



Sous la direction de Monique Lebrun,
Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin

LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

De nouvelles approches
en lecture-écriture à l'école
et hors de l'école



Presses
de l'Université
du Québec

**LA LITTÉRATIE
MÉDIATIQUE
MULTIMODALE**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France

Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de Monique Lebrun,
Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin

LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

De nouvelles approches
en lecture-écriture à l'école
et hors de l'école



Presses
de l'Université
du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture
à l'école et hors de l'école

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3470-4

1. Multimédia en éducation. 2. Arts du langage. 3. Nouvelles technologies de l'information
et de la communication en éducation. 4. Éducation aux médias. I. Lebrun, Monique, 1944-
II. Lacelle, Nathalie, 1970- . III. Boutin, Jean-François, 1970- .

LB1028.3.L57 2012 371.33 C2012-940709-7

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada
pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC)
pour son soutien financier.

Mise en pages: ALPHATEK

Couverture – Conception: MICHÈLE BLONDEAU

Photographie: NATHALIE LACELLE

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*
© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	XV
LISTE DES TABLEAUX	XVII

INTRODUCTION.

DE LA (R)ÉVOLUTION MÉDIATIQUE EN COMMUNICATION À LA LITTÉRATIE : LA MULTIMODALITÉ	1
Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin	
1. UN PEU D'ÉPISTÉMOLOGIE.. MULTIMODALE	2
2. AVANT LA LITTÉRATIE MULTIMODALE, LES LITTÉRATIES MULTIPLES/MULTILITTÉRATIES	4
3. LES ENJEUX PRAGMATIQUES DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE	5
4. UN COLLECTIF AUX COULEURS DE LA DIVERSITÉ DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE	8
BIBLIOGRAPHIE	14

1.

DE NOUVEAUX HORIZONS DE LECTURE ET LEURS IMPLICATIONS POUR L'ÉCOLE	17
Christian Vandendorpe	
1. DU CONTINU AU FRAGMENTAIRE	19
2. LA MIGRATION DU NARRATIF VERS L'IMAGE	21
3. UN NOUVEL ÉCOSYSTÈME CULTUREL	24
4. LE SUPPORT	28
5. DEUX MODES DE LECTURE	29
CONCLUSION	31
BIBLIOGRAPHIE	31

2.

DE LA PARALITTÉRATURE À LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE UNE ÉVOLUTION ÉPISTÉMOLOGIQUE ET IDÉOLOGIQUE DU CHAMP DE LA BANDE DESSINÉE	33
Jean-François Boutin	
1. LA BANDE DESSINÉE DANS LE CHAMP	35
2. DES CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES	38

3. POURQUOI LA BANDE DESSINÉE DOIT-ELLE ABSOLUMENT (RÉ)INTÉGRER L'ÉCOLE, A FORTIORI LA CLASSE DE LANGUE, AU XXI ^e SIÈCLE ? _____	40
CONCLUSION _____	41
BIBLIOGRAPHIE _____	42

3.

UNE DESCRIPTION MATRICIELLE DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE _____ 45

Pierre Fastrez et Thierry De Smedt

1. UNE ENTRÉE EN MATIÈRE _____	46
1.1. L'invention historique de l'éducation aux médias _____	46
1.2. La notion de compétence en littératie médiatique _____	47
2. LA MODÉLISATION DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE EN TANT QUE MATRICE DE COMPÉTENCES _____	48
2.1. Trois types d'objets médiatiques _____	48
2.1.1. Objets informationnels _____	48
2.1.2. Objets techniques _____	49
2.1.3. Objets sociaux _____	50
2.2. Quatre types de tâches médiatiques _____	51
2.3. Une matrice de compétences croisant tâches et objets _____	52
2.3.1. Lecture _____	52
2.3.2. Écriture _____	53
2.3.3. Navigation _____	53
2.3.4. Organisation _____	55
2.4. Une cartographie sommaire des compétences de la littératie médiatique, à l'ère des multimédias en réseau _____	56
CONCLUSION _____	57
BIBLIOGRAPHIE _____	58

4.

LE TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPCK) UN CADRE POUR ABORDER LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN SITUATION D'INTÉGRATION DES TIC _____ 61

Sonia Lefebvre, Joanie Melançon et Émilie Lefrançois

1. LA PROBLÉMATIQUE: LA DIFFICILE INTÉGRATION DES TIC À L'ÉCOLE _____	62
2. LA MOBILISATION DES SAVOIRS POUR ASSURER UNE INTÉGRATION DES TIC À L'ÉCOLE _____	63

3.	LA MÉTHODOLOGIE	67
3.1.	Le contexte de la recherche	67
3.2.	Les participants	67
3.3.	L'outil de collecte des données	68
3.4.	Le traitement des données	68
4.	LES RÉSULTATS	68
5.	LA DISCUSSION	70
	CONCLUSION	73
	BIBLIOGRAPHIE	73

5.

LES FACTEURS FAVORISANT L'ACTIVATION ET LA NON-ACTIVATION DES HYPERLIENS EN 6^e ANNÉE DU PRIMAIRE

77

Isabelle Carignan, Vincent Grenon et Annabelle Caron

1.	LA PROBLÉMATIQUE	78
2.	LE CADRE DE RÉFÉRENCE	79
2.1.	Le texte à dominante argumentative	79
2.2.	L'hypertexte	80
2.2.1.	Les types d'hyperliens	80
3.	LA MÉTHODOLOGIE	81
3.1.	La sélection des sujets	81
3.2.	Les outils méthodologiques	82
3.2.1.	Hypertextes créés	82
3.2.2.	Grille d'observation des hyperliens	82
3.2.3.	Entrevue semi-dirigée	83
3.3.	La tâche de lecture et le déroulement	83
3.4.	L'analyse de contenu	84
4.	LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION	84
4.1.	Le nombre d'hyperliens activés en 6 ^e année	84
4.2.	Les raisons de l'activation des hyperliens	86
4.3.	Les raisons de la non-activation des hyperliens	88
	LIMITES ET CONCLUSION	89
	BIBLIOGRAPHIE	90

6.

LA LITTÉRATIE MULTIMÉDIA POUR LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE LES PARADIGMES DE CRÉATION ET DE GESTION EFFICIENTS ENTRE LES SPÉCIALISTES

93

Linda de Serres

1.	LES APRIORISMES EN PARTAGE	95
2.	UNE VUE GLOBALE DU PROJET	96

3.	PAS À PAS: <i>SE DONNER LE MOT 1, 2</i> ET <i>LOFT HANTÉ</i>	97
4.	LE RÔLE DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE	99
5.	LA TECHNOLOGIE ET LA PÉDAGOGIE	100
	CONCLUSION	101
	BIBLIOGRAPHIE	102

7.

L'ESTHÉTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE L'INTERACTIVITÉ

	L'EXEMPLE DU B2i AU COLLÈGE EN FRANCE	107
--	---------------------------------------	-----

Marie-José Fourtanier

1.	UN DESCRIPTIF DU B2i EN CINQ POINTS	108
2.	AUTOUR DE LA CHEVALERIE: QUE PROPOSENT LES MANUELS DE 5 ^e ANNÉE ?	113
3.	LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS À UNE ENQUÊTE SUR LE « BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET » (B2i)	115

	CONCLUSION: LE B2i, UN EFFORT INSTITUTIONNEL À POURSUIVRE ET UN ENJEU MAJEUR DE FORMATION DES ENSEIGNANTS	116
--	---	-----

	ANNEXE 1	119
--	----------	-----

	ANNEXE 2	121
--	----------	-----

	ANNEXE 3	122
--	----------	-----

	BIBLIOGRAPHIE	122
--	---------------	-----

8.

LA DÉCONSTRUCTION ET LA RECONSTRUCTION DES ŒUVRES MULTIMODALES

	UNE EXPÉRIENCE VÉCUE EN CLASSE À PARTIR DES BANDES DESSINÉES <i>PAUL</i> ET <i>PERSEPOLIS</i>	125
--	--	-----

Nathalie Lacelle

1.	LA BD ET LE FILM: DES LECTURES MULTIMODALES AUX COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	126
2.	LA PERSPECTIVE SÉMIOTIQUE: AU CŒUR DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA MULTIMODALITÉ	129
3.	UN DISPOSITIF DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA BD ET DU FILM	130
3.1.	Le cadre d'analyse	130
3.2.	La conception du dispositif didactique	131
3.3.	Le protocole de l'expérimentation	132

4.	L'ANALYSE DES DONNÉES	132
4.1.	Les carnets <i>Persepolis</i>	132
4.1.1.	Questions visant la compétence sémiotique générale (CSG)	132
4.1.2.	Questions visant la compétence textuelle spécifique (CTS)	133
4.1.3.	Questions visant la compétence multimodale (CM)	133
4.2.	Les carnets <i>Paul</i>	134
4.2.1.	Questions visant la compétence sémiotique générale (CSG)	134
4.2.2.	Questions visant la compétence textuelle spécifique (CTS)	134
4.2.3.	Questions visant la compétence multimodale (CM)	135
4.3.	Les carnets de spectature	137
	CONCLUSION	138
	BIBLIOGRAPHIE	139

9.

	LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES MULTIMODALES EN PRÉPARANT UNE EXPOSITION VIRTUELLE EN FRANÇAIS	141
	Monique Lebrun	
1.	UNE PROBLÉMATIQUE BIEN DE NOTRE SIÈCLE	142
2.	QUELQUES BASES THÉORIQUES DE LA MULTIMODALITÉ	143
2.1.	La nature de la multimodalité	143
2.2.	La recherche d'information sur Internet à l'école	143
2.3.	La lecture d'images	144
3.	UNE EXPÉRIMENTATION QUI MET EN PLACE CERTAINES COMPÉTENCES MULTIMODALES	145
3.1.	Le contexte expérimental et les consignes	146
3.2.	Des productions multimodales diversifiées et originales	146
3.2.1.	L'exemple des relations texte-image	147
3.2.2.	Les compétences textuelles relatives à l'écriture de textes explicites informatifs et argumentatifs	148
3.2.3.	Les compétences pragmatiques	149
4.	UN BILAN POSITIF: LES AVANTAGES DE LA DÉMARCHE POUR LES ÉLÈVES	149
	ANNEXE	150
	BIBLIOGRAPHIE	155

10.

L'INTÉGRATION DE LITTÉRATIES POPULAIRES DE TYPE *SLAM* ET *RAP* DANS UN COURS DE FRANÇAIS

APPORTS ET PERSPECTIVES _____ 157
Amal Boultif

1.	LE CADRE THÉORIQUE ET LES CONCEPTS FONDAMENTAUX _____	158
1.1.	Les littératies populaires et le <i>slam</i> _____	159
1.2.	L'écriture <i>slam</i> dans le cours de français _____	159
2.	NOTRE QUESTIONNEMENT _____	161
3.	LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LES PARTICIPANTS _____	162
4.	LE DISPOSITIF, LA DÉMARCHE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES _____	162
4.1.	Le dispositif des ateliers d'écriture en tant que cadre _____	162
4.2.	La démarche méthodologique _____	163
4.3.	Le traitement des données _____	163
5.	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS _____	164
	CONCLUSION _____	165
	ANNEXE _____	166
	BIBLIOGRAPHIE _____	168

11.

DES PROPOSITIONS D'ENSEIGNEMENT DE LECTURE LITTÉRAIRE ET FILMIQUE POUR FONDER UNE DIDACTIQUE DE LA LECTURE MULTIMODALE _____ 171

Nathalie Lacelle

1.	LES APPROCHES THÉORIQUES SOUS-JACENTES À LA PROPOSITION DE DÉMARCHES DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-SPECTATURE _____	172
2.	DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES DE LA LECTURE-SPECTATURE ORIENTÉES PAR L'APPROCHE SÉMIOLOGIQUE _____	178
2.1.	La démarche didactique _____	178
2.2.	Les compétences en lecture-spectature _____	179
3.	DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES DE LA LECTURE-SPECTATURE ORIENTÉES PAR L'APPROCHE COGNITIVISTE _____	181
3.1.	La démarche didactique _____	181
3.2.	Les compétences en lecture-spectature _____	183

4. DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES DE LA LECTURE-SPECTATURE ORIENTÉES PAR L'APPROCHE SUBJECTIVE	184
4.1. La démarche didactique	184
4.2. Les compétences en lecture-spectature	186
CONCLUSION	187
BIBLIOGRAPHIE	187

12.

LES ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES POUR UNE LITTÉRATIE MÉDIATIQUE CRITIQUE	189
Louis-Paul Willis	

1. LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE CRITIQUE	191
1.1. L'identification cinématographique	193
1.2. Le féminisme et le cinéma	194
2. LES VIDÉOCLIPS, LES STÉRÉOTYPES SEXUELS ET LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE	197
2.1. Les vidéoclips et les stéréotypes féminins	197
2.2. La mise en pratique	200
CONCLUSION	201
BIBLIOGRAPHIE	201

13.

L'ENSEIGNEMENT DES ARTS ET LES DISPOSITIFS MULTIMODAUX DANS LES PRATIQUES CULTURELLES DES JEUNES	203
Moniques Richard	

1. LES PRATIQUES CULTURELLES MULTIMODALES DES JEUNES	205
2. LES PROGRAMMES SCOLAIRES EN ARTS ET LE MULTIMÉDIA	207
3. L'ANALYSE DES DISPOSITIFS MULTIMODAUX CRÉÉS PAR DES JEUNES	209
4. L'ANALYSE DE PRATIQUES ARTISTIQUES OU CULTURELLES MULTIMODALES	212
5. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET LES SITES PÉDAGOGIQUES NÉGOCIÉS	214
BIBLIOGRAPHIE	215

14.

L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU

LES JEUX VIDÉO EN TANT QUE VECTEURS

DE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE

MÉDIATIQUE MULTIMODALE _____ 217

René St-Pierre

1. LE SUJET DE LA RECHERCHE _____ 218

2. LA MISE EN CONTEXTE ET LES OBJECTIFS VISÉS _____ 219

3. LA CONTRIBUTION AU PROJET *AMALG.A.M.E* _____ 219

4. LA CRÉATION DU *VIDEO GAME LAB*
À L'ÉCOLE PRIMAIRE ROSLYN _____ 221

5. LES RÉSULTATS ATTENDUS ET OBTENUS _____ 221

6. LES CONTRAINTES AU DÉVELOPPEMENT
EFFICACE DE L'ATELIER _____ 222

7. LES PISTES DE SOLUTION _____ 223

CONCLUSION _____ 224

ANNEXE _____ 224

BIBLIOGRAPHIE _____ 226

CONCLUSION.

LES APPROCHES, LES CURRICULA,

LA FORMATION ET LES PRATIQUES

DES ENSEIGNANTS EN LITTÉRATIE

MÉDIATIQUE MULTIMODALE _____ 229

Monique Lebrun

1. UN SURVOL DE QUELQUES APPROCHES
PÉDAGOGIQUES EN LITTÉRATIE
MÉDIATIQUE/ÉDUCATION AUX MÉDIAS _____ 229

2. LES CURRICULA EN LITTÉRATIE
MÉDIATIQUE MULTIMODALE _____ 232

3. LES ENSEIGNANTS: CHANGEMENT
DE PARADIGME DANS LA FORMATION
ET DANS LA PRATIQUE _____ 235

BIBLIOGRAPHIE _____ 237

POSTFACE.

UNE RÉFLEXION SUR LES MUTATIONS

DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS _____ 241

Jacques Piette

NOTICES BIOGRAPHIQUES _____ 247

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1. <i>Manuscrit de Virgile</i> , monastère de Saint-Gall, ve siècle. L'écriture est en capitales, comme dans les inscriptions épigraphiques, et invite une lecture à haute voix	19
FIGURE 1.2. L'organisation des séquences narratives dans des séries télévisées populaires entre 1974 (<i>Dragnet</i>) et 2000 (<i>Les Soprano</i>)	22
FIGURE 1.3. Érudition. Graphe obtenu par le Ngram Viewer montrant la fréquence respective des termes <i>érudition</i> (en bleu) et <i>compréhension</i> (en rouge) dans les ouvrages publiés entre 1800 et 2000	24
FIGURE 2.1. Plusieurs idées reçues sur la bande dessinée	34
FIGURE 2.2. Le champ littéraire (d'après Bourdieu, 1992 et 1994) et le sous-champ de la bande dessinée	37
FIGURE 2.3. La bande dessinée : une intrinsèque séquence narrative	38
FIGURE 3.1. La matrice des compétences en littératie médiatique couvertes par l'école, l'éducation aux médias traditionnels, et les nouveaux médias numériques en réseau	57
FIGURE 4.1. L'organisation des connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires	65
FIGURE 8.1. Les distinctions entre mode et langage pour la BD et le film	127
FIGURE 8.2. Dans quelle ville se situe l'action ?	135
FIGURE 8.3. Y reconnaît-on des références culturelles québécoises ?	136
FIGURE 12.1. La représentation schématique de la comparaison entre l'identification psychanalytique et l'identification cinématographique	194
FIGURE 12.2. La schématisation des relations d'objectivation et d'identification proposées par Mulvey (2009)	196

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 3.1. Quatre formes d'activité médiatique	51
TABLEAU 4.1. Distribution des unités de sens illustrant les connaissances mobilisées par les enseignants aux deux temps de la recherche	69
TABLEAU 5.1. Nombre d'hyperliens activés en 6 ^e année	84
TABLEAU 5.2. Degré de compréhension autorapporté par les sujets de 6 ^e année du primaire lors de la lecture de l'hypertexte	85
TABLEAU 5.3. Raisons de l'activation des hyperliens en 6 ^e année du primaire	87
TABLEAU 5.4. Raisons de la non-activation des hyperliens en 6 ^e année du primaire	88
TABLEAU 11.1. La démarche didactique, orientée par l'approche sémiotique, et ses effets sur les mécanismes de lecture-spectature et sur leurs compétences spécifiques	173
TABLEAU 11.2. La démarche didactique, orientée par l'approche cognitive, et ses effets sur les mécanismes de lecture-spectature et sur leurs compétences spécifiques	175
TABLEAU 11.3. La démarche didactique, orientée par l'approche subjective, et ses effets sur les mécanismes de lecture-spectature et sur leurs compétences spécifiques	177

INTRODUCTION

DE LA (R)ÉVOLUTION MÉDIATIQUE EN COMMUNICATION À LA LITTÉRATIE : LA MULTIMODALITÉ

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

Nathalie Lacelle

Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-François Boutin

Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis)

La littératie contemporaine, l'univers de l'écrit, se métamorphose constamment et, nous pourrions dire, de façon exponentielle, surtout depuis l'avènement de l'ère numérique, elle-même à la source de l'actuelle (r)évolution médiatique qui bouleverse notre civilisation. De nombreuses questions sont soulevées, notamment à l'école, par cette expansion effrénée de la communication entre les humains à l'aide certes de l'écrit, mais aussi et surtout de modes sémantiques et de supports technologiques toujours plus diversifiés, originaux, interactifs et donc complexes. À vrai dire, le sens relativement homogène des messages écrits d'hier et d'autrefois n'a plus grand-chose à voir avec celui, de plus en plus hétérogène, dense et métissé des messages écrits d'aujourd'hui et probablement de demain. Pourtant, nous imaginons un peu trop facilement que c'est exactement le contraire qui se produit : les technologies de la communication, de par leur constante évolution, doivent « normalement » simplifier la production-transmission-réception des messages et bien sûr leur contenu respectif. Or il n'en est rien, d'où le risque de se laisser berner si aisément par les apparences. Bref, une telle problématique nécessite, afin de pouvoir en partie la résoudre, des clés de compréhension plus raffinées et

substantielles, un cadre conceptuel solide et fortement éprouvé par la pratique, ce qu'offre justement le paradigme multimodal (Jewitt et Kress, 2003 ; Kress, 1997, 2010).

Kress (1997, 2010) cherche à actualiser notre compréhension de la communication humaine contemporaine, à refaçonner nos conceptions à l'égard notamment du phénomène (multi)médiatique, de la littératie, du texte, etc., et à réorienter nos actions auprès de nos pairs, notamment en contexte éducatif. Depuis déjà plusieurs décennies, des sémioticiens anglo-saxons issus principalement des champs de la linguistique sociale, de la communication sociale et des sciences de l'éducation se sont résolument attardés à différentes questions touchant de près la « nouvelle » production du sens et l'évolution de la mobilisation des différentes modalités impliquées dans le cadre de la communication (Jewitt, 2009a), s'inspirant, au passage, des travaux fondateurs de M.A.K. Halliday (1978, 1985) en sémantique sociale.

Afin d'atteindre ce but audacieux, l'approche multimodale propose un changement majeur de posture : il faut, dans une perspective foncièrement sémiotique, lire, relire et relire encore et toujours les multiples transformations qui se sont produites, se produisent et se produiront dans ce que Kress appelle le « domaine du sens » (2010, p. 32). Cela s'avère d'autant plus vrai que de tels changements s'accélérent sans cesse et que nous sommes déjà en retard...

The semiotic effects are recognizable in many domains and at various levels: at the level of media and the dissemination of messages [...] in the shift from the book and the page to the screen; at the level of semiotic production in the shift from older technologies of print to digital, electronic means; and, in representation, in the shift from the dominance of the mode of writing to the mode of images [...] The effects are felt everywhere, in theory no less than in the practicalities of day-to-day living. Academic interest in the characteristics of this new communicational world, [...] multimodality, has been relatively belated, stumbling after the horse had left the stable some while ago. Belated or not, there is a need to catch up and get back in the saddle (Kress, 2010, p. 6).

1. UN PEU D'ÉPISTÉMOLOGIE... MULTIMODALE

Le concept de « multimodalité » ne date pas seulement d'hier, malgré ce que nous pourrions croire ; la nouveauté à son égard est qu'il propose aujourd'hui une conception fortement remaniée de la nature même des messages et de leur diffusion (Jewitt, 2009b ; Kress, 2009, 2010) grâce à des médias de communication en constante évolution (Bearne et Wolstencroft, 2007). Autant de moyens technologiques, de relais, de cadres et de designs sémiotiques qui constituent ce que nous souhaitons renommer des (multi)messages où, toujours, la question du multiple sens demeure l'enjeu central (Kress, 2010). Plus précisément, la multimodalité se redéfinit à partir des postulats

épistémologiques de la sémiotique sociale, dont le noyau fondamental reste la réception/compréhension/production – en contexte réel de communication – du sens (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005). Celui-ci prend d'ailleurs forme à partir d'un répertoire de ressources sémiotiques qui est culturellement partagé par les membres d'une collectivité donnée (Halliday, 1978).

À partir de cette prémisse, Kress et Van Leeuwen (2001) définissent la multimodalité tel l'usage, en contexte réel de communication médiatique, de plus d'un mode sémiotique pour concevoir un objet ou un événement sémiotique. Le mode sémiotique est alors défini comme toute ressource – sémiotique – utilisée afin de représenter le sens, par exemple l'image, l'écriture, le son, la gestuelle, le regard, voire la parole, etc. (Jewitt, 2009a). Socialement construit et culturellement transmis, le mode est en fait un moyen de « faire du sens » (Kress, 2009). Si le mode demeure dans le registre de l'idée, c'est précisément à l'aide de la ressource sémiotique qu'il peut prendre forme dans le réel. Ainsi en est-il : 1) des actions, par exemple le chant ; 2) des matériaux, par exemple la photographie ; et 3) des objets, par exemple la tablette tactile, que nous déployons à l'occasion de la production/transmission/réception de nos messages actuels, qu'ils soient physiologiquement ou technologiquement produits (Van Leeuwen, 2005). Par ailleurs, Kress (1999, 2010) et Pink (2011) rappellent que la question des modes sémiotiques demeure inexorablement liée à celle des sens... physiologiques. Kress (2009) soutient d'ailleurs que la mobilisation d'un mode plutôt que d'un autre découle, dans notre civilisation actuelle, de la domination historique et culturelle de la vue et de l'ouïe sur les autres sens, par exemple l'odorat ou le toucher.

Dans une perspective plus pragmatique, Buckingham (2003) avance que l'ensemble des possibilités techniques de communication médiatique (langue écrite, images fixes et mobiles, musique, sonorités, parole) constitue la multimodalité. Pour Bearne et Wolstencroft (2007), l'idée d'interaction s'avère fondamentale ; la multimodalité articule, dans un tout cohérent, le croisement original et complexe du mot, de l'image, du geste/mouvement et de la sonorité, qui inclut la parole, par le truchement d'outils médiatiques de tout acabit, ce que Van Leeuwen (2005) présente plutôt comme la combinaison de différents modes sémiotiques, par exemple le langage et la musique, en vue de la production d'un objet, ou d'un événement, communicatif.

Cette combinatoire sémantique est critiquée par Jewitt (2009a), qui met de l'avant le caractère résolument construit, réfléchi et surtout intentionnel de la multimodalité : une personne choisit délibérément – ou de façon implicite – d'utiliser tel ou tel mode, telle ou telle ressource sémiotique lorsqu'elle produit du sens dans un message ; d'ailleurs, elle agit de la sorte à partir de ses conceptions, expériences et connaissances socialement acquises (Street, Pahl et Rowsell, 2009). Sous des dehors visiblement pratiques,

la multimodalité fonde ses différentes incarnations sur un socle de postulats éthiques, idéologiques et philosophiques qu'il importe plus que tout de relever. Dans le cas de la littératie médiatique multimodale, nous parlerons alors d'une lecture critique du contenu du message, certes, mais aussi des tenants et aboutissants de sa production.

D'où l'obligation, selon Bearne et Wolstencroft (2007), d'enseigner enfin et systématiquement aux nouvelles générations la multimodalité, et ce, dans une perspective critique. Dans le cas contraire, nous courrions même le risque, selon Stafford (2011), que les jeunes ne puissent bientôt plus contribuer de façon émancipatrice à l'essor de leur propre existence. Il faut former alors des (multi)lecteurs, participants actifs de la médiation, qui refusent de recevoir passivement les (multi)textes et qui, au contraire, les analysent, les questionnent et même débattent de leur sujet ainsi que de leur contexte de production, et encore plus (McLaughlin et DeVoogd, 2004). L'émergence actuelle d'une littératie médiatique résolument *multimodale* – et idéalement critique impose notamment à l'institution scolaire une médiation tout à fait métamorphosée de la communication humaine et du « lire/écrire/dire ».

2. AVANT LA LITTÉRATIE MULTIMODALE, LES LITTÉRATIES MULTIPLES/MULTILITTÉRATIES

Bien avant qu'il ne soit question de littératie multimodale, il s'agissait tout simplement de littératie. Puis, vers la fin des années 1990, émergea chez les Anglo-Saxons (Australie, Grande-Bretagne, États-Unis) les concepts jumeaux de « littératies multiples » et de « multilittératies », sous l'impulsion des avancées scientifiques du *New London Group*, certes, mais aussi, et surtout dans le contexte de la révolution numérique associée à l'explosion planétaire de l'avènement d'Internet. Cope et Kalantzis (1999) définirent alors le concept de « multilittératies » en termes de multiplication des canaux médiatiques de communication et d'accroissement sans frein de la diversité culturelle et linguistique. Les multilittératies, déployées à partir de plusieurs modes de représentation, outre seul le langage textuel ou oral, s'affranchissaient alors de la *Mother Literacy*, ou littératie traditionnelle, outrageusement dominée par l'écrit, en raison de leur ouverture à la pluralité grandissante des formes, des supports et des modes médiatiques.

Être « lettré » dans le contexte des multilittératies signifiait désormais être apte à comprendre et à produire des messages constitués de plusieurs modes (à la fois avec les supports imprimés traditionnels et avec les supports numériques ou électroniques). Or il fallut rapidement insister sur l'importance d'adopter, en multilittératies, une posture médiatique critique, c'est-à-dire socialement responsable (Anstey et Bull, 2006) et basée sur l'analyse rigoureuse des messages et

de leur contenu (McLaughlin et DeVoogd, 2004 ; Kellner et Share, 2007 ; Stevens et Bean, 2007). Ce détour par les multilittératies permet de mettre en évidence, ce qui se constate aisément, l'importance des modes, sans toutefois en expliquer ni l'essence profonde ni le fonctionnement. Avec le paradigme de la multimodalité, c'est donc à cette tâche précise que les spécialistes s'attardent depuis la dernière décennie, notamment au réexamen de l'essence de la littératie dans une perspective foncièrement multimodale (Unsworth et Cléirigh, 2009) ; le tout analysé de pair avec l'émergence des plus bénéfiques et fondamentales du concept de « littératie multimodale ».

3. LES ENJEUX PRAGMATIQUES DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

La littératie médiatique peine à investir le terrain des disciplines et par le fait même, celui de l'école. Elle fraie sa voie difficilement mais patiemment entre le cours de français, l'initiation à la recherche documentaire et le cours d'histoire ou d'éducation civique (Arfeuillère, 2010). Pourtant, nous le savons, les habiletés en littératie médiatique peuvent réellement s'acquérir grâce à un enseignement formel. Ainsi, afin de soutenir les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture multimodale sur des supports médiatiques variés, les enseignants doivent être en mesure de proposer des activités didactiques intégrant les blogues ou les réseaux sociaux, les bandes dessinées, les productions vidéo, les romans-photos, les jeux vidéo (*serious games*), par exemple. Ces outils très performants devraient permettre de développer des habiletés complémentaires à celles de la littératie classique. Nous pouvons songer, entre autres, à des habiletés sémiotiques telles que reconnaître ou produire des messages médiatiques faisant appel aux codes textuels et iconiques (images fixes et mobiles). Nous pouvons y intégrer un souci pour l'idéologie critique, une incorporation des médias alternatifs, de même qu'une extension de l'analyse textuelle qui inclut le contexte social.

Considérer la lecture sur des supports variés, intégrant à différents degrés, l'image, le texte et le son, c'est accepter de passer du paradigme de l'écrit « classique » à celui de l'écrit « multimodal ». Or, même si cela est reconnu dans le milieu de la recherche, ce changement de paradigme de la communication est très loin d'être compris. La question demeure entière : comment ces changements peuvent-ils se faire sur le plan pédagogique ? (Walsh, 2008). Dans la recherche empirique, il a été bien démontré que la littératie médiatique multimodale exige du lecteur qu'il fasse la jonction entre différents modes de lecture, mais celle-ci est limitée par le peu de ressources théoriques qui lui permettent d'asseoir sur des fondements solides les stratégies d'enseignement-apprentissage mises de l'avant. Il apparaît que la

recherche des dix dernières années en littératie médiatique multimodale en contexte de classe a participé à une problématisation globale concernant les enjeux à considérer (ou non) ces nouvelles pratiques de lecture et d'écriture dans les programmes de formation primaire et secondaire. Ainsi, plusieurs constats émergent de ces recherches. Par exemple, Hobbs et Frost (2003) ont mesuré l'acquisition des compétences en littératie des médias en milieu scolaire. Leur étude a permis d'examiner la compréhension en lecture des élèves, les compétences en écriture, la lecture critique, l'écoute et le visionnement critiques de messages informatifs non fictionnels. Les résultats suggèrent qu'un enseignement de la littératie médiatique permet de développer la capacité des élèves à identifier les idées principales dans les médias écrits, audio et vidéo, d'améliorer leur écriture quantitativement et qualitativement et enfin, de développer des compétences spécifiques en analyse de textes, notamment la capacité à identifier le but, le public visé, le point de vue, les techniques de construction utilisées dans les messages des médias et la capacité à identifier une information omise par une chaîne, qu'elle soit écrite, audio ou vidéo.

Dans une recension des recherches empiriques en littératie médiatique, Buckingham (2005) démontre que les jeunes développent une littératie médiatique même en l'absence de moyens de l'encourager. Il distingue trois dimensions dans l'étude de la littératie médiatique : 1) l'accès (donc la compétence technologique) ; 2) la compréhension ; et 3) la création dans des contextes différents. Les recherches abondantes au sujet du visionnement par les jeunes de la télévision suggèrent que leur conscience porte essentiellement sur le langage télévisuel, sur les différences entre la réalité et la représentation, sur le rôle persuasif de la publicité ; tous des indices de leur développement cognitif et social. Selon Buckingham (2005), il y aurait beaucoup moins de recherche sur la façon dont les jeunes interprètent, évaluent les médias de toutes formes et y réagissent. Il cite en exemple une recherche auprès de jeunes enfants, réalisée par Van den Broek et al. (2003), qui démontre des liens évidents entre leur capacité de comprendre des textes écrits et des émissions de télévision. Ils ont relevé le transfert d'habiletés en lecture (p. ex. inférence et liens de causalité) d'une forme narrative à l'autre. Ainsi les jeunes qui sont entraînés à analyser des textes télévisuels démontrent plus de facilité à décoder des textes écrits. Walsh (2008) cite plusieurs recherches mettant l'accent sur l'importance pour les enseignants de savoir utiliser les textes multimodaux pour enrichir les modes d'apprentissage en lecture des élèves. Par exemple, Bearne et Wolstencroft (2007) ont élaboré et mis à l'essai une approche intégrant écriture, lecture et communication visuelle. Unsworth (2004) insiste sur l'importance pour les enseignants de maîtriser la relation texte-image et de collaborer avec les chercheurs dans le domaine. Walsh (2008) conclut que si nous considérons les nouveaux médias dans le développement de la littératie, la lecture implique certaines compétences complémentaires :

interactionnelle, auditive, visuelle. Or la recherche ne fait que commencer à comprendre la complexité d'une pédagogie et d'une évaluation qui tiennent compte du potentiel d'enseignement de la lecture multimodale.

Dans une perspective plus critique, Buckingham (2005) fait le constat que la diversité du monde devrait aussi être au centre d'une pédagogie de la littératie médiatique qui favorise une lecture hétérogène du monde postmoderne. Rejetant l'idée que les nouveaux médias ont un pouvoir presque entièrement négatif et qu'ils manipulent des enfants vulnérables, Buckingham ne considère pas qu'une consommation excessive des médias puisse conduire, entre autres, à un comportement agressif et antisocial de même qu'à des résultats scolaires plus faibles. Le constat de Hobbs (1998) est que la littératie médiatique convie les étudiants à identifier les codes culturels, à analyser leur fonctionnement en tant que parties d'un système social et à suggérer des interprétations alternatives. Vue ainsi, la littératie médiatique est partie prenante d'un projet politique postmoderne. Par exemple, Poyntz (2006), tenant de la pédagogie de la déconstruction, a analysé le rôle de la production de vidéo sur l'éveil de la conscience citoyenne des jeunes. Pour l'auteur, la compétence critique que le jeune se construit est en relation avec les structures politiques et culturelles qui la limitent, ce qui correspond au souci idéologique présent dans l'approche de littératie médiatique critique.

Depuis quelques années, le Groupe en littératie médiatique (Lebrun, Lacelle et Boutin), dont les travaux s'inscrivent dans le courant de la littératie médiatique multimodale critique, a investi les classes de français dans le but d'expérimenter des dispositifs didactiques intégrant la littératie médiatique multimodale. Ainsi, Lebrun et Lacelle (2011) se sont intéressées à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension-production d'outils médiatiques de type multimodal. Elles ont bâti, dans la foulée d'une étude préliminaire, des grilles *ad hoc* d'évaluation de compétences. Elles ont expérimenté à deux reprises (en 2008 et en 2009) une approche de littératie médiatique critique basée sur la lecture et l'analyse critique de la présence de stéréotypes dans les médias. Elles dégagent de cette expérimentation des pistes pédagogiques qui permettent d'améliorer les compétences des élèves en littératie médiatique dont voici quelques propositions : 1) enrichir les procédés d'analyse textuelle, travailler sur la cohérence textuelle et sur l'expression du point de vue ; 2) former les élèves de façon plus soutenue à la grammaire de l'image fixe et mobile ; insister davantage sur les connaissances relatives aux relations texte-image-son et sur leur articulation en vue d'une lecture véritablement multimodale ; 3) sensibiliser les élèves, par des exercices pratiques, aux aspects idéologiques et sociaux des messages textuels et iconiques, les amener à saisir ces aspects, à se situer par rapport à eux, à prendre position et, éventuellement, à incarner cet engagement

dans des productions multimodales de leur cru où l'image et le texte contribueront, conjointement, à faire part de l'intention qu'ils avaient. Boutin (2010), pour sa part, travaille avec une clientèle du primaire et du secondaire ayant des difficultés d'apprentissage, sur la lecture de l'image sous différentes facettes, en partant de la bande dessinée.

Ainsi, une recension exhaustive des recherches empiriques et théoriques en littératie médiatique multimodale des dix dernières années nous permet de constater qu'au-delà du fait que certaines résistances puissent provenir de l'école (direction, enseignant, programmes, curriculum), la théorie manque d'assises conceptuelles sur lesquelles fonder des recherches en développement. La didactique s'est toujours appuyée sur la théorisation de processus d'apprentissage d'un savoir disciplinaire particulier; pensons à Giasson (1995) qui s'est inspirée du modèle sur les processus de lecture d'Irwin (1986). Comprendre l'activité cognitive et affective d'un lecteur-scripteur facilite l'appréhension de stratégies d'enseignement. Or certains chercheurs sont actuellement en voie, grâce à leurs analyses sur le terrain, d'élucider les modes de «lecture» des multitextes pouvant servir à une théorisation des processus spécifiques à la littératie médiatique multimodale. Soulignons, par exemple, les avancées remarquables des travaux de Kress (2003) qui a analysé les différents systèmes sémiotiques des textes multimodaux ainsi que les processus de construction de sens propres à ces textes. Ce dernier explique comment la combinaison des images, du mouvement, des couleurs, des gestes, de la musique et du son sur supports numériques exige une manière spécifique de lire qui implique des processus non linéaires et simultanés. Une meilleure compréhension de ces processus permettrait d'aller au-delà de considérations purement motivationnelles de l'intérêt de travailler les médias à l'école. La recherche empirique, selon Kress (2003), doit s'intéresser à la manière de développer en classe des expériences d'apprentissage qui intègrent la littératie classique aux nouvelles formes de littératies, soit à la création de design pédagogiques originaux utilisant les sites Web, les blogues, les DVD pour enrichir les curriculums actuels.

4. UN COLLECTIF AUX COULEURS DE LA DIVERSITÉ DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Une recherche récente sur les compétences visées en littératie médiatique multimodale dans les recherches expérimentales au Canada (Lacelle et Lebrun, 2011) a permis d'identifier trois types de compétences: la compétence informationnelle, visant la capacité d'utiliser des stratégies de recherche efficaces, d'analyser, d'organiser et de critiquer les sources d'information sur le Web; la compétence technologique, centrée sur l'appropriation du fonctionnement et des usages

des outils technologiques ; la compétence multimodale, touchant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. Les travaux de recherche présentés dans ce collectif se consacrent à définir ces trois compétences fondamentales de la littératie médiatique multimodale, tant par des articles théoriques, en début d'ouvrage, que par des contributions plus empiriques. Ils ont également l'ambition de contribuer à la didactique de la littératie médiatique multimodale en présentant des recherches de terrain menées auprès d'élèves du primaire et du secondaire en langues, lettres, arts et sciences humaines.

La vision panoramique de Christian Vandendorpe, qui sert de préambule à l'ouvrage, démontre les mutations de la lecture depuis une quinzaine d'années. Le genre narratif n'est pas disparu des textes imprimés, mais occupe une place de plus en plus grande au grand et au petit écran, favorisant la création d'un nouvel écosystème culturel où l'image se conjugue désormais de plus en plus au texte. Internet a changé les modes de recherche documentaire entraînant une modification du statut de la mémoire. Il appartient à l'école d'en tenir compte et de trouver des voies pour l'analyse des nouveaux produits de lecture et le développement de la culture et de l'esprit critique.

Jean-François Boutin aborde les fondements épistémologiques de la littératie médiatique multimodale par le biais de la bande dessinée. Il traite du développement scolaire et extrascolaire du concept de « bande dessinée », notamment par l'évocation des postulats idéologiques qui ont contribué à son ancrage théorique. Il démontre que la bande dessinée, en tant qu'objet culturel fortement hétérogène (Boutin, 2010 ; Groensteen, 2006, 2011), a subi des pressions idéologiques variées et successives (idéologies littéraire, contre-culturelle, pédagogique et esthétique) qui ont contribué à stigmatiser une essence constamment déchirée entre reconnaissance et distinction (Bourdieu, 1992, 1994). L'auteur conclut que l'étude de la bande dessinée doit occuper une place de choix à l'école, comme tout texte multitexte d'ailleurs.

Quant à Pierre Fastrez et Thierry De Smedt, ils proposent une définition de la littératie médiatique en termes de matrice de compétences. Ils ont comme objectif de fournir un inventaire structuré des compétences au sein duquel chaque compétence peut être liée aux pratiques médiatiques au travers desquelles elle s'exprime. L'article présente un outil conceptuel structurant le concept de « littératie médiatique » à partir de quatre domaines de compétences (écriture, lecture, navigation, organisation) et de trois dimensions de compétences médiatiques (informationnelle, technique, sociale). Le croisement de ces quatre domaines et trois dimensions génère une matrice à douze cellules, permettant de préciser un ensemble de catégories de compétences médiatiques. La matrice conceptuelle ainsi créée peut

servir d'outil diagnostique, permettant de distinguer les aspects de la littératie médiatique plus ou moins connus et ceux qui mériteraient qu'on s'y investisse davantage.

Sonia Lefebvre, Joanie Melançon et Émilie Lefrançois démontrent pour leur part que, si l'enseignant veut développer une littératie numérique fonctionnelle, il doit mobiliser des connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires. Elles font état d'un projet collectif d'intégration des TIC à l'enseignement dont les résultats soulignent que les enseignants insistent surtout sur les connaissances technopédagogiques, c'est-à-dire la façon dont les outils informatisés utilisés pour la réalisation d'une tâche interagissent sur le développement des situations didactiques et sur les stratégies pédagogiques. Très peu d'enseignants auraient tendance à mobiliser des connaissances qui se basent sur les contenus à enseigner, ce qui soulèverait la nécessité de développer chez eux une littératie numérique fonctionnelle en tablant sur le modèle TPACK « Technological Pedagogical Content Knowledge » de Koehler et Mishra (2005, 2008; Mishra et Koehler, 2006), qui tient compte de trois types de savoirs correspondant chacun à des connaissances à mobiliser lors de l'exploitation des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage, soit les savoirs d'ordre technologique, pédagogique et disciplinaire.

L'apparition d'Internet a changé les façons de se documenter chez les jeunes du primaire. C'est ce que démontrent Isabelle Carignan, Vincent Grenon et Annabelle Caron, en abordant les facteurs favorisant l'activation et la non-activation des hyperliens en 6^e année du primaire. Tel que le démontre la recherche exploratoire, les élèves de ce niveau n'ont pas nécessairement une conception adéquate de l'information contenue à l'intérieur des hyperliens, croyant souvent que ces hyperliens ne mènent qu'à des définitions. L'équipe a identifié trois raisons de l'activation des hyperliens en 6^e année: le manque de vocabulaire, le désir d'accéder à de nouvelles informations et enfin, la tendance à vérifier sa propre compréhension. Les statistiques présentées font ressortir la relative inefficacité de cette population lors d'une lecture en hypertexte et suggèrent qu'une formation *ad hoc* lui serait profitable.

Créer un matériel multimédia ludique pour l'enseignement du français langue seconde, voilà le défi auquel s'est attaquée Linda de Serres avec trois projets de création: *Se donner le mot 1*; *Se donner le mot 2*; *Loft hanté I*, qui permettent l'acquisition du vocabulaire, plus spécifiquement des expressions idiomatiques et de leur contenu culturel. En raison de son format, basé sur la formule vidéoclip, et de son ton humoristique, le matériel en question a connu une large diffusion, et constitue un exemple bien pensé de littératie multimédia, voire de multilittératie. Du matériel pédagogique, on passe aux programmes scolaires avec la contribution de Marie-José Fourtanier, qui explique jusqu'à quel point le B2i, ou Brevet informatique et

Internet mis sur pied par le ministère français de l'Éducation nationale, intègre la technologie à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les classes du collège, correspondant, *grosso modo*, aux classes du secondaire au Québec. L'auteure analyse l'effet de cette mesure sur les manuels de français, plus particulièrement en parcourant deux d'entre eux. Elle en conclut qu'ils misent essentiellement sur les capacités de recherche d'information et de documentation, toujours en lien avec des activités scolaires traditionnelles. Un questionnaire administré à des professeurs en formation continue traduit chez eux la réticence à l'utilisation du numérique, malgré les possibilités qu'il représente, d'où l'effort qui doit être consenti, selon Marie-José Fourtanier, à promouvoir la formation des enseignants dans ce domaine.

Nathalie Lacelle et Monique Lebrun présentent chacune une expérimentation en classe du secondaire sur le recours à la multimodalité en lecture littéraire. Nathalie Lacelle recourt à deux bandes dessinées, soit *Paul a un travail d'été*, de Rabagliati (2002), et *Persepolis*, de Satrapi (2002) pour aborder avec les élèves les processus de déconstruction et de reconstruction des œuvres multimodales (ou multitextes) et les compétences spécifiques à chacun. La démarche comprend également l'étude des relations entre le film *Persepolis* et la BD dont il est tiré. Au-delà de l'étude de la forme, l'auteure cherche à comprendre comment le lecteur s'approprie le sens de l'histoire construite à partir de codes (spécifiques à un mode) et de modes (texte, image, son) combinés (langages). Monique Lebrun, pour sa part, aborde la production d'un texte multimodal présenté sous forme d'exposition virtuelle sur l'homme de la préhistoire, à partir de la lecture de *Pourquoi j'ai mangé mon père*, de Lewis (1994). Elle souligne l'importance de la compréhension préalable de la riche thématique de l'œuvre et de la nécessité de la mise en place d'un dispositif de vérification de la recherche documentaire entreprise par les élèves sur Internet. En seconde partie de sa contribution, elle présente et analyse des résultats émanant des travaux, portant sur la variété des relations texte-image utilisées par les élèves (compétence iconique), de même que l'habileté des élèves à rédiger des textes explicatifs pertinents (compétence textuelle) et à tenir compte du contexte de production de l'œuvre (compétence pragmatique).

La littératie populaire de type *rap* et *slam* a inspiré à Amal Boultif, qui nous livre ici les résultats d'une expérimentation menée dans des classes du secondaire en Algérie sur l'apport de l'écriture créative *slam* avec le renfort de supports multimodaux et médiatiques tels que le vidéoclip et la musique. L'auteure décrit les caractéristiques du *slam*, le dispositif d'ateliers mis en place et les résultats des élèves en termes de fluidité verbale, de productivité et d'utilisation du langage figuré. L'article comprend des productions d'élèves commentées à la lumière de ces critères.

Deux contributions s'intéressent au langage cinématographique, soit celles de Nathalie Lacelle et de Louis-Paul Willis. Nathalie Lacelle présente des propositions didactiques fondées sur les approches sémiotique, cognitive et subjective qui, chacune, suscitent des démarches didactiques spécifiques. Elle se base sur le concept de « compétence multimodale » (la capacité à lire en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio à partir de deux supports : le roman et le film), qui suppose des compétences sous-jacentes d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel. Les propositions didactiques de la lecture-spectature mises de l'avant visent à clarifier l'effet de démarches didactiques (orientées par une approche théorique sous-jacente) sur les mécanismes de lecture-spectature (MA : mécanismes d'anticipation ; MC : mécanismes de compréhension et MI : mécanismes d'interprétation) et sur leurs compétences spécifiques. L'auteure en conclut qu'une didactique de la lecture-spectature devrait être utilisée dans les cours de français dans le but d'atteindre des niveaux de compréhension élevés des multitextes. Louis-Paul Willis, pour sa part, s'intéresse au développement de la littératie médiatique chez les jeunes afin de contrer les effets négatifs d'une culture hypersexualisée, particulièrement au cinéma et dans les vidéoclips. Il présente certains paradigmes liés aux études cinématographiques, telles les études de genre, l'identification cinématographique et l'importance de l'image dans la construction de la subjectivité. Il vulgarise ces outils conceptuels et les met à l'épreuve en proposant une esquisse de projet pédagogique visant à les intégrer dans un contexte d'apprentissage de la littératie médiatique critique en milieu scolaire à partir d'une approche à la Kellner (1998).

La contribution de Moniques Richard touche l'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. L'auteure décrit d'abord la culture multimodale des jeunes en s'appuyant sur des enquêtes et des exemples de pratiques. Elle note qu'ils naviguent souvent, avec peu de distance critique, du cyberspace à la réalité matérielle, et que leurs pratiques sur le Web, qui suivent le rythme effréné des développements technologiques, se distancient de plus en plus de celles de l'institution scolaire, où leurs enseignants ne savent comment mettre à profit leurs compétences médiatiques pour des apprentissages plus formels. Elle souligne que l'intégration des technologies et des médias dans les cours d'arts plastiques s'insère dans une certaine tradition, depuis les années 1960 au Québec, et que ces cours devraient susciter davantage les compétences liées à l'éducation aux médias et à la création d'images médiatiques. Elle trouve important d'inclure les productions multimodales des jeunes dans leur formation à partir d'un ancrage en art et en langues/communication, et propose une pédagogie multidisciplinaire adoptant une démarche de création combinant modes analogiques et numériques.

Même si le jeu vidéo n'a pas encore trouvé sa place en classe, René St-Pierre n'en estime pas moins qu'il recèle un potentiel éducatif certain et qu'il contribuerait de façon ludique à la formation fondamentale des jeunes, car il est en phase avec leur univers culturel et leurs loisirs. L'auteur fait état de deux recherches de terrain en ce sens. La première touche des enseignants en arts visuels à qui il a présenté des outils d'aide à l'enseignement favorisant l'appréciation d'œuvres d'art et la création d'œuvres personnelles et médiatiques à l'aide d'applications vidéo ludiques ou de jeux vidéo éducatifs. La deuxième concerne la conception et la mise à l'essai d'un atelier d'initiation à la conception de bandes dessinées et de jeux vidéo auprès d'élèves de 5^e et de 6^e année du primaire. L'atelier visait à leur faire découvrir le potentiel de logiciels de création graphique et d'intégration multimédia en mettant en valeur différents apprentissages scolaires tels les arts, les sciences, le français et les mathématiques. Les deux interventions pédagogiques permettent de dégager quelques pistes de réflexion concernant l'apprentissage ludique par les jeux vidéo en contexte d'enseignement des arts.

En conclusion, Monique Lebrun décrit quelques approches pédagogiques en littératie médiatique multimodale qui se caractérisent, entre autres, par l'attitude des utilisateurs face aux médias et par la conception des savoirs et de la culture que ces approches sous-tendent. Monique Lebrun compare également les curricula en littératie médiatique multimodale dans différents pays, en opposant la vision anglosaxonne à celles ayant cours en France et au Québec. Enfin, elle souligne la nécessité du changement de paradigme dans la formation et la pratique des enseignants qu'entraîne nécessairement l'essor de la littératie médiatique multimodale.

En guise de postface, nous avons demandé à Jacques Piette, un pionnier de l'éducation aux médias au Québec, de nous faire part de ses réflexions sur les mutations de l'éducation aux médias depuis les trente dernières années et sur le passage du Web 1.0 au Web 2.0, entre autres. Il en appelle de tous ses vœux « la constitution d'un pôle de recherche et d'expérimentation de pratiques pédagogiques innovantes dans le champ des médias numériques » à un plaidoyer pour un type de recherche-action qui s'appliquerait à développer la littératie médiatique, plus spécifiquement la littératie médiatique critique. En conséquence, il exprime son inquiétude face à la conception techniciste d'une certaine éducation aux médias. L'émergence et l'affirmation du Web social lui paraissent une bonne occasion d'initier les jeunes aux aspects « citoyens » de la culture numérique. On le verra au fil des pages de ce collectif, les enthousiasmes, les inquiétudes, le questionnement de Jacques Piette en somme sont partagés par les autres auteurs qui nous convient à explorer la richesse de la littératie médiatique multimodale.

BIBLIOGRAPHIE

- ANSTEY, M. et G. BULL (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies. Changing Times, Changing Literacies*, Newark, International Reading Association.
- ARFEUILLÈRE, J. (2010). « Étude sur les productions scolaires en ligne », CLEMI, juin, p. 28, <http://www.clemi.org/fichier/plug_download/17955/download_fichier_fr_etude.productions.scolaires.en.ligne.pdf>.
- BEARNE, E. et H. WOLSTENCROFT (2007). *Visual Approaches to Teaching Writing. Multimodal Literacy 5-11*, Londres, Sage Publications.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOUTIN, J.F. (2011). « De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale : l'évolution du concept de bande dessinée au cours des décennies (et des idéologies) », communication présentée au colloque de l'ACFAS *La littératie médiatique multimodale à l'école et hors de l'école*, Université de Sherbrooke, mai.
- BOUTIN, J.F. (2010). « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée : quatre exemples d'application en classe », dans R. Bergeron et R. Riente (dir.), *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ? La grammaire au cœur du texte, prise deux*, Québec, Les Publications du Québec, p. 65-67.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People. A Review of the Research Literature*, Londres, Center for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London, <<http://www.eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>>.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- BUCKINGHAM, D., S. BANAJI, D. CARR, S. CRANMER et R. WILLETT (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature*, Project Report, Londres, Ofcom.
- COPE, B. et M. KALANTZIS (dir.) (1999). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres, Routledge.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- GROENSTEEN, T. (2011). *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée 2*, Paris, Presses universitaires de France.
- GROENSTEEN, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*, Paris, Éditions de l'An 2.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*, Londres, Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*, Londres, Arnold.
- HOBBS, R. (1998). « Seven great debates in Media Literacy Movement », *Journal of Communication*, International Communication Association, vol. 48, n° 1, p. 16-32.
- HOBBS, R. et R. FROST (2003). « Measuring the acquisition of media-literacy skills », *Reading Research Quarterly*, vol. 38, n° 3, p. 330-355, <<http://www.reading.org/publications/journals/rrq/v38/i3/abstracts/RRQ-38-3-Hobbs.html>>.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, Prentice-Hall.

- JEWITT, C. (dir) (2009a). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge.
- JEWITT, C. (2009b). « An introduction to multimodality », dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge, p. 14-27.
- JEWITT, C. et G. KRESS (2003). *Multimodal literacy*, New York, Peter Lang.
- KELLNER, D. (1998). « Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society », *Educational Theory*, hiver, vol. 2, n° 1, p. 103-122.
- KELLNER, D. et J. SHARE (2007). « Critical media literacy is not an option », *Learn Inq*, vol. 1, p. 59-69.
- KOEHLER, M.J. et P. MISHRA (2005). « What happens when teachers design educational technology? The development of technical pedagogical content knowledge », *Journal of Educational Computing Research*, vol. 32, n° 2, p. 131-152.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York, Routledge.
- KRESS, G. (2009). « What is mode? », dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge, p. 54-67.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge Falmer.
- KRESS, G. (1999). « Multimodality », dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres, Routledge, p. 179-200.
- KRESS, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Path to Literacy*, New York, Routledge.
- KRESS, G. et T. VAN LEEUWEN (2001). *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Edward Arnold.
- LACELLE, N. et M. LEBRUN (2011). « État de la question de la littératie médiatique multimodale en contexte francophone », dans le cadre du symposium *Quelles avancées en littératie francophone? État des pratiques professionnelles au congrès Littératie et diversité*, Université de Mons, du 31 juillet au 3 août.
- LEBRUN, M. et N. LACELLE (2011). « Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique », dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur, AIRDF, p. 205-224, coll. « didactique », n° 3.
- LEWIS, R. (1994). *Pourquoi j'ai mangé mon père*, Paris, Actes Sud/Pocket.
- MCLAUGHLIN, M. et G.L. DEVOOGD (2004). *Critical Literacy. Enhancing Students' Comprehension of Text*, New York, Scholastic.
- MISHRA, P. et M.J. KOEHLER (2006). « Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge », *Teachers College Records*, vol. 108, n° 6, p. 1017-1054.
- PINK, S. (2011). « Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception », *Qualitative Research*, vol. 11, n° 3, p. 261-274.
- POYNTZ, S.Z. (2006). « Independent media, youth agency, and the promise of media education », *Canadian Journal of Education*, vol. 29, n° 1, p. 154-175.
- RABAGLIATI, M. (2002). *Paul a un emploi d'été*, Montréal, La Pastèque.
- SATRAPI, M. (2002). *Persepolis*, Tome 3, Paris, Éditions l'Association.

- STAFFORD, T. (2011). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom*, New York, Routledge.
- STEVENS, L.P. et T.W. DEAN (2007). *Critical Literacy. Context, Research, and Practice in the K-12 Classroom*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- STREET, B., K. PAHL et J. ROWSELL (2009). «Multimodality and new literacy studies», dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge, p. 191-200.
- UNSWORTH, L. (2004). «Comparing school science explanations in books and computerbased formats: The role of images, image/text relations and hyperlinks», *International Journal of Instructional Media*, vol. 31, n° 3, p. 283-301.
- UNSWORTH, L. et C. CLÉIRIGH (2009). «Multimodality and reading: The construction of meaning through image-text interaction», dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge, p. 151-164.
- VAN DEN BROEK, P., P. KENDEOU, K. KREMER, J. LYNCH, J. BUTLER, M.J. WHITE et E.P. LORCH (2003). «Assessment of comprehension abilities in young children», dans S. Stahl et S. Paris (dir.), *Reading Comprehension Assessment*, Hillsdale, Erlbaum.
- VAN LEEUWEN, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*, Londres, Routledge.
- WALSH, M. (2008). «Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices», *Literacy*, vol. 42, n° 2, p. 101-108, <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x>>.

1. DE NOUVEAUX HORIZONS DE LECTURE ET LEURS IMPLICATIONS POUR L'ÉCOLE

Christian Vandendorpe
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

Au cours des quinze dernières années, l'activité de lecture s'est massivement déplacée du livre imprimé vers l'écran, avec pour conséquence que le roman occupe maintenant une place beaucoup moindre dans notre panorama culturel. On peut certes le déplorer, compte tenu de l'importance que revêt ce genre dans le développement personnel et moral depuis les trois derniers siècles. Toutefois, le narratif n'en disparaît pas pour autant, mais il a été investi dans les séries télévisées, qui sont les grands romans-feuilletons de notre temps.

L'école doit fournir à l'élève les cadres intellectuels nécessaires à l'épanouissement de ce nouvel écosystème culturel : curiosité en éveil, développement de l'esprit critique, analyse de l'image, maîtrise des outils sociaux, prise de conscience des biais personnels et de l'image de soi projetée. Au lieu de la lecture-évasion, il faut reconnaître la validité de la lecture « ergative » orientée vers la recherche active d'informations, qui était déjà le mode favori de Montaigne.

Très tôt, l'école a été conçue comme un service public essentiel, avec la vocation d'accueillir tous les enfants et de les initier à la lecture¹. Dès 480 avant notre ère, Hérodote nous apprend qu'il existait une école publique sur la petite île de Chios. On le sait en raison d'une tragédie qui a vu le toit d'un bâtiment s'écrouler sur des enfants qui apprenaient à lire, «de sorte que sur 120, un seul avait pu s'échapper» (*Histoires*, VI, 27). C'est dire l'importance qui, dès cette époque, était accordée à la maîtrise de l'écrit. De fait, dès qu'une société atteint un certain degré de sophistication, l'écrit prolifère et la capacité de lire devient essentielle d'abord à l'activité économique et à l'administration, puis au développement des arts et des sciences.

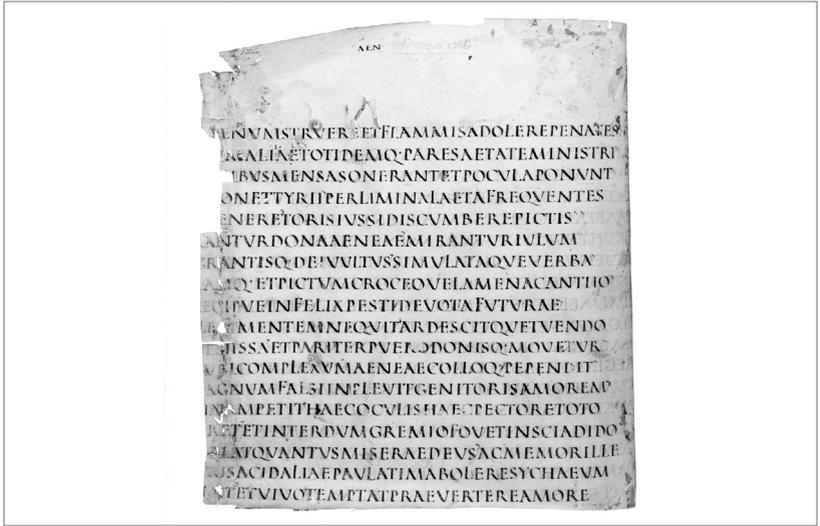
Contrairement à l'opinion courante, la lecture n'est pas une activité figée une fois pour toutes ni toujours égale à elle-même, mais plutôt une activité à géométrie variable qui s'est modifiée au fil des siècles et qui est modelée à la fois par les exigences sociales, la culture scolaire, les conventions d'écriture, le support et, bien sûr, les objectifs du lecteur. Il est connu que les Romains lisaient à haute voix ou se faisaient faire la lecture par un esclave; la lecture silencieuse a commencé à se développer après l'introduction d'un espace entre les mots, vers le VIII^e siècle et ne s'est vraiment généralisée qu'au XIII^e siècle. Même alors, il faudra attendre plusieurs siècles avant que l'école n'encourage un apprentissage visuel de la lecture. On sait aussi que le support compte pour beaucoup dans le rapport que le lecteur établit avec le texte. À travers l'histoire, les cultures ont systématiquement adopté le support le plus maniable et le plus perfectionné: la tablette d'argile a cédé la place au rouleau de papyrus, qui a lui-même été détrôné par le codex, d'abord sur parchemin, puis sur papier.

Ce trop bref rappel historique devrait servir à mettre en perspective la situation actuelle. Notre civilisation est engagée dans un processus de transformation accéléré qui modifie sensiblement notre rapport à la lecture. L'écrit qui s'affiche sur les écrans et qui, dans le cas des messages Twitter ou textos, tient lieu d'échange verbal n'a pas grand-chose à voir avec les hiéroglyphes sculptés sur les murs des temples égyptiens. D'ailleurs, le jeune lecteur d'aujourd'hui ne partage pas les pratiques qui étaient en vigueur lorsque ses grands-parents ou même ses parents allaient à l'école: il ne lit pas les mêmes choses, de la même façon, sur les mêmes supports, ni avec les mêmes fins.

Nous vivons une transition du texte continu vers le fragmentaire, une migration de la fiction vers le visuel et la mise en place d'un nouvel écosystème culturel qui tend à déplacer l'activité de lecture vers la recherche d'informations ou le contact social.

1. Cet article s'inscrit dans le cadre des travaux du projet INKE (Implementing New Knowledge Environments) financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

FIGURE 1.1. Manuscrit de Virgile, monastère de Saint-Gall, v^e siècle. L'écriture est en capitales, comme dans les inscriptions épigraphiques, et invite une lecture à haute voix.



Source : Tiré de Karl Schmuki, Peter Ochsenbein et Cotnel Dora (2000).

1. DU CONTINU AU FRAGMENTAIRE

Depuis trois ou quatre ans, on a vu se succéder des enquêtes aux conclusions alarmistes sur le déclin de la lecture. Aux États-Unis, une étude de la National Endowment for the Arts (NEA) publiait ainsi en 2007 un rapport intitulé *To Read or Not To Read: A Question of National Consequence*. Selon ce rapport, près de la moitié des Américains de 18 à 24 ans ne lisent pas de livres pour le plaisir, « les adolescents et les jeunes adultes lisent moins souvent et pour de plus courtes périodes en comparaison d'autres groupes d'âges et de jeunes Américains d'années antérieures », et, sans grande surprise, « les résultats aux tests de lecture continuent à se dégrader, particulièrement chez les adolescents et les jeunes de sexe masculin » (notre traduction).

Ce rapport, qui n'avait pas suscité beaucoup de commentaires lors de sa parution, sera suivi en 2008 par un article retentissant de Nicholas Carr, intitulé « Is Google making us stupid? » (en ligne). La thèse principale évoquée est que, conformément à l'observation de McLuhan, le médium Internet, en privilégiant la pensée associative et la lecture fragmentaire par hyperliens, « érode la capacité de concentration et de contemplation » et « modèle le processus de pensée » (notre traduction). Au lieu de pouvoir s'immerger durant des heures, comme il le faisait jadis, dans un récit ou dans une argumentation, l'auteur constate : « ma concentration se met à dériver après

deux ou trois pages. Je deviens nerveux, je perds le fil et commence à chercher quelque chose d'autre à faire.» Bref, «la lecture en profondeur qui me venait jadis naturellement est devenue un combat». Échangeant avec d'autres personnes au sujet de ce constat, Carr découvre que beaucoup éprouvent les mêmes difficultés. En effet, diverses études confirment que le lecteur sur écran lit rarement plus d'une ou de deux pages d'un article ou d'un livre avant de sauter à autre chose. Au lieu d'une lecture minutieuse et continue, ce lecteur écrème le texte et tend à sauter d'un hyperlien à un autre. Or, et c'est ici que la thèse de Carr devient intéressante, les habitudes de lecture sur écran tendent à modifier l'ensemble de notre rapport au texte. Un de ses amis lui confie ainsi qu'il ne pourrait plus lire maintenant de gros romans comme *Guerre et paix*; et nombre de témoignages vont dans le même sens.

Ce constat n'augure assurément rien de bon pour l'avenir du roman, un genre qui, au XIX^e siècle, incarnait le livre par excellence. L'emploi du verbe *lire* sans complément, comme dans les phrases «Que lis-tu en ce moment?» ou «Je n'ai rien à lire», est même encore le plus souvent compris au sens de *lire un roman*. On peut donc se demander, comme le faisait la Bibliothèque nationale de France (BNF), lors d'un colloque tenu en 2010, si lire autre chose que des romans, c'est encore lire.

Pour Maryanne Wolf, spécialiste en lecture et en développement de l'enfant, il ne faudrait pas prendre à la légère cette brusque désaffection à l'égard d'un genre qui a contribué à façonner notre rapport au monde. Dans un ouvrage publié en 2007, et qui a nourri – peut-être même suscité – la réflexion de Carr, elle propose une analyse du processus de la lecture éclairée à la fois par des données historiques sur les systèmes d'écriture, par de lumineuses réflexions de Proust sur la lecture et par l'apport de recherches récentes en psychologie cognitive. Ces dernières mettent en évidence l'étonnante capacité qu'a le cerveau de se remodeler en fonction des tâches qui lui sont le plus souvent confiées, de telle sorte que, si le mode dominant de lecture est de type fragmentaire, celui-ci tendra à devenir le mode «par défaut», tandis que la lecture continue sera perçue comme difficile, peu naturelle et exigera un effort conscient. Il n'est donc pas impensable que les générations futures puissent se détourner du roman ou du moins en trouver la lecture difficile, voire insupportable.

Cela dit, il faut bien rappeler que la lecture continue favorisée par le roman est relativement récente. Fragmentation et éclectisme étaient la norme aux XIV^e et XV^e siècles (Boucher, 2008, p. 156-167). C'était encore le cas à la Renaissance, où l'expansion de l'imprimerie jointe à la redécouverte de nombreux ouvrages de l'Antiquité suscita un énorme appétit de lecture. Vers 1580, Montaigne reconnaissait sans complexe qu'il lisait en papillonnant et de façon fragmentaire: «Là je feuillette à cette heure un livre, à cette heure un autre, sans ordre et sans desseing, à pièces décousues» (Essais, III, 3). Au XVII^e siècle, les

livres qui avaient le plus la cote étaient les recueils de pensées et les ouvrages de piété, ouvrages invitant à une lecture fragmentée qui devait déboucher sur la méditation. Ce n'est qu'au siècle suivant que le genre romanesque se constituera, d'abord auprès d'un public féminin, même si la lecture de romans sera souvent dénoncée comme *dangerouse*. Le roman deviendra cependant le genre par excellence au XIX^e siècle. Balzac percevra très vite que la force du roman réside dans l'expérience d'immersion qu'il offre au lecteur, expérience d'autant plus forte qu'elle accapare tout son imaginaire sur une longue période de temps, et que les mêmes personnages réapparaissent d'un récit à un autre. Dès lors, et durant un siècle et demi, le roman – et plus encore le roman-fleuve – sera considéré comme la forme la plus achevée de lecture.

Il ne fait pas de doute que le roman a puissamment contribué à définir notre société actuelle et à former la sensibilité moderne. Parmi d'innombrables témoignages individuels, qu'il suffise d'évoquer Fidel Castro qui dit avoir été fortement marqué par sa lecture des *Misérables* alors qu'il était adolescent (Ramonet, 2007) tandis que la conscience sociale de Gandhi se serait formée à la lecture de Tolstoï (Lelyveld, 2011).

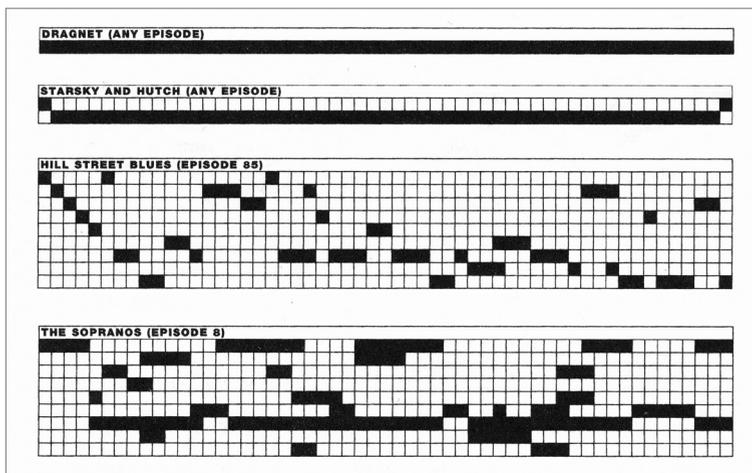
Proust a bien mis en évidence la qualité du travail intérieur auquel invite la lecture, aux antipodes de la superficialité propre à la conversation. Comme le rappelle Christine Rosen (2008), le roman initie le lecteur aux expériences des autres et aux complexités de la vie, tout en l'invitant à explorer son propre monde intérieur. L'histoire du roman témoigne d'ailleurs d'une tendance croissante vers un récit écrit à la première personne et prenant en compte les pensées les plus intimes du narrateur, comme le montrent notamment les travaux d'Eric Auerbach (1968) et de David Lodge (2002), qui établissent un lien entre la lecture du roman et la montée de la conscience individuelle. Il est vrai que, au cours d'une lecture qui peut s'étaler sur des jours, voire des semaines ou même des mois, le lecteur de roman se crée un univers imaginaire dans lequel il peut se réfugier à volonté et où s'établit une sorte de chambre de résonance entre son moi profond et celui des personnages du roman. Cela explique l'énorme pouvoir de transformation psychologique du roman – pour le meilleur et pour le pire –; pouvoir qu'avait bien perçu l'institution de l'Index, et que Flaubert a mis en scène dans *Madame Bovary*.

2. LA MIGRATION DU NARRATIF VERS L'IMAGE

Cependant, après avoir régné sans partage durant le XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, le roman a maintenant cédé la place au cinéma et aux séries télévisées. Depuis une trentaine d'années, ce sont ces dernières qui ont pris le relais pour explorer sous forme fictionnelle les zones obscures et sans cesse mouvantes de notre psyché

individuelle et collective². Les aperçus que le roman communiquait sur les couches de la société et sur les diverses façons dont les gens vivent leur vie sont maintenant offerts de façon tout aussi fouillée et convaincante à l'écran. Même un romancier tel Norman Mailer reconnaissait vers la fin de sa vie qu'une série comme *Les Soprano* avait pris la relève du grand roman américain³. Et cela n'est pas dû seulement aux sujets dont traitent les séries, mais au raffinement avec lequel elles le font. Loin d'être un divertissement abrutissant, en effet, un nombre croissant d'émissions télévisées rivalisent avec la littérature, ainsi que le propose un essai polémique de Steven Johnson (2005b), pour qui la culture de masse devient de plus en plus exigeante au plan cognitif. Comparant sous forme graphique la succession des fils thématiques à travers deux séries télévisées, il met en évidence que, jusqu'au début des années 1980, les séries suivaient une distribution linéaire et sans surprise du fil narratif. Par la suite, une nouvelle poétique se met en place, qui deviendra de plus en plus complexe. Une série telle *Les Soprano* est ainsi constituée d'une douzaine de fils thématiques par épisode, impliquant une vingtaine de personnages.

FIGURE 1.2. L'organisation des séquences narratives dans des séries télévisées populaires entre 1974 (*Dragnet*) et 2000 (*Les Soprano*).



Source: Steven Johnson (2005a).

2. F. Scott Fitzgerald éprouvait déjà en 1936 le sentiment de déclasser le langage: «I saw that the novel, which at my maturity was the strongest and supplest medium for conveying thought and emotion from one human being to another, was becoming subordinated to a mechanical and communal art that, whether in the hands of Hollywood merchants or Russian idealists, was capable of reflecting only the tritest thought, the most obvious emotion. It was an art in which words were subordinate to images, where personality was worn down to the inevitable low gear of collaboration. As long past as 1930, I had a hunch that the talkies would make even the best selling novelist as archaic as silent pictures. People still read, if only Professor Canby's book of the month – curious children nosed at the slime of Mr. Tiffany Thayer in the drugstore libraries – but there was a rankling indignity, that to me had become almost an obsession, in seeing the power of the written word subordinated to another power, a more glittering, a grosser power» (*The Crack-Up*, p. 78).
3. Cité par Christopher Beha, *New York Times*, 15 avril 2011. <<http://www.nytimes.com/2011/04/17/books/review/book-review-the-use-and-abuse-of-literature-by-marjorie-garber.html?smid=tw-nytimesbooks&seid=auto>>.

Comme si cette multiplicité de fils narratifs n'était pas suffisante, beaucoup de séries jouent aussi sur un enchaînement rapide des répliques, afin de créer chez les spectateurs un sentiment de confusion, ou encore elles plongent « les auditeurs dans une masse de données auxquelles la plupart ne comprendront rien⁴ ». Ces procédés répondent au principe de défamiliarisation (*ostranenie*) identifié par Victor Chklovski et selon lequel « le caractère esthétique se révèle toujours par les mêmes signes : il est créé consciemment pour libérer la perception de l'automatisme » (1965, p. 76-97). Bref, contrairement aux critiques acerbes généralement adressées à la télévision (notamment par Neil Postman en 1985), la défamiliarisation tendrait en fait à élever le niveau culturel. Cela serait dû, entre autres, à l'intérêt des producteurs pour des séries susceptibles d'être regardées plusieurs fois et donc de poursuivre, après leur présentation télévisée, une fructueuse carrière en DVD, ce qui exige une réelle sophistication narrative. En outre, le Web a créé un nouvel environnement qui permet aux amateurs d'une série d'en discuter les moindres détails, créant ainsi une chambre d'écho qui multiplie les résonances d'une série, surtout si celle-ci comporte des aspects mystérieux ou énigmatiques. Enfin, les séries cultes engendrent un public désireux de plonger davantage dans les motivations d'un personnage et de les pasticher, comme cela se pratique depuis toujours pour les grandes œuvres littéraires. On trouve ainsi sur Twitter divers comptes sous le nom de Betty Draper, personnage de la série *Mad Men*, créés et alimentés par des fans désireux d'adopter ce masque et d'imaginer les messages que cette femme au foyer passablement névrosée aurait publiés en 1960 si elle avait existé réellement⁵.

On le voit, Internet bouleverse les rapports traditionnels entre les diverses formes d'expression et entraîne une hybridation généralisée de la sphère médiatique. Selon Régis Debray (1992), l'histoire médiologique de l'humanité se diviserait en trois temps : le premier est celui de la logosphère, où dominant les échanges verbaux ; le deuxième est celui de la graphosphère, caractérisée par l'abondance de l'imprimé, et le troisième est la vidéosphère, où le texte n'exerce plus sa domination absolue, mais doit partager son empire avec le monde de l'image. Cette périodisation me semble juste et toujours valide même s'il faut souligner la remarquable résilience de l'écrit, ainsi qu'en témoigne notamment la montée de l'écrit à titre de lien social. Loin de faire disparaître l'écrit, l'ordinateur a eu pour effet d'en multiplier la trace, en lui donnant une fluidité et une ubiquité totales, et en permettant de traiter de grands corpus de textes en parallèle. En outre, l'ordinateur permet d'appliquer au domaine des sons et de

4. « The characters talk faster in these shows, but the truly remarkable thing about the dialogue is not purely a matter of speed; it's the willingness to immerse the audience in information that most viewers won't understand » (Johnson, 2005).

5. <<http://socialmediasoapbox.wordpress.com/2010/03/28/twitter-for-madmen/>>.

l'image fixe et animée des techniques de transcription et de manipulation discrète similaires à ce que l'écriture avait réalisé pour le langage voilà cinq mille ans, étendant ainsi l'empire de la lecture et notre contrôle sur les données que nous livrent nos sens.

3. UN NOUVEL ÉCOSYSTÈME CULTUREL

Si l'écriture a permis l'émergence de l'Histoire, nous entrons maintenant dans l'ère de l'*hyperhistoire*, qui se caractérise par une sémiotisation généralisée du monde et par la capacité de conserver non seulement les faits des puissants, mais l'ensemble des interactions entre les individus et de leurs expériences respectives. L'école doit s'adapter à cette réalité et préparer les jeunes à ce nouvel écosystème de l'information et de la culture.

