



Université Mohamed Khider de Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues étrangères
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : Didactique des langues

Présenté et soutenu par :
Asma ABDELLAOUI

Le : [Click here to enter a date.](#)

Le développement de la compétence de lecture-écriture en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale cas des apprenants de 3^{ème} année secondaire

Jury :

Dr.	Abd elouahab Dakhia	Prfs	Université de Biskra	Président
Dr.	Nawel Hamie	MCB	Université de Biskra	Examineur
Dr.	Kamel Chellouai	MCB	Université de Biskra	Rapporteur

Année universitaire : 2019 – 2020

Dédicaces

A tous les étudiants excellents qui n'ont pas eu la chance de terminer leurs études supérieures.

A mon père qui n'est jamais allé à l'école malgré qu'elle fût en face de sa maison.

A ma mère qui a arrêté ses études parce que le lycée était trop loin de chez elle.

A ma grande sœur l'enseignante Amina qui m'a guidé et m'a beaucoup aidé.

A mes petites sœurs qui m'aiment et me voient comme leur suprême.

A mes amis et mes collègues qui ont cru en moi et m'ont encouragé.

A tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin.

Je dédie ce modeste travail.

Remerciement

Au terme de ce modeste travail de recherche, Je veux remercier Allah le Tout puissant, qui m'a donné la force et la patience pour mettre de point finale à ce travail.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude d'abord à mon Encadreur M. KAMEL CHELLOUAI pour ses conseils et ses orientations.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail.

Merci également a mes amies et mes camarades de classe.

Je profite également de cette occasion pour remercier mes parents pour ses encouragements qui m'a accompagné, tout au long de mon travail, et qu'elles étaient un véritable moteur qui m'a poussée à aller de l'avant.

Merci à vous tous

Liste des tableaux

Tableau 01 : Valeurs ajoutées au concept de littératie (Hébert et Lépine).

Tableau 02 : Formes d'activité médiatique.

Tableau 03 : La matrice des compétences en littératie médiatique couvertes par l'école, l'éducation aux médias traditionnels, et les nouveaux médias numériques en réseau.

Tableau 04 : La grille des compétences en littératie médiatique multimodale selon le groupe de recherche en littératie médiatique multimodale.

Dédicace	01
Remerciement	02
Liste des tableaux	03
Tables des matières	04
Introduction générale	07
Chapitre I : la littératie médiatique multimodale	12
Introduction	13
1. La littératie médiatique multimodale.....	14
1.1. Élément conceptuel.....	14
1.2. Les fondements théoriques de la littératie médiatique multimodale...15	
1.3-Genèse et essor de la littératie médiatique multimodale.....	16
1.4. De les littératies multiples / multilitératies à la littératie multimodale17	
1.5 Concept de la littératie, des valeurs ajoutées.....	18
1.6 Les supports multimodaux.....	19
1.7. Les préceptes théoriques de la LMM proposés par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale.....	22
2. La notion des compétences en littératie médiatique multimodale.....	22
2.1 Les types des objets médiatiques.....	23
2.1.1 Les objets informationnels.....	23
2.1.2 Les objets techniques.....	24
2.1.3 Les objets sociaux.....	25
2.2 Les types de tâches médiatiques.....	26
2.3 Une matrice de compétences croisant taches et objets.....	27
2.3.1. La lecture.....	28
2.3.2 L'écriture.....	29
2.3.3 la navigation.....	30
A.la recherche.....	30

B. l'exploration.....	31
2.3.4 L'organisation	32
3. La démarche multimodale.....	33
3.1 Les avantages de la littératie médiatique multimodale pour les élèves.....	33
3.2 Des modes à la multimodalité.....	33
3.2.1 Le mode textuel.....	34
3.2.2 Le mode visuel	34
3.2.3 Le mode sonore	34
3.2.4 Le monde cinétique.....	35
3.3 La littératie médiatique multimodale comme objet d'enseignement- apprentissage	35
4. le développement de la compétence de la lecture /écriture en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale	38
4.1 Lecture et écriture multimodale : compétences sous-jacentes et pistes d'intervention	38
4.2. La place de l'orale et de l'écrit.....	39
Conclusion.....	40
Chapitre II : La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale	42
Introduction	43
1. Méthodologie	43
2. Recueil des données	44
2.1 Description du corpus	45
2.1.1 Description du groupe expérimental (échantillons).....	45
2.1.2 Pourquoi les apprenants de 3ème année secondaire ?.....	46
2.1.3 Description du lieu de l'expérimentation.....	46
2.1.4 Description de l'espace classe.....	47

2.1.5 Phase d'observation	47
2.1.6 La présentation du matériel pédagogique	47
2.1.7 Les points positifs et négatifs qui ont affronté la mise en pratique de cette expérimentation	48
a. les points négatifs.....	48
b. Les points positifs	49
3. Le support des activités : Le film.....	49
3.1 Justification du choix du film.....	50
3.2 Le déroulement de la séance en classe du FLE.....	50
3.3 Les activités proposées.....	52
3.3.1 Activité de compréhension.....	52
3.3.2 Activité de la rédaction : ou Activité de reconstruction de sens.....	54
4. Les résultats obtenus	55
5. Analyse des résultats	56
5.1 Commentaire général	56
5.2 Vérification du développement des compétences.....	57
Conclusion.....	58
Conclusion générale	61
Références bibliographiques et sitographiques... ..	65
1. Ouvrages théorique	66
2. Revues&Articles	66
3. colloques.....	67
Résumé.....	68

Introduction générale

À l'ère de la mondialisation, enseigner le français langue étrangère dans une classe d'une manière traditionnelle ne répond plus aux besoins des apprenants, et à une époque où la connaissance s'agrandit ; Les enseignants doivent donc développer de nouvelles façons d'acquérir des connaissances, et d'accéder à plus de nouvelles informations sur les sources d'apprentissage comme les nouvelles technologies et le développement de la littératie médiatique multimodale.

Aujourd'hui il existe de nouvelles offres sur les sources d'apprentissages comme l'apprentissage en ligne ; ainsi, l'enseignement- apprentissage à l'aide du multimédia en classe de FLE devient une nécessité.

Ces nouvelles techniques d'enseignement ne se limitent pas aux enseignants uniquement pour améliorer l'efficacité de leur enseignement, car les étudiants peuvent également les utiliser pour rechercher des nouvelles sources d'informations comme la plateforme multimédia pour l'apprentissage indépendant et la pratique innovante.

Les multimédias dans le domaine de l'application a permis aux élèves d'accepter le développement de l'information et de comprendre le stockage et le codage de cette dernière ; et ainsi fait de l'apprentissage de la langue française un processus efficace.

Les études sur la littératie médiatique multimodale ont vu le jour dans les années 1990 par des chercheurs spécialisés dans l'analyse de discours critique ; issus principalement des champs de la linguistique sociale ,de la communication sociale et des sciences de l'éducation ; alors que le développement d'appareil numérique a incité les chercheurs, les didacticiens et les pédagogues à s'interroger sur les meilleures façons dont les matériaux visuels et verbaux, conçus à travers des appareils numériques, peuvent être utilisés pour soutenir le processus éducatif (apprentissage). C'est ce que le linguiste et le pédagogue britannique M.A.K.HALLIDAY tente de formuler une réponse dans ses travaux en sémantique sociale.

Pour atteindre cet objectif, l'approche multimodale propose un changement majeur de posture : dans une perspective fondamentalement sémiotique, il est nécessaire de lire, relire et relire encore et toujours les multiples transformations qui se sont produites, se produisent et produiront dans ce que KRESS appelle « domaine de sens » (2010,

P32). Cela est d'autant plus vrai que ces changements s'accélèrent constamment et que nous sommes déjà en retard.

KRESS croit que les cours de « E_learning » devraient être mise en place à la lumière de la façon dont l'esprit apprend ; Pour cette raison dans la conception des cours en ligne multimédia ; il doit fournir des informations à l'apprenant soit sous une forme picturale (images, formes, sous-titrage) ou sous la forme des mots audibles. Ces informations sont reçues par deux canaux distincts mais ne sont pas contradictoires ce sont : le canal audio et le canal visuel.

KRESS souligne également que l'éducation est mieux faite en utilisant des éléments audio et visuels ensemble et non pas les deux séparant.

De fait ; nous constatons que les enseignants résistent à l'intégration d'un enseignement systématique des multi textes et leurs préférant des textes écrits. Cela s'explique selon Monique Lebrun par une formation universitaire que ne préparent pas les enseignants à l'exploitation pédagogique des multi textes. Or les images doublées du son ne sont pas que du divertissement durant lequel les jeunes seraient passifs. Ces codes participent à la construction du sens et demandent un travail de coopération cognitive de la part du lecteur qui cherche à donner du sens à ce qu'il voit, lit et entend.

Or, les images mobiles doublées du son ne sont pas un divertissement, ces codes partagent au récit et nécessitent un acte de collaboration cognitive de la part de lecture qui cherche à comprendre ce qu'il voit, lit et entend.

Dans cette recherche sur la relation entre l'image fixe et le texte ; nous insistons sur l'importance d'apprentissage des étudiants mais sans être spécifique , pour cette raison nous devrions développer des modèles d'apprentissage spécifique à la lecture inspirés par les fonctions de la liaison de séquençage entre l'image et le texte qui ont été abondamment analysées par le structuralisme.

Plusieurs typologies récentes visent à décrire l'activité de la lecture de textes multimodaux, nous nous intéressons à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension numérique de type multimodale.

Dans cet égard et à fin de réaliser ce dispositif de recherche, nous posons la problématique suivante :

Comment peut-on développer l'activité sémiotique, textuelle et multimodale d'un multi-texte chez les apprenants ?

Pour répondre à cette problématique nous proposons l'hypothèse suivante :

La mise en place de la pédagogie de la construction/déconstruction permettrait aux apprenants de décortiquer un message (multi-texte), sans oublier de le situer préalablement dans son contexte de production.

Le dispositif didactique élaboré par cette recherche vise la lecture d'ouvrages multimodales grâce à la déconstruction/reconstruction des systèmes narratifs de film.

L'objectif de l'étude est de réfléchir à l'émergence du champ de la littératie médiatique multimodale, à l'identification des compétences transférables et spécifiques à la Littératie médiatique multimodale, de plus l'étude a pour effet l'analyse et l'évaluation de projet développant l'appropriation sociale des usages du multimédia et d'internet.

Pour la confirmation et/ou l'infirmité de l'hypothèse, nous avons opté pour la méthode expérimentale. Nous mettrons en place un dispositif expérimental, auprès d'apprenants de 3^{ème} année secondaire. Le dispositif vise à développer les compétences de la lecture/ production des apprenants dans le cadre de la littératie médiatique multimodale à partir d'un film sous-titré qui s'intitule « le hobbit ». Ce dispositif vise également d'autres compétences en plus des compétences basiques (l'oral et écrit), ces compétences sont la sémiotique générale (valable pour les différents médias), la textuelle spécifique (prise chaque média séparément) et la multimodale (considérons au moins deux langues).

Nous sommes intéressés à évaluer les compétences qui émergent lors de la compréhension/production du multimédia. Nous avons construit, suite à une étude préliminaire (Lacelle & Labrun) des grilles AD/HOC d'évaluation des compétences que nous avons voulues systématiques et intégratives.

La grille de la compétence de lecture et de production en littératie médiatique multimodale tient compte de 05 types de compétences de plus générale au plus spécifique.

Ainsi, nous avons la première collection de compétences cognitives et effective générale nécessaire à tout apprentissage, des compétences pragmatiques générales (contextuelles, sociales et idéologiques) et des compétences sémiotiques générales.

Les deux collections de compétences nous permet d'avancer de nombreux aspect de littératie traditionnelle et médiatique ; soit la compétence textuelle spécifique et enfin la compétence multimodale.

Nous avons choisi trois compétences de cette grille pour la réalisation de notre dispositif didactique, la première c'est la compétence sémiotique générale, cette compétence est spécifique à la lecture d'un texte narratif. La deuxième c'est la compétence textuelle spécifique, cette compétence est spécifique à la lecture d'un mode d'expressions (images ou texte). La troisième c'est la compétence multimodale ; cette compétence nécessite la lecture d'au moins deux compétences.

Afin de bien encadrer ce recueil de données et leur interprétation, il est important de noter que le plan de notre travail de recherche est scindé en deux chapitres ; un chapitre théorique et un chapitre pratique.

Dans le premier chapitre théorique, je définirai le cadre théorique de ma recherche, c'est-à-dire ce chapitre est consacré essentiellement à la littératie médiatique multimodale, son origine, son évolution, la matrice des compétences en littératie médiatique... en plus, nous avons parlé de la Lecture et écriture multimodale comme des compétences sous-jacentes et pistes d'intervention et la place de l'orale et de l'écrit dans le cadre de la littératie médiatique multimodale.

Au deuxième chapitre se trouvent les résultats de la recherche qui correspondent essentiellement à l'analyse du niveau des compétences d'élèves de troisième année secondaire en littératie médiatique.

