

La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application

Nathalie Lacelle et Monique Lebrun

Résumé

La littératie médiatique multimodale (LMM) est un concept récent hérité des recherches anglo-saxonnes sur les nouvelles technologies. Elle touche les compétences relatives au décodage, à l'analyse et à l'évaluation de divers médias, tant imprimés qu'électroniques. Ces derniers abolissent progressivement la frontière entre lecteur et scripteur. L'article propose de réfléchir à l'émergence du champ de la LMM, à l'identification de compétences transférables et spécifiques à la LMM et de s'appuyer sur deux recherches en contexte de classe au secondaire pour illustrer le fonctionnement de la grille en LMM ainsi que pour dégager des constats quant à la maîtrise de ces compétences par les élèves participants.

Mots-clés

littératie médiatique; lecture/écriture multimodales ; compétences sémiotiques ; support numérique

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteurs

Nathalie LACELLE, lacelle.nathalie@uqam.ca et Monique LEBRUN, lebrun-brossard.monique@uqam.ca
Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal (Qué) CANADA H3C3P8

La littératie médiatique multimodale: réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application

Nathalie Lacelle et Monique Lebrun

Introduction: naissance de la littératie médiatique multimodale

La littératie médiatique est née au milieu du XX^e siècle à partir des débats sur les mass média concernant la valeur éducative de ceux-ci, ce qui a donné naissance à des cours d'éducation aux médias dans plusieurs pays occidentaux. La définition de la littératie médiatique s'est fixée au *National Leadership Conference on Media Literacy* de 1992 (Aufderheide, 1993), alors que l'ordinateur personnel commençait à se répandre (mais non Internet). On a alors défini la personne compétente en littératie médiatique comme celle qui pouvait décoder, analyser, évaluer et produire divers médias, tant imprimés qu'électroniques, après y avoir accédé. On voit ici clairement apparaître les quatre composantes (accès, création de contenu, analyse et évaluation) d'une approche de la littératie médiatique basée sur les habiletés. Ces habiletés s'entrecroisent dans un processus non linéaire d'apprentissage : ainsi, apprendre à créer du contenu médiatique aide l'élève à analyser les productions médiatiques professionnelles. Selon Livingstone (2004), depuis l'arrivée des ICT (*information and communication technologies*), appelées TIC ou technologies de l'information et de la communication en français, et surtout depuis l'émergence d'Internet, les nouvelles littératies se sont développées de façon fulgurante : nous sommes vraiment dans l'âge du numérique.

C'est du côté de la multimodalité que les spécialistes de l'éducation aux médias et de la littératie médiatique, surtout dans son volet critique, ont trouvé à la fois des pistes de réponses rigoureuses à leur questionnement ainsi qu'une solide légitimation de leur compréhension de cette révolution communicationnelle toujours en cours. La littératie médiatique multimodale conjugue différents modes (iconiques, linguistiques et auditifs), souvent sur le même support, dans la même production (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). Kress (2010) dit du mode qu'il s'agit d'une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens.

La montée en flèche du recours au numérique semble favoriser l'abolition progressive de la distinction entre « lecteur » et « scripteur » : en lecture multimodale, le lecteur n'est pas guidé uniquement par le texte et sa linéarité dit Buckingham (2003), car le seul texte possible devient celui qu'il choisit d'« écrire ». L'apport des travaux récents en littératie médiatique multimodale (dorénavant LMM) à la didactique des langues a permis d'ouvrir le champ à des compétences monomodales autres que linguistiques ainsi qu'à des compétences multimodales qui articulent la littératie classique aux littératies visuelle, sonore, etc. Notre article propose de réfléchir à l'émergence du champ de la LMM, à l'identification de compétences transférables et spécifiques à la LMM et de s'appuyer sur deux recherches en contexte de classe au secondaire pour illustrer le fonctionnement de la grille en LMM ainsi que pour dégager des constats quant à la maîtrise de ces compétences par les élèves participants.

1. Les changements sémiotiques et épistémologiques qu'implique la LMM

Les théoriciens de la littératie médiatique multimodale sont surtout des Anglo-saxons impliqués en linguistique, en communication ou en éducation (cf Jewitt, 2009); Kress, 2010), d'où leur intérêt, envers la production du sens et la mobilisation des modalités impliquées dans cette dynamique. Le concept de multimodalité s'inspire fortement des postulats épistémologiques de la sémiotique sociale qui se fonde sur l'existence d'un répertoire culturellement transmis et partagé de ressources sémiotiques. Ces dernières génèrent de multiples effets qui permettent à la personne de (re)construire le sens. Il faut considérer que les messages multimodaux ont sur leurs destinataires des effets sémantiques. L'usage de la multimodalité comporte en effet comporte des enjeux non seulement pragmatiques, mais également éthiques, sociopolitiques, voire philosophiques. C'est la raison pour laquelle il s'agit d'éduquer les jeunes, qui baignent dans un univers de textes multimodaux, à une analyse critique de ce qu'ils lisent ou produisent avec des outils numériques.

2. Réflexions sur l'établissement d'une grille de compétences en LMM

La recherche empirique sur la littératie médiatique en milieu scolaire demeure modeste, tributaire des avancées trop peu nombreuses de la recherche théorique: petits échantillons, études de cas isolés, ou alors expériences dans la classe d'un seul enseignant. Elle cherche surtout à valider l'existence d'une problématique autour du développement de compétences spécifiques chez les élèves et d'indicateurs pour leur progression. Cela est particulièrement observable dans certains champs disciplinaires qui intègrent l'éducation aux médias, tel le cours de langue. La plupart des recherches traitant de l'usage des TIC en classe de langue (que celle-ci soit première, seconde ou étrangère) misent plus sur les connaissances et les habiletés technologiques que sémiotiques : on met les élèves dans des situations d'utilisation des médias sans faire une étude approfondie des modes d'expression et de réalisation multimodaux. Même l'éveil à l'esprit critique passe rarement par une formation systématique à l'analyse des codes des textes médiatiques; on mise essentiellement sur des compétences informationnelles de type identification et validation des sources.