Plus que jamais, la priorité reste de former des « têtes bien faites, plutôt que bien pleines », comme le préconisait déjà Montaigne (*op. cit.*) au moment où l'expansion de l'imprimerie frappait d'obsolescence les vieilles techniques de mémorisation. À l'époque de Google, cette modification du statut de la mémoire est plus vraie que jamais. Certes, nous avons toujours besoin d'une mémoire procédurale qui nous rappelle comment faire pour atteindre telle ou telle ressource, faire fonctionner un programme ou résoudre un problème à partir de millions d'éléments d'information, mais les données sont maintenant à portée de la main de façon permanente, stockées dans un « nuage » accessible de partout au monde. Dès lors, l'éducation doit surtout s'attacher à maintenir en éveil la curiosité de l'élève et à lui fournir les cadres intellectuels dans lesquels ces informations pourront devenir significantes.

FIGURE 1.3. Érudition. Graphe obtenu par le Ngram Viewer montrant la fréquence respective des termes *érudition* et *compréhension* dans les ouvrages publiés entre 1800 et 2000.



Source : <<http://books.google.com/ngrams>>.

En même temps, la disparition des barrières à la publication et des divers filtres que constituaient les maisons d'édition avec directeur de collection, comité de lecture, réviseur et toute la filière de la réception critique ; bref, la disparition de toutes ces instances rend plus nécessaire que jamais la formation de l'esprit critique. L'élève d'aujourd'hui doit être formé à la discipline de l'historien et apprendre à évaluer les informations qui lui sont données en les comparant entre elles et en évaluant la fiabilité de leurs sources.

À cet égard, Wikipédia constitue une ressource incontournable. En effet, cette encyclopédie constituée par des contributions anonymes conserve dans l'historique de chacun de ses articles chacune des modifications qu'on y a apportées depuis sa création, ainsi qu'une liste de discussion faisant état des controverses éventuelles. Sur tout, la barre multilingue permet de passer directement d'une version à une autre, mettant ainsi en évidence des divergences éventuelles de point de vue entre diverses versions d'une même entrée. Des controverses peuvent en effet facilement surgir quand des événements historiques ont modifié le statut d'un territoire et même sa langue. Ainsi, les habitants de Gdansk, aujourd'hui en Pologne, n'appréciaient pas de voir leur ville désignée sous le nom de Danzig dans la version allemande de Wikipédia, même si cette ville était ainsi appelée lorsqu'elle appartenait à la Prusse avant la Seconde Guerre mondiale : cette divergence radicale a été résolue après des mois de discussion entre les collaborateurs, grâce à un protocole très précis sur la façon de désigner cette ville selon les époques.

Parfois, les divergences portent sur le traitement consacré à un personnage historique : les articles provenant d'une communauté nationale déterminée tendent en effet à minimiser les faits reprochés à une de leurs grandes figures, alors que les versions étrangères n'auront pas ces scrupules et forceront même parfois la note. Un cas typique est celui de la page consacrée au roi des Belges Léopold II, dans les versions française et anglaise de 2010 – même si cette dernière a été émondée de ses points les plus discutables ces derniers temps. Bref, Wikipédia est un outil de premier ordre pour un travail de critique des sources, pour la mise en valeur d'une écriture aussi neutre que possible, pour alimenter une réflexion sur la diversité culturelle de notre planète et pour sensibiliser les élèves à l'intérêt de maîtriser une ou plusieurs langues étrangères. C'est aussi une référence étonnamment solide pour évaluer les données contenues ailleurs sur le Web. Comme tout un chacun peut y collaborer (et il faudrait encourager les étudiants universitaires à le faire), un point de vue tendancieux peut difficilement passer inaperçu, de sorte que les points les plus controversés – comme la question du changement climatique – sont aussi ceux qui sont généralement les plus factuels.

On a vu précédemment que l'écrit partage maintenant un large éventail de la sphère médiatique avec le visuel, non seulement en tant qu'illustration mais aussi en tant que méthode d'exploration rapide d'immenses corpus de données⁶. Or l'école fait traditionnellement très peu de place à l'image. Il y aurait pourtant lieu d'apprendre à décoder les images, notamment l'image photographique dans l'utilisation qui en est faite dans l'information et dans la publicité. Quant aux séries télévisées, elles pourraient assurément se prêter à des analyses et commentaires tout aussi passionnants que *Madame Bovary* ou *Bonheur d'occasion*.

D'autres changements sont en cours depuis quelques années avec le Web 2.0 et les outils sociaux qui le caractérisent. Le plus révolutionnaire de ces outils est probablement Twitter, qui est à l'écrit ce que la radio est à l'oral. À la différence de la radio, toutefois, cet outil n'exige ni local, ni équipement coûteux, ni permis de diffusion afin qu'un utilisateur quelconque puisse émettre des messages de 140 caractères et être lu sur toute la planète. Nombre de jeunes ont déjà un compte Twitter, et il faut s'attendre à ce que ce soit bientôt le cas de la plupart.

Ce média est susceptible de révolutionner la didactique de l'écrit parce qu'il donne à la production écrite des élèves de véritables destinataires et permet une rétroaction immédiate. Quelques douzaines d'enseignants ont déjà commencé à l'intégrer dans leur démarche pédagogique (Doladille, 2011). L'utilisation la plus précoce est celle de ce maître qui s'en sert pour apprendre la lecture et l'écriture à ses élèves de 5-6 ans⁷. D'autres le mettent à profit pour obtenir une rétroaction de la part des élèves ou des compléments d'information sur une activité faite en classe. On peut aussi demander aux élèves de produire une question ou une réflexion sur un événement. La production de *tweets* remettra à l'honneur ces genres que sont l'aphorisme, la maxime, le fragment, l'essai et le collage de citations.

Certes, le recours aux médias sociaux suppose aussi un sérieux encadrement afin d'éviter les dérapages. À partir du moment où l'audience n'est plus limitée aux personnes de notre entourage, il devient nécessaire de réfléchir aux limites de la liberté de parole en matière de discours haineux, stéréotypés ou diffamatoires, ce qui est sans aucun doute une composante essentielle de l'éducation.

Il ne faut pas seulement que les jeunes deviennent conscients des répercussions que peuvent avoir leurs propos, mais aussi de la façon dont ceux-ci définissent leur profil public. En partant de l'exemple de ces admiratrices de *Mad Men* qui ont adopté sur Twitter le personnage de Betty, nous pourrions mettre les élèves au défi de faire parler un personnage historique au moyen de *tweets* aussi pertinents

6. Voir <http://interstices.info/jcms/n_51807/la-visualisation-analytique-pour-comprendre-des-donnees-complexes> ainsi que Vandendorpe (2005).

7. Voir <<http://jejoueenclasse.free.fr/elucubrations/?p=125>>.

que possible. Cela implique à la fois une prise de conscience des faits de langage de l'époque, des préoccupations potentielles du personnage et du contexte socioculturel auquel il appartenait. L'activité peut également porter sur un personnage de roman lu en classe ou qu'un élève voudrait partager avec les autres. En inventant des réflexions qu'aurait pu faire ce personnage, l'élève apprendra non seulement à entrer en empathie avec lui, et donc à tirer plus de profit de la lecture du roman, mais aussi à prendre conscience des multiples ressources de sa propre personnalité et des diverses *personæ* qu'il peut adopter, élargissant ainsi le répertoire des rôles qu'il peut jouer sur le plan social. S'appuyant sur les travaux du sociologue Erving Goffman, qui a montré que chacun, consciemment ou non, vit sa vie comme un acteur joue un rôle, Jeremy Rifkin (2009) estime qu'Internet, en transformant le jeu des relations interpersonnelles, invite tout un chacun à partager une scène globale où il peut mettre de l'avant un aspect de sa personnalité. En cela, Internet contribue puissamment à faire émerger « une nouvelle conscience dramaturgique », nécessaire dans une civilisation complexe, au développement rapide et dont les composantes sont fortement imbriquées.

Cette notion de dramaturgie se rapproche du concept d'« ethos » déjà connu de la rhétorique ancienne. Aristote avait ainsi noté que la force de persuasion d'un discours repose en grande partie sur le degré de crédibilité que les auditeurs sont prêts à accorder à l'orateur. Ce travail sur l'ethos est plus important que jamais dans une culture où chacun est devenu producteur de messages publics. Une bonne façon d'y sensibiliser les élèves est de sélectionner un ensemble de commentaires faisant suite à un blogue ou à un article en ligne et de les faire classer selon leur degré d'intérêt et de pertinence. Dans ces textes souvent très courts, l'ethos est créé à la fois par la qualité de la langue, le bon sens, l'objectivité apparente, l'emploi de nuances et de modalisateurs, ainsi que par le degré de connaissances du domaine dont témoigne le commentateur. Dans une étape ultérieure, nous inviterons les élèves à proposer leur propre contribution et éventuellement à développer un point de vue dans un blogue personnel. Nous insisterons sur les qualités citées précédemment et sur la nécessité de référencer chaque affirmation à l'aide d'hyperliens, afin de les sensibiliser à ce que nous appelons une éthique de la transparence⁸ : l'objectivité absolue étant impossible en soi, mais seulement un but à atteindre, il importe de rendre visible ce sur quoi nous basons nos points de vue. Idéalement, chacun devrait ainsi devenir conscient des biais personnels hérités de son milieu et des traits de caractère qui peuvent altérer sa perception de la réalité et sa réceptivité aux arguments de la raison⁹.

8. Voir <<http://www.voir.ca/blogs/brasse-camarade/archive/2011/04/03/la-transparence-a-remplac-233-l-objectivite-233.aspx>>.

9. Voir « The Science of Why We Don't Believe Science », <<http://motherjones.com/politics/2011/03/denial-science-chris-mooney>>, consulté le 18 avril 2011.

4. LE SUPPORT

Le lecteur aura remarqué que, dans tous les exemples évoqués ci-dessus, le support du texte est l'écran. Je suis convaincu, en effet, que le livre imprimé est voué à ne plus jouer qu'un rôle marginal en tant que support de lecture. Certes, il restera dans notre environnement en tant qu'objet fétiche, élément décoratif ou de collection, mais il sera remplacé pour l'activité de lecture par les outils numériques – tout comme le papyrus a été remplacé par le codex. Il est déjà évident pour la majorité qu'il n'est plus possible de se passer de ces nouveaux attributs du texte et de la lecture que sont l'ubiquité, la fluidité, l'hypertextualité, l'indexation intégrale et l'interactivité.

Si l'avenir de la lecture inquiète tant, c'est parce que cette activité déborde le simple décodage de textes écrits et qu'elle englobe, en fait, l'ensemble des mécanismes par lesquels notre cerveau décode et interprète les données de son environnement. Se souvenant d'un cousin chasseur avec qui il parcourait les landes au début du xx^e siècle, François Mauriac décrit la façon dont ce dernier lisait la nature :

Je doute s'il lit : un livre lui tient lieu de tous les autres, cette terre du sous-bois qu'il ne quitte guère des yeux [...] il déchiffre sa terre comme une partition dont il interprète chaque signe [...] les odeurs et les sons, les nuages, un abois, un sifflement, tout revêt une signification précise (1959, p. 112-113).

Aujourd'hui, notre environnement est constitué de bien plus que les données de la nature et il déborde largement les signes écrits par lesquels l'humanité emmagasinait jusqu'ici ses rêves, ses procédures et son savoir. Comme le notait déjà McLuhan, « bien avant d'entrer à l'école, l'enfant d'aujourd'hui est engagé dans un traitement de données et d'informations à grande échelle » (1970, p. 201). Que dirait-il maintenant devant des bambins de deux ans en train de sélectionner leur comptine ou leur jeu favori sur une tablette ?

Quand je vois des études qui parlent d'un déclin du plaisir de lire, comme celle de la NEA évoquée plus haut ou une étude ontarienne récente qui montre une baisse constante depuis dix ans du pourcentage d'élèves de 3^e et de 6^e année qui déclarent aimer lire¹⁰, je ne peux manquer de m'interroger sur l'école – à moins que ce ne soit sur la méthodologie de l'étude en question – en me demandant à quoi correspond la lecture pour ces enfants, à quel ensemble de pratiques étroites elle a été réduite.

10. Voir <<http://www.theglobeandmail.com/news/arts/books/when-it-comes-to-books-canadians-read-a-lot-but-also-worry-a-lot/article1874777/page2/>>.

5. DEUX MODES DE LECTURE

Je suggère, à titre heuristique, que les activités de lecture se répartissent en deux grands modes, selon leur orientation vers *l'action* ou, au contraire, vers *un repli dans l'imaginaire*. Relèvent du premier groupe la recherche d'informations, la lecture de textes procéduraux, les échanges avec autrui et les interactions avec les programmes d'ordinateur ; au second groupe appartient la lecture de textes littéraires, et principalement de fiction. Une zone intermédiaire regroupe des textes qui jouent sur les deux aspects, mêlant une forte dimension cognitive à un univers imaginaire, comme dans le roman policier, où le lecteur est invité à recueillir activement les indices qui fourniront la clé d'une énigme. Les ouvrages du premier groupe invitent à une lecture *ergative* (du grec *ergon* : travail), par laquelle le sujet cherche à incorporer à son monde intérieur les éléments d'information qu'il va glaner au cours de sa lecture. Pour cela, celui-ci exige un maximum de contrôle sur son activité, une organisation logique de la matière, ainsi qu'une table des matières, un index ou des hyperliens susceptibles de faciliter sa tâche. Dans le second groupe, le cerveau se met en mode mimétique. En se représentant en imagination dans la position d'un personnage de fiction, le lecteur reproduit mentalement les comportements, les pensées et les actions qui lui sont racontés. Ce faisant, il se laisse emporter et transformer par le texte qu'il est en train de lire – ou l'histoire qu'il est en train de se raconter à lui-même, ainsi qu'il est arrivé à la pauvre Perrette de la fable (Vandendorpe, 1997). En confiant son imagination au texte, le lecteur est *agi* en quelque sorte par le texte, un phénomène qui a été finement analysé par Pascal Quignard :

Celui qui lit prend le risque de perdre le peu de contrôle qu'il exerce sur lui-même. Il se laisse assujettir totalement pendant le temps de sa lecture, à la limite de la perte d'identité, dans le risque de disparaître (1990, p. 151).

Ces deux modes de lecture ne sont évidemment pas étanches mais en rapport dialectique, comme dans les processus d'assimilation et d'accommodation que Piaget a observés dans le fonctionnement de l'intelligence : le lecteur en situation d'assimilation peut instantanément passer en mode accommodation, et vice-versa. L'un ou l'autre de ces modes va toutefois être privilégié à l'intérieur d'un paradigme culturel donné, et leur importance respective a varié au cours des époques. Longtemps, le registre fictionnel a été considéré comme secondaire, sinon nocif au développement personnel, ainsi que je l'ai évoqué au sujet du roman. Même en 1910, la Bibliothèque publique de New York estimait encore nécessaire de limiter les emprunts de romans à un livre sur quatre (Luey, 2010, p. 10). Cette attitude malthusienne à l'égard du roman a disparu à mesure que s'étendait l'empire du spectaculaire, comme si les gardiens de la culture en étaient venus à considérer que lire des romans était finalement un moindre mal.

On l'a vu par les enquêtes évoquées précédemment, depuis quelques années, la lecture fictionnelle est en baisse¹¹. Cela me semble dû au fait que les besoins d'évasion jadis satisfaits par le roman sont maintenant pris en charge par les séries télévisées et le monde du spectaculaire en général, qui disposent de moyens bien plus puissants que seul le langage pour engendrer une complète immersion dans l'imaginaire. De plus en plus, le recours à la lecture est surtout déterminé par nos besoins de communication sociale et par notre curiosité pour le monde, ce qui nous fait rechercher des textes qui répondent à un besoin de savoir, avec une nette préférence pour les textes organisés sous forme encyclopédique, au contenu très ciblé, plutôt que les grands exposés généraux.

Nous pouvons certes déplorer cette tendance et objecter que le roman offrait aussi, outre un moyen d'évasion, une mine de savoirs sur la vie en société. C'est indéniable, et je suis très conscient de l'apport du roman pour les jeunes. Mais, même si nous saluons les campagnes publicitaires auxquelles donnent lieu les salons du livre¹², je doute que celles-ci suffisent à renverser une tendance à long terme. Je fais plutôt l'hypothèse que le genre du roman pourrait se maintenir s'il migrerait massivement sur les tablettes et surtout s'il s'y ajoutait des éléments ludiques comme le font déjà nombre d'albums pour enfants sur iPad. Pour des enfants plus âgés, les éléments ludiques seraient remplacés par des ajouts multimédia susceptibles de donner au livre une profondeur historique, spatiale ou sociopsychologique et d'en faire un objet à explorer de façon interactive¹³. Le livre gagne aussi à faire partie d'un univers composite, débouchant sur des films, des séries ou des jeux. Comme le suggère Frank Rose, « en combinant l'impact émotionnel des récits avec des jeux où le joueur est en position de 1^{re} personne, on peut créer une expérience extrêmement puissante¹⁴ ». Les médias sociaux peuvent aussi contribuer puissamment à créer un effet de diffusion virale, comme le croit Amazon, qui a mis en place pour ses clients dans son *nuage* un espace d'annotation où le lecteur peut garder ses citations et les partager avec le public.

11. Pour deux écoles secondaires de la région de Windsor (Ontario), un total de trois livres a été prêté par les bibliothèques scolaires au cours du mois d'avril 2011, ce qui a amené la commission scolaire à éliminer les bibliothèques et à rapatrier les livres dans les salles de classe (*The Globe and Mail*, Éditorial, 16 mai 2011).

12. Voir aussi <<http://www.mymodernmet.com/profiles/blogs/creative-bookstore-ads>>.

13. Voir <<http://vimeo.com/22872218>>.

14. F. Rose (2011): « *Combine the emotional impact of stories with the first-person involvement of games and you can create an extremely powerful experience* », New York, Norton & Company, loc. 258 (Kindle).

CONCLUSION

Nous ne sommes que dans les premiers moments de la révolution numérique. Celle-ci commence tout juste à entrer dans les salles de classe avec le tableau blanc interactif. Mais il reste à repenser les manuels scolaires afin qu'ils soient accessibles en format numérique sur tablette. En même temps, bien des perfectionnements dans les logiciels seront encore nécessaires avant que les outils numériques soient parfaitement adaptés aux activités de prise de note, de surlignement, de manipulation et de classement des textes. Et des changements radicaux seront aussi nécessaires au plan des lois du copyright pour permettre les opérations de copier-coller d'un manuel à un cahier d'élève ou pour assurer l'interopérabilité des contenus, afin qu'un utilisateur puisse transférer le contenu d'une ancienne tablette à une autre.

Il faut aussi éduquer les élèves à participer pleinement aux évolutions en cours dans la sphère médiatique, en leur apprenant à intégrer leur héritage culturel dans les nouveaux horizons qui leur sont maintenant ouverts. Cela suppose, bien entendu, une politique dynamique de numérisation des archives nationales, non seulement dans le domaine du livre, mais aussi de l'audiovisuel public, ainsi qu'un accès élargi à Internet haute vitesse. Une chose est certaine, c'est que l'école ne peut pas se maintenir à l'écart du numérique, à moins de perdre sa raison d'être, qui est d'assurer l'épanouissement de tous les individus et la coexistence harmonieuse de la société humaine dans le village global.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE (2007). *Rhétorique*, traduit par Pierre Chiron, Paris, GF Flammarion.
- AUERBACH, E. (1968). *Mimésis : la représentation de la réalité dans la littérature occidentale*, traduit de l'allemand par Cornelius Heim, Paris, Gallimard.
- BOUCHER, F. (2008). *Le discours sur la lecture en France aux XIV^e et XV^e siècles : pratiques, poétique, imaginaire*, Paris, Champion.
- CARR, N. (2008). « Is Google making us stupid? What the Internet is doing to our brains », *Atlantic Magazine*, <<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/>>.
- CHKLOVSKI, V. (1965). « L'art comme procédé », dans T. Todorov (dir.), *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil, p. 76-97.
- DEBRAY, R. (1992). *Vie et mort de l'image : une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard.
- DOLADILLE, E. (2011). « Twitter en classe : une pratique qui séduit professeurs et élèves », <<http://www.vousnousils.fr/2011/04/13/twitter-en-classe-une-pratique-qui-seduit-professeurs-et-eleves-504315>>.
- FISCHER, S.R. (2003). *A History of Reading*, Londres, Recktion Books.

- FITZGERALD, F.S. ([1936] 1945). «Pasting it together», dans E. Wilson (dir.), *The Crack-Up*, New York, New Directions.
- GREENFIELD, S. (2008). *The Quest for Meaning in the 21st Century*, Londres, Sceptre.
- JOHNSON, S. (2005a). *Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter*, New York, Penguin.
- JOHNSON, S. (2005b). «Watching TV makes you smarter», *The New York Times*, 24 avril.
- LELYVELD, J. (2011). *Great Soul. Mahatma Gandhi and His Struggle With India*, New York, Knopf.
- LODGE, D. (2002). *Consciousness & the Novel: Connected Essays*, Londres, Penguin.
- LUEY, B. (2010). *Expanding the American Mind. Books and the Popularization of Knowledge*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- MAURIAC, F. (1959). *Mémoires intérieurs*, Paris, Flammarion.
- MCLUHAN, M. (1970). *From Cliche to Archetype*, New York, Viking Press.
- MONTAIGNE (1968). *Les Essais*, 2 vol., Lausanne, Éditions Rencontre.
- NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS – NEA (2007). *To Read or Not To Read*, Washington, NEA, <<http://www.nea.gov/research/toread.pdf>>.
- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence de l'enfant*, Neuchatel, Delachaux & Niestlé.
- POSTMAN, N. (1985). *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, New York, Penguin.
- QUIGNARD, P. (1990). *Petits traités*, tome V, Paris, Maeght Éditeur.
- RAMONET, I. (2007). *Fidel Castro: biographie à deux voix*, traduit de l'espagnol, Paris, Fayard.
- RIFKIN, J. (2009). *The Empathic Civilization*, New York, Jeremy Tarcher/Penguin.
- ROSE, F. (2011). *The Art of Immersion*, New York, Norton & Company.
- ROSEN, C. (2008). «People of the screen», *The New Atlantis*, automne, <<http://www.thenewatlantis.com/publications/people-of-the-screen>>.
- SCHMUKI, K., P. OCHSENBEIN et C. DORA (2000). *Cimelia Sangallensia*, St. Gallen, Verlag am Klosterhof.
- VANDENDORPE, C. (2011). «Quelques questions clés que pose la lecture sur écran», dans C. Bélisle (dir.), *Lire dans un monde numérique*, Lyon, Presses de l'ENSSIB, p. 49-66.
- VANDENDORPE, C. (2005). «Avatars et renaissances du livre savant», dans B. Melançon (dir.), *Le savoir des livres*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 43-67.
- VANDENDORPE, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte*, Montréal et Paris, Boréal et La Découverte.
- VANDENDORPE, C. (1997). «Actions manquées et imaginaire», dans P. Ouellet (dir.), *Action, passion, cognition*, Québec, Nuit Blanche, p. 307-317.
- WOLF, M. (2007). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*, New York, HarperCollins.

2.

DE LA PARALITTÉRATURE À LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

UNE ÉVOLUTION ÉPISTÉMOLOGIQUE ET IDÉOLOGIQUE DU CHAMP DE LA BANDE DESSINÉE¹

Jean-François Boutin

Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis)

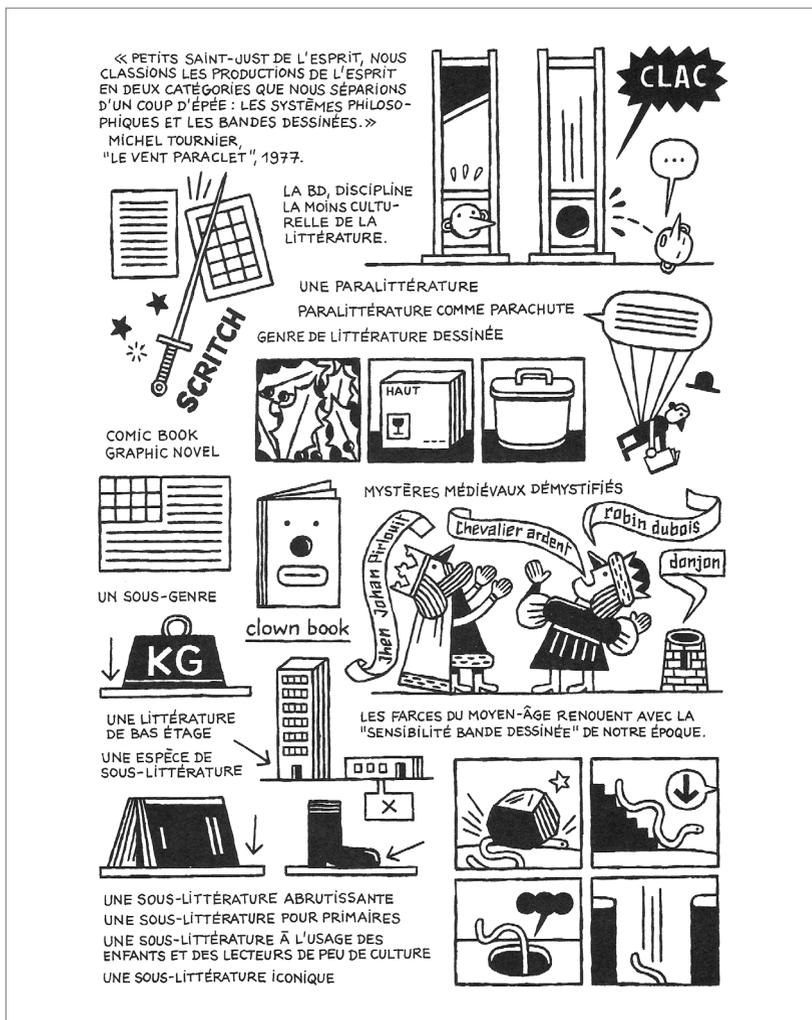
RÉSUMÉ

Le *multitexte* de l'auteur porte un regard foncièrement épistémologique sur le développement scolaire et extrascolaire du concept de « bande dessinée », notamment par l'évocation des postulats idéologiques qui ont contribué, (très) lentement mais sûrement, à son ancrage théorique. Le parcours à l'étude cherche à démontrer que la bande dessinée, en tant qu'objet culturel fortement hétérogène (Boutin, 2010; Groensteen, 2006, 2011; Hatfield, 2009; Morgan, 2003; Tabachnick, 2009), a subi des pressions idéologiques variées et successives (idéologies littéraire, contre-culturelle, pédagogique et esthétique) qui ont contribué, par ces mutations, à stigmatiser une essence constamment déchirée entre reconnaissance et distinction (Bourdieu, 1992, 1994). Aujourd'hui, le paradigme de la *littératie médiatique critique* (Buckingham, 2003; Livingstone, 2002; Kellner et Share, 2007; etc.), en s'ouvrant résolument à la *multimodalité* (Jewitt et Kress, 2003; Kress, 1997, 2010; Jewitt, 2009; Rasinski *et al.*, 2000; Tyner, 1998) des formes d'expression offre à la bande dessinée de trouver enfin une légitimité certaine au croisement des sphères culturelle, éducative et artistique, ce qui en renouvelle la validité épistémologique.

1. Ce chapitre fut rédigé dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH): Lebrun, M., N. Lacelle et J.-F. Boutin (2010-2013). *La littératie médiatique multimodale en contexte scolaire*.

Multimodalité oblige, il faut introduire la présente analyse épistémologique à l'aide d'une figure résolument multimodale où sont fortement mises en évidence deux ressources sémantiques (Van Leeuwen, 2005) incontournables: les modes textuel et visuel (Kress, 1997).

FIGURE 2.1. Plusieurs idées reçues sur la bande dessinée.



Source: D'après Gerner (2008).

Qu'est-ce que la bande dessinée? Étonnante, vétuste interrogation, considérant la distribution culturelle fortement étendue de cet objet artistique qui réunit les arts de l'illustration à la littérature. «Une bédé? C'est tout simple: c'est... Tintin²» entendons-nous encore trop souvent. «Des dessins qui font rigoler!...» «Du divertissement,

2. Pour les plus vieux et *Kid Paddle* pour les plus contemporains.

une belle évasion... » Taisons immédiatement toutes les trivialités si facilement associées à la bande dessinée³ et surtout toujours si répandues, notamment à l'école, qu'elle soit primaire, secondaire ou... à l'université! Dès les années 1970, plusieurs, dont de nombreux créateurs, ont tenté conceptuellement d'explorer la bande dessinée ou ont élaboré et proposé des définitions à partir de leurs propres postulats, tentant toujours de lui conférer une légitimité sinon épistémologique, du moins culturelle. Or les bouleversements encore récents liés au passage des civilisations modernes à la communication numérique imposent maintenant une relecture certes ambitieuse de l'essence même du média. Non pas que les propositions des Masson (1987), Peeters (1998), Morgan (2003), Groensteen (2006) et consorts soient devenues subitement vétustes, mais l'apparition encore très récente et fulgurante du concept de « multimodalité » (Kress, 1997, 2010) – et de ses dérivés : littératie multimodale – *Multimodal Literacy* (Jewitt, 2009 ; Jewitt et Kress, 2003 ; Tyner, 1998) et littératie multiple – *Multiple Literacies* (Rasinski et al., 2000) – en éducation⁴ ajoute un substrat désormais incontournable lorsqu'il s'agit de (re)définir la bande dessinée.

D'abord... bande dessinée ou... littératures dessinées (Groensteen, 2005, 2011 ; Morgan, 2003) ? Bande dessinée... ou art séquentiel (Eisner, 1997 ; McCloud, 2007) ? Art séquentiel... visuel (McCloud, 2007) ? Littérature... graphique (Groensteen, 2005) ? *Visual Literacy* ? *Visual Narrative* ? *Graphic Storytelling* ? Bande dessinée... manga... *Graphic Novel* ? Littératie... multimodale ? L'exercice suffit ; continuer ainsi l'énumération ne donnerait que davantage le vertige.

La récente multiplication des appellations induit un nécessaire réexamen épistémologique : en quoi consiste vraiment la bande dessinée en 2012 et comment notre conception de cet objet devrait-elle évoluer au fil du temps ? En quoi le fait de porter un tel regard épistémologique doit-il influencer le rapport entre bande dessinée et école ? Pourquoi, comme le réclamaient déjà Considine et Haley (1999), il y a plus de dix ans, la littérature illustrée et notamment la bande dessinée doivent-elles absolument (ré)intégrer l'école, *a fortiori* la classe de langue, au XXI^e siècle ?

1. LA BANDE DESSINÉE DANS LE CHAMP

La bande dessinée a la légitimité socioéconomique que lui confère sa présence massive et constante dans les premières places sur les listes des livres les plus vendus, tous genres [*sic*] confondus [...] L'expression de « neuvième art »,

3. Benoit Mouchard en propose une liste relativement exhaustive dans *La bande dessinée. Idées reçues* (Paris, Le Cavalier Bleu, 2004), tandis que Jochen Gerner abuse, comme l'illustre la figure 2.1, du discours rapporté dans son admirable *Contre la bande dessinée. Choses lues et entendues* (2008).

4. Ce domaine est considéré ici dans son sens large : sciences de l'éducation (linguistique, didactique, etc.) et sciences de la communication (éducation aux médias, etc.).

qui s'est peu à peu répandue pour la désigner ne reflète donc nullement une position acquise [...] Une certaine condescendance perdure néanmoins (Groensteen, 2006, p. 8).

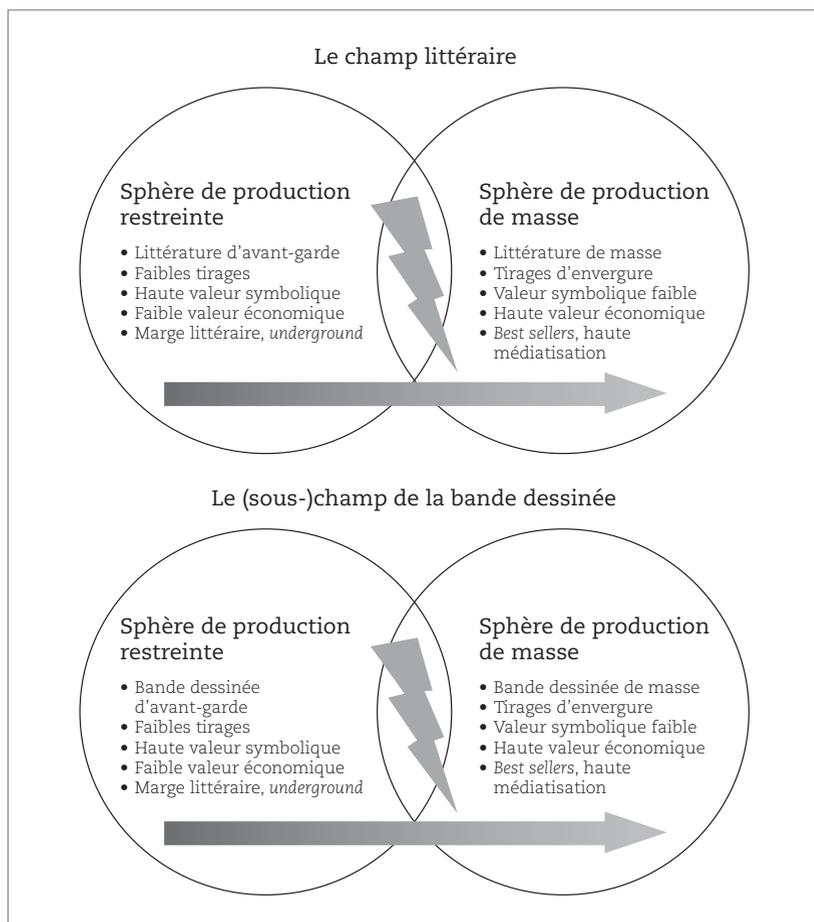
La question de la légitimité de la bande dessinée en tant que forme narrative digne de ce nom demeure indissociablement tributaire de la valeur littéraire – littérarité – qu'un soi-disant *establishment*⁵ en littérature voudrait bien lui reconnaître au gré des envies et des circonstances, valeur foncièrement subjective et très souvent dépréciée, un peu comme le font de façon beaucoup plus officielle les agences de cotation à la *Moody's* dans le domaine des finances bancaires. Bref, la littérarité de la bande dessinée, depuis toujours, pose problème aux personnes dites lettrées ou littéraires qui, pourtant, avouent de façon quasi unanime ne pas ou très peu la lire ou la connaître. Un tel paradoxe ne surprend guère, surtout lorsqu'est considérée l'explication sociologique du fonctionnement du champ littéraire qu'a courageusement échafaudé Bourdieu dans *Les règles de l'art* (1992).

Pour le sociologue du Collège de France, nous pourrions représenter *grosso modo* et schématiquement, reconnaissons-le, ce fameux champ littéraire telles deux sphères distinctes de production de littérature essentiellement en conflit (Bourdieu parlait de lutte, dans une logique manifeste de distinction, pour l'appropriation des différents capitaux en jeu : capital symbolique, capital esthétique, capital économique). La première sphère, celle dite de production restreinte, regrouperait ainsi les tenants de la littérature d'avant-garde où la création du « jamais encore lu » serait le leitmotiv fondamental, assurant le prestige et la reconnaissance – haute valeur symbolique et esthétique –, mais confinant à la marge économique, en raison des faibles tirages, et à un certain *underground* littéraire. À l'opposé, la seconde sphère dite de production de masse serait, pour paraphraser Georges Legros⁶, celle des épigones, de la reproduction et du « déjà lu », celle de la littérature sérielle, celle de la littérature de genres, bref de la littérature de masse à grands, voire énormes tirages (*best sellers*) générant d'appréciables capitaux foncièrement... économiques. Nous pourrions les croire dichotomiques, mais Bourdieu démontra qu'au contraire, l'une – production de masse – dominait toujours l'autre par son pouvoir d'attraction en finissant invariablement par « capturer », en fin de course, les auteurs dits d'avant-garde (voir la figure 2.2).

-
5. Que nous retrouvons principalement dans de nombreuses facultés/départements des lettres, des belles lettres et d'études littéraires, dans plusieurs cercles lettrés ou littéraires, dans les médias de masse qui jouent de l'intellectualisme ainsi que dans des milieux plus opaques tel celui des revues littéraires fortement spécialisées.
 6. Cet éminent professeur de didactique de la littérature (Facultés Notre-Dame-de-la-Paix, Namur) nous avait reçu en entrevue à l'occasion de travaux doctoraux en 1996 et avait employé précisément ces termes pour discuter de cet aspect de la théorie du champ de Bourdieu.

Si la bande dessinée n'était pas, à part entière, de la littérature au même titre, par exemple, que le roman ou le théâtre écrit, formes manifestement ennoblies, si sa littérarité n'était pas tout à fait au rendez-vous, nous ne pourrions donc pas décrire, de toute évidence, l'espace de la bande dessinée comme un champ, comme un espace social de lutte pour la possession individuelle du capital (Bourdieu, 1994). Or il n'en est rien, bien au contraire. Comme l'illustre la figure 2.2, nous pouvons aisément circonscrire le champ de la bande dessinée exactement de la même manière que nous l'avons fait pour le champ littéraire. Les mêmes luttes, la même logique de distinction, les mêmes regroupements, les mêmes capitaux et les mêmes habitus y sont déployés. La bande dessinée devient, à vrai dire, partie prenante d'un champ littéraire générique. La bande dessinée est de la littérature, c'est tout... ou presque.

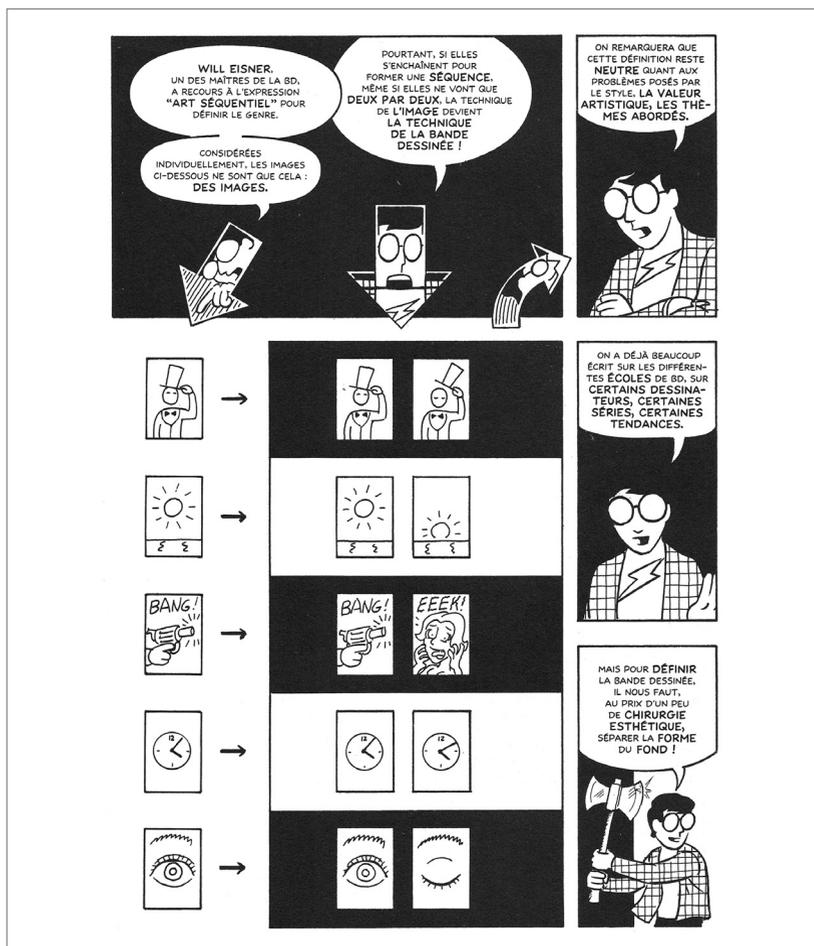
FIGURE 2.2. Le champ littéraire (d'après Bourdieu, 1992 et 1994) et le sous-champ de la bande dessinée.



2. DES CONSIDÉRATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Raffinons notre pensée. Pour débiter, rappelons⁷ que la bande dessinée est d'abord et avant tout un récit, c'est-à-dire une histoire narrée. Narrée, donc... racontée, et ce, par la mobilisation parfois autonome, très souvent symbiotique, de mots et de dessins afin de constituer concrètement la morphologie⁸ de cette histoire. Or, dans quel cadre est-elle racontée, au juste ? Précisément dans celui d'une suite d'événements sélectionnés, liés les uns aux autres, qui forment un tout cohérent : la *séquence* (voir la figure 2.3).

FIGURE 2.3. La bande dessinée : une intrinsèque séquence narrative.



Source: McCloud (2007, p. 13).

7. Pour en savoir davantage : voir Boutin (2011).
8. Sur support traditionnel (« papier ») ou, de plus en plus, en format numérique.

Ajoutons, à l'instar de Moeller (2011), que la bande dessinée, bien que présentée fréquemment – et de façon erronée – comme un genre littéraire, demeure plutôt un *support expressif pour les différents genres littéraires, fictifs ou non* : polar, aventure (historique, humoristique, etc.), réalisme, science-fiction, biographie, autobiographie, essai politique (philosophique, sociologique, etc.), rapport d'enquête⁹, etc. À vrai dire, s'agit-il, lorsqu'il est question de bande dessinée, d'art séquentiel ou...pourquoi pas, de *littératie séquentielle* ?

Deux postures s'affrontent ici : l'objet esthétique/narratif ou la lecture littéraire. Tout dépend alors du mode d'entrée privilégié : les spécialistes, voire les partisans du langage visuel, favorisent évidemment la notion d'art ; pour leur part, les éducateurs et *a fortiori* les spécialistes de l'enseignement-apprentissage du langage écrit privilégient désormais la littératie. Dans tous les cas, un seul consensus reste possible : la bande dessinée se révèle intrinsèquement *multimodale*.

Comment cela se produit-il ? Par un tout aussi intrinsèque système combinatoire (Groensteen, 1999) de *modes sémiotiques* (Kress, 1997, 2009 ; Van Leeuwen, 2005). En effet, la bande dessinée amalgame toujours au sein de sa séquence narrative plusieurs codes que le lecteur doit décrypter, interpréter et, idéalement, assimiler. Chacun de ces codes relève d'un mode dont il se fait l'expression concrète ; en fait, les modes sont des moyens servant à produire du sens (Kress, 2009). La multimodalité en bande dessinée s'avère particulièrement riche, considérant les multiples voies communicatives empruntées par ses concepteurs. Nous y croisons : 1) le *mode textuel* (dialogues, récitatifs) ; 2) le *mode visuel* (illustrations fixes, idéogrammes) ; 3) le *mode gestuel* (gestes, mouvements non verbaux) ; 4) le *mode sonore* (onomatopées, notes musicales) ; et surtout 5) les différents *modes mixtes* (texte/images, texte/images/sons, images/gestuelles, etc.).

Reprenons, synthétisons et, surtout, clarifions : nous dirons de la bande dessinée qu'elle est ainsi un récit – multimodal – séquentiel à images... *fixes* ! Des images fixes, donc des images statiques, figées, autant d'instantanés arrêtés délibérément, autant de « photographies » que nous souhaitons exposer dans une série cohérente. Exactement comme dans un bon vieux photo-roman... D'autres formes du récit séquentiel sont très familières : le film, le dessin animé, le clip vidéo, voire le théâtre, etc. Nous remarquerons toutefois ici que les images, plutôt que d'être fixées, sont... mobiles, dynamiques ! Cette fixité de l'image en bande dessinée lui octroie d'ailleurs une autre propriété qui, sans lui être propre, accentue fortement son originalité, bref sa distinction au sein de l'univers narratif : l'omniprésence entre chaque case, entre chaque bande, entre chaque planche, voire même entre

9. L'exemple le plus éloquent reste sans nul doute la publication, en 2006, sous l'impulsion de la National Commission on Terrorist Attacks Upon the United States, de Jacobson et Colón (2006). *The 9/11 Report: A Graphic Adaptation*.

chaque épisode du récit, de l'*ellipse*. Ellipse ? Il s'agit en fait d'une absence momentanée de contenu entre deux « temps » d'une séquence narrative, un espace que peut/doit combler le lecteur à l'aide notamment de l'inférence (Boutin, 2010). Plus poétique, Peeters (1998, p. 32) la définit comme « une case fantôme [...] entièrement construite par le lecteur ».

Avant de conclure ce réexamen de l'épistémè de la bande dessinée, rajoutons, et cela s'avère tout aussi fondamental, qu'en tant que récit multimodal, séquentiel, à images fixes et elliptique, elle se déploie aussi, en général, à partir du... *dialogue* (mode textuel), c'est-à-dire de l'échange direct ou indirect de paroles entre différents personnages ; bref du discours rapporté (Boutin, 2008). D'où cette ébauche conceptuelle, pour l'instant satisfaisante : considérons donc la bande dessinée tel un récit 1) *multimodal*, 2) *séquentiel*, 3) *à images fixes*, 4) *elliptique* et 5) *dialogal*.

3. POURQUOI LA BANDE DESSINÉE DOIT-ELLE ABSOLUMENT (RÉ)INTÉGRER L'ÉCOLE, A FORTIORI LA CLASSE DE LANGUE, AU XXI^e SIÈCLE ?

If the landscape of public communication is now less dominated by written language, and coming to be more dominated by visual forms (though other modes of communications are also becoming increasingly important – music, sound, but also the body in its many potentials) then our former reliance on the study of the language – linguistics – will no longer be sufficient to account this new domain (Kress, 1997, p. 6).

De tout ce qui précède, retenons surtout que la bande dessinée, contrairement aux idées reçues de facilité qui lui sont accolées constamment¹⁰, se révèle beaucoup plus complexe que nous l'imaginons *a priori* en termes d'interprétation et de construction de sens. « Art invisible » clame McCloud (2007). À vrai dire, la lecture de la bande dessinée demande à son « lecteur » qu'il décode/comprenne/intègre, et ce, en simultanée, plusieurs modes d'expression/communication : 1) le mode textuel, 2) le mode visuel, 3) le mode gestuel, 4) le mode sonore et 5) les modes mixtes. La bande dessinée, en tant que récit illustré, devient ainsi un multiple texte – *multitexte* – et une multiple lecture – *multilecture* – parce qu'elle génère de façon interactive un multiple décodage, une multiple compréhension et, idéalement, une multiple intégration. « Lire » de la bande dessinée (la déchiffrer, l'interpréter et l'assimiler), c'est donc lire un texte, lire des images, lire un texte/images, lire des sons, lire des gestes, lire une mise en scène, etc. ; « lire » de la bande dessinée, c'est nécessairement se

10. « L'opinion prévaut toujours qu'il s'agit d'une lecture facile, n'exigeant pas de compétence particulière » constate Groensteen (2006).

confronter à un message narratif d'une complexité certaine et beaucoup plus dense que ne le laissent présager ses apparences. Or tellement peu d'enseignants, de pédagogues, de communicateurs, de linguistes et d'autres formateurs soupçonnent cette réalité. En fait, toute forme textuelle multimodale (dont évidemment la bande dessinée) demeure encore suspecte, sinon coupable, de distraction, d'égarement, de facilité ou d'oisiveté...

L'école francophone, notamment au Québec, veut-elle vraiment s'ouvrir à la multimodalité et surtout aux *multitextes*? Pas encore! La réponse, implacable, émane sans détour des instructions officielles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS): la question de l'enseignement/apprentissage de la littératie médiatique multimodale demeure tout simplement absente, en 2012, de ces prescriptions. Le système québécois d'éducation s'inscrit dès lors en décalage plus que marqué avec la réalité culturelle quotidienne des élèves qui fréquentent ses murs, et un tel fossé, déjà de l'ordre générationnel, ne cesse dangereusement de s'accentuer chaque fois qu'apparaît un nouveau développement en matière de communication numérique. De plus en plus seuls sur leur île, les – trop nombreux – pédagogues exclusivement préoccupés de littératie traditionnelle – lire « monomodale » – risquent même de se retrouver totalement *incommunicado* avec leurs élèves, utilisateurs de plus en plus engagés et entichés de la littératie médiatique multimodale et de ses potentialités exponentielles, il faut bien l'admettre.

Parmi les formes multimodales de plus en plus nombreuses à s'immiscer dans la vie quotidienne des jeunes, la bande dessinée semble idéalement positionnée pour permettre le rétablissement des ponts entre ces deux solitudes. À la fois traditionnelle (mode textuel) et contemporaine (modes visuel, gestuel, sonore et mixtes), elle devrait permettre notamment aux enseignants de la classe de langue d'intégrer progressivement la littératie médiatique multimodale à leurs démarches d'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture, irrévocablement en mutation, qu'ils le veuillent ou non. Bien plus, la bande dessinée, forme multimodale désormais « rassurante », pourrait même servir de tremplin en vue de l'exploration et de l'intégration en classe du phénomène multimodal en général comme dans ses plus avant-gardistes avancées.

CONCLUSION

En bout de parcours, une interrogation fondamentale et ses corollaires persistent: *comment décoder l'image et surtout comment la comprendre? Comment décrypter les codes des autres modes, notamment les modes mixtes, et surtout comment les comprendre?* Si certaines pistes ont émergé du côté de la recherche dans des domaines comme la communication visuelle

(Considine et Haley, 1999 ; Kress et Van Leeuwen, 2006), des arts visuels (Groensteen, 2005) ou même de la psychologie cognitive, tout, ou presque, reste à faire du côté des sciences de l'éducation et plus particulièrement de celui de la linguistique théorique et appliquée. D'où, déjà, la nécessité de procéder à une toute première vérification « terrain » (scolaire) de la prégnance de certaines des quelques propositions à cet égard. Voilà le chantier¹¹ auquel les chercheurs doivent désormais s'attaquer.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOUTIN, J.-F. (2011). « La bande dessinée décodée : comprendre ses modes, ses indices et ses formes par sa terminologie », *Vivre le primaire*, vol. 24, n° 3, été, p. 33-36.
- BOUTIN, J.-F. (2010). « Innover en littératie : pratiques de lecture/écriture à partir de la bande dessinée », dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir), *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-94.
- BOUTIN, J.-F. (2008). « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée. Des exemples d'application en classe (variation lexicale et cohérence textuelle) », *Québec français*, n° 149, printemps, p. 50-51.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- CONSIDINE, D.M. et G.E. HALEY (1999). *Visual Messages—Integrating Imagery into Instruction*, Englewood, Teacher Ideas Press.
- EISNER, W. (1997). *La bande dessinée, art séquentiel*, Paris, Vertige Graphique.
- GERNER, J. (2008). *Contre la bande dessinée. Choses lues et entendues*, Paris, L'Association.
- GROENSTEEN, T. (2011). *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée 2*, Paris, Presses universitaires de France.
- GROENSTEEN, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*, Paris, Éditions de l'An 2.
- GROENSTEEN, T. (2005). *La bande dessinée. Une littérature graphique*, Paris, Milan.
- GROENSTEEN, T. (1999). *Système de la bande dessinée*, Paris, Presses universitaires de France.
- HAMMOND, H. (2009). *Graphic Novels and Multimodal Literacy*, Londres, Lambert Academic Publishing.

11. Nous avons procédé, au printemps 2011, à une première exploration empirique auprès d'un groupe d'une quinzaine d'adolescentes et d'adolescents du secondaire (École Pamphile-Lemay ; Ste-Croix de Lotbinière, Québec ; Commission scolaire des Navigateurs). Il s'agit d'une série de quatre rencontres focalisées (*focus groups*) comparatives où les sujets ont dû effectuer quatre « lectures » distinctes et clarifier/confronter leurs stratégies d'interprétation : 1) compréhension du texte seul (*L'île au trésor*, chapitre 1/R.L. Stevenson) ; 2) compréhension de l'image seule (*Seul*, extrait/Chabouté) ; 3) compréhension du texte/images (séquence d'images fixes/statiques) (*Gilles la Jungle*, extrait/C. Cloutier) ; 4) compréhension du texte/images (séquence d'images mobiles/dynamiques) (*La folle journée de Ferris Bueller*).

- HATFIELD, D. (2009). «Defining conics in the classroom: The pros and cons of unfixability», dans S.E. Tabachnick (dir.), *Teaching the Graphic Novel*, New York, The Modern Language Association of America, p. 19-27.
- JACOBSON, S. et E. COLÒN (2006). *The 9/11 Report. A Graphic Adaptation*, New York, Hill and Wang.
- JEWITT, C. (dir.) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge.
- JEWITT, C. et G. KRESS (2003). *Multimodal Literacy*, New York, Peter Lang.
- KELLNER, D. et J. SHARE (2007). «Critical media literacy is not an option», *Learning Inquiry*, vol. 1, n° 1, p. 59-69.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Londres, Routledge.
- KRESS, G. (2009). «What is mode?», dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Routledge, p. 54-67.
- KRESS, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*, New York, Routledge.
- KRESS, G. et T. VAN LEEUWEN (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, New York, Routledge.
- LIVINGSTONE, S. (2002). *Young People and New Media: Childhood and the Changing Media Environment*, Londres, Sage Publishing.
- MCCLOUD, S. (2007). *L'art invisible. Comprendre la bande dessinée*, Paris, Delcourt.
- MOELLER, R.A. (2011). «Aren't these boy books?: High school students' readings of gender in graphic novels», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, n° 7, p. 476-484.
- MORGAN, H. (2003). *Principes des littératures dessinées*, Paris, Éditions de l'An 2.
- MOUCHARD, B. (2004). *La bande dessinée. Idées reçues*, Paris, Le Cavalier bleu.
- PEETERS, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*, Tournai, Casterman.
- RASINSKI, T., N. PADAK, B.W. CHURCH et al. (2000). *Teaching Comprehension and Exploring Multiple Literacies. Strategies from The Reading Teacher*, Newark, International Reading Association.
- TABACHNICK, S.E. (dir.) (2009). *Teaching the Graphic Novel*, New York, The Modern Language Association of America.
- TYNER, K.R. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN LEEUWEN, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*, New York, Routledge.

3. UNE DESCRIPTION MATRICIELLE DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE

Pierre Fastrez

Université catholique de Louvain

Thierry De Smedt

Université catholique de Louvain

RÉSUMÉ

Depuis que l'éducation aux médias (EAM) est pratiquée, la réflexion des acteurs s'est concentrée principalement sur deux questions : les types de médias devant être enseignés en EAM et les méthodes pédagogiques convenant à cet enseignement. La définition des compétences auxquelles l'EAM devait conduire n'est apparue que plus tard et de façon très marginale.

Cet article fait état d'un programme de recherches en cours, dont les premières phases remontent à 1993, concernant la définition du concept de « littératie médiatique » en termes de compétences. Nous présenterons un outil conceptuel structurant le concept de « littératie médiatique » au départ de quatre domaines de compétence (écriture, lecture, navigation, organisation) et de trois dimensions des compétences médiatiques (informationnelle, technique, sociale). Le croisement de ces quatre domaines et de ces trois dimensions génère une matrice à douze cellules, permettant de préciser un ensemble de catégories de compétences médiatiques.

1. UNE ENTRÉE EN MATIÈRE

1.1. L'invention historique de l'éducation aux médias

L'éducation aux médias est née, avant même de porter ce nom, dans les initiatives éparpillées d'éducateurs et d'enseignants engagés dans des processus éducatifs dont l'objectif n'était pas de développer chez les jeunes des compétences médiatiques. Le contexte était le plus souvent celui de l'enseignement général ou de mouvements de jeunesse associatifs focalisés sur un développement global des jeunes, d'un point de vue personnel ou social. L'élément déclencheur de ces initiatives a souvent été lié à l'introduction de nouveaux médias (planches illustrées, revues, diapositives, photos, caméras, enregistreurs, radios, télévisions, cassettes vidéo), dans le cadre de la classe ou de réunions associatives. Le but n'était pas de prendre ces médias pour objets d'étude, mais de les utiliser pour enseigner ou animer des rencontres et des échanges (Jacquinot, 1985). Les enseignants et les éducateurs attendaient beaucoup des effets éducatifs des images, articles de revues, émissions de radio et films. Ce fut pourtant souvent une déception : les jeunes n'apprenaient pas spontanément face aux médias même audiovisuels. Leur regard peinait à exploiter de manière active et critique les contenus médiatiques faits de textes, d'images et de sons (Porcher, 2006). C'est ce constat qui a mené les enseignants et les éducateurs à former, au moyen de différentes pédagogies, à la lecture et à l'interprétation critique des médias.

L'intérêt pour une mesure des effets éducatifs de ces initiatives pédagogiques n'est apparu que tardivement. Telle l'éducation aux médias, qualifiée encore par d'autres vocables, par exemple, l'alphabétisation à l'image, l'éducation à l'actualité, les moyens d'information, etc. (Gonnet, 2001), ne faisait pas partie des programmes, et son évaluation interne ou externe ne se posait ni en classe, ni dans les mouvements associatifs, ni, *a fortiori*, en famille. Il existait d'ailleurs de bons arguments (Gonnet, 1997) pour prôner une distinction entre l'éducation aux médias et les matières disciplinaires soumises à l'évaluation. Il a fallu que l'éducation aux médias soit traitée à l'intérieur de cadres institutionnels éducatifs officiels pour qu'apparaisse une pression conduisant à une validation objective. Ce fut le cas, par exemple, lors de l'opération Télécole (Thomas, 1993) en 1991 en Belgique francophone ou, en France, au sein du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) (Bevort et De Smedt, 1997), en 1994, lorsqu'à la demande du comité d'orientation, une longue enquête fut menée durant cinq ans, en vue de détecter les résultats éducatifs de différentes pratiques pilotes instituées par des enseignants français. C'est dans le rapport de cette dernière recherche qu'apparaît, dans la littérature scientifique consacrée à la culture médiatique, la notion de compétence, et plus particulièrement

de « compétence spectatorielle ». Le schéma implicite est que l'éducation produit de la compétence et que celle-ci se mesure à des changements de savoir (savoir-faire et savoir-être) mesurables, imputables aux actions éducatives. Le terme *spectatorielle* se réfère, lui, au constat des filmologues selon lequel il existe un « état spectatorial » (Meunier et Peraya, 2004) dans lequel la conscience et l'interprétation critique deviennent particulièrement inaccessibles au spectateur. Au contraire, la compétence spectatorielle serait la capacité d'adopter à volonté une attitude consciente et critique envers un média (Piette, 2000), à une époque où la condition du public était essentiellement de « lire » les médias (sans toutefois conjecturer leurs codes spécifiques) et non d'en produire ou d'en diffuser.

Aujourd'hui, la nécessité que chacun dispose de compétences médiatiques n'est plus vraiment contestée, au contraire. La pression institutionnelle visant à identifier et à mesurer les niveaux de compétence s'est presque généralisée en Europe, notamment afin de garantir l'efficacité des moyens mis en œuvre. Toutefois, la question de la nature des compétences médiatiques et du meilleur moyen de les mesurer se pose toujours, et de manière toujours plus vive, afin d'encadrer les pratiques et les politiques de formation par des références fiables en termes d'objectifs et d'effets éducatifs.

1.2. La notion de compétence en littératie médiatique

Bien que le vocable n'ait pas (encore ?) fait l'unanimité, nous désignons dans cet article, par le terme de *littératie médiatique*, l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. Cette préoccupation d'autonomie des personnes rassemble de nombreux courants de pensée, tels le personnalisme (Mounier, 2001), la sociologie critique (Bourdieu, 1979), ou la pédagogie nouvelle (Freire, 1982). Le souci de définir largement les capacités nécessaires aux utilisateurs des médias contemporains implique une réflexion systématique sur les contraintes et sur les potentialités des médias, croisée par un maximum d'informations relatives aux usages courants et émergents pratiqués par chaque catégorie d'utilisateur. On voit combien le chantier entrepris est immense et il requiert de l'expertise dans des domaines variés, alliant la technologie aux sciences humaines, celles-ci englobant les sciences de l'éducation et celles du langage. Nous tenterons une première cartographie synthétique de ce domaine dans le présent article.

Quant au terme de *compétences*, nous l'utilisons ici dans le sens où il s'oppose au terme de *capacité*, comme le font Rey et al. (2006). La capacité désigne un savoir (théorique ou pratique) détectable à travers l'aptitude à accomplir une tâche déjà enseignée lors d'une épreuve de contrôle. Il y a donc, dans la capacité, une relative linéarité entre

l'enseignement et l'évaluation. La compétence, quant à elle, se réfère à des combinaisons singulières de savoir-faire manifestant une adaptation originale et non stéréotypée à des situations inédites (Rey et al., 2006). Si la littératie médiatique veut se référer aux aptitudes concrètes que doivent mobiliser les utilisateurs des médias contemporains (en création, en réception, en échange et en stockage), elle doit, selon nous, adopter le modèle des compétences pour envisager le contexte de l'évolution permanente des pratiques, des institutions et des machines.

Dans cet article, nous proposons une définition de la littératie médiatique en termes de matrice de compétences. La définition du concept de littératie médiatique et de sa structure interne est envisagée ici comme la première étape d'une activité de recherche ayant pour objectif l'évaluation des compétences concernées. Une telle définition trouve cependant également son utilité dans le cadre de la pratique de l'éducation aux médias: elle fournit un inventaire structuré des compétences en littératie médiatique, inventaire au sein duquel chaque compétence peut être liée aux pratiques médiatiques au travers desquelles elle s'exprime. Elle constitue dès lors un outil diagnostique permettant d'établir un état des lieux répondant aux deux questions suivantes. D'une part, au départ de l'observation des pratiques éducatives existantes, quelles sont les compétences en littératie médiatique au développement desquelles l'éducation aux médias œuvre aujourd'hui? D'autre part, au départ de l'observation de l'environnement médiatique contemporain, quelles compétences celui-ci semble-t-il requérir? L'intérêt d'une telle démarche réside dans la confrontation des deux réponses: l'éducation aux médias agit-elle sur l'ensemble des compétences appelées par l'univers médiatique d'aujourd'hui? Nous y reviendrons en fin d'article.

2. LA MODÉLISATION DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE EN TANT QUE MATRICE DE COMPÉTENCES

À la recherche d'une structure élémentaire et pertinente, nous allons considérer la littératie médiatique comme la compétence à effectuer *un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques*.

2.1. Trois types d'objets médiatiques

2.1.1. Objets informationnels

Les documents et dispositifs médiatiques constituent des objets informationnels en ce qu'ils sont autant de systèmes signifiants, conçus pour représenter des objets qui leur sont extérieurs. En tant que

systèmes de représentation associant un ensemble de signifiants à un ensemble de signifiés, ils possèdent à la fois des propriétés formelles, des objets référentiels et des modes de signification propres. L'utilisateur d'un dispositif médiatique donné peut porter son attention alternativement sur ces trois classes de propriétés. D'une part, indépendamment du signifié auquel il renvoie, le dispositif a une matérialité qui le constitue en tant que *forme-objet* : un film a une durée, un dessin a des couleurs, un espace scénique de théâtre a une taille, le papier d'un magazine a une texture, une photographie a un grain, une fenêtre de logiciel a un format, etc. D'autre part, cette forme-objet matérielle (ce signifiant) renvoie à un signifié plus ou moins élémentaire ou complexe. Le dispositif *fait référence* à quelque chose d'autre que lui-même : un documentaire télévisé relate un évènement historique, un article de journal traite d'une actualité, un jeu vidéo plonge un joueur dans un univers féérique, un poème exprime un sentiment, une charte explicite un système de valeurs, etc. Enfin, le système de signifiants composant le dispositif renvoie à un ensemble de signifiés *d'une certaine façon*. On peut mobiliser ici tout l'appareil conceptuel de la sémiotique pour caractériser ces modes de signification, tributaires à la fois des registres sémiotiques utilisés (texte, image analogique fixe ou animée, son...) et des types et des genres de dispositifs qui les combinent et les agencent dans autant de configurations culturellement sédimentées.

Nous sommes là sur un terrain sur lequel la finalité de l'école est relativement en phase avec les problématiques d'éducation aux médias, puisqu'elle entend à la fois œuvrer à la construction par les élèves de connaissances portant sur une multiplicité d'objets et de phénomènes du monde qui les entoure, au départ d'une variété de dispositifs de communication, et les amener à maîtriser, à titre de lecteurs et de scripteurs, différents systèmes sémiotiques. Les médias numériques, de par leur plasticité, ont diversifié les formes de représentation articulant de façon nouvelle texte, son et image (Hollan, Bederson et Helfman, 1997 ; Buckingham, 2003). Ces nouveaux formats appellent des compétences nouvelles, en lecture et en écriture, telles que celles que Jenkins *et al.* (2006) ont dénommé la *simulation* – la capacité à interpréter et à construire des modèles dynamiques de processus réels à l'aide des technologies multimédias interactives – et l'*appropriation* – la capacité à échantillonner et à réagencer des contenus médiatiques de façon signifiante dans ses propres productions médiatiques.

2.1.2. Objets techniques

Les objets médiatiques sont tous issus d'un processus de production technique ou servent eux-mêmes à produire ou à diffuser d'autres objets médiatiques (un magnétoscope, un moteur de recherche, un lecteur mp3 sont autant d'objets médiatiques). Le fonctionnement technique des objets médiatiques, leur fonction, la sémiotique de leurs

interfaces, leur interconnexion au sein d'agencements de complexité variable, et les problématiques technologiques qui y sont liées constituent leur dimension technique.

La capacité à appréhender les objets médiatiques dans leur dimension technique s'est vue accorder une attention croissante avec l'émergence des préoccupations (éducatives et politiques) relatives à la *digital literacy* et aux compétences numériques. Nous y distinguerons l'utilisation de la technologie, soit les savoir-faire opérationnels correspondant le plus souvent à des procédures apprises par l'interaction avec les pairs, de la *compréhension critique* de son fonctionnement, des problématiques et des enjeux qui lui sont liés. Au sein du débat sur le développement des compétences numériques, les aptitudes liées à l'utilisation opératoire (telle la capacité à utiliser un ordinateur personnel, à accéder à Internet, à envoyer un courriel...) semblent avoir monopolisé l'attention, comme en témoignent des initiatives telles que l'*European Computer Driving Licence*, ou le B2i en France (Buckingham, 2009). Ces aptitudes semblent d'ailleurs susceptibles de se développer naturellement par la pratique des dispositifs techniques concernés (Hargittai, 2002), indépendamment d'une éducation particulière.

Au sein de l'école, l'opinion courante est en outre que les élèves devancent leurs professeurs dans ce domaine. De l'utilisation opératoire à la conscience critique des problématiques techniques, nous pouvons imaginer une progression par degrés. À chaque degré correspondrait un certain nombre de compétences, telles que (par ordre croissant) la compréhension du fonctionnement technique et des interfaces des outils techniques, la capacité à chercher et à choisir des informations, des dispositifs et des configurations techniques de façon critique et informée, ou la capacité à convertir des connaissances procédurales informelles en connaissances déclaratives, formelles et déductives (sous forme de didacticiels, de guides, etc.).

2.1.3. Objets sociaux

Dans les modèles pragmatiques de la communication (Meunier et Peraya, 2004), il était mis en évidence que toute forme de communication, médiatisée ou non, prend place dans un contexte qu'elle contribue à construire. Tout objet médiatique renvoie aux acteurs (institutions et personnes) le produisant et le diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'il produit, aux modèles culturels qu'il alimente, construit ou combat, aux usages sociaux attachés à sa réception, aux principes liés à son usage responsable et éthique, etc. En cela, documents et dispositifs médiatiques constituent des objets sociaux.

L'un des enjeux majeurs liés au développement d'une littératie médiatique réside probablement dans la dimension sociale des compétences recouvertes par la discipline. Comme ont pu le montrer Ito et al. (2008), sur le plan de la socialité, les usages des nouveaux

médias développés par la majorité des jeunes sont souvent au service du maintien d'un contact continu entre pairs proches, les *friendship-driven practices*. Cependant, une minorité font de ces nouveaux médias un lieu où développer une expertise sur une thématique donnée, au sein de groupes échappant aux limites des cercles d'amis fréquentés quotidiennement, les *interest-driven networks* (Ito et al., 2008). Ces réseaux sont autant de possibilités pour les jeunes qui s'y impliquent de diffuser leurs productions auprès de publics en ligne, de développer leur visibilité et leur réputation, et de faire l'expérience de formes de sociabilité « adultes », différentes de celles expérimentées dans leur quotidien *offline*. L'enjeu que nous évoquons se trouve là : amener les jeunes à diversifier leurs conduites sociales médiatisées au-delà des pratiques entre amis proches, et développer leur capacité à la *négociation* (Jenkins et al., 2006), définie comme la compétence à évoluer au sein de communautés diverses, à discerner et à respecter des perspectives multiples, et à s'appropriier des normes et des formes d'interaction sociale alternatives.

2.2. Quatre types de tâches médiatiques

Nous distinguons à présent quatre formes d'activité au sein des pratiques médiatiques, délimitant quatre domaines de compétence : la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation. Ces termes doivent être entendus dans leur sens le plus large. La lecture, par exemple, correspond ici à l'activité de réception d'un document médiatique existant.

La délimitation de ces quatre catégories résulte du croisement de deux dichotomies, opposant les activités centrées sur la réception (lecture, navigation) à celles centrées sur la création et la diffusion (écriture, organisation) d'une part, et celles centrées sur un objet médiatique (document, message, production...) pris en tant qu'unité de référence (lecture, écriture) à celles centrées sur une collection de documents médiatiques entretenant des relations (navigation, organisation).

TABLEAU 3.1. Quatre formes d'activité médiatique.

	Réception...	Création...
... d'un objet	Lecture	Écriture
... d'une collection	Navigation	Organisation

La distinction entre activités de réception et activités de création-diffusion rejoint d'autres distinctions existant dans les écrits de recherche. Par exemple, Grafe et Tulodziecki (2010) distinguent *choosing and making use of existing media* et *creating and disseminating own media*, qui constituent deux des cinq catégories de compétences définies par leur modèle. D'autres auteurs distinguent la compréhension

(*understand*) et la création (*create*) de médias aux côtés de l'accès aux médias (Aufderheide et Firestone, 1993 ; Arke et Primack, 2009 ; Bekkhus et Zacchetti, 2009 ; Buckingham *et al.*, 2005), et de la réflexion éthique et de l'action citoyenne (Hobbs, 2010). Ces définitions prouvent que lecture et écriture médiatiques sont des tâches classiques en éducation aux médias. Les compétences relatives à la navigation et à l'organisation ont, pour leur part, gagné en importance avec le développement des technologies de communication en réseau, en particulier dès lors que celles-ci ont créé un contexte de surabondance d'information, de technologies médiatiques et de possibilités de contact.

2.3. Une matrice de compétences croisant tâches et objets

Notre proposition de définition de la structure du concept de « littératie médiatique » est construite sur le croisement des quatre catégories de tâches que nous venons d'introduire avec les trois catégories d'objets médiatiques détaillés plus haut, définissant une matrice à douze cases (figure 3.1). Détaillons à présent les quatre catégories de tâches définissant les lignes de notre matrice, en les déclinant en fonction des objets sur lesquelles elles portent.

2.3.1. Lecture

Comme nous l'avons dit plus haut, l'activité de lecture doit être entendue ici comme celle de réception d'un objet médiatique existant. Dans un environnement médiatisé, le lecteur compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques. Les grilles de lecture et d'interprétation sont bien entendu multiples. Elles peuvent porter sur ce dont ces objets traitent, sur les systèmes de représentation qu'ils utilisent, sur leur forme (lecture informationnelle), sur la technique sous-tendant leur production (lecture technique), sur leur contexte de production institutionnel, sur les intentions de leurs auteurs, sur leurs effets (lecture sociale), etc. Un certain nombre d'outils d'évaluation de la littératie médiatique (Arke et Primack, 2009 ; Hobbs et Frost, 2003 ; Thoman, 1993) évaluent spécifiquement la capacité à appliquer ces différentes lectures à un même objet médiatique.

L'émergence des médias numériques a donné de nouveaux objets à certaines de ces compétences. C'est notamment ce que Jenkins *et al.* (2006) dénomment la *navigation transmédiatique*, c'est-à-dire la capacité à suivre le flux d'histoires et d'informations à travers des supports multiples. Si cette capacité est requise depuis longtemps par la lecture des médias d'information (radio, télévision, presse papier et en ligne traitant des mêmes événements sur des supports différents), elle a pris une importance croissante dans le domaine de la fiction, où en plus d'en étendre la portée, les nouveaux médias lui ont ajouté

une dimension participative, comme c'est le cas de la *fan fiction* étendant les mondes diégétiques créés dans des œuvres littéraires ou filmiques, ou des jeux en ligne articulés à la trame narrative de séries télévisées (pour ne citer que deux types d'exemples).

2.3.2. Écriture

Les compétences en écriture médiatique concernent quant à elles la capacité à créer et à diffuser ses propres productions médiatiques, individuelles ou collectives, en s'appropriant les langages (écriture informationnelle¹) et les procédés techniques (écriture technique) que ces productions impliquent, et en activant des relations interpersonnelles diverses (écriture sociale).

À nouveau, certaines compétences spécifiques en écriture se trouvent stimulées par les nouveaux médias. Citons-en quatre. La première a trait à la capacité à interagir avec une machine médiatique (téléphone portable, lecteur DVD, ordinateur personnel, etc.) par son interface, qui constitue un dispositif sémiotique dans lequel les actions de l'utilisateur portent sur des signes ayant pour référent les différentes actions effectuées par la machine. À ce titre, les actions de l'utilisateur sur l'interface constituent une forme d'écriture technique. La deuxième repose sur les possibilités que les médias numériques offrent en termes de format de représentation. Il s'agit à présent de l'aptitude à faire usage des outils de communication et de représentation en tant que *technologies de l'intelligence* (Lévy, 1990), étendant les capacités cognitives, une compétence qualifiée de *cognition distribuée* (Jenkins et al., 2006). Nous sommes là sur le terrain de l'écriture informationnelle. La troisième compétence tire parti de la mise en réseau des médias numériques. Il s'agit des compétences de collaboration et de coordination autour d'un objectif commun à travers des dispositifs médiatiques : ce que Jenkins et al. (2006) ont appelé – s'inspirant de Lévy (1994) – l'*intelligence collective*. Enfin, la quatrième concerne les processus de construction identitaire impliqués dans la communication médiée par ordinateur, amenant l'individu à s'inventer une identité composite, intégrant ses dimensions en ligne et hors ligne (Georges, 2010). Ces deux dernières catégories concernent différentes formes d'écriture sociale.

2.3.3. Navigation

Au sein de la navigation, nous distinguons les activités de *recherche* de celles d'*exploration*. Là où la recherche constitue une activité à finalité déterminée (trouver un ou plusieurs items correspondant

1. Comme nous le détaillons plus haut, le terme *informationnel* caractérise ici l'écriture en ce que tout texte message implique un format, un référent, et un mode de signification propres. L'écriture informationnelle ne se limite donc pas à l'écriture « d'information » (au sens des « médias d'information »), mais englobe toutes les écritures : scientifique, journalistique, épistolaire, fictionnelle, réglementaire, informatique, poétique, etc.

à un ou plusieurs critères de recherche choisis sciemment), l'exploration constitue une activité ouverte, visant à appréhender la diversité d'offres médiatiques disponibles.

Recherche

La capacité à *chercher* des médias répondant à des critères définis coïncide avec un ensemble de compétences couvertes depuis longtemps par l'école dans un contexte particulier : celui de la recherche documentaire. Elle entre en résonance avec un thème ancien de l'éducation aux médias : celui de l'évaluation de la crédibilité et de la fiabilité des sources (principalement dans les médias d'information). Le développement d'Internet a fait exploser le nombre d'occasions quotidiennes de mener une recherche d'information. Dans ce contexte, plusieurs recherches ont débouché sur le constat d'un déficit de compétences critiques dans ce domaine, en particulier dans le chef des jeunes utilisateurs (Coiro, 2007). Lorsqu'ils cherchent de l'information sur le Web, ceux-ci surexploitent les ressources qui leur sont les plus familières (p. ex. Google, Facebook), et appliquent de façon indifférenciée des routines élémentaires (Head et Eisenberg, 2009 ; Williams et Rowlands, 2007), comme la stratégie du *click-and-look* (Hobbs, 2010), consistant à activer systématiquement les liens de la liste de résultats de recherche dans l'ordre où ils se présentent, sans tentative d'évaluation de la pertinence de l'information par rapport aux objectifs poursuivis, ou de l'autorité de la source d'information (Williams et Rowlands, 2007).