Chapitre 01

La littératie médiatique multimodale

Introduction

Au cours des dernières années, le développement rapide dans le domaine des techniques de l'informatique de l'audiovisuel, des multimédias, d'internet et des télécommunications et leur intégration conduit à l'émergence de ce que l'on appelle aujourd'hui les technologies de l'information et de la communication (TIC), leur utilisation a conduit à la découverte de nouvelles possibilités qui n'étaient pas connues auparavant. L'impact des TIC était clairement visible dans tous les domaines de la vie quotidienne, y compris le domaine de l'éducation en raison de ses nombreux avantages en termes d'économie d'efforts, de temps et d'argent. En plus des avantages de ces technologies, on trouve la possibilité de dialoguer avec l'apprenant, qui est devenu le centre du processus éducatif alors qu'il faut donc lui donner le plus grand rôle dans sa mise en œuvre.

L'une de ces technologies est le média, car il est par sa nature et en vertu de l'interaction humaine avec lui un outil d'enseignement et d'éducation, Parce qu'il reflète des divers aspects de la culture générale de la société, surtout que les sources d'information ne se limitent plus à la famille ou à l'école, Alors que les médias sont devenus l'une des institutions dont l'enfant reçoit le double de ce qu'il reçoit dans son école ou de sa famille, il a également un rôle important dans la socialisation de la génération, basé sur son importance influente dans la croissance des individus et leur développement cognitif et comportemental . Il faut donc préparer les jeunes à vivre dans le monde de l'image, le son et la parole. C'est ce que l'UNESCO souligne dans l'un de ses documents, dans lequel elle indique que les médias sont une force économique, culturelle et sociale, et pourquoi pas, alors qu'elle a une autorité affectant les valeurs, les croyances, les attitudes et les pratiques, quant à l'American Media Literacy Center (CML) dit que pour vivre à l'ère des médias, il faut savoir lire et écrire la langue du son et de l'image. Dans cette optique, un concept moderne a récemment vu le jour, c'est «Media Literacy », Il cible les adultes, les adolescents et les enfants dans la société, car il est un cadre que la United States Media Literacy Alliance « AMLA » définit comme: la capacité de déchiffrer les messages médiatiques directs et cachés, et la capacité d'analyser, de concevoir et de produire des messages. Il souligne qu'il est "une nécessité inévitable ... comme une réponse logique aux énormes changements dans les communications et la technologie électronique qui nous entourent". Il est défini également par l'American Media Literacy Center (CML) comme un concept qui

cherche à comprendre le rôle des médias dans la société, à développer des compétences d'enquête et à exprimer des opinions aux citoyens de la démocratie. Comme le souligne le centre, c'est la voie de l'éducation pour le XXI^e siècle.

1. La littératie médiatique multimodale

1.1. Élément conceptuel

L'appropriation des établissements scolaire aux technologies appliquées à la communication et à l'apprentissage nécessite selon Kress et Van une redéfinition de la littératie. En effet, la littératie, plus qu'un simple concept à redéfinir, elle s'inscrit parfaitement dans la mission de l'école et s'applique à tous les programmes d'étude du primaire à l'université. Elle comprend de nouveaux thèmes à étudier tels que les genres, la lecture et l'écriture multimodale et numérique ainsi que des applications scolaires sous la forme de designs pédagogiques comprennent de nouveaux thèmes et méthodes.

La littératie médiatique multimodale est conçue comme la possibilité d'accéder à des textes ou des ensembles multimodaux (album, bande dessinée, film, hypertexte, hypermédia, transmédia), à les étudier, les analyser, les évaluer et à les créer à travers une diversité de contextes. Lacelle, Boutin, Lebrun la définissent comme :

« La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone , les ressources et les compétences sémiotiques modales(ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex :combinaison des modes linguistiques, visuels et sonores) les plus appropriés à la situation et au supports de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception(décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration , création , diffusion) de tout type de message (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017) » .¹

¹ Soubrié, T, « Lebrun, M, Lacelle, M, Boutin, F, *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique_LLM@.Outils conceptuels et didactiques* », Lidil [En ligne] ,58/2018, mise en ligne le 24 décembre 2019.URL :<http://journals.openedition.org/lidil/5217>.

La tâche principale de la littératie médiatique multimodale est d'organiser l'accès aux savoirs dans différentes disciplines (didactique des langues, de la littérature, de la musique, de la communication, des arts et des technologies), afin d'enrichir les bases d'une didactique intersémiotique de la réception et de la production de contenus sémiotiques multimodaux. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, cela permettra la création d'hypermédias à l'aide de plusieurs modalités sémiotiques combinés.

Dans cette perspective ; la littératie médiatique multimodale exige une modification totale de la formation et de l'apprentissage dans ses aspects de réception et de production sur des différents supports. Ces derniers contiennent des canaux de communication diversifiés (voix, corps, imprimé, numérique) et prennent diverses formes (analogiques et numériques) et assurent des échanges synchrones ou asynchrones des contenus d'information, de divertissement, de création ou d'opinion.

1.2. Les fondements théoriques de la littératie médiatique multimodale

« La sémiotique sociale, qui prend véritablement forme dans les propositions conceptuelles de chercheurs – Halliday, Kress, VanLeeuwen, Jewitt, Street et Gee, pour n'en nommer que les principaux artisans, constitue le paradigme épistémologique à la pensée multimodale et médiatique. Ce cadre théorique éprouvé permet de mieux comprendre comment, les enfants - et leurs pairs de tout âge – produisent du sens à partir d'une variété de modes et dans de très nombreux contextes comment cette construction n'est possible qu'à partir d'une réelle synergie de la représentation sémantique. Ainsi, comme l'a démontré Vandendorpe (2009), le sens ne peut avoir d'existence concrète sans interaction sociale, donc sans contexte, car il nécessite d'être partagé dans un effort de compréhension. Pas du tout inné, ni donné, le sens est le produit de notre activité de compréhension et/ou d'expression et prend précisément forme au sein du processus collaboratif qui le génère. Le sociolinguiste Bryan Street et ses collègues rappellent d'ailleurs qu'il est impossible de séparer le processus de représentation sémiotique des pratiques sociales et des contextes dans lesquels sont conçus et produits les différents messages (Street, Pahl et Rowsell, 2009). »²

² Thierry Soubrié, « Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin et Monique Lebrun, La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques », Lidil [En ligne], 58 | 2018, mis en ligne le 02 novembre 2018, consulté le 28 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/5217.pp.6-7>.

En d'autres termes, en tant que grille pragmatique de compréhension du modèle cybernétique, la sémiotique sociale suppose que les signes, matrices intrinsèques du langage, sont toujours créés par des interactions sociales. Ces signes célèbres, ces relations bilatérales de sens et de formes, ne sont pas du tout arbitraires mais sont plutôt identifiés et dirigés par ceux qui les produisent (Kress, 2010). , ils font ainsi une partie des ressources sémiotique d'une culture donnée (Wang, 2015).

Cependant, le développement technologique actuel contribue clairement au démantèlement de la pratique de la sémiotique. C'est pourquoi elle existe dans nos sociétés, à travers le choix de l'outil de prédilection de la communication : le langage. Cet aspect précis séduit les jeunes générations qui mobilisent de plus en plus rapidement et facilement une variété toujours en croissance des ressources sémiotiques, qu'elles soient d'origine textuelle, visuelle, sonore et/ou cinétique afin de repousser les limites traditionnellement associées au statut privilégié du langage écrit. Des modes distincts fournissent alors aux communicateurs contemporains des ressources spécifiques pour les aider à les comprendre de manière innovante, et la façon dont ces modèles y contribuent est toujours en constante évolution et augmentation, brisant ainsi l'ancien monopole humain d'une langue à dominance sociale de tradition de l'écrit et de l'imprimé.

1.3-Genèse et essor de la littératie médiatique multimodale

La littératie médiatique est née vers le milieu de XX^e siècle basée sur des discussions sur le mass média au sujet de leur valeur éducative, ce qui a conduit à l'émergence des cours éducatifs aux médias dans nombreux pays occidentaux.

La littératie médiatique a été définie au *National Leadership Conférence on Media Literacy de 1992*(Aufderheide, 1993), alors que l'ordinateur personnel avait commencé à se propager (mais sans internet) .La personne compétente en littératie médiatique se définit comme celle qui peut déchiffrer, analyser, évaluer et produire des divers médias, soit imprimés ou électroniques, après y avoir accédé. Ici, il apparaît clairement les quatre composantes (accès création de contenu, analyse et évaluation) d'une approche de la littératie médiatique basée sur les compétences. Ces compétences se croisent dans un processus non linéaire d'apprentissage : ainsi, apprendre à créer du contenu médiatique aide l'élève à analyser les productions médiatiques professionnelles. Selon les Livingstone (2004), depuis l'arrivée des ICT (information and communication technologies), appelées TIC ou technologie de l'information et de

la communication en français, et notamment depuis l'avènement d'internet, les nouvelles littératies se développent d'une manière impressionnante : nous sommes vraiment dans l'ère du numérique.

La littératie médiatique, en particulier, dans son aspect critique, constitue la réponse au questionnement des professionnels sur la multimodalité caractérisant la révolution communicationnelle en cours. De fait cette littératie combine 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) affirme qu'il s'agit d'une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens.

L'utilisation croissante de la littératie numérique multimodale semble favoriser l'abolition progressive de la distinction entre « lecteur » et « scripteur » : en lecture multimodale, le lecteur n'est pas seulement guidé par le texte et sa linéarité dit Buckingham (2003), car le seul texte possible devient celui qu'il choisit d'« écrire ».

La contribution des travaux récents en littératie médiatique multimodale (désormais LMM) à la didactique des langues a permis d'ouvrir le domaine à des compétences monomodales autres que linguistiques ainsi qu'à des compétences multimodales qui expriment la littératie classique aux littératies visuelle, sonore, etc.³

1.4. De les littératies multiples / multilittératies à la littératie multimodale

Lebrun, Lacelle et Boutin⁴ affirment que c'est une question de littératie seulement avant qu'il soit question de littératie multimodale, alors que celui-ci est né de l'émergence de concepts « littératie multiple » et « multilittératies » à la fin des années 1990, notamment chez les anglo-saxons, principalement issu du New London Group, cependant, dans le contexte de « multilittératies », Lacelle, Lebrun et Boutin disent qu'être lettré signifiait désormais la capacité de la compréhension et la production des messages composés de plusieurs modes issus tant de l'imprimé que des supports numériques et électroniques. La posture médiatique critique a pris alors une importance notable de premier plan est basée sur une analyse minutieuse des messages et de leurs contenus.

³ Lebrun, M, Lacelle, M, Boutin, F, la littératie médiatique multimodale, de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors l'école, presses de l'université de Québec, 2012 .pp.2-3.

⁴ Lebrun, M, Lacelle, M, Boutin, F, la littératie médiatique multimodale, de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors l'école, presses de l'université de Québec, 2012. pp.4-5.

Le concept de la littératie médiatique émerge avec le développement de l'utilisation de divers supports médiatique tels les appareils audiovisuels, la téléphonie, l'ordinateur et leur combinaisons avec les médias traditionnelles, rappelons que la littératie médiatique selon Livingstone (2004), Hobbs et Frost(2003) , l'habilité à accéder à des textes multimodaux , à l'analyser , a les évaluer , à les créer à travers une variété de contexte .

Selon Lebrun, Lacelle et Boutin ; le terme littératie se répand de plus en plus dans le monde francophone, ils disent que le domaine de recherche de la littératie médiatique découle de l'éducation aux médias, qui influencer en particulier, sur les compétences de lecture et d'écriture en utilisant des nouveaux médias, et que la littératie médiatique multimodale s'inscrit dans un cadre éthique , idéologique et philosophique qui priment dans leurs fondements .c'est pourquoi il est si important de parler de lecture et d'écriture critique de contenu des messages et des tenant et aboutissements de la production en littératie médiatique multimodale. On peut y avoir ainsi plus davantage de nouvelles compétences textuelles à maitriser avec les nouveaux médias.

Fastrez et De Smedt (2012)⁵ vont dans le même sens et disent que la littératie médiatique c'est l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. Préciser les habilités nécessaires aux compétences en littératie médiatique, pour les utilisateurs des médias contemporains est un travail complexe qui nécessite une réflexion systématique sur les contraintes et les potentiels des médias, dans des usages courants et émergents pratiqués par différentes catégories d'utilisateurs.

Définir les habilités nécessaires aux utilisateurs de médias contemporains nécessite l'expertise dans des différents domaines qui combinent la technologie et les sciences humaines, y compris les sciences de l'éducation et les sciences de langage.

1.5 Concept de la littératie, des valeurs ajoutées

Hébert et Lépine (2012) ont circonscrit dix valeurs ajoutées à la littératie Dans un échantillon de 38 définitions.

