>Juliette à Québec</i> – Rose-Line Brassset	<i>Ti-Guy La Puck (Tome 1)</i> – Geneviève Guibault	<i>Les émo-j (Tome 1)</i> – Marilou Addison
5	<i>Hunger Games</i> (vol.3) – Suzanne Collins	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> (vol.6) – Catherine Girard-Audet	<i>Raconte-moi</i> Carey Price – Jean-François Chaumont	<i>Zoélie l'allumette</i> (Tome 1) – Marie Potvin	<i>Défenses d'entrer !</i> (Tome 1) – Caroline Héroux	<i>Rallumons les étoiles</i> – Geneviève Guibault
6	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> (vol.4) – Catherine Girard-Audet	<i>La vie moins compliquée de Maude M. Bérubé. La reine des abeilles</i> – Catherine Girard-Audet	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> (vol.2) – Catherine Girard-Audet	<i>Les filles modèles</i> (Tome 4) – Marie Potvin	<i>Le monde totalement à l'envers de Fanny</i> (Tome 4) – Richard Petit	<i>Ti-Guy La Puck</i> (Tome 2) – Geneviève Guibault
7	<i>Hunger Games</i> (vol.1) – Suzanne Collins	<i>La voleuse de livre</i> – Markus Zusak	<i>Risque</i> – Kathy Reichs, Brando Reichs	<i>Journal d'un dégonflé</i> (vol.10) – Jeff Kinney	<i>Journal d'un dégonflé</i> (Tome 11) – Jeff Kinney	<i>Ti-Guy La Puck</i> (Tome 3) – Geneviève Guibault
8	<i>Code</i> – Kathy Reichs, Brando Reichs	<i>Journal d'un dégonflé</i> (vol.7) – Jeff Kinney	<i>Journal d'un dégonflé</i> (vol.8) – Jeff Kinney	<i>Juliette à Paris</i> – Rose-Line Brassset	<i>Défenses d'entrer !</i> (Tome 2) – Caroline Héroux, Charles-Olivier Larouche	<i>La course des tuques</i> – Nicholas Aumais
9	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> (vol.2) – Catherine	<i>L'épreuve</i> (vol.1) – James Dashner	<i>Les filles modèles</i> (vol.1) – Marie Potvin	<i>Journal d'un dégonflé</i> (vol.9) – Jeff Kinney	<i>La vie compliquée de Léa Olivier</i> (vol.9) – Catherine Girard-Audet	<i>Défenses d'entrer !</i> (Tome 9) – Caroline Héroux, Charles-

	Girard-Audet					Olivier Larouche
10	<i>La vie compliquée de Léa</i> Olivier (vol.1) – Catherine Girard-Audet	<i>La vie compliquée de Léa</i> Olivier (vol.1) – Catherine Girard-Audet	<i>Avant le labyrinthe. L'ordre de tuer</i> – James Dashner	<i>BFF (Tome 1) – Geneviève Guibault</i>	<i>Défenses d'entrer ! (Tome 7)–</i> Caroline Héroux, Charles-Olivier Larouche	<i>Lady caca</i> – Richard Petit

Le Bilan Gaspard du marché du livre au Québec : Catégorie Littérature Science-fiction, fantastique et horreur.						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	<i>Malphas (vol. 3) –</i> Patrick Sénécal	<i>Les héritiers d'Enkidiev (vol. 9) –</i> Anne Robillard	<i>Faims –</i> Patrick Sénécal	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 1) –</i> Anne Robillard	<i>La servante écarlate –</i> Margaret Atwood	<i>La servante écarlate –</i> Margaret Atwood
2	<i>Les héritiers d'Enkidiev (vol. 7) –</i> Anne Robillard	<i>Les héritiers d'Enkidiev (vol. 10) –</i> Anne Robillard	<i>Les héritiers d'Enkidiev (vol. 11) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 2) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 5) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 10) –</i> Anne Robillard
3	<i>22-11-63 –</i> Stephen King	<i>La communauté du Sud (vol.13) –</i> Charlaïne Harris	<i>Outlander (Tome 8 partie 1) –</i> Diana Gabaldon	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 3) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 6) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 9) –</i> Anne Robillard
4	<i>Docteur Sleep –</i> Stephen King	<i>Aliss –</i> Patrick Sénécal	<i>Les héritiers d'Enkidiev (vol. 12) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 4) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 7) –</i> Anne Robillard	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 11) –</i> Anne Robillard
5	<i>La communauté du Sud</i>	<i>Le trône de fer (vol. 1) –</i>	<i>Seul sur mars –</i> Andy Weir	<i>Outlander (Tome 8 partie 2) –</i>	<i>Les chevaliers d'Antarès (Tome 8) –</i>	<i>Les chevaliers d'Antarès</i>