Exploration

La compétence d'*exploration*, libre et ouverte d'un environnement médiatique donné, visant à repérer et à situer les formats, les figures langagières, les technologies, les acteurs, etc., qui lui sont propres, vient compléter celle de la recherche, dans un contexte qui la rend de plus en plus pertinente. Ce contexte est celui de l'augmentation progressive de l'usage d'Internet, corrélative d'une diminution de celle des médias audiovisuels traditionnels (Donnat, 2008), à l'heure où le modèle technologique émergent peu à peu au sein du secteur des TIC semble tendre vers une intégration des deux (comme c'est le cas pour un produit tel que GoogleTV). Ce modèle repose sur une explosion du nombre de canaux et de sources « de niche » (bouquets de chaînes thématiques pointues, intégration des sites de vidéo sur les plateformes de télévision, ...) et sur un accroissement de l'importance de la consommation « à la demande » (téléchargement de contenus plutôt que suivi de la grille de programmes d'une chaîne généraliste). Par ailleurs, nous savons que les jeunes utilisent le plus souvent les nouveaux médias sur le mode « tribal », concentré sur les usages et sur les échanges entre pairs proches (De Smedt, 2006), et que leur consommation de contenus médiatiques est essentiellement fonction de celle de leurs pairs (Ito et al., 2008). Enfin, les technologies actuelles de recommandation de contenus sont essentiellement basées

sur le filtrage collaboratif (qui fonde ses recommandations sur des algorithmes de regroupement des utilisateurs en fonction de la similarité de leurs profils de consommation médiatique passés [Su et Khoshgoftaar, 2009; Das et al., 2007]) et de l'agrégation de contenus thématiques choisis. Nous le voyons, l'ensemble de ces facteurs crée un contexte dans lequel les utilisateurs des médias (et en particulier les plus jeunes d'entre eux) sont constamment ramenés à des productions correspondant toujours plus à leur profil étroit de consommation médiatique. L'exploration active et critique des offres médiatiques, ouvrant l'utilisateur à des formes d'expression diversifiées, apparaît comme un moyen de contrer cette tendance.

2.3.4. Organisation

Les compétences dans le domaine de l'organisation émergent à peine de la tâche aveugle de l'éducation aux médias traditionnels. Elles articulent la structuration conceptuelle (par exemple, catégoriser à l'aide de typologies *ad hoc* un ensemble de documents, en fonction de leur genre, des publics auxquels il s'adresse, des langages qu'il mobilise, etc.) à la mise en œuvre des outils technosémiotiques réifiant ces formes d'organisation (comme, par exemple, les logiciels et les interfaces permettant de gérer des collections de documents, courriels, photos, musiques, etc., mais aussi les sites de réseaux sociaux, organisant les relations médiatisées que nous entretenons).

Ces compétences prennent des objets multiples, qu'ils soient informationnels, techniques ou sociaux. L'organisation d'objets *informationnels* implique, par exemple, la capacité à conserver, trier, classer, annoter, archiver, synchroniser des ensembles de documents médiatiques trouvés, accumulés, produits, partagés au cours de nos pratiques médiatiques. Ces pratiques d'organisation, consistant en la création et en la gestion d'espaces personnels d'information, font l'objet d'un nombre croissant de travaux au sein des recherches en interactions homme-machine, sous le label «Personal Information Management» ou PIM (Jones, 2008). L'organisation d'objets *techniques* (appareils, logiciels, services réseaux...) englobe notamment la capacité à situer les alternatives en termes de technologies médiatiques disponibles, et à les catégoriser selon leurs modes d'interaction ou d'interopérabilité possibles. L'organisation d'objets *sociaux* concerne, quant à elle, la capacité à organiser des relations médiatisées, à la fois en tant que récepteur (se situer par rapport à différentes manières de «lire» un document médiatique) et en tant qu'interactant (organiser les contacts et les interactions qui sont créés et entretenus par les médias numériques). La notion d'organisation des relations médiatisées permet d'étendre celle d'accès aux médias, qui constitue le premier terme de plusieurs définitions de la littératie médiatique (Aufderheide et Firestone, 1993; Bekkhus et Zacchetti, 2009; Hobbs, 2010), sur le terrain de la *gestion de l'accès* à soi. Il s'agit de développer la capacité à s'approprier les procédures d'accès négocié (Hollan et Stornetta, 2000)

proposées par les outils numériques, permettant à l'utilisateur de gérer de façon différenciée, et de réguler, en fonction de ses interlocuteurs et des espaces sociaux dans lesquels il intervient, l'accès à son temps (qui peut voir qu'il est en ligne ? qui a accès à son identifiant de messagerie instantanée, à son adresse de courriel, à son agenda... ?), aux représentations de soi (qui a accès à quelle partie de son profil Facebook ? comment apparaît-il sur le site de son école, de son employeur, de l'association à laquelle il appartient ?), et à ses productions médiatiques (avec qui partage-t-il ses photos, ses documents... ?). Les compétences d'organisation portent également sur l'activité de l'utilisateur. Elles ont alors trait à la capacité de gérer la multitâche et de changer le lieu de son attention en fonction des besoins (Jenkins et al., 2006), de même que la capacité à gérer les interruptions (Kirsh, 2000).

2.4. Une cartographie sommaire des compétences de la littératie médiatique, à l'ère des multimédias en réseau

Comme nous venons de l'esquisser, le croisement entre objets et tâches définit un cadre de pensée structurant une cartographie des compétences contemporaines en littératie médiatique. Nous voudrions souligner l'utilité d'une telle matrice de compétences en tant qu'outil diagnostique. Pour filer la métaphore, la cartographie définie dans cet article peut servir de carte, ou de plan cadastral, rendant visibles les parts du territoire déjà prises en charge par les acteurs de l'éducation aux médias (école, familles, société civile, secteur associatif, industrie...), celles encore vierges faisant l'objet de développements sauvages, et parmi celles-ci, celles qui bénéficieraient d'un investissement de la part des acteurs susmentionnés, ou encore celles laissées en friche par ceux-ci.

Nous n'esquisserons ici qu'une réponse sommaire aux deux questions suivantes (déjà énoncées plus haut). D'une part, quelles sont les catégories de compétences dont le développement a été visé par les modèles pédagogiques conçus dans le cadre de l'éducation aux médias mise en œuvre jusqu'ici à l'école et hors de l'école ? D'autre part, quelles sont les catégories de compétences que les médias numériques en réseau d'aujourd'hui sollicitent spécifiquement (plus que les médias de masse traditionnels) chez leurs utilisateurs ? Répondre à ces questions revient à décrire deux profils de couverture du territoire construits par la matrice décrite plus haut (les carrés remplissant les cases de la figure 3.1 sont d'autant plus foncés que les compétences concernées sont couvertes par l'éducation aux médias, ou requises par les nouveaux médias).

FIGURE 3.1. La matrice des compétences en littératie médiatique couvertes par l'école, l'éducation aux médias traditionnels, et les nouveaux médias numériques en réseau.

	Informationnelle			Technique			Sociale		
Lecture	É	M	N	É	M	N	É	M	N
Écriture	É	M	N	É	M	N	É	M	N
Navigation	É	M	N	É	M	N	É	M	N
Organisation	É	M	N	É	M	N	É	M	N
	ÉCOLE			MÉDIAS TRADITIONNELS			NOUVEAUX MÉDIAS		

CONCLUSION

Pour autant que nos parcours d'experts en éducation aux médias nous donnent une vision correcte de la dynamique historique des métamorphoses de l'éducation aux médias, nous pensons pouvoir formuler l'observation suivante. L'école a amorcé la conquête de ce territoire à partir de son coin supérieur gauche, c'est-à-dire au départ des compétences en lecture et en écriture, essentiellement dans leur dimension informationnelle. L'éducation aux médias traditionnelle a suivi cette tendance, et l'a élargie à d'autres supports et dispositifs médiatiques que l'écrit (soulevant de ce fait de nouvelles problématiques sémiotiques, techniques et sociales). *A contrario*, si la littératie médiatique contemporaine englobe l'ensemble du tableau, les compétences qu'appellent spécifiquement les multimédias en réseau se concentrent dans le coin inférieur droit du tableau. Ils concernent surtout la navigation et l'organisation dans leurs trois dimensions (avec un accent particulier sur la dimension sociale). Par conséquent, développer aujourd'hui l'ensemble des compétences cartographiées ici constitue un défi et un enjeu de taille pour l'éducation aux médias. Il s'agit d'embrasser la variété et la spécificité des pratiques médiatiques, actuelles et futures, des individus.

BIBLIOGRAPHIE

- ARKE, E.T. et B.A. PRIMACK (2009). «Quantifying media literacy: Development, reliability, and validity of a new measure», *Educational Media International*, vol. 46, n° 1, p. 53-65.
- AUFDERHEIDE, P. et C.M. FIRESTONE (1993). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Washington, D.C., Aspen Institute, Communications and Society Program.
- BEKKHUS, N. et M. ZACCHETTI (2009). «A European approach to media literacy», *IJLM.net: International Journal of Learning and Media website*, <<http://ijlm.net/news/european-approach-media-literacy/>>.
- BEVORT, E. et T. DE SMEDT (1997). «Peut-on évaluer l'éducation aux médias?», *Éducatons, revue de diffusion des savoirs en éducation*, vol. 14, p. 50-54.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BUCKINGHAM, D. (2009). «The future of media literacy in the digital age: Some challenges for policy and practice», dans P. Verniers (dir.), *Proceedings of Euromeduc: Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*, Bruxelles, MediaAnimation, p. 13-24.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- BUCKINGHAM, D, S. BANAJI, D. CARR, S. CRANMER et R. WILLETT (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature* (Monographie), Londres, OFCOM.
- COIRO, J. (2007). *Exploring Changes to Reading Comprehension on the Internet: Paradoxes and Possibilities for Diverse Adolescent Readers*, Thèse de doctorat inédite, Mansfield, University of Connecticut.
- DAS, A.S., M. DATAR, A. GARG et S. RAJARAM (2007). «Google news personalization: Scalable online collaborative filtering», dans C. Williamson, M.E. Zurko, P. Patel-Schneider et P. Shenoy (dir.), *Proceedings of the 16th International Conference on World Wide Web (WWW'07)*, New York, ACM, p. 271-280.
- DE SMEDT, T. (dir.) (2006). *Mediappro ; A European Research Project: The Appropriation of New Media By Youth*, Paris, CLEMI.
- DONNAT, O. (2008). *Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte/ministère de la Culture et de la Communication.
- FREIRE, P. (1982). *Pédagogie des opprimés*, Paris, La Découverte.
- GEORGES, F. (2010). *Identités virtuelles. Les profils utilisateur du web 2.0*, Paris, Questions théoriques.
- GONNET, J. (2001). *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette.
- GONNET, J. (1997). *De l'actualité à l'école. Pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin.
- GRAFE, S. et G. TULODZIECKI (2010). «Developing a competency standard model for media education», *Recherches en communication*, n° 33, p. 53-67.
- HARGITTAI, E. (2002). «Second-level digital divide: Differences in people's online skills», *First Monday*, vol. 7, n° 4, <http://www.firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/>.

- HEAD, A.J. et M.B. EISENBERG (2009). *How College Students Seek Information in the Digital Age: Lessons Learned (Project Information Literacy. Progress Report)*, Seattle, University of Washington.
- HOBBS, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Washington, D.C., The Aspen Institute.
- HOBBS, R. et R. FROST (2003). «Measuring the acquisition of media-literacy skills», *Reading Research Quarterly*, vol. 38, n° 3, p. 330-355.
- HOLLAN, J.D., B. BEDERSON et J.I. HELFMAN (1997). «Chapter 2: Information visualization», dans M. Helander, T.K. Landauer et P. Prabhu (dir.), *Handbook of Human-Computer Interaction*, 2^e éd., Amsterdam, Elsevier Press, p. 33-48.
- HOLLAN, J.D. et S. STORNETTA (2000). «Asynchronous negotiated access», dans S. McDonald, Y. Waern et G. Cockton (dir.), *People and Computers XIV Usability or Else: Proceedings of HCI 2000*, Londres, Springer, p. 17-26.
- ITO, M., H.A. HORST, M. BITTANTI, D. BOYD, B. HERR-STEPHENSON, P.G. LANGE et al. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, Chicago, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, MacArthur Foundation.
- JACQUINOT, G. (1985). *L'école devant les écrans*, Paris, Édition ESF.
- JENKINS, H., R. PURUSHOTMA, K. CLINTON, M. WEIGEL et A.J. ROBISON (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century (White paper)*, Chicago, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, MacArthur Foundation.
- JONES, W. (2008). *Keeping Found Things Found: The Study and Practice of Personal Information Management*, Burlington, Morgan Kaufmann.
- KIRSH, D. (2000). «A few thoughts on cognitive overload», *Intellectica*, vol. 30, n° 1, p. 19-51.
- LÉVY, P. (1994). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.
- LÉVY, P. (1990). *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte.
- MEUNIER, J.-P. et D. PERAYA (2004). *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MOUNIER, E. (2001). *Le personnalisme*, 17^e éd., Paris, Presses universitaires de France, coll. «Que sais-je?».
- PARLEMENT EUROPÉEN (2010). «Directive 2010/13/UE du Parlement européen et du Conseil du 10 mars 2010 visant à la coordination de certaines dispositions législatives, réglementaires et administratives des États membres relatives à la fourniture de services de médias audiovisuels», *Journal officiel de l'Union européenne*, n° L95, p. 1-24.
- PIETTE, J. (2000). *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan.
- PORCHER, L. (2006). *Les médias entre éducation et communication*, Paris, Vuibert.
- REY, B., V. CARETTE, A. DEFRANCE et S. KAHN (2006). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- SU, X. et T.M. KHOSHGOFTAAR (2009). «A survey of collaborative filtering techniques», *Advances in Artificial Intelligence*, vol. 2009, p. 1-19.

- THOMAN, E. (1993). «Skills & strategies for media education», *Center for Media Literacy*, <<http://www.medialit.org/reading-room/skills-strategies-media-education>>.
- THOMAS, F. (1993). «L'évaluation de Télécole: un bilan encourageant», *Revue tunisienne de communication*, n° 23, p. 55-66.
- WILLIAMS, P. et I. ROWLANDS (2007). *Information Behaviour of the Researcher of the Future. The Literature on Young People and their Information Behaviour. Work Package II*, Londres, British Library/University College London.

4.

LE TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPCK)

UN CADRE POUR ABORDER LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN SITUATION D'INTÉGRATION DES TIC

Sonia Lefebvre

Université du Québec à Trois-Rivières

Joanie Melançon¹

Université du Québec à Trois-Rivières

Émilie Lefrançois

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Le développement rapide des TIC et leur fragile intégration dans les écoles justifient que les chercheurs se penchent sur le rôle des enseignants, et plus précisément sur leur utilisation de la littératie numérique dans le processus d'intégration des TIC à l'école. Développer une littératie numérique fonctionnelle requiert de l'enseignant la mobilisation de connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires. Or, à ce jour, il existe peu de travaux au sujet des connaissances déployées par les enseignants en situation d'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques. La présente étude s'intéresse, par conséquent, aux connaissances mobilisées par des enseignants du primaire engagés dans un projet collectif d'intégration des TIC. À la lumière du TPCK, les résultats de l'étude montrent que les enseignants recourent principalement à des connaissances technopédagogiques lorsqu'ils exploitent les TIC, c'est-à-dire à des connaissances qui témoignent d'une compréhension de la manière dont les outils informatisés exploités dans la réalisation d'une tâche interagissent sur le développement de situations didactiques et sur les stratégies pédagogiques à utiliser. En revanche, très peu d'enseignants tendent à mobiliser des connaissances qui tablent sur les contenus à enseigner. Afin

1. La contribution des étudiantes se situe dans la collecte, le traitement et l'analyse des données.

d'accentuer le développement d'une littératie numérique fonctionnelle chez les enseignants, et le recours à plus de connaissances disciplinaires, d'éventuels travaux devraient notamment porter sur le développement et l'analyse de dispositifs de formation initiale et continue qui tablent sur la dynamique du TPACK.

Il n'y a aucun doute que les dernières années ont été fructueuses au plan technologique, et ce, dans toutes les sphères d'activité de la société. Avec le développement rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment des technologies mobiles ainsi que leur utilisation répandue par les jeunes, nous pourrions nous attendre à ce que l'école tire profit de la situation et exploite un ensemble d'outils technologiques, tels les iPod, iPad, réseaux sociaux et autres, à des fins pédagogiques. Or, la situation semble être tout autre. En effet, les écrits laissent voir que l'intégration des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage dans les classes n'est pas encore pleinement réalisée (Tondeur, Van Braack et Valcke, 2007), tant en Amérique (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008) qu'en Europe (OCDE, 2006). L'évolution constante des TIC nécessite pourtant que les enseignants actualisent leurs pratiques pédagogiques et qu'ils développent, comme le souligne Hsu (2010), de nouvelles compétences dans l'utilisation qu'ils font des TIC en classe et, par conséquent, d'une littératie numérique fonctionnelle.

1. LA PROBLÉMATIQUE: LA DIFFICILE INTÉGRATION DES TIC À L'ÉCOLE

Diverses enquêtes réalisées sur l'utilisation des TIC en milieu scolaire (Becker, Ravitz et Wong, 1999; Larose, Grenon et Palm, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010; OCDE, 2006) montrent que l'intégration des TIC dans les classes ne se fait pas au rythme des innovations technologiques tant en Amérique qu'ailleurs sur la planète. Au Québec, la dernière enquête du MELS (2010) sur la place des TIC dans la formation générale des jeunes indique que seulement 56% des enseignants du primaire offrent à leurs élèves des occasions de travail hebdomadaire qui exploitent les TIC alors qu'ils ne sont que 39% au secondaire à en faire autant. En outre, il apparaît que l'ensemble des enseignants utilise de façon régulière les TIC pour préparer et gérer l'enseignement. Là où ils exploitent plus difficilement les TIC, c'est lorsque la situation nécessite que l'élève utilise des logiciels de robotique ou des outils de communication. Même les applications dites de base, tel le traitement de texte, ne sont pas réellement intégrées. Moins de la moitié des enseignants du primaire et du secondaire s'en servent dans un cadre pédagogique (MELS, 2010). Tous ces résultats ne diffèrent pas tellement de ceux mis en évidence par des enquêtes précédentes (cf. Larose, Grenon et Palm, 2004; Becker, Ravitz

et Wong, 1999 ; OCDE, 2006) et ils confortent l'idée que peu d'enseignants intègrent actuellement les TIC en tant qu'outils d'enseignement et d'apprentissage (Chai, Koh, Tsai et Tan, 2011 ; Guzman et Nussbaum, 2009 ; Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008 ; Tondeur, Van Braak et Valcke, 2007). Ces constats soulèvent néanmoins des interrogations sur les pratiques d'intégration des TIC des enseignants et sur leur niveau de littératie numérique.

À cet effet, Lei et Zhao (2007) sont d'avis que ce n'est pas tant le nombre d'outils qui sont introduits ou le temps passé sur les outils qui assure une pleine intégration des TIC en classe, mais plutôt la façon dont ils sont utilisés avec les élèves. D'autres estiment qu'une intégration réussie des TIC en classe passe par la mobilisation intégrée de connaissances pédagogiques et disciplinaires (Angeli et Valanides, 2005 ; Hew et Brush, 2007), mais aussi de connaissances technologiques (Koehler et Mishra, 2005). En ce sens, Hsu (2010) souligne qu'un effort doit être fait pour comprendre la nature des connaissances déployées par l'enseignant qui intègre les TIC. Par conséquent, la présente recherche vise à cerner les connaissances mobilisées par des enseignants qui intègrent les TIC à leurs pratiques pédagogiques.

2. LA MOBILISATION DES SAVOIRS POUR ASSURER UNE INTÉGRATION DES TIC À L'ÉCOLE

S'attarder aux connaissances mobilisées par des enseignants qui intègrent les TIC dans leur pratique pédagogique, c'est aussi s'intéresser à l'utilisation de leur littératie numérique. Cette section expose donc un modèle théorique sur les connaissances à mobiliser en situation d'intégration des TIC à des fins pédagogiques, mais débute par une présentation du concept de « littératie numérique ».

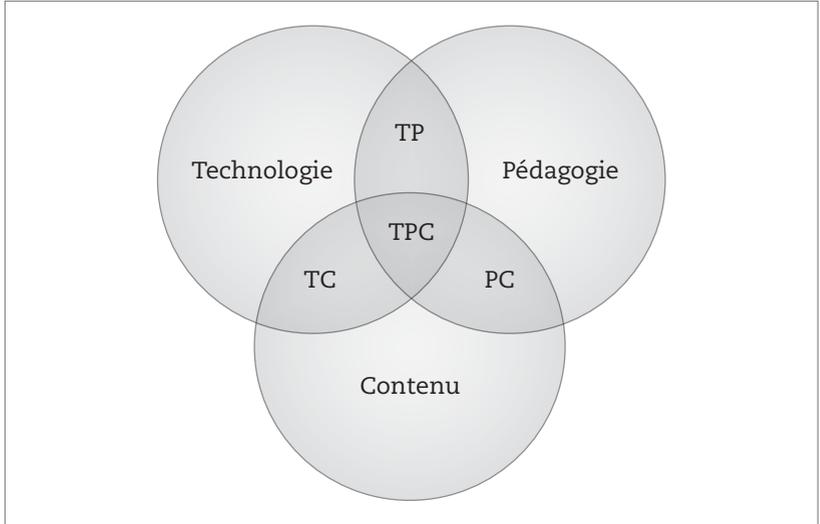
Prenant appui sur les travaux de Markauskaite (2007) et d'Özsevgeç (2011), on peut définir la littératie numérique par la capacité à utiliser les logiciels, les outils de communication ou les réseaux de manière à accéder, à gérer, à intégrer, à évaluer ou à créer l'information. À la lumière de cette définition, l'enseignant qui détient une littératie numérique fonctionnelle serait, entre autres, celui qui possède une maîtrise satisfaisante des divers logiciels, applications et réseaux disponibles, et qui sait les utiliser pour communiquer ou diffuser de l'information à ses élèves et à ses pairs. Ce serait aussi celui qui sait exercer un jugement critique au regard des outils et de l'information véhiculée sur les réseaux. Il s'agirait, en outre, de l'enseignant qui sait reconnaître le potentiel didactique des outils de façon à les intégrer aux contenus disciplinaires à enseigner, et de celui qui est apte à déployer des mécanismes permettant aux élèves de s'approprier les outils selon des dimensions technique et critique.

Sans utiliser le terme de *littératie numérique* comme tel, plusieurs auteurs, dont Angeli et Valanides (2005), Hew et Brush (2007), Koehler et Mishra (2005) de même que Hsu (2010), sont d'avis que les savoirs à mobiliser par les enseignants représentent une voie prometteuse pour assurer une intégration réussie des TIC en classe. Un savoir se définit comme un ensemble de connaissances nécessaires pour fonctionner et atteindre un but (Koehler et Mishra, 2008). Le modèle TPACK ou « Technological Pedagogical Content Knowledge » de Koehler et Mishra (2005, 2008 ; Mishra et Koehler, 2006) présente un cadre qui tient compte de trois types de savoirs qui correspondent chacun à des connaissances à mobiliser lors de l'exploitation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. La figure 4.1 témoigne de l'organisation de ces connaissances.

Le premier savoir, c'est-à-dire le savoir technologique (T), correspond au savoir relatif aux TIC. Ce savoir témoigne de connaissances sur le matériel (par exemple un ordinateur, une imprimante, divers logiciels) et d'habiletés à installer et à exploiter des périphériques, des logiciels, des réseaux, etc. Ces connaissances rendent aussi compte d'habiletés à accomplir diverses tâches qui nécessitent l'exploitation des TIC (Koehler et Mishra, 2005, 2008) telles que la sauvegarde d'un document, la mise en pages d'un texte ou la préparation d'un support visuel pour une présentation. Ce savoir est une composante essentielle, mais non suffisante, d'une littératie numérique.

Le savoir pédagogique (P) illustre une compréhension du processus d'enseignement et d'apprentissage, notamment sous les angles de l'évaluation des apprentissages et de la gestion de classe de façon à être en mesure de maximiser l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Se retrouvent aussi dans le savoir pédagogique les connaissances didactiques relatives aux processus, pratiques et méthodes d'enseignement, de même qu'une connaissance de l'effet des choix pédagogiques faits par l'enseignant sur l'apprentissage des élèves. En outre, des connaissances sur les élèves, leurs besoins, la façon dont ils apprennent et sur le développement et le pilotage d'activités relèvent également du savoir pédagogique. Ce type de savoir demande une bonne connaissance des fondements de l'apprentissage et de l'articulation des processus d'apprentissage selon les principales théories (Koehler et Mishra, 2005, 2008).

FIGURE 4.1. L'organisation des connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires.



Source : Koehler et Mishra (2005, 2008) ; Mishra et Koehler (2006).

Le savoir disciplinaire ou le savoir lié au contenu (C) désigne, pour sa part, une connaissance des savoirs à enseigner ou à apprendre. Outre les connaissances disciplinaires prévues dans le programme de formation, il s'agit des connaissances relatives aux concepts, faits, évidences, procédures et théories liés à un domaine d'apprentissage de même qu'à leur organisation. Ce sont des connaissances sur la nature du savoir et de sa construction dans différents domaines ainsi que des obstacles épistémologiques que peuvent rencontrer les élèves dans l'appropriation du contenu (Koehler et Mishra, 2005, 2008).

Par ailleurs, il est possible de mobiliser des combinaisons de savoirs. Ainsi, on retrouve les savoirs technologiques liés aux contenus (TC), c'est-à-dire ceux qui concernent les connaissances au regard des interrelations entre les contenus et les technologies : la façon dont les contenus peuvent être présentés différemment, voire changés grâce aux technologies et la façon dont l'enseignement peut être bonifié par les technologies. L'enseignant comprend la façon dont les contenus influencent les outils à utiliser, mais aussi dont les outils interviennent sur les contenus à enseigner. Il reconnaît le potentiel didactique des TIC, c'est-à-dire quel outil est le plus approprié pour soutenir l'apprentissage d'un contenu ou, à l'inverse, quel contenu peut être abordé avec un outil spécifique. Il connaît les avantages et les limites des outils informatisés et comprend que l'utilisation de ces derniers varie selon l'objet traité (Koehler et Mishra, 2005, 2008) ; il possède l'habileté à reconnaître le potentiel didactique des outils. Du point de vue de la littératie numérique, l'enseignant mobilise des connaissances technologiques liées aux contenus à chaque fois, par exemple, qu'il accède

ou diffuse, par le biais d'Internet, de l'information relative à une notion à enseigner, tel le cycle de l'eau. C'est également le cas de l'enseignant qui gère et évalue les données qu'il a recueillies sur les réseaux en lien avec ce même sujet.

Les savoirs technopédagogiques (TP) concernent, pour leur part, les connaissances relatives aux divers outils technologiques lorsqu'ils sont utilisés dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit de comprendre la façon dont l'enseignement et l'apprentissage sont modifiés par l'utilisation des TIC et d'avoir conscience de la façon dont chaque outil interagit sur le développement de situations d'enseignement et d'apprentissage, de stratégies pédagogiques ou de gestion de classe à utiliser (Koehler et Mishra, 2005, 2008). Nous appuyant sur la définition donnée plus tôt de la littératie numérique, nous pouvons avancer que l'enseignant mobilise des connaissances technopédagogiques lorsqu'il comprend qu'une activité d'enseignement-apprentissage intégrant un logiciel de montage vidéo est susceptible de mieux se dérouler, par exemple, si les élèves travaillent en collaboration ou s'il est possible pour eux de faire appel à des élèves experts d'une autre classe en cas de besoin.

Enfin, les savoirs pédagogiques liés aux contenus (PC) regroupent les connaissances relatives aux méthodes les plus appropriées pour l'enseignement de chacun des contenus disciplinaires prévus au programme. Ces savoirs illustrent des connaissances en lien avec l'organisation des contenus, et ce, afin d'en faciliter l'appropriation par les élèves. Ils témoignent d'une connaissance des conditions qui favoriseront l'apprentissage d'un objet et qui permettront à l'élève de faire des liens entre les nouvelles notions et ses connaissances antérieures. Ils concernent également l'habileté à représenter un objet, à l'adapter et à l'ajuster en fonction des conceptions et des connaissances des élèves (Koehler et Mishra, 2005, 2008). En littératie numérique, l'enseignant mobilise des connaissances pédagogiques liées aux contenus à chaque fois, par exemple, qu'il permet à l'élève, seul ou en équipe, d'être producteur et créateur d'informations relativement à un sujet tel le cycle de l'eau. C'est également le cas lorsque l'enseignant permet à l'élève de tester sa compréhension du sujet en l'amenant à raffiner son jugement critique, entre autres, par la consultation de données contradictoires ou de données provenant de diverses sources.

La mobilisation des trois ensembles de savoirs, de manière à se situer dans l'intersection TPC, est souhaitable afin d'enseigner efficacement avec les TIC. En d'autres termes, une réelle intégration des TIC, témoignant d'une littératie numérique fonctionnelle, passe par la compréhension et la négociation des relations entre les connaissances technologiques, pédagogiques et celles qui sont liées au contenu (Koehler et Mishra, 2005, 2008).

Compte tenu des propos tenus précédemment sur la difficile intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques et des connaissances à mobiliser pour y arriver, l'objectif de l'étude est de rendre compte des connaissances mobilisées par des enseignants du primaire engagés dans un projet collectif d'intégration des TIC en début et en fin de projet. Un second objectif est de discuter de l'apport du modèle TPACK dans le développement de la littératie numérique.

3. LA MÉTHODOLOGIE

La section qui suit expose le contexte de la recherche, les participants ainsi que les outils de collecte et de traitement des données.

3.1. Le contexte de la recherche

La recherche a été menée dans une école primaire, située dans un milieu socioéconomiquement faible, comptant des classes régulières et des cas de dysphasie et de surdité. Le personnel enseignant de l'école désirait accroître ses pratiques d'intégration des TIC, car malgré la participation des enseignants à divers projets technologiques vécus à l'école, les pratiques d'intégration des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage demeurent, à leurs dires, timides. Ainsi, en concertation, l'équipe-école a décidé d'initier pour une période de deux ans un projet collectif misant sur la production d'un journal virtuel d'école pour lequel tous les élèves de l'école étaient conviés à produire des articles. Le projet fut subventionné par la mesure 30054 du MELS, dans le cadre du volet « projet novateur ».

Afin de pouvoir réaliser le journal virtuel, les enseignants ont bénéficié de capsules de formation sur divers logiciels (par exemple Excel, Audacity, Photorécit, Mini-book) offertes par le conseiller pédagogique de la commission scolaire. De plus, des assistants de recherche (des enseignants en formation initiale) assuraient un soutien technique et pédagogique auprès des enseignants et ont formé des élèves experts aux divers logiciels utilisés de manière que ces derniers puissent soutenir les autres élèves de l'école lors de leur participation au journal.

3.2. Les participants

Les participants étaient tous des enseignants volontaires. Pour diverses raisons, entre autres de maladie et de mutation, ce sont 12 enseignants qui ont participé à la première phase de la recherche (T1) et 10 à la deuxième phase (T2). Ils avaient entre 5 et 28 années d'expérience en enseignement et de 3 à 14 années d'expérience d'enseignement dans l'école où se tenait le projet. Ils se sont tous dits formés aux TIC.

3.3. L'outil de collecte des données

L'entrevue semi-dirigée a été utilisée comme outil de collecte de données. Réalisée individuellement, elle nécessitait environ une trentaine de minutes. Globalement, l'enseignant était invité à s'exprimer sur les utilisations qu'il faisait des TIC à des fins pédagogiques, sur ses préoccupations relatives aux TIC et sur ce qui lui semblait essentiel de connaître pour arriver à bien intégrer les TIC dans sa classe. Les enseignants ont été interrogés à deux moments, soit au début de la première année du projet (janvier 2008) et à la fin de la seconde année (avril 2009).

3.4. Le traitement des données

Le verbatim de chacune des entrevues a été retranscrit à l'aide du traitement de texte puis traité avec le logiciel Weft QDA. Les données ont été traitées par une analyse de contenu manifeste, et plus spécifiquement par une analyse thématique. Celle-ci permet d'identifier les thèmes et les idées directrices d'un document à la suite du codage des unités de sens, de leur dénombrement et de leur comparaison (Van der Maren, 1995). Ainsi, les verbatims ont été segmentés en unités de sens pour ensuite être codés en fonction d'un système catégoriel issu du modèle TPCK. Le système catégoriel comportait sept catégories dont les trois ensembles du modèle théorique (T, P, C) puis les intersections (TP, TC, PC et TPC²). Un double codage a été effectué par les assistantes de recherche, coauteures de ce texte, sur 25% du matériel dans le but d'assurer la fiabilité des résultats. Elles devaient arriver à un consensus sur la catégorie à appliquer à chacune des unités de sens. Au cours du T1, le pourcentage de convergence a été de 81,25% et de 83,3% pour les données recueillies lors du T2.

4. LES RÉSULTATS

Ce sont d'abord les résultats relatifs aux connaissances mobilisées par les enseignants lors du T1 qui sont rapportés, suivis de ceux obtenus pendant le T2.

À la lumière du tableau 4.1, ce qui ressort des propos tenus par les enseignants au T1 relativement aux connaissances qu'ils déploient en situation d'intégration des TIC, c'est la prédominance des connaissances technopédagogiques (TP), avec 51,4% de l'ensemble des unités de sens. Par exemple, un propos émis par Chantale³ concerne sa connaissance des moteurs de recherche. Il lui importe de savoir utiliser efficacement les principaux moteurs de recherche

2. Dans un souci de concision, les définitions opérationnelles formulées pour chacune des catégories ne sont pas rapportées ici.

3. Tous les prénoms sont fictifs.

afin d'être en mesure de guider adéquatement les élèves lors d'une recherche sur Internet. Un autre exemple, qui illustre ce type de connaissances, est le fait que pour certains enseignants œuvrant dans des classes d'adaptation scolaire, dont Gaétane, il est nécessaire de connaître suffisamment les logiciels de traitement de texte, puisque ces outils permettent de modifier la mise en pages du matériel à proposer aux élèves en fonction de leurs besoins particuliers.

Les connaissances technologiques (T) et pédagogiques (P) sont aussi mobilisées, avec des proportions respectives de 20,6 % et de 16,2 %. Être en mesure de faire fonctionner le tableau blanc interactif, de connaître la disposition des touches sur le clavier, de savoir brancher une imprimante ou le projecteur multimédia sont autant de cas formulés par Chantale, Gaétane et Rosalie qui témoignent de leurs connaissances technologiques. Les prochains extraits traitent des connaissances pédagogiques dont les choix faits par Amélie et Chantale dans leur utilisation des TIC. Pour l'une, la pédagogie par projets est une stratégie pédagogique utilisée en situation d'intégration des TIC alors que pour l'autre, c'est le travail d'équipe exploité.

TABLEAU 4.1. Distribution des unités de sens illustrant les connaissances mobilisées par les enseignants aux deux temps de la recherche.

Catégories du TPCK	T1 (%)	T2 (%)	Variation T1-T2
T – technologique	20,6	17,1	↓ 3,5 %
C – lié au contenu	1,0	0,7	↓ 0,3 %
P – pédagogique	16,2	19,6	↑ 3,4 %
TP – technopédagogique	51,4	49,4	↓ 2,0 %
TC – technologique lié au contenu	6,0	5,3	↓ 0,7 %
PC – pédagogique lié au contenu	2,5	4,6	↑ 2,1 %
TPC – technopédagogique lié au contenu	2,3	3,3	↑ 1,0 %
Nombre total d'unités de sens (n =)	1100	847	

En ce qui concerne les connaissances technologiques liées au contenu (TC – 6 %), les connaissances pédagogiques liées au contenu (PC – 2,5 %), les connaissances technopédagogiques liées au contenu (TPC – 2,3 %) et les connaissances liées au contenu (C – 1 %), elles sont peu mobilisées. Guylaine affirme recourir à des logiciels tels Benjamin ou Plumeau pour travailler la lecture avec ses élèves. Quant à Mylène, elle dit exploiter les TIC afin de permettre à ses élèves de mettre au propre leurs productions écrites. Ces deux exemples illustrent des connaissances technologiques liées au contenu (TC). Les prochains propos témoignent, pour leur part, de connaissances qui sont d'ordre technopédagogique liées au contenu (TPC). En effet, Guylaine mentionne qu'elle utilise Internet pour montrer à ses élèves les

différents insectes qui existent, les inviter à aller chercher des renseignements supplémentaires à ce sujet et leur faire rédiger un texte à l'aide du traitement de texte. Quant à Annabelle, elle exploite le traitement de texte pour amener ses élèves à réaliser des productions écrites, productions qui serviront ensuite de moyens d'évaluation en français. Finalement, quelques commentaires concernant la mobilisation de connaissances uniquement liées au contenu (C) ont été exprimés par les enseignantes et montrent une connaissance du contenu qu'elles doivent aborder avec leur groupe d'élèves. Amélie exprime clairement son souci de travailler des savoirs tels les animaux de la forêt ou les insectes, alors que Lucie aborde une préoccupation relative au développement du savoir-être et du savoir-faire.

Au T2, la situation est comparable à celle illustrée au T1. En effet, le tableau 4.1 montre aussi la prédominance de connaissances technopédagogiques (49,4%), pédagogiques (19,6%) et technologiques (17,1%) mobilisées par les enseignants. De plus, tout comme pour le T1, les connaissances technologiques liées au contenu (TC – 5,3%), celles d'ordre pédagogique liées au contenu (PC – 4,6%), celles de nature technopédagogique liées au contenu (TPC – 3,3%) et celles liées au contenu (C – 0,7%), sont peu mobilisées.

Enfin, certaines variations dans les connaissances mobilisées des enseignants entre le T1 et le T2 méritent d'être soulignées. En ce sens, le tableau 4.1 montre une diminution de 3,5% de la proportion d'unités de sens accordée aux connaissances technologiques (T) et une diminution de 2% de la proportion d'unités de sens accordée aux connaissances technopédagogiques (TP). Les connaissances pédagogiques (P) et celles de nature pédagogique liées au contenu (PC) ont augmenté respectivement de 3,4% et de 2,1% au second temps de la collecte des données. La diminution de 3,5% des connaissances technologiques (T) entre le T1 et le T2 porte à croire que le projet a permis de faire développer davantage de réflexes pédagogiques. Les enseignants ne semblent plus axés uniquement sur l'aspect technique des TIC, mais un peu plus sur les aspects pédagogiques et disciplinaires puisque ces deux dernières catégories ont progressé au T2.

5. LA DISCUSSION

La présente étude avait pour objectif premier de rendre compte des connaissances mobilisées, influencées par une littératie numérique variable des enseignants, dans un projet d'intégration des TIC. Les résultats montrent, qu'aux deux temps de la collecte, les enseignants ont tendance à recourir principalement à des connaissances technopédagogiques lorsqu'ils sont en situation d'intégrer les TIC à leurs pratiques pédagogiques, c'est-à-dire des connaissances qui témoignent

d'une compréhension de la manière dont les outils informatisés exploités dans la réalisation du journal virtuel interagissent sur le développement de situations d'enseignement et d'apprentissage et des stratégies pédagogiques à utiliser. Un autre constat qui ressort des résultats est le fait que très peu d'enseignants, tant au T1 qu'au T2, mobilisent des connaissances qui tablent sur les contenus à enseigner.

Le recours très marqué des enseignants à des connaissances technopédagogiques lors de la réalisation du projet de journal virtuel a de quoi surprendre, car c'est plutôt un manque de ces mêmes connaissances que Lee et Tsai (2010) ont observé chez des enseignants qui étaient en train d'intégrer Internet dans leurs pratiques pédagogiques. Il est possible que le fait d'avoir participé à un projet collectif qui a rassemblé l'ensemble de l'équipe-école, d'avoir reçu de la formation, discuté et échangé avec des collègues, d'avoir bénéficié du soutien d'élèves experts, de futurs enseignants et d'une souplesse de la direction constitue un facteur ayant contribué à alimenter la réflexion technopédagogique des enseignants. Au-delà des aspects matériels, le fait d'offrir des conditions facilitant la réflexion technopédagogique et disciplinaire de même que des occasions de travailler en équipe et en concertation représente certainement une avenue à considérer. La question de la place des connaissances technopédagogiques dans l'intégration des TIC, et le développement d'une littératie numérique, mérite que d'autres recherches soient entreprises auprès d'enseignants en exercice qui intègrent les TIC à leurs pratiques.

Par ailleurs, le peu de connaissances liées au contenu qui a été relevé, dans toutes ces possibilités (TC, PC et TPC), est difficile à comprendre. Pour Koehler et Mishra (2008), ces connaissances liées au contenu constituent cependant l'aspect le plus fréquemment négligé dans la dynamique du TPCK, aspect pourtant essentiel au développement d'une littératie numérique. Les résultats obtenus ici vont dans le même sens que ceux obtenus par Karsenti, Raby et Villeneuve (2008) auprès des futurs enseignants. En effet, très peu de futurs enseignants semblent en mesure d'évaluer le potentiel didactique des outils informatisés (Karsenti, Raby et Villeneuve, 2008). Il y a alors lieu de se questionner sur la compréhension qu'ont les enseignants et futurs enseignants des relations à l'œuvre dans la dynamique du TPCK. Une méconnaissance ou une compréhension limitée des contenus disciplinaires à enseigner ou de la façon dont ces contenus peuvent être enseignés avec les TIC explique peut-être, en partie, les raisons qui font que les enseignants utilisent peu les TIC comme ce fut soulevé dans la problématique. Travailler à développer une littératie numérique chez les élèves pourrait certainement offrir une occasion aux enseignants de parfaire et de consolider leur propre littératie numérique en favorisant une mobilisation plus soutenue de connaissances liées aux contenus disciplinaires en lien avec les savoirs pédagogiques et technologiques.

Si cette difficulté à mobiliser des connaissances liées au contenu est observée chez les enseignants en exercice et chez les étudiants en formation initiale, il y a lieu de s'interroger sur la formation qui leur est offerte. Il est possible qu'il soit difficile, sans un encadrement adéquat, de développer chez les enseignants le réflexe qui les pousserait à faire ces liens. Dans le présent projet, bien que la formation donnée aux participants ait contenu des éléments pédagogiques, les capsules de formation étaient davantage axées sur des connaissances technologiques, notamment sur les fonctions de base de certains logiciels, et possiblement peu liées aux contenus à enseigner. Dans les travaux, il faudrait se pencher sur le développement et l'analyse de dispositifs de formation initiale et continue qui tablent sur la dynamique du TPCK et sur la place de la littératie numérique au sein de ce modèle.

D'un point de vue plus théorique, second objectif de cette étude, le TPCK est un cadre pertinent puisqu'il permet de rendre compte des pratiques d'intégration des TIC et de l'utilisation de la littératie numérique des enseignants. Angeli et Valanides (2009) suggèrent cependant d'ajouter deux dimensions au modèle TPCK afin de bien rendre compte de la dynamique qui s'installe lorsqu'une utilisation pédagogique est faite des TIC : les apprenants et le contexte. L'enseignant se doit, en effet, de connaître les usages que ses élèves font des TIC dans leur quotidien et la façon dont ils interagissent avec ces outils (AACTE Committee on Innovation and Technology, 2008). Quant au contexte, l'enseignant agit et prend souvent des décisions dans l'action qui ne relèvent pas nécessairement des technologies, de la pédagogie ou des contenus disciplinaires, dimensions du TPCK. En situation, l'enseignant réagit intuitivement selon ce qui fonctionne ou pas avec son groupe d'élèves et selon le contexte dans lequel il agit. Ce qui fonctionne bien avec un groupe une année ne fonctionnera pas nécessairement avec le groupe de l'année suivante. Ce sont des connaissances qui ne s'enseignent pas, mais qui peuvent pourtant avoir une incidence sur l'intégration qui est faite des TIC et sur le développement de la littératie numérique de l'enseignant. Des travaux devraient être menés dans le but de comprendre davantage l'influence du contexte d'enseignement et des habitudes technologiques des élèves sur la littératie numérique de l'enseignant et sur les connaissances du TPCK qu'il déploie en situation d'intégration des TIC.

Parmi les autres pistes à privilégier, il y aurait lieu d'étudier les connaissances à mobiliser en ayant recours à l'observation en classe. Faire appel à ce type d'outils pourrait permettre d'aller chercher des éléments qui témoignent des connaissances mobilisées par les enseignants, qui sont plutôt implicites et peut-être pas tout à fait conscientes. De façon concomitante à l'observation, il pourrait être

pertinent d'utiliser l'entretien d'explicitation afin de permettre à l'enseignant de revoir, de se remémorer ce qu'il avait en tête au moment où une situation particulière a été observée.

CONCLUSION

Le présent texte s'inscrit dans un collectif regroupant des travaux s'intéressant à la littératie médiatique. Recouvrant une variété de formes, la littératie médiatique dont il a été question dans ce texte concerne plus particulièrement la littératie numérique d'enseignants en exercice et leur habileté à intégrer les TIC à leurs pratiques pédagogiques. Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude mettent en évidence une littératie numérique qui n'est pas pleinement fonctionnelle pour les enseignants, étant donné le peu de connaissances déployées relativement au contenu disciplinaire à enseigner et à une faible articulation des connaissances technologiques, pédagogique et disciplinaires combinées. Le défi est alors de mettre en place les dispositifs qui offriront aux enseignants l'occasion de développer une littératie numérique au sein de la dynamique du TPCK. Revoir les programmes de formation initiale et continue constitue l'une des premières mesures à envisager. Une deuxième mesure à privilégier est certes l'implantation, dans le milieu scolaire, de la littératie numérique. Enfin, il faudra penser à actualiser ces dispositifs de formation, car comme le constate Hsu (2010), l'évolution rapide des TIC nécessite que les enseignants (et les élèves) développent, au-delà de compétences techniques, de nouvelles compétences dans l'utilisation qu'ils font des TIC, notamment au regard de questions éthiques, de santé et de sécurité qu'induit l'utilisation d'Internet et des outils de communication en ligne.

BIBLIOGRAPHIE

- AACTE Committee on Innovation and Technology (dir.) (2008). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*, New York, Routledge.
- ANGELI, C. et N. VALANIDES (2009). « Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK) », *Computers & Education*, vol. 52, n° 1, p. 154-168.
- ANGELI, C. et N. VALANIDES (2005). « Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge », *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 21, n° 4, p. 292-302.

- BECKER, H.J., J.L. RAVITZ et Y. WONG (1999). *Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey-Report #3*, Center for Research on Information Technology and Organizations, University of California et University of Minnesota.
- CHAI, C.S., J.H.L. KOH, C.-C. TSAI et L.L.W. TAN (2011). «Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for meaningful learning with Information and Communication Technology (ICT)», *Computers & Education*, vol. 57, n° 1, p. 1184-1193.
- GUZMAN, A.M. et M. NUSSBAUM (2009). «Teaching competencies for technology integration in the classroom», *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 25, n° 5, p. 453-469.
- HEW, K.F. et T. BRUSH (2007). «Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research», *Educational Technology Research and Development*, vol. 55, n° 3, p. 223-252.
- HSU, S. (2010). «Developing a scale for teacher integration of information technology in grades 1-9», *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 26, n° 3, p. 175-189.
- KARSENTI, T., C. RABY et S. VILLENEUVE (2008). «Quelles compétences techno-pédagogiques pour les futurs enseignants du Québec?», *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 7, p. 117-136.
- KOEHLER, M.J. et P. MISHRA (2008). «Introducing TPCK», dans AACTE Committee on Innovation and Technology (dir.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, New York, Routledge.
- KOEHLER, M.J. et P. MISHRA (2005). «What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge», *Journal of Educational Computing Research*, vol. 32, n° 2, p. 131-152.
- LAROSE, F., V. GRENON et S.B. PALM (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Résumé administratif des principaux résultats de l'analyse des questionnaires et des entrevues réalisées*, Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation.
- LEE, M.-H. et C.-C. TSAI (2010). «Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web», *Instructional Science*, vol. 38, n° 1, p. 1-21.
- LEI, J. et Y. ZHAO (2007). «Technology uses and student achievement: A longitudinal study», *Computers & Education*, vol. 49, n° 2, p. 284-296.
- MARKAUSKAITE, L. (2007). «Exploring the structure of trainee teachers' ICT literacy: The main components of and relationships between, general cognitive and technical capabilities», *Educational Technology, Research and Development*, vol. 55, n° 6, p. 547-572.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2010). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la formation générale des jeunes. Édition 2009 de l'enquête*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MISHRA, P. et M.J. KOEHLER (2006). «Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge», *Teachers College Records*, vol. 108, n° 6, p. 1017-1054.

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OCDE (2006). Are Students Ready for a Technology-rich World? What PISA Studies Tell Us, Programme for International Student Assessment, OCDE.
- ÖZSEVGEC, T. (2011). «Computer literacy of Turkish preservice teachers in different teacher training programs», *Asia Pacific Education Review*, vol. 12, n° 1, p. 13-21.
- THOMPSON, A.D., K. BOYD, K. CLARK, J.A. COLBERT, S. GUAN, J.B. HARRIS et M.A. KELLY (2008). «Afterword: TPCK action for teacher education. It's about time!», dans AACTE Committee on Innovation and Technology (dir.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, New York, Routledge.
- TONDEUR, J., J. VAN BRAAK et M. VALCKE (2007). «Towards a typology of computer use in primary education», *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 23, n° 3, p. 197-206.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

5. LES FACTEURS FAVORISANT L'ACTIVATION ET LA NON-ACTIVATION DES HYPERLIENS EN 6^e ANNÉE DU PRIMAIRE

Isabelle Carignan
Université de Sherbrooke

Vincent Grenon
Université de Sherbrooke

Annabelle Caron
Université de Sherbrooke

RÉSUMÉ

Les élèves qui sont actuellement au primaire et au secondaire sont, pour la plupart, des « natifs du numérique » (Public Broadcasting Service – PBS, 2010) et il est possible que le tout premier contact que ces élèves aient eu avec la lecture ait été à l'écran. Écran de l'ordinateur, écran du iPhone ou du iPad? Toutes ces réponses sont possibles. La technologie évolue à un rythme effréné. Chaque semaine, plusieurs nouveautés arrivent sur le marché, que ce soit un nouvel ordinateur plus puissant, plus léger, plus compact ou de nouvelles applications pour le iPhone ou le iPad. Les chercheurs ont donc du mal à suivre l'évolution et à pouvoir expliquer les modes de fonctionnement des élèves à l'écran. Certes, il existe des recherches concernant l'utilisation de stratégies à l'écran (Colombi et Baccino, 2004), sauf que celles-ci ne semblent pas s'intéresser à la façon de fonctionner des élèves lors de la lecture à l'écran. Que se passe-t-il dans la tête du lecteur lorsqu'il se retrouve devant un hyperlien? Pourquoi décide-t-il de l'activer ou de ne pas l'activer? La recherche de Carignan (2007) laisse présager que les élèves n'ont pas nécessairement une conception adéquate de l'information contenue à l'intérieur des hyperliens. En effet, ils croient souvent, à tort, que le contenu de l'hyperlien est pratiquement toujours une définition. Les résultats de cette recherche exploratoire en viennent au même constat. Les principaux facteurs évoqués par les élèves de 6^e année lors de l'activation des hyperliens sont: 1) l'ignorance de la signification

du mot ; 2) le désir d'obtenir de nouvelles informations ; et 3) le désir de s'assurer d'avoir bien compris. D'autres facteurs favorisant l'activation ou la non-activation des hyperliens seront présentés. Cette recherche permet notamment de montrer que, même si les élèves lisent à l'écran depuis leur tout jeune âge, leur mode de fonctionnement n'est pas nécessairement efficace.

1. LA PROBLÉMATIQUE

Les élèves étant actuellement au primaire et au secondaire font partie de ce que nous pouvons appeler la *digital nation* (PBS, 2010), ce qui signifie en français les « natifs du numérique ». Ces jeunes fréquentent notamment différents réseaux sociaux tel Facebook (Lacelle et Lebrun, 2010) et croient qu'un environnement multitâche (courriels, Facebook, SMS, MSN, Google, etc.) est nécessairement ce qu'il y a de mieux pour communiquer (PBS, 2010). Ils pensent également que, même s'ils font plusieurs choses en même temps (par exemple, clavarder, répondre à leurs courriels, aller sur Facebook tout en écoutant leur enseignant), ils sont tout de même efficaces et concentrés (Ophir, Nass et Wagner, 2009). Il semble que la moitié de leur vie existe dans le « monde numérique » (*digital world*) (Roberts, Foehr et Rideout, 2005 ; PBS, 2010).

De nombreux élèves ne lisent plus de livres au format papier, car ils préfèrent lire en ligne, de façon partielle et très rapidement (PBS, 2010). À partir de ce fait, il semble nécessaire de connaître le mode de fonctionnement des jeunes lors de la lecture à l'écran. Selon certaines recherches dans le domaine, il est possible de constater que les élèves ne sont pas forcément efficaces (Ophir, Nass et Wagner, 2009), n'ont pas nécessairement un degré de compréhension très élevé de leur lecture à l'écran (Carignan et Caron, 2010 ; Carignan et Grenon, à paraître) ou qu'ils ont parfois des conceptions erronées en ce qui a trait à la lecture à l'écran et à l'activation des hyperliens (Carignan, Grenon et Caron, 2011).

Puisque l'activation d'hyperliens fait partie du mode de fonctionnement à adopter lors de la lecture à l'écran, il semble pertinent de s'interroger sur cette activité de lecture de textes électroniques : qu'arrive-t-il lorsqu'un élève rencontre un hyperlien lors de sa lecture ? Pourquoi décide-t-il de cliquer ou de ne pas cliquer sur un hyperlien ? Est-ce que les élèves ont une conception adéquate de ce qui se cache derrière l'hyperlien ? À quels contenus informationnels s'attendent-ils ? Ces questions de recherche sont en lien avec un domaine de recherche en émergence, soit le mode de fonctionnement des élèves lors de la lecture à l'écran. À ce propos, la recherche de Carignan (2007) mentionne que les élèves de 3^e secondaire ne semblent pas avoir une conception adéquate de l'information contenue à l'intérieur des

hyperliens. En effet, ils croient souvent, à tort, que le contenu de l'hyperlien est pratiquement toujours une définition. Le même phénomène a été vu chez les élèves de 1^{re} secondaire (Carignan, Grenon et Caron, 2011). Il serait maintenant intéressant de savoir si les conceptions sont les mêmes chez les élèves du primaire.

Dans le but d'en connaître davantage sur le mode de fonctionnement des élèves lors de la lecture à l'écran, cette recherche s'articule autour de trois objectifs : 1) déterminer le nombre d'hyperliens activés par des élèves de 6^e année du primaire lors de la lecture d'un hypertexte de type argumentatif ; 2) cerner les raisons de leur activation des hyperliens ; et 3) examiner les raisons de non-activation des hyperliens.

2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans cette section, il sera question de la définition du concept de « texte argumentatif », d'hypertexte ainsi que de différents types d'hyperliens.

2.1. Le texte à dominante argumentative

L'objectif du texte argumentatif est de défendre une thèse à l'aide d'arguments et d'exemples (Adam, 1992). Ce type de texte est utilisé lorsque le but est de persuader le lecteur d'adopter un point de vue (Adam, 1992 ; Chartrand, 1993), de l'encourager à agir d'une certaine façon ou de justifier sa propre manière de penser ou d'agir.

Plusieurs schémas peuvent représenter le texte argumentatif : 1) le texte peut comporter une thèse, une antithèse et une synthèse permettant de conclure en adoptant un point de vue X (De Koninck, 2005) ; 2) le texte peut comporter un problème, sa solution et une prise de position soutenue par au moins un argument (Chartrand, 1993) ; et 3) l'organisation textuelle du texte argumentatif peut être construite comme suit : raisons → conclusions (Apothéloz, Brandt et Quiroz, 1989).

Il est possible de reconnaître un texte argumentatif à partir de l'utilisation de connecteurs logiques servant à assurer la progression et la logique du texte. Toutes les marques de cohésion du texte argumentatif (anaphores, connecteurs, etc.) « signalent au destinataire les opérations à effectuer pour permettre la mise en relation des informations du texte [soit l'orientation argumentative des énoncés] » (Golder et Favart, 2006, p. 197). Selon ces mêmes auteurs, une séquence argumentative prototypique (minimale) comprend une position initiale et ses arguments, une série de contrarguments et une conclusion.

2.2. L'hypertexte

Du point de vue grammatical, le terme *hypertexte* peut être un nom commun ou un adjectif. L'adjectif dérivé *hypertextuel* existe, mais son usage ne semble pas très fréquent. Nous parlons maintenant de *lecture hypertextuelle*, de *liens hypertextuels*. Même si les experts ne s'entendent pas pour créer une seule et unique définition, nous avons tenté de le faire. L'hypertexte est donc un écrit numérisé non linéaire composé de nœuds et d'hyperliens (Rouet, 1993 ; Slatin, 1990) pouvant être activés à différents niveaux et donner accès à l'information. D'autres, comme Balpe (1990) et Slatin (1990), vont ajouter une variante en définissant l'hypertexte comme un mode d'organisation constitué de nœuds, de liens et d'images fixes. À l'instar de Vannevar Bush (1945), précurseur du concept d'« hypertexte », nous définissons ce concept comme le voulait son sens premier, c'est-à-dire un document informatisé contenant des nœuds et des hyperliens.

Les *nœuds* sont quant à eux des entités d'information que nous pouvons visualiser grâce aux hyperliens (Rouet, 1993 ; Slatin, 1990). Chaque fois que nous cliquons sur un hyperlien, nous arrivons à un nœud (information textuelle numérisée). Plusieurs dénominations existent pour désigner ce concept : *bloc de texte*, *passage de texte*, *morceau de texte*, *fragment*, *unité de texte*, etc. Dans le même ordre d'idées, lorsque nous lisons à l'écran de l'ordinateur et que nous bougeons la souris (ou le *pavé tactile*, appelé également *touchpad*), une main apparaît habituellement lorsqu'un *hyperlien* peut être activé. L'hyperlien se matérialise sous la forme d'un mot, d'un groupe de mots, d'une icône, d'une image (Rouet, 1993), ou même d'une phrase. Les chaînes de caractères pouvant être activées sont habituellement de couleur bleue et sont parfois surlignées. Lors de l'activation de l'hyperlien par un clic de souris, une nouvelle page d'information (nœud) s'affiche à l'écran (Vandendorpe, 1999).

2.2.1. Les types d'hyperliens

Dans le cadre de la recherche de Carignan (2007), cinq types d'hyperliens ont été créés : 1) l'*hyperlien obligatoire*, qui est nécessaire pour une meilleure compréhension de l'hypertexte ; 2) l'*hyperlien de définition*, qui précise une idée ou qui donne la définition d'un mot ; 3) l'*hyperlien d'énumération*, qui contient une liste spécifique ; 4) l'*hyperlien d'explication-argumentation*, qui peut aider à mieux comprendre grâce à une explication et à une argumentation conjointe pouvant influencer l'opinion du lecteur ; 5) l'*hyperlien d'explication*, qui fournit seulement des explications supplémentaires pouvant aider à la compréhension du lecteur. À notre connaissance, très peu de recherches existent jusqu'à maintenant au sujet du contenu informationnel des hyperliens et de leur relation avec le texte de base de l'hypertexte. Il y a celle d'Unsworth (2004) qui met de l'avant quatre types d'hyperliens à explorer à l'écran :

1. les liens périphériques (*Peripheral links*) : Ceux-ci se font seulement à l'intérieur du texte de base (*main text*) ; il peut s'agir notamment d'une explication ou d'une description. Il est possible de faire le lien avec l'hyperlien d'explication-argumentation de Carignan (2007) ;
2. les liens prérequis (*Pre-requisite links*) : Ces liens permettent d'avoir accès à des informations importantes, telle une définition, qui sont des prérequis pour mieux comprendre l'hyper-texte lu. Si le lecteur ne comprend pas le sens d'un mot et n'active pas cet hyperlien, il aura du mal à comprendre le texte et le sens général. Une relation peut être établie entre les liens prérequis, l'hyperlien de définition et l'hyperlien obligatoire de Carignan (2007) ;
3. les liens connexes (*Related links*) : Ces liens permettent d'avoir accès à de l'information pertinente, mais non essentielle, et ce, en lien avec le texte de base. Il est possible de mettre en relation les liens connexes et l'hyperlien d'explication de Carignan (2007) ;
4. les liens d'informations interreliées (*Inter-related information*) : Ces liens permettent d'aller plus en détail dans les explications et sont en lien direct avec le texte de base. Il s'agit d'explications très précises pouvant reprendre le propos du texte de base. Le lien peut être établi entre les liens d'informations interreliées et l'hyperlien d'énumération de Carignan (2007), car Unsworth (2004) mentionne que ce sont des explications plus précises.

Enfin, toutes les notions présentées dans le cadre de référence ont particulièrement aidé à créer les outils méthodologiques et également à expliquer les résultats obtenus.

3. LA MÉTHODOLOGIE

La recherche réalisée est de nature exploratoire et descriptive. Dans cette partie, il sera question de la sélection des sujets, des outils méthodologiques employés, du déroulement de l'expérimentation ainsi que de la méthode d'analyse des données utilisée.

3.1. La sélection des sujets

Par souci éthique, nous avons procédé à une demande d'autorisation auprès des parents pour la passation du questionnaire. Après avoir obtenu les permissions, nous avons coordonné la passation du questionnaire à deux classes d'élèves de 6^e année provenant d'une école

primaire de la Montérégie. Nous avons alors sélectionné 11 sujets qui se considèrent comme étant à l'aise lors de la lecture à l'écran. Au total, 6 filles et 5 garçons âgés de 11 ou 12 ans ont participé à cette expérimentation.

3.2. Les outils méthodologiques

Il sera question ici des différents outils méthodologiques utilisés, soit les deux hypertextes créés, la grille d'observation des hyperliens et l'entrevue semi-dirigée.

3.2.1. Hypertextes créés

Dans un premier temps, de façon à créer les deux hypertextes par la suite, deux textes en version papier ont d'abord été écrits au sujet des deux thèmes (euthanasie et peine de mort). Dans un deuxième temps, à partir des versions papier, les deux hypertextes ont été créés. Les mêmes informations se retrouvent donc, de façon linéaire, dans le texte papier et, de façon non linéaire, dans l'hypertexte (structure à deux niveaux). Les types d'hyperliens choisis sont notamment en lien avec la typologie d'Unsworth (2004). Un autre type d'hyperliens a été créé pour diversifier davantage les hyperliens activés par les sujets ; il s'agit de l'hyperlien d'explication-argumentation (Carignan, 2007).

Deux hypertextes respectant les caractéristiques de la structure argumentative prototypique minimale ont été créés (Golder et Favart, 2006). De façon plus précise, un hyperlien a été intégré dans l'introduction. Dans les arguments « pour » et les arguments « contre », trois hyperliens ont été introduits dans chacune des parties et un seul hyperlien se retrouve dans la synthèse. Chacun des hypertextes était structuré à deux niveaux : le texte de base (niveau 1) et le premier niveau d'hyperlien (niveau 2). Chaque hypertexte possède donc trois hyperliens d'explication, deux hyperliens d'explication-argumentation, un hyperlien d'énumération, un hyperlien de définition et un hyperlien obligatoire sur une seule page. Cette façon de faire s'inspire de ce que proposent Schoon et Cafolla (2002) dans leur recherche.

3.2.2. Grille d'observation des hyperliens

Une grille d'observation des hyperliens a été reprise de la recherche de Carignan (2007) et de celle de Carignan, Grenon et Caron (2011). Cette grille a permis aux chercheurs de prendre des notes au fur et à mesure que les sujets lisaient l'hypertexte. De cette façon, ils pouvaient déterminer le nombre d'hyperliens activés et également examiner la façon d'agir des sujets lors de la lecture à l'écran. Il s'agissait aussi de notes de sécurité dans le cas où ils auraient eu des problèmes avec les bandes numériques de l'entrevue semi-dirigée.

3.2.3. Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée, comme son nom l'indique, oriente minimalement les sujets dans une direction déterminée. Il s'agit de la reprise du guide d'entrevue de Carignan (2007) et de Carignan, Grenon et Caron (2011). La formulation des questions du guide d'entrevue a donc été conçue pour obtenir des données précises. Cet outil met plus particulièrement l'accent sur l'aspect métacognitif de la lecture, il donne un accès direct à l'expérience des individus et permet au chercheur d'obtenir des données riches en détail et en descriptions (Gauthier, 2009). Dans ce cas, pour chaque hyperlien de l'hypertexte lu par les sujets, la chercheuse devait poser ces questions : 1) « Pourquoi as-tu activé l'hyperlien ? » ou « Pourquoi n'as-tu pas activé l'hyperlien ? » ; 2) Si l'hyperlien avait été activé, une deuxième question était posée : « Est-ce que tu t'attendais à l'information contenue dans l'hyperlien ? » « Pourquoi ? » Le but était de connaître les raisons d'activation et de non-activation des hyperliens lors de la lecture d'un hypertexte de type argumentatif. De surcroît, les sujets ont dû faire part de leur degré de compréhension autorapporté sur 10 points¹. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes numériques.

3.3. La tâche de lecture et le déroulement

La chercheuse a rencontré individuellement les 11 sujets dans la classe d'une enseignante ou dans le bureau du psychoéducateur. Le but de l'expérimentation était de lire l'hypertexte de type argumentatif, de cliquer sur les hyperliens au besoin, et d'écrire un résumé de 150 mots à la main par la suite, sans avoir l'hypertexte sous les yeux. Il est à noter que les raisons évoquées par les sujets concernant l'activation ou la non-activation des hyperliens peuvent être différentes en fonction du type d'hypertexte lu et de l'intention de lecture, notamment. Rappelons qu'il s'agit ici d'une étude exploratoire.

Cinq sujets ont donc lu un hypertexte sur l'euthanasie et six sujets ont lu un hypertexte sur la peine de mort : deux thèmes connus dans l'actualité nationale et internationale. Aucun temps limite n'a été imposé pour la lecture ou l'écriture du résumé. Tout de suite après la lecture, des questions ont été posées aux sujets à propos des hyperliens activés et non activés. Les sujets pouvaient ensuite écrire le résumé à leur rythme.

1. La question suivante a été posée oralement à chacun des sujets : « Sur 10 points, à combien estimes-tu ton degré de compréhension en lecture ? »

3.4. L'analyse de contenu

Ce type d'étude vise à analyser le discours (Gauthier, 2009) en découpant les protocoles écrits en unités de sens (découpage sémantique), à coder ces unités de sens selon une grille d'analyse de contenu (Bardin, 2007) des raisons d'activation et de non-activation des hyperliens établie au préalable (codage) et à dénombrer la fréquence des raisons évoquées. Cette grille d'analyse des différentes raisons d'activation et de non-activation provient de Carignan (2007). Certaines catégories ont cependant dû être ajoutées ou enlevées, et ce, en fonction des verbalisations des sujets à propos des raisons d'activation ou de non-activation des hyperliens.

4. LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION

Dans cette partie, nous allons aborder le nombre d'hyperliens activés en moyenne par les élèves de 6^e année ainsi que les raisons d'activation et de non-activation des hyperliens.

4.1. Le nombre d'hyperliens activés en 6^e année

Il sera question ici du nombre d'hyperliens activés par les sujets de 6^e année du primaire lors de la lecture d'un hypertexte sur le thème de l'euthanasie ou de la peine de mort. Il est à noter que l'écart-type (σ) permettra de juger de la dispersion ou de la variabilité dans les réponses des sujets. Ainsi, plus l'écart-type est grand, plus les réponses sont variées.

À la lecture des résultats, nous pouvons constater que la moyenne des hyperliens activés chez les 11 sujets est de 0,9 hyperlien ($\sigma = 0,9$). Le fait que la moyenne et que l'écart-type soient similaires s'explique par la division des résultats en deux catégories : d'une part, les sujets n'ayant activé aucun hyperlien ($n = 5$) et, d'autre part, les sujets ayant activé un ou deux hyperliens ($n = 6$).

TABLEAU 5.1. Nombre d'hyperliens activés en 6^e année.

Nombre d'hyperliens activés	Nombre de sujets
2 hyperliens sur 8	4 sujets
1 hyperlien sur 8	2 sujets
0 hyperlien sur 8	5 sujets
Moyenne = 0,9 $\sigma = 0,9$	Total: 11 sujets

En comparant les résultats avec une recherche récente réalisée selon la même méthodologie (Carignan, Grenon et Caron, 2011), il est possible de remarquer que plus les élèves sont jeunes, moins ils semblent activer d'hyperliens lors de la lecture à l'écran. En effet, dans la recherche mentionnée, la presque totalité des sujets de 3^e secondaire (soit 10 sujets sur 12) ont activé au moins la moitié des hyperliens, soit quatre hyperliens sur huit. Quant aux sujets de 1^{re} secondaire, le tiers d'entre eux ont activé au moins la moitié des hyperliens. Les résultats des sujets de 6^e année présentés ici sont bien différents : le maximum d'hyperliens activés est de deux sur huit (4 sujets sur 11) et pratiquement la moitié des sujets n'ont activé aucun hyperlien (5 sujets sur 11). Enfin, 2 sujets sur 11 ont activé un seul hyperlien.

De surcroît, il est intéressant de constater que parmi les 6 sujets sur 11 ayant lu sur la peine de mort, cinq ont activé des hyperliens (un ou deux hyperliens). Par contre, parmi les sujets qui ont lu l'hypertexte sur l'euthanasie (5 sujets sur 11), un seul a activé des hyperliens. Ici, une question se pose : pourquoi les quatre autres sujets n'ont-ils pas activé d'hyperliens lors de la lecture de l'hypertexte sur l'euthanasie ? Est-ce que cela s'explique du fait que ce thème aurait été mieux compris ? Le tableau 5.2 semble montrer que ce n'est pas nécessairement le cas. En effet, ce tableau fait part du degré de compréhension « autorapporté » des sujets de 6^e année lors de la lecture d'un hypertexte. Les élèves devaient donc se donner une note sur 10 afin d'évaluer leur compréhension de l'hypertexte lu. Il est possible de constater que la grande majorité, soit 9 sujets sur 11, se donnent au moins une compréhension de 7/10. Il est bien entendu qu'il s'agit ici d'une perception de compétence. Une autre explication à propos de la non-activation des hyperliens est le fait que ce thème, l'euthanasie, pourrait possiblement moins les intéresser.

TABLEAU 5.2. Degré de compréhension autorapporté par les sujets de 6^e année du primaire lors de la lecture de l'hypertexte.

Sujets	Degré de compréhension autorapporté (euthanasie)	Sujets	Degré de compréhension autorapporté (peine de mort)
Sujet 1	8/10	Sujet 6	8,5/10
Sujet 2	6/10	Sujet 7	7/10
Sujet 3	6/10	Sujet 8	9/10
Sujet 4	8/10	Sujet 9	8/10
Sujet 5	9/10	Sujet 10	7/10
		Sujet 11	s. o.
Moyenne/ écart-type	Moyenne = 7,4 $\sigma = 1,34$	Moyenne/ écart-type¹	Moyenne = 7,9 $\sigma = 0,89$

1. Puisque nous n'avons pas pu obtenir le degré de compréhension autorapporté du sujet 11, celui-ci ne fait pas partie du calcul en lien avec la moyenne et l'écart-type des sujets ayant lu l'hypertexte sur la peine de mort.

En observant le degré de compréhension autorapporté (tableau 5.2), c'est-à-dire l'autoévaluation des sujets de leur degré de compréhension de l'hypertexte lu, nous notons que les sujets semblent avoir moins bien compris, à leur avis, le texte sur l'euthanasie. Pourtant, ils ont activé moins d'hyperliens que les sujets ayant lu l'hypertexte sur la peine de mort. Même s'ils se rendent compte qu'ils comprennent moins, ceci pourrait donc signifier qu'ils ne vont pas nécessairement cliquer sur des hyperliens dans le but de mieux comprendre l'hypertexte lu. Cette stratégie n'est donc pas utilisée par défaut. Comme nous l'avons déjà mentionné, un seul sujet ayant lu l'hypertexte sur l'euthanasie a cliqué sur des hyperliens comparativement à cinq sujets pour l'hypertexte sur la peine de mort. Il est possible d'associer ce résultat à une question d'intérêt pour le sujet ou simplement à une question de complexité.

Pourtant, l'information contenue dans les hyperliens pourrait aider les sujets à mieux comprendre l'hypertexte. Alors, pourquoi les sujets n'ont-ils pas profité de l'occasion pour tenter de mieux comprendre l'hypertexte en activant les hyperliens (ou du moins certains hyperliens)? Dans la recherche de Naumann, Richter, Flender, Christmann et Groeben (2007), il est mentionné que les marqueurs textuels (*signals*) peuvent aider à rendre la structure du texte ou de l'hypertexte plus explicite. C'est notamment le cas du soulignement, du caractère gras, des titres, des sous-titres, mais également des hyperliens qui sont considérés comme étant des marqueurs textuels. Puisque ces derniers sont souvent d'une couleur différente et parfois surlignés, l'attention du lecteur peut être attirée, et cela peut l'amener à les activer par simple curiosité ou afin de mieux comprendre. En effet, « [p]ointer words, logical connectives and other types of linguistic markers may be used to signal conceptual and rhetorical relationships that help readers to construct a more strongly interconnected representation of the text content » (Meyer, 1975, cité dans Naumann et al., 2007, p. 792). En activant plus d'hyperliens, les sujets auraient peut-être pu réparer leur perte de compréhension à certains moments. Est-ce parce qu'ils étaient déjà en surcharge cognitive en lisant le premier niveau de l'hypertexte, soit le texte de base (Gosse, Gunn et Swinkels, 2002; DeStefano et LeFevre, 2007)? C'est ce que nous tenterons de déterminer dans la section suivante en faisant part des raisons d'activation et de non-activation des hyperliens que ces mêmes sujets ont mentionnées lors des entrevues semi-dirigées.

4.2. Les raisons de l'activation des hyperliens

En observant le tableau 5.3 de la page ci-contre, il est possible de remarquer que les 11 sujets de 6^e année ont fait part de 4 facteurs expliquant pourquoi ils avaient cliqué sur les hyperliens lors de la lecture de l'hypertexte. Dans un premier temps, la raison la plus

souvent évoquée est le fait que les sujets ne connaissaient pas la signification du mot ou des mots en hyperlien ; le but de l'activation à ce moment-là était donc d'en connaître la définition :

Assistante de recherche : *Je vais te demander, pour chacun des hyperliens, pourquoi tu as cliqué et pourquoi tu n'as pas cliqué. On commence avec « injection létale », tu as cliqué dessus, est-ce que tu peux me dire pourquoi ?*

Sujet 8 : *Parce que c'est un terme que je ne connaissais pas encore et puis maintenant je le connais. Des fois il y a des mots qui ne sont pas faciles à comprendre, même pour des 6^e année (première raison évoquée dans le tableau 5.3).*

La deuxième raison la plus mentionnée est le fait de vouloir lire de nouvelles informations. Comme troisième raison, des sujets voulaient être certains d'avoir compris correctement l'hypertexte lu. Enfin, la dernière raison évoquée rejoint un peu la première. En effet, un sujet, à une seule reprise, a mentionné avoir cliqué sur l'hyperlien afin de s'assurer que la définition du mot qu'il avait en tête était adéquate. Le but était donc de comparer sa « propre » définition à celle intégrée dans l'hyperlien. Dans chacun des hypertextes, le problème est qu'il n'y avait qu'un seul hyperlien de définition parmi les huit. Dans plusieurs cas, les sujets ne s'attendaient donc pas au type d'information contenue dans les hyperliens. Ici, l'élève en question pensait qu'il allait être face à un hyperlien de définition alors qu'il avait activé un hyperlien obligatoire sans le savoir. Le contenu informationnel était donc différent de ce à quoi il s'attendait.

TABLEAU 5.3. Raisons de l'activation des hyperliens en 6^e année du primaire.

Raisons de l'activation	Nombre de fois (raison évoquée)
Par ignorance de la signification du mot/pour savoir ce que c'était/définition	4 fois
Pour obtenir de nouvelles informations	3 fois
Pour s'assurer d'avoir bien compris	2 fois
Mot connu/pour savoir s'il y a une autre définition, une autre signification	1 fois

Dans la recherche de Carignan et Caron (2010), le fait d'activer un hyperlien dans le but de savoir s'il y avait une autre signification du mot avait été évoqué à 13 reprises par les élèves de 1^{re} secondaire, mais à aucun moment par ceux de 3^e secondaire. Il est possible d'expliquer cette différence par le fait que plus les élèves sont jeunes, moins leur vocabulaire semble élaboré. Voilà pourquoi ils ont peut-être davantage besoin de s'assurer que la définition du mot qu'ils ont en tête est adéquate, et ce, en fonction du contexte de lecture. Peut-être aussi qu'à ce jeune âge, ils ont été moins exposés à la lecture d'hypertextes et qu'ils ont une connaissance limitée des types d'hyperliens existants. Il s'agit là d'une question à explorer ultérieurement.

Par ailleurs, dans l'une des très rares recherches sur le sujet, Protopsaltis (2008) a examiné les facteurs affectant la sélection des hyperliens dans un environnement hypertexte chez 42 étudiants de l'Université de Westminster. L'outil méthodologique employé pour identifier les facteurs influençant la sélection des hyperliens a été la verbalisation concurrente à la réalisation de la tâche (*think-aloud method*). En ce qui concerne précisément les résultats relatifs aux hyperliens, cette recherche a fait mention de trois facteurs influençant l'activation des hyperliens : 1) la cohérence entre les hyperliens et les blocs de texte (liens logiques ou non) ; 2) l'intérêt personnel du lecteur concernant l'hyperlien à activer (le lecteur décide de lire ou non l'hyperlien selon son intérêt personnel) ; et 3) la localisation de l'hyperlien (l'endroit où est situé l'hyperlien aura une influence sur le fait qu'il soit activé ou non).

Il est possible d'établir un lien entre la recherche de Protopsaltis (2008) et les résultats obtenus dans notre recherche. En effet, Protopsaltis (2008) affirme que ses sujets adultes ont parfois activé des hyperliens par « intérêt personnel » ; le parallèle peut être fait ici entre l'intérêt personnel et le fait de « vouloir obtenir de nouvelles informations », ce qui est une des raisons d'activation des hyperliens mentionnée par les sujets de 6^e année.