Nous sommes d'avis que les habiletés/compétences en littératie médiatique multimodale ne peuvent s'acquérir que par un enseignement formel. 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 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. On peut songer entre autres à des habiletés sémiotiques telles que reconnaître ou produire des messages médiatiques faisant appel aux codes textuels et iconiques (images fixe et mobile). On peut 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.

Le groupe interuniversitaire de recherche Litmedmod¹, créé en 2009, mène depuis quelques années des recherches empiriques sur les nouvelles littératies et, en conséquence, s'intéresse à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension/production de textes médiatiques de type multimodal. Dans la foulée de divers travaux, il a mis au point une grille descriptive des compétences en littératie médiatique multimodale à l'usage des chercheurs dans le domaine et qui s'est complexifiée, depuis l'origine des travaux du groupe. Avant la mise en oeuvre de la grille dans les démarches didactiques, un test de compétences en lecture et en production multimodales a été passé à plus de 120 sujets étudiant au secondaire sur leur utilisation des outils numériques. Une partie de ce questionnaire portait sur l'auto-perception de leurs compétences en lecture et production monomodale et multimodale. Nous avons entre autres constaté chez ces élèves une haute estime de leurs compétences en lecture de textes classiques et d'images fixes, quatre sujets sur cinq se disant très compétents dans le domaine. Cette estimation baissait de près de la moitié lorsqu'il s'agissait de la production de messages à images fixes ou mobiles. Lapp, Moss et Rosell (2012) ont démontré à quel point il est important que des exercices d'écriture multimodale soient précédés d'activités de lecture multimodales, car, souvent, la faiblesse des jeunes à produire des textes multimodaux résulte d'un manque de maîtrise des codes en lecture. C'est dans cette optique que nous fonctionnons et c'est la raison pour laquelle nous présentons plus loin une expérimentation de chaque type.

3. Présentation et explication de la grille de compétences en LMM

Les compétences purement linguistiques, sans être secondaires, ne constituent plus le pivot des compétences de l'individu littératié, puisqu'il doit également faire l'apprentissage d'autres codes, modes et langages. Les compétences de type sémiotique sont plus complexes que dans la littératie traditionnelle, puisque l'on doit analyser des « combinaisons de modes sémiotiques » fonctionnant simultanément dans un même multitexte (ex BD, film, jeu vidéo, hypertexte). Depuis quelques années, le Groupe en littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) a investi les classes de français pour expérimenter des dispositifs didactiques intégrant la LMM. 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 co-

¹Voir site du groupe : www.litmedmod.ca

gnitives, affectives, pragmatiques générales, sémiotiques générales, modales spécifiques et multimodales. Ces grilles ont servi à l'analyse d'expérimentations de dispositifs didactiques en situation de classe.

Le tableau suivant (qui est une version plus détaillée de la grille apparaissant sur le site www.litmedmod.ca) présente les sous-compétences exigées pour chacune des compétences en LMM. Bien que présentées de manière plane et linéaire, ces compétences sont emboîtées les unes dans les autres et sont cumulables. Par exemple, la compétence multimodale nécessite la maîtrise des compétences textuelles spécifiques en plus d'exiger l'articulation des modes textuels/iconiques/sonores.

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| Compétences cognitives et affectives (1) | Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal (A) | Produire un message multimodal (B) | S'investir dans la communication (C) | Gérer des stratégies multimodales (D) |
| Compétences pragmatiques générales (2) | Reconnaître et analyser les contextes de réception et/ou de production d'un message multimodal (A) | Reconnaître/analyser/critiquer la portée idéologique du message multimodal (B) | Se situer par rapport au contexte et à l'idéologie au plan personnel (C) | |
| Compétences sémiotiques générales (3) | Comparer le traitement du thème/topique à l'aide de séries discursives (divers médias) (A) | Reconnaître/analyser/communiquer les signes ou symboles du message multimodal (B) | Reconnaître/analyser les éléments propres à la narrativité (diverses théories) (C) | Savoir reconnaître des macrostructures/conventions communes à travers différents médias (D) |
| Compétences modales spécifiques (4) | Reconnaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode textuel (A) | Reconnaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode visuel (B) | Reconnaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode sonore (C) | Reconnaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode cinétique (D) |
| Compétences multimodales (5) | Reconnaître/analyser/appliquer la simultanéité d'utilisation des codes, des modes, des langages (A) | Reconnaître/analyser/utiliser les différents médias (B) | Reconnaître/analyser les « textes » médiatiques en établissant lequel est le « texte premier » (C) | |

Tableau 1 : Les compétences et les sous-compétences en LMM

Chaque sous-compétence renvoie à des processus de lecture/production nécessaires à la maîtrise des cinq compétences en LMM. Par exemple, *la sous-compétence 1A* exige de l'élève en situation de lecture/production d'un message qu'il mobilise les processus suivants : la réception, la reconnaissance du thème/topique et de la macrostructure textuelle, la sélection, la distinction de l'implicite, l'inférence, la prédiction, la mobilisation de savoirs, de représentations et d'expériences antérieures, la distinction entre la réalité et la fiction, l'interprétation du sens, l'organisation et la rétention de l'information, etc ; *la sous-compétence 1B* exige l'émission, la structuration, la mobilisation de répertoires, l'encodage, l'exploitation d'idées, de gestes, de matériaux, d'outils et d'éléments de langages, la diffusion, la dynamique de création, etc. ; *la sous-compétence 1C* mobilise la réaction, l'émotion, la prise de positions, l'argumentation, etc. ; *la sous-compétence 1D* vise la régulation et l'autorégulation, etc. *La sous-compétence 2A* exige de l'élève la mobilisation des processus suivants : l'identification du temps (réel / différé), de l'espace (physique / virtuel), de l'environnement (formel/informel, social, économique et idéologique), des acteurs, des causes, des types d'événement, etc. ; *la sous-compétence 2B* exige la reconnaissance, l'analyse et la critique de la portée idéologique du message multimodal ; *la sous-compétence 2C* exige la reconnaissance et l'analyse des contextes de réception et/ou de production d'un message multimodal. *La sous-compétence 3A* nécessite l'identification et la manipulation d'éléments discursifs tels que la cohérence, la cohésion, la progression thématique et énonciative, etc.; *la sous-compétence 3B* exige l'identification à des thèmes, à des groupes culturels, à des époques, etc. ; *la compétence 3C* exige la manipulation des concepts narratologiques (ex : focalisation, vitesse de narration, analepse/prolepse) propres à tous les récits et *la compétence 3D* vise la maîtrise d'opérations macro-structurelles (suppression, généralisation et intégration) propres à tous les