	(vol 12) – Charlaine Harris	George R.R Martin		Diana Gabaldon	Anne Robillard	(Tome 12) – Anne Robillard
6	<i>Le trône de fer (vol. 1)</i> – George R.R Martin	<i>Troisième humanité (vol.3)</i> – Bernard Werber	<i>Aliss – Patrick Sénécal</i>	<i>Outlander (Tome 8 partie 1)</i> – Diana Gabaldon	<i>Ça (Tome 1)</i> – Stephen King	<i>Signe de vie</i> – José Rodrigues dos Santos
7	<i>Bilbo le Hobbit -</i> J.R.R. Tolkien	<i>Docteur Sleep –</i> Stephen King	<i>Le meilleur des mondes –</i> Aldous Huxley	<i>Outlander (Tome 1)</i> – Diana Gabaldon	<i>1984 –</i> George Orwell	<i>Le cercle de sept pierres. Dans l’univers de Outlander –</i> Diana Gabaldon
8	<i>Aliss – Patrick Sénécal</i>	<i>Le trône de fer (vol. 2)</i> – George R.R Martin	<i>1984 –</i> George Orwell	<i>Le meilleur des mondes –</i> Aldous Huxley	<i>Le meilleur des mondes –</i> Aldous Huxley	<i>Oniria –</i> Patrick Sénécal
9	<i>Le trône de fer (vol. 2)</i> – George R.R Martin	<i>L’épée de vérité (vol.14)</i> – Terry Goodkind	<i>Le trône de fer (vol. 5)</i> – George R.R Martin	<i>Edgar Allen Poe. L’intégrale illustrée –</i> Edgar Allen Poe	<i>Ça (Tome 2)</i> – Stephen King	<i>Aliss –</i> Patrick Sénécal
10	<i>Le trône de fer (vol. 4)</i> – George R.R Martin	<i>Le meilleur des mondes –</i> Aldous Huxley	<i>Clair-obscur (Tome 1)</i> – Wendy Higgins	<i>Station Eleven</i> – Emily St. John Mandel	<i>La tour sombre (Tome 1)</i> – Stephen King	<i>Le meilleur des mondes</i> – Aldous Huxley

ANNEXE B

TABLEAU PREMIÈRE ANALYSE

Légende :

Activités fictionnalisantes	CI : Concrétisation imageante	AF : Activité fantasmatique	CM : Cohérence mimétique	RA : Réaction axiologique	IE : Impact esthétique
Distanciation	P : Personnages	I&T : Intrigue et thèmes	AGSL : Auteur, genre et style littéraire		
Conscience de soi	RS : Représentations sémantiques	RÉ : Représentations épisodiques			
Conscience de l'autre	R1 : Représentations de 1 ^{er} ordre	R2 : Représentations de 2 ^e ordre			
F : Fréquence de la composante					
D : Proportion en pourcentage du temps total des énoncés faisant appel à la composante par rapport au temps total de la vidéo					