4.3. Les raisons de la non-activation des hyperliens

En regardant les résultats du tableau 5.4, il est possible de constater que les raisons de la non-activation des hyperliens sont, par rapport aux raisons de leur activation, plus nombreuses et plus variées chez les élèves de 6^e année, étant donné qu'un peu plus de la moitié, soit 6 sujets sur 11, n'ont pas activé d'hyperliens lors de la lecture de l'hypertexte.

TABLEAU 5.4. Raisons de la non-activation des hyperliens en 6^e année du primaire.

Raisons de la non-activation	Nombre de fois (raisons évoquées)
Les élèves savent ce que le mot en hyperlien signifie, ils savent ce que « ça veut dire »	35 fois
Ils comprennent le mot en hyperlien, sa signification, avec le contexte	19 fois
Ils expliquent ce qui aurait pu être contenu dans l'hyperlien (déduction)	13 fois
Ils ne savent pas pourquoi ils n'ont pas activé l'hyperlien	8 fois
Ils ne voyaient pas l'utilité d'activer l'hyperlien	6 fois
Ils n'ont pas activé l'hyperlien par paresse	2 fois
Ils ne désirent pas avoir le sens exact	1 fois
Ils étaient trop concentrés sur le texte de base (premier niveau)	1 fois
Ils lisaient trop rapidement	1 fois
Ils avaient peur de cliquer	1 fois
« Ça avait l'air compliqué », ils ne croyaient pas pouvoir s'en souvenir	1 fois

Voici un exemple de verbalisation d'un sujet exprimant pourquoi il n'avait pas activé un hyperlien en particulier :

Assistante de recherche : *Ensuite, tu avais l'hyperlien « erreur judiciaire ». Tu n'as pas cliqué dessus. Peux-tu me dire pourquoi ?*

Sujet 5 : *Parce que je connaissais ce que ça voulait dire euh... le sens (première raison du tableau 5.4).*

Le fait de connaître la signification du mot ou des mots en hyperlien est la raison la plus souvent évoquée (35 fois). Pour ces sujets, nul besoin de cliquer sur l'hyperlien, car ils savent ce que « ça veut dire ». À tout le moins, ils croient connaître la signification du mot en hyperlien puisqu'ils ne l'ont pas activé. Donc, selon eux, le sens d'une notion se limiterait à une seule et unique définition...

De plus, certains sujets ont mentionné ne pas avoir activé d'hyperliens parce qu'ils comprennent la signification du mot en hyperlien dans son contexte phrastique (19 fois). D'autres sujets ont fait part du fait qu'ils n'avaient pas cliqué sur des hyperliens parce qu'ils avaient une idée du contenu informationnel des hyperliens en question (13 fois). Les sujets ont donc utilisé la déduction, sans cependant vérifier leurs dires. Certains sujets ne savaient tout simplement pas pourquoi ils n'avaient pas activé l'hyperlien (8 fois) alors que d'autres n'en voyaient pas l'utilité (6 fois).

Les deux premières raisons évoquées en lien avec la non-activation des hyperliens mettent en lumière le fait que les élèves croient souvent, à tort, que l'information contenue à l'intérieur des hyperliens est, par défaut, une définition. Ils auraient donc une conception erronée de ce qui peut se cacher derrière l'hyperlien (Carignan et Caron, 2010). Mais d'où peut provenir cette surgénéralisation ? Pourtant, lors de la lecture à l'écran, et ce, quelle que soit l'intention de lecture, les élèves se retrouvent devant une grande diversité d'hypertextes contenant des hyperliens de différents types (définition, explication, etc.). De là l'idée de croire que les élèves ne savent peut-être pas que le contenu informationnel des hyperliens peut différer en fonction des types d'hyperliens utilisés. Dans ce cas, il faudrait éventuellement penser à une modélisation en classe afin que les élèves puissent devenir de meilleurs lecteurs à l'écran. De futures recherches seront nécessaires avec un échantillon plus grand afin de pouvoir vérifier cette possibilité.

LIMITES ET CONCLUSION

Une limite de la recherche à ne pas négliger est la faible taille de l'échantillon, qui invite à la prudence, étant donné que la moyenne et l'écart-type sont deux mesures fortement influencées par le nombre de sujets. De plus, les thèmes choisis, soit l'euthanasie et la peine

de mort, peuvent sembler un peu austères à première vue. Le but était simplement de choisir un sujet d'actualité nationale ou internationale qui ne demande pas nécessairement beaucoup de connaissances antérieures. Par ailleurs, le fait d'avoir opté pour un hypertexte fermé (deux niveaux seulement) dans le but de contrôler l'environnement hypertextuel peut être considéré comme une limite, étant donné que l'hypertexte en question ressemble moins à ce que les élèves peuvent lire à l'écran dans la vie de tous les jours. Il est donc possible de croire que les élèves auraient peut-être pu activer davantage d'hyperliens si la tâche de lecture avait été réalisée sur des pages Web. Il est bien entendu que d'autres recherches seront nécessaires pour tenter d'expliquer le mode de fonctionnement des élèves lors de la lecture à l'écran.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- APOTHÉLOZ, D., P.-Y. BRANDT et G. QUIROZ (1989). « De la logique à la contre-argumentation », *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, n° 57, p. 1-42.
- BALPE, J.-P. (1990). *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*, Paris, Eyrolles.
- BARDIN, L. (2007). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BUSH, V. (1945). « As we may think », *The Atlantic Monthly*, n° 176, p. 101-108.
- CARIGNAN, I. (2007). *Étude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3^e secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
- CARIGNAN, I. et A. CARON (2010). « Comparaison du degré de compréhension à l'écran et sur papier chez les élèves de 1^{re} et de 3^e secondaire », dans *Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*, Braga, Portugal.
- CARIGNAN, I. et V. GRENON (à paraître, 2012). « Le degré de compréhension d'élèves de 3^e secondaire sur trois formes de documents de type argumentatif », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 35, n° 1.
- CARIGNAN, I., V. GRENON et A. CARON (2011). « La rétention des éléments textuels en mémoire chez des élèves du secondaire lors de la lecture d'un hypertexte », dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et N. Lacelle (dir.), *Actes du colloque La lecture sous toutes ses formes : pluralité des supports, des processus et des approches*, p. 19-31, publiés sur le site de la *Revue pour la recherche en éducation*, <<http://revue-recherche-education.com/actes/acfas2010/acte2.pdf>>.
- CHARTRAND, S.G. (1993). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- COLOMBI, T. et T. BACCINO (2004). *Exploration visuelle et navigation dans les hypertextes : quelles stratégies ?*, <http://www.ergoia.estia.fr/documents/Colombi_Baccino_def.pdf>.
- DE KONINCK, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation.

- DESTEFANO, D. et J.-A. LEFÈVRE (2007). « Cognitive load in hypertext reading: A review », *Computers and Human Behavior*, n° 23, p. 1616-1641.
- GAUTHIER, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GOLDER, C. et M. FAVART (2006). « Argumenter, c'est difficile... Oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie*, vol. 1, n° 141, p. 187-209.
- GOSSE, H., H. GUNN et L. SWINKELS (2002). *Reading in a Hypertext Environment*, <<http://members.accesswave.ca/~hgunn/special/papers/hypertext/reading.html>>.
- LACELLE, N. et M. LEBRUN (2010). « Enquête auprès de jeunes Montréalais sur leurs pratiques sociales et linguistiques dans les blogues », *Revue PubliForum*, numéro spécial *Francophonie et communication de masse*, <http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=178>.
- MEYER, B.J.F. (1975). *The Organization of Prose and its Effects on Memory*, Amsterdam, North-Holland.
- NAUMANN, J. et al. (2007). « Signaling in expository hypertexts compensates for deficits in reading skill », *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, n° 4, p. 791-807.
- OPHIR, E., C. NASS et A.D. WAGNER (2009). *Cognitive Control in Media Multitaskers*, <http://www.stanford.edu/~nass/Cognitive_Control_Final.pdf>.
- PROTOPSALTIS, A. (2008). « Reading strategies in hypertexts and factors influencing hyperlink selection », *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 17, n° 2, p. 191-213.
- PUBLIC BROADCASTING SERVICE – PBS (Réalisateur) (2010). *Digital Nation*, vidéo disponible à <<http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/digitalnation/view/>>.
- ROBERTS, D.-F., U.-G. FOEHR et V. RIDEOUT (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*, <<http://www.kff.org/entmedia/loader.cfm?url=/commonspot/security/getfile.cfm&PageID=51809>>.
- ROUET, J.-F. (1993). « Hypertextes et activité de compréhension : quels bénéfices pour quels lecteurs ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 311, p. 34-36.
- SCHOON, P. et C. CAFOLLA (2002). « World Wide Web hypertext linkage patterns », *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 11, n° 2, p. 117-139.
- SLATIN, J.M. (1990). « Reading hypertext: Order and coherence in a new medium », *College English*, vol. 52, n° 8, p. 870-883.
- UNSWORTH, L. (2004). « Comparing school science explanations in books and computer-based formats: The role of images, image/text relations and hyperlinks », *International Journal of Instructional Media*, vol. 31, n° 3, p. 283-301.
- VANDENDORPE, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Montréal, Boréal.

6. LA LITTÉRATIE MULTIMÉDIA POUR LE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

LES PARADIGMES DE CRÉATION ET DE GESTION EFFICIENTS ENTRE LES SPÉCIALISTES

Linda de Serres

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Les jeux multimédias couplés à l'intérêt qu'ils engendrent chez les internautes façonnent en littératie multimédia de nouveaux créneaux de création et de recherche. Le multimédia comble les sens – voix/ audio, texte/données, images/graphiques, animation/images vidéo – et pave la voie à la multilittératie. Cette dernière incarne en ce ^{xxi}^e siècle un objectif citoyen fédérateur de pratiques diversifiées enracinées dans des contextes en partage : social, culturel et communicationnel. Les jeux multimédias éducatifs, par exemple, se hissent désormais au rang des sources d'apprentissage multilittératantes formatrices. L'article s'ancre dans une telle perspective de développement en faveur du français langue seconde. Afin d'édifier la macrostructure de trois projets de création : *Se donner le mot 1* ; *Se donner le mot 2* ; *Loft hanté*, nous avons puisé aux domaines de l'acquisition du vocabulaire, voire des expressions idiomatiques et de leur ascendance culturelle, du multimédia et du jeu. Nous présentons le pas à pas de notre démarche, le rôle du responsable scientifique et de ses collaborateurs ainsi que les critères d'élaboration des outils – DVD, site Web, guide pédagogique. Nous terminons avec des retombées postproduction, à savoir des résultats empiriques et des critiques qui, tout bien considéré, nous procurent des raisons d'avancer qu'une littératie multimédia en faveur du français langue seconde, voire d'une multilittératie, pourrait engendrer des effets positifs tant sur les plans scientifique, pédagogique que public.

Sans exclure la maîtrise de la lecture et de l'écriture, la littératie contemporaine renvoie à de multiples autres apprentissages littératiés. Ces derniers commandent des savoir-faire technologiques essentiels à la réussite sociocommunicationnelle de ce xxi^e siècle (Jenkins et al., 2009; Sandford et Madill, 2007). Sans contredit, une multilittératie prévaut; elle puise à même des dimensions visuelles, médiatiques et technologiques (pour plus de détails, voir Gutiérrez Martin, 2002 et Tan, 2006). En langues, par exemple, outre Internet¹ qui stimule de nouvelles conditions d'enseignement-apprentissage du français (Chen, 2010) et qui s'impose en tant qu'outil pédagogique (Schmoll, 2006), des jeux éducatifs se hissent au rang des sources d'apprentissage salutaires (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Pain et al., 2009). À des fins d'uniformité, nous retiendrons désormais la locution littératie multimédia, laquelle se définit par la « maîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée » (Legendre, 2005, p. 841²). À ces éléments de définition, ajoutons que dans un contexte de littératie multimédia en français langue seconde, la langue devient tant le moyen d'apprentissage que l'objet même (Chen, 2010).

Si le Canada semble s'imposer comme figure de proue en ce qui touche à la littératie multimédia, il n'en demeure pas moins que l'accès à des ressources y est à ce jour tenu (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). La création de nouveaux outils au profit d'une littératie multimédia semblait donc opportune afin de promouvoir le français langue seconde sous un angle double, langue et culture. Malgré le manque de précisions évident quant aux composantes qui expliqueraient la réussite éducative d'un jeu multimédia (Kafai, 2006), à partir d'écrits connexes au sujet, il demeure possible de dégager des recommandations pédagogiques (pour les détails, voir de Serres, 2007a, 2007b; 2008a, 2010a). Trois illustrations suffiront: associer le contenu à des actions imaginées concrètes, en contexte et avec humour; développer des tâches qui exigent un effort cognitif facilitant la rétention; fournir aux apprenants des occasions multiples de pratique dans le milieu sécurisant de la classe, tant sous une forme multimédia que traditionnelle. Pareilles recommandations se sont avérées indispensables à dessein d'asseoir le processus de création où nous avons été impliqués. Pour ce faire, ont retenu notre attention des écrits sur l'acquisition en langue seconde du vocabulaire (Boers, 2000; Bogaards, 2001; Lewis, 1997; McCarthy, 1990) et des expressions idiomatiques (Abel, 2003; Bortfeld, 2002, 2003; Caillies et Le Sourn-Bissaoui, 2006; Fernando, 1997; Laval, 2003; Makkai, 1972; Webb, 1980); sur la

1. Internet de même que le cédérom et le DVD portent l'étiquette de documents multimédias (Gutiérrez Martin, 2002).

2. En français, le vocable *multimodal* renvoie à différents modes de transport (p. ex. une gare multimodale). Pour embrasser les concepts du recours à différentes technologies et à des modes de communication variés, nous faisons le choix d'utiliser uniquement le mot multimédia.

dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue (Boers et Demecheleer, 2001; De Carlo, 1998; Knutson, 2006); sur le multimédia et les langues (Cieślicka, 2006; Gass, Mackey et Ross-Feldman, 2005; Mayer, 2001); sur le jeu au regard de l'apprentissage (Brougère, 2005, Caillois, 1958; Caré et Debyser, 1978; Carlson, 1998; De Grandmont, 1995; Hourst, 1998; Hourst et Thiagarajan, 2008; Schmoll 2002, 2011; Silva, 2008a; Weiss, 2002) et sur l'apport des jeux éducatifs (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Ott et Tavella, 2009; Sandford et Madill, 2007).

Lors de la tenue de groupes de discussion (à ce sujet, voir Smith, 1998), des échanges prenant appui sur les recommandations retenues ont engendré des idées créatives pour mener à bien la suite du projet. Dès lors, une conception, qui autrement aurait été purement assujettie à des intuitions, venait s'adosser à des connaissances scientifiques. Notre pari résidait dans la confluence entre les traits ludiques et les contenus. Ce défi binaire sous-tendait une combinaison exemplaire du fond et de la forme du jeu éducatif (Holm Sørensen, 2009). Nous exposons ici la démarche de conception entreprise de 2006 à 2010, en tant que responsables scientifiques, gestion et conseil au sein d'une équipe élargie de spécialistes en nouveaux médias et en production télévisuelle. Nous en dressons d'abord les assises en partage, pour ensuite décrire la macrostructure du projet et aborder ses lieux pressentis de dissémination. Suivront le pas à pas de la démarche de création et la description du rôle du responsable scientifique dans le cadre de jeux éducatifs à des fins de multilittératie. Nous terminerons avec quelques retombées du projet.

1. LES APRIORISMES EN PARTAGE

Selon Karsenti (2008), pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde, un outil technologique devrait respecter cinq critères d'élaboration : 1) être simple à utiliser pour le grand public ; 2) présenter une variété de contenus : film, vidéo, photographies, etc. ; 3) être interactif ; 4) procurer un échange d'information facilité ; 5) être esthétiquement plaisant. Gee (2007) liste quant à lui sept paradigmes plus précis, propres à une théorie efficiente d'apprentissage par le jeu : 1) la présence de l'interactivité entre le joueur et l'interface ou les joueurs en présence ; 2) l'édification sur commande, laquelle rend possible différentes façons d'apprendre ; 3) des entités marquantes, à savoir que le joueur s'identifie particulièrement à l'une d'entre elles, à ses aspirations, à ses buts, etc. ; 4) un ordonnancement astucieux des enjeux traités dans le jeu ; 5) des frustrations bien dosées pour maintenir un équilibre entre les défis posés et l'ambition de réussir, avec des rétroactions ponctuelles sur le progrès ; 6) des cycles de jeu parsemés de répétitions pour affiner la pratique et pour ancrer

les apprentissages récents ; 7) des défis qui, bien que difficiles, demeurent surmontables et possibles à réussir, c'est-à-dire que nonobstant les difficultés toutes réelles, qui se feront de plus en plus complexes, les chances de succès continuent à se faire sentir pour le joueur. À ces traits pourraient s'ajouter une motivation intrinsèque, davantage foi d'un réel plaisir que d'efforts déployés à des fins instrumentales (Baulu-MacWillie et Le Blanc, 2010) ; un défi où l'apprenant de langue se sent en confiance (Lucchinacci, 2011) ; un jeu où l'échec a dans les faits peu d'emprise (Jenkins et al., 2009) ; et idéalement un cadre d'apprentissage exempt d'anxiété (voir à ce sujet de Serres et Lafontaine, 2007 ; McIntyre et Gardner, 1991 ; Onwuegbuzie, Bailey et Daley, 1999 ; Spielmann et Radnofsky, 2001).

Dès le début du projet, une même visée animait toute l'équipe : nous aspirions, à l'aide de contenus riches rendus par des représentations graphiques, des vidéos, des dessins animés 3D et des défis d'apprentissage soutenus et variés, à favoriser l'acquisition de compétences plurielles : lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques et multimédias. Dès le départ, il nous semblait impératif de « [...] créer une connivence autour d'un objet choisi pour son potentiel [...] d'apprentissage » (Guichon, 2006, p. 29). À ces fins, chaque membre de l'équipe a convenu de définir, en amont, des besoins propres à son domaine d'expertise et de cibler d'éventuels choix d'entrées selon la plateforme visée (DVD, site ou cédérom). En aval, il nous revenait d'encadrer la scénarisation de vidéoclips, d'accompagner les intervenants, puis de leur procurer une rétroaction efficace.

2. UNE VUE GLOBALE DU PROJET

Nombreuses sont les expressions idiomatiques (voir, entre autres, Campa, 2009 ; Chollet et Robert, 2008 ; Guilleron, 2008) auxquelles nous sommes confrontés au cours de l'apprentissage d'une langue. Cependant, les outils technologiques à leur sujet ne sont pas légion en didactique des langues (Diachenko, 2009). Nous avons choisi le théâtre, ses coulisses et l'opération de ce lieu de diffusion culturelle en guise de contexte général d'exploitation. L'apprenant se métamorphose en un habitué du théâtre, il devient familier avec les comédiens principaux (Pierre Verville et Christopher Hall) ainsi qu'avec quelques autres personnages qui leur prêtent main-forte. L'internaute a comme référence les vidéoclips qui se passent entièrement dans ce théâtre de quartier. Dans les faits, après avoir vu les vidéoclips, sa performance se construit et s'illustre au fil de jeux modulaires connexes en ligne. L'internaute devient acteur de son propre succès en français langue seconde : il joue avec les mots en lien avec les expressions cibles ; il exploite la compréhension orale et écrite de celles-ci ; accroît son vocabulaire et sa confiance à recourir à la langue apprise. Il se

lance des défis dans un environnement multimédia haut en couleur, lesquels le préparent à en relever d'autres, entre pairs cette fois, pour recycler ses acquis de façon aussi spontanée et fluide que possible, et ce, grâce aux ressources d'un guide pédagogique connexe. Voilà ce à quoi nous avons voulu faire écho lors de la création des trousseaux pédagogiques *Se donner le mot 1* (2007-2008), *Se donner le mot 2* (2008-2009) et *Loft hanté* (2009-2010³). Ces trousseaux à la fois distinctes et complémentaires affichent de mêmes ambitions (de Serres et Groupe ECP, 2010a, 2010b) : faciliter la compréhension et l'utilisation d'expressions imagées de la langue française et enrichir l'apprentissage tant sur le plan culturel que linguistique. Leur conception s'appuie, entre autres, sur l'importance de la communication dans les programmes d'immersion du Canada : « [...] le concept de communication est primordial et met l'accent sur la construction du sens et le développement de la capacité à communiquer de façon naturelle dans des situations authentiques » (Baulu-MacWillie et Le Blanc, 2010, p. 128).

Pour les besoins du projet de création, il importait initialement de dresser une liste prospective tant des résultats mesurables que des effets durables. Cette liste comportait six points, dont les suivants : 1) marquer une avancée dans l'intégration des médias aux fins d'enrichir la qualité des apprentissages de la langue française par le biais d'enquêtes ludoéducatives avec, entre autres, des jeux et des vidéoclips ; 2) disposer à terme d'un outil multimédia exploitant tant les communications orale qu'écrite où, de fait, l'écriture s'inscrit au service de la communication orale ; et 3) mettre sur pied un site de pointe qui comblerait tant les besoins de programmes de français langue seconde que les préoccupations de nombreux autres partenaires évoluant en français langue première. Mentionnons à ce titre les milieux québécois, ontarien, franco-canadien, les programmes de francisation, les distributeurs de logiciels éducatifs, les éducateurs en formation à distance, les organismes d'alphabétisation, les cours de français pour raccrocheurs ou pour apprenants en difficulté, et enfin, les écoles privées de langue des pays francophones (France, Suisse, Belgique) ainsi que des pays où s'affiche une masse critique de francophiles (États-Unis, Mexique, Brésil).

3. PAS À PAS : SE DONNER LE MOT 1, 2 ET LOFT HANTÉ

À la suite d'évaluations pilotes menées lors de la phase de prédéveloppement, il est devenu évident qu'une identité visuelle dans les vidéoclips – pour rappel, celle du théâtre de quartier – et un contexte

3. Le lecteur peut obtenir la liste des personnes impliquées dans les Équipes *Se donner le mot* (2007-2008) et Équipe *Loft hanté* (2010) en consultant les sites <<http://www.sedonnerlemot.tv/loft/popups/credits.html>> et <<http://sedonnerlemot.tv/loft/popups/credits.html>>.

d'exploitation de jeux modulaires multimédias intégré à ce visuel, seraient des plus attractifs. Pour mesurer l'appréciation d'éventuels gabarits de jeux du site Web, nous avons eu recours à l'entretien semi-dirigé avec de futurs utilisateurs de groupes d'âges variés. Ce travail, crucial à tous égards, a permis de corroborer l'adoption ou de mener à l'adaptation d'une innovation.

Loft hanté, avec son DVD, son site Web (<<http://www.lofthante.tv>>) et ses séquences pédagogiques, s'adresse tout autant au public scolaire (secondaire, collégial, universitaire) qu'à celui des écoles de langues. Non seulement, la dramatique de 80 minutes, découpée en 20 épisodes de quelque 4 minutes chacun, exploite-t-elle des thèmes particulièrement bien adaptés à cette clientèle (débrouillardise, créativité, études, cuisine, famille, vacances estivales et camaraderie), mais au surplus promeut-elle les arts dans leur ensemble tels que la peinture, le théâtre, la chanson, la danse et la musique. Le tout s'agence au travers d'une intrigue qui se déploie en toute cohérence (Lucchinacci, 2011) et qu'il est possible d'écouter, au demeurant, simplement en cliquant sur un photogramme.

Le choix est libre, les apprenants peuvent ou non cliquer sur l'un des liens [épisode en continu, épisode en mode interactif⁴, origine de l'expression, dessin animé] avant de suivre un nouvel épisode comme s'il s'agissait d'une série télévisée en se contentant de voir se dérouler l'intrigue et en appréciant le jeu des acteurs (Lucchinacci, 2011, p. 9).

Se donner le mot 2 (<<http://www.sedonnerlemot.tv>>) propose des exercices, des tâches et des jeux pour des expressions avec un nom propre telles que *découvrir le fil d'Ariane*, *être riche comme Crésus*, *être Gros Jean comme devant*, *être pauvre comme Job*. *Se donner le mot 1* (<<http://www.sedonnerlemot.tv>>) se déploie en 40 vidéoclips de 2 minutes chacun. S'ensuivent quelque 20 heures de jeux multimédias disponibles dans Internet, et pas moins de 47 autres activités de réinvestissement à l'oral et à l'écrit issues d'un guide pédagogique inclus dans une trousse. Au sein des vidéoclips, l'étymologie de chaque expression est offerte en contexte, en action, en une ou deux tirades. Il n'est sans doute pas inutile de signaler ce à quoi se sont pliés les scénaristes impliqués dans la rédaction des intrigues : présenter un traitement humoristique avec rebondissements ; mettre en valeur une seule expression idiomatique par texte (à moins d'avis contraire) ; s'abstenir de connotation de nature ethnique ; recourir à une langue orale exempte de vulgarités, de régionalismes ; s'abstenir d'images suggestives ayant trait, par exemple, au sexe, à la violence et à l'orientation sexuelle.

4. Le lecteur désireux de constater *de visu* la différence entre les modes de visionnement en continu et interactif consultera avec profit le site <<http://www.lofthante.com>>.

Si nous nous reportons à des commentaires sur le matériel élaboré, les contenus de *Se donner le mot* rejoindraient vraisemblablement plusieurs atouts : « Diversité, cohérence, créativité et jeu sont les maîtres mots de cet ensemble pédagogique qui se démarque par son concept multiplateforme unique [...] » (Silva, dans de Serres, 2008b, p. 8). Épinglons-en des illustrations frappantes :

La scène interprétée dans chacune des capsules fait exister le sens de l'expression avant même qu'elle ait été prononcée et la définition qui en est donnée à la fin vient confirmer les propositions et hypothèses des apprenants (Lucchinacci, 2009, p. 14).

Ce à quoi s'ajoute, « [...] et c'est sans doute là l'élément le plus original de l'ensemble, l'étymologie d'expressions telles qu' "être au bout du rouleau" (Levasseur, 2009, p. 244.). De fait, cette expression remonte au XVII^e siècle où, au théâtre, le comédien apprenait ses textes sur du papier enroulé, c'est-à-dire sur un rollet. Lorsque son rollet était terminé, sa présence sur scène prenait aussi fin. Il était de fait littéralement rendu au bout du rouleau, d'où le sens métaphorique de l'expression aujourd'hui bien connue (de Serres, 2008b).

Connaissant l'intérêt des jeunes pour la vidéo, un clip fait office d'incontournable. À notre esprit, le mariage étroit entre l'image et l'exploitation humoristique, épuré d'artifices distrayants, et rendu en deçà de cinq minutes, confère ici aux vidéoclips un rôle d'avant-plan. L'insertion délicate de l'étymologie et le jeu adroit d'acteurs expérimentés constituent des atouts convaincants sur le plan mnémotechnique, et ce, au service de la littératie. À cette enseigne, il apparaît opportun de signaler qu'initialement inclus dans la grille horaire de TV5 Québec-Canada ainsi que dans celle de la Télévision franco-ontarienne (TFO), les vidéoclips ont ultérieurement fait l'objet d'une mise en marché aux fins d'enrichir les ressources à la disposition des enseignants et des apprenants de langue française.

4. LE RÔLE DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE

Tout au long de la conception, le rôle du responsable scientifique, gestion et conseil, a consisté en une douzaine d'actions ciblées, dont effectuer la revue des écrits ; formuler des recommandations pédagogiques à l'intention des scénaristes, comédiens, chercheurs, graphiste et directeur artistique (de Serres, 2006a) ; assurer auprès d'experts pédagogiques du français langue seconde une validation des expressions signifiantes pour le public ciblé et en rédiger la fiche étymologique⁵ ; mener des études pilotes ponctuelles ; créer des jeux de réemploi pour la salle de classe ; assurer la cohérence de l'ensemble

5. Des exemples de fiches étymologiques en lien avec la trousse pédagogique *Loft hanté* sont disponibles au <<http://sedonnerlemot.tv/loft/pdf/10fiche.pdf>> et <<http://sedonnerlemot.tv/loft/pdf/05fiche.pdf>>.

au regard de la didactique actuelle du français langue seconde ; mener une recherche empirique pour étudier les répercussions du contenu sur l'apprentissage.

5. LA TECHNOLOGIE ET LA PÉDAGOGIE

La réussite dans ce travail qui sous-tendait un arrimage technologique et pédagogique a vraisemblablement reposé sur une « culture participative » (*participatory culture*) (Jenkins *et al.*, 2009) où se sont ancrés des traits propres aux ressources humaines interpellées (Chapelle, 2003 ; Furstenberg *et al.*, 2001). Il y avait un pédagogue et un didacticien impliqués dans le projet. Ces derniers possédaient des savoir-faire technologiques quant à la faisabilité et aux enjeux sur le plan technique. Tous ceux qui intervenaient de près ou de loin ont également convenu de préconiser une pensée à la fois pragmatique et critique. Une fois le choix du thème arrêté, nous avons prêté une attention soutenue à la logistique : échancier de travail, horaire des rencontres de groupe et de sous-groupe, rédaction de procès-verbaux, entrevues de sélection pour les comédiens, rédaction des rapports à remettre aux organismes subventionnaires, maintien *a posteriori* du matériel technologique, etc. (de Serres, 2006b). Des aspects cruciaux comme celui de la possible surcharge cognitive (p. ex., musique, consigne orale, jeu) et de l'effet de la multicanalité (Jenkins *et al.*, 2009) sur l'apprentissage d'une langue seconde ont tout au long du processus retenu notre attention. Toute l'équipe a appliqué les recommandations pédagogiques formulées *a priori*⁶ ; tous ont eu recours à une douzaine de gabarits de jeu initialement proposés, et dans les faits, ajustés en cours d'application (de Serres, 2006a, 2007b). Le tout a d'abord été soumis à la discussion pour, après consensus, constituer l'ancrage du travail même.

Pour suppléer à la rareté de recherches aux fins d'évaluer l'acquisition du lexique, des métaphores (Byram, 2011), des expressions idiomatiques en langue seconde (Cobb, 2010, p. 19) de même que l'effet de jeux pédagogiques (*commercial games*) sur l'apprentissage (Kafai, 2006), nous avons convié plus de 100 participants canadiens, francophones hors Québec, de différents niveaux de compétence linguistique en français, à témoigner leur degré de contentement en ce qui a trait aux savoirs acquis en regard de 16 expressions de *Se donner le mot 1* (p. ex. *manger sur le pouce, être au bout du rouleau*). Cela s'est déroulé pendant trois semaines intensives (de Serres, Lafontaine et Marleau,

6. Ces recommandations, basées sur nos lectures et sur notre expérience personnelle, sans aucun souci de promotion marchande, ont été données à titre informatif ; elles ne sauraient donc, tous en conviendront, engager notre responsabilité quant à la qualité au final d'éventuels produits.

2008). Les résultats⁷ obtenus, où tous ont affirmé avoir assimilé chacune des 16 expressions qu'ils avaient dit ignorer au début du programme, où à tous les niveaux – débutant, intermédiaire, avancé – des apprenants ont déclaré avoir utilisé de ces expressions pendant leur séjour, militent en faveur de l'attrait des médias évolués et variés sur l'apprentissage d'une langue seconde, ici manifestés en moins d'un mois de cours intensifs.

Les trousseaux pédagogiques que nous avons présentées dans les pages précédentes ont également fait l'objet de critiques au sein de revues réputées au Canada, *La Revue canadienne des langues vivantes* (Cobb, 2009), *La Revue de linguistique appliquée* (Tremblay, 2010) et en France, la *Revue Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (Lucchinacci, 2009, 2011). Le site Web *Se donner le mot* a quant à lui remporté en 2008 le prix Gémeaux, c'est-à-dire la plus importante reconnaissance provinciale à titre de meilleur site connexe à une série télévisée.

CONCLUSION

Initialement illustrée par la dyade lecture-écriture, la littératie multimédia, voire la multilittératie, incarne dorénavant un objectif citoyen. Cet objectif emprunte les traits de pratiques diversifiées solidement ancrées dans des contextes en partage : sociaux, culturels et communicationnels. Les composantes liées aux savoirs et aux savoir-faire d'une littératie multimédia telles que celle mise en œuvre ici par une équipe élargie multidisciplinaire proviennent d'orientations et de lignes directrices issues de travaux tant dans les domaines de la littératie, de la didactique des langues, des technologies que de la linguistique.

Nous avons l'ambition de mettre en place des outils souples, à la fois ludiques et formateurs, où chaque expression prendrait tout son sens au fil des manipulations proposées à l'apprenant. Nous avons eu recours à la technologie, mais nullement pour nous inscrire dans un courant techno-ludo-pédagogique. Bien au contraire, nous avons, parmi tous les possibles, exploité la technologie comme voie propice au « recyclage en catimini », aspect essentiel dans l'apprentissage d'une langue, tant première que seconde. Des efforts concertés efficients entre les spécialistes ont permis de mener à bien le tout dans le but d'inspirer possiblement d'autres créations singulières favorables à des apprentissages durables, et au demeurant agréables, au service de la multilittératie.

7. Crédits de subvention de recherche : la recherche empirique a été rendue possible grâce à deux subventions de l'Université du Québec à Trois-Rivières à l'issue des concours intitulés *Fonds d'innovation pédagogique 2008-2009, 2009-2010*. *Se donner le mot* a été financé trois années consécutives par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec selon l'Entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement des langues secondes, 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010.

BIBLIOGRAPHIE

- ABEL, B. (2003). «English idioms in the first language and second language lexicon: A dual representation approach», *Second Language Research*, vol. 19, n° 4, p. 329-358.
- AMABILE, T.M. (1999). «How to kill creativity», *Harvard Business Review*, septembre-octobre, p. 77-87.
- ANTONOVSKY, A. (1987). «The Salutogenic perspective: Toward a new view of health and illness», *Institute for the Advancement of Science*, vol. 4, n° 1, p. 47-55.
- BAULU-MACWILLIE, M. et B. LE BLANC (2010). «La francisation au préscolaire: un modèle didactique», dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 119-148.
- BODEN, M. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*, 2^e éd., Londres, Routledge.
- BOERS, F. (2000). «Metaphor awareness and vocabulary retention», *Applied Linguistics*, vol. 21, n° 4, p. 553-571.
- BOERS, F. et M. DEMECHELEER (2001). «Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms», *ELT Journal*, vol. 55, n° 3, juillet, p. 255-262.
- BOGAARDS, P. (2001). «Lexical units and the learning of Foreign Language Vocabulary», *SSLA*, vol. 23, p. 321-343.
- BORTFELD, H. (2003). «Comprehension idioms cross-linguistically», *Experimental Psychology*, vol. 50, n° 3, p. 217-230.
- BORTFELD, H. (2002). «What native and non-native speakers' images for idioms tell us about figurative language», dans R. Heredia et J. Altarriba (dir.), *Advances in Psychology: Bilingual Sentence Processing*, North Holland, Elsevier Press, p. 275-295.
- BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica.
- BYRAM, M. (2011). «La compétence interculturelle», dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, p. 253-260.
- CAILLIES, S. et S. LE SOURN-BISSAOUI (2006). «Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story», *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 3, n° 2, p. 189-206.
- CAILLOIS, R. (1958). *Des jeux et des hommes*, Paris, Gallimard.
- CAMPA, C. (2009). *Expressions populaires françaises*, Levallois-Perret, Groupe Vocatis.
- CARÉ, J.-M. et F. DEBYSER (1978). *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette.
- CARLSON, S. (1998). «Learning by doing and the youth-driven model», *The Center: Today's 4-H connects youth to the world*, St-Paul, University of Minnesota, p. 44-47.
- CHAPPELLE, C.A. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology*, Amsterdam, John Benjamins Publishing.
- CHEN, Y. (2010). «L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE: le cas d'un public en immersion», *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 7, n° 1, p. 18-32.

- CHOLLET, I. et J.-M. ROBERT (2008). *Les expressions idiomatiques*, Paris, Clé International.
- CIEŚLICKA, A. (2006). «Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners», *Second Language Research*, vol. 22, n° 2, p. 115-144.
- COBB, T. (2010). «Une captivante nouvelle collection de matériel d'apprentissage multimédia», dans L. de Serres (dir.), *Loft hanté: Guide de l'enseignant, Français niveau débutant: 20 séquences pédagogiques*, Québec, ECP inc., p. 18-21.
- COBB, T. (2009). «Se donner le mot: trousse pédagogique. A review», *Canadian Modern Language Review*, vol. 65, n° 6, p. 645-647.
- COLLETTE, K. (2011). «La littératie dans les études québécoises: appel de textes», *Globe*, <<http://www.revueglobe.ca/>>.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009). «The video game debate: Bad for behaviour, good for learning?», *Lessons in learning*, <<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsinLearning/LinL20091118VideoGames.html>>.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2008). «La littératie médiatique chez les enfants à l'ère d'Internet», *Carnet du savoir*, <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsinLearning/LinL20071129_MediaLiteracy-2.html>.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*, Paris, Clé.
- DE GRANDMONT, N. (1995). *Pédagogie du jeu. Jouer pour apprendre*, Québec, Éditions Logiques.
- DE SERRES, L. (2012, sous presse). «Langue française et concept multimodal de facture québécoise en faveur de la culture nord-américaine», *French Review*.
- DE SERRES, L. (2011a). «Du lexique au style: expressions de l'identité à travers le parler québécois», *Revue d'études françaises*, Budapest, n° 16, p. 50-65.
- DE SERRES, L. (2011b). «Vocabulaire en FL2: utile d'avoir la tête à Papineau», *Revue Québec français*, n° 163, p. 54-56.
- DE SERRES, L. (2010a). *Loft hanté, Rapport de recherche de mi-étape*, Québec, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DE SERRES, L. (2010b). «Fiches étymologiques: vivre comme un pacha, avoir du foin, être plein aux as», <<http://www.sedonnerlemot.tv/loft/pdf/10fiche.pdf>>.
- DE SERRES, L. (2010c). «Fiches étymologiques: avoir la bosse, avoir la tête à Papineau, réussir haut la main», <<http://www.sedonnerlemot.tv/loft/pdf/05fiche.pdf>>.
- DE SERRES, L. (2010d). *Loft hanté: Guide de l'enseignant, Français niveau débutant, 20 séquences pédagogiques*, Québec, ECP inc.
- DE SERRES, L. (2008a). *Se donner le mot, phase II, Rapport de recherche de mi-étape*, Québec, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DE SERRES, L. (2008b). *Se donner le mot 1: 13 jeux éducatifs pour exceller, Français niveau avancé*, Québec, ECP inc.

- DE SERRES, L. (2007a). *Se donner le mot. Expressions idiomatiques : théorie et pédagogie*, Rapport de recherche final, Québec, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DE SERRES, L. (2007b). *Se donner le mot : recommandations pédagogiques*, Rapport de recherche de mi-étape, Québec, Direction de l'enseignement et de la recherche universitaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DE SERRES, L. (2006a). *Expressions idiomatiques. Recommandations et applications commentées*, Rapport de recherche, Montréal, ECP Nouveaux Médias.
- DE SERRES, L. (2006b). «Nouvelles technologies et pédagogie : entités fécondes ?», Actes de colloque, *Congrès annuel de l'Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México* (AMIFRAM), Jalisco, Mexique.
- DE SERRES, L. et GROUPE ECP INC. (2010a). *Trousse pédagogique : Se donner le mot*, 2^e éd., DVD de 105 minutes avec 52 capsules audiovisuelles et 4 guides pédagogiques, Québec, GRICS.
- DE SERRES, L. et GROUPE ECP INC. (2010b). *Trousse pédagogique : Loft hanté*, DVD de 80 minutes avec 20 capsules audiovisuelles, 100 jeux multimédias interactifs et 20 séquences pédagogiques, Québec, GRICS.
- DE SERRES, L. et M. LAFONTAINE (2007). «Élaboration et validation d'échelles d'attitudes envers la lecture en français langue première, de motivation et d'anxiété envers la lecture en anglais langue seconde», *Revue des sciences du comportement*, vol. 39, n° 2, p. 92-109.
- DE SERRES, L., L. LAFONTAINE et S. MARLEAU (2008). *Intégration de médias et qualité d'apprentissage d'expressions idiomatiques chez des adolescents franco-canadiens de milieux linguistiques minoritaires : étude empirique*, XII^e Congrès mondial quadriennal de la Fédération internationale des professeurs de français, Québec, Canada.
- DECI, E.L. et R.M. RYAN (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- DIACHENKO, P. (2009). «A software system for learning the vocabulary and collocations: Results of a training experiment», dans A. Méndez-Vilas et al. (dir.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Badajoz, Formatex, p. 261-266.
- FEDHUSEN, J.F. et D.J. TREFFINGER (1980). *Creative Thinking and Problem Solving in Gifted Education*, Dubuque, Kendall-Hunt.
- FERNANDO, C. (1997). *Idioms and Idiomaticity*, Toronto, Oxford University Press.
- FURSTENBERG, G. et al. (2001). «Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project», *Language Learning & Technology*, vol. 5, n° 1, p. 55-102.
- GASS, S., A. MACKAY et L. ROSS-FELDMAN (2005). «Task-based interactions in classroom and laboratory settings», *Language Learning*, vol. 55, n° 4, p. 575-611.
- GEE, J.P. (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning, and Literacy*, New York, Peter Lang.
- GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- GUILLERON, G. (2008). *À la queue leu leu*, Paris, First.

- GUTIÉRREZ MARTIN, A. (2002). «Multimedia literacy and teacher training in the information age», dans A. Gutiérrez Martin et A. Hottman (dir.), *Democracy, Multimedia Literacy and Classroom Practice*, Berlin, Mondial Verlag, p. 64-108.
- HOLM SÓRENSEN, B. (2009). «Concept of educational design for serious games», dans A. Méndez-Vilas et al. (dir.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Badajoz, Formatex, p. 278-282.
- HOURST, B. (1998). «Susciter le plaisir d'apprendre», *Le journal des psychologues*, n° 160, p. 23-26.
- HOURST, B. et S. THIAGARAJAN (2008). *Modèles de jeux de formation. Les jeux-cadres de Thiagi*, 3^e éd., Paris, Eyrolles.
- JAFFRÉ, J.P. (2004). «La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture», dans C. Barré de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaill (dir.), *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept*, Paris, L'Harmattan, p. 21-41.
- JENKINS, H. et al. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, MacArthur Foundation.
- KAFI, Y.B. (2006). «Playing and making games for learning. Instructionist and constructionist perspectives for games studies», dans Y.B. Kafai (dir.), *Games and Culture*, vol. 1, n° 1, p. 36-40.
- KARSENTI, T. (2008). «L'eduportfolio : un outil pour favoriser l'apprentissage du FLS», Communication présentée au Congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS).
- KNUTSON, E.M. (2006). «Cross-cultural awareness for second-foreign language learners», *Canadian Modern Language Review*, vol. 62, n° 4, p. 591-610.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge.
- LAVAL, V. (2003). «Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children», *Journal of Pragmatics*, vol. 35, n° 5, p. 723-739.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- LEVASSEUR, J. (2009). «Compte rendu critique de *Se donner le mot 1*», *Nouvelles études francophones*, vol. 24, n° 1, p. 244.
- LEWIS, M. (1997). «Pedagogical implications of the lexical approach», dans J. Coody et T. Huchin (dir.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 255-270.
- LUCCHINACCI, D. (2011). «Analyse du site *Loft hanté*», *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 14, 30 p.
- LUCCHINACCI, D. (2009). «Analyse de l'ensemble multimédia *Se donner le mot*», *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 12, p. 72-89.
- MAKKAI, A. (1972). *Idiom Structure in English*, La Haye, Mouton.
- MAYER, R. (2001). *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MCCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*, Oxford, Oxford University Press.
- MCINTYRE, P.D. et R.C. GARDNER (1991). «Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language», *Language Learning*, vol. 41, p. 513-534.

- ONWUEGBUZIE, A.J., P. BAILEY et C.E. DALEY (1999). «Factors associated with foreign language anxiety», *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, p. 217-239.
- OTT, M. et M. TAVELLA (2009). «A contribution to the understanding of what makes young students engaged in computer-based learning tasks», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, p. 184-188.
- PAIN, M.A. et al. (2009). «Theory, praxis and assessment of computer games for young schoolchildren», dans A. Méndez-Vilas et al. (dir.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, Badajoz, Formatex, p. 261-266.
- ROSAS, R. et al. (2003). «Beyond Nintendo: Design and assessment of educational video games for first and second grade students», *Computers & Education*, vol. 40, n° 1, p. 71-94.
- SANDFORD, K. et L. MADILL (2007). «Recognizing new literacies: Teachers and students negotiating the creation of video games in school», *Proceedings of DiGRA 2007 Conference*, Japan, p. 583-589.
- SCHMOLL, L. (2006). «Le lecteur modèle des concepteurs de sites Internet pédagogiques», *Revue des sciences sociales*, n° 36, p. 68-75.
- SCHMOLL, P. (2011). «Sciences du jeu : état des lieux et perspectives», *Revue des sciences sociales*, n° 45, p. 10-19.
- SCHMOLL, P. (2002). «L'imaginaire de la Quête dans les espaces ludiques en ligne : retombées didactiques», Communication présentée à la 1^{re} Journée Multimédia de l'Université Marc Bloch, Strasbourg.
- SILVA, H. (2008a). *Le jeu en classe de langue*, Paris, Clé, coll. «Techniques et pratiques de classe».
- SILVA, H. (2008b). «Une invitation à poursuivre la découverte», dans L. de Serres (dir.), *Se donner le mot 2 : Guide de l'enseignant. Français niveau intermédiaire. 12 expressions idiomatiques – 72 jeux éducatifs reproductibles*, Québec, ECP inc., p. 8.
- SMITH, G.F. (1998). «Idea-generation techniques: A formulary of active ingredients», *Journal of Creative Behavior*, vol. 32, n° 2, p. 107-133.
- SPIELMANN, G. et M.L. RADNOFSKY (2001). «Learning language under tension: New directions from a qualitative study», *The Modern Language Journal*, n° 85, p. 259-278.
- TAN, L. (2006). «Literacy for the 21st century», *Educational Technology*, p. 1-12.
- TREMBLAY, A. (2010). «Guides pédagogiques *Se donner le mot 1 et 2*», *Revue de linguistique appliquée*, vol. 13, n° 2, p. 193-194, <<http://ojs.vre.uepi.ca/index.php/cjal/issue/view/69/showToc>>.
- WEBB, K.S. (1980). *A Study of Cognitive Processing Strategies for the Encoding of English Idioms into Long-Term Memory: A Study of Native, Advanced Nonnative, and Low Intermediate Nonnative Speakers of English*, Thèse de doctorat, Indiana University.
- WEISS, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.

7. L'ESTHÉTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE L'INTERACTIVITÉ

L'EXEMPLE DU B2i AU COLLÈGE EN FRANCE

Marie-José Fourtanier
Université de Toulouse 2

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous proposons de réfléchir à une voie possible d'intégration de la technologie à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les classes du collège en France (correspondant aux classes de première à cinquième secondaire au Québec). Cette compétence semble prise très au sérieux par l'institution. En effet, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place, de l'école au lycée, officiellement depuis novembre 2000, ce qu'on appelle le B2i, à savoir le « Brevet informatique et Internet ». Mais en dépit de cet effort à la fois technique et financier, bien des interrogations demeurent. Afin d'y voir plus clair, sont présentés dans un premier temps les propositions ministérielles et les enjeux de formation explicitement inscrits dans la présentation officielle du B2i dont les objectifs concernent de fait l'ensemble des disciplines enseignées au collège : c'est la raison pour laquelle ils apparaissent tout à la fois ambitieux du point de vue technologique, mais trop restrictifs et en-deçà des possibilités offertes par les TIC en classe de français. Le deuxième temps de l'étude consiste donc à analyser l'interprétation que font les manuels scolaires récents de l'intégration des TIC précisément dans l'enseignement du français. Force est de constater que dans les deux manuels-échantillons observés, ce sont essentiellement les capacités de recherche d'information et de documentation qui sont visées et de plus, toujours en lien avec des activités scolaires traditionnelles. Enfin, pour compléter le

panorama, un troisième temps de notre réflexion est consacré aux pratiques enseignantes déclarées par le truchement d'un questionnaire (de type auto-administré à questions ouvertes) distribué à des professeurs en formation continue. La conclusion est que, malgré les réticences et la timidité des mises en œuvre pédagogiques, le numérique favorise à l'évidence la formation intellectuelle, ainsi que les échanges et la communication directe entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, voire entre les classes de pays différents.

Nous nous proposons de réfléchir à une voie possible d'intégration de la technologie audiovisuelle et de l'informatique à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les classes du collège en France correspondant aux classes de première à cinquième secondaire au Québec. Cette compétence multimodale liée aux technologies de l'information et de la communication (TIC) semble en effet prise très au sérieux par l'institution scolaire. En effet, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) a mis en place, de l'école au lycée, officiellement depuis novembre 2000, ce qu'on appelle communément le « B2i », à savoir le « Brevet informatique et Internet » dont les principaux attendus en termes de savoirs et de compétences sont explicités ci-dessous. Mais en dépit de cet effort à la fois technique et financier, bien des interrogations demeurent : tout d'abord, à quelles conditions sociale, psychologique, culturelle, peut s'effectuer le transfert, dans l'espace scolaire, de connaissances personnelles de tous ordres¹ ? Ces connaissances étant induites par les pratiques culturelles extrascolaires et par les habiletés spécifiques acquises hors de l'école telles que la rapidité dans le déplacement sur la Toile ou la gestion efficace des hyperliens. Par ailleurs, en quoi l'outil informatique permet-il, voire favorise-t-il le mixage de matériaux divers exploitables en classe ? Afin de répondre à ces questions, nous présenterons, dans un premier temps, les propositions ministérielles et les enjeux de formation explicitement inscrits dans la présentation officielle du certificat « Brevet informatique et Internet » ; nous montrerons ensuite des exemples d'intégration didactique de ces exigences dans deux manuels de 5e (deuxième année de collège) ; enfin, nous analyserons à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants ce qu'ils pensent de leurs propres pratiques concernant l'utilisation en classe des possibilités informatiques.

1. UN DESCRIPTIF DU B2i EN CINQ POINTS

Dans les propositions ministérielles, les contenus du Brevet informatique et Internet sont organisés en cinq domaines autour de connaissances, d'objectifs et de compétences mobilisant un ensemble de capacités clairement définies. Voici la teneur du texte officiel :

1. Pour ne prendre ici qu'un exemple, on peut évoquer les connaissances portant sur le récit, le statut du personnage et le schéma narratif acquis en jouant à des jeux vidéo comme *Zelda* ou *Assassin's Creed*.

I. S'approprier un environnement informatique² de travail

Connaissances principales

- › Un environnement informatique permet d'acquérir, stocker, traiter des données codées pour produire des résultats.
- › Les environnements informatiques peuvent communiquer entre eux et en particulier en réseau.

Objectif

Utiliser son espace de travail dans un environnement en réseau.

Capacités

L'élève doit être capable de :

- › utiliser, gérer un espace de stockage à disposition ;
- › utiliser les périphériques à disposition ;
- › utiliser les logiciels et les services à disposition.

II. Adopter une attitude responsable

Connaissances principales

- › Des lois et des règlements régissent l'usage des TIC.
- › La validité des résultats est liée à la validité des données et des traitements informatiques.

Objectif

Être un utilisateur averti des règles et des usages de l'informatique et de l'Internet.

Capacités

L'élève doit être capable de :

- › connaître et respecter les règles élémentaires du droit relatif à sa pratique ;
- › protéger sa personne et ses données ;
- › faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement ;
- › participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles.

III. Créer, produire, traiter, exploiter des données

Connaissances principales

L'adéquation entre la nature des données et le type de logiciel détermine la pertinence du résultat des traitements.

Objectif

Composer un document numérique.

2. L'environnement informatique désigne l'ensemble des **matériels** et des logiciels sur lesquels sont exécutés les différents **programmes de gestion de données** : collecte, suivi, organisation et contrôle d'informations. Pour le ministère de l'Éducation nationale (MEN, France), il s'agit d'équiper les établissements scolaires du matériel informatique et audiovisuel adéquat (ordinateurs, vidéoprojecteurs).

Capacités

L'élève doit être capable de :

- › saisir et mettre en page un texte ;
- › traiter une image, un son ou une vidéo ;
- › organiser la composition du document, prévoir sa présentation en fonction de sa destination ;
- › différencier une situation simulée ou modélisée d'une situation réelle.

IV. S'informer, se documenter

Connaissances principales

Les outils de recherche utilisent des critères de classement et de sélection de l'information.

Objectif

Chercher et sélectionner des informations pertinentes, en prenant en compte les richesses et les limites des ressources de l'Internet, pour répondre à une demande.

Capacités

L'élève doit être capable de :

- › consulter des bases documentaires en mode simple (plein texte) ;
- › identifier, trier et évaluer des ressources ;
- › chercher et sélectionner l'information demandée.

V. Communiquer, échanger

Connaissances principales

Il existe des outils de communication permettant des échanges en mode direct ou en mode différé.

Objectif

Communiquer, échanger et publier avec les technologies de l'information et de la communication.

Capacités

L'élève doit être capable de :

- › écrire, envoyer, diffuser, publier ;
- › recevoir un message, un commentaire y compris avec pièces jointes ;
- › exploiter les spécificités des différentes situations de communication en temps réel ou différé³.

Si nous résumons les domaines ainsi proposés aux enseignants dans le texte officiel, l'accent est mis tout d'abord sur les aspects techniques et règlementaires : (I) apprentissage technique de l'outil informatique lui-même et (II) prise de conscience de la légalité de son utilisation avec une insistance sur les problèmes connexes de confidentialité et de plagiat. La dimension documentaire est aussi mise

3. Source : Arrêté du 14 juin 2006 paru au *Bulletin officiel*.

en valeur du double point de vue de la recherche bibliographique et de la capacité à faire des choix dans l'information (IV). Le point III est plus intéressant pour notre sujet, à savoir le rapport individuel de l'élève à la cyberculture, puisqu'il amorce la production de documents personnels et renvoie par conséquent à l'esthétique de l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) mettant en jeu l'environnement multimédiatique et multimodal (texte, son, image, vidéo). Enfin, le point V met clairement à l'honneur l'échange entre pairs et l'interactivité. Par conséquent, au-delà de la question des environnements multimodaux, se pose celle des communications multimodales, des messages (formes et contenus) multimodaux, qui apparaît laissée à l'appréciation des enseignants.

Une première conclusion s'impose et permet de constater la timidité de l'exploitation des ressources numériques en regard des habiletés développées par les jeunes hors de l'école. En attendant des études didactiques s'intéressant à l'incidence des apports culturels extrascolaires des élèves, et particulièrement ceux qui résultent du contact avec les nouveaux médias de communication, sur l'enseignement et l'apprentissage linguistique, littéraire et culturel, il est possible, grâce aux recherches en sociologie ou plus simplement par l'observation quotidienne, de repérer un certain nombre de ces savoirs et savoir-faire. Les jeunes apportent en effet à l'école, dès le début de leur scolarité, du moins dans les sociétés industrialisées, une culture populaire fortement connectée à des médias récents qui constituent un univers d'artefacts. Cheung (2001) regroupe sous le concept de « culture populaire » les émissions de télévision, les films à effets spéciaux, une certaine musique, les revues grand public, les bandes dessinées, la mode, les jeux vidéo et Internet, qui portent des coutumes et des valeurs marquant fortement le style de vie des jeunes car elles sont facilement accessibles partout et acceptées par tous⁴. L'enseignement néglige trop les savoirs et les compétences générés par ces pratiques culturelles extrascolaires, alors qu'enrichis par la pratique réflexive, des étayages conceptuels et des contenus nouveaux, ils sont susceptibles de donner plus de sens individuel et social aux apprentissages scolaires. Or il apparaît nécessaire de prendre en compte les acquisitions préalables et les compétences des élèves tout à la fois sous l'angle de l'imaginaire et de l'habileté de manipulation de l'outil informatique.

Dans le but d'étudier les rapports entre culture, éducation et nouveaux médias, nous prendrons deux exemples : le premier, dans le domaine des connaissances, l'exemple de la fiction telle que l'analyse Schaeffer (1990) dans *Pourquoi la fiction ?*, l'autre dans le domaine des savoir-faire : il s'agit de l'écriture interactive. Lorsque le philosophe propose une réflexion sur les fondements anthropologiques de

4. Cheung (2001) cité par N. Sorin et M. Lebrun dans le projet de recherche franco-québécois intitulé « Littératie médiatique critique et culture populaire à l'école : le chaînon manquant » (ANR-FQRSC, 2011).

l'imaginaire, il induit l'idée que la pratique des jeux vidéo tels, par exemple, *Tomb Raider*, avec le personnage de Lara Croft, le Tamagotchi japonais, sorte de peluche et d'animal familial interactif, ou l'univers des *Sims*, tous ces mondes ludiques qu'il désigne comme des « fictions numériques » (Schaeffer, 1990, p. 306), favorise et même autorise le déploiement de l'activité fictionnelle justifiant ainsi son hypothèse que nous reprenons à notre compte :

C'est seulement parce qu'à un âge plus précoce nous avons acquis la compétence de la feintise ludique que nous sommes capables plus tard d'apprécier des fictions artistiques plus complexes (Schaeffer, 1990, p. 18-19).

Comme nous l'avons vu plus haut, seul le point III du B2i évoque en filigrane cette compétence fictionnelle, mais en maintenant un garde-fou et en amenant l'élève à bien « différencier une situation simulée ou modélisée d'une situation réelle ». De même, si le point V met en avant l'échange, la communication et la publication entre pairs et, par conséquent, en filigrane, l'interactivité créatrice, les canaux privilégiés par les jeunes pour cette activité, à savoir l'usage du SMS, les blogues et les réseaux sociaux, non en tant que tels – ce qui relève de la sphère privée –, mais en tant que moyens de formation, sont superbement ignorés dans le texte officiel.

Ainsi, le modèle proposé reste celui des écoles classiques décomposant les tâches désignées par autant d'infinitifs signifiant la successivité et non la complémentarité, alors que la majorité des élèves d'aujourd'hui pratiquent le multitâche et la fréquentation assidue des réseaux sociaux. Il serait intéressant d'analyser sociologiquement ce qui est appelé la *génération Y*, née avec Internet, afin d'imaginer l'évolution des rôles respectifs de l'élève et de l'enseignant dans la constitution des savoirs et des savoir-faire. Dans la mesure où le B2i ne prend pas en compte, d'une part, les acquis préalables des élèves, d'autre part, les difficultés des enseignants confrontés à des habiletés techniques qu'eux-mêmes ne maîtrisent pas toujours.

Les objectifs du B2i concernent de fait l'ensemble des disciplines enseignées au collège : c'est sans doute la raison pour laquelle ils apparaissent tout à la fois ambitieux du point de vue technologique, mais trop restrictifs et en-deçà des possibilités offertes par les TIC en classe de français. Observons donc à présent l'interprétation que font les manuels scolaires de l'intégration des TIC précisément dans l'enseignement du français.

2. AUTOUR DE LA CHEVALERIE : QUE PROPOSENT LES MANUELS DE 5^e ANNÉE ?

Afin d'étudier la façon dont les manuels de 5^e année les plus récents introduisent les recommandations ministérielles concernant le B2i, nous circonscrivons l'analyse à un objet d'étude spécifique que les élèves apprécient, le roman de chevalerie, ainsi présenté dans le bulletin officiel du 28 août 2008 définissant les nouveaux programmes :

En 5^e année, littérature du Moyen Âge : Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au moins une œuvre choisie parmi les propositions suivantes :

- › Une chanson de geste, par exemple, *La Chanson de Roland* ;
- › Un roman de chevalerie de Chrétien de Troyes, par exemple, *Lancelot ou le Chevalier à la Charrette*, *Yvain, le Chevalier au lion*, *Perceval ou le conte du Graal* ;
- › *Tristan et Yseult* ;
- › *Le roman de Renart* ;
- › Un fabliau ou une farce, par exemple, *La farce de Maître Pathelin*⁵.

Parmi bien des exemples possibles tant l'activité éditoriale est grande autour des programmes officiels, nous prendrons deux exemples de manuels récents intégrant par conséquent les directives concernant le B2i : il s'agit de *Rives bleues*, français de 5^e année, publié aux éditions Hatier en 2010 et de *Jardin des lettres*, français de 5^e année, chez Magnard en 2010. Si nous observons deux pages du premier manuel (p. 56-57) consacrées à la lecture d'un extrait du roman de Chrétien de Troyes, *Yvain, le Chevalier au lion*, adapté pour la jeunesse en 2006 par Anne-Marie Cadot-Colin, nous pouvons remarquer deux encarts signalés B2i et surlignés en jaune, l'un inaugural proposant une recherche documentaire sur un site donné à l'élève visant un savoir particulier, lié à un lieu fictionnel et à un registre, le merveilleux : « Cherchez sur le site Internet www.paysdebreceliande.com/broualan/carfantin.html des informations sur la fontaine merveilleuse de la forêt de Brocéliande » (Autiquet *et al.*, 2010, p. 56). Comme nous pouvons le constater, la recherche est ici réduite au minimum, et un tel exercice de pure application ne laisse guère place à l'imaginaire de l'élève ni même à ses capacités d'initiative et de « promenade dans les bois [d'Internet] et d'ailleurs⁶ ». Au-delà de l'aspect rigide et mécanique de ce type de recherche, nous pourrions tout d'abord nous étonner que les concepteurs et éditeurs des manuels ne s'inquiètent

5. Bulletin officiel n° 6 du 28 août 2008.

6. Par référence à l'essai d'Umberto Eco (1998).

guère du caractère instable et éphémère de ces liens hypertextes. En effet, si des changements affectent le document de destination, le lien peut devenir obsolète sans que le responsable de la source ni de la destination s'en rendent compte. D'autre part, dans notre réflexion, le contexte de l'utilisation des ressources informatiques est celui de la classe de français et de littérature : il nous apparaît dans ce contexte particulièrement dommageable que la formation en informatique et à Internet relève de la technologie seule et de la recherche d'information. Lire, se documenter, écrire, toutes ces activités de la classe, qu'elles s'effectuent dans des livres ou sur des tablettes numériques, sont des moyens d'appréhension du monde et des autres, des moyens de penser et de rêver, et non de simples actions utilitaires. Or, ce que nous remarquons dans la présentation du B2i, c'est que l'imaginaire et la pensée des jeunes sont systématiquement érudés lorsque sont sollicités leurs habiletés technologiques ou encore leur compétence informationnelle. Le second encart (p. 57) propose également, pour clore la séquence d'enseignement, un travail documentaire, plus libre du point de vue de la recherche, mais restreint du point de vue thématique, visant à opérer une actualisation – quelque peu décalée – sur la codification des combats : « Recherchez sur Internet les règles du combat de boxe et de lutte. Expliquez à l'oral en quoi ces combats sont codifiés » (Autiquet et al., 2010, p. 57). C'est oublier les probables connaissances de ces jeunes élèves (du moins les garçons) sur l'esthétique des combats, acquises, par exemple, avec *Street Fighter*, la célèbre série de jeu vidéo sortie en 1987 qui a fait au fil des années d'innombrables adeptes ou d'autres jeux plus contemporains tels *Mortal Kombat* ou *Call of Duty*... Outre leur très faible dimension de recherche effective, ces activités restent attachées à des exercices canoniques, dans le premier cas, essentiellement à la préparation de la lecture d'un texte, et dans le second, à l'exposé oral, ce qui peut faire douter d'un renouvellement des pratiques par le truchement de l'informatique⁷. Dans le deuxième manuel, on repère également au fil des chapitres des rubriques B2i, cette fois accompagnées d'un pictogramme représentant une souris d'ordinateur et proposant des exercices assez semblables à ceux du précédent manuel. Ainsi, à la page 79 (voir annexe 2, p. 121) se trouve, pour accompagner un très bref extrait du *Merlin* de Robert de Boron (XII^e siècle), un encart destiné à amener les élèves à « trouver la bonne information sur Internet », en cherchant « comment est née la légende d'Excalibur » : il s'agit de sélectionner des informations pertinentes sur l'épée d'Arthur, avec la volonté d'amener les élèves à comparer leurs résultats, même si la question posée reste floue : « En comparant tes recherches avec ce qu'ont trouvé tes camarades, que peux-tu dire de cette légende ? » (Durand Degranges et al., 2010, p. 79). Afin de développer

7. L'institution se préoccupe de cette question : voir le Programme national de formation, *Les métamorphoses de la lecture 2 : lire-écrire-publier à l'heure du numérique* organisé par l'Inspection générale des lettres du 21 au 23 novembre 2011 à la Bibliothèque nationale de France (<<http://webtv.ac-versailles.fr>>).

les connaissances des élèves sur le monde de la chevalerie et de la Table ronde, le manuel suggère ensuite à la page 83 de retrouver « Yvain et les autres chevaliers de la légende d'Arthur sur le site de l'exposition de la Bibliothèque nationale de France » dont, comme dans l'exemple du premier manuel, l'adresse leur est donnée, limitant ainsi *de facto* une recherche qui aurait pu devenir la « quête du Graal » des élèves. Enfin, une autre utilisation d'Internet est proposée à la page 85 pour constituer des listes de vocabulaire. À la rubrique « Utiliser un moteur de recherche », la consigne précise :

L'objectif de ta recherche est de te constituer une liste de vocabulaire sur l'équipement d'un chevalier. Par exemple, saisis les mots **chevalier + armure** dans la fenêtre de recherche. À partir de trois ou quatre sites qui te plairont, constitue-toi une liste de mots et classe-les selon qu'ils désignent une arme ou un équipement (Classe ensuite les armes en deux colonnes : offensives et défensives, *ibid.*, p. 85).

On distingue bien dans ces quelques exemples une volonté manifeste de mettre en application les exigences institutionnelles, de manière systématique dans *Rives bleues*, plus novatrice peut-être dans *Jardin des lettres*. Mais dans les deux cas, ce sont essentiellement les capacités du domaine IV des instructions officielles rappelées plus haut, « S'informer, se documenter » qui sont visées. De plus, la recherche documentaire est toujours en lien avec des activités scolaires traditionnelles, la lecture et l'explication de texte, la production écrite et l'exposé oral individuel. Notons que dans le second exemple de manuel, la consultation libre de sites et l'effort de comparaison entre les recherches des pairs peuvent toutefois ouvrir un espace de créativité et, du côté de l'enseignant, susciter de nouvelles formes de pédagogie en mettant l'accent sur la notion de savoirs partagés. Voyons dans un troisième temps de notre réflexion ce qu'il en est dans la réalité des pratiques de classe, ou du moins, dans l'analyse par les enseignants de leurs propres pratiques pédagogiques.

3. LES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS À UNE ENQUÊTE SUR LE « BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET » (B2i)

Un questionnaire⁸ de type autoadministré à questions ouvertes a été distribué à des enseignants [N = 23 (25 - 2)] en formation continue préparant les concours internes de l'enseignement (CAPES et agrégation internes), mais déjà opérationnels dans les classes de collège ou de lycée. Sur 25 questionnaires distribués, 23 sont revenus remplis, ce qui révèle sans doute l'intérêt que suscitent chez les enseignants les

8. Voir annexe 3, p. 122.

pratiques informatiques en classe. Les réponses montrent que les enseignants connaissent très bien les attendus de la formation aux TIC : 19 enseignants sur 23 citent les 5 domaines proposés par les instructions officielles ; tous insistent sur la question de la fiabilité des résultats obtenus après recherche sur Internet et, de manière plus ou moins sous-jacente, font preuve de méfiance par rapport à l'encyclopédie en ligne Wikipédia, aux réseaux sociaux tel Facebook ainsi qu'aux forums et aux blogues. L'utilisation en classe des compétences préacquises des élèves est le plus souvent ignorée, si ce n'est pour leur demander de faire des recherches libres en salle informatique en lien avec un genre ou un thème en cours d'étude en classe ou pour utiliser des logiciels spécifiques d'orthographe et de grammaire ; seuls sept enseignants affirment utiliser les habiletés spécifiques des élèves acquises hors de l'école pour l'analyse d'images filmiques (quatre réponses) ou pour « restituer des connaissances dans un diaporama » (cinq réponses).

Concernant le dernier item sur le transfert de données personnelles dans la classe, les avis sont très partagés : 11 enseignants sur 23 jugent que ce transfert n'est pas souhaitable, pour deux raisons essentielles : « à cause du risque d'accentuer les différences sociales et culturelles des élèves » ou parce que les enseignants ne voient pas « comment gérer l'importation de ces données au sein de la classe » ; 8 sur 23 l'envisagent « uniquement dans le cadre d'une exigence institutionnelle ou pédagogique » ; sur ces huit enseignants, deux l'acceptent seulement pour les travaux de groupe afin de confronter des résultats de recherche et enfin, quatre n'ont pas répondu à cette question.

CONCLUSION : LE B2i, UN EFFORT INSTITUTIONNEL À POURSUIVRE ET UN ENJEU MAJEUR DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

En guise de conclusion, même si dans le cadre de l'éducation nationale, sont relativement bien résolus les problèmes d'équipement et de légitimation institutionnelle, nous pouvons constater que l'utilisation des outils du numérique, dans le contexte scolaire (Centre de documentation et d'information [CDI] et salle informatique) et surtout dans le cadre strict de la classe, est difficilement compatible avec plusieurs caractéristiques de l'école en France :

- › tout d'abord, avec la formation des enseignants (dont moins de la moitié est titulaire du versant enseignant du Brevet informatique et Internet, c'est-à-dire du C2i2^e ou Certificat informatique et Internet niveau 2 «enseignant⁹» – mais les statistiques sont très difficiles, voire impossibles à vérifier);
- › avec les habitudes scolaires françaises d'un enseignement de type frontal et descendant;
- › avec l'impression diffuse, pour le corps des enseignants, mais qui transparait dans les réponses, d'une vague menace constituée par ce qui est appelé, comme dans un roman d'Isaac Asimov, la « cyberculture ».

L'utilisation du numérique ouvre pourtant des possibilités nouvelles de formation et d'enseignement qui tiennent compte de l'imaginaire des jeunes élèves, ainsi que des compétences acquises en dehors de l'école. Il convient de distinguer plusieurs cadres et plusieurs intérêts didactiques. Tout d'abord, la numérisation en cours des œuvres littéraires sur des sites tels que Gallica ou Wikisource ouvre des possibilités infinies d'exploitation en donnant à tous (élèves et enseignants) un accès direct aux œuvres intégrales (même aux romans de la Préciosité comme *Le Grand Cyrus*) ou aux textes plus difficiles encore à trouver (par exemple, les nombreuses chroniques écrites par Maupassant sous différents pseudonymes dans divers journaux et revues) et désormais disponibles en un clic. Numérisées, les œuvres peuvent être stockées et lues n'importe où sur tablette, ce qui donne au lecteur une plus grande liberté de navigation entre les textes, ce qui permet ainsi de rendre effectives de possibles « interlectures », selon le concept emprunté à Bellemin-Noël (2001), et de passer sans solution de continuité, par exemple, pour travailler sur le personnage d'Anne d'Autriche, des *Mémoires* du cardinal de Retz aux *Trois Mousquetaires*. De la même manière, le numérique autorise l'accès immédiat, c'est-à-dire sans intermédiaire aux ressources documentaires les plus diverses et relevant de tous les domaines de la connaissance, le risque de se perdre dans les hypertextes étant levé grâce à l'accompagnement d'enseignants eux-mêmes formés à la recherche documentaire, comme les modalités actuelles de recrutement l'exigent. Enfin, l'interactivité caractéristique d'un environnement numérique rend possibles

9. Le C2i niveau 2 «enseignant», créé en 2004, est une certification qui permet en France de valider l'utilisation professionnelle des outils informatiques et réseaux pour l'éducation.

Prolongement du Certificat informatique et Internet niveau 1, sans que ce dernier soit nécessaire pour l'obtenir, il vise à attester des compétences requises pour la maîtrise des Technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'enseignement (TICE).

Par un arrêté du 31 mai 2010, il devient obligatoire pour être nommé professeur stagiaire après la réussite des concours d'enseignement à partir de la session 2011.

Par un arrêté du 14 décembre 2010 publié au *Bulletin officiel* n° 5 du 3 février 2011, le C2i2^e s'adapte aux conditions de recrutement des enseignants au niveau master et devient le Certificat informatique et Internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 «enseignant».

diverses modalités d'interventions concrètes *sur* et *dans* les textes eux-mêmes (écrire dans les blancs du texte ; imaginer une ou des suites ; inventer le destin d'un personnage secondaire ; mixer des textes venus d'univers littéraires différents, etc.). Nous pourrions donner ici deux modèles littéraires d'interactivité, l'un prénumérique mais hyperlien prémonitoire, *Cent mille milliards de poèmes* de Queneau¹⁰, l'autre contemporain, le roman *Corpus Simsi*, de Delaume (2003) dont la matrice originelle (et originale) est le jeu vidéo des *Sims*. Au-delà de cette interactivité jouant sur les textes et donc particulièrement adaptée à la classe de français, le numérique favorise les échanges et la communication directe entre les élèves mais aussi entre les élèves et l'enseignant, voire entre les classes de pays différents, au moyen de journaux ou de blogues interactifs.

10. *Cent mille milliards de poèmes* est une œuvre de poésie combinatoire, publiée en 1961.

ANNEXE 1

Rives bleues (p. 56-57)

Des chevaliers au combat

OBJECTIFS DE LA SÉANCE

- Étudier un combat de chevaliers.
- Analyser le merveilleux.

B2i Préparer la lecture
Cherchez sur le site internet www.paysdebretagne.com/broualan/carfantin.html des informations sur la fontaine merveilleuse de la forêt de Brocéliande.

« Ils se donnaient des coups terribles »

À la cour du roi Arthur, Calogrenant, un chevalier de la Table ronde, raconte une aventure qui lui est arrivée dans la forêt de Brocéliande : il a versé de l'eau sur la pierre d'une fontaine merveilleuse, une tempête s'est alors déchaînée ; un redoutable chevalier a surgi et l'a mis à terre.

Yvain, qui a entendu l'histoire, décide de tenter l'aventure de la fontaine...

Après cela, il chevaucha jusqu'à la fontaine, où il trouva tout ce qu'il voulait voir. Sans perdre un instant et sans hésiter, il versa d'un seul coup sur le perron¹ un plein bassin² d'eau. Aussitôt la tempête se déchaîna, comme il était prévu. Lorsque Dieu fit revenir le beau temps, les oiseaux se rassemblèrent sur le pin et chantèrent leur joie merveilleuse au-dessus de la fontaine périlleuse³. Mais leur concert joyeux fut interrompu par le fracas d'un cheval qui arrivait au galop. Enflammé d'un courroux ardent⁴, le gardien de la fontaine arrivait.

Aussitôt qu'ils se virent, les deux hommes s'élançèrent l'un contre l'autre, animés d'une haine mortelle. Chacun avait une lance solide, et ils se donnaient des coups terribles, perçant les écus⁵, déchirant les hauberts⁶. Les lances rompues furent vite en morceaux sur le sol. Ils s'affrontèrent alors à l'épée. Les écus déchiquetés ne purent bientôt plus les couvrir, car leurs courroies avaient été tranchées. Il leur fallut se battre sans protection : les coups d'épée arrivaient librement sur les bras et les hanches, le sang coulait. Farouchement ils s'affrontaient, solides comme des rocs. Leurs heaumes⁷ étaient tout cabossés, et leurs hauberts si déchirés qu'ils ne valaient pas plus qu'un froc de moine⁸ pour les protéger ! Les épées menaçaient maintenant leurs visages. Comment une bataille aussi rude pouvait-elle durer aussi longtemps ? Mais les deux adversaires étaient si indomptables que pas un n'avait cédé un pouce de terrain à l'autre. Leurs chevaux étant encore intacts, ils poursuivirent le combat sans mettre un pied à terre. À la fin monseigneur Yvain fracassa le heaume du chevalier. Celui-ci resta étourdi et assommé : jamais encore il n'avait reçu un aussi terrible coup. Il avait le crâne fendu, et la cervelle coulait avec le sang jusqu'à tacher son haubert. Se sentant blessé à mort, près de s'évanouir, il prit la fuite vers son château.

D'après Chrétien de Troyes, *Yvain, le Chevalier au Lion* (vers 1170), adapté par Anne-Marie Cadot-Colin © LGF (2006).

1. le perron : la pierre.
2. un bassin : cuvette.
3. périlleuse : dangereuse.
4. un courroux ardent : vive colère.
5. les écus : boucliers.
6. les hauberts : cottes de mailles en acier.
7. leurs heaumes : casques en métal.
8. un froc de moine : longue robe de laine portée par les moines.

Comprendre le texte

Le cadre merveilleux

1. Dans quel cadre la scène se déroule-t-elle ? Appuyez-vous sur le paratexte et le texte.

2. Quels éléments merveilleux surviennent autour de la fontaine ?

Le combat

3. a. Qui sont les deux adversaires ? Pour quelle raison chacun d'eux combat-il ?

b. Quel sentiment les anime quand ils sont face à face ? Citez le texte.

4. Relevez les termes qui traduisent la violence du combat.

5. a. Les chevaliers utilisent-ils les mêmes armes en même temps ? Combattent-ils à terre ou à cheval ? Les chevaux sont-ils blessés ?

b. De quelles qualités morales les chevaliers font-ils preuve ? Justifiez votre réponse.