médias. La *sous-compétence 4A* exige la manipulation de ressources sémiotiques propres au mode textuel: codes linguistiques/grammaticaux (lexique, syntaxe, morphosyntaxe, cohérence), registres langagiers, etc. ; la *compétence 4B* exige la manipulation de ressources sémiotiques propres au mode visuel: image mobile, image fixe, forme, couleur, volume, texture, motif, organisation de l'espace, représentation de l'espace, cadrage, découpage, montage, édition, etc. ; la *compétence 4C* exige la manipulation de ressources sémiotiques propres au mode sonore: sonorités, bruitage, musique, oralité (paroles, dialogue, monologue, codes linguistique, phonologiques et rhétorique), etc. et la *compétence 4D* exige la manipulation de ressources sémiotiques propres au mode cinétique: mouvement des objets, gestuelle humaine, etc. La *compétence 5* mobilise les diverses sous-compétences textuelles spécifiques (compétence 4) puisqu'elle exige que l'élève combine minimalement les ressources sémiotiques de deux modes (ex : texte et image). La *sous-compétence 5A* exige la manipulation de codes, de modes et de langages afin de construire/créer des effets de redondance, de complémentarité, de relais, de jonction ou de détournement ; la *sous-compétence 5B* vise la capacité à identifier les caractéristiques des « textes » médiatiques et leurs liens avec les « textes premiers » (ex : transfigurations/adaptations et œuvres premières) et la *sous-compétence 5C* exige la manipulation de différents médias combinés: médias traditionnels (imprimés, radio, télévision, peinture, sculpture, etc.), médias numériques (textes, sons et images numériques, réseautage social, interfaces, supports, informatique nuagique, twittératie, etc.), hypertextes, hypermédias, etc.

Nos recherches sur la maîtrise par les jeunes de la compétence multimodale nous ont permis d'identifier quatre niveaux de lecture/production multimodales qui prennent racine dans la nature des multitextes et les modalités de lecture/production qui leur sont propres (Lacelle, 2009; Lebrun et Lacelle, 2010, 2011, 2012; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Le premier niveau concerne la lecture/production de textes, d'images fixes/mobiles, de sons (parole, bruit, musique) et de gestuelles (expression du corps, du visage) et exige l'analyse et la manipulation de *combinaisons codiques* (ex : couleur, angle de prise de vue, mouvement). Le second niveau touche à la lecture/production de bandes dessinées, de films, de jeux vidéo et exige l'analyse et la manipulation de *combinaisons modales* (ex : séquences d'images fixes avec ou sans texte, séquences d'images mobiles avec sons). Le troisième niveau est centré sur la lecture/production de plusieurs langages propres au film, à la BD, au jeu vidéo et exige l'analyse et la manipulation de *combinaisons langagières* (ex : séquences filmiques complémentaires à séquences textuelles). Le quatrième niveau concerne la lecture/production de plusieurs médias, hypermédias (ex : blogues, réseaux sociaux, wiki, diaporamas) et exige l'analyse et la manipulation de *combinaisons médiatiques et multimédiatiques* (chaque média pouvant contenir des vidéos, des images, du texte et hyperliens vers d'autres documents médiatiques). Chaque niveau étant imbriqué l'un dans l'autre (du 1^e au 4^e), le dernier niveau nécessite la maîtrise de combinaisons codiques, modales, langagières et médiatiques. Nous verrons, à travers deux de nos expérimentations en contexte scolaire, comment nous avons sollicité le recours aux compétences de la grille en LMM ainsi qu'aux différents niveaux de la compétence multimodale.

4. Dispositifs de lecture/écriture multimodales fondés sur la grille en LMM

Notre démarche n'étant pas linéaire mais spiralaire, nous poursuivons conjointement le travail de théorisation des compétences en LMM et les expérimentations, afin d'enrichir à la fois notre grille d'analyse et les mises au point de dispositifs de recherche en contexte scolaire faisant appel aux compétences en LMM. Afin d'illustrer la nature de ces dispositifs (parcours de lecture/écriture multimodales) ainsi que l'usage que nous faisons de la grille d'analyse des compétences en LMM, nous présentons deux recherches : *Dispositif de lecture multimodale de bande dessinée/adaptation filmique* et *Dispositif de production d'un texte multimodal sur iPad*. Nous précisons, pour chacune des recherches, le contexte, les objectifs, les compétences ciblées, l'intervention elle-même ainsi que les constats issus de nos analyses.

4.1 Dispositif de lecture multimodale de bandes dessinées/adaptation filmique

Objectifs et compétences ciblées

L'intention de cette recherche exploratoire, réalisée en 2011, était de mieux comprendre comment se manifestent, chez des adolescents en milieu scolaire, la compétence sémiotique générale (3), la compétence textuelle spécifique (4) et la compétence multimodale (5) (Les numéros indiqués ici se réfèrent à la grille de compétences présentée plus haut). La recherche se situe aux premier, deuxième et troisième niveau de la

multimodalité puisqu'elle implique la manipulation de codes, de modes et de langages. La bande dessinée combine deux modes d'expression ayant chacun des codes spécifiques: un mode visuel (case, bulle, liséré, appendice, etc.) et un mode textuel (récitatif, onomatopées, dialogues, etc.). La bande dessinée, dont la production et la réception du discours iconotextuel sont simultanées, exemplifie parfaitement la jonction intermédiaire du texte et de l'image (Groensteen, 1999).

Le contexte

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 et sur des extraits du film Persepolis. 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 60, l'un au Québec et l'autre en Iran. Nous disposons d'une quinzaine d'heures dans deux classes d'une école secondaire publique de Trois-Rivières (Canada), impliquant la participation de 52 élèves entre 16 et 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).