booktube	Processus subjectifs					Geste anthologique	Processus objectifs			Processus du soi			
	Activités fictionnalisantes						Distanciation			Conscience de soi		Conscience de l'autre	
	CI	CM	AF	RA	IE		P	I&T	AGSL	RS	RÉ	R1	R2
1		F : 5 D : 14,9 %		F : 11 D : 16 %	F : 4 D : 14,7 %		F : 8 D : 21 %	F : 6 D : 12,9 %	F : 3 D : 2,1 %	F : 1 D : 1,1 %	F : 5 D : 4,4 %	F : 6 D : 5,3 %	F : 2 D : 0,9 %
2		F : 5 D : 15 %	F : 1 D : 1,3 %	F : 2 D : 5 %	F : 9 D : 23,2 %		F : 6 D : 8,5 %	F : 9 D : 27,2 %	F : 4 D : 6,2 %		F : 8 D 14,4 % :	F : 5 D : 7 %	
3	F : 3 D : 2 %	F : 2 D : 3.3 %		F : 3 D : 4 %	F : 18 D : 36,6 %		F : 4 D : 3,7 %	F : 8 D : 17,2 %	F : 8 D : 21,2 %	F : 2 D : 1 %	F : 10 D : 14 %	F : 5 D : 5,9 %	F : 2 D : 1,2 %
4	F : 2 D : 1,2 %	F : 4 D : 4,4 %		F : 13 D : 13,6 %	F : 16 D : 25,1 %	F : 1 D : 5,2 %	F : 2 D : 9 %	F : 17 D : 28,2 %	F : 7 D : 8 %	F : 1 D : 0,3 %	F : 22 D : 23,3 %	F : 6 D : 6,1 %	F : 4 D : 3,7 %
5		F : 5 D : 37,6 %		F : 4 D : 26,9 %	F : 2 D : 3,6 %		F : 5 D : 6 %	F : 6 D : 37,9 %	F : 2 D : 5 %	F : 1 D : 1,2 %	F : 5 D : 6,2 %	F : 1 D : 4,3 %	F : 3 D : 10 %

6		F : 4 D : 5 %	F : 2 D : 1,6 %	F : 7 D : 22,6 %	F : 2 D : 17,8 %		F : 7 D : 2,9 %	F : 7 D : 32,2 %	F : 4 D : 17,5 %		F : 15 D : 30,6 %	F : 2 D : 2 %	
7		F : 1 D : 11,9 %		F : 3 D : 32,2 %	F : 4 D : 13,8 %		F : 3 D : 30,6 %	F : 5 D : 38,3 %	F : 5 D : 17,9 %		F : 6 D : 5,2 %	F : 1 D : 0,6 %	
8	F : 1 D : 2 %	F : 1 D : 5,3 %		F : 3 D : 10,3 %	F : 8 D : 26,6 %		F : 2 D : 9,8 %	F : 5 D : 24,6 %	F : 5 D : 13 %	F : 4 D : 5,6 %	F : 13 D : 23,3 %	F : 3 D : 1,9 %	
9		F : 1 D : 0,9 %	F : 2 D : 2 %	F : 4 D : 7,1 %	F : 3 D : 19,6 %		F : 2 D : 2,9 %	F : 8 D : 42,6 %	F : 5 D : 30,6 %		F : 8 D : 7,3 %	F : 3 D : 3,3 %	F : 3 D : 1,9 %
10	F : 2 D : 2 %	F : 2 D : 7,6 %		F : 1 D : 1,5 %	F : 5 D : 29,9 %		F : 2 D : 6,5 %	F : 2 D : 14,3 %	F : 2 D : 2, 60,2 %	F : 1 D : 0,2 %	F : 9 D : 27,2 %	F : 3 D : 5,2 %	F : 6 D : 7 %

ANNEXE C

ARBRE D'ANALYSE THÉMATIQUE

Le Sujet lecteur		
Les activités fictionnalisantes	Cohérence mimétique	
	Concrétisation imageante/auditive	
	Activité fantasmatique	
	Impact esthétique	
	Réaction axiologique	
La distanciation critique	Personnages	
	Intrigue et thèmes	
	Auteur, genre et style littéraire	
Le geste anthologique	Citation	
Le soi	Conscience de soi	Représentations sémantiques
		Représentations épisodiques
	Conscience de l'autre	Représentations de 1 ^{er} ordre
		Représentations de second ordre (métareprésentations)