6. Quelle est l'issue du combat ?

Les commentaires du narrateur

7. a. Relevez deux commentaires du narrateur à partir de la ligne 16. Quels types de phrases utilise-t-il ?

b. Quel effet cherche-t-il à produire sur son auditoire ?



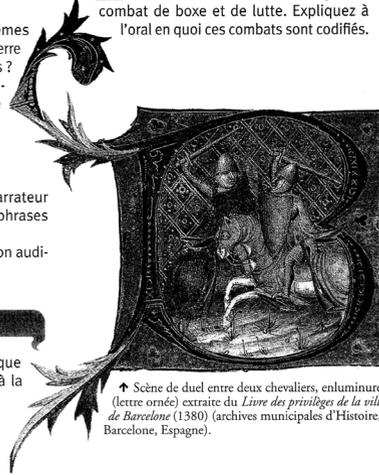
Écrire

Yvain est de retour à la cour du roi Arthur. Il raconte aux autres chevaliers l'aventure qu'il a vécue.

Consignes d'écriture

- écrivez le récit à la 1^{re} personne.
- Utilisez le présent, le passé composé et l'imparfait.

B2i Recherchez sur Internet les règles du combat de boxe et de lutte. Expliquez à l'oral en quoi ces combats sont codifiés.



↑ Scène de duel entre deux chevaliers, enluminure (lettre ornée) extraite du *Livre des privilèges de la ville de Barcelone* (1380) (archives municipales d'Histoire, Barcelone, Espagne).

S'entraîner à l'oral

8. Racontez à vos camarades l'histoire que vous avez écrite, comme si vous étiez à la Cour du roi Arthur.

Je retiens

- Les romans de chevalerie accordent une large place au **merveilleux** : fontaine magique, anneau d'invisibilité, animaux personnifiés (le lion qui devient le fidèle compagnon d'Yvain), etc.
- Les **combats** sont fortement **codifiés** : on distingue le **combat à cheval** à la lance, avec interdiction de blesser l'animal, du **combat à terre** à l'épée. Un chevalier à cheval ne doit pas combattre un adversaire à terre ; la **grâce** doit être **accordée au vaincu** qui implore pitié.
- Le **narrateur** intervient souvent dans le récit pour faire des **commentaires** et maintenir en éveil l'attention du public.

ANNEXE 2

Jardin des lettres (p. 79)

35 garçon de basse origine³ devienne
leur roi. Ce langage indigna
l'archevêque.

– Notre Seigneur connaît
chaque homme mieux que vous,
40 rétorqua-t-il.

Antor, ses parents, beaucoup de
personnes de l'assistance et le
menu peuple respectueux de
l'Église se rangèrent du côté
45 d'Arthur. Toutefois, les barons
étaient contre. L'archevêque tint
alors un langage audacieux :

– Même si vous vous prononcez
contre ce choix, il prévaudra si
50 c'est la volonté de Dieu! Allez,
Arthur, cher fils, remettez l'épée à
l'endroit où vous l'avez prise.

Robert de Boron, *Merlin*, XI^e siècle,
traduit de l'ancien français par
Alexandre Micha © Flammarion, 1998.



Détail du manuscrit de l'*Histoire de Merlin*, vers 1280.

Découvrir comment Arthur devient roi

La recherche de la vérité

1 Quels sont les personnages présents dans la première partie du texte (l. 1 à 11)? Rappelle quels liens familiaux les unissent.

2 a. Antor fait-il confiance à Keu? b. Keu a-t-il fait preuve de loyauté? Explique tes réponses.

3 L. 6 à 13 : relève tous les éléments du texte qui montrent qu'Antor est en colère contre Keu.

4 Relève le terme qu'emploie Keu pour s'adresser à son père. De quoi a-t-il fait preuve en utilisant ce mot?

5 Quel sentiment Keu éprouve-t-il lorsqu'il avoue son mensonge?

Un souverain choisi par Dieu

6 Quel exploit Arthur a-t-il réalisé sans s'en rendre compte? Explique ce que cet événement a de merveilleux.

7 L. 31 à 46 : pourquoi les barons sont-ils mécontents?

8 Qui se prononce finalement en faveur d'Arthur?

9 De quelles marques de respect l'archevêque fait-il preuve lorsqu'il s'adresse à Arthur (l. 48 à 52)?

10 a. Selon lui, qui aurait désigné le jeune Arthur comme futur roi? b. En quoi cette histoire fonde-t-elle la légende du roi Arthur?



Enrichir son vocabulaire

• Donne un synonyme du verbe *indigna* (l. 36) et emploie-le dans une phrase de ton invention.

• Que signifie l'expression *le menu peuple*? (l. 43). Aide-toi d'un dictionnaire pour répondre et donne l'étymologie de l'adjectif *menu*.

B2i Trouver la bonne information sur Internet

Cherche sur Internet comment est née la légende d'Excalibur. En comparant tes recherches avec ce qu'ont trouvé tes camarades, que peux-tu dire de cette légende?

Source: Durand Degrange *et al.* (2010).

ANNEXE 3

Enquête auprès des enseignants de lettres sur le B2i

Établissement (collège, lycée, lycée professionnel, autre) :

Connaissez-vous les exigences du « Brevet informatique et Internet » ?

Quels sont les domaines que les élèves doivent maîtriser dans le cadre du B2i :

- Au collège ?
- Au lycée ?

Utilisez-vous en classe les compétences des élèves en audiovisuel, informatique et multimédia ?

Quelles sont vos pratiques personnelles et scolaires en informatique ?

« Le domaine 3 du B2i vise à amener les élèves à "créer, produire, traiter, exploiter des données" (B2i Document d'appui, CNDP, 2007). Dans ce cadre pédagogique, l'élève doit être capable de produire un document numérique et de le modifier, et d'organiser dans un même document des médias différents (texte, image ou son), issus soit d'une bibliothèque existante, soit de la composition de sa propre bibliothèque ».

Quels liens voyez-vous entre cette exigence institutionnelle et votre enseignement ?

Espace privé/espace scolaire :

Selon vous, à quelles conditions sociale, psychologique, culturelle et technique peut s'effectuer le transfert, dans l'espace scolaire, de données personnelles des élèves acquises hors de l'école ? Un tel transfert est-il souhaitable ?

BIBLIOGRAPHIE

ARRÊTÉ DU 14 JUIN 2006 PARU AU BULLETIN OFFICIEL (2006). Ministère de l'Éducation nationale (France).

AUTIQUET, A., M. BUSSERON-COUPÉL, C. GROSSIR et H. POTELET (2010). *Rives bleues*, Paris, Hatier.

BELLEMIN-NOËL, J. (2001). *Plaisirs de vampire. Gautier, Gracq, Giono*, Paris, Presses universitaires de France.

BRIAT, C., J.-M. CAVROIS, C. DURAND DEGRANGES, K. LAHANA, M. ZOBEL (2009). *Jardin des lettres 6^e*, Paris, Magnat, p. 79.

BULLETIN OFFICIEL N° 6 DU 28 AOÛT 2008 (2008). Ministère de l'Éducation nationale (France).

CHEUNG, C.K. (2001). «The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary's students English Learning in Hong Kong», *ELT Journal*, vol. 55, n° 1.

DELAUME, C. (2003). *Corpus Simsi*, Paris, Léo Scheer.

DURAND DEGRANGES, C., C. BRIAT, J.-M. CAVROIS, K. LAHANA, A. ORTEGA et M. ZOBEL (2010). *Jardin des lettres*, Paris, Magnard.

ECO, U. (1998). *Six Promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, Le Livre de poche.

- FOURTANIER, M.-J. (2010). «Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur», dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 167-175.
- FOURTANIER, M.-J. (2008). «Lecteurs, imaginaire et pratiques culturelles. Altérité et cyberculture», dans M. Roy, M. Brault et S. Brehm (dir.), *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 125-137.
- SCHAEFFER, J.-M. (1990). *Pourquoi la fiction?*, Paris, Seuil.

8. LA DÉCONSTRUCTION ET LA RECONSTRUCTION DES ŒUVRES MULTIMODALES UNE EXPÉRIENCE VÉCUE EN CLASSE À PARTIR DES BANDES DESSINÉES *PAUL ET PERSEPOLIS*¹

Nathalie Lacelle

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Reconnaître la spécificité des langages de la BD et du film exige de se poser les questions suivantes : est-il possible que l'élaboration du sens de textes multimodaux s'opère d'une autre manière ? Le lecteur de BD et amateur de films développe-t-il des compétences spécifiques à la lecture multimodale ? Nous nous intéressons donc aux textes multimodaux (ou multitextes) du point de vue de la combinaison des *modes* d'expression dans le but de raconter une *histoire* (langages) et de la nature spécifique de leurs systèmes de représentation pour la mise en place de dispositifs didactiques. Mais au-delà de l'étude de la forme, nous cherchons surtout à comprendre comment le lecteur s'approprie le sens de l'histoire construite à partir de codes (spécifiques à un mode) et de modes (texte, image, son) combinés (langages). Nous présenterons l'expérimentation d'un dispositif didactique visant le développement de la compétence à la lecture et à la production multimodales (supports papier et électronique) dans deux classes de cinquième secondaire à partir des bandes dessinées *Paul a un travail d'été* de Rabagliati et *Persepolis* de Satrapi. Ce dispositif vise essentiellement trois compétences : la sémiotique générale (valable pour les divers médias), la textuelle spécifique (prise pour chaque média isolément),

1. Cette recherche s'inscrit dans les travaux du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) : *La littératie médiatique multimodale en contexte scolaire* (M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin, 2010-2013).

la multimodale (considérant au moins deux langages) (Lacelle, Lebrun, 2010). Nous verrons que le fait de faire appel à leur compétence textuelle spécifique (CTS) pour répondre à des questions de sémiotique générale (SG) les amène à mieux utiliser leur compétence multimodale (CM).

Les recherches, majoritairement anglo-saxonnes, démontrent tout l'avantage de développer avec les jeunes la complémentarité entre l'image et le texte dans l'expression de différents discours (Livingstone, 2004; Walsh, 2008; Gee, 2009). Il s'agit de guider l'élève dans l'établissement de liens entre les modes d'expression dans la création de véritables « charnières » entre les images et le texte (Foucher, 1998).

Nous présenterons l'expérimentation d'un dispositif didactique visant le développement de la compétence à la lecture et à la production multimodales (« support papier » et « support électronique ») dans deux classes de cinquième secondaire à partir des bandes dessinées *Paul a un travail d'été* de Rabagliati (2002) et *Persepolis* de Satrapi (2002). Ce dispositif vise essentiellement trois compétences : la compétence sémiotique générale (valable pour les divers médias), la compétence textuelle spécifique (prise pour chaque média isolément), et enfin, la compétence multimodale (considérant au moins deux modes d'expression) (Lacelle et Lebrun, 2010). C'est par la voie d'une pédagogie de la déconstruction (Poyntz, 2006) que les élèves se prêtent à des analyses de lecture de BD, à des comparaisons avec des extraits d'une adaptation filmique et à des productions vidéo fondées sur l'activité sémiotique et le repérage des dimensions culturelles des œuvres. Nous verrons que le passage d'une forme multimodale à l'autre permet de démonter chaque « machine narrative » en analysant les codes utilisés et les effets produits par ces codes.

1. LA BD ET LE FILM : DES LECTURES MULTIMODALES AUX COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

La bande dessinée est une création graphique et littéraire qui vise à raconter une histoire. Alors que l'image semble prédominer dans le récit de la BD, le récit textuel est souvent perçu comme secondaire. Or c'est la combinaison des langages visuels et textuels – longtemps étudiés sous l'angle du rapport image-texte (Barthes, 1964; Bardin, 1975; Jacquinot, 1987) – qui fait de ce 9^e art une forme spécifique d'expression. Le film, certainement l'une des formes d'expression multimodale les plus complexes, est composé à la fois d'images mobiles, d'indications textuelles et de sons (paroles, musique et bruits). Ainsi, le sens au cinéma s'élabore à travers des signes dont la signification naît de leur complémentarité, de leurs relations; le cinéma est un langage composite, avec des éléments hétérogènes.

FIGURE 8.1. Les distinctions entre mode et langage pour la BD et le film.

	Mode	Langage
Langage de la bande dessinée	<ul style="list-style-type: none">• Image fixe avec ses propres codes (ex.: cadre, angle de prise de vue, couleur, etc.)• Texte avec ses propres codes linguistiques	<ul style="list-style-type: none">• Combinaison du récit visuel (images séquentielles) et du récit textuel (narration écrite)
Langage du film	<ul style="list-style-type: none">• Image mobile avec ses propres codes (ex.: plans, mouvements, raccords, etc.)• Son (paroles, bruits, musique et leurs codes spécifiques)• Texte avec ses propres codes linguistiques	<ul style="list-style-type: none">• Combinaison du récit visuel (raccords de plans), sonore (paroles, bruits, musique) et textuel (mentions écrites)

Reconnaître la spécificité des langages de la BD et du film exige de se poser les questions suivantes : est-il possible que l'élaboration du sens des multitextes² s'opère d'une autre manière ? Le lecteur de BD et amateur de films développe-t-il des compétences spécifiques à la lecture multimodale ? Nous nous intéressons donc aux textes multimodaux³ (ou multitextes) du point de vue de la combinaison des *modes* d'expression dans le but de raconter une *histoire* (langages) et de la nature spécifique de leurs systèmes de représentation pour la mise en place de dispositifs didactiques. Mais au-delà de l'étude de la forme, nous cherchons surtout à comprendre comment le lecteur s'approprie le sens de l'histoire construite à partir de codes (spécifiques à un mode) et de modes (texte, image, son) combinés (langages). Nous inscrivons nos travaux dans le champ de la multimodalité⁴ qui, sur le plan didactique, implique l'intégration des littératies visuelle et multimodale à la littérature classique.

La prédominance de l'image (fixe et mobile) en BD et au cinéma exige du lecteur qu'il développe deux types de littératie : la littératie visuelle⁵ et la littératie multimodale, soit la capacité de comprendre une séquence d'événements ou d'images fixes ou mobiles, d'interpréter les gestes non verbaux des personnages, de discerner les fonctions narratives des sons et de l'intrigue à partir des codes combinés (Lyga, 2006). Or les séquences didactiques pour l'enseignement de la BD et du cinéma dans les manuels scolaires ou sur le Web ne s'appuient pas sur une connaissance des modes de lecture spécifiques

2. Nous tenons à remercier notre collègue Jean-François Boutin, de l'UQAR, pour cette ingénieuse suggestion terminologique, qui rend tout à fait compte de la structure composite de notre objet d'études.
3. Le texte multimodal possède une construction propre de tous ses éléments constitutifs (bruits, musique(s), texte(s) écrit(s), « paroles » et images animées, fixes, etc.) avec une « syntaxe » différente de celle d'un texte purement linguistique ou d'un simple montage d'images fixes ou animées ou d'une juxtaposition des deux.
4. La multimodalité est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend des images animées et du son, les deux étant livrés conjointement) (Foucher, 1998).
5. La littératie visuelle englobe tous les processus qui permettent de reconnaître une image et d'y réagir ainsi que toutes les pensées nécessaires pour construire et manipuler une image (Fenwick, 1998).

à leur forme (Boutin, 2005; Lacelle, 2009). Il n'est donc pas étonnant de retrouver des exercices portant exclusivement sur l'identification des codes (étude de la forme) ou sur le sens des œuvres, indépendamment des codes qui les génèrent (sémiotique générale). En fait, les théories de la lecture visuelle, textuelle et multimodale sont lacunaires en éducation (Peifer, 2007). Les recherches en milieu scolaire misent peu sur l'activité sémiotique du lecteur pour développer les littératies visuelle et multimodale et encore moins sur une intégration de la littératie classique à ces nouvelles formes de lecture et d'écriture.

Les adolescents, en tant que grands consommateurs de textes multimodaux, doivent développer deux types de littératie : la littératie classique et la littératie médiatique multimodale (Livingstone, 2004; Hobbs et Frost, 2003; Unsworth, 2001; Walsh, 2008; Keller, 2005) qui s'intègrent l'une à l'autre. Ils ont ainsi recours, la plupart du temps inconsciemment, à des processus et à des stratégies de lecture spécifiques au média, à son langage et à ses codes. Pourtant, nos recherches récentes démontrent que les jeunes ne maîtrisent pas spontanément la lecture ni la production de textes intégrant l'écrit, l'image ou le son ; ils éprouvent des difficultés à identifier les jonctions ou disjonctions dans un mode ou entre les modes (Lacelle et Lebrun, 2010; Lebrun et Lacelle, 2011). Or, afin d'assurer la progression des élèves dans l'échelle des littératies (OCDE, 2000; UNESCO, 2011), ces derniers doivent développer de nouvelles compétences en littératie multimodale (voir la grille de Lacelle et Lebrun, 2010).

L'école résiste toutefois à l'intégration d'un enseignement systématique des multitextes, leur préférant les textes écrits. C'est certainement la retombée directe d'une formation universitaire lacunaire qui ne prépare pas ses maîtres à aborder de front ces multitextes. De plus, un mythe populaire veut que les bandes dessinées et les films soient plus appropriés à des lecteurs novices. Consommés dès l'enfance et immédiatement compréhensibles, ils laissent croire à l'inutilité de l'apprentissage ; il leur manque une valeur : le sentiment de difficulté, lequel légitime l'aptitude à posséder à son tour le savoir et à le transmettre. Or les images mobiles, doublées du son, ne sont pas que du divertissement durant lequel les jeunes seraient passifs. Ces codes participent au récit et demandent un travail de coopération cognitive de la part du lecteur qui cherche à donner du sens à ce qu'il voit, lit et entend (Lacelle, 2009). Mais les jeunes sont-ils d'habiles lecteurs de multitextes ? Tirent-ils réellement profit du double (ou triple) mode de lecture que nous proposent les langages de la BD et du cinéma ? En misant sur la compétence à la lecture/production multimodale, nous croyons que les jeunes seront des lecteurs de médias plus performants, plus conscients des processus et des stratégies de lecture à mobiliser. Nous partons du postulat suivant : la maîtrise des codes propres aux divers langages combinant texte, image et son favorise la compréhension et l'interprétation des multitextes.

2. LA PERSPECTIVE SÉMIOTIQUE : AU CŒUR DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA MULTIMODALITÉ

Jacquinet proposait déjà dans les années 1980 de diversifier les situations de classe pour installer des démarches de compréhension et de maîtrise propres aux différents textes multimodaux (cinéma, télévision, affiches, publicité, textes scientifiques). Dans ses recherches comparatives sur le rapport sémiotique entre l'image (fixe ou mobile) et le texte, elle insistait déjà pour dire que la BD et le cinéma ne servent pas uniquement en classe à l'étude de thèmes, mais aussi à celle des modes différents de production de sens dont il est important d'apprendre aux élèves la spécificité (Jacquinet, 1987). Le sujet humain est génétiquement apte à « reconnaître » des objets sur des images, mais sans entraînement spécifique, il est limité dans sa capacité à les décoder, à les lire et à les interpréter. Il faut donc élaborer une didactique spécifique à ces modes de lecture qui s'appuie sur une compréhension de ses processus.

Plus récemment, Kress et Van Leeuwen (2002) ont démontré que le lecteur de multitextes procède à des allers-retours entre le texte et les illustrations (graphiques, diagrammes, cartes, modèles, dessins et photographies), les perceptions visuelles directes complétant ou remplaçant les images mentales habituellement produites lors de la lecture. De plus, la lecture de multitextes n'est pas linéaire : l'errance du mode perceptif entre les formes d'expression fait de la lecture multimodale une lecture discontinue. Par contre, comme le précisent Kress et Van Leeuwen (2002), dans un sens temporel, elle pourra être continue : le lecteur qui interprète des unités de sens visuelles ou textuelles ne les réduit pas à l'une des deux modalités. Kress (2003) a analysé les différents systèmes sémiotiques des multitextes ainsi que les processus de construction de sens propres à ces textes. Selon lui, la recherche empirique doit s'intéresser à la manière de développer en classe des expériences d'apprentissage dans une perspective sémiotique, soit à la création de design pédagogiques misant sur les processus de lecture des multitextes.

Inspirées des fonctions d'ancrage et de relais⁶ entre l'image et le texte qui ont été abondamment analysées par les structuralistes, plusieurs typologies récentes visent à décrire l'activité du lecteur de textes multimodaux. L'une des typologies les plus répandues est celle de Kress et Van Leeuwen (2002), basée elle-même sur les travaux en *Systemic Functional Linguistics* (SFL) de Halliday. Les auteurs distinguent trois types d'organisation métafonctionnelle des ressources

6. Les fonctions d'ancrage et de relais ont été proposées par Barthes (1964). L'image, tout comme le texte, peut assumer une fonction d'ancrage (fixer le sens) ou encore de relais (fournir un sens complémentaire).

sémiotiques dans une perspective multimodale : a) représentationnelle/idéationnelle : le texte et l'image « construisent » la nature de l'événement, de ses participants et de son contexte ; b) interactive/interpersonnelle : le texte et l'image « construisent » la nature des relations entre émetteurs et récepteurs ; c) compositionnelle/textuelle : le texte et l'image sont dans des rapports variés, selon l'emphase à mettre sur l'un ou sur l'autre. Cette typologie permet de voir les synergies intersémiotiques qui sont à l'œuvre en multimodalité et rend compte adéquatement de la nature bimodale de la BD. En termes de construction du sens idéationnel, les relations entre le texte et l'image peuvent être dites de concurrence (ou équivalence texte/image), de complémentarité ou de divergence, comme le remarque Gill (2002). De plus, les relations de « jonction image et texte » (Unsworth, 2006) seraient de deux types : la première, la projection (p. ex. les citations ou les paroles dans les bulles de BD) et la seconde, les relations de temps, lieu et cause. Nous retenons principalement de ces typologies la fonction de jonction (ou de relais) telle que Barthes (1964) l'entendait, soit l'apport complémentaire de l'écriture à l'image – et de l'image à l'écriture –, un mode comblant les limites sémiotiques de l'autre.

3. UN DISPOSITIF DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA BD ET DU FILM

3.1. Le cadre d'analyse

Nous nous sommes intéressée à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension/production d'outils médiatiques de type multimodal. Nous avons bâti, dans la foulée d'une étude préliminaire (Lacelle et Lebrun, 2010), des grilles *ad hoc* d'évaluation de compétences que nous avons voulues systémiques et intégratives. La « grille des compétences de lecture et de production en littératie médiatique multimodale » tient compte de cinq types de compétences, du plus général au plus spécifique. Ainsi, nous avons, dans une première série de compétences, des compétences cognitives et affectives générales et nécessaires à tout apprentissage, des compétences pragmatiques générales (contextuelles, sociales et idéologiques) et des compétences sémiotiques générales. La deuxième série de compétences nous permet d'entrer de plain-pied dans les diverses facettes des littératies traditionnelle et médiatique, soit la compétence textuelle spécifique (le mot *texte* étant pris ici dans un sens extensif) et enfin, la compétence multimodale. Nous avons retenu trois compétences de cette grille pour la réalisation de notre dispositif didactique : **1) la compétence sémiotique générale** (valable pour les divers médias). Cette compétence est spécifique à la lecture de textes

narratifs (indépendamment des codes) ; **2) la compétence textuelle spécifique** (prise pour chaque média isolément, soit pour ses codes spécifiques). Cette compétence est spécifique à la lecture d'un mode d'expression (p. ex. l'image ou le texte) ; **3) la compétence multimodale** (considérant au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble). Cette dernière compétence exige la lecture d'au moins deux modes combinés (p. ex. image + texte). Les cahiers de lecture et de spectature des BD/film soumis aux élèves de notre recherche étaient composés de questions codées en trois catégories inspirées de notre grille de compétences : les questions visant la compétence sémiotique générale (CSG), la compétence textuelle spécifique (CTS) et la compétence multimodale (CM).

3.2. La conception du dispositif didactique

Un dispositif didactique est la mise en forme d'une démarche didactique aux fins d'application en classe (Gervais, Lemoyne et Noël-Gaudreault, 2001). Nous avons adopté une méthodologie de type qualitatif misant sur une initiation systématique à la littératie multimodale d'élèves de 5^e secondaire. Nous nous situons dans un paradigme de recherche-développement, bien adapté, selon Harvey et Loiselle (2009), à un domaine multidisciplinaire. Nous nous sommes inspirés des étapes proposées dans le modèle d'ingénierie de la formation de Depover et Marchand (2002), qui sont l'analyse des besoins, la clarification des objectifs et la spécification du public concerné, l'analyse des ressources et des contraintes, le design du dispositif, la validation finale et l'implantation du dispositif et enfin, la mise en production, étapes que nous avons ajustées à nos besoins. Pour la réalisation du dispositif de cette recherche, nous nous sommes inspirés de la pédagogie de la déconstruction (et reconstruction) pour favoriser l'activité sémiotique de la réception (Poyntz, 2006) et de la recherche sur l'utilisation de textes multimodaux pour l'enseignement-apprentissage de la lecture/production (Hobbs, 2004 ; Jewitt et Kress, 2003 ; Kress, 2003).

La pédagogie de la déconstruction permet aux apprenants de décortiquer un message, en n'oubliant pas de le situer préalablement dans son contexte de production (Barsky, 1997). Pour Poyntz (2006), la déconstruction est l'art de démonter une machine narrative qui produit du réel en analysant les codes utilisés (p. ex. les techniques de montage en parallèle, les ellipses, etc.) et les effets, idéologiques et autres, produits par ces codes. Le dispositif didactique élaboré pour cette recherche vise la lecture d'œuvres multimodales grâce à la déconstruction/reconstruction des systèmes narratifs de bande dessinées et d'extraits de film.

3.3. Le protocole de l'expérimentation⁷

Nous avons choisi de faire travailler les élèves de deux classes de 5^e secondaire sur les bandes dessinées *Paul a un travail d'été* de Michel Rabagliati, *Persepolis 3* de Marjane Satrapi, sur des extraits du film *Persepolis* ainsi que sur une production filmique inspirée de *Paul*. Ces ensembles d'œuvres comportent un certain nombre de similitudes sur le plan de la forme (en noir et blanc) et proposent des univers culturels éloignés tout en mettant en scène des personnages (une fille/un garçon) vivant des problématiques adolescentes comparables à la fin des années 1960, l'un au Québec et l'autre en Iran. Nous disposions d'une quinzaine d'heures dans deux classes d'une école secondaire publique de Trois-Rivières, impliquant la participation de 52 élèves âgés de 16 à 18 ans. Nous avons rencontré plusieurs obstacles : de nombreuses absences, des groupes habituellement peu motivés par la lecture, des élèves persuadés que la BD est facile à lire (aucun besoin d'une formation), un groupe plus faible (difficulté à travailler en équipe). L'intervention consistait principalement à guider les élèves dans l'analyse des BD et des extraits de film à travers des carnets de lecture/spectature.

4. L'ANALYSE DES DONNÉES

4.1. Les carnets *Persepolis*

4.1.1. Questions visant la compétence sémiotique générale (CSG)

Les élèves, en général, se réfèrent à la fois à des éléments visuels et textuels pour répondre à une question de sémiotique générale (forme d'amalgame), sans mentionner les codes à l'origine de leurs interprétations. Par exemple, à la question « Marjane s'intègre-t-elle difficilement à son nouvel environnement ? », les réponses fréquentes renvoient à la solitude, à la difficulté à se faire des amis, aux obstacles (renvoi, drogue, langue, nourriture), à l'ennui, soit des références aux modes de vie, aux mœurs, à la religion, aux tabous, à la langue. Lorsque nous demandons aux élèves de nommer le type de narrateur, les réponses sont multiples : tous les types de narrateurs sont nommés. On remarque ainsi que l'image est certainement une difficulté supplémentaire à l'identification du type narrateur. Pourtant au début du carnet, les participants ont tous identifié Marjane comme étant la narratrice de l'histoire. Lorsqu'ils cherchent dans la BD des indices (le « je »), en fonction de critères littéraires, ils deviennent plus confus.

7. Nous désirons remercier notre assistante de recherche, Jacinthe Bourassa Guimond, pour sa participation à la formation des étudiants aux codes de la BD et du film ainsi qu'à la conception des questionnaires de la recherche.

Cette confusion semble plus provenir de la justification par le texte. De plus, certains rencontrent des problèmes de maîtrise du référent (p. ex. narrateur interne pour désigner Marjane).

4.1.2. Questions visant la compétence textuelle spécifique (CTS)

Lorsque nous demandons aux élèves de préciser les différences culturelles entre Marjane et Chirine dans les récits visuel et textuel, ils identifient plus facilement les éléments culturels dans le récit visuel. Par contre, leurs réponses démontrent qu'il y a confusion entre le recours à un mode ou à un autre pour expliquer les différences culturelles. Ils ne s'appuient pas sur la codification de la BD pour préciser leur compréhension du récit visuel ou textuel. Le constat est différent pour la bande B (Satrapi, 2002, p. 9) qui présente une série de cases axées sur les difficultés linguistiques qu'éprouve Marjane; le récitatif entretient un rapport étroit avec les idéogrammes utilisés. Le rapport entre l'idéogramme et le récitatif étant mentionné, les participants, à qui on a demandé de décrire ce rapport, réussissent à déduire le rôle des codes de la BD et à préciser leur compréhension de l'histoire. Voici quelques exemples de réponses: «Les idéogrammes expliquent ce que le récitatif cherche à dire»; «Les petites lignes au-dessus de la télé désignent où il y a du son qui sort de la télé et c'est ce son (langue) qu'elle ne comprend pas»; «Les pictogrammes complètent notre compréhension». Dans un même ordre d'idées, si nous demandons aux élèves d'identifier et de justifier le choix d'un plan dans une case, la plupart se trompent sur le type de plan. Or si nous leur demandons: «À la page 31, dans quel but l'auteur a-t-il choisi d'utiliser un plan général?», ils interprètent facilement le choix de ce plan par le bédéiste. Il en ressort que les participants ont de la difficulté à identifier les codes, mais les analysent bien lorsque nous les leur fournissons. Par contre, si nous poussons l'analyse jusqu'à leur demander d'identifier et de justifier le rapport entre le texte et l'image (Satrapi, 2002, case A, p. 25), peu d'élèves arrivent à préciser le rapport d'opposition. Ils se contentent de décrire les éléments visuels (surtout) et textuels distinctement.

4.1.3. Questions visant la compétence multimodale (CM)

Les élèves font bien la jonction lorsque le rapport entre l'image et le texte est redondant. Par exemple, lorsque nous leur demandons le lien entre le récit textuel et le récit visuel de la case A2 (Satrapi, 2002, p. 33), ils répondent à l'aide des deux récits: «Il montre que la langue qu'elle lisait était incompréhensible comme elle le disait dans le récitatif»; «Le récitatif dit qu'elle n'a rien compris à sa lecture et l'image présente un livre sans mots». Questionnés sur le choix typographique d'une bulle, les participants relèvent bien le sens sous-entendu de la situation grâce à leur compréhension du rapport de complémentarité entre la typographie et le sens du texte: «Parce que personne ne l'écoute donc ses paroles ne prennent pas autant de place que les autres.»

Les élèves associent l'absence de dialogue de certaines cases de BD au rythme de l'histoire. Toutes les questions portant sur le rythme (ellipses, accélérations) ont été bien comprises ; voici un exemple de réponse d'un élève qui saisit bien la raison de l'absence de texte dans une séquence d'images : « Pour accélérer l'action et pour montrer que Marjane doit se dépêcher. » Au sujet d'une case représentant une porte ainsi qu'une mention écrite de la narratrice : « Je ne voulais plus être une vierge effarouchée » (Satrapi, 2002, p. 58), nous avons précisé aux élèves qu'il s'agissait d'un rapport sémiotique texte/image complémentaire. Nous leur avons demandé de se baser sur le récitatif pour expliquer ce que laisse présager l'image. Presque tous les élèves relèvent le lien de complémentarité entre le texte et l'image. Alors que les filles répondent « qu'elle allait coucher avec Enriqué » ou encore « que Marjane a eu des relations sexuelles avec son amoureux », les garçons sont beaucoup plus explicites : « Ils vont faire l'amour », « Elle s'enferme dans la chambre pour se faire dévierger ». Cette scène frappe leur imaginaire différemment.

4.2. Les carnets *Paul*

4.2.1. Questions visant la compétence sémiotique générale (CSG)

Les élèves ont de la facilité à répondre aux questions de sémiotique générale. Ils identifient facilement l'évolution psychologique du personnage de Paul : « Il passe d'adolescent insouciant à père de famille » ; « Il lâche l'école et va passer un été au lac Morin et apprend des expériences » ; « Il part de rien à très bien, d'un adolescent perdu qui se trouve enfin son identité » ; « Il chemine professionnellement et psychologiquement ». Lorsque nous leur demandons de décrire Paul, tous partent d'une description physique précise, des objets de son quotidien (p. ex. guitare) ou de ses expressions langagières (p. ex. sacres) pour ensuite dégager ses goûts, son caractère. Voici quelques exemples de cette progression entre le relevé d'éléments visuels et textuels vers une interprétation de ces signes : Ex. 1 : « Il avait les cheveux longs. Il sacrait souvent et n'était jamais content » ; Ex. 2 : « Grand, pas musclé, cheveux mi-longs, gros sourcils, peu de patience, pas trop sûr de lui, timide » ; Ex. 3 : « Paul a les cheveux longs et n'a pas l'air très grand. Il aime jouer de la guitare et n'inspire pas l'autorité ».

4.2.2. Questions visant la compétence textuelle spécifique (CTS)

En se basant sur les mots et sur le décor de cette case, les élèves devaient situer dans quelle ville se déroule l'action.

FIGURE 8.2. Dans quelle ville se situe l'action ?



Source : Rabagliati (2002, p. 9, case C3).

Les élèves associent facilement McGill à Montréal, à l'anglais, à « la grande ville », à « une ville qui compte des anglophones ». La majorité se limite à situer Montréal grâce à l'inscription McGill. Très peu font le lien entre McGill et la présence d'anglophones à Montréal (aspects plus culturels).

4.2.3. Questions visant la compétence multimodale (CM)

À des questions ouvertes du genre « Que remarque-t-on de particulier à la planche 28 ? », les élèves répondent en relevant uniquement des éléments de la forme (de type visuel), sans en interpréter le sens. Par exemple, ils remarquent qu'« il y a une case sans cadre », qu'« à chaque case, on fait alterner deux personnages qui ont une conversation téléphonique ». Encore une fois, si nous leur précisons le code, ils font plus facilement le lien entre le code, la situation et le sens de la séquence. Ils savent sur quoi porter leur attention. Par exemple, à la question « Que peut-on déduire de la bande de son à la page 33 ? », plusieurs dépassent l'observation « qu'il y a de la musique vraiment forte dans l'auto » pour déduire qu'« il y a un lien qui s'établit entre Paul et la fille et [qu'] ils ont beaucoup de plaisir dans l'autobus », « que la chanson est forte, que les gens sont heureux et épanouis ».

Les sujets ont été questionnés sur les références à la culture québécoise dans cette case contenant des éléments textuels et visuels.

FIGURE 8.3. Y reconnaît-on des références culturelles québécoises?



Source: Rabagliati (2002, p. 21, case C1).

Les élèves qui font la jonction entre les références visuelles et textuelles ont des réponses plus justes. Ils ne font pas qu'énumérer ce qu'ils lisent. Par exemple, ils identifient les disques vinyle, le groupe Beau Dommage et le chanteur Paul Piché, et la joie de Paul à la vue de ces disques (sourire). D'autres incluent Francis Cabrel et Georges Brassens dans leurs réponses; ils ne font que relever les éléments textuels sans les contextualiser.

À la question «Quels outils avez-vous utilisés pour trouver les réponses? Vous êtes-vous basé sur des informations visuelles ou textuelles? (Phylactère, récitatifs, mots dans le décor, etc.)», les réponses les plus fréquentes sont les suivantes: «les deux car visuellement les images donnent des informations ainsi que le texte»; «tous les éléments d'une BD qui font qu'on comprend bien»; «pour comprendre il faut les deux». Les élèves ont conscience de l'importance de maîtriser les deux modes pour mieux comprendre l'histoire et donc de l'intérêt de développer leur compétence multimodale.

4.3. Les carnets de spectature

À cette étape-ci du dispositif didactique, les élèves semblent plus aptes à comparer l'effet des modes d'expression sur leur réception. À la question « En quoi les personnages dans le film sont-ils différents ou ressemblants de ceux de la bande dessinée ? », ils répondent : « Les personnages sont très ressemblants à ceux dans le film ; les descriptions dans la BD étaient bien précises » ; « ce sont les mêmes personnages qui se ressemblent physiquement mais ils ont l'air plus réel dans le film car on ressentait plus les sentiments ». Le réalisme attribué à l'image en mouvement n'est pas surprenant. L'effet de catharsis est accentué au cinéma puisque l'identification passe par le visuel ; le spectateur se reconnaît dans le mouvement des personnages comme s'il se trouvait devant un miroir. Le film favorise ainsi la projection de soi dans un personnage grâce à la présence d'images mobiles. À des questions sur la transposition à l'écran de la BD (p. ex. « Comment l'arrivée et l'adaptation de Marjane à son nouvel environnement ont-ils été transposées au cinéma ? Entre autres, observez les plans, la bande sonore, les référents culturels similaires ou différents et les ellipses »), les élèves répondent en utilisant les codes de la BD et du film, les éléments visuels, le rythme, l'espace pour appuyer leurs comparaisons. En même temps, ils intègrent leur appréciation de ces éléments. Le fait de faire appel à leur CTS pour répondre à une question de SG les amène à mieux utiliser leur CM. De plus, les élèves développent une conscience de l'effet des modes d'expression sur leur appréciation des œuvres. Voici des exemples d'appréciation fondée sur le mode d'expression à partir de la question suivante : « Relevez trois aspects qui vous ont marqué. Indiquez de quelle manière ces aspects ont été transformés. Enfin, expliquez quel(s) effet(s) ces transformations ont sur votre appréciation » : « la musique car le choix musical de la trame sonore dans le film aide davantage à se sentir à cette époque » ; « De plus, elle est cohérente avec les émotions que vivent les personnages à des moments précis ». La difficulté de la « concrétisation sonore⁸ », soit l'absence de repères sonores (bruits, voix, musique), chez le lecteur augmente son appréciation de l'adaptation filmique puisque celle-ci complète l'univers narratif par un mode qui se concrétise difficilement par l'imaginaire. Les différences de codes et de contenus entre la BD et son adaptation filmique jouent sur la compréhension et l'interprétation du sujet lecteur/spectateur ainsi que sur son appréciation des œuvres.

8. Adaptation du concept de « concrétisation imageante » de Ricœur, 1983, dans Lacelle, 2009.

CONCLUSION

L'intention de cette recherche exploratoire était de mieux comprendre comment se manifestent, chez des adolescents en milieu scolaire, la compétence sémiotique générale (capacité à dégager le sens de l'histoire), la compétence textuelle spécifique (capacité à identifier les codes spécifiques à un mode) et la compétence multimodale (capacité à faire la jonction entre les codes et les modes). Rappelons que tous les sujets de la recherche ont reçu une formation à la codification de la bande dessinée et du film afin de les sensibiliser à la multimodalité et aux langages spécifiques de ces multitextes. Or les conclusions qui se dégagent de cette recherche permettent d'identifier chez les sujets une variation des niveaux de compétences à la lecture multimodale en fonction de la capacité de chacun à faire la jonction entre les unités de sens visuelles et textuelles (Kress et Van Leeuwen, 2002) et de la difficulté de certaines questions exigeant une activité multimodale plus complexe. De plus, il ressort que pour les sujets, la construction du sens *idéationnel* (Kress et Van Leeuwen, 2002) se fait plus facilement si la relation entre le texte et l'image est une relation de concurrence (ou équivalence texte/image) plutôt que de complémentarité ou de divergence.

Les questions de sémiotique générale semblent être celles qui les amènent le mieux à dégager le sens de l'œuvre, indépendamment des codes, et en amalgamant le visuel et le textuel. Les interprétations les plus riches proviennent des questions qui exigent qu'ils s'appuient sur des éléments textuels et visuels pour interpréter une situation. Le fait de faire appel à leur compétence textuelle spécifique (CTS) pour répondre à des questions de sémiotique générale (SG) les amène à mieux utiliser leur compétence multimodale (CM). De plus, l'ajout de la comparaison avec le film les oblige à justifier leur interprétation par le recours à des codes spécifiques.

Il faut toutefois éviter une formation qui se limiterait à développer la compétence textuelle spécifique et qui favoriserait un décodage formel dénué de sens. La maîtrise par les élèves des codes propres à un mode d'expression n'a d'intérêt que si ces modes sont ensuite mis en relation. Par exemple, lorsque nous demandons aux élèves de la recherche d'analyser une planche, leur interprétation se limite à relever les codes de la BD. Par contre, si nous leur donnons les codes de la BD, ils arrivent à les mettre en relation avec les contenus. Ceux qui réussissent à faire la jonction entre le récit visuel et le récit textuel ont une activité sémiotique de plus haut niveau.

L'école a tout intérêt à concevoir des dispositifs qui exigent des élèves la maîtrise de l'analyse codale (CTS) pour accéder au sens général des textes multimodaux (CSG) en misant sur l'analyse des combinaisons modales (CM). Il s'agit d'amener les jeunes à construire et à déconstruire des systèmes narratifs pour exercer leur capacité

à faire la jonction entre les codes et entre les modes d'expression des narrations. Pour consolider leur compétence multimodale, il faut miser sur des pratiques de lecture qui additionnent/croisent/superposent les médias (jonction entre les médias) et qui exigent la production d'œuvres médiatiques multimodales.

BIBLIOGRAPHIE

- BARDIN, L. (1975). *Le texte et l'image*, Paris, Presses universitaires de France, p. 98-112.
- BARSKY, R.F. (1997). *Introduction à la théorie littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BARTHES, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, n° 4, p. 40-51.
- BOUTIN, J.-F. (2005). « Enseigner la syntaxe française grâce à la bande dessinée. Une recherche développement en formation initiale des maîtres », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, p. 105-126.
- DEPOVER, C. et L. MARCHAND (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- FENWICK, G. (1998). « The Beano-Dandy phenomenon », dans J. Evans (dir.), *What's in the Picture? Responding to Illustrations in Picture Book*, Londres, Paul Chapman, p. 132-145.
- FOUCHER, A.-L. (1998). « Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues », *ALSIC*, vol. 1, n° 1, juin, p. 3-25.
- GEE, J. (2009). « The new literacy study and the "social turn" », <<http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>>.
- GERVAIS, F., G. LEMOYNE et M. NOËL-GAUDREAU (2001). « Enrichir les analyses usuelles de l'écriture d'un conte en recourant à la théorie des situations didactiques », dans A. Mercier, A. Rouchier et G. Lemoyne (dir.), *Sur le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Groensteen, p. 93-125.
- GILL, T. (2002). *Visual and Verbal Playmates: An Exploration of Visual and Verbal Modalities in Children's Picture Books*, mémoire inédit, University of Sydney.
- HARVEY, S. et J. LOISELLE (2009). « Proposition d'un modèle de recherche développement », *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 2, p. 95-117.
- HOBBS, R. (2004). « A review of school-based initiatives in media literacy education », *American Behavioral Scientist*, n° 48, p. 42.
- HOBBS, R. et R. FROST (2003). « Measuring the acquisition of media-literacy skills », *Reading Research Quarterly*, vol. 3, n° 38, p.330-355.
- JACQUINOT, G. (1987). « Images et représentations : pour une théorie de l'apprentissage par les médias », *Séminaire sur la représentation*, Montréal, CIRADE, n° 18, mars, p. 2-15.
- JEWITT, C. et G.R. KRESS (2003). *Multimodal Literacy*, New York, Peter Lang.
- KELLER, C.A. (2005). « What are the information literacy skills needed by early learners to be successful in school? », *School Library Media Activities Monthly*, vol. 22, n° 3, p. 55-58.
- KRESS, G.R (2003). *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge Falmer.

- KRESS, G.R. et T. VAN LEEUWEN (2002). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Edward Arnold.
- LACELLE, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, Thèse inédite, Montréal, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- LACELLE, N. et M. LEBRUN (2010). « Pour une littératie médiatique multimodale dans un contexte d'inclusion au secondaire », *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas*, n° 9, p. 151-156.
- LEBRUN, M. et N. LACELLE (2011). « Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique », *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, AIRDF, Collection didactique, n° 3, p. 205-224.
- LIVINGSTONE, S. (2004). « Media literacy and the challenge of new information and communication technologies », *The Communication Review*, n° 7, p. 3-14.
- LYGA, A.A.W. (2006). « Graphic novels for (really) young readers », *School Library Journal*, vol. 3, n° 1, mars, p. 56-61.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION et DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES – OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*, Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Statistique Canada, édition OCDE.
- PEIFER, L. (2007). « L'image animée, vecteur de savoirs, de valeurs et d'usages », *Spirale*, n° 40, p. 65-79.
- POYNTZ, S.Z. (2006). « Independent media, youth agency, and the promise of media education », *Canadian Journal of Education*, vol. 1, n° 29, p. 154-175.
- RABAGLIATI, M. (2002). *Paul a un emploi d'été*, Montréal, La pastèque.
- SATRAPI, M. (2002). *Persepolis*, Tome 3, Paris, Éditions l'Association.
- UNESCO (2011). *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012*, <<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/>>.
- UNSWORTH, L. (2006). « Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning making resources of language-image interaction », *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 5, n° 1, p. 55-76.
- UNSWORTH, L. (2001). *Teaching Multiliteracies Across Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*, Philadelphie, Open University Press.
- WALSH, M. (2008). « Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices », *Literacy*, vol. 42, n° 2, p. 101-108.

9. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES MULTIMODALES EN PRÉPARANT UNE EXPOSITION VIRTUELLE EN FRANÇAIS¹

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'article se penche sur une avenue particulière d'application des nouveaux médias à la classe de français, soit la production d'un « texte » multimodal en classe à partir de *Pourquoi j'ai mangé mon père*, de Lewis (1994), qui aborde des questions sociales, éthiques, artistiques, économiques, voire philosophiques, par le biais de personnages de la préhistoire. Il décrit l'exploitation didactique de l'œuvre faite en 4^e secondaire culminant dans la préparation d'une exposition virtuelle. La recherche documentaire préalable doit être soigneusement balisée (Kuiper, Volman et Terwel, 2005) face à la pléthore d'information, de même que tout le travail de conceptualisation d'un document multimodal mêlant, par sa nature même, diverses données iconiques et textuelles selon une pondération à établir préalablement. Des résultats partiels de l'expérimentation sont présentés concernant la variété des relations textes-images utilisées par les élèves (compétence iconique), de même que leur habileté à rédiger des textes explicatifs pertinents (compétence textuelle) et à tenir compte du contexte de production de l'œuvre (compétence pragmatique). Au final, autour d'une même œuvre, des pratiques de littératie novatrices qui permettent à l'élève, comme le souhaite Hobbs (2007), de vivre la multimodalité comme l'une des composantes majeures de ses apprentissages.

1. Ce texte a été rédigé dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) : *La littératie médiatique multimodale en contexte scolaire* (M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin, 2010-2013).

1. UNE PROBLÉMATIQUE BIEN DE NOTRE SIÈCLE

Les nouveaux médias issus d'Internet sont devenus une ressource incontournable grâce à laquelle les jeunes se renseignent sur leur univers, développent des attitudes et croyances et se forgent une identité (Cheung, 2001). Cependant, l'école ne suit pas, au Québec comme ailleurs. Au contraire, on peut même affirmer que le fossé se creuse entre ce que les jeunes vivent à l'école et ce qu'ils vivent en société. L'école ne s'est pas adaptée assez vite. Plusieurs jeunes déploient souvent plus d'énergie et d'habiletés cognitives pour jouer à leurs jeux vidéo et se créer un blogue, par exemple, que pour apprendre en classe. L'école doit donc se « brancher » davantage sur la culture médiatique des jeunes et les aider à aller plus loin que le plaisir immédiat qu'ils en retirent. Il faut produire des consommateurs de culture médiatique critiques.

Nous nous pencherons sur une avenue particulière d'application des nouveaux médias à la classe de français, soit la production d'un « texte » multimodal en classe, que nous pourrions désigner comme un « multitexte² ». Le texte médiatique multimodal, base de la littératie multimodale, appartient à un environnement médiatique qui intègre divers supports d'expression, dont l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie et l'ordinateur. Le document de type numérique (*digital document*) y est prédominant. Des chercheurs de pointe, majoritairement issus du monde anglo-saxons, tels Hobbs (2007), Kellner et Share (2007) et Buckingham (2003), ont étudié les modalités de compréhension et de production des jeunes par le biais des nouveaux médias et en ont conclu que la littératie médiatique multimodale est désormais la voie royale pour inciter les jeunes à apprendre et à développer leur esprit critique.

Nous avons pour notre part cherché à savoir quelles compétences multimodales des élèves de 15 et 16 ans, apprenant le français, démontreraient lors de la production d'un document synthèse sous forme d'exposition virtuelle à partir d'un roman lu en classe. Une première partie expliquera quelques concepts clés sur lesquels se base la multimodalité, une deuxième partie présentera l'expérimentation en elle-même en fonction des compétences à développer. Nous dresserons enfin un bilan de l'expérimentation sous forme de retombées et de prolongements.

2. Nous tenons à remercier notre collègue Jean-François Boutin, de l'Université du Québec à Rimouski, pour cette ingénieuse suggestion terminologique, qui rend tout à fait compte de la structure composite de notre objet d'études.

2. QUELQUES BASES THÉORIQUES DE LA MULTIMODALITÉ

Nous traiterons ici de quelques aspects de la multimodalité à l'école, soit de la recherche d'information sur Internet, des balises à se donner avec les jeunes et, finalement, de la « lecture » des images, que nous rattacherons au développement cognitif et aux caractéristiques des jeunes sur le sujet.

2.1. La nature de la multimodalité

Les sociosémioticiens comme Kress (2010) nous rappellent que la perspective multimodale est celle où sont manipulés tous les modes de représentation afin de créer du sens et où sont examinées leurs façons spécifiques de reconfigurer le monde. Pour nous, plus pragmatiquement, et à l'égal de Walsh (2008), la multimodalité se produit dans un environnement intégrant des médias traditionnels et des médias issus des nouvelles technologies (TIC). Lorsqu'il y a production multimodale, il peut s'agir de pure création, mais en réalité, la plupart du temps, il est question de ce que Gainer et Lapp (2010), de même qu'Alverman (2008), appellent le *remixage* de contenu. Ce dernier consiste en l'utilisation de produits existants pour en créer de nouveaux : par exemple, si l'élève fait une production vidéo personnelle, il y intègre de la musique existante, des commentaires écrits par lui et parfois même des images fixes ou animées tirées d'une banque d'images sur Internet. Cette situation nous permet de voir qu'il faut élargir la notion d'« écriture » et lui préférer la notion de « production multimodale ».

La compréhension d'un document multimédia est un phénomène cognitivement complexe, que Mayer, Hegarty et Campbell (2005), Rouet (2000) et Perfetti, Rouet et Britt (1999) ont étudié. L'information présentée (visuellement ou auditivement) est reçue dans la mémoire de travail. Le sujet se construit alors des représentations verbales ou imagées (séquentiellement ou concurremment). Ce qui en résulte est une représentation multidocumentaire : le sujet identifie les types de « textes » multimodaux, les compare, les contextualise selon le contenu, etc. Chez les sujets plus doués, l'indexation complète de chaque contenu et la fusion des contenus sont plus fortes à cause d'une plus grande mobilisation des savoirs, savoir être et savoir-faire.

2.2. La recherche d'information sur Internet à l'école

Depuis l'entrée de l'ordinateur à l'école, les enseignants ont pris l'habitude de donner aux élèves des exercices de type documentaire sur le Web, exercices souvent difficiles à encadrer et à évaluer. Il existe peu de recherches didactiques, surtout en apprentissage des langues,

portant sur cette question. Par contre, plusieurs spécialistes de la documentation (dont les bibliothécaires) et de nombreux psychologues cognitivistes ont fait des travaux généraux sur les caractéristiques de l'interface, sur les habiletés générales des jeunes sur le Web, sur le choix et l'efficacité de leurs stratégies de recherche. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons à la mise en place de ces stratégies en apprentissage du français et aux résultats qu'elles entraînent dans une production multimodale, ce qui constitue notre originalité.

Examinons ce qui est révélé dans la recherche à propos des comportements et des stratégies des jeunes sur Internet. Kuiper, Volman et Terwel (2005), qui ont fait un résumé de plusieurs travaux scientifiques sur le sujet, les divisent en trois : les recherches touchant les caractéristiques des élèves et celles à propos des caractéristiques de la tâche, ou encore de l'interface. Ainsi, les élèves préféreraient le furetage, ou promenade libre sur le Web, plutôt que la recherche par mots clés. Ils auraient de la difficulté à formuler une question de recherche et à choisir des mots clés appropriés. C'est ainsi qu'ils rétrécissent leur champ virtuel d'exploration aux sites les plus connus. Les chercheurs leur reconnaissent de la difficulté à gérer un nombre consistant de « textes », une tendance à miser surtout sur les informations factuelles dans leur collecte de données (ou de signets Web/sources Web), à lire et à traiter en surface l'information trouvée. Enfin, ces chercheurs sont unanimes à souligner la difficulté des élèves à évaluer la pertinence et la fiabilité de l'information trouvée sur le Web.

2.3. La lecture d'images

La « lecture » des images ou leur déchiffrement, leur compréhension et leur interprétation, appartient à ce que nous appelons la littératie visuelle. Celle-ci entretient des liens étroits avec le développement cognitif. La littératie visuelle est une partie de la littératie d'information. Elle se base sur des critères tels que la quantité et la qualité des images vues/produites. La qualité des images elle-même se fonde sur leur richesse et sur leur pertinence. Le critère « intérêt personnel de l'élève pour l'image » jouerait fortement et viendrait perturber tous les autres critères de choix des images selon Hirsh (1999). Boubée (2007) note que les élèves vont souvent directement sur les sites d'images (p. ex. *Google images*) où ils trouvent textes et images plutôt que de rechercher des images par la consultation de sites à partir de mots clés. Selon Bertrand et Carion (2007), l'image est un vecteur du raisonnement. Elle permet aussi des comparaisons implicites ou explicites avec du déjà vu et des opérations de référence à des contextes possibles grâce à sa polysémie.

Plusieurs taxonomies des types de relations texte-image existent. Nous en avons retenu trois, aux fins de notre analyse, soit celles de Barthes (1964), de Marsh et White (2003) et de Salway et Martinec

(2004). Barthes (1964) a mis de l'avant les notions d'« ancrage » et de « relais ». L'ancrage, c'est la dénotation : ainsi dans une photo de presse ou dans une publicité, l'image détient une forte charge informative. Quant au relais, il se produit lorsqu'il y a une relation de complémentarité entre le texte et l'image, comme dans la bande dessinée, par exemple. Marsh et White (2003) ont élaboré une typologie qui parle de trois types de relations texte-image. La relation texte-image est étroite lorsque l'un répète le contenu (concrétise, décrit), organise ou synthétise des éléments de l'autre. Elle est dite lâche lorsque l'image est là simplement pour décorer, susciter l'émotion. Enfin, la relation va au-delà de la simple compréhension en parallèle de l'image et du texte, si l'image aide à interpréter le texte. Pour sa part, Salway et Martinec (2004) parlent de relations logico-sémantiques entre le texte et l'image. Leur statut est égal si l'image est complémentaire, ou alors inégal, si l'image est subordonnée au texte. Enfin, les auteurs parlent de liens d'élaboration, de prolongement, de mise en évidence du texte par l'image ou de l'image par le texte.

Avant d'aborder la partie expérimentale de notre article, il est important que nous parlions de façon spécifique des stratégies de recherche d'images chez les jeunes. L'appréciation des éléments graphiques d'un site joue un grand rôle dans les recherches Web des jeunes. Les sites ayant beaucoup de texte et peu d'éléments visuels les fatiguent. Selon Dinet, Rouet et Passerault (1998, p. 149) :

Les jeunes élèves tendent à juger de la pertinence d'une référence d'après des indices visuels (tel le marquage typographique) plutôt que sur la base de la relation sémantique entre la référence et le thème.

Les élèves procèdent par mots clés, on l'a déjà dit. Ils « zappent » les images en essayant de tomber le plus rapidement possible sur ce qui est significatif par rapport au thème choisi (Boubée, 2007). Ces images participent alors à la construction de leur savoir à partir d'un thème plus ou moins connu. Pour eux, une image est plus facilement « vraie » qu'un texte ou plus vite décodée, à tout le moins.

3. UNE EXPÉRIMENTATION QUI MET EN PLACE CERTAINES COMPÉTENCES MULTIMODALES

Nous avons expérimenté³ certains aspects de la production en littératie médiatique multimodale avec des élèves de trois classes de français réunissant une centaine d'élèves âgés de 15 et de 16 ans. Ils avaient à lire un roman humoristique à saveur anthropologique de Roy Lewis intitulé *Pourquoi j'ai mangé mon père*. Les élèves ont réalisé par

3. Nous remercions ici Nathalie Duchesne, enseignante de français de 4^e secondaire au Collège Saint-Hilaire, qui nous a permis de vivre avec ses élèves ce projet multimodal en mars et avril 2011 et qui y a collaboré avec compétence et enthousiasme.

la suite différents exercices à partir de cet ouvrage, dont une initiation à la recherche documentaire systématique sur Internet à partir d'une grille; puis la mise sur pied d'un débat sur la notion de progrès dans l'humanité. C'est toutefois la préparation d'une exposition virtuelle à partir du roman qui a été le travail le plus ambitieux et le plus original.

3.1. Le contexte expérimental et les consignes

Les élèves ont reçu des directives strictes de documentation et de production. Ils ont été divisés en équipes de quatre et nous leur avons d'abord demandé de se choisir un thème particulier, pouvant susciter de leur part un point de vue original. C'est ainsi qu'on a eu des travaux sur le statut des femmes de la préhistoire, l'évolution des outils, l'organisation sociale, la découverte du feu, les origines de l'homme, etc. La consigne était, à partir de là, de produire entre 40 et 50 diapositives, dans une perspective descriptive ou argumentative. Ces diapositives devaient intégrer des images (fixes ou animées), du texte (produit par l'équipe ou récupéré sur Internet) et quelques extraits du roman. Il était nécessaire d'indiquer toutes les ressources Internet utilisées.

Le projet a nécessité quatre périodes de 75 minutes, dont trois au laboratoire d'informatique. La première période, vécue en classe, a permis d'expliquer les consignes, de former les équipes, de discuter des thématiques et d'en faire choisir une par équipe, de partager les tâches et enfin, de rédiger un plan préliminaire. Les élèves ont eu de la difficulté à définir un point de vue original à partir d'une thématique, à structurer leur diaporama selon les diverses composantes du sujet et à en écarter les moins pertinentes. Ils ont perdu beaucoup de temps à explorer des sites Web pour savoir s'ils trouvaient assez de documentation sur leur sujet avant de le choisir définitivement. Ils ont parfois mal évalué ce qu'ils ne savaient pas et ce qu'ils savaient sur le sujet: ainsi, ils avaient certaines connaissances sur l'époque préhistorique, acquises surtout par le biais de films et d'émissions de télévision, mais les utilisaient peu pour structurer leur recherche documentaire. Il a donc fallu que l'enseignante et la chercheure vérifient les procédures de recherche, dont le choix de mots-liens et les modalités d'exploitation de sites, afin d'insister sur la lecture réelle des sites et non sur le furetage.

3.2. Des productions multimodales diversifiées et originales

Nous nous contenterons de commenter un nombre limité d'exemples permettant d'illustrer quelques compétences développées par les équipes, soit les compétences sémiotiques relatives au choix et à l'agencement des images et des textes; les compétences textuelles touchant l'écriture des textes explicites informatifs et argumentatifs, et enfin, les compétences pragmatiques.

3.2.1. L'exemple des relations texte-image

Nous avons parlé plus haut des typologies de relations texte-image. Nous nous en servons ici pour analyser quelques cas d'espèce tels qu'ils apparaissent dans les diaporamas des élèves. En utilisant la typologie de Barthes (1964), nous pouvons dire que les images choisies ont surtout pour fonction d'ancrer l'image au texte, dans un rapport de « descriptions complémentaires » qui ne manque pas de redondance, ainsi qu'en fait foi l'exemple 1⁴. Plus rarement, les élèves choisissent d'illustrer les propos « écrits » d'une image qui prolonge la réflexion au-delà du texte. C'est, entre autres, le cas de l'exemple 2, où l'image ne vient pas servilement illustrer l'une des lignes du texte, mais contribue à prolonger la réflexion sur le sujet en cause, soit l'évolution, en montrant que « l'évolution psychologique » dont il est question est aussi, d'une certaine façon, une ouverture à l'art.

En nous appuyant cette fois sur la typologie de Salway et Martinec (2004), soit sur les relations logico-sémantiques entre le texte et l'image, nous pouvons analyser le statut d'égalité ou d'inégalité de l'image par rapport au texte. Dans les travaux des élèves, l'image est légèrement plus importante que le texte, sans doute parce que les équipes ont trouvé plus facile et plus motivant de s'occuper de ces images que d'écrire un texte de leur cru. En cas de relation d'égalité texte-image, les images peuvent être complémentaires au texte (ce qui ressemble à la fonction de relais de Barthes, 1964), ou, au contraire, indépendantes, soit sans lien apparent avec lui. On retrouve dans l'exemple 3 une illustration de l'égalité texte-image. De plus, soulignons la complémentarité des deux petits textes entre eux et par rapport aux deux images. En « lisant » linéairement la diapositive, nous avons tout d'abord un commentaire de l'élève à propos de l'un des personnages du roman, soit Alexandre, l'inventeur de l'art pariétal, commentaire surplombant les deux images, et un deuxième texte, qui est, lui, un extrait du roman très lié au premier texte. Les deux illustrations, enfin, sont complémentaires entre elles : le personnage choisit des silex, puis il dessine sur la paroi de la caverne. Les deux illustrations ne répètent pas le contenu du texte, mais le complètent, en une belle symbiose sémantique.

Cependant, les élèves préfèrent très souvent, et sans réelle surprise, considérant l'instantanéité réceptive de l'image par rapport au texte, que l'image prenne le pas sur le texte. Il en est ainsi de l'exemple 4, drôlatique par ailleurs, et qui démontre bien le sens de l'humour des auteurs. Ceux-ci ont choisi de faire une bande dessinée pour illustrer les occupations de l'homme préhistorique. Certes, les images frappent davantage que le texte et dénotent

4. Tous les exemples sont en annexe, p. 150-155.

une certaine recherche au plan créatif, mais il ne faudrait pas pour autant passer sous silence les bulles, qui incarnent le pseudo-langage élémentaire de l'homme des cavernes, selon les auteurs.

Nous terminerons ce bref tour d'horizon touchant les compétences sémiotiques relatives à la sélection et à l'agencement des images et des textes en évoquant la pertinence du choix des images fixes et animées. Le roman *Pourquoi j'ai mangé mon père* étant une œuvre humoristique, il était entendu implicitement que les élèves avaient toute latitude pour utiliser l'humour à leur tour. Dans l'exemple 5, l'auteur a récupéré à bon escient les personnages de la série télévisée *Les Pierrafeu* (*The Flintstones*) : il y a ici un montage de vignettes provenant de trois sources, et dans les dialogues, une allusion très claire à l'un des passages marquants du roman. L'exemple 6 qui suit est également très « travaillé », puisque les auteurs, en parlant de l'évolution de l'homme ont créé, grâce à un logiciel *ad hoc*, un personnage de guide qui entraîne le spectateur dans une caverne sur les parois de laquelle les étapes de cette évolution sont illustrées. Ici, le guide commente l'évolution de l'homme vers la station debout, alors que cette évolution est illustrée par une vignette légèrement estompée, comme si elle surgissait des brumes de la préhistoire.

Il nous faudrait conclure cette partie en évoquant la pertinence du choix des extraits vidéo présentés dans les diaporamas. Nous nous contenterons de souligner l'à-propos des extraits vidéo tirés des sites *Les enfants de la terre*, de Jean Auel, et *La guerre du feu*, de Annaud (1981), entre autres, sans compter les extraits d'entrevues de paléontologues que certains élèves sont allés également récupérer. Au total, donc, nous pouvons dire que malgré des faiblesses évidentes dans le traitement des relations texte-image, nous avons pu tout de même voir chez plusieurs élèves une certaine originalité sur la question.

3.2.2. Les compétences textuelles relatives à l'écriture de textes explicites informatifs et argumentatifs

Nous avons pu remarquer qu'une bonne moitié des élèves a développé, grâce à la démarche utilisée, des compétences informationnelles ayant enrichi les multitextes produits. Ainsi, dans une équipe ayant travaillé sur « les origines de l'homme », en plus d'une webographie consistante, le texte suivant a été fourni, prouvant que les élèves ont véritablement cherché à appliquer leur documentation au roman lu :

Il est probable que la tribu dépeinte dans le roman appartienne à l'espèce *Homo ergaster* plutôt qu'à l'espèce *Homo erectus*. En effet, le genre *Homo ergaster* désigne les fossiles d'*Homo erectus* découverts en Afrique. Les scientifiques étaient d'avis que les fossiles d'*Homo erectus* africains comportaient des spécificités justifiant leur attribution à une nouvelle espèce.

Les élèves savent également doser les poids relatifs du descriptif et de l'argumentatif, comme l'illustre l'exemple 7. Les membres de cette équipe avaient choisi de travailler sur les musiques primitives et ont

comparé celles des aborigènes d'Australie avec celles évoquées dans le roman. Leur analyse, bien que maladroite par son style, témoigne néanmoins d'une assez bonne compréhension des parallèles possibles entre les deux univers. Ils ont également eu recours à l'intertextualité. Ainsi, une équipe a pensé à se référer aux œuvres de deux chanteurs populaires, soit le *Darwin avait raison*, de Féloche, et le *Adam and Eve*, de Bob Marley, dans le but d'illustrer les ressemblances entre l'homme des cavernes et l'homme moderne. Les allusions au film *La guerre du feu*, d'Annaud (1981), et à d'autres films liés à la problématique du feu sont également des preuves d'un certain traitement intertextuel. L'humour est une facette des compétences discursives très présente dans les travaux. L'exemple 8 l'illustre de plaisante manière. D'ailleurs, tout le travail est constitué de recettes préhistoriques *ad hoc*, toutes plus alléchantes les unes que les autres, où le roman est toujours présent de façon indirecte.

3.2.3. Les compétences pragmatiques

Nous terminerons ce bref tour d'horizon des travaux par la mention des compétences pragmatiques développées par les élèves, soit leur capacité à distinguer le contexte de production de l'œuvre de Lewis, ou encore, la prise en compte des divers contextes sociohistoriques utilisés. Même s'il est parfois difficile pour des élèves de cet âge d'accéder à ce genre de mise en contexte, il n'en reste pas moins que certaines équipes ont réussi à nous surprendre, comme c'est le cas de l'exemple 9, qui voit très bien le fait que la « femme » décrite dans le roman de Lewis, avec ses luttes d'avant-garde, doit beaucoup au féminisme des années 1960, époque de parution du livre.

Plus modestement, certains se contentent de relever les anachronismes volontaires de Lewis et de les commenter, alors que d'autres accèdent à la capacité à manipuler les concepts idéologiques, à insérer un message ou à en reconnaître un. Ainsi en est-il de l'exemple 10, qui passe en revue le système de valeurs des personnages clés du roman de Lewis et les arguments sur lesquels se basent ces personnages pour les défendre, suite à quoi, l'équipe dresse un bilan comparatif des systèmes de valeurs en émettant son opinion.

4. UN BILAN POSITIF : LES AVANTAGES DE LA DÉMARCHE POUR LES ÉLÈVES

En guise de conclusion, nous brosserons les avantages d'une démarche multimodale en classe de langue à la fois pour l'apprentissage en général et pour le développement de compétences multimodales en particulier. Notre démarche est une démarche de découverte par les élèves de leurs possibilités de recherche et de mise en forme de l'information textuelle et iconique : l'élève y apprend l'autonomie. Les opérations mentales impliquées sont diverses : compréhension de

messages sur divers supports, transfert analogique, induction, conceptualisation, prise de conscience, généralisation, assimilation. Décontextualiser et recontextualiser des données, ce qui est une excellente façon de pratiquer le transfert. L'élève coconstruit ses connaissances avec ses pairs.

La démarche proposée permet également de développer certaines composantes des compétences multimodales. Elle a un effet positif sur la pertinence dans le choix des informations, dans leur articulation et sur la cohérence ultime du message. Cependant, l'analyse des travaux permet d'identifier certaines faiblesses qu'un enseignement explicite parviendrait à amoindrir : rareté des images-relais, préférence des situations où le texte est subordonné à l'image (plutôt que le contraire), entre autres, et sans compter d'autres lacunes relatives à la capacité à argumenter en fonction du contenu référentiel d'une œuvre littéraire, ou encore, une sensibilité encore en voie de construction concernant les contextes de production ou de réception d'une œuvre. Il faut cependant noter la fascination réelle des jeunes pour le multitexte et, à partir de ce fait, pour bâtir une véritable compétence multimodale.

ANNEXE

Exemples tirés de travaux d'élèves⁵

EXEMPLE 1. Cas de relation d'ancrage texte-image

le feu
De la préhistoire

Les hommes préhistoriques s'en servaient pour faire cuire la viande et pour tailler le silex.



5. Les exemples sont présentés ici avec les fautes d'orthographe et de syntaxe retrouvées dans les copies d'origine.

EXEMPLE 2. Cas de relation de relais texte-image

Question 3 : Au cours de roman nous pouvons constater une grande évolution psychologique chez les personnages. Quel énoncé, parmi les suivants, est faux?

- a) Les personnages du roman ont commencé à avoir des sentiments envers les membres d'autre tribu afin de se reproduire.
- b) Les personnages usent de leur intelligence de plus en plus afin d'améliorer leur niveau de vie au cours du roman.
- c) Les personnages vont commencer à conquérir d'autres tribus.
- d) Les personnages commenceront à conquérir les femmes d'autres tribus.
- e) Les personnages s'adaptent à diverses situations qui ne leur sont pas familières.

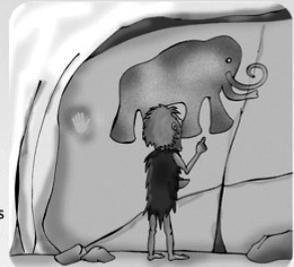


EXEMPLE 3. Cas de relation d'égalité entre le texte et l'image

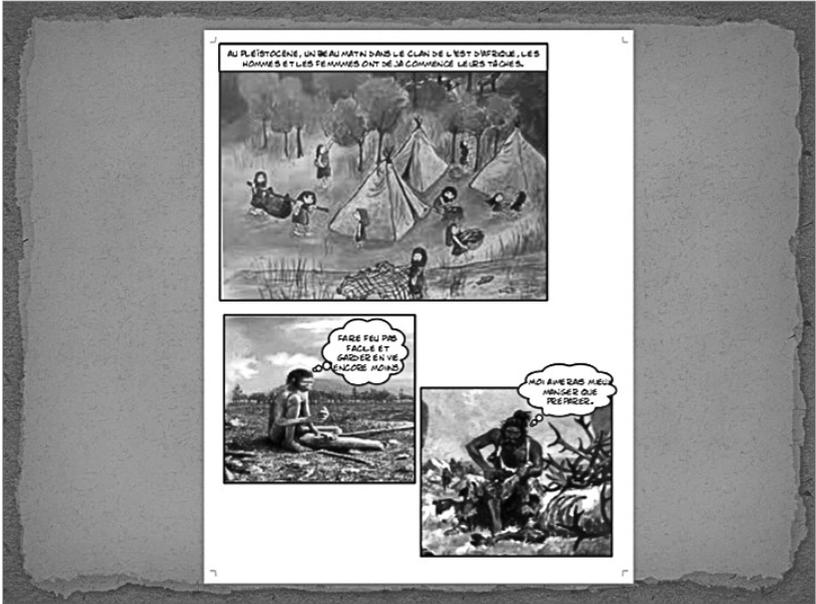
Tout comme Alexandre dans le roman, les hommes préhistoriques préparaient leurs outils pour ensuite dessinaient sur les murs de la caverne.



Extrait du livre (p. 64):
Jusqu'à l'éclosion soudaine de ce talent, je ne tenais qu'Alexandre qu'en piètre estime. Mais à présent, je ressentais à son égard un respect grandissant. Très vite, il devint fort adroit dans l'art de capter les ombres d'animaux de toutes sortes pour les fixer sur des roches...



EXEMPLE 4. Cas de relation prédominante de l'image sur le texte



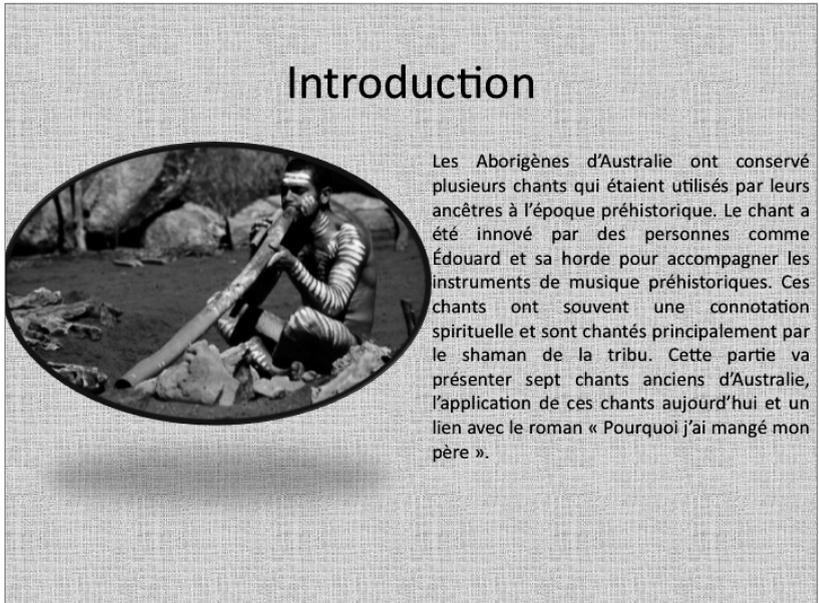
EXEMPLE 5. L'humour visuel et textuel avec *Les Pierrafeu*



EXEMPLE 6. Un agencement créatif du texte et de l'image



EXEMPLE 7. Un bon dosage entre le descriptif et l'argumentatif



EXEMPLE 8. L'humour textuel au service de la compréhension

Recette

Côtes levés de lion dans le jus

Ingrédients :

- 1 Kg de côtes levés de lion
- 1 tasse de sang bien frais
- 1 tasse de jus de groseilles
- 1 jaune d'œuf d'aepyornis

Préparation :

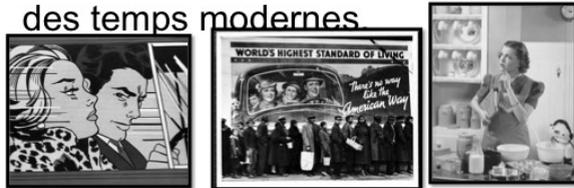
Tuer un lion bien gras avec une lance et le ramener à la grotte. Découper les côtes entourées de viande et les faire cuire au dessus du feu à environ 350f. Faire cuire 1 Kg de viande pendant environ 15 minutes et arroser le tout à chaque trois minutes avec un mélange de sang bien frais, de jus de groseilles et d'un jaune d'œuf d'aepyornis. Edwige mettait du sang sur ses viandes afin qu'elles deviennent plus tendre et juteuse. Comme il est marqué à la page 136 du livre «Pourquoi j'ai mangé mon père» : «Quand les cuissots étaient bien chauds, nous les arrosions d'un coulis fait du sang des animaux, de jus de groseilles et de jaunes d'œufs d'aepyornis.»



EXEMPLE 9. Une sensibilité au contexte de production de l'œuvre



Bref, les femmes avaient une place distincte dans leur société dès la préhistoire. Place qui, en tenant compte de l'année à laquelle le livre a été écrit (1960), est plutôt ressemblante à la réalité féminine des temps modernes.



EXEMPLE 10. Une exploration des systèmes argumentatifs rattachés aux personnages

Point de vue et valeurs d'Édouard



Pour le progrès

Progrès

① Valeurs : Solidarité, progrès, ingéniosité et effort.

② Arguments : - Survie de l'espèce
- Amélioration de la qualité de vie
- Meilleure protection face aux prédateurs
- Nouveaux objets techniques



Veillez cliquer ici pour retourner à l'importance du progrès.

BIBLIOGRAPHIE

- ALVERMAN, D. (2008) « Why bother theorizing adolescents' online literacies for classroom practice and research? », *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, n° 1, p. 8-19, <<http://www.jstor.org/stable/30139646>>.
- BARTHES, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, vol. 4, p. 91-134.
- BERTRAND, M.-È. et F. CARION (2007). « Image, cognition et éducation au développement », *Spirale*, vol. 40, p. 41-63.
- BOUBÉE, N. (2007). « L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire: ce qu'ils font et ce qu'ils en disent », *Spirale*, vol. 40, p. 141-150.
- BUCKINGHAM, D. (2003). « Media education and the end of the critical consumer », *Harvard Educational Review*, vol. 73, n° 3, 20 p.
- CHEUNG, C.K. (2001). « The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary's students English Learning in Hong Kong », *ELT Journal*, vol. 55, n° 1, p. 55-61.
- DINET, J., J.-F. ROUET et J.-M. PASSERAULT (1998). « Les "nouveaux outils" de recherche documentaire sont-ils compatibles avec les stratégies cognitives des élèves? », dans J.-F. Rouet et B. de la Passardière (dir.), *Hypermédias et apprentissages*, Poitiers/Paris, INRP et EPI, p. 149-161.
- GAINER, J. et D. LAPP (2010). « Promoting literacy learning through a remix of our old and new understandings about literacy instruction », dans J. Gainer et D. Lapp (dir.), *Literacy Remix: Bridging Adolescents' In and Out of School Literacies*, Newark, International Reading Association, 16 p.