Précisions relatives à l'expérimentation

L'intervention consistait principalement à guider les élèves dans l'analyse des BD et des extraits de films à travers des carnets de lecture/spectature (voir le dispositif didactique à l'annexe 1). Tous les participants 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. Cet enseignement fut prodigué aux élèves à partir d'un diaporama illustré, d'exercices pratiques et de deux activités guidées par des carnets de lecture-spectature: la lecture de deux BD en classe et la spectature d'extraits de l'adaptation de l'une des bandes dessinées. Les carnets de lecture/spectature des BD/film soumis aux participants étaient composés de questions codées à partir de trois compétences de notre grille, soit des questions visant la compétence sémiotique générale (3A, 3B, 3C, 3D), la compétence textuelle spécifique (4A, 4B, 4C, 4D) et la compétence multimodale (5A, 5B, 5C). Nous présentons ci-dessous l'adaptation de notre grille de compétences en LMM (Voir Tableau 1) au dispositif de lecture multimodale des bandes dessinées/adaptation filmique Paul et Persepolis.

Grille de compétences en littérature multimodale adaptée aux caractéristiques de la bande dessinée et du film

– La compétence sémiotique générale (3A, 3B, 3C, 3D)

Cette compétence se manifeste chez les élèves par leur capacité à repérer et manipuler les éléments de contenu (personnages, espaces/lieux, temps, époque, thèmes) grâce à leur reconnaissance et analyse des codes narratifs indépendamment des supports (structure du récit, schéma narratif, vitesse du récit, analepse/prolepse, progression de l'action, d'une thématique...).

– La compétence textuelle spécifique à l'écrit (4A)

La maîtrise de cette compétence se manifeste par la capacité à repérer les codes du mode textuel (récitatif, onomatopée et dialogue) et à en dégager leurs éléments de composition. Par exemple, l'élève doit être en mesure d'identifier que le type d'énoncé verbal n'est pas le même lorsqu'il est inscrit dans un récitatif (parole du narrateur) ou bien dans un phylactère (dialogue). Au cinéma, il doit interpréter les paroles et les mentions graphiques.

– La compétence textuelle spécifique à l'image (4B)

Cette compétence se manifeste par la capacité des élèves à repérer les codes appartenant au mode visuel (ex : la planche, la bande, la case, le cadre, la bulle, le liséré, l'appendice, le pictogramme, l'idéogramme, la perspective, la profondeur de champ, le plan, l'angle de vision et le mouvement) et à en dégager leur aspect spatiotopique ou leur composition. La compétence textuelle spécifique à l'image se manifeste par la capacité des élèves à identifier la combinaison des codes du mode visuel et à en tirer une signification. Par exemple, l'élève doit être en mesure d'identifier un phylactère et d'interpréter le liséré (le contour) de ce-

lui-ci, s'il a une forme métaphorisée. Au cinéma, l'élève doit pouvoir interpréter les changements de profondeurs de champ, les gros plans, les couleurs, le mouvement.

– La compétence textuelle spécifique au son (4C)

Cette compétence se manifeste par la capacité des élèves à manipuler des ressources sémiotiques propres au mode sonore: sonorités, bruitage, musique, oralité (paroles, dialogue, monologue, codes linguistique, phonologiques et rhétorique), etc. En bande dessinée le son est induit ponctuellement par le texte et le visuel (la grosseur et la forme des caractères) alors qu'au cinéma le son occupe une fonction narrative omniprésente.

– La compétence textuelle spécifique à la cinétique (4D)

Cette compétence se manifeste par la capacité des élèves à manipuler des ressources sémiotiques propres au mode cinétique (ex : mouvement des objets, gestuelle humaine). En bande dessinée la cinétique est induite par la séquence d'images fixes et doit être inférée par le lecteur alors que le mouvement est représenté au cinéma grâce à la succession de plans (24 images/secondes). Au cinéma ce sont les raccords de mouvements qui nécessitent un effort du spectateur.

– La compétence multimodale (5A, 5B, 5C)

La compétence multimodale (CM) se manifeste par l'utilisation simultanée du texte et de l'image fixe (BD) ou encore du texte, de l'image mobile et du son (film). Elle se manifeste dans la capacité des élèves à identifier et manipuler des éléments de contenu (situation, lieu, personnage, culture, etc) à partir de codes et de modes combinés afin de dégager des significations. Par exemple, lorsque l'élève extrait du film des unités d'information qu'il juge importantes et doit faire les liens entre les disjonctions de la narration à travers les procédés propres au cinéma, soit combler les trous du montage, reconstituer l'ordre des images mobiles, associer les sons à des espaces narratifs manquants.

Les résultats

Les questions de sémiotique générale semblent être celles qui amènent le mieux les élèves 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 (4A) pour répondre à des questions de sémiotique générale (3A, 3B, 3C, 3D) les amène à mieux utiliser leur compétence multimodale (5A, 5B, 5C). Par exemple, lorsqu'on demande aux élèves d'identifier des références à la culture québécoise dans la case ci-dessous, 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 trouvent (voir l'annexe 2 pour des exemples).



Figure 1: Les références culturelles québécoises et autres dans Paul a un travail d'été

Ex: Références textuelles et visuelles (jonction): la musique, la guitare, la manière dont Paul agit/ les chanteurs comme Paul Piché, d'où la musique.

Ex: Références textuelles /visuelles (disjonction): Français Cabrel, Georges Brassens, Paul Piché / Georges Brassens, Paul Piché, Jim et Bertrand/Beau Dommage/ les pochettes de musique que Paul écoute/

Or, très souvent lorsqu'on demande aux élèves d'analyser une planche, leur interprétation se limite à relever les codes de la BD alors que si on leur donne les codes de la BD, ils arrivent à les mettre en relation avec les contenus. Les élèves qui réussissent à faire la jonction entre le visuel et le textuel ont une activité sémiotique plus intense et des interprétations plus riches. De plus, l'ajout de la comparaison avec les extraits filmiques les oblige à justifier leurs interprétations par le recours à des codes spécifiques.

Lorsqu'ils sont questionnés sur leur analyse des extraits filmiques, 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 réels 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 par le fait que 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 (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.

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 marqués. Indiquez de quelle manière ces aspects ont été transformés. Enfin, expliquez quel(s) impact(s) ces transformations ont sur votre appréciation». Exemple de réponses : «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 sonore »², 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.