BIBLIOGRAPHIE

- Afflerbach, P., Cho, B., Kim, J., Crassas, M. et Doyle, B. (2013). Reading : What Else Matters Besides Strategies and Skills? *The Reading Teacher*, 66(6), 440-448. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1146>
- Albrecht, K. (2017). *Positioning BookTube in the publishing world : An examination of online book reviewing through the field theory* (Master thesis). Leiden University. Récupéré de <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/52201>
- Alvermann, D. E. (2002). Effective Literacy Instruction for Adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189-208. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_4
- Association nationale des éditeurs de livres. (s. d.). *Association nationale des éditeurs de livres/Québec Édition*. Récupéré de <https://www.anel.qc.ca/membre/luzerne-rousse/>
- Balleys, C. (2017). YouTube comme plateforme d'expression identitaire, sociale et politique. *Observatoire Jeunes et Société*, 14(2), 4-5, Récupéré de http://www.obsjeunes.qc.ca/sites/obsjeunes.qc.ca/files/OJS_Numerique2017_1.pdf
- Barray, V. (2012). Dyspraxie/trouble de l'acquisition de la coordination et écriture manuelle, partie 1 : Présentation d'une méthode d'apprentissage. *Developpements*, n° 11(2), 37-52, <https://doi.org/10.3917/devel.011.0037>
- Bean, T. W. et Harper, H. J. (2006). Exploring Notions of Freedom in and through Young Adult Literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(2), 96-104. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/40012321>
- Bean, T. W. et Moni, K. (2003). Developing Students' Critical Literacy : Exploring Identity Construction in Young Adult Fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 638-648. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/43445426_Developing_students%27_7_critical_literacy_Exploring_identity_construction_in_young_adult_fiction
- Beiswenger, K. et Grolnick, W. (2010). Interpersonal and Intrapersonal Factors Associated With Autonomous Motivation in Adolescents' After-School Activities. *Journal of Early Adolescence*, 30, 369-394. <https://doi.org/10.1177/0272431609333298>
- Bernstein, J. H. (2013). Process Analysis in the Assessment of Children. Dans L. A. PhD, R. Swenson, & D. J. Libon (dir.), *The Boston Process Approach to Neuropsychological Assessment : A Practitioner's Guide* (p. 300). OUP USA.

- Birke, D. et Fehrle, J. (2018). #booklove: *Komparatistik Online*, 60-86, Récupéré de https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/view/191
- Black, R. W. et Steinkuehler, C. (2009). Literacy in Virtual Worlds. Dans L. Christenbury, R. Bommer, & P. Smagorinsky (dir.), *Handbook of adolescent literacy research* (p. 271-286). Guilford.
- Brillant Rannou, N. (2010). *Le lecteur et son poème* (Phdthesis). Université Rennes 2. <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/tel-01200484/document>
- Brillant Rannou, N. (2018). Du booktube à la vidéo de lecteur: enjeux d'un genre scolarisable. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 8, 1-22. Récupéré de <https://litmedmod.ca/r2-lmm-vol8-aout-2018>
- Brillant Rannou, N. et Le Baut, J.-M. (2017). Tenir en classe un blogue de lecture littéraire: pratiques du texte, reconfigurations de la réception. Le cas d'i-voix au lycée de l'Iroise de Brest. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5. <https://doi.org/10.7202/1046902ar>
- Burgess, J. et Green, J. (2009). *YouTube : Online video and participatory culture*. UK: Polity Press.
- Bushman, J. H. (1997). Young Adult Literature in the Classroom—Or Is It? *The English Journal*, 86(3), 35-40. <https://doi.org/10.2307/820642>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2017). *Lire pour le plaisir ! Des actions efficaces pour motiver les jeunes de 10 à 20 ans*. Récupéré de <https://www.ctreq.qc.ca/realisation/lire-plaisir-actions-efficaces-motiver-jeunes-de-10-a-20-ans/>
- Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., Sénéchal, K. et Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec: Didactica.
- Conradi, K., Jang, B. G. et McKenna, M. C. (2014). Motivation Terminology in Reading Research : A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/43549787>
- Da Silva, M.-M. et Araújo, S. (2015). La subjectivité du lecteur-scripteur et l'écriture collaborative multimodale avec la plateforme story@: une étude de cas. *Myriades*, 2, 1-14. <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/default/volume2?info=indice>
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : Une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0043>
- De Leusse, S. (2017). Les booktubers, nouveaux critiques? *Strenae*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.4000/strenae.1719>
- Denault, Anne-Sophie et Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school : A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.013>
- Denault, A.-S. et Poulin, F. (2012). La participation à des activités de loisir organisées comme contexte de développement social à l'adolescence. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon, & C. Dufresne (dir.),

- Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. . Applications pratiques et cliniques* (Vol. 2, p. 265-291). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Depallens, V. (2016). Le booktubing : Une occasion différente de faire de la performance orale ? Et oui, en dépit de la littérature! *Forumlecture.ch.* (2).1-5. Récupéré de https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/566/2016_1_Depallens.pdf
- Depallens, V. et Capt, V. (2019). Le booktubing, un genre épictique favorable aux apprentissages disciplinaires multimodaux? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 10. Récupéré de <https://litmedmod.ca/r2-lmm-vol10-octobre-2019>
- Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* (Phdthesis). Université de Lille 3. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01223578/document>
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Donnat, O. (2014). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique Éléments de synthèse 1997-2008*. Département des études, de la prospective et des statistiques. Récupéré de <http://books.openedition.org/deps/266>
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, 77-88. Récupéré de <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- Durik, A. M., Vida, M. et Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices : A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Duval, C., Desgranges, B., Eustache, F. et Piolino, P. (2009). Le Soi à la loupe des neurosciences cognitives. *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 7(1), 7-19. <https://doi.org/10.1684/pnv.2009.0163>
- National Research Council and Institute of Medicine (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington DC: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/10022>
- Eccles, J.S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 105-121). New York: The Guilford Press.
- Ehret, C., Boegel, J. et Manuel-Nekouei, R. (2018). The Role of Affect in Adolescents' Online Literacies : Participatory Pressures in BookTube Culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(2), 151-161. <https://doi.org/10.1002/jaal.881>
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de

- <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21444>
- Falardeau, É., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (dir.). (2007). *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Gallant, N. (2017). Rejoindre les jeunes par le numérique Dépasser le dialogue de sourds. *Observatoire Jeunes et société*, 14(2), 1-22. Récupéré de http://www.obsjeunes.qc.ca/sites/obsjeunes.qc.ca/files/OJS_Numerique2017_1.pdf
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement : What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gervais, B. (2014). *À l'écoute de la lecture : Essai*. Québec: Éditions Nota Bene.
- Gnoli, C. et Ridi, R. (2014). Unified Theory of Information, hypertextuality and levels of reality. *Journal of Documentation*, 70(3), 443-460. <https://doi.org/10.1108/JD-09-2012-0115>
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck
- Guthrie, John T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. et Perencevich, K. C. (2006). From Spark to Fire : Can Situational Reading Interest Lead to Long-Term Reading Motivation? *Reading Research and Instruction*, 45(2), 91-117. <http://dx.doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. et You, W. (2005). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 601-634). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les oeuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2006-n143-qf1179170/49499ac/>
- Herz, S. et Gallo, D. (2005). *From Hinton to Hamlet : Building bridges between young adult literature and the classics* (2e édition). États-Unis: Greenwood Press.
- Hinchman, K. A. et Sheridan-Thomas, H. K. (dir.). (2014). *Best practices in adolescent literacy instruction* (Second edition). New York: The Guilford Press.
- Hughes, M. (2017). BookTube and the Formation of the Young Adult Canon. *Book Publishing Final Research Paper*. 24, 1-20, Récupéré de https://pdxscholar.library.pdx.edu/eng_bookpubpaper/24
- Hull, G. et Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School : A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>
- Hulleman, C., Godes, O., Hendricks, B. et Harackiewicz, J. (2010). Enhancing Interest and Performance With a Utility Value Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 102, 880-895. <https://doi.org/10.1037/a0019506>
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities : It is