- HIRSH, S.G. (1999). «Children's relevance criteria and information-seeking on electronic resources», *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 50, n° 14, p. 265-283.
- HOBBS, R. (2007). *Reading the Media: Media Literacy in High School English*, New York, Teachers College Press.
- KELLNER, D. et J. SHARE (2007). «Critical media literacy is not an option», *Learn Inq*, vol. 1, p. 59-69.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York, Routledge.
- KUIPER, E., M. VOLMAN et J. TERWEL (2005). «The web as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information», *Review of Educational Research*, vol. 75, n° 3, p. 285-328.
- LEWIS, R. (1994). *Pourquoi j'ai mangé mon père*, Paris, Actes Sud/Pocket.
- MARSH, E.E. et M.D. WHITE (2003). *A Taxonomy of Relationships between Images and Text: Additional Examples Illustrating its Application*, <http://www.glue.umd.edu/whitemd/taxonomy_ex.html>.
- MAYER, R.E., S.M. HEGARTY et J. CAMPBELL (2005). «When static media promote active learning: Annotated illustrations versus narrated animations in multimedia instruction», *Journal of Experimental Psychology*, vol. 11, n° 4, p. 256-265.
- PERFETTI, C.A., J.-F. ROUET et M.-A. BRITT (1999). «Towards a theory of documents representation», dans H. Van Oostendorp et S.R. Goldman (dir.), *The Construction of Mental Representations during Reading*, Mahwah, Erlbaum, p. 99-122.
- ROUET, J.-F. (2000). *Les activités documentaires complexes. Aspects cognitifs et développementaux*, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, Poitiers, Université de Poitiers.
- SALWAY, A. et R. MARTINEC (2004). «Image-text combinations», International Multimedia Modelling Conference, Melbourne, Australia, <<http://www.computing.surrey.ac.uk/personal/pg/A.Salway/pdfs/imagetextcombinations.doc>>.
- WALSH, M. (2008). «Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices», *Literacy*, vol. 42, n° 2, p. 101-108, <<http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x>>.

10. L'INTÉGRATION DE LITTÉRATIES POPULAIRES DE TYPE *SLAM* ET *RAP* DANS UN COURS DE FRANÇAIS

APPORTS ET PERSPECTIVES

Amal Boultif

Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Nous exposons des pistes pratiques pour l'enseignement des langues avec l'intégration de littératies multimodales (Gee, 2004 ; Kress, 2000) et de supports écrits et audiovisuels issus de cultures populaires, du genre *slam* et *rap* (Heron-Hruby et Alvermann, 2009). Notre recherche a été menée dans des classes de français en Algérie et porte sur l'apport de l'écriture *slam* (Low, 2011), appuyée par les vidéos d'un slameur francophone, Grand Corps Malade. Nous présentons tout d'abord notre cadre théorique et les concepts fondamentaux qui sous-tendent notre recherche et nous définissons, par la suite, le *slam*. Après avoir exposé le contexte de la recherche et présenté les participants ainsi que le dispositif de collecte et de traitement des données, nous terminons par une synthèse des résultats, illustrée, en annexe, de quelques productions d'élèves, en écriture créative *slam*, que nous commentons.

Depuis quelques années déjà, nous constatons que de nouvelles littératies, souvent multimodales, font leur entrée dans les cours de langue (Gee, 2004 ; Kress, 2000, 2003). *Le slam* et *le rap*, issus de la culture populaire (Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Bazin, Bornaz et Slimani, 2010 ; Low, 2001, 2011), offrent des possibilités de didactisation intéressantes qui peuvent redynamiser les apprentissages scripturaux par le biais de supports multimodaux, et revitaliser par là même les rapports entre l'apprenant et les façons de concevoir les apprentissages d'une langue (Barré de Miniac, 1996 ; Troia, 2009 ; Oriol-Boyer, 1994, 2000 et 2002).

Le projet de recherche¹, dont nous exposerons ici les grandes lignes et les retombées, fut mené en Algérie, dans des classes de niveaux très disparates² autour de l'écriture créative imitative et de l'écriture *slam* (Oriol-Boyer, 2000, 2002), avec le renfort de supports multimodaux et médiatiques tels que le clip vidéo et la musique³. Notre objectif était d'explorer les possibilités créatives des élèves par le biais de l'écriture informelle et créative (Vincent, 2002 ; Oriol-Boyer, 1994, 2000 et 2002).

En tant que praticiennes et professeures de français, nous avons associé un projet pédagogique et un projet de recherche-action. Ainsi, à la pratique de production écrite en contexte scolaire que nous faisons habituellement avec nos élèves, nous avons substitué une approche qui met de l'avant de nouveaux supports, à la fois poétiques et multimodaux, tels des textes de *slam*. Nous avons mené en parallèle des observations et recueilli des données qui ont servi à notre projet de recherche autour des effets et de l'apport de supports innovants et multimodaux comme le *slam*, sur les apprentissages des élèves.

1. LE CADRE THÉORIQUE ET LES CONCEPTS FONDAMENTAUX

Avant de définir le *slam*, nous nous devons de situer, de façon rapide, notre cadre théorique qui était celui des approches communicative, actionnelle et culturelle, qui privilégient les aspects ludiques, communicatifs et socioculturels dans l'apprentissage langagier (Da Silva, 2009 ; Puren, 2002 ; Weiss, 2002 ; Conseil de l'Europe, 2001). Nous nous inscrivons ainsi en plein dans le renouvellement des paradigmes qui

-
1. Recherche menée dans le cadre d'un mémoire de maitrise en didactique du français, soutenu à l'École normale supérieure des lettres et des sciences humaines d'Alger (2010).
 2. Cette expérimentation a été menée avec deux classes du collégial dont la langue maternelle, souvent l'arabe dialectal ou le berbère se double du français, parlé plus ou moins bien. Ce dernier ayant le statut officiel de langue seconde, mais pouvant, dans la matérialité du terrain linguistique algérien actuel, avoir le statut de langue étrangère (pour certains élèves arabophones ou berbérophones). De ce fait, le niveau de maîtrise du français dans ces classes est très variable, l'écrit étant la partie la plus faible chez les élèves, comparativement à l'oral.
 3. Lien vers le blogue qui rassemble les supports multimodaux exploités avec nos sujets scripteurs : <http://amalboutif.blogspot.com/2011_02_13_archive.html>.

traversent l'enseignement des langues actuellement, grâce aux apports de la psychologie cognitive, d'une part (centration sur l'apprenant et sur ses modes d'apprentissage), et grâce à l'introduction de littératies multimodales dans le champ de la classe (Kress, 2000, 2003; Gee, 2004), d'autre part.

1.1. Les littératies populaires et le *slam*

Par ce travail qui combine littératies multimodales (supports vidéo⁴ et textes de *slam*), nous participons à cet ancrage des apprentissages dans la culture urbaine des jeunes (Low, 2001, 2011; Bourdieu, 2001; Freire, 2000) et visons à motiver et à donner du sens aux apprentissages de nos jeunes élèves. Afin de définir et de resituer le *slam*, nous pourrions dire que c'est un art oratoire et poétique qui est né à Chicago, aux États-Unis, dans les années 1980, sous l'impulsion de Marc Kelly Smith qui est un poète américain⁵. En tant que genre poétique, le *slam* est ancré dans la tradition du *spoken word* et du *rap* américains. En effet, le *slam* est considéré comme une forme urbaine et contemporaine de poésie (Fisher, 2005; Bruce et Davis, 2000; Low, 2001, 2011; Pihel, 1997). Sa particularité, comme bon nombre de formes artistiques multimodales, issues de la rue et du mouvement *hip-hop* (Low, 2011), est qu'il est porté par des thèmes populaires et accrocheurs pour les apprenants (Alvermann, 2002; Heron-Hruby et Alvermann, 2009). Assez libre du point de vue formel, le *slam* autorise tous les tons et tous les genres scripturaux (Low, 2001, 2011). Structuré par l'oralité et par des éléments formels tels que les rimes, le rythme, le débit, le *flow*, il favorise une mise en pratique équilibrée, de l'oral et de l'écrit, et permet de faire le lien avec les textes poétiques.

1.2. L'écriture *slam* dans le cours de français

Au cours de ces dernières décennies, nous avons vu les stratégies relevant de l'apprentissage de l'écrit renforcées par la recherche dans des domaines connexes à la didactique de l'écrit comme la psychologie, la psychopédagogie et la sociologie. Les chercheurs dans ces domaines avancent des théories basées sur l'importance de la socialisation des écrits et sur leur mise en lien avec les aspects socioculturels de la vie des apprenants (Aden, 2009). C'est ici qu'interviennent les supports issus de littératies populaires comme le *slam* et le *rap*. Alvermann (2002), Heron-Hruby et Alvermann (2009), Bazin, Bornaz et Slimani (2010) en parlent tous dans leurs derniers écrits et ils soulignent

-
4. Vidéo de Grand Corps Malade « Les voyages en train » : <<http://www.youtube.com/watch?v=Arxu4C3BRrg>>.
 5. Marc Kelly Smith (Chicago, 1950) est un poète américain, créateur du *slam*. Ouvrier dans le bâtiment, il accompagne un jour sa petite amie dans un atelier de déclamation de poésie. D'emblée, le manque d'énergie le frappe, ainsi que la quasi-indifférence des poètes vis-à-vis de leur public. Il a alors l'idée d'organiser un tournoi de poésie au *Get Me High Lounge* (Bucktown, Chicago), en 1984. C'est le point de départ du succès mondial du *slam*. Il est toujours actif de nos jours dans un autre club, le *Green Mill* (Chicago).

l'intérêt d'introduire ce type de littératie dans la classe de langues, en guise de support-passerelle permettant de mieux faire appréhender la tâche scripturale par les élèves, de mieux la présenter et surtout de les motiver tout en leur conférant un ancrage dans leur culture. (Billings, cité par Alexander-Smith, 2004).

La culture *hip-hop*, dont sont issus le *slam*, le *rap* et le *spoken word*, fait partie intégrante de la vie des adolescents de nos jours, et par l'alliance de supports multimodaux qu'elle permet (musique, poésie, vidéos, textes), elle favorise l'intégration des aspects socioculturels dans la pratique scripturale en contexte scolaire. Permettre aux élèves d'en faire usage en classe, c'est une manière de les valoriser et de les impliquer, sans oublier qu'au-delà des aspects poétiques et lyriques de la langue en usage sur ces supports, il y a aussi les discours portés par des mots qui permettent d'exprimer leurs sentiments, leurs colères et leurs joies, dans un investissement personnel égotique (Low, 2011). On notera aussi que cette littératie, ancrée dans une tradition de contestation, peut valoriser un apprentissage de l'esprit critique qui est nécessaire à la formation des individus dans notre société. Sans oublier les aspects créatifs de ces écrits, qui permettent de libérer les scripteurs des contraintes de la langue, les désinhibent et leur donnent confiance en leurs capacités en tant que scripteur-orateur, et qui rejaillit positivement sur leurs apprentissages dans le domaine de l'écrit (Amabile, 1985 ; Alexander-Smith, 2004 ; Bazin, Bornaz et Slimani, 2010). La stratégie qui consiste à inviter la culture populaire dans les classes de langues serait payante à plus d'un titre, et étant inscrits dans un contexte de culture populaire, le *slam* ou ses versions anglo-saxonnes, le *spoken word* et le *rap*, peuvent aider les apprenants, par leur mise en pratique, à se considérer comme des scripteurs plus compétents, et à contrebalancer l'image, souvent négative, qui leur est renvoyée lors des activités d'écriture scolaire (Heron-Hruby et Alvermann, 2009 ; Hagood, Alvermann et Heron-Hruby, 2010). Faire du *slam* les inscrit aussi dans une pratique d'écriture au long cours qui renforce les apprentissages scripturaux, par des retours fréquents sur leurs productions, afin d'y effectuer un travail plus minutieux sur la langue. C'est aussi pour cette raison que les ateliers d'écriture *slam* nous apparaissent comme l'outil idéal pour mettre en place ce que Hayes et Flower (1987) nomment le *monitoring*⁶.

Cependant, le *slam* étant moins connu que le *rap* par les élèves et cela du fait de sa pratique plus confidentielle au départ et aussi parce qu'il est porté par des personnalités moins en vue que les vedettes de la culture *hip-hop*, nous avons eu besoin, pour le faire connaître et reconnaître en tant que genre textuel poétique, de passer par des textes poétiques rimés et assonancés, puisés dans la littérature française, d'une part pour familiariser les élèves avec le genre poétique

6. Les étapes de l'écriture par Hayes et Flower (1987), soit la planification, la mise en texte et la révision, sont gérées, selon eux, par une instance de contrôle, le *monitor*, intervenant de manière récursive.

et d'autre part pour ménager une transition vers l'écriture *slam* qui, malgré la modernité des thèmes, emprunte beaucoup, dans sa structuration formelle, aux textes poétiques plus anciens⁷. Cette étape de mise à niveau sur le genre poétique s'est avérée nécessaire car les élèves, de niveaux disparates, n'avaient pas tous eu la chance d'aborder et de comprendre les spécificités du texte poétique.

2. NOTRE QUESTIONNEMENT

Au début de notre projet de recherche, nous nous sommes interrogés sur la manière dont les enseignants transmettaient aux élèves un modèle scriptural (basé sur une typologie textuelle inscrite dans les programmes scolaires officiels⁸), qui était loin des types de littératies pratiquées et plébiscitées par les adolescents. Comment susciter leur intérêt pour l'écrit et le cours de français si nous passions à la trappe les types de textes, de supports et de littératies avec lesquels ils étaient plus familiers et auxquels ils étaient plus réceptifs ?

Par cette recherche, nous voulions donc mesurer les effets des littératies multimodales tel le *slam*, qui permet une rencontre entre le texte poétique, ses composantes (rimes, rythme ou *flow*), la vidéo et l'accompagnement musical, sur les performances des élèves et sur leur façon d'aborder le cours de français. Aussi, nous sommes-nous engagés dans un projet pédagogique, avec nos élèves, autour d'activités d'écriture créative *slam*, dans une perspective de travail collaboratif, de partage entre pairs, et de pratique scripturale libérée des contraintes du contexte scolaire du cours de langues et de la séance d'expression écrite conventionnelle telle que la vivent des millions d'élèves à travers le monde. L'objectif terminal de notre projet pédagogique visait la création et le partage de productions poétiques par les élèves sous la forme d'un blogue regroupant des productions choisies collégialement par tous les élèves participant au projet. Nous envisageons aussi une diffusion dans le journal de l'école⁹.

-
7. La rime, les assonances, les allitérations, les métaphores et les autres figures de style y sont utilisées comme dans la poésie dite classique.
 8. Le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'informatif et l'explicatif.
 9. Ceci n'a pas pu se réaliser par manque de coordination avec l'enseignante en charge du projet du journal de l'école. Le projet du blogue a vu le jour, mais seuls quelques élèves y ont consigné leurs productions. Le manque d'accès aux moyens matériels (ordinateurs, connexion, Internet) de même que le manque de temps ont ralenti le projet.

3. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET LES PARTICIPANTS

Nous avons organisé des ateliers d'écriture regroupant deux classes de première année secondaire¹⁰, du tronc commun Lettres d'un collège d'Alger, durant un trimestre (soit 35 élèves en tout). Nous avons consacré une heure sur les cinq imparties au cours de français langue seconde par semaine pour mettre sur pied un projet pédagogique intitulé « Le club des poètes ». Les travaux d'écriture proposés dans cet atelier d'écriture créative *slam* s'inspiraient de thèmes divers, suggérés par les élèves et liés aux supports poétiques vus en classe durant le cours de compréhension de l'écrit. Cet atelier se voulait à la fois un moment ludique, mais aussi un exercice de production écrite auquel les élèves pouvaient s'adonner sans contrainte et avec plaisir.

4. LE DISPOSITIF, LA DÉMARCHE DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES

4.1. Le dispositif des ateliers d'écriture en tant que cadre

Comme nous l'avons déjà dit, l'atelier d'écriture (*slam*) est un dispositif visant à favoriser les activités d'écriture au long cours chez les élèves et à déclencher le processus d'écriture, tout en suscitant plaisir et motivation (Boniface, 1992 ; Oriol-Boyer, 1994, 2002 ; Kostrezewa, 2007). Les étapes d'un atelier d'écriture créative peuvent se résumer comme suit : d'abord, il faut susciter l'envie d'écrire et son déclenchement par le biais de supports accrocheurs et incitatifs. Vient ensuite une phase imitative où l'on propose aux élèves des supports poétiques, *slam* ou autres, aussi riches et variés que possible, avec la consigne suivante : « écrire à la manière de... ». Le passage par le clip vidéo constitue un élément déclencheur de l'intérêt recherché chez les élèves. Viennent par la suite les temps de l'écriture libre, de la collaboration entre pairs, du choix des thèmes, de la réécriture, du partage entre pairs et des commentaires qui précèdent la finalisation des écrits et de leur diffusion éventuelle¹¹. Nous ne soulignerons jamais assez l'importance des supports déclencheurs tels que les clips vidéo musicaux, les chansons, les *slams*, et les *raps* qui font appel à tous les sens de l'apprenant et lui donnent la chance d'accéder à son imaginaire et de déployer toute sa palette créative.

10. Ils correspondent aux classes de 2^e et de 3^e secondaire au Québec.

11. Que le texte soit rédigé individuellement, en groupe ou avec la classe tout entière, il fera toujours l'objet d'une mise en commun collective sous forme de lecture à voix haute, puis de diffusion papier ou numérique.

4.2. La démarche méthodologique

Pendant la phase initiale de l'expérimentation, nous avons utilisé un prétest qui consistait en une activité d'expression écrite de type classique avec mise en situation de l'énoncé autour du narratif et du descriptif. Le post-test était constitué des productions libres adoptant les modalités du *slam*. Entre les deux, nous avons ménagé des séquences autour de l'écriture imitative pour permettre aux élèves de mieux appréhender le texte poétique dans sa structure et dans ses modes d'écriture assez particuliers. Lors de notre expérimentation, les élèves avaient du mal à s'imaginer en tant que poètes ou en tant qu'apprentis poètes ; ce problème nous a contraints à passer par l'écriture imitative¹². Ainsi, nous avons permis à nos élèves d'entrer dans l'écriture poétique *slam* en douceur, par paliers progressifs, et nous avons assuré un point de comparaison entre les écrits scolaires usuels et ceux qui émanaient de nos ateliers d'écriture. Ce faisant, nous avons établi le lien entre *slam* et poésie (usages fréquents de figures de style, scansion ou *flow*) (Low, 2001, 2011 ; Pihel, 1997). C'est donc à partir des productions des élèves en écriture *slam*, imitative puis libre, que nous avons pu mesurer leurs performances et leur degré de maîtrise de certains aspects linguistiques et créatifs.

4.3. Le traitement des données

Le traitement des données a porté sur la maîtrise de certains aspects de la langue, à savoir : le degré de maîtrise du système verbal, de la ponctuation, de l'orthographe, ainsi que la fluidité indiquée par la profondeur des phrases employées¹³. Ces aspects langagiers observés nous ont permis d'établir, par la corrélation entre des productions non créatives du prétest et des productions créatives du post-test le degré d'amélioration et de maîtrise de la langue pour chaque activité scripturale.

Nous nous sommes aussi attachés à observer des aspects de la créativité linguistique¹⁴ chez nos apprenants et nous nous sommes intéressés à certaines de ses manifestations dans les productions créatives imitatives ou libres (post-test). Il nous faut rajouter que dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue, c'est

12. Ces activités d'écriture imitative, qui avaient pour objectifs de familiariser les élèves avec l'écriture poétique et ses particularités et de pallier leur méconnaissance du genre poétique, se scindent en deux moments : 1) analyse de textes poétiques divers pour en dégager une structure et des constantes, plus ou moins communes à tous les textes poétiques (rimes, emploi de figures de style), pour doter les élèves d'éléments qui feraient l'objet d'un réinvestissement actif dans leurs propres productions ; 2) productions imitatives, à partir du canevas d'un texte support étudié en grand groupe. Nous proposons aux élèves de garder les mêmes amorces de phrases, le même nombre de strophes, les mêmes structures de phrases ou les mêmes structures de rimes. Les variations se faisaient sur les thèmes.

13. Nombre de niveaux ou d'expansions constituant une même phrase.

14. Dans une perspective cognitiviste, la créativité serait « un comportement créatif, émergent d'une action personnelle de l'individu, qui combinera, organisera ou transformera des éléments disponibles, se traduisant par un résultat nouveau, pertinent, original et efficace » (Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004).

de créativité sémantique qu'il est le plus souvent question (Vincent, 2002; Caré et Debyser, 1991). L'accent est souvent mis sur les choix de possibilités et de variations dans la manière de communiquer avec la langue écrite (Low, 2001, 2011; Pihel, 1997), choix qui se caractériseraient par des facteurs observables et mesurables tels que la fluidité (par exemple l'abondance créative par l'usage de figures de style), la flexibilité et l'originalité.

Un autre élément important à retenir à propos de la créativité, c'est que nous l'associons, de plus en plus, à la pensée divergente, qui met en jeu l'imagination et qui favorise les innovations (Vincent, 2002). D'ailleurs, les pédagogues voient dans le concept de « créativité » une aptitude à imaginer, à inventer et à s'exprimer, en dehors des cadres habituels (Doson, 1996), ce qui nous ramène à cette définition de la *créativité linguistique* de Beudot (1973, p. 16) selon laquelle la créativité est « [l'] aptitude de l'élève à inventer et à créer des énoncés dans des cadres thématiques ou situationnels ». Nous avons donc utilisé certains des critères dégagés par Beudot (1969, 1973), repris par Abbes-Kara, (1995, 2002) et Da Silva (2009), dans le but d'intégrer le plus possible les aspects créatifs dans les productions écrites de nos sujets.

Cependant, il nous faut nuancer ces définitions, à l'instar de Da Silva (2009¹⁵). En effet, cette notion de « créativité » est problématique car elle relève aussi de la perception subjective du produit. Nos critères de mesure étaient donc les suivants : 1) la fluidité renvoyant à la capacité à produire une quantité d'idées, de mots, d'expressions ; 2) la productivité qui touche à l'usage d'un nombre de mots, d'expressions et de figures de style (métaphores) ; 3) l'originalité et l'élaboration matérialisées par la capacité des élèves scripteurs à se distancier par rapport au modèle imité, à produire des associations d'idées indirectes, à percevoir des relations entre les objets et les idées éloignés dans l'expérience courante, en somme, la capacité à produire des « œuvres » inédites et personnelles.

5. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Nous allons présenter un résumé condensé d'une petite partie des résultats que nous avons obtenus à partir de comparaisons statistiques, en nous penchant sur les différentes productions obtenues lors des prétests et des post-tests¹⁶.

15. Da Silva (2009, p. 2, citant Bougère, 2005) : « Contrairement aux notions de langue et de langage, qui ne font pas l'unanimité parmi les théoriciens mais qui ont l'avantage d'avoir été longuement et largement problématisées jusqu'à devenir des concepts, les notions de créativité et de jeu ont en commun leur apparente évidence et leur manque fréquent de théorisation. Elles sont toutes deux associées à des horizons de référence donnés ; de plus, on peut affirmer à propos de la créativité ce que Bougère avance à propos du jeu : "[c'] est une valeur avant d'être un thème de recherche". »

16. Voir en annexe quelques productions créatives d'élèves plus détaillées (p. 166-168).

Au plan de la créativité linguistique, en fonction des indicateurs¹⁷ et en termes de pourcentages, nous sommes parvenus aux résultats suivants : 11 % seulement de notre échantillon d'élèves fait preuve de créativité en prétest, comparé à 71 % en post-test (écriture créative), ce qui est un résultat nettement au-dessus de la moyenne. On a noté un usage abondant, spontané et parfois surprenant de certaines figures de style¹⁸ alors que les élèves n'avaient jamais eu l'occasion de les étudier auparavant¹⁹.

En ce qui concerne l'amélioration de leur compétence scripturale, de nets progrès ont aussi été constatés dans le post-test. Les meilleurs résultats ont été constatés en écriture imitative, ce qui s'expliquerait par la présence d'un modèle servant de support à l'écriture. Nous avons aussi noté, lors du post-test (écriture créative libre), que les élèves maintenaient une bonne moyenne tant dans la maîtrise du système temporel que dans la structuration de leurs phrases. Concernant le critère de fluidité des phrases, nous avons aussi constaté qu'ils se risquaient à produire des phrases assez longues²⁰ et ponctuées, alors que cela était quasi absent dans les posttests. Nous avons aussi noté une grande richesse au niveau du vocabulaire employé²¹.

Mais selon nous, une des retombées majeures de ce projet a été un regain d'intérêt et une hausse de motivation pour le cours de français, qui se sont matérialisés sur le terrain de la classe par un taux d'absentéisme quasi nul. Nous avons aussi constaté une absence d'évitement de la tâche scripturale de la part des élèves. Ainsi, tous les participants aux ateliers ont fait les activités au complet et ont même soumis au reste de la classe des productions libres. Ils se sont transformés en scribes autonomes et ils ont commencé à fournir des textes en *slam*, de façon spontanée. Certains, ayant pris goût à l'écriture, se sont mis à faire des recueils de leurs textes.

CONCLUSION

Nous sommes sortis de cette expérience avec la ferme conviction que l'avenir des apprentissages langagiers passe par les littératies multimodales et par l'intégration de la culture médiatique des apprenants dans leurs cursus scolaires. Nous pensons que l'introduction dans nos classes de cette dernière répond aux exigences actuelles et futures en matière d'apprentissage et de formation.

17. Usage plus ou moins abondant de figures de style du type métaphores et comparaisons ; présence de jeux de sonorités (allitérations, assonances, rimes) ; présence d'inversions et d'élisions et recours à l'alternance codique (*code switching*) et aux emprunts.

18. Voir annexe scribeur.

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*

21. *Ibid.*

ANNEXE

Présentation de quelques productions d'élèves,
en écriture créative *slam*, recueillies en post-test
assorties de quelques commentaires

Scripteur n° 17

Et maintenant tu habites dans une horloge
Tu ne vis que pour l'instant, ça ne t'importe peu d'embrasser
l'écho des souvenirs.
Tu préfères admirer la douceur d'une Pénélope ensevelie de
chagrin car filant son temps à la recherche d'un bonheur perdu.
Mieux vaut mourir d'amour que de n'avoir jamais aimé, cet être
fragile ne ressent pas les rythmes de mon cœur, mais le temps
me manque pour lui dire que cette petite nymphe m'a fait
renaître de l'intérieur où je croyais être enfoui.
Et comme un Sisyphe, je traîne mon chagrin chaque seconde qui
passe me rappelle que demain
Je ne le reverrai peut-être pas et je pleure des chiffres au goût salé
mais rien ne peut me consoler
Car à l'automne des idées je m'évapore vers un ciel lointain, loin
de ce brouhaha et loin de cette fée aux yeux d'acier.

Dans ce texte, nous remarquons la capacité à se démarquer d'un modèle donné (en écriture imitative) et à produire un texte original et nouveau, où le traitement du thème (ici le rapport au temps et à l'espace) se trouve transporté par les figures analogiques employées.

L'intertextualité avec d'autres écrits légendaires, *L'Iliade* et *L'Odyssée*, par la convocation des « mythes » antiques (Pénélope, Sisyphe), ainsi que l'accumulation des métaphores dénotent un usage hautement symbolique de la langue et par là même, un niveau de créativité supérieur.

Scripteur n° 22

Maintenant j'habite dans une horloge
Comme un prince et comme un ange
L'horloge c'est une grande orange
Mais cette dernière est étrange
Parce qu'elle se change à une éponge
Et cela me dérange.

Ici, le jeu des sonorités et la redondance de certains termes créent une musicalité interne et externe au poème. Ce petit poème «surréaliste» nous fait penser par endroits au fameux poème d'Éluard : «La terre est bleue comme une orange» et auquel ce scripteur n'a jamais eu accès.

Scripteur n° 34

C'est l'histoire d'un prince
Qui régnait sur la Grèce
Un jour il rencontre une prêtresse
Qui lui dit : ô prince ta bonté est ta seule faiblesse
Un jour tu rencontreras une déesse
Qui sera en détresse
Et cette dernière est une princesse
D'une beauté enchanteresse
Mais celle-ci sera une traîtresse
Et tu seras regagné par la tristesse

Scripteur n° 28

La bagarre

Un homme court dans un pâturage
Il est fou de rage
Il arrive à la gare
Où son frère se bagarre
Il ramasse une barre
Et met tout le monde à l'écart

Dans ces deux productions, c'est la «structure narrative» mise au service de la poésie, de façon assez originale, qui attire l'attention du lecteur. Les jeunes scripteurs font preuve ici d'une grande maîtrise scripturale. Nous notons toujours le recours aux images métaphoriques, aux rimes, aux allitérations en [R] et aux jeux sur les sonorités.

Scripteur n° 8

J'voudrais faire un slam pour une fourmière
J'voudrais faire un slam pour une ville antique
Où on évolue dans des rues pas chiques²²
Et aussi dans un monde pas romantique
Prends le transport de l'aéroport pour visiter le port
Et si tu aimes le sport va à Alger nord
Tu verras des femmes en haïk²³ blanc
Et tu y trouveras plusieurs clans
Et dans les rues un monde fou c'est un peu barbant
Et même parfois dépaysant
Des gens de toute sorte c'est un peu étrange
Et parfois on aimerait que ça change.

Cette dernière production, tout en adoptant la posture imitative, réussit à se démarquer du modèle²⁴ et nous livre une œuvre scripturale d'une grande richesse. Elle illustre bien à nos yeux ce que le passage aux supports multimodaux peut apporter aux élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBES-KARA, A.Y. (2002). « La créativité linguistique chez les adolescents algériens », dans A. Queffelec (dir.), *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Paris, Duculot.
- ABBES-KARA, A.Y. (1995). « La créativité linguistique », *El Moubarez*, n° 4, p. 15-17.
- ADEN, J. (2009). « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe*, vol. 4, p. 173-180, <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe4/aden.pdf>>, consulté le 7 octobre 2010.
- ALEXANDER-SMITH, A.C. (2004). « Feeling the rythme of critically conscious mind », *The English Journal*, vol. 93, n° 3, p. 58-63.
- ALVERMANN, D.E. (2002). « Effective literacy instruction for adolescent », *Journal of Literacy Research*, vol. 34, n° 2, p. 189-208, <http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_4>, consulté le 7 octobre 2010.
- AMABILE, T.M. (1985). « Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 48, n° 2, p. 393-399.
- ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD (2009). *Soutenir la motivation à apprendre*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 154-182.
- BARRÉ DE MINIAC, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

-
22. L'élève fait référence au tabac à chiquer ou à « la chique » dont nous retrouvons les traces dans les rues des quartiers populaires.
23. Voile blanc rebrodé, partie de la tenue traditionnelle, dont les femmes d'Alger se recouvraient pour sortir. Son port est de plus en plus rare. Il remonte à l'époque ottomane.
24. Dans le lien qui suit notre blogue, nous présentons l'exploitation pédagogique de « Saint Denis », de l'artiste *slameur* francophone Grand Corps Malade ainsi que les supports multimodaux que nous avons utilisés en classe avec nos élèves : <http://amalboutif.blogspot.com/2011_02_13_archive.html>.

- BAUTIER, E. et J.Y. ROCHEX (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin.
- BAZIN, H., M. BORNAZ et M. SLIMANI (2010). «Quels enjeux pour un art et une culture populaire en France», dans M.N. Leblanc (dir.), *Dilemmes Hip-Hop. Cahiers de recherche en sociologie*, n° 49, Montréal, Université du Québec à Montréal, p. 124-145.
- BEAUDOT, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, ESF éditeur.
- BEAUDOT, A. (1969). *La créativité à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- BERNINGER, V.W., P.N. GARCIA et R.D. ABBOTT (2009). «Multiple process that matter in writing instruction assessment», dans G.A. Troia (dir.), *Instructions Assessments for Struggling Writer. Evidence Based Practices*, New York, The Guilford Press, p. 15-45.
- BERTHAUT, P. (2005). *La chaufferie de langue: dispositifs pour ateliers d'écriture*, Toulouse, Eres, coll. «Trames».
- BING, E. (1983). «Tirer le fil par la plume», *Le français aujourd'hui*, n° 64, p. 11-19.
- BING, E. (1982). *Et je nagerai jusqu'à la page: vers un atelier d'écriture*, Paris, Éditions des femmes, coll. «Des femmes du MLF».
- BLAIN, S. et L. LAFONTAINE (2010). «Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture: une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 470-471.
- BONIFACE, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.
- BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- BRONCKART, J.-P. (1983). «Réformer l'enseignement du français; pourquoi? Comment?», *Éducation et recherche*, n° 5, p. 9.
- BRUCE, H.E. et DAVIS, B.D. (2000). «Slam:Hip-hop poetry – A strategy for violence intervention. A curriculum of peace», *The English Journal*, 89(5), p.119-127, dans National Council of the Teachers English (NCTE), <<http://www.jstor.org/stable/822307>>, consulté le 12 décembre 2010.
- CARÉ, J.L. et F.R. DEBYSER (1991). *Langage et créativité*, Paris, Hachette.
- CAVIN-PICCARD, M.-C. (2007). «L'atelier d'écriture, un outil pour développer le processus d'autonomie chez des adolescents en rupture», *Thérapie familiale*, vol. 4, n° 28, p. 523-531.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DA SILVA, H. (2009). «La créativité associée au jeu en classe de français langue étrangère», *Synergies Europe*, n° 4, p. 105-117.
- DOSON, O. (1996). «Imaginaire et créativité: éléments pour un bilan critique», *Pratiques*, n° 89, p. 5-24.
- FISHER, M.T. (2005). «From the coffee house to the school house: The promise and potential of spoken words poetry in school contexts», *Literacy: A New Way of Thinking About Literacy and Democracy. English Education*, vol. 37, n° 2, p. 115-131, National Council of Teachers of English, <<http://www.jstor.org/stable/40173176>>, consulté le 6 février 2012.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder.
- FREIRE, P., L. LEFAY et M. LEFAY (2001). *Pédagogie des opprimés; suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, La Découverte.

- GEE, J. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, New York, Routledge.
- HAGOOD, C., D.E. ALVERMANN et A. HERON-HRUBY (2010). *Bring it to Class: Unpacking Pop Culture in Literacy Learning*, Georgia, Teachers College Press.
- HAYES, J.R. et L.S. FLOWER (1987). «Identifying the organization of writing processes», dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive Process in Writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 3-30.
- HERON-HRUBY, A. et D.E. ALVERMANN (2009). «Implications of adolescent's popular culture use for school literacy», dans K.D. Wood, et W.E. Blanton (dir.), *Literacy Instruction for Adolescents: Research-based Practice*, New York, The Guilford Press, p. 210-225, <http://www.lettres.ac-versailles.fr/article.php?id_article=301>, consulté le 8 décembre 2010.
- KOSTREZEWA, F. (2007). *Ateliers d'écriture. 26 lettres en quête d'auteurs*, Bruxelles, De Boeck, coll. «Action. La pédagogie dans l'enseignement secondaire».
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge.
- KRESS, G. (2000). *Early Spelling between Convention and Creativity*, New York, Routledge.
- LOW, B.E. (2011). *Slam School: Learning Through Conflict in the Hip-Hop and Spoken Word Classroom*, Palo Alto, Stanford University Press.
- LOW, B.E. (2001). *Spoken Words: Exploring the Language and Poetic of the Hip-Hop Popular*, Thèse de doctorat inédite, North York, York University.
- ORIOLE-BOYER, C. (2002). *Lire-écrire avec des enfants*, Toulouse, Bertrand-Lacoste, CNDP, Midi-Pyrénées, coll. «Didactiques».
- ORIOLE-BOYER, C. (2000). *Les écritures d'invention*, Conférence prononcée le 13 décembre à l'Académie de Versailles, <http://www.lettres.acversailles.fr/article.php?id_article=301>, consulté le 8 décembre 2010.
- ORIOLE-BOYER, C. (1994). «Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative», dans *La plume et l'écran*, Actes des journées créatives de Turin (avril 1993), Turin, Pedrini, p. 24-25.
- PIHEL, E. (1997). *Post-Literate Poetry: Toward Aesthetics of Popular Art*, Thèse de doctorat inédite, New York/Stony Brook, State University of New York.
- PUREN, C. (2002). «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective coactionnelle coculturelle», *Langues modernes, «L'interculturel»*, n° 3, p. 55-71, <<http://www.apvlanguagesmodernes.org/spip.php?article2168>>, consulté le 8 décembre 2010.
- TROIA, G.A. (dir.) (2009). *Instructions Assessments for Struggling Writer: Evidence Based Practices*, New York, The Guilford Press.
- VANASSE, G.-G. et M. NOËL-GAUDREAU (2004). «Écriture créative et plaisir d'apprendre», *Didactica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, p. 253-250.
- VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- VINCENT, L. (dir.) (2002). «Écriture et créativité: FLES», *Le langage et l'homme*, vol. 37, n° 1, p. 57-67.
- WEISS, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.

11. DES PROPOSITIONS D'ENSEIGNEMENT DE LECTURE LITTÉRAIRE ET FILMIQUE POUR FONDER UNE DIDACTIQUE DE LA LECTURE MULTIMODALE

Nathalie Lacelle

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Cet article présente des propositions didactiques inspirées des approches sémiotique, cognitive et subjective suscitant chacune des démarches didactiques spécifiques. Nous y mettons de l'avant le concept de « compétence multimodale » (la capacité à lire en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio à partir de deux supports : le roman et le film) qui suppose des compétences sous-jacentes d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel. Les propositions didactiques de la lecture-spectature visent à clarifier l'effet de démarches didactiques (orientées par une approche théorique sous-jacente) sur les mécanismes de lecture-spectature (MA : mécanismes d'anticipation ; MC : mécanismes de compréhension et MI : mécanismes d'interprétation) et sur leurs compétences spécifiques. L'intégration dans les cours de français d'une didactique de la lecture-spectature permettrait aux élèves de renforcer leur compréhension et leur interprétation des œuvres littéraires et filmiques afin d'atteindre un niveau élevé de compétences en littératie médiatique multimodale.

Nous utilisons depuis des décennies, et sans qu'ils en portent le nom, des documents multimodaux en classe. Ainsi en est-il du parallèle entre un film et un roman qui constituent des formes classiques de la multimodalité. À l'instar de Buckingham (2005) et Walsh (2008), nous

posons la question de la complémentarité et du transfert des compétences en lecture « classique » (lecture littéraire) aux compétences en lecture « multimodale » (spectature filmique). Nous mettons ainsi de l'avant le concept de « compétence multimodale » (la capacité à lire en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio à partir de deux supports : le roman et le film) supposant des compétences sous-jacentes d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel. En misant sur une théorisation des processus de lecture spécifiques aux œuvres littéraires et filmiques, notre modélisation de la lecture de l'œuvre littéraire et de la spectature de son adaptation filmique¹ ouvre la voie à l'exploration didactique de l'enseignement-apprentissage de la lecture multimodale. Nous présentons, dans le cadre de cet article, des propositions didactiques inspirées des approches sémiotique, cognitiviste et subjective inspirant chacune des démarches didactiques spécifiques.

1. LES APPROCHES THÉORIQUES SOUS-JACENTES À LA PROPOSITION DE DÉMARCHES DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-SPECTATURE²

Si le contexte scolaire influence de manière générale la façon dont l'élève abordera l'œuvre littéraire ou filmique, les modalités de lecture imposées par une démarche didactique particulière ont un effet touchant spécifiquement les activités de lecture et de spectature. En fait, la démarche choisie pour enseigner la lecture d'une œuvre littéraire modifie la finalité qui lui est attribuée. Choisir une démarche en enseignement de la lecture littéraire ou de la spectature filmique, c'est donc s'interroger sur le type de lecture-spectature visé. Ainsi une démarche didactique fondée sur l'approche sémiotique (Kress et Van Leeuwen, 2001 ; Kress, 2010) orienterait la lecture-spectature de l'élève de manière à ce que ce dernier soit capable d'extraire le sens le plus profond des romans/films. La qualité de la lecture-spectature réside dans la capacité de l'élève à identifier les pistes interprétatives les plus riches. Une démarche didactique qui s'inspire de l'approche cognitiviste cherche à aider l'élève à mobiliser ses ressources cognitives, affectives et métacognitives (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Irwin, 1986 ; Giasson, 1990) pour construire sa lecture-spectature grâce à l'utilisation de stratégies appropriées. Une démarche didactique fondée sur l'approche subjective vise principalement à développer l'imaginaire, le jugement, l'identité du sujet lecteur-spectateur

1. Voir la thèse de N. Lacelle (2009).

2. Le trait d'union sert à désigner spécifiquement le parcours complet de la lecture d'une œuvre littéraire et de la spectature de son adaptation filmique.

(Langlade, 2008 ; Langlade et Fourtanier, 2007 ; Rouxel, 1996). Le lecteur-spectateur est amené à s'exprimer sur son rapport à l'œuvre, à formuler un jugement critique et appréciatif à travers toutes sortes de pratiques telles que le journal de lecture, le journal dialogué, les cercles de lecture.

Les propositions didactiques qui suivent visent à clarifier l'effet de démarches didactiques (orientées par une approche théorique sous-jacente) sur les mécanismes de lecture-spectature (MA : mécanismes d'anticipation ; MC : mécanismes de compréhension et MI : mécanismes d'interprétation) et sur leurs compétences spécifiques. Voici trois tableaux synthétiques dont les contenus seront précisés plus loin³.

TABLEAU 11.1. La démarche didactique, orientée par l'approche sémiotique, et ses effets sur les mécanismes de lecture-spectature et sur leurs compétences spécifiques.

Démarche didactique	Mécanismes de lecture-spectature	Compétences spécifiques
	MA	
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant fournit aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> • un cadre de références communes ; • des connaissances sur la littérature et le cinéma ; sur les œuvres littéraires et filmiques ; sur les langages littéraires et filmiques, sur les contextes de création et les créateurs. • L'enseignant distribue une grille d'éléments comparables entre les romans/films en explicitant les critères de comparaison. • L'enseignant oriente la lecture-spectature de l'élève par un questionnement comparatif préalable sur les deux œuvres et sur les modalités de la lecture-spectature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Désir d'appropriation = investissement des connaissances sur la littérature et le cinéma. • Mobilisation de savoirs préalables sur les œuvres, leurs créateurs, le contexte de production et le contexte de l'histoire. • Construction d'un cadre de références communes sur les œuvres (formes et contenus). • Attentes orientées vers la recherche de sens optimale dans les œuvres littéraires et filmiques. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se constituer un répertoire de connaissances communes pour s'assurer de la valeur de sa compréhension et de ses interprétations. 2. Orienter sa lecture-spectature de manière à s'assurer d'identifier les pistes interprétatives les plus riches.

3. Pour un compte rendu détaillé du fonctionnement des mécanismes de lecture-spectature, voir Lacelle (2009).

MC		
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant s'assure à l'aide de questionnaires que les codes littéraires et filmiques sont maîtrisés par l'élève. • L'enseignant fournit à l'élève des pistes (questions-réponses) pour identifier dans le roman et dans le film les indices pertinents à la compréhension des intrigues. • En cours de lecture-spectature, il incite l'élève à justifier (oralement ou par écrit) ses hypothèses de sens afin de les valider ou de les écarter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception des signes (textuels/iconiques/sonores) et des caractéristiques littéraires et filmiques. • Hypothèses de sens formalisées par les connaissances générales du lecteur/spectateur et par les données des textes/films. • Inférences et reconfigurations restreintes des données textuelles/filmiques à l'intérieur des significations potentielles de texte/film. • Recherche de logique et de cohérence grâce à la mémoire et au repérage d'indices dans le texte et le film. • Schématisation des données textuelles et filmiques. • Jugement appréciatif fondé sur la valeur des œuvres littéraires et filmiques. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Progresser dans la maîtrise des codes littéraires et filmiques afin de s'assurer de la compréhension du sens des signes textuels, iconiques et sonores et de leurs combinaisons. 4. Prendre conscience des modalités de l'élaboration du sens lors du parcours de lecture-spectature. 5. Vérifier ses hypothèses de lecture-spectature en fonction de la logique interne des œuvres.
MI		
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant s'assure par des évaluations/corrections de la justesse des interprétations de lecture de l'élève afin que ce dernier puisse progresser dans sa spectature en fonction du sens validé. • Il incite l'élève à s'appuyer sur le contenu et la forme des œuvres pour justifier ses interprétations par écrit ou lors de prises de parole. • L'enseignant procède à des synthèses des pistes interprétatives reconnues et justifie ainsi son appréciation des lectures-spectatures de ses élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présupposition consensuelle des incomplétudes de texte/film au moyen de synthèses visuelles construites à partir des données. • Anticipation et rétrospection à partir de significations univoques et de référents collectifs. • Synthèses interprétatives autour de noyaux fixés par les narrations textuelles et filmiques. • Jugement axiologique s'appuyant sur le potentiel du texte/film à générer des significations. • Distanciation critique : distinction entre ce que le lecteur/spectateur ressent des personnages, des situations et du sens qu'il leur attribue. • Imaginaire provoqué et organisé par le texte/film. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Valider les interprétations de sa lecture par celles de sa spectature. 7. Critiquer les œuvres en fonction d'éléments repérables dans les contenus et dans les codes distincts des deux œuvres.

TABLEAU 11.2. La démarche didactique, orientée par l'approche cognitiviste, et ses effets sur les mécanismes de lecture-spectature et sur leurs compétences spécifiques.

Démarche didactique	Mécanismes de lecture-spectature	Compétences spécifiques
	MA	
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant exerce l'élève à se construire une combinaison dynamique de ressources (connaissances et stratégies) qui lui serviront à échafauder le sens de romans/films. L'élève est entraîné à sélectionner les opérations cognitives (décodage, repérage, classement, schématisation, synthétisation, évaluation) adaptées à ses lectures-spectatures. L'enseignant fournit à l'élève les moyens (p. ex. grilles d'autoévaluation) de valider les stratégies de ses lectures-spectatures avant même qu'il entame son parcours. 	<ul style="list-style-type: none"> Désir d'appropriation = investissement des connaissances déclaratives et procédurales sur les stratégies de lecture-spectature. Mobilisation de savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels sur les pratiques de lecture et de spectature. Construction d'un cadre de références communes sur des opérations de lecture littéraire et de spectature filmique. Attentes orientées vers la recherche de sens consensuel grâce à des stratégies de lecture-spectature. 	<ol style="list-style-type: none"> Faire appel à des savoirs (déclaratifs, procéduraux et conditionnels) et à des connaissances (générales) pour construire de nouveaux savoirs en interaction avec les données du roman et du film. Mobiliser les opérations cognitives qui permettent de choisir et de combiner les ressources pertinentes pour la lecture-spectature.
	MC	
<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant évalue ponctuellement la capacité de l'élève à lier les informations des romans/films à partir de codes variés. Il s'assure que l'élève profite de la complémentarité des langages littéraires et filmiques pour renforcer sa compréhension des histoires. L'élève, ayant reçu une formation sur les modalités de production des récits littéraires et filmiques, est incité par l'enseignant à identifier les stratégies (indices et pièges) mis en place par les créateurs des œuvres. L'enseignant évalue la valeur du sens construit par l'élève tout au long de sa lecture-spectature en fonction de l'efficacité et de la spécificité des stratégies utilisées. 	<ul style="list-style-type: none"> Perception des signes (textuels/iconiques/sonores) et des caractéristiques littéraires et filmiques. Hypothèses de sens balisées par des règles, des procédures et des stratégies de la lecture-spectature. Inférences et reconfigurations programmées par des savoirs et savoir-faire en lecture littéraire et spectature filmique. Recherche de logique et de cohérence grâce à des techniques mémorielles, de repérage, de synthèse et de schématisation. Schématisation objective des informations textuelles et filmiques. Jugement appréciatif fondé sur la valeur de sa lecture-spectature. 	<ol style="list-style-type: none"> Maîtriser les codes spécifiques aux romans/films pour se construire des référents, des liens, des connecteurs entre les phrases/plans, les paragraphes/scènes, les chapitres/séquences. Structurer l'information textuelle et filmique de manière à reconstituer les éléments de narration du roman et du film. Utiliser des stratégies variées (repérer, dégager, organiser, schématiser, retenir) pour construire les sens du roman et du film.

	MI	
<ul style="list-style-type: none"> • Lors de synthèses post lecture-spectature en classe (écrites ou orales), l'élève est incité par l'enseignant à objectiver le sens des œuvres en justifiant ses interprétations. Il peut faire intervenir ses connaissances et ses expériences personnelles, mais de manière à justifier leur influence sur les hypothèses de sens retenues dans les romans/films. • L'enseignant oriente l'élève dans un travail métacognitif afin que ce dernier <i>prenne conscience</i> rétroactivement de son activité de lecture-spectature, de ses <i>inférences</i>, de ses <i>prédictions</i> et des moyens qu'il a mis en place pour <i>valider</i> ou <i>réfuter</i> ses hypothèses de sens tout au long de son parcours. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présupposition consensuelle des incomplétudes de texte/film au moyen de stratégies (repérage, inférence, schématisation) pour fonder ses interprétations. • Anticipation et rétrospection à partir de stratégies de lecture-spectature modélisées. • Synthèses interprétatives des textes/films autour de noyaux fixes, résultant de stratégies communes. • Jugement axiologique s'appuyant sur le potentiel de texte/film à générer des structures détectables. • Distanciation critique : évaluation et validation des modalités de lecture sous-jacentes aux interprétations. • Imaginaire mobilisé par l'attention lors de la lecture-spectature. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Employer tous les moyens efficaces pour identifier le plus objectivement possible les indices des romans/films qui concourent à une interprétation globale consensuelle. 7. Procéder à l'autoévaluation afin de déterminer l'efficacité des stratégies sélectionnées lors de la lecture-spectature.

TABLEAU 11.3. La démarche didactique, orientée par l'approche subjective, et ses effets sur les mécanismes de lecture-spectature et sur leurs compétences spécifiques.

Démarche didactique	Mécanismes de lecture-spectature	Compétences spécifiques
MA		
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant prévient la classe que chacun est libre de ses interprétations et qu'il ne doit pas se sentir jugé. Il favorise un climat de respect, d'ouverture afin d'élargir les possibles interprétatifs. • L'enseignant propose de nombreuses voies pour mener l'élève sur des pistes interprétatives riches à travers des exemples d'extraits de textes/films variés. Il l'aide à structurer l'expression de ses interprétations afin d'éviter le piège du stéréotype et de la facilité avant qu'il ne s'engage dans la lecture-spectature d'œuvres complètes. • L'enseignant questionne l'élève sur ses lectures-spectatures précédentes et sur la manière dont elles influencent ses anticipations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Désir d'appropriation = investissement des connaissances personnelles et expérientielles. • Mobilisation à partir de textes personnels de lectures-spectatures et de savoirs sur le monde et l'individu. • Recours à un cadre de références affectives, émotives et expérientielles personnalisées. • Attentes orientées vers la recherche de sens pour soi dans le rapport fictionnel du sujet lecteur/spectateur aux œuvres littéraires et filmiques. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Structurer l'expression de ses interprétations en fonction de ses expériences lectorales et spectatorielles et de ses savoirs culturels, expérientiels, affectifs, psychologiques. 2. Prendre conscience de la pluralité des possibles interprétatifs et des critères qui les font naître.
MC		
<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant guide l'élève par ses questions et l'analyse de ses annotations de lectures-spectatures à identifier les noyaux de sens autour desquels il élabore sa compréhension. • À travers des extraits de journaux de lecture, l'enseignant aide l'élève à comprendre l'apport de sa subjectivité dans ses interprétations et le rôle des codes spécifiques aux romans/films sur ses interprétations. • L'enseignant évalue la capacité de l'élève à expliquer comment le film et le roman ont collaboré de manière singulière à l'élaboration de ses interprétations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception des signes (textuels/iconiques/sonores) et des caractéristiques littéraires et filmiques. • Hypothèses de sens libres fondées par le rapport fictionnel du lecteur/spectateur avec les contenus des textes/films. • Inférences et reconfigurations singularisées par les savoirs sur le monde et l'individu du sujet lecteur/spectateur. • Recherche de logique et de cohérence à travers l'implication singulière du lecteur/spectateur. • Schématisation subjective des informations textuelles et filmiques. • Jugement appréciatif fondé sur les comportements et sur les situations des personnages de texte/film. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Justifier la façon dont le roman et le film ont collaboré de manière complémentaire ou distincte à l'élaboration du sens. 4. Recréer le sens des œuvres à travers la recherche d'une logique singulière et du jugement posé sur la valeur de ses interprétations. 5. Prendre conscience de l'effet de ses référents personnels et collectifs sur l'élaboration du sens de romans/films.

	MI	
<ul style="list-style-type: none"> • Lors d'échanges verbaux, les élèves justifient leurs interprétations et les comparent à celles de leurs pairs. • L'enseignant questionne oralement les élèves afin qu'ils précisent les moyens utilisés pour combler les vides narratifs du roman et du film. • L'enseignant aide l'élève à prendre conscience du rôle de l'imaginaire qui singularise les modalités de son parcours dans les œuvres. • L'élève est évalué sur la qualité de ses jugements axiologiques et sur sa capacité à justifier ses interprétations personnelles à partir des deux œuvres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présupposition libre des incomplétudes du texte/film au moyen d'imageries mentales. • Anticipation et rétrospection à partir de significations singulières et de référents personnels. • Synthèses interprétatives autour de noyaux mobiles fluctuant au gré de l'investissement du sujet lecteur/spectateur. • Jugement axiologique s'appuyant sur la subjectivité du sujet lecteur/spectateur. • Distanciation critique : explicitation des critères personnels de ses jugements axiologiques. • Imaginaire stimulé par le fantasme et le désir de sens. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Combler les incomplétudes du texte grâce à des synthèses visuelles/sonores/textuelles et grâce à des concrétisations imageantes/sonores/textuelles. 7. Justifier ses interprétations en admettant qu'elles émergent du rapport singulier de chacun aux romans/films. 8. Soutenir son jugement axiologique par l'explicitation des mises en relation singulières qui l'ont structuré. 9. Évaluer la rigueur de l'élaboration de ses interprétations personnelles.

2. DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES DE LA LECTURE-SPECTATURE ORIENTÉES PAR L'APPROCHE SÉMIOTIQUE

Nous expliquerons la démarche didactique et les compétences en lecture-spectature propres à cette approche.

2.1. La démarche didactique

Dans une démarche didactique inspirée de la sémiotique, le lecteur-spectateur doit faire ressortir le sens des œuvres caché dans les textes/films. Il peut s'inspirer de ses connaissances et de ses expériences (références individuelles et collectives) qu'il met en relation avec les données des textes/films, mais c'est toujours dans le but de mieux faire jaillir les interprétations contenues dans les œuvres ou inférées à partir de celles-ci. Le lecteur-spectateur adolescent en contexte scolaire est un interprète qui doit à la fois assimiler le plus de données objectives afin d'élaborer ses interprétations sur les assises mêmes des textes/films. Il doit souvent s'informer sur l'intention des créateurs, le contexte de parution des œuvres, leur influence et les contextes historiques, politiques, sociaux et religieux afin d'optimiser sa compréhension des œuvres et de mieux valider ses interprétations. Plusieurs interprétations

sont ainsi admises, mais elles doivent être consensuelles ; il faut pouvoir convaincre de la pertinence de ses interprétations en s'appuyant sur les indices et sur les sous-entendus des textes/films. L'enseignant adoptera à son tour la même posture afin de déterminer l'accompagnement didactique approprié pour favoriser ce type de lecture-spectature.

Afin de mieux contrôler la qualité de la lecture-spectature de ses élèves adolescents en classe de français, l'enseignant prévoit une longue préparation aux contenus des œuvres littéraires et filmiques. L'encadrement est nécessaire afin que le jeune lecteur-spectateur puisse construire ses référents communs pour mieux comprendre et interpréter les histoires des romans/films. L'approche interventionniste de l'enseignant est justifiée par le besoin de donner à ses élèves les connaissances générales jugées essentielles à la compréhension et à l'interprétation des œuvres : connaissances portant sur les points suivants : 1) les contenus diégétiques et extradiégétiques ; 2) les codes du récit ; 3) les modalités de lecture-spectature. L'enseignant donne ainsi un « bagage commun » à ses élèves qui entreront dans la lecture-spectature avec des connaissances historiques, politiques, sociologiques et littéraires en lien avec les œuvres ; des connaissances sur les personnages, les situations, les événements ; des connaissances narratives portant, entre autres, sur les codes, les langages, les narrateurs, les focalisations, les analepses et des connaissances procédurales de la lecture littéraire et de la spectature filmique, telle l'utilisation de schémas narratifs et actantiels.

Dans une démarche didactique fondée sur l'approche sémiotique, l'enseignant prévoit des activités de préparation à la lecture-spectature (cours magistraux/recherches), des questionnaires lors d'interruptions de lecture-spectature afin de vérifier la progression des élèves dans les œuvres et des retours sur les interprétations des élèves afin de réduire les écarts entre celles-ci. Il fait ressortir les richesses des œuvres en validant les interprétations jugées les plus intéressantes pour la mise en lumière des romans/films. L'évaluation, souvent de type « dissertation », force les élèves à justifier leur interprétation (ou celle imposée par l'enseignant) en s'appuyant sur des éléments de contenu et de la forme des œuvres. Les élèves doivent repérer les indices des textes/films qui concourent à une vision reconnue des œuvres.

2.2. Les compétences en lecture-spectature

Une démarche didactique fondée sur une approche sémiotique de la lecture-spectature prévoit le développement de compétences particulières chez le lecteur-spectateur élève en situation scolaire. Ce dernier doit, avant toute lecture, *se constituer un répertoire de connaissances communes (partagées par un groupe-classe) pour s'assurer de la valeur*

de sa compréhension et de ses interprétations⁴. Il recueille et mobilise des connaissances sur les œuvres, les créateurs (auteurs/réalisateurs), les contextes de création littéraire et/ou filmique, l'histoire et ses contextes (historique, politique, social), les modalités de lecture, les codes littéraires et filmiques. Il se prépare à comparer les deux œuvres en ciblant les aspects et les éléments comparables. L'orientation de sa lecture-spectature sera déterminée par la finalité qu'il donne à son parcours. Ainsi, dans une approche sémiotique, l'élève doit *orienter sa lecture-spectature de manière à s'assurer d'identifier les pistes interprétatives les plus riches*. Dans cette perspective, il s'attend à ce que la spectature approfondisse son parcours interprétatif des deux œuvres.

Dès le début de sa lecture, et tout au long du parcours de lecture-spectature, l'élève doit *progresser dans la maîtrise des codes littéraires et filmiques afin de s'assurer de la compréhension du sens des signes textuels, iconiques, sonores et de leurs combinaisons*. La qualité de la formation reçue déterminera l'aisance et l'efficacité avec lesquelles l'élève décodera les langages littéraires et filmiques. Non seulement devra-t-il investir ces apprentissages dans ses lectures-spectatures, mais aussi dans ses prises de parole ou commentaires écrits sur les œuvres. L'élève qui bénéficie de la maîtrise des codes communs et spécifiques aux romans/films peut plus facilement s'exprimer sur le sens de ces œuvres et sur celui de ses lectures-spectatures. Il peut ainsi *prendre conscience des modalités de l'élaboration du sens lors du parcours de lecture-spectature*. Toujours sur le mode comparatif, il sait comment profiter de sa connaissance des codes spécifiques à chaque œuvre pour enrichir ses lectures-spectatures.

La logique même de ses hypothèses repose sur sa capacité à *vérifier ses hypothèses de lecture-spectature en fonction de la logique interne des œuvres*. Grâce à sa connaissance des modalités d'écriture du roman et du film, l'élève trouve les réponses à ses hypothèses dans le déploiement du sens des œuvres. Et dans le cas de la lecture-spectature, ce déploiement se réalise de manière itérative (en boucles) grâce aux nombreuses inférences entre le sens du roman et celui du film. Comme il est incité par l'enseignant à enrichir sa lecture du roman par la spectature de son adaptation filmique, l'élève est en mesure de *valider les interprétations élaborées lors de sa lecture par celles de sa spectature*. La relecture du roman que permet l'adaptation incite le lecteur – qui a validé ses hypothèses de sens auprès de ses pairs et de son enseignant – à partir d'hypothèses communes qu'il creusera lors de sa spectature et dont il tentera d'élucider le sens. La spectature sert ainsi au lecteur à creuser les pistes interprétatives élaborées lors de la lecture. Le lecteur-spectateur à qui nous avons donné les critères d'appréciation des œuvres littéraires et des œuvres filmiques sait *critiquer les œuvres*

4. Les passages en italique reprennent les éléments de la grille présentée antérieurement.

en fonction d'éléments repérables dans les contenus et dans les codes distincts des deux œuvres. Il sait formuler une critique comparative fondée sur les codes et sur les contenus des romans/films.

3. DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES DE LA LECTURE-SPECTATURE ORIENTÉES PAR L'APPROCHE COGNITIVISTE

Cette approche suppose une démarche didactique spécifique et permet de développer des compétences en lecture-spectature que nous expliquerons ici.

3.1. La démarche didactique

Toute démarche didactique qui s'inspire de l'approche cognitive vise principalement le développement de procédures en lecture-spectature et exige de la part du lecteur-spectateur qu'il en maîtrise les stratégies. Le lecteur-spectateur doit être conscient des connaissances qu'il mobilise pour construire du sens et de la manière dont ces connaissances lui permettent d'accéder au sens des deux œuvres. Les structures affectives agissent surtout sur la motivation et l'intérêt pour la lecture-spectature alors que les structures cognitives (connaissances sur la langue, sur les modalités de lecture-spectature et sur le monde) permettent l'accès au sens des œuvres.

Dans une approche cognitive, le lecteur-spectateur procède à un ensemble de saisies de données constituées à partir de stratégies de lecture littéraire et de spectature filmique reconnues. Pour construire le sens des œuvres littéraires et filmiques, il fait des hypothèses, des prédictions en fonction de ses anticipations et de ses inférences. Le lecteur-spectateur est défini par ses structures de connaissances et par ses processus psychologiques (perception, activation, construction de signification, mémorisation, récupération, reproduction). Il fonctionne à partir d'une série de « réalités » qu'il s'est construites à partir d'informations organisées et hiérarchisées dans sa mémoire. Lorsqu'il tente de comprendre le film, il s'appuie sur les schèmes construits à la lecture du roman afin de conserver ou de rejeter les informations retenues. Il est appelé à la vigilance afin de détecter les fausses pistes sur lesquelles l'auteur ou le réalisateur le mettent. L'adolescent qui adopte cette posture est particulièrement sensible à la cohérence entre les informations données dans les deux narrations. Il détecte vite les « mensonges » narratifs qui peuvent le faire décrocher de sa lecture-spectature. Il est donc appelé à se prononcer sur ses propres stratégies de lecteur-spectateur pour accéder au sens des œuvres et sur celles utilisées par l'auteur ou par le

réalisateur pour construire ces œuvres. Il cherche à déjouer les pièges des récits littéraires et filmiques et lutte donc contre ces obstacles grâce à une participation active à la reconstruction des narrations à la manière d'un casse-tête. La lecture-spectature lui permet de chercher dans les deux œuvres les pièces pouvant lui servir à reconstituer les deux histoires. De plus, dans une démarche didactique fondée sur l'approche cognitiviste, l'enseignant fait souvent appel à la métacognition de l'élève. Ce dernier doit évaluer les moyens qu'il met en œuvre consciemment pour comprendre un texte et un film en puisant dans ses ressources cognitives, métacognitives et affectives. Il doit aussi adopter une posture critique par rapport à ces moyens et expliciter ses grilles de lecteur-spectateur afin d'en évaluer l'efficacité. Bref, le lecteur stratégique se pose constamment des questions sur le déroulement des événements des romans/films. Avec l'aide de l'enseignant, il planifie sa lecture et s'assure de son bon déroulement.

L'enseignement de la lecture-spectature dans une approche cognitiviste vise principalement l'appropriation par l'élève d'outils et de stratégies qu'il peut manipuler, de manière autonome, afin de reconstruire le sens des œuvres. L'enseignant explique les différentes combinaisons de stratégies en lecture et en spectature, les modélise et donne une série d'exemples de fonctionnement des mécanismes de compréhension. Il s'assure de la maîtrise des stratégies de décodage de la microstructure (phrase/plan, paragraphe/scène, chapitre/séquence) et de repérage de la macrostructure (plan des événements, liens entre les personnages...) des romans et des films en les comparant. L'élève est entraîné à détecter les informations utiles dans une narration, à les schématiser et à les mémoriser. Il doit réagir lors d'une rupture de sens ; il se met à la recherche de stratégies pour trouver les indices qui le feront retrouver la cohérence du texte/film. L'enseignant met ainsi à sa disposition des outils pour choisir des stratégies et pour en évaluer la pertinence. Ainsi l'élève peut se référer à un répertoire de stratégies de lecture-spectature qu'il a construit avec l'enseignant et ses pairs, et transcrites, par exemple, dans un cahier à cet effet. On exige de l'élève qu'il soit actif, autonome et responsable de la réussite de sa lecture-spectature puisqu'il a à sa disposition tous les outils et toutes les stratégies nécessaires à la compréhension des œuvres. L'évaluation vise à vérifier, par le questionnement métacognitif et autoréflexif de l'élève, sa compétence à choisir les bonnes stratégies de lecture-spectature.

3.2. Les compétences en lecture-spectature

Dès lors qu'il anticipe la lecture-spectature d'un roman et de son adaptation filmique, l'élève engagé dans une démarche didactique fondée sur l'approche cognitive sait *faire appel à des savoirs (déclaratifs, procéduraux et conditionnels) et à des connaissances (générales) pour construire de nouveaux savoirs en interaction avec les données du roman et du film*. L'enseignant l'amène à se construire une combinaison dynamique de ressources (connaissances sur les œuvres, savoirs modélisés en lecture-spectature, ressources affectives et émotionnelles, savoirs sur la mise en forme des romans/films) pour échafauder le sens des œuvres. Bien entraîné par la pratique, l'élève sait *mobiliser les opérations cognitives qui permettent de choisir et de combiner les ressources pertinentes pour la lecture-spectature*. Encadré par l'enseignant, l'exercice répété de la lecture-spectature fait que l'élève lecteur-spectateur s'appuie sur son habileté à se créer des schèmes, à inférer à partir des deux œuvres pour échafauder le sens des romans/films. Entraîné au décodage des langages littéraires et filmiques, l'élève doit *maîtriser les codes spécifiques aux romans/films pour se construire des référents, des liens, des connecteurs entre les phrases/plans, les paragraphes/scènes, les chapitres/séquences*. Grâce à des exercices répétés visant à comparer, à partir d'extraits, les microstructures et macrostructures des romans/films, l'élève en mode comparatif fait automatiquement des liens entre les structures et les éléments formels des romans/films. Il formalise ces liens afin d'ancrer ses compréhensions dans des savoirs procéduraux adaptés. Combinée à la maîtrise des micro/macrostructures des romans/films, une solide formation sur les modalités de production des récits littéraires et filmiques devrait conduire l'élève à *structurer l'information textuelle et filmique de manière à reconstituer les éléments de narration du roman et du film*.

L'élève qui travaille à la construction du sens des romans/films lors de lectures-spectatures sait *utiliser des stratégies variées (repérer, dégager, organiser, schématiser, retenir) pour construire les sens du roman et du film*. En lecture-spectature, le repérage d'indices, la rétention d'informations, l'organisation et la schématisation d'éléments des narrations littéraire et filmique se font à partir des deux œuvres et servent indistinctement à leur compréhension. L'élève engagé dans une démarche stratégique de lecture-spectature s'applique à *employer tous les moyens efficaces pour identifier le plus objectivement possible les indices des romans/films qui concourent à une interprétation globale consensuelle*. Il doit, ensuite, *procéder à l'autoévaluation afin de déterminer l'efficacité des stratégies sélectionnées lors de la lecture-spectature*. Cette compétence « métacognitive » est essentielle à l'autoévaluation des moyens utilisés par l'élève pour construire le sens des œuvres. Dans l'approche cognitive, un élève lecteur-spectateur compétent est capable d'autonomie quant au choix de stratégies d'interprétation de romans/films et d'autoévaluation de l'efficacité de son parcours.

4. DES PROPOSITIONS DIDACTIQUES DE LA LECTURE-SPECTATURE ORIENTÉES PAR L'APPROCHE SUBJECTIVE

Nous expliquerons la démarche didactique et les compétences en lecture-spectature propres à cette approche.

4.1. La démarche didactique

Dans une approche subjective de l'enseignement-apprentissage de la lecture-spectature, la source de compréhension du texte et du film réside plus dans le lecteur-spectateur que dans les œuvres elles-mêmes, donc du côté de la réception (Iser, 1985 ; Jauss, 1978). Le roman et le film sont considérés comme des œuvres inachevées, incomplètes qui nécessitent la collaboration du lecteur-spectateur afin de prendre forme, et ce, de manière singulière (Lacelle et Langlade, 2008). Même si les textes/films guident le lecteur-spectateur, c'est lui qui en singularise le sens. Dans cette approche, les expériences de lecture-spectature ne servent pas uniquement à comprendre les œuvres, mais aussi à mieux se connaître, à évoluer, à s'adapter, entre autres en distinguant les référents personnels des référents collectifs. Le critère de validité d'une interprétation résiderait donc dans le fait de pouvoir montrer que l'on est conscient des mécanismes interprétatifs fondés sur les buts, motifs, désirs et sentiments de chacun.

L'élève qui chemine dans sa lecture-spectature de manière subjective doit prendre conscience de la pluralité des interprétations possibles et des critères qui les font naître. Il doit pouvoir soutenir son jugement axiologique par l'explicitation des mises en relation qui l'ont structuré. Aux symboles (référents consensuels), le lecteur-spectateur préfère l'élaboration d'un sens personnalisé par son expérience de lecteur-spectateur. Il ne craint pas l'erreur et ne cherche pas à valider ses interprétations auprès de l'enseignant ou de ses pairs. Toutefois, le lecteur-spectateur ne chemine pas de manière purement intuitive ; il sait se servir de ses expériences sensibles de lecture-spectature pour consolider ses interprétations. Il arrive à se laisser immerger par la fiction des œuvres pour mieux en pénétrer le sens profond. La double expérience que permet la lecture-spectature a pour effet de stimuler la sensibilité de l'élève puisqu'elle passe par des codes multiples. Le lecteur-spectateur ne doit donc pas craindre de se perdre dans les narrations et de ne pas savoir repérer tous les indices prédéterminés par les auteurs/réalisateurs des romans/films. Il doit s'appuyer sur ses « textes de lecteurs-spectateurs » (Langlade, 2008) dont il conserve en mémoire les traces mobiles qui s'agitent et se transforment au contact de nouvelles lectures-spectatures. Les expériences de lecture-spectature s'accumulent ainsi en mémoire, par strates, permettent le

développement progressif des compétences. La spectature vient d'ailleurs « rematérialiser » la substance de ces textes grâce à l'apport de codes différents de ceux de la lecture.

Dans une approche subjective de la lecture-spectature, l'élève sent qu'il peut exprimer librement ses interprétations et qu'il ne sera pas jugé. Il devra toutefois se justifier en précisant ce qui l'a conduit à élaborer ses interprétations, et la façon dont le roman et le film ont collaboré de manière complémentaire ou distincte à l'élaboration du sens. Même si l'enseignant doit favoriser un climat de respect des opinions diverses – et même parfois fondées sur des erreurs de compréhension –, il doit aussi aider l'élève à structurer l'expression de ses interprétations. Le lecteur-spectateur doit pouvoir retracer le chemin qui l'a mené à juger d'un personnage ou d'une situation ou encore à faire des contorsions aux textes/films afin de prouver son point de vue. Il faut aussi l'aider à s'éloigner de jugements stéréotypés autour desquels il pourrait construire ses interprétations. Il est important que l'élève puisse se référer à ses expériences personnelles pour enrichir ses interprétations mais il n'est pas nécessaire d'exiger, dans une démarche didactique, qu'il procède à l'explicitation de son vécu. Son expérience personnelle n'a d'intérêt que dans son rapport à l'œuvre. Il peut objectiver son jugement grâce à une force interprétative qui provient de son rapport fictionnel aux œuvres. Or la spectature semble renforcer ce lien avec le film, mais aussi avec le roman.

L'enseignant doit guider l'élève, par ses questions ou par l'analyse de ses annotations de lecture-spectature, à identifier les noyaux de sens autour desquels il élabore ses interprétations et l'aider ainsi à mieux juger de la valeur des mécanismes (imagerie mentale, cohérence mimétique, jugement axiologique) qui l'ont mené à ces interprétations. De plus, dans le cas de la lecture-spectature, il est intéressant de voir comment ces mécanismes fonctionnent au contact de codes différents. L'enseignant peut faire prendre conscience à l'élève de l'effet des codes de l'image mobile et du son sur son processus d'identification aux personnages et aux situations. La nature du questionnement est fort importante dans ce genre de démarche. L'enseignant ne doit pas orienter ses questions en fonction de ses propres interprétations, mais plutôt des multiples voies pouvant mener l'élève sur des pistes interprétatives riches. Entre la lecture et la spectature, l'enseignant doit encadrer l'élève dans la prise de conscience de son cheminement personnel dans l'œuvre qu'il pourra comparer avec ses pairs mais non dans une perspective de validation. L'étonnement des pairs devant ces interprétations multiples doit servir de moteur et non de dissuasion à les poursuivre lors de la spectature. L'attitude de respect de la part de l'enseignant doit déteindre sur celle des pairs. Même « l'erreur » doit être considérée comme une manière de cheminer dans les œuvres.

4.2. Les compétences en lecture-spectature

L'approche subjective en lecture-spectature exige de l'enseignant et de l'élève qu'ils adoptent une attitude d'ouverture, une prédisposition de l'esprit qui favorise la mobilisation d'expériences de lectures-spectatures précédentes. La conscience de l'investissement d'un « soi fictionnalisé » dans les lectures-spectatures aide les lecteurs-spectateurs à mêler au tissage du sens des œuvres, des formes et des couleurs plus personnelles. L'élève apprend à *structurer l'expression de ses interprétations en fonction de ses expériences lectorales, spectatorielles et de ses savoirs culturels, expérientiels, affectifs, psychologiques*. Afin que l'élève accepte son rapport subjectif aux œuvres – dont la nature varie s'il s'agit d'un roman ou d'un film –, l'enseignant doit le mettre devant des situations d'interprétation variées dont les parcours sont justifiés. L'élève peut ainsi *prendre conscience de la pluralité des possibles interprétatifs et des critères qui les font naître*. L'une des premières compétences que l'élève doit acquérir pour faciliter ses lectures-spectatures est la maîtrise des codes filmiques et littéraires. L'élève doit pouvoir *justifier la façon dont le roman et le film ont collaboré de manière complémentaire ou distincte à l'élaboration du sens*. Cette conscience de la complémentarité entre les deux œuvres peut augmenter chez le lecteur-spectateur les inférences entre les deux œuvres. Comme tout lecteur-spectateur, l'élève formule des hypothèses de sens, mais tissées de ses affects, émotions, jugements et rejets. Dans le choix des informations, il se laisse plus guider par son instinct, ses désirs. Il arrive à *recréer le sens des œuvres à travers la recherche d'une logique singulière et du jugement posé sur la valeur de ses interprétations*. Cette compétence ne serait pas effective si l'élève n'était pas en mesure de justifier la logique derrière ses interprétations, même si elles ne s'appuient pas sur des données objectives des œuvres. Par exemple, l'élève, dans une approche subjective, n'est pas conditionné à utiliser les symboles pour élaborer le sens des œuvres, mais il doit reconnaître qu'il en utilise. Ceci lui permet de distinguer les référents collectifs de ses référents personnels. Il arrive à *prendre conscience de l'effet de ses référents personnels et collectifs sur l'élaboration du sens de romans/films*.

L'habileté de l'élève lecteur-spectateur à s'investir « subjectivement » dans ses lectures-spectatures dépend de sa capacité à combler les espaces interprétatifs des narrations littéraires et filmiques grâce à son imaginaire. Il doit pouvoir *combler les incomplétudes du texte grâce à des synthèses visuelles/sonores/textuelles et grâce à des concrétisations imageantes/sonores/textuelles*. Comme il ne censure pas ses fantasmes ni ses désirs de sens, l'élève lecteur-spectateur élabore ses synthèses interprétatives autour de noyaux mobiles qui évoluent grâce à des inférences émotionnelles à partir des deux œuvres. Il est appelé à *justifier ses interprétations en admettant qu'elles émergent du rapport singulier de chacun aux romans/films*. Ainsi, la qualité des interprétations de l'élève dépend de la rigueur de sa démarche subjective et de sa

compétence à soutenir son jugement axiologique par l'explicitation des mises en relation singulières qui l'ont structuré. Il est capable de distanciation critique grâce à la justification des critères personnels de ses jugements axiologiques. Une démarche didactique misant sur la prise de conscience du rôle de l'imaginaire et de la stimulation dont il bénéficie grâce à la combinaison des codes littéraires et filmiques permet ainsi à l'élève d'évaluer la rigueur de l'élaboration de ses interprétations personnelles.