⁵ Fastrez, P, Smedt, T, « *une description matricielle des compétences en littératie médiatique* », in : Lebrun, B, Lacelle, N, Boutin, J, f, *la littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture –écriture à l'école et hors l'école, presses de l'université de Québec : Québec, 2012.pp.45-60.*

Tableau 01 : Valeurs ajoutées au concept de littératie (Hébert et Lépine, 2012, p. 94)⁶.

	Valeurs ajoutées
1	Pluri objectif, une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage
3	Variété de textes (académiques, sociaux), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer
4	Aspect dynamique, variable, situé, lire-écrire est un construit social qui varie dans le temps et l'espace
5	Relations individu-société, <i>lire-écrire</i> permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, qui mesurent les habiletés en situations variées
7	Concept positif et continuum, « on ne part jamais de rien », puis évolution possible tout au long de la vie »
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et <i>vice-versa</i>
9	Influence de l'environnement sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, développement intégral de la personne

1.6 Les supports multimodaux

Le formidable accès aux supports numériques à la société, en particulier chez les jeunes, est un changement profond. Peut-être que nous manquons encore de perspective pour l'analyser. Nous nous consacrons peut-être beaucoup au support lui-même, à l'outil, car il nous fascine, quand nous devons examiner et essayer de comprendre les usages qui y sont associés.

La question ici ne sera pas de faire un bilan clair de toutes les contributions de la communauté pédagogique sur le thème de la lecture car les anciens modèles sont toujours efficaces. Il nous semble, par exemple, que les trois catégories de Picard

⁶ Hébert, M., Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie [en ligne] *Lettrure*, 2, 88-98. ABLF Asbl.

travaillent encore à convoquer un lecteur contemporain lisant sur les transports publics sur son téléphone portable. Par conséquent, le lecteur contemporain s'appuie sur les inconvénients inhérents au support sur lequel il lit : les caractères sont souvent petits, le manque de charge peut presser la lecture et la publicité qui s'affiche sur l'écran l'agace. S'il est complètement différent du lecteur du milieu des années 80 que Picard a remarqué, il n'en est pas moins au monde. La lecture contemporaine ne nous semble pas être un cas différent si l'on considère que les émotions et les effets du texte fonctionnent avec la même force et que les émotions du papier ne dépassent pas les émotions des pixels. Le lecteur moderne, de la même manière, n'a pas d'activité différente pour décoder les textes qu'il consomme.

Mais ce qui était vraiment nouveau au cours des vingt dernières années, c'était la nature des messages. Nous utilisons volontairement le mot «message» car il couvre tous les produits, littéraires ou non. C'est la nature multimodale des productions langagières qui nous intéresse ici. Pour définir la multimodalité, nous nous appuyerons sur les travaux de deux chercheuses et d'un chercheur québécois : Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin qui se sont eux-mêmes adossés aux travaux de chercheurs anglo-saxons comme Kress, Van Leeuwen et Jewitt.

La multimodalité est « l'usage, en contexte réel de communication médiatique, de plus d'un mode sémiotique pour concevoir un objet ou un événement sémiotique » (Lebrun, Lacelle, & Boutin, 2012)⁷. Le mode sémiotique signifie une ressource sémiotique utilisée pour représenter le sens comme l'image, l'écriture, le son, la gestuelle, le regard et la parole. Il est clair que nos civilisations ont grandement favorisé les sens de la vue et de l'ouïe, au détriment de l'odorat et du toucher, par exemple. Cela a pour effet de dominer certains modes sémiotiques, tels que l'image, le texte et le son, sur d'autres modes.

En classe, on rencontre souvent la multimodalité à travers les textes composites, l'expression se trouve même dans les textes officiels de 2018. Mais c'est une catégorie plus restreinte que celle embrassée par la multimodalité si l'on croit qu'Élisabeth Bautier qui les définit comme « ces documents fragmentés et non linéaires, qui permet [tent] à leurs utilisateurs de choisir les informations dont ils ont besoin pour les aider à

⁷ LEBRUN, M., LACELLE, N., & BOUTIN, J.-F. (Éd.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec : Presses de l'Université du Québec.

construire un modèle mental » (Bautier, 2012)⁸. La chercheuse, qui s'intéresse aux difficultés produites par ces documents fragmentés dans le champ scolaire, les limite aux supports rencontrés en classe : les manuels, les documents contenant des frises chronologiques, des schémas, des graphiques (ce qui nous éloigne du littéraire), des bandes dessinées et des albums (ce qui nous raccroche au littéraire). Elle ajoute une analyse que nous citons intégralement car elle montre l'étendue de la complexité du décryptage de ces supports :

« Contrairement au texte linéaire qui suppose du lecteur qu'il s'appuie sur l'organisation en paragraphes, les connecteurs logiques, les chaînes anaphoriques – éventuellement le jeu des titres et des sous-titres, voire les tables de matières et les index – pour en construire une représentation mentale cohérente, la lecture d'un document composite implique de maîtriser aussi les codes propres à chaque composante sémiotique ainsi que les codes permettant de mettre en rapport les différents documents les uns avec les autres – indications verbales ou non verbales des rapports entre ces composantes. À l'image des hypertextes électroniques, ces documents sont fragmentés, composés d'atomes d'information ou « nœuds », reliés plus ou moins explicitement par des « liens » en un réseau où l'utilisateur « navigue » selon des parcours qu'il détermine lui-même parmi un grand nombre de possibles. »⁹

Nous éviterons donc les glissements de sens entre supports multimodaux et textes composites. Une troisième expression doit être définie dans le cadre de cette étude, c'est celle de polytexte. Là encore le préfixe pourrait nous égarer. Il s'agit pourtant d'une notion précise qui n'est pas sans rapport avec la multimodalité. C'est au cours de ses recherches sur la novellisation que Richard Saint-Gelais définit, après Bruno Monfort, la polytextualité comme un « réseau constitué par une fiction et ses versions ou

⁸ BAUTIER, E. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, (n°45), 63- 79.

⁹ Ibid.

prolongements multimédiatiques » (Saint-Gelais, 2004)¹⁰. Ce terme pourra nous être utile quand nous évoquerons le cas d'un manga découvert en classe sous sa forme de livre puis réutilisée plus tard sous sa forme d'anime.

1.7. Les préceptes théoriques de la LMM proposés par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

Ces préceptes théoriques suggèrent de considérer la compétence multimodale comme la « *capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques* » (Lebrun *et al*, 2012, p. 76)¹¹. Plus précisément, la multimodalité renvoie à « la conjugaison d'au moins deux modes sémiotiques dans la production/émission/réception/compréhension d'un message » (Lebrun *et al*, 2012, p. 75)¹².

Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons sur la compétence multimodale basée sur un mélange de différentes modes sémiotiques de communication et d'enseignement du français. Les combinaisons multimodales « se déploient dans un rapport dynamique entre lire/écrire (produire), communiquer à l'oral et s'informer/manipuler les outils technologiques/varier les modes sémiotiques » (Lebrun *et al*, 2012, p.77)¹³.

2. La notion des compétences en littératie médiatique multimodale

La littératie désigne, selon la ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique, elle permet d'échanger des informations, d'interagir avec les autres et de produire du sens. Il s'agit d'un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son expérience passée pour acquérir de nouvelles connaissances et une meilleure compréhension de ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les sociétés, et est un outil essentiel pour le développement personnel et la participation active dans une société démocratique. Cela justifie la nécessité de nommer les «textes» différemment, même par le terme «multi-texte», qui est associé à d'autres modes de

¹⁰ SAINT-GELAIS, R. (2004). « La novellisation en régime polytextuel : le cas Blade Runner », *La novellisation : du film au roman*.

¹¹ Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. P.76.

¹² Ibid. P.75.

¹³ Ibid. P.77.

communication Fastrez et De Smedt. (2012); Rey et al. (2006). Le terme compétence est utilisé dans le sens opposé du terme capacité, car la capacité détermine les connaissances (théoriques ou pratiques) qui est perçue dans l'exécution de la tâche déjà enseignée, tandis que la compétence relève plutôt des combinaisons singulières de savoir-faire manifestant une adaptation originale et non stéréotypée à des situations inédites (Rey et coll., 2006). La définition d'une compétence qui encadre notre acceptation du terme pour notre recherche est la définition de Tardif (2006) qui dit que la compétence se définit comme *«un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »*¹⁴. Le choix de cette définition est justifié par le fait que la littératie médiatique multimodale implique un ensemble de modes qui incluent eux-mêmes des codes qui doivent être maîtrisés pour accéder / produire du sens. Ainsi le lecteur/producteur de multitextes doit posséder à plusieurs compétences spécifiques à certains modes et codes pour accéder au sens global des multitextes, Cela indique un savoir-agir complexe: la mobilisation efficace d'une variété de ressources internes (les codes) et externes (les modes) à l'intérieur d'une famille de situation (en l'occurrence, un multitexte). Ainsi, l'analyse du niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique s'articule autour, de compétences et de leurs combinaisons possibles.

2.1 Les types des objets médiatiques

Fastrez et De Smedt (2012) considèrent la littératie médiatique comme la compétence à effectuer un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques. Ils classifient ces objets médiatiques en trois catégories, soit celle des objets informationnels, celle des objets techniques et celle des objets sociaux.

2.1.1 Les objets informationnels

Tout d'abord dans la catégorie des objets informationnels, on retrouve les documents et dispositifs médiatiques qui élaborent des systèmes signifiants élaboré pour représenter les objets qui leur sont extérieurs. Ces groupes de signifiants possèdent à la fois des propriétés formelles, des objets de référence et des modes de signification propres sur lesquels l'utilisateur d'un dispositif donné peut se concentrer. Quelque soit le signifié qu'il indique, le dispositif a une dimension matérielle

¹⁴ Tardif, J, L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, Montréal, Chenelière éducation, 2006, p. 26-35.

(ex. une image a de la couleur, un film a une durée) qui l'élabore en tant que forme d'objet. Le signifiant (la forme-objet) renvoie à un signifié plus ou moins élémentaire ou complexe. Le dispositif fait référence à autre chose qu'à lui-même, ex : un article de journal traite d'une actualité, un poème exprime un sentiment, etc. Or, le système de signifiants qui constitue le dispositif fait référence à un ensemble de signifiés d'une certaine façon. Il existe donc des différents genres et types de dispositifs, ce qui complexifie l'éducation aux médias pour l'école. L'école doit travailler à développer les connaissances des élèves ces connaissances portant sur la multiplicité d'objets et de phénomènes du monde qui les entourent en prenant en compte la variété de dispositifs de communication pour lesquels elle doit amener les élèves à les maîtriser en tant que lecteurs et scripteurs dans différents systèmes sémiotiques. Par exemple, les médias numériques ont apporté de nouvelles diversités de représentation textuelle, combinant du son et de l'image.¹⁵

2.1.2 Les objets techniques

Fastrez et De Smedt (2012)¹⁶ affirment que tous les objets médiatiques sont le produit d'un processus de production technique qui contribue eux-mêmes à la production et à la diffusion d'autres objets médiatiques (un lecteur DVD, un moteur de recherche, un lecteurmp3par exemple). Le fonctionnement technique des objets médiatiques, leur fonction la sémiotique de leur interface, leurs interconnexions variées ainsi que les problèmes technologiques représentent leur dimension technique. Sur le plan éducatif, la capacité à appréhender les objets médiatiques fait l'objet de préoccupations croissantes relatives à la « *digital literacy* » et aux compétences numériques. Fastrez et De Smedt (2012) disent que les savoir-faire opérationnels (l'utilisation de la technologie) correspondent chez les élèves le plus souvent à des procédures apprises par les pairs. Fastrez et De Smedt disent qu'à l'école, l'opinion courante relève que les élèves dépassent souvent les enseignants dans ce domaine. De l'utilisation opératoire à la conscience critique des problématiques techniques, nous pouvons imaginer en une représentation par degré. » (Dans Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, p.50). Chaque étape correspondrait à un certain nombre de compétences telles que la compréhension du fonctionnement technique et des interfaces des outils

¹⁵ Fastrez, P, Smedt, T, « *une description matricielle des compétences en littératie médiatique* », in : Lebrun, B, Lacelle, N, Boutin, J, f, *la littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture –écriture à l'école et hors l'école*, presses de l'université de Québec : Québec, 2012.p.48-49.

¹⁶ Ibid. PP49-50.

techniques, la capacité à chercher et à choisir des informations, des dispositifs et des configurations techniques de façon critique et informée, ou la capacité convertir des compétences procédurales informelles en connaissances déclaratives formelles et déductives, par exemple sous forme de didacticiels, de guides, etc. (Fastrez et De Smedt, 2012).