- not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jewitt, C. et Kress, G. (dir.). (2003). *Multimodal Literacy*. Peter Lang Publishing Inc.
- June, L. (2016, 4 octobre). *J'ai lu « Ça » de Stephen King | ça passe ou ça casse?* [Vidéo en ligne]. Récupéré de https://www.youtube.com/watch?v=xA3_s_gPHIA
- Kimmy. (2017, 17 novembre). *Il y aura des morts (Patrick Senécal) | Critique*. [Vidéo en ligne]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=w9JSNwnyTiI>
- Klauda, S. (2009). The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity. *Educational Psychological Review*, 21, 325-363. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9112-0>
- Lacelle, N. (2014). Du roman au jeu : Parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire. *Mémoires du livre*, 5(2), 20-22. <https://doi.org/10.7202/1024777ar>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des oeuvres. Dans J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 55-64.
- Langlade, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71-73. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-ql1178006/47315ac/>
- Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 101-123). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Lapp, D. et Fisher, D. (2009). It's All about the Book : Motivating Teens to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 556-561. Récupéré de www.jstor.org/stable/20468409
- Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Belgique: Presses Universitaires de Namur.
- Lebrun, Marlène. (2015). *Posture critique et geste anthologique : Faire vivre la littérature à l'école*. EME Modulaires. Récupéré de <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/8854583>
- Lebrun, Monique, Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : Une (r)évolution multimodale. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>
- Lemieux, A. et Lacelle, N. (2017). Mobilizing students' interpretive resources : A novel take on subjective response in the literature classroom. *Language and Literacy*, 18(3), 50-68. <https://doi.org/10.20360/G2C591>
- Leversen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S. et Samdal, O. (2012). Basic

- psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588-1599. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5>
- Loi sur le droit d'auteur*. LRC. (1985). ch C-42. Récupéré de <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-42/page-9.html#h-25s>
- Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Zarrett, N. et Simpkins-Chaput, S. (2009). Adolescent Out-of-School Activities. Dans R. M. Lerner et L. D. Steinberg (dir.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2, p. 228-269). États-Unis: John Wiley & Sons.
- Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2014). De l'apprenant à l'amateur : Les aléas de la posture de lecteur. Dans *Didactique du français : Du côté des élèves* (p. 105-121). Bruxelles: De Boeck Supérieur. Récupéré de <http://www.cairn.info/didactique-du-francais-du-cote-des-eleves--9782804184780-page-105.htm>
- Mayer, A. (2016). *Lecteur de soi-même : Le sujet contemporain à l'épreuve des lectures numériques* (Thèse de doctorat). Compiègne. Récupéré de <http://www.theses.fr/2016COMP2306>
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2005). *Dispositifs de lecture et formation des lecteurs, université (FLE), 7^{èmes} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature*. IUFM de Montpellier. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00522189>
- Mercier, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196. <https://doi.org/10.7202/1017289ar>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2012). *Programme d'études préuniversitaires : Formation générale*. Gouvernement du Québec.
- Nanhou, V., Desrosiers, H., Tétréault, K. et Guay, F. (2016). La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans. *Institut de la statistique du Québec*, 8(3), 1-24. Récupéré de <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/motivation-lecture.pdf>
- Norcia, D. (2016). *YouTube marketing : Vidéos en ligne et stratégies de contenus : le*

- nouveau storytelling*. Paris: Ellipses.
- O'Brien, D. G. et Dillon, D. R. (2014). The Role of Motivation in Engaged Reading of Adolescents. Dans K.A Hinchman et H. K. Sheridan-Thomas (dir.), *Best Practices in Adolescent Literacy Instruction* (2th éd., p. 36-61). New York: Guilford Press.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : Un choc de cultures ? : Cultural practices amongst the young and transmitting institutions: a clash of cultures? *Culture prospective*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.3917/culp.091.0001>
- Octobre, S. (2013). La lecture à l'ère numérique. *Études*, 418(5), 607-618. <https://doi.org/10.3917/etu.4185.0607>
- Opgenhaffen, M. (2011). Multimedia, interactive and hypertextual features in divergent online news platforms : An exploratory study of Flemish online news. *First Monday*, 16(3). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i3.2826>
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : Développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* (Thèse). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/4675/>
- Ouellet, S. (2015). Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1, 1-21. <https://doi.org/10.7202/1047794ar>
- Ouellet, S. (2016). Du sujet lecteur-scripteur au sujet multimodal ou la lecture littéraire 2.0 ? *Myriades*, 2, 1-14. Récupéré de <http://cehum.ilch.uminho.pt/myriades/static/volumes/2-4.pdf>
- Paige, D. D. (2011). Engaging Struggling Adolescent Readers Through Situational Interest : A Model Proposing the Relationships Among Extrinsic Motivation, Oral Reading Proficiency, Comprehension, and Academic Achievement. *Reading Psychology*, 32(5), 395-425. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.495633>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris:Armand Collin.
- Paveau, M.-A. (2012). Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature. *Centre pour la communication scientifique directe (CCSD)*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00824817/document>
- Perkins, K. (2017). The Boundaries of BookTube. *The Serials Librarian*, 73(3-4), 352-356. <https://doi.org/10.1080/0361526X.2017.1364317>
- Perrin-Doucey, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. (Thèse). Université de Grenoble. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01083079/document>
- Pleau, J. (2017). Le texte à l'ère du numérique : Analyse du concept de genre numérique. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(1) 144-149. Récupéré de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30798>