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, 1996) se fait plus facilement si la relation entre le texte et l'image en est une de concurrence (ou équivalence texte/image) plutôt que de complémentarité ou de divergence.

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. L'école a donc tout intérêt à concevoir des dispositifs qui exigent des élèves la maîtrise des codes et des modes pour accéder au sens général des textes multimodaux en misant sur l'analyse des combinaisons modales. 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

² Adaptation du concept de « concrétisation imageante » de Ricœur, 1983 (Lacelle, 2009).

miser sur des pratiques de lecture qui additionnent/croisent/superposent les médias (jonction entre les médias) et qui exigent la production d'oeuvres médiatiques multimodales.

4.2 Dispositif de production d'un texte multimodal sur iPad

Objectifs et compétences ciblées

L'intention de cette recherche exploratoire, réalisée entre 2012 et 2013, était de mieux comprendre comment se manifestent, chez des adolescents en milieu scolaire, la compétence pragmatique (2), la compétence sémiotique générale (3), la compétence textuelle spécifique (4) et la compétence multimodale (5). La recherche se situe aux deuxième et quatrième niveau de la multimodalité puisqu'elle implique la manipulation de modes et de médias sur différentes plateformes. L'objectif principal était de cerner les facettes de la compétence multimodale en production de multitexte et, plus particulièrement, la façon dont les utilisateurs s'approprient les relations entre les variables de cette compétence, soit les liens entre texte, images fixes et mobiles.

Le contexte

Nous avons expérimenté l'écriture avec l'iPad en 2012 avec une cohorte d'élèves de 14 ans (10 équipes de 3) et une autre d'élèves de 16 ans (10 équipes de trois). La recherche se situe aux premier, deuxième et troisième niveau de la multimodalité puisqu'elle implique la manipulation de codes, de modes et de langages. L'iPad a été choisi comme instrument exclusif de recherche documentaire, de production et de diffusion de multitextes, en raison de sa flexibilité. Un scénario sous forme de guide sur les superhéros a été construit, validé par les chercheurs du Groupe Litmedmod et expérimenté. Ce guide comprend six modules à la fin desquels les élèves ont créé une page de revue sous forme d'article sur un super-héros de leur invention.

Précisions relatives à l'expérimentation

Le thème général de la revue étant La relève contre les insectes, les élèves ont eu à créer et illustrer les exploits de leur héros contre un insecte monstrueux. L'article, construit à partir de diverses applications iPad, devait être multimodal; les élèves y ont donc intégré du texte, du son et des images. L'enseignant a d'abord présenté le projet en donnant un exemple. Il a ensuite accompagné les élèves lors de la manipulation et l'exploration des applications reliées au projet (ex : Dropbox, Pages, Write Pad, TagDiskHD), la recherche d'informations sur le web (ex. : Google) et l'organisation de l'information trouvée (son, vidéo, image, texte, etc.). Un exemple de fiche du dispositif didactique apparaît en annexe 3. Il a fait une révision des principales caractéristiques des textes narratif et informatif afin de donner aux élèves des pistes d'écriture (ex.: trouver un personnage à insérer dans une histoire donnée, le décrire et en trouver une photo sur le Web). Ils ont eu également à faire la distinction entre image redondante et image complémentaire. La classe a exploré le monde des super-héros et de leurs caractéristiques, entre autres grâce à des vidéos fournis par l'enseignant et mis dans leur Dropbox. Le temps de la création a permis aux équipes d'imaginer leur propre super-héros, de le placer en contexte et de lui faire vivre une aventure, tout ceci à l'aide de l'iPad. Les "articles" ont été diffusés à toute la classe grâce à l'iPad et à l'application Dropbox.

Grille de compétences en littératie multimodale et des caractéristiques de l'écrit de type "fantasy"

Nous présentons, ici, l'adaptation de notre grille de compétences en LMM (voir Tableau 1) au dispositif de production d'un texte multimodal sur iPad sur le thème des super-héros.

– La compétence pragmatique (2A, 2B et 2C)

Cette compétence vise l'identification du contexte social de réception et du message idéologique. L'élève doit pouvoir identifier le contexte social de production, soit les participants, les circonstances diverses (temps, lieu, cause, etc) ; le contexte de réception, soit les divers types d'auditoire et le message idéologique porté par le multitexte. Il doit être en mesure de produire un multitexte à message idéologique (direct ou sous-entendu) tenant compte de l'auditoire présumé et de sa « culture », de ses stéréotypes.

– La compétence sémiotique générale (3A, 3B, 3C)

Cette compétence est relative au genre fantasy (cadre spatio-temporel, système actanciel, caractéristiques du super-héros, quête, complémentarité entre situation initiale et situation finale, point de vue spécifique, choix du moment fort, thèmes et sous-thèmes). L'élève doit pouvoir reconnaître le thème (ex : les caracté-

ristiques du superhéros), les signes ou symboles et savoir les rattacher à des thèmes, à des groupes culturels, à des époques (ex : sur le thème du superhéros, les symboles rattachés à la femme, à un monde futuriste, les « motifs », etc) et les éléments propres à un genre textuel spécifique (ex. : conte, récit, etc). Dans le cas d'un texte narratif, l'élève doit manipuler les éléments du schéma narratif (non seulement la complémentarité entre les situations initiale et finale, mais également celle entre les personnages), les caractéristiques du héros, la diégèse, le point de vue en lien avec l'usage des différents codes (ex : mouvements de caméras spécifiques), le choix du moment fort (péripétie principale), la complémentarité entre les situations initiale et finale.

– La compétence sémiotique spécifique (4A, 4B, 4C, 4D)

Cette compétence exige la manipulation de tous les codes et modes sémiotiques (codes linguistique, de l'image fixe, du langage sonore et gestuel, de l'image mobile). L'élève doit pouvoir reconnaître/analyser et utiliser les composantes sémiotiques spécifiques au code linguistique écrit/oral (lexique, morpho-syntaxe, registres de langue, et, pour l'oral, les éléments prosodiques tels que le rythme, l'accentuation, etc) ; les composantes sémiotiques spécifiques au code de l'image fixe (ex. : choix du type d'illustration – dessin ou photo-, échelle des plans, cadrage, angles de prise de vue, code de couleurs) ; les composantes sémiotiques spécifiques au langage sonore et gestuel (bruit, musique, mimique...) ; les composantes sémiotiques spécifiques à l'image mobile (ex : codes de montage, de mouvements de caméra).