2.1.3 Les objets sociaux

La catégorie des objets sociaux est la troisième catégorie d'objet médiatique dans la classification de Fastrez et De Smedt (2012)¹⁷. Ces chercheurs partent des travaux de Meunier et Peraya (2004) dans lesquels les modèles pragmatiques de la communication ont mis en évidence que toute forme de communication médiatisée ou non se déroule dans un contexte qu'elle contribue à construire. Cependant, les objets médiatiques se réfèrent aux acteurs qui les produisant et les diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'ils produisent, aux paradigmes culturels qu'ils alimentent, aux usages sociaux associés à leurs réceptions, etc. C'est en ce sens que les documents et dispositifs médiatiques sont des objets sociaux. Un des enjeux associés au

développement d'une littératie médiatique réside probablement dans la dimension sociale recouverte par la discipline (Fastrez et De Smedt, 2012). Sur le plan de la socialité, les usages des nouveaux médias développés par la majorité des jeunes sont souvent utilisés pour rester en contact avec des amis, des membres de la famille, des proches, soit *des friendship driven practice*. (Ito et coll., 2008). Les défis auxquels ces nouveaux médias sont confrontés sont que nous devons y amener les jeunes à diversifier leurs conduites sociales médiatisées au-delà des pratiques entre amis proches et développer leurs compétences à évoluer au sein de communautés diverses, à discerner et respecter des perspectives multiples, et à s'approprier des normes et des formes d'interactions sociales alternatives (Fastrez et De Smedt, 2012).

Ces catégories d'objets médiatiques identifiés par Fastrez et De Smedt (2012) sont étroitement liées aux nouvelles compétences en littératie médiatique. Enseignement de la compréhension et de la construction de la multimodalité dans une perspective critique et analytique est *complémentaire* aux apprentissages de la littératie « traditionnelle ». Étant donné la valeur d'enseignement de la multimodalité aux nouvelles générations d'élèves dans une perspective critique, nous clarifions, au point suivant, le concept de compétence dans un cadre éducationnel.

¹⁷ Ibid. P.50-51.

2.2 Les types de tâches médiatiques

En ce qui concerne les tâches liées à la pratique de la littératie médiatique multimodale, on peut distinguer quatre types de tâches, les tâches de lecture et d'écriture (centrées respectivement sur la réception et la production d'un seul objet médiatique) et celles de navigation et d'organisation (centrées respectivement sur la réception et la production d'une collection d'objets médiatiques entretenant des relations).

Tableau 02 : Formes d'activité médiatique¹⁸.

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

Dans un environnement médiatisé, le lecteur compétent est capable de décoder, de comprendre et d'évaluer une multiplicité d'objets médiatiques : un film de fiction, un éditorial, un blog, mais aussi l'interface d'un moteur de recherche. Les grilles de lecture et d'interprétation possibles peuvent être liées à ce que ces objets traitent, comme les systèmes de représentations qu'ils utilisent, sur leur forme (lecture informationnelle), la technique sous-tendant leur production (lecture technique), leur contexte de production institutionnelles, les intentions de leurs auteurs, les stéréotypes culturels qu'ils renforcent (lecture sociale), etc.

Dans la navigation, nous pouvons distinguer les activités de recherche (rechercher et trouver des médias qui répondent aux critères de recherche sciemment sélectionnés) de celles des activités d'exploration (repérer et situer les formats, les figures langagières, les technologies, les acteurs, etc. propres à un environnement médiatique donné). Les critères de recherche ou les fonctions d'exploration peuvent être informationnels, Lorsque, par exemple, les documents requis sont basés sur le sujet qu'ils traitent, ou leur forme, peuvent être techniques, comme lorsque l'on se documente pour choisir parmi les alternatives technologiques pour résoudre un problème. Ils peuvent enfin être sociaux, comme lorsqu'une ressource est choisie selon des critères liés au contexte social de sa production ou de son utilisation, par exemple en fonction de l'autorité de l'instance qui l'a produite, ou des publics auxquels elle est destinée.

¹⁸. Fastrez, P, Smedt, T, « *une description matricielle des compétences en littératie médiatique* », in : Lebrun, B, Lacelle, N, Boutin, J, f, *la littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture –écriture à l'école et hors l'école*, presses de l'université de Québec : Québec, 2012.p.51.

Les compétences en écriture médiatique concernent la création et la diffusion de productions médiatiques, individuellement ou collectivement, Ils témoignent de l'appropriation des langages et des genres que ces productions mobilisent (écriture *informationnelle*), de la maîtrise des opérations techniques qu'elles impliquent (écriture *technique*), et de l'activation de relations interpersonnelles diverse (écriture sociale).

Les compétences dans le domaine de l'organisation portent à la fois sur la capacité à classer un ensemble de documents (par exemple selon leur genre, les publics auxquels ils s'adressent, les langages qu'il mobilise, etc.) et à la mise en œuvre des outils qui réorganisent ces formes d'organisation: vidéothèque personnelle, favoris internet, dossiers de fichiers, etc. L'organisation d'objets informationnels comprend, par exemple, la compétence à conserver, classer, annoter, archiver les documents (courriels, photos, films, musiques, ...) qui sont présents, produits et partagés à travers nos pratiques médiatiques. L'organisation d'objets techniques (appareils, logiciels, services réseaux...) inclut notamment la possibilité d'identifier des alternatives en termes de technologies multimédias disponibles, et de les classer en fonction de schémas d'interopérabilité possibles.



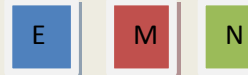


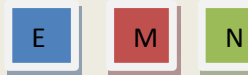


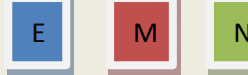



L'organisation d'objets sociaux concerne quant à elle la capacité à organiser des relations médiatisées, à la fois en tant que récepteur (être présent par rapport aux différentes manières de «lire» un document médiatique) et en tant qu'interactant (organiser les contacts et interactions que l'on crée et entretient via les médias numériques, comme par exemple les sites de réseaux sociaux).

2.3 Une matrice de compétences croisant taches et objets

Selon Fastrez et De Smedt la matrice des catégories de compétences composant la littératie médiatique contemporaine est centrée sur le croisement des quatre catégories de taches avec les trois catégories d'objets médiatiques, formant ainsi une matrice à douze cases.

À l'intersection des dimensions et des domaines d'activité, se trouvent ainsi définies des catégories telles que l'organisation des rapports sociaux médiatisés, la navigation dans des espaces informationnels complexes, la lecture et la compréhension des interfaces techniques, etc.

Tableau 03 : La matrice des compétences en littératie médiatique couvertes par l'école, l'éducation aux médias traditionnels, et les nouveaux médias numériques en réseau.¹⁹

	Informationnelle	Technique	Sociale
Lecture			
Écriture			
Navigation			
Organisation			

Ecole	Médias Traditionnels	Nouveaux Médias
-------	----------------------	-----------------

2.3.1. La lecture

L'activité de lecture ici doit être comprise comme l'activité de réception d'un objet médiatique existant. Dans un environnement médiatisé, le lecteur compétent peut décoder, comprendre et évaluer la multitude d'objets médiatiques.

« Les grilles de lecture et d'interprétation sont bien entendu multiples. Elles peuvent porter sur ce dont ces objets traitent, sur les systèmes de représentation qu'ils utilisent, sur leur forme (lecture informationnelle), sur la technique sous-tendant leur production (lecture technique), sur leur contexte de production institutionnel, sur les intentions de leurs auteurs, sur les effets (lecture sociale), etc. Un certain nombre d'outils d'évaluation de la littératie médiatique

¹⁹ Fastrez, Pierre ; De Smedt, Thierry. Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In: Lebrun-Brossard, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école, Presses de l'Université du Québec : Québec, CA 2012, p.p. 45-60

évaluent spécifiquement la capacité à appliquer ces différentes lectures à un même objet médiatique. »²⁰

L'avènement des médias numériques a donné de nouveaux objets à certaines de ces compétences. C'est notamment ce que Jenkins et al. (2006) dénomment la navigation transmédiatique, c'est-à-dire la capacité à suivre le flux d'histoires et d'information à travers des supports multiples. Si cette capacité a longtemps été demandée par la lecture des médias d'information (radio, télévision, presse papier et en ligne traitant des mêmes événements sur les supports différents), elle est devenu de plus en plus important dans le domaine de la fiction, car les nouveaux médias ont ajouté, en plus d'en étendre la portée, une dimension participative, comme avec la fan fiction qui s'étend aux mondes de la fiction créés dans des œuvres littéraires ou cinématographiques, ou des jeux en ligne articulés à la trame narrative de séries télévisées (pour ne citer que deux types d'exemple)

2.3.2 L'écriture

Les compétences en écriture médiatique se rapportent à la capacité de créer et de publier des propres productions médiatiques, individuelles ou collective, en allouant les langues (écriture informationnelle) et les processus techniques (écriture technique) impliqués dans ces produits, et en activant des diverses relations interpersonnelles (écriture sociale).

« À nouveau, certaines compétences spécifiques en écriture se trouvent stimulées par les nouveaux médias. Citons-en quatre. la première a trait à la capacité à interagir avec une machine médiatique (téléphone portable, lecteur DVD, ordinateur personnel, etc.). La deuxième repose sur la possibilité que les médias numériques offrent en termes de format de représentation. [...] la troisième compétence tire parti de la mise en réseau des médias numériques. [...] la quatrième concerne les processus de construction identitaire impliqués dans la communication médiée par ordinateur, amenant l'individu à s'inventer une identité

²⁰ Fastrez, Pierre ; De Smedt, Thierry. Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In: Lebrun-Brossard, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école, Presses de l'Université du Québec : Québec, CA 2012, p. 45-60

composite intégrant des dimensions en ligne et hors ligne.ces deux dernières catégories concernent déférentes formes d'écritures sociale. »²¹

2.3.3. La navigation

Au sein de la navigation, il existe deux types d'activités comme l'indique Fastrez et De Smedt la première est la recherche et la deuxième est l'exploration.

« Au sein de la navigation, nous distinguons les activités de recherche de celles d'exploration. Là où la recherche constitue une activité à finalité déterminée (trouver un ou plusieurs items correspondant à un ou plusieurs critères de recherche choisis sciemment.) l'exploration constitue, une activité ouverte, visant à appréhender la diversité d'offres médiatiques disponibles. »²²

A.la recherche

La capacité à rechercher des médias selon des critères spécifiques coïncide avec un ensemble de compétences que l'école couvre depuis longtemps dans un contexte particulier : celui de la recherche documentaire. Elle hésite avec un thème ancien de l'éducation aux médias : celui de l'évaluation de la crédibilité et de la fiabilité des sources (principalement dans les médias d'information). Le nombre d'occasions quotidiennes de mener des recherches d'information a augmenté et a explosé avec l'avènement d'Internet. Dans ce contexte, de nombreuses études ont conduit à constater un déficit de compétences critiques dans ce domaine, en particulier dans le chef des jeunes utilisateurs (Coiro, 2007).

« Lorsqu'ils cherchent de l'information sur le Web, ceux-ci surexploitent les ressources qui leurs sont les plus familières (p.ex. Google, Facebook), et appliquent de façon indifférenciée des ressources élémentaires [...] comme la

²¹ Fastrez, Pierre ; De Smedt, Thierry. Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In: Lebrun-Brossard, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école, Presses de l'Université du Québec : Québec, CA 2012, p. 45-60

²² Ibid.

stratégie du click and look (Hobbs, 2010), consistant à activer systématiquement les liens de la liste de résultats de recherche dans l'ordre où ils se présentent, sans tentative d'évaluation de la pertinence d'information par rapport aux objectifs poursuivis, ou de l'autorité de la source d'information. »²³

B. l'exploration :

La compétence d'exploration, libre et ouverte à un environnement médiatique spécifique, vise à définir des formats, des figures langagières, des techniques, des acteurs, etc. qui lui sont propre, pour compléter celle de la recherche, dans un contexte qui la rend de plus en plus importante.

Ce contexte est celui de l'augmentation progressive de l'utilisation d'Internet, associée à une diminution des médias audiovisuels traditionnels. À une époque où le modèle technologique semble se créer un peu au sein du secteur des TIC, il semble tendre vers l'intégration des deux (comme c'est le cas pour un produit tel que Google TV).

«Ce modèle repose sur une explosion du nombre de canaux et de source « niche » et sur un accroissement de l'importance de la consommation « à la demande ».par ailleurs, nous savons que les jeunes utilisent le plus souvent les nouveaux médias sur le mode tribale , concentré sur les usages et sur les échanges entre pairs proches , et qui leur consommation de contenus médiatiques est essentiellement fonction de celle de leurs pairs. Les technologies actuelles de recommandation de contenus sont essentiellement basées sur le filtrage collaboratif qui fonde ses recommandations sur des algorithmes de regroupement des utilisateurs en fonction de la similarité de leurs profils de consommation

³¹Fastrez, Pierre ; De Smedt, Thierry. Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In: Lebrun-Brossard, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école, Presses de l'Université du Québec : Québec, CA 2012, p. 45-60

*médiatique passés et de l'agrégation de contenus
thématiques choisis. »²⁴*

Tous ces facteurs créent un contexte dans lequel les utilisateurs de médias reviennent constamment à des productions de plus en plus compatibles avec leur profil de consommation médiatique étroit. L'exploration active et critique des offres médiatiques, ouvrant l'utilisateur à des formes d'expression diversifiées, apparaît comme un moyen de contrer cette tendance.

