



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

Extrait de la publication

**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.cleml.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. DEVOGD (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>>.

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