– La compétence multimodale (5A, 5B, 5C)

Cette compétence vise l'identification du but et de la pertinence de l'usage complémentaire des codes, modalités de l'utilisation complémentaire des codes. L'élève doit pouvoir reconnaître/analyser/appliquer les buts (et pertinence) de l'usage complémentaire des modes sous forme d'ancrage (redondance, répétition) ou de relais : soit la complémentarité, soit l'opposition, soit l'amplification. Par exemple, la redondance des images doit correspondre à la redondance des textes dans un but d'ancrage du message ou encore un cadrage oblique, une musique violente doit correspondre à un propos (oral ou/et écrit) décrivant une situation de déséquilibre du personnage. Les images, les sons et le texte (oral et/ou écrit) doivent porter sur le même message et non des messages contradictoires. Il faut s'assurer que les élèves utilisent de manière complémentaire les modes (ex : image fixe dominante / texte écrit subordonné ; vidéo dominante, avec texte oralisé / texte écrit subordonné ; texte écrit dominant / images fixes ou mobiles secondaires).

Les résultats

Les compétences pragmatique, sémiotique générale et sémiotique spécifique, quand elles sont bien développées, concourent à l'amélioration de la compétence multimodale. Il faut donc s'assurer de les asseoir solidement avant tout. Dans notre corpus, certaines sous-composantes de la compétence sémiotique spécifique relatives aux images ne sont pas encore assez développées. En ce qui concerne l'univers des super-héros, les connaissances antérieures des adolescents, basées sur leur fréquentation des produits de consommation populaire (films, jeux vidéos, bandes annonces sur YouTube) les ont sensibilisés à un certain hypertexte sur le sujet et ont créé chez eux des stéréotypes sur lesquels s'appuie leur compétence pragmatique. Celle-ci, toutefois, ne doit pas négliger la composante critique (cf idéologie) de celle-ci, ce qui fait généralement défaut dans les travaux.

La compétence sémiotique générale semble bien assise, en raison plus spécifiquement des programmes scolaires, qui insistent sur les compétences génériques. Même si le genre fantasy n'est à peu près pas travaillé en classe, les éléments généraux propres au texte narratif le sont, ce qui constitue une base solide pour les récits. Il faut cependant que l'école récupère davantage qu'elle ne le fait l'univers du genre fantasy, qui sont à la croisée de la science fiction, de l'épopée et de la mythologie et sont un lieu d'expression privilégié des mutations que connaissent nos sociétés. Certains élèves sentent d'ailleurs cet aspect et l'expriment maladroitement. La fantasy est un espace d'expérimentation (cités imaginaires, gadgets) et espace d'expression de grandes thématiques mythiques (métamorphose, justice, tragédie humaine). Elle manipule des symboles auxquels les jeunes sont sensibles et qu'ils ont récupéré pour leurs travaux. Le personnage du super-héros séduit, à l'adolescence, car il porte en lui-même le poids de ses pouvoirs et ne peut que s'engager à s'en servir pour le bien commun. Cela est perceptible dans les « missions » que l'on confie au super-héros dans les travaux. On plonge ainsi dans les forces du mythe qui nous fait même remonter jusqu'à l'Antiquité (ex.: les exploits des dieux dans la mythologie grecque). Le super-héros est également le modèle exemplaire de toutes les activités humaines significatives: protéger, aimer, sauver des

êtres chers, protéger et faire progresser la civilisation. Cela est très sensible dans la quête des héros dans les travaux et nous démontre que les mutations propres à l'adolescence rendent les élèves perméables à ces aspects des super-héros.

La compétence sémiotique spécifique comprend la maîtrise de plusieurs codes. Si l'école assure le développement du code linguistique, celui-ci est loin d'être maîtrisé à 14 ou à 16 ans, ainsi que le démontrent les travaux. En insistant plus particulièrement sur l'analyse du champ lexical de chacun, on remarque une pauvreté de vocabulaire spécifique. Il en est de même du développement des codes de l'image fixe. Les adolescents sont sensibles au foisonnement d'images que le Web leur présente, mais développement difficilement une grille d'analyse de celles-ci. Pour eux, spontanément, une image « illustre » l'idée d'un texte. Ils ne voient pas toute la complexité des relations image/texte et un seul exercice, comme celui tenté ici, ne peut suffire à assurer leur compétence sur le sujet. La connaissance des codes de l'image mobile est encore moins assurée que celle des codes de l'image fixe. Avec l'outil iPad, les élèves ont à leur disposition une mini-caméra qui leur permet de cadrer, de faire des travellings, d'introduire différents décors et personnages, mais, en l'absence d'enseignement spécifique sur le sujet, ils ne peuvent que se baser sur leurs savoirs de spectateurs. Certains sont plus inventifs ou aventureux que d'autres et ont compris qu'il faut sortir du statisme de l'image fixe, mais c'est la minorité.



Figure 2: La compétence sémiotique en écriture sur l'iPad: les traits du super-héros

En général, la compétence multimodale se manifeste par une utilisation complémentaire des modes dans presque tous les travaux, mais de manière souvent simpliste. La relation d'ancrage entre le texte et l'image est faible, souvent redondante. Les vidéos sont partielles par rapport au texte écrit: la moitié ne présentent que la description des personnages à l'aide de narrateurs, une présente le décor et l'autre moitié présentent une ou plusieurs péripéties. En général, les vidéos récupèrent les illustrations du travail écrit, l'une se contente d'un montage de bandes annonces et les quelques autres ne mettent en scène que des narrateurs.

Conclusion : apprendre et enseigner dans un univers multimodal

Nous pouvons dégager de ces recherches exploratoires des pistes pédagogiques qui permettent d'améliorer les compétences des élèves en littératie médiatique : 1) enrichir les procédés d'analyse tex-

tuelle et 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 crû où l'image et le texte contribueront, conjointement, à faire part de l'intention qu'ils avaient.