CONCLUSION

Nous souhaitons que l'intégration dans les cours de français d'une didactique de la lecture-spectature sur la base de ce que nous proposons – croisement articulé et interactionnel des trois approches sémiotique, cognitiviste et subjective – permette aux élèves de renforcer leur compréhension et leurs interprétations des œuvres littéraires et filmiques, et de conserver ainsi dans leur mémoire des traces de toutes sortes (connaissances, expériences, émotions) qui serviront à des lectures et à des spectatures de plus en plus complexes, de plus en plus riches. Les élèves lecteurs-spectateurs accéderont ainsi à un plus haut niveau de littérarité et de spectatorialité. Puisque les codes filmiques (combinaison d'images mobiles, de sons, de paroles et parfois de textes) s'apparentent aux codes des autres « lectures médiatiques », quotidiennement pratiquées par les jeunes, nous pensons que la modélisation de la lecture-spectature ainsi que sa didactisation ont une portée plus étendue que l'enseignement-apprentissage du roman et de son adaptation filmique. Par exemple, les élèves exercés à la lecture-spectature devraient plus facilement interpréter les codes des images publicitaires, des émissions de télévision, des jeux vidéo et inversement, l'école pourrait renforcer ses pratiques « scolaires » par les compétences des jeunes développées grâce à leurs divertissements médiatiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BUCKINGHAM, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People. A Review of the Research Literature*, Londres, Center for the Study of Children, Youth and Media Institute of Education, University of London, <<http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>>.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, Prentice-Hall.
- ISER, W. (1985). *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, coll. « Philosophie et langage ».
- JAUSS, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- KINTSCH, W. et T.A. VAN DIJK (1978). « Toward a model of text comprehension and production », *Psychological Review*, vol. 85, n° 5, p. 363-394.

- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Londres, Routledge.
- KRESS, G. et T. VAN LEEUWEN (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Arnold.
- LACELLE, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, Thèse inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal, <<http://www.archipel.uqam.ca/2537/>>.
- LACELLE, N. et G. LANGLADE (2008). « Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature », dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 55-64.
- LANGLADE, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », dans M. Roy, M. Brault et S. Brehm (dir.), *Formation des lecteurs. Formation de l'imaginaire*, Montréal, *Figura*, n° 20, p. 45-65.
- LANGLADE, G. et M.-J. FOURTANIER (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 101-121.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- WALSH, M. (2008). « Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices », *Literacy*, vol. 42, n° 2, p. 101-108.

12. LES ÉTUDES CINÉMATOGRAPHIQUES POUR UNE LITTÉRATIE MÉDIATIQUE CRITIQUE

Louis-Paul Willis

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
(Rouyn-Noranda)

RÉSUMÉ

La culture visuelle populaire qui nous entoure présente un degré de sexualisation qui semble croître sans cesse. Devant cette surabondance d'images hautement sexualisées, il ne faut certes pas se surprendre de constater des conséquences socioculturelles fort négatives. À ce chapitre, l'identification des jeunes à des stéréotypes sexuels limités et problématiques demeure une préoccupation passablement généralisée auprès des intervenants en milieu scolaire. Plusieurs chercheurs semblent préconiser un meilleur développement de la littératie médiatique chez les jeunes afin de contrer les effets négatifs d'une culture hypersexualisée ; par contre, bien que certaines exceptions se soient manifestées, il reste que les systèmes scolaires occidentaux ne préparent pas adéquatement les jeunes générations à affronter la myriade d'images qui les assaillent quotidiennement. Dans cette optique, et à partir de la notion de « littératie médiatique critique » mise de l'avant par Kellner (1998), cet article vise à présenter certains paradigmes liés aux études cinématographiques, telles les études de genre, l'identification cinématographique et l'importance de l'image dans la construction de la subjectivité. Étroitement reliés à l'approche que prône Kellner (1998), ces outils conceptuels se trouvent ici vulgarisés et mis à l'épreuve dans un projet pédagogique visant à les intégrer dans un contexte d'apprentissage de la littératie médiatique critique en milieu

scolaire. En intégrant le vidéoclip et la publicité, la démarche proposée vise à fournir aux jeunes du secondaire les outils nécessaires pour se conscientiser face aux contenus stéréotypés des médias qui les entourent.

Il serait difficile de nier que la culture populaire visuelle d'aujourd'hui présente un contenu de plus en plus sexualisant. La culture occidentale se retrouve effectivement surpeuplée par des images sexuées, un contexte que Brian McNair (2002) qualifie de *pornographication* de la culture populaire, et que le sociologue Poulin (2008, p. 55) nomme la *pornographisation*, c'est-à-dire « le recyclage d'archétypes pornographiques dans la culture ». Cette pornographisation de la culture populaire a progressivement mené vers un contexte où les images à connotation sexuelle dominent et où les stéréotypes sexuels véhiculés deviennent de plus en plus limitatifs, négatifs et restrictifs¹. Les conséquences de cette sexualisation croissante sont diverses ; parmi elles : les identifications problématiques des jeunes à ces stéréotypes sexuels, identifications qui ont une profonde répercussion sur leurs comportements et sur leur sexualité². De toute évidence, les jeunes d'aujourd'hui font face à une abondance d'images sexualisées, une situation récente qui impose un important questionnement quant aux outils dont on les dote pour les préparer à ce contexte. Car bien que certaines exceptions se soient manifestées, les systèmes scolaires occidentaux ne préparent pas adéquatement les jeunes générations à affronter la myriade d'images qui les assaillent quotidiennement.

Même si cela a été largement préconisé par le passé, il semble illusoire de croire que le discours culturel pourrait changer en ce qui a trait à la sexualisation. Étant donné l'omniprésence de la culture populaire et sa propension à la représentation de la sexualité, il nous apparaît dès lors évident que la littératie médiatique demeure l'outil le plus efficace pour développer chez les jeunes la capacité de questionner et de critiquer les messages et les stéréotypes qui leur parviennent quotidiennement. À cet effet, notons qu'un rapport publié par l'American Psychological Association (APA) portant plus spécifiquement sur la question de la sexualisation des jeunes filles insiste sur le fait que « *school-based media literacy training programs could be key in combatting the influence of sexualization* » (APA, 2007, p. 36). Dans une étude qualitative de quatre publicités de mode, Merskin (2004) effectue également des constats pertinents en lien avec la culture populaire visuelle et la nécessité de développer chez les jeunes une meilleure littératie médiatique. À travers son analyse, Merskin s'appuie régulièrement sur des notions typiques aux études cinématographiques

1. Plusieurs ouvrages traitent de cette problématique à partir de points de vue disciplinaires diversifiés. À titre d'exemples ayant inspiré notre approche, mentionnons, entre autres, Durham (2003, 2008), qui aborde la sexualisation à partir des études médiatiques, ainsi que Poulin (2008) dont l'approche est davantage orientée vers la sociologie.
2. Pour un approfondissement de cette question, voir Morency (2008), Bissonnette (2007), et Lamb et Brown (2006).

et féministes telles que le regard et le plaisir visuel. Il nous apparaît d'ailleurs plausible de croire que certains paradigmes qui sont associés à ces champs d'études puissent effectivement contribuer au développement de compétences en littératie médiatique chez les jeunes du secondaire. Dans cette optique, après avoir présenté la littératie médiatique critique telle qu'elle est conçue par Kellner (1998), les sections qui suivent tenteront de fournir un aperçu de certains concepts associés aux études filmiques, soit le regard, l'identification, le plaisir visuel et la formation du genre. Il importe de mentionner que ces concepts ne seront pas problématisés en lien avec le champ des études cinématographiques ; ils seront plutôt contextualisés et vulgarisés afin de les rendre accessibles aux enseignants désireux de considérer leur intégration dans des cours axés spécifiquement sur la littératie médiatique. Notre parcours mènera par la suite vers une mise à l'épreuve des concepts abordés : en analysant le vidéoclip tourné pour la chanson *Bad Romance* de Lady Gaga, il sera notamment possible de faire la démonstration d'un usage concret des paradigmes associés aux études filmiques dans l'enseignement de la littératie médiatique, le tout en proposant un projet pédagogique fondé sur le vidéoclip et la publicité en tant qu'outils d'apprentissage.

1. LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE CRITIQUE

Alors que beaucoup reste à faire pour que l'enseignement de la littératie médiatique soit adéquatement intégré dans les cursus scolaires des pays occidentaux, il reste que le sujet suscite un certain intérêt au sein des chercheurs, notamment en sciences de l'éducation. Dès le début des années 1990, durant la National Leadership Conference on Media Literacy, la littératie médiatique est définie comme étant la capacité « *to access, analyse, evaluate and communicate messages in a variety of forms* » (Aufderheide, 1993, cité dans Livingstone, 2003, p. 6). Dans une décennie marquée par la croissance phénoménale de l'accès à l'information et par la prolifération des médias numériques, l'idée d'enseigner les compétences liées à la littératie médiatique fait du chemin, particulièrement auprès des penseurs américains. Kellner explore notamment la question dès la fin des années 1990, soulignant d'emblée l'importance de la littératie médiatique dans l'éducation et suggérant son enseignement d'une façon parallèle à celui de la littératie traditionnelle (*print literacy*) (Kellner, 1998, p. 113). Il met de l'avant l'idée d'une littératie médiatique dite critique, qu'il conçoit comme nécessaire puisque la culture médiatique joue un rôle majeur dans la construction de notre perception du monde. Sa conception de la littératie médiatique critique vise spécifiquement la capacité à analyser la culture médiatique en tant que production sociale et veut

amener l'élève tout comme le citoyen à développer un sens critique face aux discours et aux représentations médiatiques, tout en leur apprenant à utiliser les médias pour produire et pour s'exprimer.

En somme, pour Kellner et Share (2005, p. 372),

critical media literacy involves cultivating skills in analysing media codes and conventions, abilities to criticize stereotypes, dominant values, and ideologies, and competencies to interpret the multiple meanings and messages generated by media texts.

Faisant référence au cadre conceptuel définissant la littératie médiatique, mis de l'avant par le Center for Media Literacy, les auteurs rappellent les cinq concepts qui en constituent le noyau et qui s'énumèrent ainsi : 1) les messages médiatiques sont construits ; 2) la construction des messages médiatiques repose sur un langage qui a ses propres spécificités ; 3) les messages médiatiques sont reçus différemment d'une personne à l'autre ; 4) les médias possèdent leurs propres valeurs et points de vue ; 5) les messages médiatiques servent généralement à récolter un gain ou un pouvoir (Center for Media Literacy, cité dans Kellner et Share, 2005, p. 374-376, notre traduction). Considérant les paradigmes théoriques sous-entendus par ces cinq concepts (se référant à la complexité des médias, de leurs conventions et de leurs codes), il n'est pas surprenant de constater que la littératie médiatique prônée par ces penseurs, et par Kellner en particulier, porte une attention spécifique à divers mouvements ayant marqué les études culturelles. En effet, à travers les nombreuses réflexions auxquelles Kellner a participé au cours des années 1990 et 2000, l'influence de ces champs d'études a régulièrement été mise de l'avant, notamment par le biais de références à la critique culturelle prônée par les penseurs de l'école de Francfort, ainsi qu'à la sémiotique, au féminisme et aux études de genre ; bref, tous des paradigmes qui jouent des rôles de taille dans l'arène des études cinématographiques.

Dans cette optique, la littératie médiatique critique conçue par Kellner se trouve étroitement liée à l'apprentissage critique que permettent les études cinématographiques. Ainsi, compte tenu de la perspective guidant notre propos, les principaux outils théoriques à considérer dans l'enseignement de la littératie médiatique sont les approches féministe et psychanalytique du cinéma³. Ensemble, ces deux écoles ont produit un des discours les plus prolifiques sur ce média. De plus, comme elles existent depuis plusieurs décennies, les idées qu'elles ont mises de l'avant ont depuis été largement explorées et mises à contribution dans des contextes universitaires variés. Le regard constitue le noyau conceptuel central vers lequel ces différentes

3. Bien qu'elle n'y fasse pas directement référence, la psychanalyse se trouve indirectement impliquée dans la notion de « littératie médiatique critique » mise de l'avant par Kellner (1998), et ce, par le biais de ses nombreuses références au féminisme et aux études de genre, des discours universitaires largement fondés sur les préceptes psychanalytiques.

approches convergent et, dans la visée de mieux équiper les élèves et les professeurs en termes de littératie médiatique critique, il convient de ce fait de le définir sommairement dans les études cinématographiques. Le regard peut être celui de la caméra, celui des acteurs et, surtout, celui du spectateur. Dans une perspective centrée sur l'acquisition d'une littératie médiatique critique, il demeure selon nous impératif de développer une forme de critique face au regard pour lequel la culture populaire visuelle est créée. En effet, les images mobiles ont un puissant potentiel identificatoire chez le spectateur, et il nous semble hautement pertinent d'amener les jeunes à constater le rôle de ces images dans la formation de leur propre identité. Pour cette raison, il nous apparaît opportun de revoir rapidement les concepts centraux produits par les études cinématographiques en lien avec le regard et l'identification, pour ensuite les lier à l'apprentissage de la littératie médiatique.

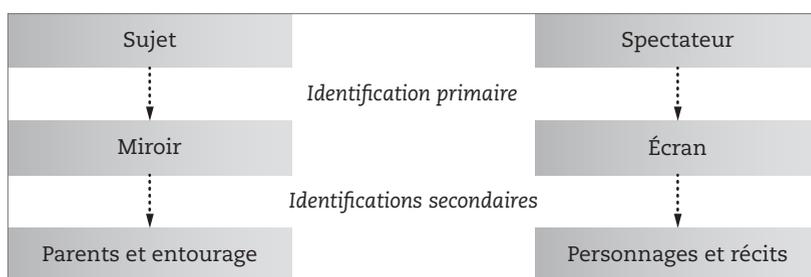
1.1. L'identification cinématographique

Au cours des années 1970 et 1980, les études cinématographiques ont été largement influencées par les théories psychanalytiques de Lacan, et particulièrement par sa théorie du stade du miroir, qui définit les dynamiques du regard au sein de l'identification spéculaire⁴. Les théories de l'identification cinématographique se fondent largement sur les dynamiques identificatoires décrites par Lacan (1999) ; la figure 12.1 ci-après schématise le parallèle entre les deux processus. En résumé, l'enfant qui se reconnaît dans le miroir vit selon Lacan une reconnaissance basée sur une méconnaissance, puisque son image ne lui renvoie pas les sentiments d'incomplétude et d'incoordination qu'il ressent ; au contraire, le miroir lui renvoie une image cohérente et unifiée de lui-même. Le stade du miroir joue conséquemment un rôle fondamental dans l'établissement d'une relation entre l'enfant et sa représentation spéculaire, et Lacan (1999) insiste sur la dimension fictive de cette relation avec une image qui ne renvoie pas les imperfections ressenties. L'enfant s'identifie donc à un idéal supérieur à lui-même, par le biais de cette identification dite primaire, et les identifications subséquentes aux autres images se fondent généralement sur cette même méconnaissance, toujours basée sur un contenu imaginaire idéalisé. Comme l'enfant devant le miroir, le spectateur de cinéma se retrouve devant l'écran, dans un état de surperception et de sous-motricité, et il s'identifie à « l'instance voyante », c'est-à-dire au regard de la caméra. Le spectateur fixe l'écran sans bouger les yeux et, de cette façon, le regard de la caméra devient son propre regard, un processus qui se nomme l'identification cinématographique primaire.

4. Si l'approche psychanalytique est souvent critiquée, notamment par les tenants de la psychologie clinique, il reste que plusieurs notions mises de l'avant par la psychanalyse se trouvent largement acceptées par la psychologie ; c'est notamment le cas en ce qui a trait au stade du miroir et aux mécanismes identificatoires (voir, entre autres, Arbisio-Lesourd, 2002).

Alors que le spectateur accepte le regard de la caméra comme le sien, par le biais de l'identification cinématographique primaire, il voit l'écran comme un miroir duquel il est absent, mais dans lequel il reconnaît des figures semblables. C'est ainsi qu'il s'identifie avec les personnages et leurs visées, voyant dans le ou les personnages de l'écran un autre qui est plus entier que lui et qui, conséquemment, le complète. Au sein des études cinématographiques, ce processus se nomme l'identification cinématographique secondaire, et se compare à l'identification secondaire qui, dans sa conception psychanalytique, décrit l'identification du sujet à ses parents et à son entourage. L'identification cinématographique secondaire fait du cinéma un instrument idéologique très puissant qui peut, dans une certaine mesure, manipuler son spectateur. En effet, le cinéma a le pouvoir de reproduire la suprématie illusoire de l'image en tant qu'idéal à travers l'identification cinématographique primaire ; il possède également la capacité de générer des identifications secondaires à ces idéaux, façonnant ainsi le désir et la subjectivité. Certes, comme toutes nos relations aux images reproduisent la dynamique imaginaire du stade du miroir, il est aisé de reconnaître que les notions mentionnées ici ne s'appliquent pas uniquement au cinéma, mais à la plupart des médias visuels. Dans cette veine, la connaissance des dynamiques liées à l'identification cinématographique peut aisément être vue comme vecteur du développement de la littératie médiatique dans un contexte scolaire. Comme nous le verrons plus loin, les élèves peuvent être amenés à détecter les images qui tentent de créer ou de modifier leurs idéaux et leurs désirs, tout en développant une plus grande conscience face à leur propre regard et aux images qui sont conçues pour lui.

FIGURE 12.1. La représentation schématique de la comparaison entre l'identification psychanalytique et l'identification cinématographique.



1.2. Le féminisme et le cinéma

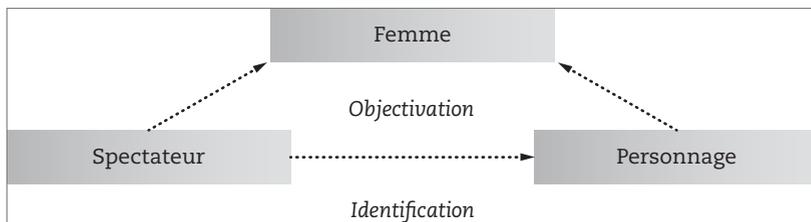
En plus de participer à l'étude du regard et de son rôle chez le spectateur, la psychanalyse du cinéma a également contribué de façon importante à l'arrivée du féminisme dans l'arène des études cinématographiques. Le « regard » en tant que concept se veut un élément porteur du discours féministe, particulièrement à partir de la

publication de l'article « Visual Pleasure and Narrative Cinema » par Mulvey en 1975 – un article fondateur du discours féministe au cinéma. Bien que cet article ait suscité bon nombre de débats, dont certains persistent encore aujourd'hui, nous les éviterons volontairement afin de nous attarder à la façon dont Mulvey aborde le regard, qui est largement reconnue comme valide. Le cinéma, selon elle, confine la femme à des rôles passifs et la place généralement en objet de contemplation ; plutôt que d'agir, elle connote le paraître, ou ce que Mulvey nomme le *to-be-looked-at-ness* (« le-fait-d'être-regardée »). Lorsqu'elle est montrée en action, c'est soit parce qu'elle est en position antagoniste (femme fatale/castratrice), soit parce qu'elle retarde le bon déroulement de la trame narrative. Néanmoins, elle demeure dans tous ces cas une figure érotisée, dont la présence sert avant tout le plaisir visuel lié au cinéma. Cette question de la femme-objet, centrale pour Mulvey, se montre encore fortement valide aujourd'hui, se vérifie dans bon nombre de médias visuels, et est reconnue par de nombreux chercheurs dans le domaine, qui s'entendent généralement pour affirmer que « *the representation of "Woman" as a spectacle to be looked at pervades visual culture* » (Chaudhuri, 2006, p. 25).

L'article de Mulvey se centre autour de la notion du « plaisir visuel » (ou scopophilie) provenant de l'objectivation de la figure humaine. Pour Mulvey, ce plaisir visuel au cinéma se fonde sur les dynamiques de l'identification cinématographique, qui elles-mêmes se fondent sur la conception lacanienne du stade du miroir, comme nous l'avons vu précédemment. En somme, Mulvey propose deux niveaux d'objectivation de la femme au cinéma : d'une part, le regard du spectateur est en « contact scopophilique direct » (Mulvey, 2009, p. 21, notre traduction) avec la figure fétichisée de la femme ; d'autre part, le regard du spectateur permet l'identification au personnage mâle diégétique, qui lui aussi objective le personnage féminin diégétique. C'est donc le regard, en tant que moteur de l'identification et du voyeurisme, qui soutient la réflexion de Mulvey au sujet de l'image de la femme-objet au cinéma. Bien entendu, les principes identificatoires et voyeuristes auxquels elle fait appel s'appliquent tant au cinéma qu'aux autres médias. L'objectivation du corps féminin – et même celle du corps masculin – dans la culture populaire visuelle présente un idéal à la fois répandu et problématique qui appelle une puissante identification aux désirs projetés. L'approche de Mulvey peut conséquemment être mise à contribution dans l'acquisition d'une forme de littératie médiatique critique axée sur le regard et sur la sexualité dans les médias puisqu'elle déconstruit le plaisir lié aux images et, surtout, aux images ayant une charge érotique fondée sur l'objectivation du corps.

5. Mentionnons que ce consensus touche la production populaire et hollywoodienne ; cet état des choses se trouve par ailleurs régulièrement critiqué, problématisé et déconstruit par le cinéma indépendant, généralement plus radical.

FIGURE 12.2. La schématisation des relations d'objectivation et d'identification proposées par Mulvey (2009).



Finalement, le développement du féminisme, tout comme celui de la sociologie et de la psychanalyse lacanienne, a mené à l'apparition des *gender studies*, ou des « études de genre », un champ théorique interdisciplinaire hautement prolifique, et que Kellner (1998) et Kellner et Share (2005, 2007) lient à la littérature médiatique. Dès 1949, dans un texte précurseur des études de genre, De Beauvoir écrivait qu'« on ne naît pas femme : on le devient », affirmant qu'

aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit [...] qu'on qualifie de féminin (p. 285).

En relisant ces propos du point de vue des études de genre, il appert que les identités sexuelles sont des constructions fictives, des rôles sociaux acquis par le sujet par le biais des discours culturels. Les médias de masse, en tant que véhicules de transmission de l'idéologie dominante, contribuent à influencer la façon dont les genres sont assimilés par les individus (De Lauretis, 1987). Ainsi, le genre est une « production idéologico-technologique » qui façonne des individus concrets en tant qu'hommes et femmes (De Lauretis, 1987, p. 21). Un média comme le cinéma contribue donc, par le biais des dynamiques du regard qu'il met en place, à la construction et à la perpétuation des identités sexuelles. De par leur aspect « idéologico-technologique » incitant à l'identification et appelant le regard, les autres médias visuels contribuent nécessairement, eux aussi, à cette construction des genres substituée par l'image. C'est notamment par le biais de la construction du genre que les stéréotypes sexuels les plus limitatifs sont mis en circulation puisque, comme Kellner le note bien, la culture médiatique utilise ces stéréotypes, et les valeurs qu'ils véhiculent, pour éduquer et façonner les individus (Kellner, 1998 ; Kellner et Share, 2005).

2. LES VIDÉOCLIPS, LES STÉRÉOTYPES SEXUELS ET LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE

Il est pertinent de se demander où ce parcours nous laisse en ce qui a trait au développement d'une littératie médiatique chez les jeunes et, plus spécifiquement, comment les paradigmes conceptuels très brièvement exposés ici peuvent être amenés à jouer un rôle considérable dans l'enseignement de la littératie médiatique critique au secondaire. Avant tout, comme ces notions ont été développées au cours des trois dernières décennies, elles ont été amplement questionnées, vulgarisées, et intégrées dans des ouvrages divers et accessibles. Les enseignants intéressés peuvent conséquemment acquérir à leur gré des connaissances de base liées à l'identification, au regard et aux études de genre afin de les incorporer dans leur enseignement. En mettant les élèves en contact à la fois avec ces notions et avec des objets culturels les véhiculant, les enseignants peuvent amener les élèves à constater à quel point ces objets influencent leur propre regard, et comment ils sont ensuite portés à imiter les stéréotypes sexuels et ceux qui sont liés au genre diffusés par la culture dominante. Ils peuvent réfléchir au cinéma, mais aussi à la publicité, à la télévision, aux bandes dessinées, ainsi qu'à plusieurs autres médias visuels. Comme le vidéoclip et la publicité se veulent des discours narratifs beaucoup plus brefs qu'un film conventionnel, et qu'ils véhiculent souvent des stéréotypes sexuels extrêmement figés, ils se prêtent particulièrement bien à cet exercice. Il nous apparaît donc pertinent de les utiliser pour donner un exemple d'intégration des notions présentées ici et pouvant être réinvesties dans une séquence d'enseignement de la littératie médiatique critique.

2.1. Les vidéoclips et les stéréotypes féminins

La représentation de la sexualité féminine et de la féminité dans le vidéoclip a changé considérablement au cours des décennies. Par contre, l'utilisation du corps féminin en tant que pôle d'attraction d'un regard masculin constitue une constante, et ce, depuis l'apparition du vidéoclip narratif. Les vidéoclips ayant dominé les années 1980 diffusaient une représentation hautement sexualisée et stéréotypée de la femme, comme nous pouvons le voir dans le clip de la chanson *Simply Irresistible* de Robert Palmer, par exemple, où la seule valeur attribuée à la femme provient de son corps. Les femmes, qui sont toutes habillées de façon identique, y sont représentées de façon fragmentée, souvent illustrées par des gros plans de leur corps, et il est très difficile de les différencier les unes des autres. Ce type de représentation est souvent mis à l'œuvre dans les discours pornographiques puisqu'il est beaucoup plus aisé de percevoir comme objet un corps morcelé et sans visage qu'un sujet pleinement représenté. La fragmentation des corps élimine effectivement toute trace de subjectivité; ainsi, plutôt que

de déclencher l'identification, elle invite à l'objectivation. Avec un minimum d'aide, un élève de niveau secondaire devrait donc être en mesure de reconnaître la position objectivée et passive de la femme dans un vidéoclip tel que celui de la chanson *Simply Irresistible*. Par ailleurs, il importe de constater un changement majeur affectant l'apparence du vidéoclip contemporain : depuis un certain temps, les artistes féminines se sont imposées comme actives et plus agressives, en pleine possession de leur pouvoir de séduction. L'exemple le plus flagrant ici serait sans conteste Madonna, qui s'est régulièrement présentée dans une position active face à son image et à sa sexualité. Mais en suivant la logique de Lamb et Brown (2006), ce nouveau « pouvoir » n'est souvent rien de plus qu'un leurre servant à perpétuer les stéréotypes sexuels les plus canoniques. Conséquemment, ce *girl power* incarné chez les artistes pop féminines peut facilement brouiller les pistes analytiques, menant les jeunes à voir ce qu'ils croient être une image positive et active de la femme. Leur apprentissage de la littératie médiatique passe donc nécessairement par leur capacité à voir au-delà de ces fausses apparences.

Dans cette optique, examinons à présent le vidéoclip tourné pour la chanson *Bad Romance* de Lady Gaga. Ce clip se veut un des innombrables exemples permettant de mettre à l'œuvre les notions précédemment mentionnées. Avant tout, il va de soi que le corps de la chanteuse est hautement sexualisé dans le clip : il est le centre d'attraction du regard du spectateur, tout comme il est le centre d'attention des personnages mâles, puisque le clip raconte la transformation d'un monstre en une femme incarnant les canons de beauté traditionnels alors qu'elle sera mise aux enchères par la suite. Bien que le corps de Lady Gaga ne soit pas fragmenté, il demeure néanmoins posé en tant qu'objet, une position renforcée par le fait qu'elle est à vendre. Le corps de la chanteuse est objectivé à la fois par sa très haute visibilité et par son absence de subjectivité, absence qui est fondée sur l'usage de masques et d'éclairages détournant l'attention du visage pour mettre son corps en évidence. Elle est passive, forcée à boire un élixir qui la transforme et ensuite forcée à se pavaner devant les potentiels acheteurs.

Par contre, le dénouement du clip tend à vouloir se distinguer des vidéoclips traditionnellement sexualisants puisque Lady Gaga finit par passer à l'action pour se venger et qu'elle tue l'homme qui a payé un million de dollars pour l'acheter, en le brûlant. Alors qu'elle se déplace vers lui, dans une posture et une tenue suggestives, le lit prend subitement feu. Nous pourrions ainsi être portés à croire que ce dénouement est positif pour l'image de la femme, puisqu'elle se débarasse du carcan objectivant dans lequel elle est confinée, mais il s'agit en fait d'un subterfuge. En effet, en tuant l'homme porteur du regard dans le vidéoclip, la chanteuse s'impose comme dangereuse et, conséquemment, incarne le stéréotype de la femme fatale, qui utilise

ses pouvoirs de séduction pour leurrer l'homme et l'anéantir. Dans l'Amérique de l'après-guerre, la femme fatale apparaît comme la figure iconique du film noir; le héros du film noir fait effectivement face à deux figures féminines: la femme au foyer rassurante et domestiquée, et la femme fatale séductrice, traîtresse et castratrice. Dans le vidéoclip de *Bad Romance*, le personnage de Lady Gaga se pose résolument comme une femme fatale castratrice qui, telle Salomé, séduit le personnage masculin par le biais d'une danse sinistre pour ensuite le tuer. Le principal problème avec le stéréotype de la femme fatale réside de ce fait dans sa représentation négative de la sexualité féminine. D'une part, la sexualité demeure son seul pouvoir, ce qui en fait une figure identificatoire hautement limitée. D'autre part, cette représentation expose la sexualité féminine comme dangereuse et perverse, ce qui encore une fois pose des problèmes au niveau identificatoire. L'héroïne du vidéoclip, supposément libérée de son acheteur, est en fait présentée comme abjecte et dangereuse, notamment à la fin du clip lorsqu'on la voit allongée aux côtés du corps calciné de l'homme. Elle est alors montrée pratiquement nue, fumant une cigarette et recouverte de suie en raison de l'incendie qu'elle a déclenchée; mais avant tout, son soutien-gorge émet des étincelles, laissant deviner qu'elle a utilisé sa poitrine – un attribut sexuel féminin fort exploité – à titre d'arme mortelle.

L'incarnation du stéréotype de la femme fatale dans ce clip, bien qu'il semble permettre un discours intéressant sur la domination masculine et le regard qui la sous-tend, finit conséquemment par générer un discours limitatif dans sa représentation de la féminité – et par le fait même de la masculinité. Notre courte analyse de ce vidéoclip exemplifie de façon intéressante les activités pédagogiques possibles ayant recours à des notions propres aux études cinématographiques. Au sein d'une éducation à la littératie médiatique critique, une telle approche permet aux élèves de voir au-delà des interprétations initiales d'un message médiatique. Dans un de ses articles sur la littératie médiatique critique, Kellner précise d'ailleurs que «*a media-literate person is skilful in analyzing media codes and conventions, criticizing media stereotypes, values and ideologies, and thus reading media critically*» (Kellner, 1998, p. 108). En mettant l'élève en contact avec certains rudiments liés à la théorie de l'identification et au féminisme, ce dernier peut être en mesure de se prêter à des exercices de repérage de stéréotypes similaires à celui présenté ci-dessus, et ce, tant dans les vidéoclips que dans les publicités, les émissions télévisuelles et les films. À travers l'apprentissage des notions vulgarisées ici, les élèves devraient se trouver en mesure de distinguer les rôles liés aux genres ainsi que leurs effets, qu'ils soient positifs ou négatifs. Par contre, dans le but de compléter cet apprentissage pour le moins complexe, il s'avère selon nous essentiel que les élèves soient guidés à travers certaines étapes. Nous proposerions conséquemment le projet qui suit à des élèves du premier cycle du secondaire.

2.2. La mise en pratique

Une des principales caractéristiques des élèves du premier cycle du secondaire, qui sont généralement âgés de 12 à 14 ans, réside dans le fait qu'ils sont en pleine consolidation de leur identité sexuelle (Duquet, 2003); il s'agit donc d'un moment charnière pour aborder la question des stéréotypes sexuels. Par contre, il importe avant tout de les amener à constater la puissance manipulatrice des images. En effet, s'ils ne comprennent pas que le visionnement d'images génère une identification et un désir, ils ne pourront comprendre comment les stéréotypes de sexe et de genre véhiculés par les médias peuvent exercer une profonde influence sur leur développement psychosexuel. Le professeur ayant acquis certaines notions discutées ici pourrait donc, dans un premier temps, amener les élèves vers certains constats sur l'image à travers le visionnement de publicités, par exemple. Par la brièveté de leurs discours tout comme leur appui sur les dynamiques identificatoires, les publicités représentent une solution idéale pour ce type d'apprentissage : facilement trouvables en ligne et ne requérant aucune licence pour être projetées en classe, elles constituent un outil précieux dans le cadre de l'apprentissage proposé ici ; et bien que le vidéoclip et les autres médias visuels s'appuient tout autant sur les dynamiques de l'identification, il reste que la publicité a la particularité de vouloir vendre, ce qui lui confère un avantage dans un contexte d'apprentissage de l'aspect manipulateur des images mobiles.

Une fois que les élèves ont acquis certains rudiments liés à la capacité manipulatrice des images médiatiques, plusieurs stéréotypes largement disséminés peuvent être déconstruits avec eux. Ils peuvent être amenés à reconnaître les stéréotypes féminins typiques aux vidéoclips de musique populaire qui, tout comme les publicités, sont facilement trouvables et diffusables, et ne comportent aucune contrainte légale ; de plus, les vidéoclips sont généralement connus et souvent appréciés par une majorité d'élèves. Ainsi peuvent-ils être amenés, dans un deuxième temps, à trouver un vidéoclip répondant à des critères précis sur les stéréotypes de sexe et de genre, et à le présenter en classe, tout en spécifiant les raisons motivant leur choix. Une discussion en classe peut ensuite permettre au groupe d'analyser les stéréotypes présents dans le vidéoclip choisi. Finalement, comme le concept de « littératie médiatique » englobe également la capacité de créer et de communiquer par le biais des médias, la dernière étape du projet proposé consiste à placer les élèves dans un contexte de production. Combinant la créativité avec l'humour, les élèves peuvent alors être amenés à réaliser un pastiche d'un vidéoclip au contenu hautement stéréotypé tel que celui de *Bad Romance*. De cette façon, ils peuvent se retrouver en mesure non seulement d'identifier les stéréotypes sexuels, mais aussi de les critiquer et de les parodier, une étape qui devrait les mener à consolider leurs acquis portant sur le rôle et l'étendue des stéréotypes sexuels véhiculés par les médias visuels,

et par le fait même leurs compétences en littératie médiatique critique. Alors que les gens sont généralement inconscients du fait que la culture médiatique les éduque, leur inculquant des valeurs et des comportements liés, entre autres, aux races, aux sexes, aux genres (revoir Kellner, 1998, p. 109; Kellner et Share, 2005, p. 372), les exercices proposés ici auraient tendance à rendre les élèves plus alertes face à ces processus.

CONCLUSION

Par le biais de ce parcours fort succinct à travers certaines notions issues des études cinématographiques que nous avons liées à l'apprentissage de la littératie médiatique critique au secondaire, nous avons tenté de montrer comment certains paradigmes conceptuels peuvent s'avérer d'une grande utilité. Mais il reste que le défi principal pour l'incorporation de ces paradigmes dans l'apprentissage de la littératie médiatique au secondaire reste l'acquisition de ces connaissances par les enseignants, qui ont déjà une tâche énorme. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, les notions liées à l'identification, au regard cinématographique et aux études de genre font toutes l'objet de plusieurs vulgarisations dans des ouvrages tout aussi diversifiés qu'accessibles. Au final, il s'agit de fournir aux enseignants et aux intervenants des connaissances qui peuvent aisément être transmises aux élèves, permettant ainsi des activités pédagogiques en classe ou à la maison tels l'analyse et le repérage d'éléments spécifiques, qu'il s'agisse de stéréotypes, d'appels à l'identification, ou de tentatives de manipulations. Car s'il reste beaucoup à faire en lien avec l'enseignement d'une forme acceptable de littératie médiatique dans les écoles secondaires occidentales, force est de constater que des solutions réalisables existent. Puisqu'il est fort peu probable que les discours culturels populaires puissent changer dans un avenir rapproché, il demeure d'autant plus impératif de préparer adéquatement les jeunes à faire face aux images culturelles dominantes, le tout afin d'en faire des citoyens responsables et critiques.

BIBLIOGRAPHIE

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION – APA, TASK FORCE ON THE SEXUALIZATION OF GIRLS (2007). *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, Washington, D.C., APA.
- ARBISIO-LESOURD, C. (dir.) (2002). *Psychologie clinique: la psychologie clinique en dialogue*, Paris, Bréal.
- AUMONT, J., A. BERGALA, M. MARIE et M. VERNET (1994). *Esthétique du film*, Paris, Nathan.

- BISSONNETTE, S. (2007). *Sexy Inc. Nos enfants sous influence* [enregistrement vidéo], Canada, Office national du film.
- CHAUDHURI, S. (2006). *Feminist Film Theorists: Laura Mulvey, Kaja Silverman, Teresa de Lauretis, Barbara Creed*, New York, Routledge.
- DE BEAUVOIR, S. (1949). *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard.
- DE LAURETIS, T. (1987). *Technologies of Gender*, Bloomington, Indiana University Press.
- DONOVAN, T. (1988). *Simply Irresistible* [enregistrement vidéo], <http://www.youtube.com/watch?v=UrGw_cOgwa8&ob=av2>.
- DUQUET, F. (2003). *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- DURHAM, M.G. (2008). *The Lolita Effect: The Media Sexualization of Young Girls and What We Can Do About It*, New York, The Overlook Press.
- DURHAM, M.G. (2003). «The girling of America: Critical reflections on gender and popular communication», *Popular Communications: The International Journal of Media and Culture*, vol. 1, n° 1, p. 23-31.
- KELLNER, D. (1998). «Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society», *Educational Theory*, vol. 48, n° 1, p. 103-122.
- KELLNER, D. et J. SHARE (2007). «Critical media literacy is not an option», *Learning Inquiry*, vol. 1, n° 1, p. 59-69.
- KELLNER, D. et J. SHARE (2005). «Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policies», *Discourses: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 26, n° 3, p. 369-386.
- LACAN, J. (1999). *Écrits*, Paris, Seuil.
- LAMB, S. et L.M. BROWN (2006). *Packaging Girlhood. Rescuing Our Daughters From Marketers' Schemes*, New York, St. Martin's Griffin.
- LAWRENCE, F. (2009). *Bad Romance* [enregistrement vidéo], <<http://www.youtube.com/watch?v=qrO4YZeylOI>>.
- LIVINGSTONE, S. (2003). *The Changing Nature and Uses of Media Literacy*, Londres, London School of Economics and Political Science.
- MCNAIR, B. (2002). *Striptease Culture: Sex, Media and the Democratization of Desire*, New York, Routledge.
- MERSKIN, D. (2004). «Reviving Lolita? A media literacy examination of sexual portrayals of girls in fashion advertising», *American Behavioral Scientist*, vol. 48, n° 1, p. 119-129.
- MORENCY, V. (2008). *La vie porno de nos ados*, Sainte-Angèle-de-Monnoir, Les Éditeurs réunis.
- MULVEY, L. (2009). *Visual and Other Pleasures*, New York, Palgrave Macmillan.
- POULIN, R. (2008). *Pornographie et hypersexualisation, Tome 2; Enfances dévastées*, Ottawa, Les éditions L'interligne.

13. L'ENSEIGNEMENT DES ARTS ET LES DISPOSITIFS MULTIMODAUX DANS LES PRATIQUES CULTURELLES DES JEUNES

Moniques Richard
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

À partir de quelques statistiques et divers exemples de pratiques, la description de la culture multimodale des jeunes permet d'observer leur création du sens à travers des dispositifs qui combinent plusieurs modes de représentation. Outrepassant les limites entre public et privé, homogénéité et singularité, ils naviguent souvent avec peu de distance critique du cyberspace à la réalité matérielle. Au rythme exponentiel des développements technologiques, leurs pratiques se transforment plus radicalement que les structures institutionnelles qui tentent de les former. Bien que les programmes scolaires québécois mentionnent l'importance pour l'école de s'ancrer dans la culture propre aux jeunes, les enseignants savent peu comment mobiliser leurs compétences médiatiques. Pourtant, l'intégration des technologies et des médias dans les cours d'arts plastiques s'insère dans une certaine tradition, depuis les années 1960 : les compétences liées à l'éducation aux médias et à la création d'images médiatiques dans les programmes réussis devraient favoriser la création multimodale. De plus, les concepts de « registres », de « modes », de « genres » et de « styles » permettraient d'analyser ces pratiques. Par ce survol, nous constatons l'importance d'inclure les productions multimodales des jeunes dans leur formation à partir d'un ancrage en arts, en langues et en communication. Nous proposons une pédagogie multidisciplinaire négociée

avec les élèves facilitant un accès de meilleure qualité aux médias, une démarche de création combinant modes analogiques et numériques, ainsi qu'une critique des pratiques des jeunes et des médias qui les influencent.

À la fois consommateurs et producteurs de culture, les jeunes créent du sens par des dispositifs multimodaux qui combinent performances, artéfacts, images fixes ou mobiles, son et texte. Dès leur plus jeune âge, ils naviguent aisément du cyberspace à la réalité matérielle, souvent sans distance critique quant à leurs expériences. Leurs pratiques culturelles se transforment au rythme accéléré des développements technologiques que suivent difficilement les institutions de formation (Faucher et Richard, 2009). Dans les programmes scolaires québécois, certains essaient d'y remédier en mentionnant, entre autres, que « l'école prendra appui sur la culture propre aux jeunes » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 7). Ils y intègrent aussi les médias en tant que domaines généraux de formation et ajoutent la création d'images médiatiques aux compétences à acquérir en arts plastiques. Mais pour les enseignants, les étudiants en formation des maîtres ou les parents, la culture multimodale des jeunes reste largement un mystère.

Afin de mieux comprendre cette culture, nous présentons quelques exemples de pratiques multimodales de jeunes, appuyés de statistiques. Puis, nous décrivons sommairement les programmes scolaires en arts plastiques et en multimédia, les situant dans les contextes historique et actuel. Dans une perspective sociosémiotique, nous esquissons ensuite un modèle conceptuel qui permet d'examiner les dispositifs multimodaux consommés ou créés par les jeunes, en faisant principalement appel aux registres indiciel, iconique et symbolique, ainsi qu'aux notions de modes, de genres et de styles. Nous analysons succinctement deux cas de pratiques multimodales adolescentes à l'aide de ce modèle. Finalement, dans une perspective pragmatique et critique, nous suggérons de favoriser la transposition didactique de ces pratiques dans divers sites pédagogiques liés à l'enseignement des arts. Ce survol devrait permettre de constater l'importance d'inclure les productions multimodales des jeunes dans leur formation scolaire ou extrascolaire à partir d'un ancrage multidisciplinaire en arts, en langues et en communication. En effet, l'art comme mode de connaissance du sensible active la réception esthétique multisensorielle, le pouvoir d'évocation, d'expression et de symbolisation, ainsi que l'interprétation à partir d'un corps agissant qui crée du sens à travers des productions culturelles. À notre avis, le domaine artistique complète donc en cela la sémiolinguistique et l'éducation aux médias, deux domaines plus généralement associés à l'étude de la littératie médiatique multimodale, en portant attention au rôle de la création artistique dans les pratiques juvéniles.

1. LES PRATIQUES CULTURELLES MULTIMODALES DES JEUNES

Le sociologue Rosaire Garon inclut les pratiques culturelles dans un « processus de production symbolique ou expressive [...] qui concourt à la formation et à l'affirmation d'une identité culturelle individuelle et collective » (*dans Faucher et Richard, 2009, p. 139*). Ce qui distingue les pratiques multimodales dans la construction du sens, c'est la combinaison de plusieurs modes de représentation tels que l'image, le son et le texte (Kress et Jewitt, 2003 ; Kress et Van Leeuwen, 2001 ; New London Group, 1996). Les pratiques culturelles multimodales des jeunes comportent donc une démarche de productions symboliques ou expressives mixtes qui sont signifiantes pour eux. Pour mieux appréhender ces pratiques, il importe d'examiner d'abord quelques statistiques concernant l'accès des jeunes aux technologies et à certaines pratiques.

Selon une étude menée par *Cyberpresse* (2010), 60 % des cégépiens québécois possèdent un ordinateur dans leur chambre pour écouter de la musique (75 %), regarder des vidéos (62 %), la télévision (38 %) ou des films (32 %). En moyenne, ils se branchent 7 heures par semaine sur Internet (*Cyberpresse, 2010*). D'autres statistiques plus étoffées révèlent que 91 % des jeunes Canadiens de 12 à 24 ans ont accès à Internet haute vitesse à la maison (CEFRIO, 2009). De plus, ces jeunes passent en moyenne 16 heures par semaine devant la télévision, donc plus du double que pour les cégépiens, et autant d'heures sur Internet¹ (CEFRIO, 2009). Ces chiffres se comparent à ceux obtenus par Piette, Pons et Giroux (2007) en ce qui concerne les jeunes Québécois.

Ainsi, nos jeunes ont un accès quasi universel à Internet, que ce soit à la maison, dans la communauté ou à l'école. Il n'est donc pas surprenant que ce véhicule médiatique soit devenu un site privilégié pour leurs pratiques culturelles. Toutefois, selon une recherche menée en Grande-Bretagne par Livingstone et Helsper (2007) sur la tranche des 9 à 19 ans, un grand accès n'est pas garant d'égalité ou de qualité d'utilisation. Les qualités d'accès varient, en ordre décroissant, selon l'âge et le sexe de l'utilisateur, selon les revenus familiaux et les conditions de son milieu (p. ex. vitesse de connexion, lieux d'accès autorisés et degré de contrôle parental) (Livingstone et Helsper, 2007). Selon ces chercheuses, les jeunes de 12 à 17 ans seraient les utilisateurs les plus fréquents et qualifiés ; les garçons, de plus grands utilisateurs d'Internet que les filles ; la classe moyenne, mieux nantie en matière de technologies, services et applications.

1. N'oublions pas que plusieurs jeunes s'adonnent au multitâche, consultant simultanément télévision, ordinateur, console vidéo ou cellulaire.

De plus, toujours selon ces chercheuses, l'utilisation progresse chez les jeunes en fonction de tous ces facteurs, mais aussi des tâches à réaliser (p. ex. loisirs ou travaux scolaires). La progression va de la simple recherche d'informations au jeu solitaire, à la communication en différé, puis en réseautage, au téléchargement de données, jusqu'à l'interaction entre pairs et jusqu'à la création de contenus dans divers modes (Livingstone et Helsper, 2007) ou dispositifs multimodaux. C'est ce que le Centre francophone d'informatisation des organisations nomme la « génération C » pour communiquer, collaborer et créer (CEFRIO, 2006), à laquelle nous ajoutons un premier « C » pour consommer puisque certaines activités comme l'achat en ligne, aux caractéristiques spécifiques à Internet, entraînent des coûts liés à d'autres fonctions telles que s'habiller, se nourrir, se divertir. Nous ajoutons aussi deux autres C pour contextualiser et critiquer, activités très peu exploitées par les jeunes, mais essentielles à une éducation culturelle.

Pour revenir aux cégépiens interrogés par *Cyberpresse*, ce qui nous intéresse particulièrement, c'est de constater que, malgré le nombre d'heures passées devant des écrans, 47 % de ces jeunes exercent une activité de création plus traditionnelle au moins trois fois par semaine (dessin, peinture, musique ou autres) (CEFRIO, 2006), alors que les activités créatives des 12-24 ans sur Internet vont de 5 à 19 % (écrire un wiki, transférer une vidéo, tenir un blogue) (CEFRIO, 2009). Nous pouvons présumer qu'ils ont commencé ces activités artistiques analogiques à l'âge du primaire ou du secondaire, que ce soit en contexte formel ou informel, et qu'elles répondent toujours à un besoin de créer qui va au-delà de la simple consommation de productions culturelles et d'activités récréatives. Cependant, rien n'indique que ces pratiques artistiques soient reliées par les jeunes à leurs autres pratiques culturelles, bien que nous puissions remarquer, chez certains, un intérêt plus marqué pour un style ou un thème privilégié. Nous pouvons tout de même penser que, au-delà du divertissement, ces pratiques donnent du sens à leurs productions créatives.

Néanmoins, outre ces chiffres, peu de recherches ont été faites sur les variétés d'utilisation d'Internet dans les pratiques mêmes des jeunes Québécois ; encore moins sur leurs stratégies de création, les thèmes abordés, les formes privilégiées ou la mise en contexte des propos. Quelques observations peuvent toutefois servir d'amorce à cette réflexion axée sur l'utilisation créative d'Internet. Ainsi, pour la blogueuse de mode Zola, jeune fille de 13 ans croisée sur le réseau², la mode se consomme en ligne ou en boutique, se discute en collaboration avec ses pairs, blogueuses, et se crée en mixant le nouveau prêt-à-porter, le *vintage* griffé ou non, et le DIY (*do-it-yourself* ou « faites-le-vous-même »). Ainsi, bien que les pratiques de Zola couvrent le spectre des utilisations,

2. Son site Smile Style peut être consulté à l'adresse suivante: <<http://zola-smilestyle.blogspot.com/>>.

de la consommation à la création, elle porte peu d'attention, sinon aucune, du moins sur son site, aux incidences sociales et identitaires de la mode sur les jeunes d'aujourd'hui. Les aspects contextuel et critique sont peu présents sur son blogue.

À l'instar de Buckingham (2003) et de Jenkins *et al.* (2009), nous croyons nécessaire de revoir les pratiques scolaires face à la culture multimodale des jeunes. Compte tenu des statistiques présentées et des pratiques observées, l'école devrait contribuer à un accès de meilleure qualité aux médias; favoriser la création en modes analogique et numérique; inclure la mise en contexte, la réflexion critique sur les pratiques des jeunes et sur celles des médias qui les influencent. Car bien que les jeunes soient des consommateurs actifs, ils sont en général peu critiques des médias et ignorants de l'Histoire ou des circonstances qui conditionnent leurs pratiques. De ce fait, il importe de vérifier si ces pratiques sont facilitées dans les programmes scolaires québécois.

2. LES PROGRAMMES SCOLAIRES EN ARTS ET LE MULTIMÉDIA

Un très bref aperçu historique des programmes d'arts plastiques et de l'éducation aux médias au Québec permet de contextualiser l'étude des pratiques multimodales des jeunes qui recourent largement aux nouveaux médias. Il faut savoir que l'intégration des technologies et des médias dans les cours d'arts s'insère dans une certaine tradition. Déjà dans les années 1960, dans la foulée du rapport Parent (1963-1966), le rapport Rioux (1968) examinait les effets de l'industrialisation et du développement technique sur les arts, la culture et sur l'éducation. Ce rapport recommandait de donner accès à une formation artistique à tous les niveaux scolaires, alors que les artistes redéfinissaient le rôle social de l'art pour inclure un public élargi (Couture et Lemerise, 1992, p. 83). Dans le cadre d'une réforme du programme d'arts plastiques au secondaire a donc été créée l'option « Moyens de communication de masse » dès 1968 (Couture et Lemerise, 1992, p. 83). L'objectif de ce volet était de « revitaliser la culture humaniste par le cinéma et l'audiovisuel » (Parent, *ibid.*, p. 20). Toutefois, sur le terrain, l'insistance était surtout placée sur l'acquisition de moyens techniques pour produire des documents visuels ou audiovisuels tels qu'affiches, emballages et films (Faucher et Richard, 2009, p. 150), et non pas sur la formation d'un public averti.

En parallèle était mise en place une éducation aux médias par l'entremise de différents milieux communautaires (Pichette, 1998, p. 32). S'y pratiquait l'analyse de divers médias, journaux, livres, magazines, publicité, radio, télévision, cinéma, vidéo, auxquels s'ajoutèrent graduellement les médias numériques. Selon Pichette, deux tendances

se distinguent alors : A) l'éducation par les médias, centrée sur l'utilisation des technologies comme moyens d'apprentissage ; B) l'éducation aux médias, axée sur l'analyse et le jugement critique des utilisateurs (p. 20). Cette éducation extrascolaire s'intégrera graduellement à la formation scolaire en s'inscrivant dans certaines matières telle la formation personnelle et sociale (p. 36) et, tel que nous l'avons déjà mentionné, dans l'option du programme d'arts plastiques.

À partir de 2001, avec la réforme des programmes scolaires, l'étude des médias s'insère dans les domaines généraux de formation pour tous les programmes (Gouvernement du Québec, 2004). Elle est abordée par les aspects suivants : constat de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société ; appréciation des représentations médiatiques de la réalité ; appropriation du matériel et des codes de communication médiatique ; connaissance et respect des droits et responsabilités individuels et collectifs relatifs aux médias (p. 48).

L'étude des médias s'ajoute aussi aux nouveaux programmes d'arts plastiques et, plus spécifiquement, au volet arts plastiques et multimédia (Gouvernement du Québec, 2004, chap. 8). Les programmes d'arts plastiques, du primaire et du secondaire, de même que le volet optionnel d'arts plastiques et multimédia, du 2^e cycle du secondaire, s'articulent autour de trois compétences : 1) créer des images personnelles ; 2) créer des images médiatiques ; 3) apprécier des images (p. 2). On constate ainsi l'importance de l'image médiatique. Spécifions que la fonction de cette image dans ces programmes est de communiquer un message pour informer, persuader ou divertir (p. 19), alors que celle de l'image personnelle est d'exprimer une sensibilité ou de symboliser une idée. Quant au volet optionnel en multimédia, il « privilégie la création d'images spatiotemporelles à l'aide d'outils technologiques » (p. 2), à travers un langage qui est surtout emprunté au cinéma. Bien qu'axé sur le traitement de la lumière, ce volet permet des explorations multidisciplinaires qui incluent ou non le traitement du son dans des images numériques, des vidéos, des paysages sonores, des installations ou des performances (p. 35).

Les contenus des programmes de formation comprennent la démarche de création (inspiration, élaboration, distanciation), des stratégies de création (centration, observation, exploration, etc.), des gestes transformateurs, des matériaux et des outils, dont ceux liés aux médias et aux nouvelles technologies (p. 27). S'y trouvent aussi des notions de langages, plastique ou multimédia, un répertoire visuel (œuvres d'art, objets culturels du patrimoine artistique) et des repères culturels (histoire, lieux, évènements, ressources, etc.) (p. 27).

En principe, les divers programmes permettent à la fois l'interprétation et la création de productions médiatiques. Ils prônent aussi l'ancrage dans la réalité culturelle de l'élève. Toutefois, ils n'offrent pas de modèles ou de stratégies pour faciliter cet ancrage.

Sur le terrain, les conditions de travail et la formation des enseignants ne facilitent pas l'implantation de ces compétences et de ces contenus. Car malgré l'investissement massif, ces dernières années, dans l'infrastructure et les équipements informatiques des écoles québécoises, la majorité des enseignants en arts et dans d'autres domaines restent peu formés quant aux pratiques médiatiques. Leurs expériences informelles avec les technologies sont souvent inadéquates par rapport à l'expertise intuitive des élèves. Leur formation disciplinaire en arts médiatiques est généralement jugée insuffisante et, parfois, inexistante³. De plus, la plupart des programmes universitaires de formation des maîtres spécialisés en arts n'offrent qu'un seul cours de trois crédits en didactique des arts médiatiques ou du multimédia, pour tous les niveaux scolaires⁴, afin de couvrir l'ensemble des compétences et des savoirs essentiels à un enseignement efficace. Peu d'emphase est mise sur les dimensions sociale, pragmatique et critique des pratiques médiatiques dans la formation ou dans les programmes. En outre, lors de discussions informelles avec des étudiants universitaires et des enseignants en arts, nous avons constaté que plusieurs éprouvent de la difficulté à concilier la fonction communicative de l'image avec sa fonction expressive. D'ailleurs, dans les programmes d'arts plastiques, l'accent mis sur la communication d'un message par l'image ne correspond pas à la conception des arts médiatiques en tant que domaine d'expression, alors que le détournement des fonctions utilitaires des technologies à des fins créatrices est privilégié par les artistes (Poissant, 1997).

Par conséquent, en enseignement des arts, il importe de développer des stratégies et des pratiques pédagogiques qui font une plus grande place aux pratiques multimodales des jeunes, à l'étude critique des médias et à la formation aux arts médiatiques. Mais pour cela, il faut d'abord développer un cadre conceptuel pour l'analyse de ces pratiques.

3. L'ANALYSE DES DISPOSITIFS MULTIMODAUX CRÉÉS PAR DES JEUNES

Nous avons choisi deux perspectives, sémiotique et pragmatique, qui se combinent dans la sociosémiotique, afin d'insérer notre réflexion sur la littératie médiatique multimodale. Nous présentons ici un modèle conceptuel qui servira à l'analyse de pratiques culturelles de jeunes et à la transposition didactique de ces pratiques à l'école.

-
3. À notre connaissance, très peu de programmes québécois de formation des maîtres provenant des sciences de l'éducation offrent une formation en photo, vidéo, infographie ou autres disciplines des arts médiatiques. L'Université du Québec à Rimouski offre un cours de photographie numérique.
 4. C'est le cas de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université du Québec en Outaouais.

La sémiotique sociale étudie les pratiques de production du sens à travers des systèmes de signes porteurs de signification (Kress et Van Leeuwen, 2001 ; Kress et Jewitt, 2003 ; Albers et Harste, 2007). Ces signes se déclinent, entre autres, en **modes** de représentation : oral, gestuel, sonore, scriptural, pictural, spatial, spatiotemporel ou numérique⁵. Ils se combinent de façon multimodale. Pour Guaitella (sans date), les différents systèmes de signes contribuent à la communication multimodale (y sont inclus les signes linguistiques, les formes vestimentaires et les institutions) et ils facilitent la compréhension des phénomènes culturels. Dans cette perspective, les cultures sont perçues comme des systèmes multimodaux (Guaitella, sans date). Par conséquent, cela devrait aussi s'appliquer à la culture des jeunes.

Pour comprendre cette culture multimodale et ses rapports aux médias d'aujourd'hui, il semble utile d'examiner d'abord les définitions de « média » et de « dispositif », du point de vue de la sociosémiotique. Selon Véron (1985), un média est un « ensemble constitué par une technologie plus les pratiques sociales de production et d'appropriation de cette technologie » (p. 125). Il comprend un « dispositif technologique de production/réception de discours » où le corps agit à titre d'« opérateur de contact » entre les divers registres du sens (p. 125). S'y combinent les trois **registres** théorisés par Peirce (1987) et repris par Véron (1985), synthétisés dans nos propres recherches (Richard, 2005).

Le registre de l'**indice** crée du sens par les rapports de contact et de voisinage entre corps et objet, de même que par leur articulation. Il indique une position ou une direction entre divers éléments signifiants. Il met les éléments en relation sous la forme d'une mise en pages, d'un dispositif de présentation ou d'une séquence événementielle où prime la relation dynamique, bien que les aspects matériels et formels soient toujours en jeu. Le registre de l'**icône** se fonde sur la ressemblance entre une chose et son image. Il s'agit de l'ordre de la substitution par la représentation de la réalité ou de l'imaginaire : se remplace ou s'évoque une chose réelle par son image ou par un objet de substitution. Les aspects formels et matériels contribuent à cet effet de similitude ; ils construisent une logique cohérente d'un monde représenté en fonction d'un style ou d'un genre particulier. L'image peut être pluridimensionnelle, analogique ou numérique, fixe ou mobile. Le registre du **symbole** se fonde sur la convention ; il fonctionne par la transposition d'éléments en signes et le renvoi de signes en signes qui s'articulent entre eux. Pour avoir du sens, le symbole se substitue à l'objet par un système de conventions d'usage dans un langage.

5. Plusieurs auteurs ont décliné des modes de signification (Kress et Jewitt, 2003 ; Richard, 2005 ; Walsh, 2008). Dans cette section, j'en présente une liste non exhaustive.

Ces registres permettent d'articuler les éléments qui contribuent à construire la signification d'un produit, que ce soit un événement, un lieu, un dispositif, une image, un objet, un schéma ou un texte, les réunissant dans un espace concret ou virtuel. Selon la production à consommer ou à créer, l'utilisateur ou le concepteur emploiera un ou plusieurs registres de signification en mettant l'accent soit sur l'interaction, soit sur la projection, soit sur la narration. Il comblera plusieurs caractéristiques des éléments constitutifs : dynamiques, matérielles et formelles.

Afin de favoriser la projection du récepteur dans le produit, le concepteur utilisera des stratégies qui mettent en valeur la spécificité du produit, ce qui distingue ce dernier des autres, ce qu'il ajoute à la proposition en l'exposant au risque, c'est-à-dire en la faisant dévier des attentes ou des formats habituels (Bakhtin, 1981). Pour cela, il choisit un ou des genres qui permettent la projection de l'imaginaire sous diverses formes. Véron (1985) définit le **genre** comme « un certain agencement de la matière langagière » (p. 13), qu'il soit matérialisé dans un ou plusieurs modes. Certains genres sont reliés à d'autres, dont ils découlent, ce que Consalvo (2007) nomme des *paratextes*, et que nous appellerons des *produits dérivés*. Par exemple, la bande dessinée est à la fois un genre littéraire et un genre artistique en ce qu'elle combine images et texte ; on retrouve parfois son histoire racontée sous le mode spatiotemporel au cinéma d'animation ou encore ses personnages déclinés en produits dérivés sur des tee-shirts ou dans des figurines de jeu.

Puis, le concepteur choisit un **style**, c'est-à-dire une interprétation particulière du produit (Wolf et Perry, 1988) pour évoquer une certaine qualité de réception. Il lie le style à la proposition ou au thème par le choix des moyens langagiers (Bakhtin, 1981), traitement de l'espace, des formes, des couleurs et autres, c'est-à-dire par la manière d'agencer les éléments du ou des langages employés. Selon Mosset (2010), le style est un « filtre entre soi et le monde [...] qui permet de sélectionner ce sur quoi nous fixerons notre *attention* [...] par un processus d'esthétisation singulière ». Dans les productions artistiques, le corps sert d'interface entre soi et « les formes du monde » par le biais de signaux expérientiels transmis par les productions (Mosset, 2010). On revient donc à la notion de registres articulés par le corps et, dans l'étude qui nous préoccupe, à celle du corps adolescent qui cherche à la fois à se distinguer et à se singulariser par le style de ses pratiques culturelles, tout en s'identifiant et en s'associant à ses pairs dans diverses sous-cultures. À partir de ce cadre, il reste à analyser des pratiques multimodales juvéniles.

4. L'ANALYSE DE PRATIQUES ARTISTIQUES OU CULTURELLES MULTIMODALES

Nous trouvons plusieurs modes, registres, médias et genres qui se combinent dans les dispositifs des jeunes : profil personnel Facebook, blogue, bande dessinée, jeu vidéo de construction, jeu de rôle grandeur nature (GN), vidéo journal, tutoriel vidéo, affiche satirique, etc. Les jeunes les utilisent pour consommer, communiquer, collaborer et créer entre eux. La description de deux cas spécifiques permet d'aborder certains des éléments à l'œuvre, dans une analyse très succincte des pratiques informelles engagées par deux jeunes de milieu socioéconomique moyen.

Dans le cas de Robin des Bois⁶, adolescent observé de façon informelle de 10 à 15 ans, il s'intéresse particulièrement à la thématique médiévale dans ses jeux qui se pratiquent seul ou en collaboration. Branché simultanément au téléviseur, à l'ordinateur et à Internet, dans sa salle de jeu, ou à un réseau d'ordinateurs ou de manettes vidéo, dans un sous-sol d'amis, il s'adonne au multitâche et au réseautage. Orchestrant ses activités dans un espace à la fois concret et virtuel, il peut moduler ses liaisons technologiques et sociales à partir de son corps selon les dispositifs sensoriels dont il dispose. Il communique par téléphone pour prendre des rendez-vous de jeu, n'ayant pas de cellulaire à son usage ; il partage des informations écrites et visuelles sur Facebook ; il échange des stratégies de jeu en mode sonore via Skype, car ses parents interdisent l'utilisation de la caméra vidéo pour communiquer avec une communauté internationale de joueurs. Ses productions culturelles principales ou dérivées comprennent, entre autres, le réseautage avec des inconnus pour une joute de *RuneScape*⁷, à l'ordinateur, le dessin de cartes de jeu en collaboration, l'écriture de listes d'armes associées au jeu, le remixage d'images tirées d'Internet, pour en faire un document PowerPoint de jeu, le bricolage de maquettes de ponts ou de catapultes en bâtonnets à café, la fabrication d'accessoires de jeux, ainsi que la tenue de GN avec ses pairs, dans divers sites : autant de genres où se combinent les modes et les registres⁸. Robin des Bois consulte maints tutoriels sous forme de capsules vidéo, autres produits dérivés créés par des jeunes et diffusés sur YouTube, pour raffiner ses techniques de fabrication ou de stratégie. Parfois, il fabrique des produits qui dérivent non pas d'un thème médiéval ou guerrier, ou du genre épique, mais plutôt des matériaux employés et détournés de leur fonction. En témoigne une sculpture abstraite originale, faite de mousse isolante typique des GN et de

6. Le jeune a choisi ce pseudonyme pour cette recherche.

7. Il s'agit d'un jeu de rôle massivement multijoueur (MMORPG) gratuit, situé dans un univers médiéval fantastique (voir <<http://www.runescape.com/>>).

8. Les sites de jeux varient entre la cour de l'un ou de l'autre des joueurs, un centre des loisirs municipal ou un champ familial loué par un des jeunes du groupe pour une somme modique demandée à chaque joueur.

cure-dents, ou encore un instrument de musique fabriqué à partir d'un tuyau de plomberie en plastique, objet usiné qui est également employé dans les GN.

Dans le cas de Nicolas⁹, dont les productions ont été suivies informellement de 15 à 21 ans par Christine Faucher¹⁰ et nous-mêmes, nous retrouvons une sensibilité singulière au domaine de création dans son exploitation analogique et numérique de plusieurs genres et styles : par exemple, dans un autoportrait hommage, inspiré du style de Tim Burton qu'il admire, ou dans une bande dessinée de style gothique ou *gore* qui aborde le thème de l'aliénation informatique. Dans certaines images, Nicolas maîtrise le croisement de genres tels que le portrait et le dessin anatomique de l'écorché, en combinant les codes de diverses sources iconiques. Quant au dispositif multimodal de son blogue personnel¹¹, il arrime à la fois son art, sa poésie, son commerce (puisqu'il vend ses productions en ligne), sa socialisation (liens URL à ses pairs artistes), tout en reflétant son style de vie. En effet, Nicolas va jusqu'à incarner l'un ou l'autre de ses personnages dans son quotidien ou lors d'événements spéciaux comme Halloween, par son style vestimentaire, du maquillage ou, encore, le port d'une orthèse qu'il a fabriquée sur mesure.

Les deux cas décrits ne sont pas représentatifs de la moyenne des productions culturelles multimodales des jeunes, qu'il reste à décrire dans des recherches plus exhaustives. Cependant, ils révèlent une expertise certaine dans l'utilisation de divers médias analogiques et numériques, ainsi que des intérêts à la fois singuliers et partagés pour différents genres, thèmes et styles. Dans le cas de Robin des Bois, les aspects dynamique et matériel dominant ; pour Nicolas, les aspects formels ont la priorité. Les jeunes acquièrent ainsi diverses connaissances et compétences associées aux pratiques médiatiques et artistiques, telles que performance, appropriation, simulation, résolution de problèmes, jugement et négociation (Jenkins *et al.*, 2009). Ils communiquent et s'expriment à travers divers langages (plastique, littéraire, mathématique, musical, multimédia ou autres), qui leur permettent de recourir à des registres et à des modes variés. Afin de les inciter à acquérir de plus grandes compétences, nous croyons qu'il importe d'offrir aux jeunes, à l'école, des exemples de pratiques culturelles plus complexes provenant de leurs pairs hors de l'école. En enseignement des arts, ces exemples pourront s'intégrer dans un modèle pédagogique ouvert à la culture des jeunes, qu'il reste à développer.

9. Conformément à une entente déontologique, à partir de 18 ans, Nicolas a choisi de conserver son nom pour une reconnaissance de son travail artistique.

10. M^{me} Faucher est doctorante en études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal où elle prépare une thèse sur les captures d'écran des jeunes dans le cyberspace. Plusieurs des idées de ce texte n'auraient pu être formulées sans sa précieuse collaboration à notre réflexion.

11. Son site peut être consulté à l'adresse suivante : <<http://portfolionico.canalblog.com/>>.

5. LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET LES SITES PÉDAGOGIQUES NÉGOCIÉS

Diverses composantes des pratiques culturelles multimodales des jeunes peuvent servir à la transposition didactique définie par Perrenoud (1998). Toutefois, il faut situer les pratiques informelles des jeunes par rapport à la pédagogie. Selon Wilson (2008), trois sites principaux servent à la pédagogie artistique : a) la culture des jeunes, c'est-à-dire là où elle se trouve ; b) la classe d'art ; c) une pédagogie négociée entre les deux sites précédents. À l'instar de Wilson, ce qui est particulier à notre approche, c'est d'encourager la transposition de pratiques informelles des jeunes dans le milieu scolaire. Dans ce curriculum informel qu'il reste à préciser, nous pouvons partir des éléments des programmes déjà énumérés : stratégies de création, techniques, gestes, matériaux, outils, notions langagières et repères culturels, en incluant ceux qui sont propres aux pratiques des jeunes. Ainsi, à la démarche de création, nous ajouterons des stratégies de production telles que l'imitation, l'emprunt, le remixage ainsi que les stratégies médiatiques propres à la génération C dans sa définition élargie, c'est-à-dire la consommation, la communication et la collaboration, auxquelles s'ajoutent la contextualisation et la critique. Partant de la sociosémiologie, nous aborderons graduellement, et de façon simple et pragmatique, les notions de modes, registres, genres et styles ainsi que leurs aspects symbolique, dynamique, formel et matériel.

Reprenons le cas de Robin des Bois. Il a eu la chance, en 2011, qu'une ancienne professeure d'art recyclée en anglais reconnaisse ses intérêts et ses compétences acquises informellement, et l'inscrive au concours *Pont Pop*, organisé par l'École de technologies supérieures (Université du Québec). Elle a su ainsi combiner les approches formelle et informelle avec une équipe d'élèves, ce qui correspond à une pédagogie négociée, selon Wilson, afin de le pousser à poursuivre son travail à l'école. Dans le cas de Nicolas, son expérience scolaire a entraîné une critique institutionnelle des pratiques pédagogiques dont bien des enseignants d'arts plastiques devraient tenir compte afin d'engager les élèves dans la démarche de création à partir de leurs propres intérêts et savoirs (Faucher, 2006). En effet, ce jeune constate que les enseignants manquent de références à des genres et à des styles plus près des intérêts des jeunes.

Les statistiques présentées donnent un aperçu de l'ampleur des pratiques multimodales des jeunes ; les projets décrits, de la richesse et de la complexité possibles de leur culture. Les dispositifs multimodaux consommés ou créés font appel aux divers registres, modes, genres et styles de représentation, mais les jeunes ne connaissent pas toujours les façons de les utiliser efficacement pour créer du sens. De même, les enseignants savent peu comment mobiliser les compétences médiatiques des jeunes à travers le spectre

des utilisations, bien que les programmes scolaires généraux ainsi que ceux des arts plastiques fassent plus de place à l'éducation aux médias. Il reste à développer et à mettre en œuvre une pédagogie multidisciplinaire négociée avec les élèves, qui tienne compte de leur culture et les ouvre à celles des autres. À l'éducation « par » ou « aux médias », proposée par Pichette (1996), pourrait s'ajouter une éducation multimodale en arts, en langues et en communication « avec » les médias, qui permettrait de transposer les pratiques médiatiques des artistes et celles des jeunes dans divers sites pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERS, P. et J.C. HARSTE (2007). « The arts, new literacies, and multimodality », *English Education*, vol. 40, n° 1, p. 6-20.
- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- CEFRIO (2009). « Les 12-24 ans : utilisateurs extrêmes d'Internet et des TI », Réseau CEFRIO, <http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Publication/reseau_pages_3_5.pdf>, consulté en juin 2010.
- CEFRIO (2006). NETendances CEFRIO, Léger Marketing, Bell, Gouvernement du Québec, VLD2, <http://www.infometre.cefrio.qc.ca/loupe/omnibus/divers_tissement_1206.asp>, consulté en juin 2010.
- CONSALVO, M. (2007). *Cheating: Gaining Advantage in Digital Games*, Cambridge, The MIT Press.
- COUTURE, F. et S. LEMERISE (1992). « Le rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques », dans J. Hamel et L. Maheu (dir.), *Hommage à Marcel Rioux. Sociologie critique, création artistique et société contemporaine*, Montréal, Éditions Albert Saint-Martin, p. 77-94.
- CYBERPRESSE (2010). Dossier *Les jeunes et la culture*, 13 mars, <<http://www.cyberpresse.ca/arts/dossiers/les-jeunes-et-la-culture/>>, consulté en septembre 2010.
- FAUCHER, C. (2006). « Entrevue avec Nicolas Plamondon », *Vision : Revue de l'association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques*, n° 64, p. 10-14.
- FAUCHER, C. et M. RICHARD (2009). « L'art comme seuil entre les pratiques culturelles des jeunes et les pratiques scolaires : investir le cyberspace au Québec », dans L. Trémel (dir.), *Les pratiques audiovisuelles : réflexions sur des questions d'éducation, de culture et de consommation de masse*, Dijon, Éditions d'un autre genre, p. 135-163.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GUAÏTELLA, I. (sans date). *Équipe Multimodalité de la communication humaine*, <<http://aune.lpl.univ-aix.fr/lpl/presentation/equipes/mch.htm>>, consulté en juin 2011.

- JENKINS, H., K. CLINTON, R. PURUSHOTMA, A.J. ROBISON et M. WIEGEL. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, The MIT Press, <http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Confronting_the_Challenges.pdf>, consulté en juin 2010.
- KRESS, G. et C. JEWITT (dir.) (2003). *Multimodal Literacy*, New York, Peter Lang.
- KRESS, G. et T. VAN LEEUWEN (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres, Arnold.
- LIVINGSTONE, S. et E. HELSPER (2007). « Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide », *New Media & Society*, vol. 9, n° 4, p. 671-696.
- MOSSET, Y. (2010). « Le style tentaculaire: déploiements d'une notion », *Acta Fabula*, vol. 11, n° 9, <<http://www.fabula.org/revue/document5987.php>>, consulté en juin 2011.
- NEW LONDON GROUP (1996). « A pedagogy of multiliteracies », dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Melbourne, Macmillan, p. 9-38.
- PARENT, A.M. (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 5 vol., Québec, Gouvernement du Québec.
- PEIRCE, C.S. (1987). *Textes fondamentaux de sémiotique*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PERRENOUD, P. (1998). « La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, p. 487-514.
- PICHETTE, M. (dir.) (1996). *Vivre avec les médias: ça s'apprend!* Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal.
- PIETTE, J., C.M. PONS et L. GIROUX (2007). *Les jeunes et Internet: 2006 (Appropriation des nouvelles technologies)*, Rapport final de l'enquête menée au Québec, Département des communications de l'Université de Montréal pour le ministère de la Culture et des Communications, Gouvernement du Québec.
- POISSANT, L. (1997). *Dictionnaire des arts médiatiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- RICHARD, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts. Jeux et reflets d'identité*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- RIOUX, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec*, 3 vol., Québec, Éditeur officiel du Québec.
- VÉRON, É. (1985). *Production de sens: fragments d'une sociosémiotique*, Thèse d'État, Paris, École des hautes études en sciences sociales.
- WALSH, M. (2008). « Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices », *Literacy*, vol. 42, n° 2, p. 101-108.
- WILSON, B. (2008). « Contemporary art, the best of art, and third-site pedagogy », *Art Education*, vol. 61, n° 2, p. 6-9.
- WOLF, D. et M.D. PERRY (1988). « From endpoints to repertoires: Some new conclusions about drawing development », *Journal of aesthetic education*, vol. 22, n° 1, p. 17-35.

14. L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU

LES JEUX VIDÉO EN TANT QUE VECTEURS DE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

René St-Pierre
Chercheur autonome

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, nous observons de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre dans la formation initiale de nos jeunes. D'autres pratiques d'enseignement émergent, plus particulièrement celles qui intègrent les technologies de l'information et de la communication dans la classe. Dans ce contexte, l'usage des dispositifs interactifs multisensoriel et multimédia, de par leur potentiel ludique en phase avec l'univers culturel et avec les loisirs des jeunes d'aujourd'hui, permet d'enrichir l'expérience de l'apprentissage. La recherche a conduit l'auteur vers deux pistes d'actions pédagogiques. Il a d'abord présenté à des étudiants en enseignement des arts visuels et médiatiques des outils d'aide à l'enseignement favorisant l'appréciation d'œuvres d'art et l'exploration de la création d'œuvres personnelles et médiatiques à l'aide d'applications vidéo-ludiques ou de jeux vidéo éducatifs. Il a ensuite développé un atelier d'initiation à la conception de bandes dessinées et de jeux vidéo pour des élèves de 5^e et de 6^e année du primaire. L'objectif était de leur faire découvrir le potentiel de logiciels de création graphique et d'intégration multimédia en mettant en valeur différents apprentissages scolaires tels les arts, les sciences, le français et les mathématiques. Dans cet article, nous présentons une synthèse de ces deux interventions pédagogiques ainsi que quelques pistes de réflexion concernant l'apprentissage ludique par les jeux vidéo en contexte d'enseignement des arts.