2.3.4. L'organisation

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

Ces compétences occupent plusieurs objets: les documents médiatiques (trier, classer, annoter, archiver, synchroniser les documents disponibles, accumulés, produits, partagés...), technologies médiatiques (situer les alternatives techniques disponibles, faire interagir les appareils et logiciels que l'on possède et utilise), mais aussi relations médiatisées, à la fois en tant que récepteur (se situer par rapport à différentes manières de « lire » un document médiatique) et en tant qu'inter actant (organiser les contacts et interactions que l'on crée et entretient via les médias numériques).

L'idée d'organisation des relations médiatisées qui est le premier terme dans plusieurs définitions de la littératie médiatique (Aufderheide & Firestone, 1993; Bekkhus & Zacchetti, 2009; Hobbs, 2010), dans le domaine de la gestion de l'accès à soi et aux médias qui nous concernent. Il s'agit de développer la capacité à s'adapter aux procédures d'accès négociées proposées par les outils numériques qui permettent à l'utilisateur de gérer de manière différente selon ses interlocuteurs et les espaces sociaux dans lesquels il interfère (qui peut voir qu'il est en ligne ? qui a accès à son identifiant de messagerie instantanée, à son adresse email, à son

²⁴ Fastrez, Pierre ; De Smedt, Thierry. Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. In: Lebrun-Brossard, Monique, Lacelle, Nathalie, Boutin, Jean-François, La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école, Presses de l'Université du Québec : Québec, CA 2012, p. 45-60

agenda... ?), aux représentations de soi (qui a accès à quelle partie de son profil Facebook ? comment apparaît-il sur le site de son école, de son employeur, de l'association à laquelle il appartient ?), et à ses productions médiatiques (avec qui partage-t-il ses photos, ses documents... ?

Les compétences d'organisation sont également liées à l'activité de l'utilisateur. Elles ont alors trait à la capacité gérer le multitâche et à changer le lieu de son attention en fonction des besoins, de même que la capacité à gérer les interruptions.

3. La démarche multimodale

3.1. Les avantages de la littératie médiatique multimodale pour les élèves

Selon Lebrun²⁵ la démarche multimodale est une démarche pour les étudiants d'explorer leurs capacités à rechercher et la mise en forme de l'information textuelle et iconique : l'élève y apprend l'autonomie.

Les processus mentaux impliqués sont variés: compréhension de messages sur différents supports, transfert analogique, induction, conceptualisation, prise en conscience, généralisation, assimilation. Décontextualiser et recontextualiser des données, ce qui est une excellente façon de pratiquer le transfert. L'élève construit ses connaissances avec ses pairs.

La démarche proposée permet le développement de certaines composantes de la compétence multimodale. Elle a un impact positif sur l'importance de la sélection des informations, et sur la cohérence ultime du message. Cependant, L'analyse des travaux permet d'identifier certaines faiblesses qu'un enseignement explicite peut les réduire: rareté des images-relais préférence des situations où le texte est subordonné à l'image (plutôt que le contraire), entre autres, et sans compter d'autres lacunes relatives à la capacité à argumenter en fonction de contenu référentiel d'une œuvre littéraire, ou encore, une sensibilité toujours en construction par rapport au contexte de production ou de réception d'une œuvre. Cependant, nous devons noter l'engouement des jeunes pour le multi-texte et, de ce fait, construire une véritable compétence multimodale.

3.2 Des modes à la multimodalité

Les modes sémiotiques étant visuel (représentations iconographiques, images), textuel, sonore ou cinématique (gestes, mouvements), lorsqu'elles se combinent, elles

²⁵ Lebrun, M, Lacelle, M, Boutin, F, *la littératie médiatique multimodale, de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors l'école, presses de l'université de Québec, 2012 .pp149-150.*

deviennent multimodales. Les partisans de la sémiotique et de l'approche socio sémiotique de la communication et de l'apprentissage affirment que chacun des modes possède ses propres codes dans la manière de donner du sens (signifié) et que cela impose une activité de décodage, compréhension/intégration à la fois singulière à chacun d'eux et interactive, donc multimodale. Chacun des modes est décrit à la suite.

3.2.1. Le mode textuel

On le trouve dans les activités de lecture et d'écriture proposées aux étudiants (Kress, 2010)²⁶. Ce mode est présent lorsque des graphèmes composés de lettres sont employés pour former des syllabes, des mots ou des phrases et donner du sens, sous forme imprimée, numérique ou linguistique (phrases courtes et longues, mots). Il s'agit actuellement du mode dominant dans les classes.

3.2.2. Le mode visuel

Il touche au caractère iconique des images (signifiant) et à ce qui donne visuellement du sens à la composition d'une image. Cela signifie que les images constituent le signifiant et le sens véhiculé, le signifié. Le décodage du sens impose ici une lecture globale de l'image et des éléments qui la composent (Hamm, 1986)²⁷. L'image est porteuse de sens de par ce qui y est démontré et le symbolisme qui peut y être associé (Van Leuween, 2001)²⁸. Le mode visuel peut être imprimé ou numérique et concerne de petites images ou de très grandes images, une image ou une succession d'images. Ainsi, la lecture d'une ou plusieurs images nécessite des compétences cognitives complexes. Les images dans les cases de bande dessinées, les affiches de films, les pages d'un livre illustré, d'une revue ou d'un journal, les logos, les images publicitaires, les documents iconographiques, les images accompagnant les textes narratifs et les textes descriptifs, les cartes du monde, les idéogrammes, les dessins, les illustrations, etc. relèvent de ce mode (Boutin, 2012; Hamm, 1986)²⁹.

3.2.3. Le mode sonore

Il se rapporte à la prosodie, c'est-à-dire, à l'émission et à la réception de la musicalité des sons, des phonèmes, des syllabes, des mots et des

²⁶ Kress, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Londres, Routledge.

²⁷ Hamm, L. (1986). *Lire des images*. Paris: Armand Colin. Hillman, M. et Marshall, J. (2009). Evaluation of digital media for emergent literacy. *Computers in the Schools*, 256-270.

²⁸ Van Leuween, T. (2001). Semiotics and Iconography. Dans Theo, V. L. ET Carey, J. *The Handbook of Visual Analysis*, pp. 92-118. London: UK : SAGE publications.

²⁹ Ibid.

phrases, du bruitage et enfin, de l'oralité en tant que parole, monologue, dialogue, etc. (Tellier, 2009; Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015)³⁰. Souvent, les sons sont textuellement ou visuellement encodés dans les messages, comme c'est le cas, par exemple, dans les albums illustrés ou en bande dessinée comme c'est le cas, par exemple, d'onomatopées, voire dans des romans. En classe, les émissions de radio, les publicités radiophoniques, les messages à l'interphone, la lecture d'un extrait de livre à haute-voix par un élève ou par l'enseignante, etc. correspondent au mode sonore. Dans l'enseignement, le mode sonore s'accompagne souvent d'un mode cinétique au point que les gestes sont émis simultanément avec la parole, c'est ce que l'on appelle les gestes coverbaux (Colletta, 2004; Tellier 2013)³¹ et c'est aussi pourquoi Coletta (2007)³² affirme que la parole est multimodale.

3.2.4. Le monde cinétique

Il réfère à la gestuelle, au mouvement, au regard et à la communication non verbale. À nouveau, le mouvement se trouve être encodé visuellement dans certains messages, par exemple dans les bandes dessinées (mouvements du vent dans une case). Ce mode est vu de deux manières : la gestuelle en temps réel et en présentiel pour l'enseignement-apprentissage en classe de français (Tellier 2013)³³ et la transmission d'informations par la succession de différents ensembles de gestes mis les uns à la suite des autres, comme c'est le cas au cinéma et au théâtre. Ainsi, lorsqu'il s'agit de ce mode dans les pratiques pédagogiques, elle affecte également la compréhension / production d'une ou plusieurs séquences vidéo ainsi que la participation en tant qu'élève à une pièce de théâtre ou à de l'improvisation, sans oublier tout l'apport de la gestuelle dans l'enseignement-apprentissage en classe de français. Bref, ce mode touche au langage paraverbal en classe et il est souvent accompagné par les autres modes.

3.3 La littératie médiatique multimodale comme objet d'enseignement-apprentissage

³⁰ Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire. Dans Lizanne, L. et Joanne, P (dir.). *Littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, pp.169

³¹ Tellier, Marion (2013). Je gestualise, donc j'enseigne : La place du geste pédagogique dans la classe de langue. *Québec Français*, 170,62-63.

³² Coletta, J-M. (2007). Signaux corporels et acquisition du langage : des relations constantes et étroites. *Langage & Pratiques*, 39, 20-33.

³³ Tellier, Marion (2013). Je gestualise, donc j'enseigne : La place du geste pédagogique dans la classe de langue. *Québec Français*, 170,62-63.

Deux pôles sont à considérer dans les pratiques pédagogiques déployées en français mobilisant la multimodalité : objet d'enseignement-apprentissage (développement de compétences) et support d'enseignement. La littératie médiatique multimodale en tant qu'objet éducatif, elle a été divisée en cinq compétences présentées dans une grille par Lacelle et al (2015)³⁴. Cette grille offre les savoirs et les compétences imbriquées à développer en littératie médiatique multimodale de la part des élèves. Les compétences de cette grille sont définies en fonction des exigences de lecture imposées par des multi- textes et qui nécessitent des compétences de lecture élevées en écriture multimodale. Elles sont nécessaire au développement des les élèves qui ont des pratiques formelles et informelles de plus en plus nombreuses et variées (Richard, 2012)³⁵.

Tableau 04 : La grille des compétences en littératie médiatique multimodale selon le groupe de recherche en littératie médiatique multimodale.

<p>1. compétences cognitive et affective générales (valables pour les divers médias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal: réception, reconnaissance du thème/topique et de la macrostructure textuelle, sélection, distinction de l'implicite, inférences, prédictions, mobilisation des savoirs, des représentations et des expériences antérieurs, distinction réalité/fiction, interprétation du sens, organisation et rétention de l'information, etc. ■ Produire un message multimodal: émission, structuration, mobilisation de répertoires, encodages, exploitation d'idées, gestes, matériaux, outils et éléments de langages, diffusion, dynamique de création, etc. ■ S'investir dans la communication: réactions, émotions, prise de positions, argumentation, etc. ■ Gérer des stratégies multimodales: régulation, autorégulation, etc.
<p>2 .compétences Pragmatiques générales (valables pour les divers Médias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reconnaître et analyser les contextes de réception et/ou de production d'un message multimodal: temps (réel / différé), espace (physique / virtuel), environnement (formel/informel, social, économique et idéologique), acteurs, cause, type d'événement, etc. ■ Reconnaître/analyser/critiquer la portée idéologique du message multimodal ■ Se situer par rapport au contexte et à l'idéologie au plan personnel

³⁴ Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire. Dans Lizanne, L. et Joanne, P (dir.). *Littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, pp.169.

³⁵ Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans Monique, L., Nathalie, L, Jean-François, B. *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, pp. 203-2016. Canada : PUQ.

<p>3. compétences sémiotiques générales (valables pour les divers médias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal: réception, reconnaissance du thème/topique et de la macrostructure textuelle, sélection, distinction de l'implicite, inférences, prédictions, mobilisation des savoirs, des représentations et des expériences antérieurs, distinction réalité/fiction, interprétation du sens, organisation et rétention de l'information, etc. ■ Produire un message multimodal: émission, structuration, mobilisation de répertoires, encodages, exploitation d'idées, gestes, matériaux, outils et éléments de langages, diffusion, dynamique de création, etc. ■ S'investir dans la communication: réactions, émotions, prise de positions, argumentation, etc. ■ Gérer des stratégies multimodales: régulation, autorégulation, etc.
<p>4. compétences modales spécifiques (prise pour chaque média isolément)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode textuel: codes linguistiques/grammaticaux (lexique, syntaxe, morphosyntaxe, cohérence), registres langagiers, etc. ■ (re)Connaître/analyser/utiliser les 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. ■ (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode sonore: sonorités, bruitage, musique, oralité (paroles, dialogue, monologue, codes linguistique, phonologiques et rhétorique), etc. ■ (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode cinétique: mouvement des objets, gestuelle humaine, etc. ■(re)Connaître/analyser/utiliser les différents médias: médias traditionnels (imprimés, radio, télévision, peinture, sculpture, etc.), médias numériques(textes, sons et images numériques, réseautage social, interfaces ,supports ,informatique nuagique, twittératie, etc.), hypertextualité, etc.
<p>5. compétences multimodales (considérant au moins 2 médias utilisés ensemble)</p>	<p>Les connaissances prises en compte dans les diverses compétences textuelles spécifiques sont ici un préalable</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ (re)Connaître/analyser/appliquer les buts de l'utilisation conjointe (fusion/hybridation) des codes, de modes et des langages: a) concurrence ou redondance; b) complémentarité; c) jonction et détournement ■ (re)Connaître/analyser/appliquer la simultanéité d'utilisation des codes, des modes, des langages et leurs modalités ■ (re)Connaître/analyser les « textes » médiatiques en établissant lequel est le« texte premier ».