Nous croyons important d'apprendre aux élèves à fonctionner dans un univers multimodal, qui est celui de notre époque et qui étend les frontières de la littératie. Toutefois, la production de multitextes est plus complexe que celle de leur compréhension, surtout en raison de contraintes sémiotiques liées au bon contrôle des savoirs liés aux images (fixes et mobiles). Il faut aussi développer l'engagement critique face au contenu des multitextes. L'enseignant doit prendre le temps de faire lire et produire des multitextes et, surtout, il doit se former lui-même à en lire et en produire, pour être apte à orienter ses élèves. Il est encore trop centré sur le monomodal et les programmes officiels également. Or, il ne faut pas voir dans la littératie médiatique multimodale uniquement un outil, mais se rendre compte que chez les jeunes, plus encore que chez leurs enseignants, elle façonne l'identité et la culture.

Bibliographie:

- Aufderheide, P. (1993). *A Report of the Leadership National Conference on Media Literacy*, Washington D.C., Aspen Institute Communications and Society Programs.
- Buckingham, D. (2003). Media Education and the End of the Critical Consumer, *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jewitt, C. (2009). An Introduction to Multimodality. Dans Carey Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres: Routledge, 14-27.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York: Routledge.
- Kress, G.R. et Van Leeuwen, T. (2002). *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G.R. et Van Leeuwen, T (1996) *Reading images: The grammar of graphic design*. London: Routledge.
- 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, Département des sciences de l'éducation. <http://www.archipel.uqam.ca/2537/>
- Lapp, D., Moss, B., et Rosell, J. (2012) New literacies through a lense of teaching and Learning, *The Reading Teacher*, 65 (6) 367-377.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F. (2012) (éds). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français, *Repères*, numéro spécial « Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège », sous la direction de É. Nonnon et F. Quet, no 45, pp 81-95.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (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 (eds.). *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF, collection Didactique, n° 3, Namur, Belgique, 205-224.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2010). Pour une littératie médiatique dans un contexte d'inclusion au secondaire, *Intercompreensão-Revista de Didáctica das Línguas*, no 15, octobre 2010, 151-166.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies, *The Communication Review*, 7, 3-14.

Annexe 1

DISPOSITIF DIDACTIQUE

L'introduction à la recherche

(cadre de la recherche, pourquoi la bande dessinée, le film, la production)

Lecture en classe des BD *Paul* et *Persepolis*

La formation

Diaporama initiant les élèves à la composition et à la structure de la BD: sa définition, son langage et ses codes spécifiques ;

Aide-mémoire : exercices d'appropriation des concepts liés à la BD ;

Diaporama initiant les élèves à l'historicité des BD sélectionnées et à leurs auteurs.

Les carnets de lecture

Carnets de lecture de *Paul* ;

Carnet de lecture de *Persepolis* ;

Questionnaire comparatif de *Paul* et *Persepolis*.

La spectature

Diaporama initiant les élèves aux modes d'expression de la BD et du cinéma (Séquence sur la comparaison) ;

Visionnement des extraits du film *Persepolis* ;

Carnet de lecture-spectature: analyse de deux extraits du film *Persepolis*.

La production multimodale

Carnet de production ;

Réalisation d'un roman-photo ou d'une vidéo à partir d'un extrait de *Paul*.

Annexe 2

Voici quelques exemples de questions/réponses du cahier de spectature visant à comparer la BD Persepolis à son adaptation filmique.

Question : Relevez trois aspects qui vous ont marqués. Indiquez de quelle manière ces aspects ont été transformés. Enfin, expliquez quel (s) impact (s) ces transformations ont sur votre appréciation.

| Aspect | Différences | Conséquence |
|--|--|--|
| La scène X Ou L'époque dans laquelle évolue le récit | A été supprimée dans le film Ajout dans le film | J'aimais cette scène, car elle expliquait pourquoi le personnage principal se sentait toujours seul. 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. |

| Aspect | Différences | Conséquence |
|---|---|--|
| p.75-79 la voix du personnage principal/ | Markus ne crie pas dans le film et marjane ne crie pas d'insultes/ ajouté dans le film/ | Markus semble désolé dans le film mais pas dans la bd/ la voix était plus grave et différente de ce que l'on imagine / |
| p.3 b2 16 la description de Markus après la rupture/ | Elle ne se fait pas couper les cheveux dans le film/ ajouter des cènes dans le film/ | Marjane n'a reçu aucun changement au niveau physique à son arrivée dans le film/ résultats plus drôles/ |
| p. 8 / Lucia | Elle n'est pas aussi proche (démonstratif) dans le film avec lucia/ le lien avec Lucia/ | Marjane n'a pas l'air de se faire accepter (bis) |

L'exemple suivant vise à aider le spectateur à être attentif aux modes spécifiques du film en les prenant distinctement. Les élèves sont ainsi incités à transposer en mots ce qu'ils perçoivent à travers d'autres codes.

Question : Relever un moment dans le film où l'attention du spectateur est dirigée vers l'un de ces éléments :

| | |
|-------------------|--|
| La musique | tout le long du film/ les partys avec momo et les spectacles de musique métal/ les party/tout le long du film/ va voir le métal avec Momo/ |
| La parole | lorsqu'elle quitte Markus , elle parle beaucoup de sa laideur/ séparation de markus/ lorsqu'elle quitte Markus elle parle beaucoup de sa laideur/ |
| Le cri | au début de la guerre/frau doktor crit après marjane pour sa prostitution secrète et pour l'épingle qu'elle lui a volée/ chez les sœurs et après chez son petit ami quand il l'a trompe/ |
| Le silence | la solitude/ quand marjane tombe malade/ passe proche de mourir/ la solitude/ marjane tombe malade et passe près de mourir/ |

Les élèves sont ensuite amenés à relever des données textuelle, sonore, visuelle informant le spectateur sur le contexte géographique, religieux, politique, social.

| | géographie | culture | société |
|------------------------|--|--|---|
| Donnée sonore | la guerre/ bruits, fusils/ la guerre/ quand elle part d'Iran/ bruits, fusils/ | dans sa ville/ langue, musique/ la langue/ langue, métal/ livre | Accent français et iranien |
| Donnée visuelle | beaucoup de bâtiments, avec arbres/ la ville / la guerre, autres pays, , l'hiver, l'aéroport, l'école des sœurs/ la guerre/ les boutiques, etc. / la guerre/ | poil sous les bras, habillement différent, sœurs/les sœurs, la religion, l'habillement/ la culture/ titre des livres/ musulmane/ | punk /gens homosexuels/ / différence de race/ habillement/ différente de région natale/ |

Annexe 3

Nous reproduisons ici le module 5 de notre démarche, intitulé "Création d'un super-héros".