Depuis quelques années, nous observons de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre dans la formation initiale de nos jeunes. D'autres pratiques d'enseignement émergent, plus particulièrement celles qui intègrent les technologies de l'information et de la communication dans la classe. Dans ce contexte, l'usage d'un dispositif interactif multisensoriel et multimédia, de par son potentiel ludique en phase avec l'univers culturel et avec les loisirs des jeunes d'aujourd'hui, permet d'enrichir l'expérience de l'apprentissage.

Les résultats¹ de notre recherche sont le fruit d'un stage postdoctoral qui s'échelonne sur plus de trois années (2009-2011). Ils témoignent de notre volonté de mettre en action, sur le terrain de l'expérience, des hypothèses questionnant le potentiel de l'enseignement assisté par les technologies numériques, plus particulièrement celles pouvant être observées à travers les pratiques vidéoludiques éducatives contemporaines.

1. LE SUJET DE LA RECHERCHE

Notre recherche établit d'abord un lien avec le modèle méthodologique de recherche-crédation sur la conception de jeux vidéo éducatifs² que nous avons présenté dans le cadre d'un doctorat en études et pratiques des arts complété avec mention en 2007. Nous avons ensuite collaboré, à titre d'assistant de recherche et de conférencier, aux travaux de la professeure Moniques Richard, de l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre du stage, nous avons travaillé à un répertoire des pratiques culturelles des jeunes liées aux jeux vidéo à vocation ludique et éducative; nous avons également contribué à la recherche documentaire sur la culture médiatique; nous avons aussi élaboré certaines dimensions ludiques et esthétiques d'interventions pédagogiques à partir d'une exploration expérimentale de différents logiciels ludoéducatifs qui étaient en lien avec notre recherche doctorale. Ces dimensions ludiques et esthétiques ont été réinvesties dans le cadre d'une recherche-action effectuée auprès d'un groupe d'élèves de 5^e et de 6^e année de l'école primaire Roslyn de Montréal. Cette expérimentation consistait à valider un modèle pédagogique d'enseignement des arts et des sciences à l'aide des technologies de l'information.

Le présent texte fait d'abord une mise en contexte du projet. Il présente ensuite la recherche-action conduite en contexte scolaire, les objectifs visés et les résultats obtenus au terme de l'expérimentation. Dans l'annexe, nous précisons différents concepts clés autour de la

1. Cette recherche est appuyée par un support visuel disponible à l'adresse suivante : <http://www.clik-media.ca/ensarts/rapport_postdoc_2011.pdf>.

2. Voir dans l'annexe les détails concernant la définition du jeu vidéo éducatif, les critères déterminant sa pertinence et enfin, sa place dans l'enseignement des arts (p. 224-226).

notion de jeu vidéo éducatif : comment le définir, en évaluer la pertinence pédagogique, ses applications en enseignement des arts et les contraintes à son usage pédagogique.

2. LA MISE EN CONTEXTE ET LES OBJECTIFS VISÉS

La conception de jeux vidéo éducatifs est un exercice créatif et technique passablement complexe. Tout d'abord parce qu'il s'agit d'une pratique relativement nouvelle encore à la recherche de codes, tout comme le cinéma au début du siècle dernier. Ensuite, parce que les applications révèlent des œuvres complexes intégrant à la fois des notions de science de l'information (bases de données), des notions d'esthétique et de forme (arts visuels et médiatiques) ainsi que des notions d'informatique (programmation, intelligence artificielle). Ces découvertes théoriques fort enrichissantes devaient toutefois être mises à l'essai dans un ou plusieurs contextes d'expérimentation ou de diffusion.

Nous avons voulu développer une approche pédagogique d'enseignement assisté par ordinateur et vérifier, par le fait même, quelques hypothèses quant à la pertinence pédagogique, communicationnelle et relationnelle de l'usage d'applications vidéoludiques ou de jeux vidéo éducatifs en contexte d'enseignement de plusieurs domaines d'apprentissage dont ceux des arts, des langues, des mathématiques, des sciences et des technologies. Nous avons voulu encadrer cette démarche en participant à la réflexion de Moniques Richard sur le croisement des genres artistiques et médiatiques à l'école. Nous croyons en effet que la conception de jeux vidéo éducatifs représente une nouvelle forme d'expérience esthétique et d'expression artistique qui sollicite de nouvelles attitudes face aux pratiques culturelles des jeunes.

3. LA CONTRIBUTION AU PROJET AMALG.A.M.E³

AMALG.A.M.E (acronyme signifiant Croisement de genres artistiques et médiatiques à l'école) est un projet de création pédagogique développé par Richard et St-Pierre (2010). Son objectif premier est d'étudier la notion de croisement des genres artistiques et médiatiques en contexte d'enseignement des arts à l'école ou en milieu communautaire.

Dans ses recherches récentes en enseignement des arts, Richard et St-Pierre (2010) s'intéresse plus particulièrement à la notion de « culture » en tant qu'amalgame de cultures de différentes provenances

3. Le texte complet de cette contribution est disponible à l'adresse suivante : <http://www.clikmedia.ca/ensarts/rapport_postdoc_2011.pdf>.

(populaire, médiatique, artistique, scolaire, universitaire, etc.). Cette notion touche à la fois à la culture des jeunes à qui nous enseignons, à celle des enseignants, en formation ou en service, ou à celle des artistes qui servent de référence ou de modèle dans notre domaine. Le postulat de Richard et St-Pierre (2010) est que les influences culturelles que nous subissons quotidiennement sont innombrables, diverses et se contaminent entre elles, et qu'à l'ère de la mondialisation, elles circulent massivement à travers les réseaux de communication et des médias. Ces influences reflèteraient, certes, la diversité des cultures, mais aussi l'homogénéité ou l'hétérogénéité des pratiques, la pauvreté ou la richesse des produits, la familiarité ou l'exotisme relatif des unes et des autres, tout comme l'ouverture ou la fermeture au monde et à l'autre, de la part des récepteurs et des producteurs de culture.

Dans les groupes-cours auxquels nous avons participé à titre de conférencier, nous avons présenté aux étudiants de nouvelles avenues et de la matière d'enseignement des arts à l'aide des technologies de l'information (TI). Il s'agissait de mettre en valeur des outils favorisant l'appréciation d'œuvres d'art et l'exploration de la création d'œuvres personnelles et médiatiques à l'aide d'applications vidéoludiques ou de jeux vidéo éducatifs. Dans l'optique de transposer des éléments de notre recherche doctorale en enseignement des arts, nous avons tenté de mettre en valeur des applications révélant un potentiel de scénarisation d'histoires traditionnelles ou interactives. Il y a également eu des échanges sur des questions d'éducation aux médias (dans une perspective critique), par exemple, la représentation du corps de la femme dans certaines productions vidéoludiques à caractère commercial. Des échanges avec les étudiants concernaient aussi les obstacles à l'implantation des TI en enseignement des arts (disponibilité des TI, appropriation technologique des TI, pertinence pédagogique des TI, etc.).

Enfin, nous avons documenté des cours et des ateliers de recherche sur l'enseignement des arts visuels et médiatiques au primaire et au secondaire. Cet exercice de documentation a pris la forme de deux sites Web portant sur un cours de création et d'enseignement en arts visuels et médiatiques ainsi qu'un atelier⁴ de soutien à l'enseignement destiné aux professeurs d'art. Le premier site présente les travaux des étudiants, leur démarche réflexive et créative, alors que le second documente une rencontre interuniversitaire visant à faire émerger une tradition de recherche concertée en enseignement des arts visuels et médiatiques.

4. Voir les sites suivants : <<http://www.clikmedia.ca/ensarts/AVM4000/>> et <<http://www.clikmedia.ca/ensarts/AREA/>>.

4. LA CRÉATION DU VIDEO GAME LAB À L'ÉCOLE PRIMAIRE ROSLYN⁵

Ce projet résulte de notre réponse à une annonce de l'école primaire Roslyn de Westmount qui invitait un étudiant universitaire à animer un atelier portant sur les jeux vidéo auprès d'un groupe d'élèves motivés par le sujet. L'objectif formulé par Jim McMorran, le directeur de l'école, était d'initier les élèves à la création multimodale par l'entremise des jeux vidéo, et parallèlement, de leur permettre de visualiser la façon dont cette complexité pourrait éventuellement se transposer dans d'autres sphères de leur vie une fois qu'ils auraient quitté l'école. Le projet était ouvert, nous avions carte blanche pour élaborer le contenu des ateliers ainsi que la séquence pédagogique permettant d'expérimenter la conception de jeux vidéo en contexte scolaire.

Suivant ce cadre, le projet se déroula entre le printemps 2010 et le printemps 2011. Au total, nous avons dispensé 16 ateliers de 60 minutes portant sur la conception et la production multimédia. Dans l'idée de créer éventuellement des jeux vidéo, nous avons d'abord présenté plusieurs notions simples permettant de comprendre la construction classique des récits (exposition, quête et résolution). En classe, nous avons ensuite expérimenté plusieurs logiciels permettant de traiter et d'assembler différents éléments médiatiques dans le but de créer des histoires traditionnelles ou interactives.

Durant les huit premiers ateliers exploratoires, l'objectif était de faire découvrir le potentiel de logiciels de création graphique et d'intégration multimédia. Concernant la série des huit ateliers suivants dispensés entre janvier et mai 2011, un projet pédagogique en lien avec le programme de formation de l'école québécoise fut envisagé. L'objectif était d'utiliser le contexte des ateliers pour explorer le développement de compétences transversales à travers plusieurs domaines d'apprentissage (langues, mathématiques, arts, science et technologie).

5. LES RÉSULTATS ATTENDUS ET OBTENUS

Au terme de la 2^e série d'ateliers dispensés entre janvier et mai 2011, nous avons espoir de faire produire par les élèves de courtes présentations multimédias qui mettraient en valeur leurs apprentissages scolaires en français et en mathématiques à l'école Roslyn. Le groupe de onze élèves a alors été divisé en trois équipes qui avaient pour mission de concevoir, de médiatiser, puis de présenter à la direction, à l'aide du multimédia interactif, certains aspects des apprentissages effectués en langues, mathématiques, arts, science et technologie, etc.

5. Le texte complet de cette contribution est disponible à l'adresse suivante : <http://www.clikmedia.ca/ensarts/rapport_postdoc_2011.pdf>.

Entre l'idée initiale du projet et son aboutissement final, l'expérience aura produit des résultats différents de ceux que nous attendions. En effet, certains facteurs limitatifs ont contribué à questionner la faisabilité des objectifs fixés à l'origine. La justification de ces écarts est expliquée plus bas à la section « Les contraintes au développement efficace de l'atelier ».

Toutefois, sur le strict plan de la recherche, cette démarche expérimentale aura réussi à générer une production médiatique intéressante⁶ sur le plan technique et esthétique. Les trois équipes ont travaillé à produire différents types de documents : édition graphique d'images composites multicouches (*Pixlr*⁷), scénarisation et médiatisation d'histoires traditionnelles sous forme de bandes dessinées statiques et animées (*Comic Life*⁸ et *DVolver*⁹) de même que scénarisation, médiatisation et programmation de jeux vidéo (*Scratch*¹⁰). Par ailleurs, les élèves ont également exploré un logiciel de dessin (*Crayon Physics*¹¹) permettant de simuler certaines propriétés physiques des objets : friction, rotation, gravité, effet de levier, masse, volume, etc.

6. LES CONTRAINTES AU DÉVELOPPEMENT EFFICACE DE L'ATELIER

Plusieurs contraintes d'ordre pédagogique, logistique et organisationnel ont ralenti la progression de certains aspects du projet. Nous pouvons ici les résumer sommairement :

- › Ateliers dispensés toutes les deux ou trois semaines, donc à de trop grands intervalles. En effet, pour « accrocher » les élèves, ce genre d'activité doit s'inscrire dans une séquence de récurrence très courte qui ne devrait pas dépasser une semaine, autrement les élèves perdent progressivement le fil du projet et incidemment leur intérêt pour la chose.
- › Ateliers parascolaires non inscrits aux activités régulières. Le fait de faire sortir des élèves de leur classe pendant une heure alors qu'ils étaient déjà en situation d'apprentissage semble avoir causé certains préjudices aux élèves, à leurs pairs et à leurs enseignantes.

6. Des exemples liés à cette expérience sont contenus dans le rapport de stage : <http://www.clikmedia.ca/ensarts/rapport_postdoc_2011.pdf>.

7. <<http://pixlr.com/>>.

8. <<http://plasq.com/>>.

9. <<http://www.dvolver.com/moviemaker/make.html>>.

10. <<http://scratch.mit.edu/>>.

11. <<http://www.crayonphysics.com/>>.

- › À certains moments, il y a eu un manque de communication et de coordination logistique entre la direction et le corps professoral quant à la gestion de cette activité parascolaire, ce qui a fait qu'à quelques reprises, nous nous sommes retrouvé dans des situations délicates auprès d'enseignants qui avaient déjà planifié autre chose pour des élèves que nous faisons sortir de leur classe et dont nous interrompons les activités.
- › Difficulté à arrimer la visée pédagogique du projet avec la portée du programme de l'école québécoise. En effet, il aurait fallu planifier certains ancrages pédagogiques entre les éléments de savoirs et de compétences prescrits par le programme, et ce qui pouvait raisonnablement être exploré et expérimenté dans le cadre de ces ateliers. Peut-être qu'une sensibilisation accrue du corps professoral à ce type d'intervention permettrait éventuellement une concertation en amont, laquelle en faciliterait le déploiement.
- › Manque d'expérience personnelle dans l'animation de groupe d'élèves de niveau primaire. Notre expérience d'enseignement se situait en effet surtout aux niveaux collégial et universitaire.

7. LES PISTES DE SOLUTION

Cette expérience nous a fait réaliser qu'en contexte d'enseignement primaire, il faut pouvoir s'adapter très rapidement à la dynamique relationnelle avec nos jeunes « natifs du numérique¹² ». Le numérique leur est en effet incontestablement plus familier qu'à la génération précédente. Cela demande une adaptation de la part du corps professoral afin d'offrir un environnement d'enseignement numérique accessible, convivial et en phase avec les visées du programme de l'école québécoise. Ce constat est aussi vrai pour toute activité organisée en parascolaire.

Afin d'optimiser les initiatives futures, une attention particulière devrait être apportée aux pistes de solution suivantes :

- › concentration de la séquence pédagogique en réduisant les délais entre les ateliers ;
- › promotion et valorisation de l'activité pédagogique au sein du corps professoral ;
- › assurance d'une meilleure coordination entre les intervenants potentiels au projet.

12. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Natif_numérique>.

CONCLUSION

À titre de bilan provisoire, nous croyons que ces projets de recherche permettent à des étudiants en formation au baccalauréat en arts visuels et médiatiques ainsi qu'à des élèves en milieu scolaire ou communautaire de s'approprier divers genres artistiques et ludiques, tout en apprenant à en faire une lecture critique et à en détourner les codes selon leurs besoins. Ils favorisent également l'intégration des dimensions ludique et médiatique en enseignement des arts, plus spécifiquement celles d'approches et d'outils technologiques interactifs à diverses étapes d'un projet.

ANNEXE

Le jeu vidéo éducatif

Qu'est-ce qu'un jeu vidéo éducatif ?

Nous pouvons définir les jeux vidéo éducatifs comme toute application informatique intégrant des aspects à la fois ludiques et éducatifs. Il en existe plusieurs genres : certains jeux sont présentés sous forme de cartes thématiques ou temporelles à explorer ; d'autres permettent de manipuler, créer ou simuler des environnements complexes où le joueur tiendra un rôle actif dans une quête à accomplir, un problème à résoudre ou un apprentissage à atteindre. En fait, la problématique concernant l'apprentissage avec ces nouveaux outils n'est pas nouvelle, particulièrement dans le champ des études en sciences de l'éducation. Squire (2002) cite Wentworth et Lewis (1973), deux chercheurs ayant synthétisé près d'une cinquantaine d'études concernant l'apprentissage par le jeu. Leur conclusion démontre que dans la majorité des études recensées, les apprenants ayant été soumis à des expériences d'apprentissage par le jeu n'ont pas mieux ou moins bien réussi que ceux soumis à des scénarios d'apprentissage plus classiques, mais qu'ils avaient néanmoins bénéficié d'un plus grand sentiment d'engagement lié à l'activité ludique.

Les jeux vidéo éducatifs s'adressent à des clientèles diversifiées, enfants, adolescents et adultes. Ils peuvent servir autant pour la formation de base (français, mathématique, histoire, géographie, physique, chimie, écologie, etc.) que pour la formation continue à travers des jeux sérieux (gestion de ressources, simulation, visualisation scientifique, sciences sociales et médicales, etc.). Aux fins de la présente recherche, nous nous sommes attardé à l'usage des jeux vidéo éducatifs et à des applications vidéoludiques dans le contexte de l'enseignement des arts au primaire et au secondaire.

Les critères qualitatifs déterminant la pertinence d'un jeu vidéo éducatif

Qu'est-ce qui rend une expérience ludique amusante et enrichissante ? Certains principes caractérisent la qualité de telles expériences et leur usage équilibré permet de réaliser des jeux intéressants, motivants et enrichissants sur le plan pédagogique. Du point de vue des joueurs, il y a d'abord le principe relatif au désir de vivre une expérience esthétique intense, d'être immergé dans un univers sensoriel et fantaisiste permettant d'échapper à la réalité du quotidien (Crawford, 1984). Il y a ensuite le goût de se mesurer, d'entrer en compétition avec soi-même ou avec d'autres en relevant des défis personnels ou en équipe. Par ailleurs, ce besoin de mesurer ses forces et ses faiblesses ne saurait se faire sans la poursuite d'un objectif, d'une quête motivée par l'appât du gain et par le désir de développer des habiletés multiples : cognitives, psychomotrices, créatives et relationnelles. Cette quête doit également révéler une certaine mise en tension dramatique : le suspense du temps qui passe ou de la menace imminente. Enfin, un système de jeu performant visera l'atteinte d'un certain équilibre entre l'ensemble des principes précédemment énoncés, c'est la jouabilité ou le *gameplay*. Dans ce mot composé, il y a d'abord le mot *game* qui fait référence au système de jeu, à son territoire et à ses règles de fonctionnement ; le mot *play* définit quant à lui la nature de l'expérience sensorielle, ludique et pédagogique (St-Pierre, 2007). Un jeu vidéo éducatif de qualité sera celui qui crée une balance harmonieuse entre ces deux éléments.

L'usage du jeu vidéo en enseignement des arts

Depuis l'apparition des technologies de l'information, bon nombre d'enseignants intègrent l'ordinateur à leurs pratiques pédagogiques. Qu'il s'agisse de présentation de portfolio PowerPoint, de cyberquêtes, d'éducation aux médias ou d'ateliers audiovisuels intégrant la capture, le traitement, l'assemblage et la diffusion de projets médiatiques, l'ensemble de ces outils, approches et méthodologies prépare le citoyen de demain à interagir plus efficacement dans un monde saturé d'informations. Il le guide là où le sens devrait primer sur la superficialité de l'image et du son. Les enseignants en arts n'échappent pas à cette nouvelle vague. Ils explorent de nouvelles manières de découvrir, de s'approprier et de questionner l'art. Et toutes les formes d'art sont susceptibles d'intégrer des jeux vidéo éducatifs dans la pratique d'enseignement : musique, danse, théâtre, cinéma, littérature, sculpture, peinture, etc. Le virtuel offre une nouvelle fenêtre, un nouveau contexte pour vivre et exprimer l'expérience esthétique ou, encore, pour explorer et interpréter le langage visuel et ses multiples

formes d'expression artistique. À l'heure des réseaux sociaux et des plateformes collaboratives, c'est également tout le contexte de la diffusion artistique et culturelle qui est interpellé.

Vers de nouvelles approches vidéoludiques pour l'enseignement des arts¹³

Dans le cadre de trois études provenant du Royaume-Uni, des chercheurs ont tenté de comprendre comment certains types de jeux vidéo pourraient être utilisés en classe (Becta, 2009 ; McFarlane, Sparrowhawk et Heald (2002) ; Kirriemuir, 2002). Ces études ont par ailleurs révélé des contraintes relativement à l'implantation de ces jeux vidéo dans l'enseignement :

- › difficulté pour les enseignants non formés à identifier ce qui peut apparaître pertinent d'un point de vue pédagogique dans tel ou tel jeu et à établir des relations possibles entre le jeu et le curriculum ;
- › difficulté à promouvoir le potentiel éducatif et pédagogique des jeux vidéo au sein du corps professoral ;
- › manque de temps et de ressources pour se familiariser avec les environnements des jeux et pour développer des scénarios pédagogiques efficaces intégrant des jeux vidéo dans le curriculum ;
- › difficulté à se concentrer exclusivement sur les éléments pertinents d'un jeu, trop de fonctionnalités venant distraire l'utilisateur.

BIBLIOGRAPHIE

- BECTA (2009). « Technology strategy for further education, skills and regeneration », <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://publications.becta.org.uk/download.cfm?resID=40494>>, consulté le 30 janvier 2012.
- CRAWFORD, C. (1984). *The Art of Computer Game Design*, Emeryville, McGraw-Hill/Osborne Media.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper and Row.
- DEMPSEY, J., B. LUCASSEN, L. HAYNES et M. CASEY (1997). *An Exploratory Study of Forty Computer Games*, COE Technical Report n° 97-2, Mobile, University of South Alabama.

13. Une liste plus exhaustive d'exemples de jeux pouvant être utilisés en contexte d'enseignement des arts est disponible à l'adresse suivante : <<http://www.clikmedia.ca/ensarts/ensarts.html>>.

- FRÉTÉ, C. (2002). *Le potentiel du jeu vidéo pour l'éducation*, Mémoire de DESS, Genève, Université de Genève.
- KIRRIEMUIR, J. (2002). « Video Gaming, education and digital learning technologies », *D-Lib Magazine*, vol.8, n° 2, <<http://www.dlib.org/dlib/february02/kirriemuir/02kirriemuir.html>>.
- McFARLANE, A., A. SPARROWHAWK et Y. HEALD (2002). *Report on the Educational Use of Games: An Exploration by TEEM of the Contribution which Games Can Make to the Education Process*, Cambridge, Teem.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*, New York, McGraw-Hill Education.
- RICHARD, M. et R. ST-PIERRE (2010). *S'approprier les genres et détourner les codes par la création pédagogique et le jeu éducatif en arts, Amorce d'une recherche-action collaborative*, Actes du colloque CREA, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- SQUIRE, K. (2002). « Cultural framing of computer/Video games », dans *Games Studies–The International Journal of Computer Game Research*, <<http://www.gamestudies.org/0102/squire/>>, consulté le 30 janvier 2012.
- ST-PIERRE, R. (2007). *La conception de jeux vidéo éducatifs, une méthodologie de recherche-création*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- WENTWORTH, D. et D. LEWIS (1973). « A review research on Instructional Games and simulations on social studios education » *Social Education*, vol.37, p. 432-439.

CONCLUSION

LES APPROCHES, LES CURRICULA, LA FORMATION ET LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

Les auteurs du présent ouvrage ont des points de vue complémentaires sur les nouvelles littératies, inspirés de leur discipline de base, de leurs expériences sur le terrain, de leur conception de l'éducation en général. Ils se rejoignent sur le fait qu'il faut que l'école prenne le tournant de la littératie médiatique multimodale. Est-ce une affaire d'approche pédagogique à infléchir, de système scolaire à améliorer, de formation des enseignants à remettre en question? Sans doute un peu de tout cela à la fois, ainsi que nous proposons de le décrire pour clore ce travail collectif et ouvrir le débat.

1. UN SURVOL DE QUELQUES APPROCHES PÉDAGOGIQUES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE/ÉDUCATION AUX MÉDIAS

L'expression *éducation aux médias* (*media education*) utilisée par les chercheurs britanniques réfère à ce que les chercheurs américains nomment *l'éducation à la littératie médiatique* (*education to media literacy*), soit la connaissance, les compétences requises pour utiliser et interpréter les médias. L'éducation à la littératie médiatique explore la manière d'apprendre et d'enseigner en lien avec ces connaissances

et compétences. Au cours des années 1990 s'est développée une définition consensuelle autour de l'association du terme *littératie* à tout ce qui est média visuel ou électronique. Les chercheurs ont alors transposé les connaissances sur les compétences en littératie classique aux connaissances sur les compétences en littératie médiatique. Le concept actuel englobe presque toujours la dimension critique fondée sur la réflexion, l'analyse, l'évaluation, non seulement du contenu et des éléments structurels spécifiques à un média, mais aussi les contextes social, économique, politique et historique dans lesquels ils ont été créés et utilisés par le public (Hobbs, 2005). La Grande-Bretagne, les États-Unis et le Canada définissent la littératie médiatique autour de concepts clés, au centre desquels se situe le développement de la pensée critique et de la communication.

Comme l'a fait remarquer Hartley (2002), la littératie médiatique n'est pas seulement une affaire d'habileté individuelle. Elle est idéologiquement et politiquement orientée, ce qui fait que les programmes scolaires ont de plus en plus tendance à exercer sur elle une certaine régulation, ce qui permet d'établir des standards de littératie. On doit à Considine et Haley (1999) l'idée que la littératie médiatique est non seulement un objet d'études, mais une méthode d'enseignement. Ils y voient un moyen de transformer la pédagogie traditionnelle. Ils pensent non seulement à l'apprentissage en général, mais aussi à la formation du citoyen par une étude critique des médias. Ils ont également été les premiers à parler du plaisir que les élèves peuvent tirer de l'étude des médias et surtout de la pertinence pour leur émancipation personnelle d'adopter une telle posture critique.

L'éducation aux médias s'est faite selon trois perspectives, chronologiquement, nous dit Frau-Meigs (2006) : le protectionnisme des années 1960, la démystification des années 1980 et la perspective participative des années 1990. Leaning (2009) parle pour sa part de trois différentes approches d'éducation aux médias qui ressemblent à celles de Frau-Meigs (2006) : l'approche inoculation/protection, l'approche culturelle/démystification et enfin l'approche participative.

L'approche inoculation/protection, qui existe et persiste depuis l'apparition des médias à l'école, insiste sur la protection de la grande culture littéraire traditionnelle par rapport à la culture de masse ; il faut apprendre aux élèves à distinguer ce qui est « beau » de ce qui ne l'est pas et les protéger des travers des médias rappelle Buckingham (2003), qui critique d'ailleurs cette approche, responsable, selon lui, de la manipulation d'élèves vulnérables. Il y a derrière cette position l'idée que les médias font partie d'une industrie de la culture et de la consommation et qu'ils manipulent les consommateurs. Nous retrouvons encore cette tendance dans plusieurs programmes d'éducation aux médias, car elle accorde une large place à l'enseignant, ce qui le conforte dans son rôle de modèle culturel.

L'approche de démystification, pour sa part, est née dans les années 1960 et a été assez répandue jusque dans les années 1980. Elle a été grandement influencée par les théories sur le marxisme, le féminisme et le postcolonialisme, par les études sémiotiques de Barthes (entre autres son ouvrage *Mythologies*, en 1957) et par le rôle militant des *Cahiers du cinéma* en France. Elle se base sur le fait que le contenu médiatique serait idéologique et que le public le consommerait de façon non critique. Le rôle de l'éducation aux médias serait donc ici de dévoiler la manipulation idéologique (Pennman et Turnbull, 2007). Selon les sémioticiens, les médias ne font que représenter la réalité. Ainsi, Barthes refuse de faire des distinctions entre grande culture et culture de masse, contrairement à Bourdieu (1992, 1994) qui place ce clivage au cœur de l'analyse sociologique, qu'il articule et développe tout au long de sa carrière. On a reproché à cette approche d'être trop centrée sur l'interprétation des œuvres médiatiques et de ne pas s'intéresser assez à leur production, alors qu'on a reproché exactement l'inverse à Bourdieu à la suite de la parution de *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire* (1992). À l'école, cette approche se traduirait par une trop grande insistance sur la contextualisation et sur le contexte de production et de réception des œuvres.

Les deux précédentes approches pédagogiques se caractérisent, entre autres, par une crainte des effets négatifs des médias sur le consommateur, le rendant passif. En réalité, le consommateur de médias devrait être actif, identifier les caractéristiques d'un média et en intégrer les thématiques dans sa vie personnelle. La troisième approche, soit l'approche participative de l'éducation aux médias, a bénéficié des avancées de la théorie constructiviste, selon laquelle il faut encourager l'apprenant à explorer par lui-même, surtout par la pratique. Elle a aussi été facilitée par les mutations technologiques plus récentes venues d'Internet et qui ont créé, comme le dit Naughton (2007), un nouvel écosystème des formes médiatiques. L'approche participative se traduit à l'école, entre autres, par une adaptation des ressources du Web 2.0 : les réseaux sociaux favorisent une mise en commun des idées, et la discussion qui en résulte ne peut que développer l'esprit critique.

Bien que présentées chronologiquement ici, ces trois approches coexistent dans le système scolaire actuel. L'approche émergente, soit celle qui met de l'avant une conception postmoderne du rapport au savoir et à la culture populaire (Buckingham, 1998a et b), peine à intégrer les pratiques enseignantes à cause du changement idéologique qu'elle impose. Par exemple, les enseignants qui enseignent encore à leurs élèves qu'ils sont manipulés par des méchants médias et qu'ils doivent s'en méfier et même en avoir peur jusqu'au point de faire un usage minimal d'Internet (et ils sont plus nombreux que nous

ne le pensons...) sont loin d'envisager une conception de l'enseignement de la langue indissociable des médias, des technologies et de la culture populaire.

2. LES CURRICULA EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Les pays anglo-saxons étant les chefs de file de la littératie médiatique multimodale, nous jetterons maintenant un bref coup d'œil sur leurs curricula, ce qui nous permettra de les comparer quelque peu à ceux du monde francophone, soit le Québec et la France.

Leaning (2009) et Taylor (2002) ont étudié les programmes d'éducation à la littératie médiatique de pays tels le Canada (anglais), l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Grande-Bretagne et les États-Unis. Dans les trois premiers pays, des organismes de praticiens partagent leurs pratiques et leur matériel; ils modifient également leur curriculum afin d'y insérer des pratiques de littératie médiatique. Ils sont donc des agents de changement des curricula dans une perspective *bottom up*. L'éducation aux médias en général fait partie intégrante des curricula de langue première, de la maternelle à la 12^e année, ce qui fait qu'il est vraiment question de littératie médiatique. C'est ainsi qu'on aborde avec les élèves la communication orale, visuelle et les images animées. En Grande-Bretagne, l'éducation aux médias se fait dans les cours d'éducation à la citoyenneté ainsi que dans les cours de langue première. Quant aux États-Unis, actuellement, mais dans certains États seulement, l'éducation aux médias se fait dans une variété de cours dont ceux de langue maternelle, d'arts de la communication, de sciences sociales et humaines; ce qui entraîne une certaine fragmentation des approches.

Il est intéressant de voir les soubresauts qu'a connus la littératie médiatique aux États-Unis. Selon Tigga (2009), après un essor rapide de 1960 à 1980, elle a décliné entre 1980 et 1990 pour réapparaître plus forte par la suite. La période d'émergence est le fait d'enseignants qui, à titre individuel, ont adopté des pratiques novatrices de la littératie médiatique. Il y a eu peu de recherches systématiques dans le domaine et aucune formation d'enseignant durant ces années. Seules quatre recherches ont été subventionnées par l'État. Le déclin s'est produit vers 1980, lorsque l'État a décidé d'appliquer à tout le pays la politique du *back-to-basics*, ou retour aux apprentissages élémentaires. Cette période correspond également à l'emphase mise sur les applications pédagogiques à l'ordinateur, à l'absence de formation adéquate des enseignants et à un manque de vision de l'État concernant l'apport des nouvelles technologies à l'école. Cependant, les projets de littératie médiatique touchant l'éducation morale de la famille et des jeunes ont survécu, soutenus par des églises diverses.

Voyant le problème de la violence chez les jeunes, l'État fédéral a tout de même subventionné lui aussi des projets, entre autres, contre la drogue. La réémergence de la littératie médiatique à l'école s'est produite vers 1990 lorsque l'État fédéral s'y est intéressé de nouveau, sous la pression sociale et particulièrement sous celle des autorités scolaires. Des programmes de maîtrise en littératie médiatique ont été créés dans certaines universités; les écoles ont été mieux équipées en ordinateurs et mieux reliées à Internet, des objectifs de littératie médiatique ont été fixés dans les programmes d'études, mais pour certains États seulement. Le domaine de la recherche, quant à lui, s'est énormément développé, stimulé par la création de revues savantes en ligne.

Nous pouvons comparer cette situation des pays anglo-saxons à celle de deux pays francophones, soit la France et le Québec. En France, est respectée la *Déclaration de Bruxelles pour une éducation aux médias tout au long de la vie* promulguée en janvier 2011 par le Conseil supérieur de l'éducation aux médias. Ce document fusionne l'éducation aux médias et la littératie médiatique, qu'il définit ainsi: «l'ensemble des compétences informationnelles, techniques, sociales et psychosociales exercées par un utilisateur, lorsqu'il consomme, produit, explore et organise des médias» (Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias, 2011, p. 1).

Le *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale français nous apprend que l'éducation aux médias fait partie intégrante du programme des lycées dans les filières technologiques et qu'elle est rattachée aux cours de littérature, d'histoire et d'histoire de l'art. Originalité française: la collaboration entre enseignants et documentalistes (bibliothécaires) est partout soulignée. Nous trouvons chez Alluin (2010) un rapport d'enquête sur l'usage des TIC à la fois au collège et au lycée. Il s'agit cependant d'une restriction de la littératie médiatique au simple usage de l'ordinateur, et, encore là, nous voyons que, chez la moitié des enseignants, l'usage des TIC en classe est peu fréquent (moins d'une fois par semaine), ce qui permet d'envisager le chemin qui reste à parcourir avant l'instauration de véritables curricula intégrant la littératie médiatique multimodale.

Le ministère de l'Éducation nationale de France subventionne le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) depuis 1983. Cet organisme est à l'origine de partenariats dynamiques entre le monde scolaire et le milieu des médias. Il diffuse des documents pédagogiques et forme des enseignants; il est d'ailleurs le seul à le faire de façon spécifique. Cependant, l'action du CLEMI reste encore aujourd'hui limitée à des militants, même si les préoccupations de l'État français pour l'éducation aux médias sont bien réelles, ainsi qu'en font foi de nombreux rapports officiels.

Le défi français actuel est de rattacher les apprentissages médiatiques aux apprentissages scolaires fondamentaux, soit la maîtrise des langages, la formation esthétique et l'éducation à la citoyenneté comme cela est stipulé dans le rapport Becchetti-Bizot et Brunet (2007). Ce rapport contient une analyse de la place que peut prendre l'éducation aux médias dans tout le curriculum scolaire, matière par matière. Il souligne que les projets en littératie médiatique sont encore trop ponctuels et qu'une formation universitaire systématique des enseignants dans le domaine devrait être faite. Quant à la recherche scientifique en éducation aux médias ainsi qu'en littératie médiatique multimodale, elle est encore embryonnaire et liée aux problèmes sociaux tels que la violence et la pornographie, ou encore au pouvoir des images. Les sémiologues et sociologues des médias n'ont pas encore appris à travailler dans le monde de l'éducation sur des problématiques de littératie médiatique multimodale, contrairement, par exemple, à la Grande-Bretagne où c'est absolument le cas, par exemple à l'Institute of Education de l'University of London, où œuvrent Kress, Jewitt et consorts.

Le Québec, pour sa part, n'a toujours pas intégré officiellement les compétences en littératie médiatique à ses programmes d'études, mais il est en voie de le faire. Par contre, les enseignants sont initiés depuis plusieurs années aux nouvelles technologies et à leur usage en classe, entre autres par le biais d'un plan d'action qui vise à former de futurs enseignants à l'usage pédagogique des TIC, et aussi à observer et à évaluer les pratiques. Il faut bien s'entendre : il s'agit ici d'une approche pragmatique à l'usage des TIC, et non d'une formation en littératie médiatique multimodale telle que nous la définissons plus haut. Dans cette foulée, les programmes d'études du primaire et du secondaire recommandent l'usage des TIC dans toutes les disciplines. Il s'agit d'une vision globale de la littératie médiatique se centrant sur les pratiques pédagogiques, mais sur les représentations, attentes et réticences des différents acteurs. Les chercheurs de ce courant analysent les facteurs culturels, organisationnels et institutionnels de l'usage des TIC (Viens, Peraya et Karsenti, 2002). Au-delà de la compétence en littératie, ils s'intéressent à une compétence technologique à visée critique.

Diverses associations (AQUOPS, RECIT) réunissent et animent les enseignants désireux de perfectionner leurs habiletés en littératie médiatique et en nouvelles technologies, et de faire connaître leurs travaux. Ainsi, le RECIT a mis sur pied le projet « BD facile », qui propose, par le biais d'Internet, des outils qui facilitent la création d'une bande dessinée par les élèves. Déjà, en 2003, Bibeau décrit l'existence de scénarios pédagogiques divers tels que la télécorrespondance, l'édition et la publication sur le Web ; la recherche et la gestion documentaire sur le Web ; la télécollaboration.

Par le Réseau Éducation-Médias, organisme bilingue, le Québec se rattache à l'ensemble canadien et se voit donc sensibilisé à des situations où la littératie médiatique occupe, dans les programmes et dans les pratiques, une place plus importante que sur son propre territoire. À l'instar du CLEMI, ce Réseau présente des documents pédagogiques, suscite des discussions et contribue à la formation des enseignants.

Par ailleurs, quelques recherches scientifiques sont déjà parues sur les textes multimodaux, leurs structures narratives et les croisements d'un média à l'autre (Antaya, 2005; Coutu, 2006; Picard 2009; Lacelle, 2009). Caron-Bouchard *et al.* (2003) ont expérimenté trois environnements multimédias pour développer l'argumentation, soit le face-à-face, le clavardage et la visiophonie. Huot *et al.* (2009) ont mené une recherche sur les répercussions du recours aux TIC, jumelée à une approche pédagogique par projet, sur la qualité des productions écrites, tant en français L1 qu'en anglais L2. Nous pouvons également mentionner des recherches sur l'analyse par les élèves du secondaire des stéréotypes dans les médias, travail accompagné d'une grille exhaustive des compétences médiatiques (Lebrun et Lacelle, 2011), sur la langue qu'utilisent les jeunes dans les blogues (Lebrun et Lacelle, 2010), sur la construction d'une exposition virtuelle (Lebrun, 2011). Le terrain est donc prêt pour une jonction recherche-expériences de terrain puisque certaines universités commencent à donner des formations portant spécifiquement sur la littératie médiatique multimodale.

Comme on le voit, l'écart entre le monde anglo-saxon et le monde francophone est encore grand, en ce qui regarde les curricula, mais il est appelé à s'estomper au fur et à mesure que la France et le Québec poursuivront leur démarche d'intégration officielle des compétences médiatiques au curriculum global, de la maternelle à la fin du préuniversitaire.

3. LES ENSEIGNANTS: CHANGEMENT DE PARADIGME DANS LA FORMATION ET DANS LA PRATIQUE

Former les enseignants à l'usage et à l'intégration des nouvelles technologies «en général» ne suffit pas: il faut leur assurer une formation plus ciblée sur la didactique de leur discipline, ce qui, dans le cas des langues, est primordial, puisque la langue est le vecteur de tous les apprentissages. Or si les universités font leur part du côté de la formation générale des enseignants aux usages des TIC (Angeloro, 2010), il n'en est pas de même du côté de la formation en littératie médiatique multimodale. Nous pouvons noter un très grand conservatisme des facultés d'éducation dans le domaine. Par ailleurs, les enseignants,

même dotés dans leurs écoles d'un parc technologique en expansion, se limitent à des pratiques de littératie numérique assez conventionnelles telles que le traitement de texte et les exercices, de même que le recours à des dictionnaires informatisés et à la recherche documentaire sur le Web, qui touchaient, de toute façon, une minorité d'enseignants (soit moins de 20%, si nous faisons abstraction du traitement de texte), selon l'enquête de 2004 de Larose, Grenon et Palm. Pouvons-nous croire que huit ans plus tard, le Web ait définitivement supplanté le recours aux encyclopédies de la bibliothèque/centre de documentation dans les écoles du Québec? C'est à espérer, mais il faudrait le valider par une nouvelle enquête.

Il existe de plus en plus dans les écoles des tableaux blancs interactifs (TBI) facilitant l'apprentissage des langues maternelles et secondes, mais qu'en est-il de l'usage d'instruments tels les logiciels de création de multitextes, tels qu'*Evernote* ou *Pages*, par exemple? Quand songera-t-on à former les enseignants, ceux de langues particulièrement, à les utiliser pour eux-mêmes et avec leurs élèves? Quand leur donnera-t-on une formation sur la lecture de l'image et sur les relations texte-image? Il semble que même les didacticiens du français soient peu ouverts à l'idée de sortir de leurs confortables scénarios pédagogiques où les activités de lecture et d'écriture illustrent une conception «classique» de la littératie. Certaines revues dont *Québec français* et *Vivre le primaire* pour le Québec, puis *Les Cahiers pédagogiques* pour la France, présentent cependant de plus en plus des façons de vivre l'ère numérique et la multimodalité de manière plus stimulante en classe. Pensons, par exemple, aux expériences qui y sont relatées sur l'usage scolaire des blogues (Kaufmann, 2010; Lebrun et Lacelle, 2010; Viens et Bertrand, 2007), sur la production vidéo (Peters, 2011), sur la bande dessinée en classe de langue (Boutin, 2010), ou encore, sur l'usage de Twitter (Juin, 2010) et de Facebook (Le Baut, 2010), ou enfin aux deux numéros spéciaux sur la bande dessinée des revues québécoises *Québec français* (printemps 2008) et *Vivre le primaire* (été 2011).

Nous pourrions peut-être dire, en fait, que les enseignants et futurs enseignants sont plutôt portés à penser en termes de *learning technologies* (p. ex. logiciels de bureautique, Web 2.0, etc.), lorsqu'ils envisagent les applications de la littératie numérique en classe, alors que les élèves, eux, sont immergés dans les *living technologies*, celles de la vie courante (p. ex. téléphones mobiles, jeux vidéo, réseaux sociaux, etc.), selon la distinction éclairante que font Hosein, Ramanau et Jones (2010), de même que Kennedy *et al.* (2008). Selon ces auteurs, le fait d'utiliser les *living technologies* ne rendrait pas les élèves automatiquement compétents dans les *learning technologies*. À notre avis, il ne faut pas poser le problème de l'utilisation des TIC et de l'accès à une nouvelle littératie de cette façon, mais bien voir en quoi les *living technologies* peuvent ÉGALEMENT être des *learning technologies* dans le développement de compétences en lecture et en écriture, au sens

large. Un paradigme à changer, en somme : transformer l'école par la littératie médiatique multimodale, et non simplement chercher à intégrer les TIC à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLUIN, F. (2010). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale (France), Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, série « Les dossiers : enseignement secondaire », n° 197.
- ANGELORO, R. (2010). « Le profil Maître-TIC à la formation initiale des maîtres », *Québec français*, n° 159, p. 67-69.
- ANTAYA, P. (2005). *Utilisation des éléments formels de la bande dessinée au cinéma*, Mémoire de maîtrise en arts inédit, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.
- BARTHES, R. (1957). *Mythologies*, Paris, Seuil.
- BECCHETTI-BIZOT, C. et A. BRUNET (2007). *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale (France), Inspection générale de l'éducation nationale/Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- BIBEAU, R. (2003). *Taxonomie des contenus numérisés et des projets éducatifs avec les TIC*, Montréal, Direction des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation du Québec.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOUTIN, J.F. (2010). « L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire à partir de la bande dessinée : Quatre exemples d'application en classe », dans R. Bergeron et R. Riente (dir.), *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment ? La grammaire au cœur du texte, prise deux*, Québec, Les Publications Québec français, p. 65-67.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity Press.
- BUCKINGHAM, D. (dir.) (1998a). *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*, Londres, UCL Press.
- BUCKINGHAM, D. (1998b). « Media education in the UK : Moving beyond protectionism », *Journal of Communication*, n° 48, p. 33-42.
- CARON-BOUCHARD, M., J. ALLARD, R. DUPUIS et C. QUESNEL (2003). *Argumentation et environnements d'apprentissage*, Québec, Ministère de l'Éducation, Rapport PAREA.
- CHRIST, W. et J.W. POTTER (1998). « Media literacy, media education and the Academy », *Journal of Communication*, vol. 48, p. 5-16.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS (2011). *Déclaration de Bruxelles pour une éducation aux médias tout au long de la vie*, Bruxelles, Le Conseil.
- CONSIDINE, D.M. et G.E. HALEY (1999). *Visual Messages Integrating Imagery into Instruction*, Colorado, Teachers Ideas Press.

- COUTU, J. (2006). *Mayapolis 2317. Bande dessinée interactive et les mécanismes d'évaluation de son usabilité*, Mémoire de maîtrise en communication inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- FRAU-MEIGS, D. (2006). «Media regulation, self-regulation and education. Debunking some myths and retooling some working paradigms», dans U. Carlson (dir.), *Young People and Harmful Media Content in the Digital Age: Regulation, Awareness, Empowerment*, Göteborg, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom Göteborg University, p. 83-100.
- HARTLEY, J. (2002). *Communication, Cultural and Media studies: The Key Concepts*, Londres, Routledge.
- HOBBS, R. (2005). «Media literacy and the K-12 content areas», dans G. Schwarz et P. Brown (dir.), *Media Literacy: Transforming Curriculum and Teaching*, National Society for the Study of Education, Yearbook 104, Malden, Blackwell, p. 74-99.
- HOSEIN, A., R. RAMANAU et C. JONES (2010). «Learning and living technologies: A longitudinal study of first-year students' frequency and competence in the use of ICT», *Learning, Media and Technology*, vol. 35, n° 4, p. 403-418.
- HUOT, D., J. HAMERS, F.H. LEMONNIER et S. PARKS (2009). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école secondaire: Une étude longitudinale*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- JUIN, L. (2010). «"Tweeter" en classe, au CDI, en conseil de classe, en stage...», *Cahiers pédagogiques*, n° 482, juin, <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/No482-Le-Web-2-0-et-l-ecole,6883.html>>.
- KAUFMANN, L. (2010). «Blogs pédagogiques: du discours sur leurs usages à la réalité dans leurs pratiques», *Cahiers pédagogiques*, n° 482, juin, <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Blogs-pedagogiques-du-discours-sur.html>>.
- KENNEDY, G.E., T.S. JUDD, A. CHURCHWARD, K. GREY et K.-L. KRAUSE (2008). «First year students' expériences with technology: Are they really digital natives?», *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 24, n° 1, p. 108-122, <<http://www.ascilite.org.au/ajet>>.
- LACELLE, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, Thèse inédite, Montréal, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- LACELLE, N. et M. LEBRUN (2011). «État de la question de la littératie médiatique multimodale en contexte nord-américain», Communication présentée au symposium «Quelles avancées en littératie francophone?» du colloque *Littératie et diversité* tenu à Mons du 31 juillet au 3 août 2011.
- LAROSE, F., V. GRENON, I. CARIGNAN et A. HAMMAMI (2010). «Les TIC en enseignement des langues au Québec: objet obscur d'un désir prescrit?», *Québec français*, n° 159, p. 71-72.
- LAROSE, F., V. GRENON et S. PALM (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Vol. 1: L'enquête par questionnaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative, Direction des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation, <<http://www.crie.ca/enligne/diffusion.htm>>.

- LEANING, M. (dir.) (2009). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy*, Santa Rosa, Informing Science Press.
- LE BAUT, J.-M. (2010). « Facebook, des liens entre générations d'élèves », *Cahiers pédagogiques*, n° 482, juin, <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/No482-Le-Web-2-0-et-l-ecole,6883.html>>.
- LEBRUN, M. (2011). « L'exploration de l'œuvre littéraire par le biais de l'exposition virtuelle », Actes du XVIII^e Congrès brésilien des professeurs de français, *(In)former pour transformer. Le français pour tous : défis politiques et didactiques*, Curitiba, octobre 2011.
- LEBRUN, M. et N. LACELLE (2011). « Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias », Actes du colloque « La lecture sous toutes ses formes : pluralité des supports, des processus et des approches », dans I. Carignan, M.C. Beaudry et N. Lacelle (dir.), *Revue pour la recherche en éducation*, <<http://revue-recherche-education.com/>> (onglet « Actes de colloque »).
- LEBRUN, M. et N. LACELLE (2010). « Blogues, réseaux sociaux et langue(s) », *Québec français*, n° 159 (automne), p. 54-55.
- NAUGHTON, J. (2007). *Blogging and the Emerging Media Ecosystem*, Reuters Institute for the Study of Journalism, Oxford, Oxford University.
- PENNMANN, R. et S. TURNBULL (2007). *Media Literacy—Concepts, Research and Regulatory Issues*, Belconn, Gouvernement de l'Australie, Australian Communications and Media Authority, <http://www.acma.gov.au/webwtr/_assets/main/lib310665/media_literacy_report.pdf>.
- PETERS, M. (2011). « Bandes annonces littéraires pour mousser le goût de la lecture », *Québec français*, n° 162, p. 94-95.
- PICARD, M. (2009). *Pour une esthétique du cinéma transludique. Figures du jeu vidéo et de l'animation dans le cinéma d'effets visuels du tournant du XXI^e siècle*, Thèse de doctorat inédite en littérature, Montréal, Université de Montréal.
- TAYLOR, T.R. (2002). *The Implementation of Media Literacy: An Analysis of the Media Literacy Curricula of Ontario, Canada; New South Wales, Australia, and England*, Thèse de doctorat inédite, Hattiesburg, University of Southern Mississippi.
- TIGGA, R. (2009). *Rise, Decline and Re-emergence of Media Literacy Education in the United States*, Thèse de doctorat inédite, Milwaukee, Marquette University.
- VIENS, J. et C. BERTRAND (2007). « Où est la valeur ajoutée des TIC ? », *Québec français*, n° 144, p. 109-110.
- VIENS, J., D. PERAYA et T. KARSENTI (dir.) (2002). « Intégration pédagogique des TIC : recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 2.

POSTFACE

UNE RÉFLEXION SUR LES MUTATIONS DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Jacques Piette
Université de Sherbrooke

Cela fait de nombreuses années déjà que nous militons en faveur de l'éducation aux médias et de son intégration dans le programme scolaire québécois. Ceux qui nous connaissent depuis longtemps se rappelleront de notre collaboration avec l'Association nationale des téléspectateurs (ANT) au milieu des années 1980, puis de la création de l'Association québécoise pour l'éducation aux médias dans les années 1990, jusqu'à la fondation du Centre de ressources en éducation aux médias (CREM) et de nos années à titre de président, au moment où se met en place la Réforme en éducation. Les bureaux du CREM, situés dans la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal, hébergeaient, à leurs tout débuts le Réseau Éducation-Médias, la branche francophone du réseau pancanadien *Media Awareness Network*, lorsque se développe le réseau Internet grand public et que l'éducation aux médias voit là une occasion d'étendre son rayon d'action. Depuis, nous avons continué à participer à des programmes et à des sessions de formation d'enseignants en éducation aux médias, et nos recherches universitaires se sont concentrées sur des enquêtes portant sur *Les jeunes et Internet*, en collaboration notamment avec nos collègues européens du CLEMI à Paris, de l'Université de Louvain et du Centre de formation Média Animation de Bruxelles.

Avec le recul des années, nous croyons qu'il nous est permis de dire que nous avons personnellement déjà beaucoup « donné » en ce qui concerne *la mise en place de structures favorisant le développement de la compétence en littératie médiatique*. Et nous en sommes arrivés, au fil des ans, à constater les limites de cette approche « structurelle » dans l'implantation réelle de l'éducation aux médias. Ce qui nous amène à penser aujourd'hui que c'est davantage dans la constitution d'un pôle de recherche et d'expérimentation de pratiques pédagogiques innovantes, dans le champ des médias numériques et de leur diffusion qui pourrait servir d'exemples et être repris dans les écoles, que réside peut-être davantage l'avenue la plus prometteuse pour donner un nouveau souffle à l'éducation aux médias. Ce n'est donc pas tant sur le plan des structures à mettre en place que nous devrions consacrer nos énergies, mais plutôt dans le développement de la recherche-action innovante qui s'attarde tout particulièrement à mieux cerner la nature des compétences que l'éducation à la littératie médiatique doit chercher à circonscrire pour le favoriser. Cette réflexion sur la nature des compétences me semble aujourd'hui fondamentale, et il est important de rappeler qu'elle n'a d'ailleurs jamais cessé au cœur de la réflexion en éducation aux médias, en empruntant il est vrai une terminologie bien différente.

Depuis ses débuts – et là, on remonte à plus d'une quarantaine d'années –, la question des compétences a en effet toujours été centrale pour les théoriciens en éducation aux médias. Pour résumer, nous pouvons affirmer que jusqu'à très récemment, toute cette question concernant les compétences était intimement liée à la notion de « connaissances ». Développer les compétences à l'égard des médias, c'était travailler à l'acquisition par les jeunes de connaissances regroupées de manière cohérente dans un « savoir » sur les médias, savoir auquel venait s'adjoindre une attitude : la distance critique. La compétence médiatique – la littératie médiatique dirions-nous aujourd'hui – devait se cristalliser dans l'acquisition de connaissances spécifiques sur les médias : qui produit les messages des médias ? Pourquoi ? Dans quel contexte social, politique, économique et culturel ? Pour qui ces messages sont-ils produits ? Comment ? Dans quelles intentions ? Avec quels effets ? Etc. Puis, « la » grande compétence, celle qui chapeautait toutes les compétences concernant l'utilisation, l'appropriation, le savoir-faire (sur et à propos des médias), cette métacompétence vers laquelle devaient converger toutes les activités pédagogiques auxquelles étaient conviés les jeunes, visait le développement de la pensée critique. Et comment s'y prendre ? Comment développer cette fameuse compétence critique ? En abordant les messages des médias comme des *textes*, pour reprendre le terme cher aux Anglo-Saxons : *Media as Texts*, selon la formule consacrée de l'époque. Les messages des médias étaient considérés, à l'instar de tous les autres textes qui se lisent, se comprennent, s'interprètent en les déconstruisant et en se les appropriant (pour soi-même et avec les autres), dans la classe, sous

la gouverne d'un enseignant formé à cette discipline. Quant aux fondements théoriques de l'éducation aux médias, ils ont été durant toutes ces années tributaires des résultats de la recherche en sciences de la communication de masse.

C'est en effet en s'appuyant sur les fondements théoriques des différents courants de la recherche en communication de masse que se développaient les expériences pédagogiques et que s'écrivaient les programmes en éducation aux médias dans les écoles. Et tout cela, dans une diversité de perspectives étonnante, souvent très éloignées, voire même franchement antagonistes : l'approche des effets, l'approche sémiotique, les *cultural studies*, les *gender studies*, les *reception studies*, les approches féministes, marxistes, les approches fonctionnalistes des *Uses & Gratifications*, etc. L'éducation aux médias s'est ainsi développée à l'intérieur de ce paradigme sur la recherche en communication de masse, en tenant compte, il va sans dire, des contributions pédagogiques des spécialistes de l'éducation dans la manière d'enseigner la pensée critique des jeunes à l'égard des médias. Mais le cadre théorique sur lequel se fondait cette nouvelle discipline se nourrissait essentiellement de la réflexion et des données de recherche sur les pratiques, les usages et les conceptions à propos de l'influence des médias. Nous ne pouvons nous attarder ici sur toutes les déclinaisons empruntées par la démarche d'éducation aux médias jusqu'à aujourd'hui, en fonction des pays, des traditions culturelles ou des spécificités des régimes et des systèmes scolaires.

Ce sur quoi nous voulons insister, c'est qu'au moment où se produit la révolution Internet avec l'explosion des médias numériques, l'alimentation théorique de l'éducation aux médias reste toutefois la même. Elle continue d'être totalement tributaire de la recherche sur la communication de masse. Les débuts de la « révolution numérique » n'entraînent pas vraiment de remise en question conceptuelle dans la manière de concevoir et de pratiquer l'éducation aux médias. Les médias numériques sont encore vus comme des prolongements des médias traditionnels. Ils sont de nouveaux médias certes, mais des médias quand même. Le support change, mais les idées, les valeurs, les idéologies qu'ils véhiculent, pense-t-on alors, sont une extension des médias de masse. Ils diffusent de nouveaux « textes », mais ce sont toujours essentiellement des « textes », qui peuvent être abordés, analysés, déconstruits, reconstruits, en utilisant le même cadre théorique qui prescrit toujours les objets à étudier et les approches pédagogiques à privilégier en regard des différentes clientèles scolaires.

Donc, au moment où se développe Internet, les « textes » des nouveaux médias s'inscrivent, croyons-nous encore alors, dans le prolongement des « textes » médiatiques traditionnels avec lesquels nous savons travailler depuis longtemps dans le secteur de l'éducation aux médias. YouTube, c'est quand même de l'audiovisuel. Napster, c'est toujours de la musique. La Toile du début, le World Wide Web

(le Web 1.0 tel qu'il se nomme maintenant), les courriels, les messages sur les sites de clavardage et sur MSN, ce sont toujours des documents. Ce sont encore des « textes ». Internet est un mégamédia certes, avec toutes sortes de déclinaisons possibles, mais c'est encore un média.

Le cadre théorique que nous avons développé tenait si bien la route, que nous ne voyions nul besoin d'en concevoir un nouveau, croyions-nous alors candidement. Si bien que nous n'avons pas vu qu'il se préparait une révolution. Jusqu'à ce qu'apparaisse, ce que peu d'entre nous avaient réellement pressenti, le développement et l'explosion d'un autre Web : le Web 2.0, appelé maintenant le Web des réseaux sociaux. Nous n'avons pas vu, en effet, que ce Net allait devenir le Web de la contribution et de la participation, celui qui se développe sous l'impulsion de ses usagers, car ce sont eux qui deviennent le moteur même de son expansion. Le premier Web, le Web 1.0, le Web documentaire existe toujours. Mais ce n'est pas lui qui se développe à toute vitesse et qui tient le haut du pavé. C'est l'autre, le Web préféré des jeunes, celui des réseaux sociaux. Et celui-là est en passe de changer beaucoup de choses. Maintenant, les jeunes ne naviguent plus sur Internet avec les moteurs de recherche. Ils naviguent par le biais des réseaux sociaux. Ils vont visiter des pages Web grâce à des liens qui leur sont référencés par d'autres usagers, par leurs « amis » Facebook. Le jeune de cette génération du 2.0 ne va plus sur Google pour chercher de l'information (ou si peu). Il se branche en permanence sur son Facebook, qui lui suggère quoi voir et quoi lire. Il se promène d'une suggestion à l'autre, d'un lien à l'autre. Il navigue désormais essentiellement sur les réseaux sociaux. Et cela m'apparaît comme symptomatique d'un phénomène beaucoup plus vaste, qui devrait nous interpeller en termes d'appréhension de ce nouvel espace médiatique des jeunes. Cette nouvelle réalité, dont les contours sont encore assez mal connus, devrait nous amener à nous interroger sur la nature des compétences médiatiques, sur ce qu'est réellement cette littératie médiatique qui se développe à toute vitesse et qui dépasse le cadre d'une conception des médias en tant que « textes ».

Nous constatons d'ailleurs que cette réflexion sur la nature des compétences fait désormais l'objet d'une grande attention, notamment du côté de la recherche universitaire aux États-Unis, dans le cadre des travaux du domaine des TIC (Technologies de l'information et de la communication). Or dans ce nouveau champ, les chercheurs font complètement fi du legs théorique de la recherche en éducation aux médias. Dans l'abondante documentation qui est en voie de se constituer, les références au cadre théorique et conceptuel de l'éducation aux médias sont presque inexistantes. Nous constatons, en outre, et cela devrait grandement nous inquiéter, que le paradigme disciplinaire des TIC est largement dominé par une conception techniciste, qui vise par-dessus tout à rendre le jeune usager plus efficace, plus performant dans son utilisation des technologies.

La pensée critique n'est qu'une dimension parmi d'autres dans les programmes éducatifs développés par ceux qui se réclament du champ des TIC, et elle ne compte pas parmi les plus importantes. Elle se résume la plupart du temps à inviter le jeune à s'assurer de la fiabilité des sources qu'il consulte sur le Net. Mais nous conviendrons tous qu'être en mesure de juger de la fiabilité des sources exige au préalable d'avoir développé une certaine capacité dans l'exercice de sa pensée critique...

L'éducation aux médias, c'est autre chose que de chercher à développer chez les jeunes des usages plus efficaces, afin de les rendre plus aptes à combler, entre autres, les nouveaux besoins de main-d'œuvre de l'industrie du multimédia... Ce dont nous avons besoin, c'est d'une approche qui amène les jeunes à s'interroger sur leurs usages et sur ceux de leurs pairs, dans une exploration commune de ce nouvel environnement médiatique en mutation. S'il est en effet une chose que l'éducation aux médias nous a bien apprise, c'est celle-ci : ce n'est pas en suggérant aux jeunes, par exemple, d'écouter davantage de télévision que nous leur apprendrons à être éduqués à la télévision, mais c'est en les invitant à réfléchir sur leurs perceptions et sur leurs usages, et en partageant cette réflexion avec les autres, encadrés par un enseignant formé à cette démarche pédagogique.

L'éclosion du Web social est l'occasion de réactualiser notre conception et notre démarche d'enseignement critique aux médias pour faire en sorte que l'école soit le lieu de l'initiation à la participation numérique citoyenne que favorisent les technologies émergentes. Trop souvent entendons-nous actuellement dans les milieux de l'éducation – tout comme dans les médias d'ailleurs – des jugements très sévères à l'égard de la culture jeune qui se développe sur le Net des réseaux sociaux. Cette culture numérique de l'échange ne serait, aux yeux de plusieurs, qu'une forme de régression narcissique. Le Web des réseaux sociaux ne contribuerait qu'à l'éclosion de pratiques d'expression individualistes qui favoriseraient surtout l'essor du « domaine de l'Égo.com », cette agrégation de solitudes interactives regroupées dans les intranets jugés insignifiants que seraient les Facebook, Twitter et compagnie. Il s'agirait, à les entendre, du développement d'un Web où les jeunes usagers sont désormais totalement étrangers à tout intérêt et à toute préoccupation à l'égard de l'univers social, et dans lequel la communication ne se résume qu'à un babillage insignifiant permanent. On ne voit, dans cet intérêt des jeunes pour l'exposition et le partage en ligne de leur intimité et de leurs amitiés, qu'une simple manifestation d'un discours du « Moi ! Moi ! Moi ! » qui risquerait de supplanter toutes les autres formes de communication sociale. L'éducation critique aux médias numériques peut, au contraire, constituer l'occasion d'amener l'élève à s'engager dans l'exploration, la production et la création de contenus originaux qui le conduisent dans un processus

d'autonomisation (*empowerment*), dans l'expression d'un discours du « Nous ! Nous ! Nous ! » qui l'ouvre à d'autres réalités culturelles et sociales que celles de son cercle immédiat « d'amis numériques ».

Une des principales difficultés de l'éducation aux médias a toujours été de réussir à concilier analyse et production dans la démarche d'enseignement. La création par les élèves de productions audiovisuelles était d'un coût souvent prohibitif qui empêchait l'école de leur offrir l'occasion de s'initier à des facettes importantes de l'univers médiatique, en réalisant leurs propres productions photographiques, radiophoniques, télévisuelles, ou cinématographiques, etc. À cet obstacle financier venait également s'ajouter le fait que bon nombre d'enseignants ne disposaient pas la plupart du temps de l'expertise technique nécessaire pour encadrer leurs élèves dans l'expérimentation de créations et de productions médiatiques en classe. Les technologies émergentes rendent cependant aujourd'hui plus facile et beaucoup moins coûteuse la production de contenus médiatiques de toutes sortes.

Avec les médias numériques, il est devenu possible de concilier les dimensions de l'analyse et de la production de contenus par le biais d'activités de création de contenus multimodaux originaux. D'ailleurs, bon nombre de productions interactives sur le Net constituent déjà de toutes nouvelles formes d'expression qui sortent des sentiers battus auxquels nous ont habitués les médias traditionnels. Il suffit de penser ici aux nouveaux formats qu'explorent les centres de production institutionnels comme l'Office national du film du Canada, dont 30 % des productions sont désormais constituées de contenus Web interactifs, ce qui opère une rupture radicale avec sa production d'œuvres cinématographiques traditionnelles. De même, les services numériques de Radio-Canada travaillent à développer des formats hybrides de contenus mêlant écriture interactive et expression audiovisuelle qui constituent de nouvelles opportunités pédagogiques fascinantes. Et c'est sans parler de l'extraordinaire potentiel de la blogosphère qui séduit déjà bon nombre d'adolescents.

C'est d'ailleurs dans l'exploration des possibilités qu'offrent, à l'éducation aux médias, ces nouveaux contenus interactifs que nous comptons engager cette année nos activités de recherche, espérant à partir, de ce travail, contribuer à la réflexion sur la nature des compétences en littératie médiatique du nouvel environnement médiatique des jeunes.

NOTICES BIOGRA- PHIQUES

AMAL BOULTIF est doctorante en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), 3^e cycle en éducation. Elle a enseigné pendant 20 ans dans des classes du secondaire dans des lycées à Alger. Elle est titulaire d'une maîtrise en didactique du français obtenue à l'École normale supérieure des lettres et sciences d'Alger. Elle a aussi participé à l'élaboration de programmes et de manuels scolaires de français et a fait partie de la Commission nationale des programmes, en Algérie, en tant que membre des Groupes spécialisés des disciplines. Ses champs d'intérêt portent sur l'enseignement du français, sur l'introduction de la culture urbaine *hip-hop* et *slam* en classe de langue, sur les littératies médiatiques en classe de langue et sur l'apprentissage de la lecture.

amalboultif@hotmail.com/boultif.amal@uqam.ca

JEAN-FRANÇOIS BOUTIN est professeur de didactique (écriture, lecture, littérature), d'orthopédagogie (lecture, écriture) et de méthode de recherche en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis) depuis 1999. En recherche, ses travaux portent sur: 1) la bande dessinée et la classe de langue et culture; 2) la mobilisation de la littérature illustrée à l'école; et, désormais son principal chantier, 3) la multimodalité ainsi que la littératie médiatique multimodale.

profboutin@gmail.com

ISABELLE CARIGNAN est professeure de didactique du français au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke depuis 2007. Ses sujets de recherche portent sur les stratégies de lecture à l'écran et sur papier, la lecture-compréhension, l'efficacité des stratégies de lecture et les facteurs pouvant influencer la sélection des hyperliens chez les élèves du primaire et du secondaire. Par ailleurs, Isabelle Carignan fait partie du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) à titre de chercheure régulière. Elle est également chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et au Laboratoire des usages en technologies d'information numérique (LUTIN) de Paris.

i.carignan@usherbrooke.ca

ANNABELLE CARON est étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.) et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke. Après avoir fait un B. Sc. en science politique et droit, elle a enseigné le français au secondaire tout en poursuivant sa formation initiale. Ses domaines de recherche portent sur la qualité du français oral des futurs enseignants, les stratégies d'apprentissage du français en ligne, l'enseignement de l'écriture en ligne lors de la formation des maîtres. Par ailleurs, Annabelle Caron fait partie du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à titre d'étudiante.
annabelle.b.caron@usherbrooke.ca

LINDA DE SERRES, professeure-chercheure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, mène des recherches sur le français langue première et langue seconde, sur la didactique des langues et l'utilisation pédagogique des technologies. Elle dirige actuellement un projet de recherche en milieu québécois sur les volontés citoyennes en matière d'orthographe du français, et un projet à l'échelle de la francophonie sur les mots et expressions rares du français.
Linda.de.Serres@uqtr.ca

THIERRY DE SMEDT est professeur à l'École de communication (COMU) et au Centre de recherche en communication (RECOM) de l'Université catholique de Louvain (Belgique). Ses recherches portent sur l'appropriation sociale des technologies de l'information et de la communication. Il a suivi de près l'évolution de l'éducation aux médias, depuis son apparition, avec une attention particulière à l'évaluation des effets éducatifs des différents dispositifs mis en œuvre par les praticiens. Thierry De Smedt est membre de la classe « technologie et société » de l'Académie royale de Belgique.
thierry.desmedt@uclouvain.be

PIERRE FASTREZ est chercheur qualifié du Fonds national de la recherche scientifique belge et chargé de cours à l'École de communication (COMU) et au Centre de recherche en communication (RECOM) de l'Université catholique de Louvain (Belgique). Ses recherches portent sur l'influence des technologies de l'information et de la communication sur les activités cognitives qu'elles soutiennent et sur l'évaluation des compétences de littératie médiatique.
pierre.fastrez@uclouvain.be

MARIE-JOSÉ FOURTANIER, professeure d'université en langue et littérature françaises à l'IUFM/École interne de l'Université Toulouse 2 depuis septembre 2001, elle consacre sa recherche au sein du laboratoire LLA-CREATIS aux mythes et mythologies en lien avec des pratiques culturelles variées et avec la formation de l'imaginaire du lecteur dans le cadre d'une réflexion didactique.
fourtanier@free.fr

VINCENT GRENON est professeur au Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke depuis 2008. Ses travaux abordent la question de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques enseignantes au Québec. Plus précisément, ses recherches ciblent les obstacles qui freinent la mise en œuvre systématique des TIC en tant qu'outils pertinents pour l'enseignement et pour l'apprentissage. Membre du bureau de direction du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), il participe également aux travaux du Groupe de recherche en innovation technopédagogique en santé (GRITS) de l'École des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke.

vincent.grenon@usherbrooke.ca

NATHALIE LACELLE est professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2008 au Département des sciences de l'éducation. Son champ d'intérêt principal est la didactique de la lecture des œuvres littéraires et filmiques dont elle explore les liens au regard de l'activité du lecteur-spectateur en contexte scolaire. Ses recherches récentes portent sur la littératie médiatique, soit sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture multimodales (texte, image, son) sur supports papier et électronique.

Nathalie.lacelle@uqtr.ca

MONIQUE LEBRUN est didacticienne du français et professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal depuis 25 ans. Ses travaux ont couvert tous les champs de la didactique, soit l'oral, l'écrit, la grammaire et la lecture, avec une prédilection pour cette dernière. Ces dernières années, elle a commencé à s'intéresser à la littératie médiatique multimodale. Elle a bénéficié de plusieurs subventions de recherche d'organismes fédéraux, provinciaux et internationaux. Elle est l'auteure de plus de 200 articles et d'une vingtaine de rapports et de monographies dont *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, publié en 2004 et éditrice de deux ouvrages scientifiques sur les manuels scolaires, publiés en 2006 et en 2007 aux PUQ. Elle a été nommée, en juillet 2000, chevalier de l'ordre des Arts et des Lettres de la République française en récompense pour ses travaux et son implication en didactique du français.

Lebrun-brossard.monique@uqam.ca

SONIA LEFEBVRE, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses domaines de recherche concernent l'utilisation des TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage, le développement de la compétence professionnelle liée aux TIC de même que l'éducation aux médias. Madame Lefebvre cumule plusieurs années d'expérience dans la formation et l'accompagnement d'élèves, d'enseignants et de futurs enseignants en ce qui a trait à l'utilisation pédagogique des TIC. Enfin, elle a à son actif plusieurs communications et publications, tant à l'échelle nationale qu'internationale.

sonia.lefebvre@uqtr.ca

ÉMILIE LEFRANÇOIS, diplômée du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, est enseignante au collégial en techniques d'éducation à l'enfance. Elle est également étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans ce cadre, elle s'intéresse au domaine de l'éducation aux médias, plus particulièrement aux représentations sociales qu'ont de futurs enseignants de l'éducation aux médias. Enfin, elle agit aussi comme assistante de recherche dans divers projets de recherche subventionnés.

emilie.lefrancois@uqtr.ca

JOANIE MELANÇON Actuellement inscrite à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ses domaines de recherche concernent les sources d'autoefficacité ainsi que leurs influences sur le développement de la compétence professionnelle liée aux technologies en enseignement primaire. En ce qui concerne la sphère professionnelle, elle effectue de la suppléance dans diverses écoles primaires et travaille comme assistante de recherche au sein de divers projets de recherche subventionnés.

joanie.melancon@uqtr.ca

JACQUES PIETTE est professeur titulaire au Département des lettres et communications de l'Université de Sherbrooke. Ses domaines de recherche et champs d'intérêt professionnel sont les suivants : l'éducation aux médias, l'étude de l'environnement médiatique des jeunes et l'impact des technologies émergentes en communication. Nous lui devons, entre autres, *Éducation aux médias et fonction critique* (1996) et une enquête, *Les jeunes et Internet*, menée avec Christian-Marie Pons et Luc Giroux pour le ministère de la Culture et des Communications du Québec en 2001.

jacques.piette@usherbrooke.ca

MONIQUES RICHARD est professeure titulaire à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Depuis 1994, elle mène des recherches collaboratives sur la pédagogie du projet artistique, du préscolaire à l'université. Elle s'intéresse à l'effet de la culture populaire, des médias et des technologies sur les pratiques culturelles des jeunes et sur l'enseignement des arts. Ces projets sont diffusés internationalement, entre autres, dans la collection « Image des jeunes » qu'elle dirige.

Richard.Moniques@uqam.ca

RENÉ ST-PIERRE est chercheur autonome affilié à l'École des arts visuels et médiatiques de l'Université du Québec à Montréal. Ses domaines de recherche et champs d'intérêt professionnel sont les jeux vidéo éducatifs, les arts médiatiques, l'enseignement des arts et des sciences et la vulgarisation scientifique.

rene@clicmedia.ca

CHRISTIAN VANDENDORPE est professeur émérite du Département de lettres françaises de l'Université d'Ottawa. Après une thèse sur la sémiotique de la lecture (*Apprendre à lire des fables*, 1989), il s'est intéressé aux problèmes que posent l'écriture et la lecture sur écran. Cette réflexion, qui s'appuyait sur son expérience de rédaction d'une grammaire (*Communication écrite*, 1995) a débouché sur l'essai *Du papyrus à l'hypertexte* (1999), traduit en espagnol (*Del papiro al hipertexto*, 2003) et en anglais (*From Papyrus to Hypertext*, 2009). Vandendorpe a aussi publié de nombreux articles sur des questions connexes: l'accès à la bibliothèque universelle, Wikipédia, le plagiat, le récit de rêve, la rhétorique, etc. (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Christian_Vandendorpe>).

Christian.Vandendorpe@uottawa.ca

LOUIS-PAUL WILLIS Doctorant en études cinématographiques à l'Université de Montréal, il est également professeur à l'UER en création et nouveaux médias de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Rouyn-Noranda), où il enseigne depuis 2006. Il s'intéresse principalement aux problématiques féministes et psychanalytiques du cinéma, tout en manifestant un intérêt actif pour les questions liées à la réception.

louis-paul.willis@uqat.ca

L'univers de l'écrit s'est radicalement métamorphosé avec l'avènement du numérique, les modes sémantiques (texte, image, son) et les supports technologiques étant toujours plus diversifiés. La littératie médiatique, complémentaire de la littératie classique, peine toutefois à investir l'école. Elle fraie sa voie difficilement mais patiemment entre le cours de français, l'initiation à la recherche documentaire et le cours d'histoire ou d'éducation civique. Afin de soutenir les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture multimodale, les enseignants devraient être en mesure de proposer des activités didactiques intégrant, par exemple, les blogues ou les réseaux sociaux, les bandes dessinées, les productions vidéo, les romans-photos et les jeux vidéo (*serious games*). Cependant, on manque d'assises théoriques et empiriques sur lesquelles fonder ces changements sur le plan pédagogique.

Aussi, ce collectif se consacre à définir les trois compétences fondamentales de la littératie médiatique multimodale, soit la compétence informationnelle, visant les capacités à utiliser des stratégies de recherche efficaces et à analyser, organiser et critiquer les sources d'information sur le Web ; la compétence technologique, centrée sur l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques ; et la compétence multimodale, touchant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. Il offre aux chercheurs et aux enseignants l'occasion de réactualiser leur conception et leur démarche pédagogiques en les amenant à réfléchir aux compétences en littératie que commande le nouvel environnement médiatique des jeunes.



Monique Lebrun est didacticienne du français et professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal. Elle a été nommée chevalier de l'ordre des Arts et des Lettres de la République française en récompense pour ses travaux et son implication en didactique du français.

Nathalie Lacelle est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches récentes portent sur l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture multimodales (texte, image, son) sur supports papier et électronique.

Jean-François Boutin est professeur de didactique (écriture, lecture, littérature), d'orthopédagogie (lecture, écriture) et de méthode de recherche en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis).

.....
Avec la collaboration de Amal Boultif, Isabelle Carignan, Annabelle Caron, Linda de Serres, Thierry De Smedt, Pierre Fastrez, Marie-José Fourtanier, Vincent Grenon, Sonia Lefebvre, Émilie Lefrançois, Joanie Melançon, Jacques Piette, Moniques Richard, René St-Pierre, Christian Vandendorpe, Louis-Paul Willis

ISBN 978-2-7605-3470-4



PUQ.CA