- Poulin, G. (2018). Qu'est-ce qu'un « booktube » ? Découvrez le phénomène et utilisez-le dans votre classe avec « Livre-toi : Concours booktube »! *Les Cahiers de L'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)*, 9(1), 19-21. Récupéré de <https://www.aqpf.qc.ca/les-cahiers-de-l-aqpf>
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2016). *The Power of Interest for Motivation and Engagement*. New York: Routledge.
- Retelsdorf, J., Köller, O. et Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction* 29, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Rouxel, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, 147, 57-66. <https://doi.org/10.3917/lfa.147.0057>
- Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : Quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui*, 157(2), 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>
- Rouxel, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire ?. Dans *SCEREN, La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, CRDP de Versailles, Les Actes de la Desco, 12-22. Récupéré de https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/14/7/lecture_culture_litteraires_111147.pdf
- Rouxel, A. et Langlade, G. (2005). Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Actes du colloque: Sujets lecteurs et enseignement de la littérature. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne, 2004. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 32(1), 201-203. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_32_1_2695_t13_0201_0000_1
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : Comment former des sujets lecteurs divers?*. (Thèse). Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00862893/document>
- Sauvaire, M. (2015). La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire. *Éducation et didactique*, 9(2), 107-117. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2310>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J. et Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Semingson, P., Mora, R. A. et Chiquito, T. (2017). Booktubing : Reader Response Meets 21st Century Literacies. *The ALAN Review*. 44 (3), 61-66, Récupéré de http://www.academia.edu/36337558/Booktubing_Reader_Response_Meets_21st_Century_Literacies
- Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classe seconde*. (Thèse). Université de Grenoble-Alpes. Récupéré de <https://tel.archives->

- ouvertes.fr/tel-01677062/document
- Siguiier, M. (2017). Littérature populaire et sociabilités numériques : Le best-seller sur Youtube. *Revue critique de fixation française contemporaine*, 0(15), 130-142. Récupéré de <http://www.revue-critique-de-fixtion-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx15.11>
- Société de gestion de la banque de titres de la langue française. (2014). *Bilan du marché du livre au Québec 2012* [Rapport de statistiques]. Montréal. Informations récupérées de la collection nationale de la BANQ
- Société de gestion de la banque de titres de la langue française. (2015). *Bilan du marché du livre au Québec 2014* [Rapport de statistiques]. Montréal. Informations récupérées de la collection nationale de la BANQ
- Société de gestion de la banque de titres de la langue française. (2016). *Bilan du marché du livre au Québec 2015* [Rapport de statistiques]. Montréal. Informations récupérées de la collection nationale de la BANQ
- Société de gestion de la banque de titres de la langue française. (2017). *Bilan du marché du livre au Québec 2016* [Rapport de statistiques]. Montréal. Informations récupérées de la collection nationale de la BANQ
- Société de gestion de la banque de titres de la langue française. (2018). *Bilan du marché du livre au Québec 2017* [Rapport de statistiques]. Montréal. Informations récupérées de la collection nationale de la BANQ
- Société de gestion de la banque de titres de la langue française. (2019). *Bilan du marché du livre au Québec 2018* [Rapport de statistiques]. Montréal. Informations récupérées de la collection nationale de la BANQ
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Thieurmel, S. L. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : Étude longitudinale en lycée professionnel*. (Thèse). Université Rennes 2. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127497/document>
- Van der Maren, J.-M. (2007). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Vanlint, A. (2011). *Examen des difficultés rencontrées par des élèves du 2e cycle du primaire lors d'une tâche d'écriture de texte*. (Mémoire). Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23125>