Objectifs du module :

Créer un super-héros selon un certain modèle

Placer un personnage dans un contexte

Imaginer un récit (mission) dans lequel le personnage est en action

Démarche :

- L'enseignant encadre chaque équipe tout au long de la création de son super-héros.

Activité 1 : Il propose à l'équipe un questionnaire à remplir afin de progresser dans la création du personnage et de son contexte. Dans ce questionnaire, certains aspects sont précédés d'une petite planète bleue; ce symbole signifie que l'élève doit trouver les informations demandées à l'aide du Web.

*Le questionnaire est construit à partir de la logique de construction du personnage. Si l'enseignant ou l'élève préfère répondre aux questions dans un ordre différent, c'est à eux d'en juger.

Activité 2 : C'est maintenant le moment d'écrire l'article. Celui-ci se divise en trois parties : « le portrait du héros » (50-75 mots), « le portrait de l'ennemi » (50 à 75 mots) et « le super-héros en mission ». (200 à 250 mots). Un exemple d'article est fourni à l'élève.

Activité 3 : Chaque équipe de rédaction doit choisir un reporter qui sera filmé lors de la présentation du héros. Celui-ci lira le texte du « portrait du héros », comme le ferait un lecteur de nouvelle.

Procédures nécessaires:

Ouvrir le tableau d'analyse des séquences

- Ouvrir le compte Dropbox « classe »
- Toucher le fichier du tableau. Il s'ouvrira en aperçu à droite.
- Au coin droit, en haut de l'écran, toucher la flèche
- Un menu « Ouvrir dans... » s'ouvrira; choisir Pages.



Filmer le reporter

- Ouvrir l'application « appareil photo » de l'iPad et au coin droit, en bas, sélectionner le mode « caméra vidéo »
- Toucher le bouton « enregistrer » une fois pour enregistrer
- Retoucher le bouton pour cesser l'enregistrement
- La séquence-vidéo se trouvera alors dans le dossier « photos » de l'iPad

Trouver des informations sur le web et les stocker

- Ouvrir Safari
- Faire une recherche à partir d'un moteur de recherche (ex. Google)
- Lorsqu'une information semble intéressante, poser le doigt sur le texte pendant une seconde et lever le doigt. Ajuster les balises en les glissant le long du texte et lorsque le texte voulu est sélectionné, toucher « copier »
- Ouvrir Pages et créer un nouveau document. Appeler le document « Notes »
- Ouvrir le document « Notes » et toucher la page. Appuyer sur « coller ». Le texte est maintenant dans les notes de l'élève.

Trouver des images sur le web et les stocker

- Ouvrir Safari
- Faire une recherche à partir d'un moteur de recherche (ex. Google)
- Lorsqu'une image est appropriée, poser le doigt sur l'image pendant une seconde et lever le doigt. Appuyer sur « enregistrer l'image ». L'image se retrouvera alors dans le dossier « photo » de l'iPad.

Trouver des vidéos sur le web et les stocker

- Ouvrir Safari
- Faire une recherche de vidéos
- Lorsqu'une vidéo, poser le doigt sur le lien URL de la page pendant une seconde et lever le doigt. Toucher « sélectionner » ; toucher « copier ».

- Ouvrir l'application TagDiskHD
- Dans le bas de l'écran, toucher « downloads ».
- En haut de l'écran, toucher « enter URL ».
- Dans l'espace blanc qui apparaît, poser le doigt pendant une seconde et lever le doigt. Toucher « copier » ou « paste ».
- Toucher « ok ».
- Attendre que le téléchargement se termine.
- Dans le bas de l'écran, toucher « tags ». On voit alors une liste des téléchargements.
- Toucher la petite flèche bleue à droite de la vidéo à sélectionner.
- Toucher « ouvrir avec ».
- Sélectionner « Dropbox ».
- Si besoin est, choisir un emplacement de chargement et toucher « charger ».

Auteures

Nathalie Lacelle est professeure à l'Université du Québec à Montréal au département de didactique des langues. Elle se spécialise en didactique de la lecture littéraire et de la spectature filmique. Ses recherches portent principalement sur la littératie médiatique multimodale et sur l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage du français. Elle est responsable du groupe en LITMEDMOD depuis 2012.

Monique Lebrun est professeure honoraire associée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle oeuvre en didactique du français depuis plus de 35 ans. Ses travaux ont couvert tous les champs de la didactique, soit l'oral, l'écrit, la grammaire et surtout la lecture. Depuis quelques années, elle s'intéresse à la littératie médiatique multimodale et a fondé le groupe LITMEDMOD avec ses collègues Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin et en a été responsable de 2009 à 2012.

Adresse postale: Département de didactique des langues
 Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, succursale centre-ville
 Montréal (Québec) Canada H3C3P8

Cet article a été publié dans le numéro 2/2014 de forumlecture.ch

Multimodale mediale Literalität: Semiologische Betrachtungen und konkrete Anwendungsmöglichkeiten

Nathalie Lacelle und Monique Lebrun

Abstract

Bei der multimodalen medialen Literalität (MML) handelt es sich um ein aus der angelsächsischen Forschung übernommenes Konzept zu den neuen Informationstechnologien, das sich mit den Fähigkeiten zur Dekodierung, Analyse und Evaluation gedruckter und elektronischer Medien auseinandersetzt. Die digitalen, interaktiven Medien heben die Grenze zwischen LeserIn und SchreiberIn nach und nach auf.

Der Beitrag befasst sich mit dem Aufkommen der MML und mit der Bestimmung von MML-spezifischen und übergreifenden Kompetenzen. Gestützt auf zwei Forschungsarbeiten aus der Sekundarschule wird ein MML-Kompetenzraster vorgestellt und untersucht, wie gut die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen beherrschen.

Schlüsselwörter

Mediale Literalität; multimodales Lesen/Schreiben; semiotische Kompetenzen; digitale Medien