En somme, nous synthétisons ainsi la théorie entourant la mobilisation de LMM en classe: compréhension et production d'informations ou d'un sens particulier (signifié) qui sont représentés par le biais modes sémiotiques (signifiants), sur un ou des supports médiatiques fixes ou mobiles, numériques ou imprimés .La présence d'un ensemble textuel multimodal (au moins deux modes combinés)est essentielle pour la mobilisation de la littératie médiatique multimodale puisqu'elle rend compte de la relation de complémentarité ou de redondance dans

l'information et le sens véhiculé par les modes combinés. Ce sont ces types d'interactions entre les modes sémiotiques qui sont souhaitées au sein des pratiques pédagogiques multimodales déployées en classe de français.

4. le développement de la compétence de la lecture /écriture en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

4.1 Lecture et écriture multimodale : compétences sous-jacentes et pistes d'intervention

Les chercheurs canadiens se préoccupent depuis de nombreuses années de créer des systèmes complexes dans la production multimodale en ayant en tête le développement de compétences multiples. Ainsi, pour incarner la façon dont les données visuelles d'un projet pédagogique axé sur les littératies multimodales peuvent être analysées à partir d'une perspective critique, Toohey, Dagenais et Schulze (dans Dagenais 2012)³⁶, ont étudié la production vidéo dans le contexte de la classe.

L'objectif était de découvrir les conditions matérielles et sociales que l'intégration de la production vidéo dans l'enseignement pourrait présenter un mode de communication bi-plurilingue utile et stimulant pour les enfants, ainsi qu'un exercice pertinent pour développer chez les étudiants-maîtres des connaissances sur l'enseignement des littératies multimodales. Les analyses des données (processus de création de vidéo, court métrage, etc.) Ils soulignent que les activités de production vidéo stimulent le développement des compétences orales et écrites en langue seconde et encouragent les enfants à utiliser les ressources matérielles, sociales et linguistiques rarement vues à l'école.

Pendant plusieurs années, le Groupe en littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012) a investi les classes de français pour expérimenter des dispositifs didactiques intégrant la littératie médiatique multimodale. Lebrun et Lacelle se sont intéressées à évaluer les compétences qui ont émergé lors de la compréhension / production d'outils médiatiques de type multimodal. Suite à une étude préliminaire, elles ont construit des grilles ad hoc d'évaluation des compétences. Elles ont expérimenté une approche de littératie médiatique critique basée sur la lecture et l'analyse critique de la présence de stéréotypes dans les médias (voir le site <http://www.litmedmod.ca/> pour une bibliographie complète des travaux et une grille des compétences multimodales).

³⁶ Dagenais, D. 2012. « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des culture, Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2), p. 15-46.

Les deux chercheurs découlent de leurs expérimentations des pistes pédagogiques qui permettent d'améliorer les compétences des élèves en littératie médiatique, dont les propositions suivantes :

1. Enrichir les processus d'analyse textuelle et travailler sur la cohérence et l'expression textuelle du point de vue.
2. Former les élèves de manière plus durable à la grammaire de l'image fixe et mobile, Mettre plus l'accent sur les connaissances relatives aux relations texte-image-son et sur leur interprétation pour une lecture véritablement multimodale.
3. Sensibiliser les élèves, par des exercices pratiques, sur les aspects idéologiques et sociaux des messages textuels et iconiques, les amener à saisir ces aspects, à se positionner 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.

4.2. La place de l'orale et de l'écrit

Avec l'avènement de l'ordinateur et d'Internet, de nombreux changements importants se sont produits dans les pratiques de lecture et d'écriture, Le texte peut être combiné avec des images fixes ou animées, et le support peut faciliter l'interactivité, ceci, sans parler de l'hypertexte, qui priorise les informations dans les réseaux et détermine la lecture. Par exemple, l'écriture par hypermédia nous dit Froger (2001)³⁷, permet au scripteur d'accéder à un agencement de texte dans une zone similaire à celle de l'arbre généalogique où de nombreuses expériences ont montré qu'il ne suffit pas de construire une organisation graphique de l'hypertexte pour aider le scripteur. Puisque le parcours d'un hypertexte dans la navigation n'est pas une zone géographique, mais plutôt un parcours dans un espace sémantique. Froger note que les élèves qui sont déjà capables de naviguer n'ont pas besoin d'aide dans cette classe, mais en termes de sens du texte, pour en construire une représentation mentale.

L'ordinateur a également soulevé en partie des préoccupations concernant l'écriture personnelle et amélioré ses dimensions expressives et communicatives synchrone ou asynchrone. En outre, la facilité d'accès aux ressources Internet a ouvert de nouvelles possibilités d'apprentissage indépendant, tout en contribuant à accroître les

³⁷ N, Froger. L'hypermédia : un environnement d'apprentissage pour l'écriture réécriture. Cinquième Colloque Hypermédias et apprentissages, April 2001, Grenoble, France. pp.307-313.

compétences en lecture. Depuis les années quatre-vingt, c'est l'approche fonctionnelle qui est recommandée en enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture en FLE, ainsi que la perspective actionnelle, car elles préfèrent l'activité des apprenants. Le recours à l'oralité a toujours été important en FLE, Soit avant ou après l'appariation de l'ordinateur (avec des laboratoires de langues et le matériel audio) Ou plus tard, avec l'émergence de logiciels ad hoc, ou encore le recours à des supports tels que la visioconférence. Il est clair que si le français est très normé à l'écrit, il peut, dans les différents matériels utilisés, fournir des variations régionales de bon aloi (norme endogène de français des divers peuples francophones, dont le français québécois et le français parlé par les Algériens, par exemple).

Conclusion

En guise de conclusion, on peut dire qu'il existe un certain nombre de raisons qui ont nécessité l'utilisation du multimédia, de sorte que cette utilisation est devenue une nécessité indispensable pour atteindre les objectifs de l'éducation et de la formation, parmi lesquelles l'explosion des connaissances, l'explosion démographique, la révolution des transports et des communications et la révolution technologique. En outre, la littératie médiatique multimodale est devenue une nécessité inévitable en réponse à la proportion croissante de la consommation des médias dans laquelle nous vivons, à la croissance de l'industrie des médias, à l'importance de l'information et de son flux 24h / 24 et à l'activation de la citoyenneté active et du destinataire actif. En plus de cela, elle est devenu une nécessité, à la lumière de la prolifération sans précédent des nouvelles et des énormes applications qui sont devenues accessibles à tous, petites et grandes, et qui affecteront considérablement la sensibilisation des individus aux divers problèmes, en particulier ceux qui sont incapables d'analyser ce qui se cache derrière la publication de ces nouvelles, que ce soit Écrit, audible ou illustré. En plus du manque d'analyse honnête des médias et de la non-présentation des problèmes à tous points de vue, ce qui a contribué à créer une éducation aux médias parmi de nombreux membres de la société. En plus du manque de sensibilisation spécifique chez les jeunes, qui a conduit à leur moindre implication dans les problèmes communautaires ou à leur incapacité à s'exprimer correctement, ils sont devenus des destinataires de matériel médiatique, dont la plupart se concentrent sur les réalisations et négligent les problèmes fondamentaux et les préoccupations du public. On peut donc dire que la littératie médiatique multimodale est très importante car elle traite la façon de recevoir,

d'analyser, d'interpréter et de critiquer les messages des médias sans en être affecté. Son importance consiste à faire face aux défis auxquels le citoyen est confronté dans le monde numérique moderne, en diffusant des principes et des contrôles qui l'aident à affronter les messages négatifs des médias qui détruisent, divisent et perturbent la structure sociale, psychologique et spirituelle de la société. Et la création d'un environnement médiatique mûr, et en donnant aux destinataires des messages médiatiques les capacités et les outils qui leur permettent de juger tout ce qu'ils voient d'une manière médiatique correcte et informée. Le terme est devenu une science qui a ses concepts, lois et mécanismes, et inclut des membres de la société de différents groupes, et se concentre sur l'importance de la pensée critique et l'autonomisation numérique du citoyen. Ce sont tous des facteurs qui poussent l'établissement d'enseignement à gagner en efficacité et en développement pour faire face à ces changements. Les pays du monde ont recouru à ces technologies à des degrés divers pour faire face à ces pressions et défis.

Chapitre 02

*La mise en pratique de la compétence
lectorale et scripturale en FLE dans le
cadre de la littératie médiatique
multimodale*

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

Introduction

Reconnaître de la particularité du langage du film, nécessite de nombreux questionnements pédagogiques liées à la possibilité de la reconstruction du sens à travers ce support médiatique, combinant différents modes d'expressions. L'objectif de ce genre de «texte multimodal » est de raconter un récit construit par un système de code particulier (texte-image-son), offrant aux lecteurs spectateurs la possibilité de développer la compétence de la lecture médiatique.

Nous présentons ci-dessous une expérimentation faite auprès d'élèves du secondaire ; à travers ce dispositif didactico-médiatique visant le développement de la compétence en littératie médiatique-multimodale ayant comme soubassement l'esprit analytique et sémiotique. En faisant précéder cette expérimentation de l'élaboration de nos instruments d'analyse. Laquelle compétence permettrait à l'apprenant, après le visionnage du film, à rédiger un texte multimodal.

Il est à noter que la multi-modalité est une manipulation de plusieurs modes de représentation dont l'objectif est de créer un sens. Elle intègre à la fois les médias traditionnels et les nouveaux médias issus d'Internet. La compréhension d'un document multimédia est un processus cognitivement complexe; les informations fournies par ce type de document permettent la construction des représentations verbales et /ou imagées qui diffèrent d'un individu/apprenant à un autre.

L'identification de textes multimodaux nécessite la mobilisation des savoirs, des savoir-être et des savoirs faire. Cependant, l'apprenant n'atteindra pas cette mobilisation s'il ne possède pas les compétences basiques à savoir l'écrit et l'oral. (Dans notre travail nous nous intéressons à l'écrit plus qu'à l'oral).

1. Méthodologie

Le présent chapitre prendra en charge la partie pratique de ce modeste travail de recherche. Il s'agit d'une partie expérimentale, analytique et interprétative. L'expérience

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

est menée au sein de l'établissement où j'ai étudié de 2013 jusqu'à 2015. Le public choisi est constitué d'apprenants de la troisième année secondaire, branche de lettre et de langues étrangères.

Afin d'atteindre mes objectifs pr e tablis, des séances expérimentales ont été réalisées pendant la période qui s'étale du 08 Mars 2020 et qu'elle est censée se terminer le 19 mars 2020, Mais à cause de la décision prise par le président de la République qu'il a annoncé que les vacances de printemps auront lieu le 13 mars 2020, c'est-à-dire une semaine avant sa date officielle en raison du Corona virus , J'ai fait cette expérience en une semaine c'est-à-dire du 08 Mars jusqu'à le 13 Mars 2020. l'hypothèse de cette recherche tourne autour de La mise en place de la pédagogique de la construction/déconstruction permettrait aux apprenants de décortiquer un message (multi-texte), sans oublier de le situer préalablement dans son contexte de production.

2. Recueil des données

Concernant cette expérimentation, J'ai choisi de travailler avec les élèves de la 3 me année secondaire. Le groupe choisi est pris en charge par mon enseignante quand j'étais étudiante dans ce lycée, c'est une enseignante de l'ancienne génération, diplômée de l'université de Biskra, En ce qui me concerne, j'étais observatrice pendant les deux premières séances. Le rôle a été inversé entre mon enseignante et moi pour les deux autres séances.

Les deux premières séances étaient guidées par mon enseignante, Par la suite, nous avons échangé le rôle mon enseignante et moi, et c'est lui qui est devenu observatrice. Nous nous sommes intéressées à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension/production d'outils médiatiques de type multimodal.

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

Nous avons essayé d'introduire le film comme support à exploiter. Autrement dit, nous avons évalué les compétences des élèves en compréhension et en lecture/production en s'appuyant sur un document multimodal, alors que notre dispositif vise, non seulement, le développement de la compétence de lecture multimodale mais aussi celui de la production multimodale (sur supports papier ou électronique) dans une classe de 3 me année secondaire lettres et langues étrangères. Ce support vise essentiellement à installer deux compétences, en plus des compétences basiques (l'écrit et l'oral):

- Sémiotique générale (savoir déchiffrer, interpréter, analyser, et comprendre l'intégralité du film).
- Multimodale (l'écriture sur papier ou par ordinateur). Nous supposons que si l'apprenant fait appel à sa compétence en sémiotique pour répondre à des questions textuelles l'amènerait à mieux intégrer leur compétence multimodale donnerait comme résultat un produit créatif (production écrite).

Au cours des deux dernières séances, nous avons exploité les séances de travaux dirigés. D'une part, nous voulions éviter de créer un déséquilibre dans l'avancement des cours qui suivent une progression bien déterminée et d'autre part, nous voulions travailler un groupe restreint, la moitié de la classe (17 ou 18 apprenants), chose qui nous a beaucoup facilité la tâche.

2.1 Description du corpus

2.1.1 Description du groupe expérimental ( chantillons)

L'expérimentation a été faite avec un groupe classe de 3^{ème} année secondaire composé de 33 apprenants dont 15 garçons et qui correspond à 45.4% et 18 filles correspondant à 54.5 %. L'âge des apprenants varie entre 17et 21 ans répartis comme suit :

- 4 apprenants sont âgés de 17 ans.
- 20 apprenants âgés de 18 ans.
- 3 apprenants âgés de 19 ans.

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

- 5 apprenants âgés de 20 ans.
- un seul apprenant qui a 21 ans.

Ils habitent tous la ville de Sidi Khaled et sont issus d'un milieu social plus ou moins homogène. Les parents de la majorité d'entre eux n'ont pas dépassé le niveau secondaire. Mais ce qui est intéressant à noter, c'est que les élèves qui ont un bon niveau en français, Ils sont tous des immigrés qui font partie des familles francophones, et qu'ils avaient étudié ses premières années en français dans des écoles françaises.

2.1.2 Pourquoi les apprenants de 3 me année secondaire ?

Nous avons choisi ce public qui est à sa dixième année d'apprentissage de FLE. Parce qu'ils doivent être capables de comprendre, dire, lire et écrire des énoncés dans la vie de tous les jours.

Selon le document d'accompagnement au programme de la 3 me année secondaire, les apprenants en 3 me année secondaire doivent être compétents à l'oral comme à l'écrit et précisément à la compréhension de l'orale et de l'écrit. C'est-à-dire :

- Prendre une position entant qu'auditeur.
- Retrouver les composantes essentielles du récit.
- Faire le schéma actanciel d'une nouvelle fantastique.

En plus de cela, en effet, les étudiants de la 3 me année secondaire ont une séquence dans son programme sur la nouvelle fantastique.

La dernière raison c'est que les étudiants du bac se plaignent toujours de lire des romans, alors regarder le film les aide à se débarrasser de l'ennui et à comprendre l'histoire sans avoir lire le roman, en plus du fait que le film est considéré comme espace du repos pour eux.

2.1.3 Description du lieu de l'expérimentation

Le lycée Chagra Ben Saleh situé dans la ville de Sidi Khaled – Biskra

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

2.1.4 Description de l'espace classe

Le lieu de l'expérimentation n'est autre que la salle de classe réservée à ce groupe d'apprenants pour cette année scolaire 2019/2020. C'est une salle assez vaste, mais vu l'effectif des apprenants, elle a l'air saturée et encombrée. Le mobilier est un peu gâté, l'estrade est en béton et le tableau est blanc. Elle est située au premier étage, donnant sur la rue principale du quartier.

En revanche, ce qui embellit le lieu ce sont les décorations qui couvrent les quatre murs, photos, affiches (élaborées par les apprenants eux-mêmes) et même une charmante horloge accrochée au-dessus du tableau mais qui n'avait pas l'air de fonctionner. Un autre facteur digne d'être évoqué, c'est que les fenêtres de cette salle de classe donnent directement sur une rue à grande circulation, et le bruit du ronronnement des moteurs des véhicules est vraiment insupportable.

2.1.5 Phase d'observation

Nous avons commencé par rassembler des informations qui peuvent nous aider dans notre recherche et pour cela nous avons discuté avec le directeur et les enseignants de français sur les problèmes qui entravent le bon déroulement des enseignements. Nous avons également observé le comportement des élèves en classe dans les séances de français. Et en fin, nous avons recensé le matériel didactique utilisé et sa nature.

2.1.6 La présentation du matériel pédagogique

En tant que didacticiens, nous ne pouvons pas bien sûr réaliser notre tâche, et atteindre notre objectif, sans avoir du matériel pédagogique. Et parmi les moyens et les ressources qui ont facilité notre expérimentation au sein de cet établissement on trouve de nombreux éléments regroupés qui nous a aidés beaucoup.

Notre matériel pédagogique est constitué principalement d'un data show, un lecteur DVD, une clé USB, un tableau blanc et des feuilles de réponse pour pouvoir répondre aux questions posées.

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

Pour ce qui concerne le matériel de la mise en place de l'expérience, nous avons utilisé:

- Un micro-ordinateur portable accompagné de haut-parleurs.
- Un data show et une clé USB pour pouvoir regarder et écouter le film.

2.1.7 Les points positifs et négatifs qui ont affronté la mise en pratique de cette expérimentation

A. les points négatifs

Comme tous les travaux de recherche, La partie pratique de ce travail n'a pas été facile, mais comme on entend souvent dire, La victoire est d'autant plus belle que la difficulté de surmonter est plus grande et qu'un travail opiniâtre triomphe de toutes les difficultés. De là, nous voulons dire qu'il y a beaucoup de difficultés auxquelles nous avons été confrontés, parmi lesquels :

La rareté, si on ne dit pas le manque total de moyens dont nous avons besoin. On prend par exemple le data-show, en effet, cette institution a seulement quatre data show comme un nombre totale, mais ils sont tous occupés a chaque fois par les enseignant des sciences naturelles et les enseignants du physique et d'informatique. En réalité nous étions obligés de demander le data show de l'un de ces enseignants chaque séance, alors que nous avons une autorisation de l'académie pour la mise en pratique de cette expérimentation, et cela signifie qu'il nous faut tout trouver prêt.

La deuxième des choses c'est qu'ils n'ont pas informé les étudiants de cette expérience sauf le même jour que nous avons commencé le travail, nous avons donc constaté que les étudiants étaient quelque peu surpris si on ne dit pas qu'ils étaient choqués, d'autant plus que ce type d'activité était nouveau pour eux.

La troisième des choses c'est que nous étions obligés d'arrêter l'expérimentation très tôt à cause du corona virus . Cette maladie qui a arrêtee tous a cause de leur dangers et sa vitesse d'étalement, c'est pour cette raison que les vacances du printemps est avancée par une semaine de sa date officielle.

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

B. Les points positifs

La première des choses c'est le comportement du directeur qui est plein du respect et de la joie, parce que comme il a dit « cette expérimentation est intéressante et qu'elle est un ajout aux projets du lycée ».

La deuxième des choses c'est le soutien de mon enseignante qui est également l'enseignante de ce groupe, elle m'a aidé beaucoup et ma guidé dès la première séance jusqu'à la dernière.

La troisième des choses c'est l'aide que m'a apportée l'enseignant d'espagnol, Parce qu'il était avec moi pendant toutes les séances, il m'a aidé une fois à expliquer, une fois à gérer la classe, une fois à fournir le matériel didactique...

3. Le support des activités : Le film



« **Le hobbit** » est un film de fantaisie et d'aventure américain dans lequel les intrigues de plusieurs créatures imaginaires et féeriques se croisent contre les nains, alors que le but de ces derniers étant de récupérer le royaume perdu des nains et trouver le trésor. Des créatures imaginaires telles que les hobbits, les nains, le dragon, les orques (gobelin), les trolls et les elfes ; tous ces créatures imaginaires sont réunis dans une seule œuvre, un seul récit qui raconte les aventures de Bilbon Sacquet, paisible Hobbit, lors de son voyage jusqu'au Mont Solitaire où vit le dragon Smaug. Bon vivant confortablement installé dans son « trou » de Cul-de-sac (Bag-end - par trou,

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littérature médiatique multimodale

il faut comprendre une maison troglodyte cossue), il est réticent à partir, d'autant plus que les hobbits sont traditionnellement paisibles et peu aventureux, quoique chez les Touques (Tooks) dont descend Bilbon... Il est entraîné dans l'aventure par le magicien Gandalf et treize nains (à savoir Thorin, Balin, Bifur, Bofur, Bombur, Dwalin, Glóin, Oin, Dori, Nori, Ori, Fili et Kili) pour aller récupérer le trésor usurpé aux ancêtres des nains par le dragon Smaug. S'ensuit donc un voyage via Fondcombe (Rivendell), le refuge des elfes, les Terres solitaires, la Forêt noire (forêt de Mirkwood) où vivent des elfes gris... Bilbon se révélera indispensable à l'opération, et découvrira le fameux Anneau du Pouvoir (à la base du récit du Seigneur des Anneaux), volé à Sméagol dans une grotte de goblin. C'est également lors de cette aventure qu'il trouvera son épée « dard » et sa cotte de maille en mithril, deux objets qu'il léguera à Frodon, Bilbon le hobbit est en fait le récit de cette aventure par Bilbon lui-même, écrit dans ses vieux jours.

Les Personnages

Bilbon Sacquet * Gandalf * Gollum * Nains * Thorin Écu-de-Chêne * Balin * Bifur * Bofur * Bombur * Dori * Dwalin * Fili * Glóin * Kili * Nori * Ori * Oin * Smaug (dragon).

3.1 Justification du choix du film

Le choix de ce corpus est fait au prés des raisons suivante :

- La première raison de choisir le film du « bilbon le hobbit», c'est qu'il y'a une séquence dans le programme de troisième année secondaire concernant la nouvelle fantastique.
- La deuxième raison c'est que nous voulions que ce film soit une sorte de préparation à l'entrée dans cette séquence.
- La troisième raison c'est que ce film est à l'origine un très bon roman de fantaisie et d'aventure écrit par l'écrivain britannique Tolkien.
- La quatrième raison c'est que en effet, au départ, Tolkien n'a d'autre but par cette histoire que divertir ses propres enfants, et cela ce qui fait de ce roman très facile à comprendre, parce qu'elle est adressée a des publics jeunes.

3.2 Le déroulement de la séance en classe du FLE

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

Les étudiants semblent vraiment branchés au film et le suivent attentivement. En même temps, ils ont pris des notes sur les nouveaux mots et les expressions littéraires, Ils étaient très intéressés par ce film, et cela se voit dans leurs visages, leurs mimiques et leurs traits. J'entendais leurs chuchotements et leurs conversations sur le film, sur les personnages et sur ce qui pourrait arriver plus tard dans les événements du film, Ils étaient également un peu en colère contre leur collègue qui leur disait ce qui allait arriver aux héros du film chaque fois qu'ils faisaient face à une situation difficile parce qu'il avait déjà vu le film. Quant aux filles, elles adoraient le personnage du guerrier Thorin, elles souriaient de le voir, elles ont dit qu'il était beau et fort et elles l'ont beaucoup aimé. Je pouvais également entendre leurs éclats de rire en voyant les nains, en raison de leurs comportements qui sont en quelque sorte un peu ridicules et J'ai également entendu leurs commentaires sur leurs vêtements, leurs apparences et la grande taille de leurs barbes. J'ai aussi remarqué leur peur des orques, des loups ... et leur solidarité avec Bilbon et ses compagnons. Dans un seul mot nous avons constaté leurs attentions pendant toute la période de la projection du film.

Nous avons choisi le thème de ce film fantastique qui parle de l'aventure d'un simple hobbit qui engage dans une aventure malgré lui. Les événements, la plupart des personnages, ainsi que les lieux sont tous imaginaires. Et voilà ce qui provoque l'intéressement de l'apprenant c'est le côté mystérieux de cette histoire.

Nous avons distribué des questionnaires sur le film à la fin de la séance pour chaque étudiant, le but ici c'est évaluer les étudiants et prouver de succès de cette méthode dans le secteur pédagogique et didactique de l'enseignement du FLE.

Après cette expérience nous avons pu aussi savoir le degré du développement de la compétence lectorale et scripturale chez l'apprenant.

En effet, Le film a emmené les étudiants dans un autre monde, alors que le facteur image et le facteur son ont fait vivre les élèves comme s'ils étaient l'un des personnages du film.

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

Pour nous le déroulement de l'application du film s'était bien passé avec les étudiants parce que Le film permet aux apprenants d'apprendre à reconnaître le type de document, à exprimer des sentiments, inspirés de ce qui a été vu et entendu dans le document vidéo, et même savoir imaginer les causes d'une situation particulière.

3.3 Les activités proposées

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons proposé deux types d'activité qui se déroulent en deux phases :

Nous avons posé quelques questions sur le film, que nous avons présenté comme support articulant entre l'oral et l'écrit, donnant par cette approche l'occasion à l'apprenant afin qu'il puisse faire travailler sa faculté cognitive, surtout qu'il a l'habitude de voir et d'écouter la séquence film ou vidéo proposée dans l'activité de l'oral plus d'une fois. Par cette méthode l'apprenant s'inscrit dans une atmosphère plurilingue pour répondre aux questions et consignes proposées.

3.3.1 Activité de compréhension

Elle est considérée comme une activité cognitive à travers l'activité de construction de sens, et qui comporte plusieurs étapes ; tout d'abord, cette activité passe par le décodage du code écrit et/ou oral, puis l'encodage de l'information requise en système de signe facile à mémoriser après sa compréhension, enfin la mémorisation de sens. En d'autres termes, la construction de sens résulte de la déconstruction du message (signes) comme une étape primordiale dans l'architecture de signification.

✓ Les questions posées

I) Activités de la compréhension

1. Identifiez les personnages principaux du film ?

A.

C.

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

B.

D.

2. Connaissez-vous les acteurs ? Si oui dites dans quel film vous l'avez vu ?

.....
.....
.....

3. Identifiez les créatures imaginaires existées dans le film ?

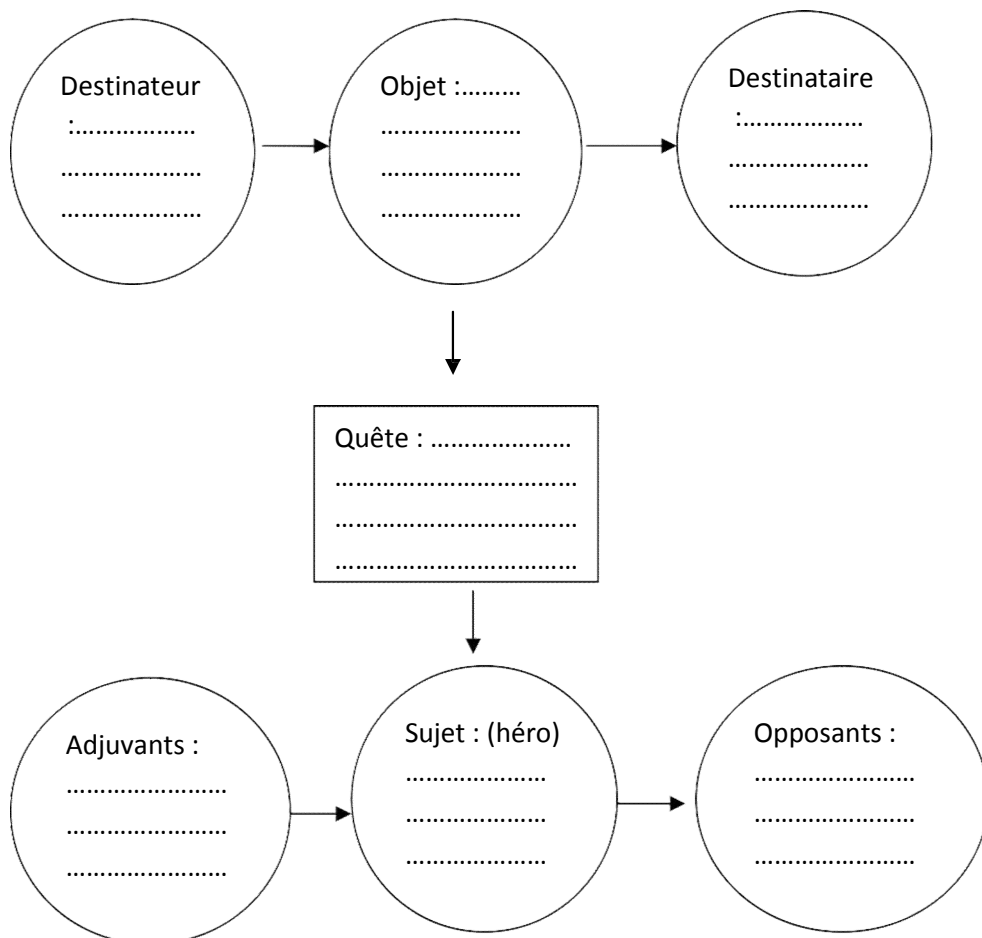
A

C

B

D

4. Faites le schéma actanciel de l'intégralité du film.



La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

Ce questionnaire de compréhension vise l'évaluation de l'habilité réceptive des apprenants. Plus précisément, il s'agit d'évaluer leur capacité de lecture médiatique et multimodale ; arrivent-ils à décoder encoder les informations véhiculées par un support médiatique multimodal afin de construire un sens ? Sont-ils capables de suivre le flux des informations et de les lire correctement ?

3.3.2 Activité de la rédaction : ou Activité de reconstruction de sens

Sur la base de l'information acquise via le processus de déconstruction et construction de sens, cette activité permettra à l'apprenant de recontextualiser l'information acquise via le processus de déconstruction-construction suivant ses besoins en répondant à une consigne. A partir de cette activité, l'apprenant et bien évidemment, l'enseignant s'assurent des compétences installées, car, la reconstruction de sens, c'est une tâche importante en examinant le degré de compréhension et construction de signification.

En suivant l'exemple du film, rédigez une nouvelle fantastique englobant plusieurs créatures imaginaires.

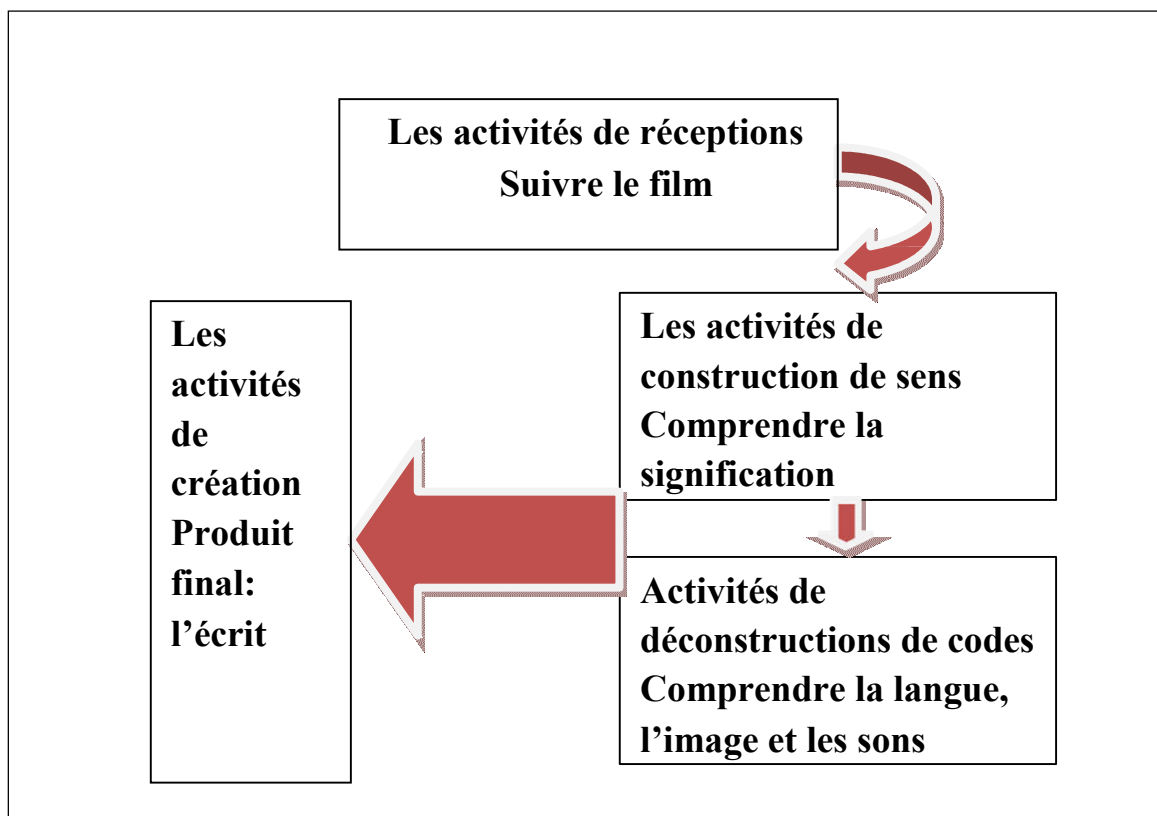


Tableau récapitulatif des activités

4. Les résultats obtenus

a) La première question

Tous les élèves ont pu identifier les personnages du film.

b) La deuxième question

Huit filles sur seize ont répondu par oui, l'autre moitié a répondu par non ; quant aux garçons un seul garçon seulement a répondu par non et l'autre garçon a répondu par oui.

Les films cités par les apprenants :

- 1) Seigneur des anneaux : (les trois parties)
 - La Communauté de l'anneau
 - Les Deux Tours
 - Le Retour du roi
- 2) Le hobbit (les deux autres parties)
 - La désolation du Smaug
 - La bataille des Cinq armés.

c) La troisième question

Les créatures imaginaires identifiées :

- Les hobbits
- Les nains
- Le dragon smaug
- Les elfes
- Les orques
- Les trolles
- Les aigles gigantesques
- Les loups des gobelins

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

- La créature Gollum.
- Le magicien Gandalf.

d) La quatrième question

Dans cette étape d'expérimentation, nous avons demandé aux élèves de faire le schéma actantiel de l'histoire du film. Dix filles sur seize ont fait le schéma actantiel de chaque du film. Quant aux garçons, un seul garçon réalise le schéma actantiel demandé.

e) La consigne de rédaction

Nous avons posé cette consigne pour évaluer la capacité de construction de sens de l'apprenant, en inculquant son savoir culturel dans cette activité.

Dix filles sur seize ont rédigé le nouveau fantastique, et seulement un seul garçon parmi les deux garçons a pu écrire la nouvelle fantastique.

5. Analyse des résultats :

5.1 Commentaire général

On peut dire ici que le lecteur qui a un niveau bas, n'arrive pas à lire et comprendre les supports médiatiques correctement, c'est-à-dire il ne peut pas décoder et déchiffrer le contenu du message médiatique. Au contraire, un lecteur compétent est capable de lire un support médiatique d'une manière correcte, et il peut également produire des contenus bien faites et bien organisés parce que ces compétences lui permettent de décoder, d'évaluer et de comprendre la multiplicité des objets médiatiques. Cela va lui permettre d'enrichir son bagage linguistique et de construire un certain nombre de savoir qui se voit dans notre cas à travers le film vu.

A partir des résultats obtenus, nous constatons qu'il y a plusieurs apprenants qui n'ont pas fait l'activité de la rédaction, alors que ceux qui ont fait l'activité ont plusieurs fautes soit au niveau syntaxique au sémantique, même au niveau de la grammaire, et qu'il y a quelques-uns seulement qui ont fait un bon travail rédactionnel,

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

certes on ne peut pas dire que c'est un travail parfait, sans erreurs, mais le fait de comprendre et de faire la rédaction nous emmène à dire que : concentrer notre travail dans l'enseignement-apprentissage des compétences langagières doit se faire d'une manière plus intelligente en suivant le mode de pensée des apprenants. Donc on peut dire que c'est un travail acceptable en raison de son niveau.

Après une conversation avec mon enseignante qui est également l'enseignante de ce groupe, nous avons découvert que cela peut être a cause des questions fréquentes dans les examens officiels tels que l'examen du baccalauréat, où les étudiants sont souvent tenus de faire un compte rendu objectif pour les classes scientifiques et un compte rendu critique pour les classes littéraires ; ce qui éloignent d'une manière directe ou indirecte l'apprenant de l'activité de rédaction libre car son but est d'avoir le maximum possible des points pour réussir un pareil examen.

Ces derniers sont certes des techniques de rédaction, mais les deux ne peuvent pas aider l'apprenant à développer ses compétences en rédaction. En plus de cela, l'enseignante a ajouté que ça peut être aussi en raison de la méthode d'enseignement, et comme elle a dit, l'enseignement du français dans ce lycée ne s'agit pas d'un enseignement du français proprement dit, mais du français arabisé et cela est dû à plusieurs raisons :

La première raison c'est la nature de l'apprenant, parce que un apprenant qui vit tout au long de sa vie dans un milieu arabophone, et ne pratique le français que dans l'école, au ne le pratique même pas, n'arrive pas bien sur a parler ni a comprendre cette langue étrangère.

La deuxième raison c'est que la plupart des apprenants, si on ne dit pas tous, n'étaient pas bien formés au début de leur apprentissage de cette langue étrangère, et cela peut être dû au mauvais regard que les enfants portent sur cette langue (entendre les autres disent que c'est une langue difficile a apprendre, elle ennuyeuse, c'est la langue de la colonisation). Donc le manque d'intérêt pour cette langue et sa négligence est une réaction naturelle de leurs parts.

5.2 Vérification du développement des compétences

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

Au sein de cette expérimentation, nous avons visé deux compétences essentielles à savoir la compétence sémiotique et la compétence textuelle. En s'inscrivant dans une perspective de complémentarité entre ces compétences nous avons divisé nos activités en activité de construction de sens et activité de reconstruction de sens suivi par une consigne de rédaction servant à vérifier la compétence textuelle et la compétence multimodale qui est en fait la plus importante.

En fait, les questions ciblant la compétence sémiotique nous ont montré que l'apprenant se réfère à la fois à des éléments visuels et textuels pour répondre. Par exemple la question qui demande l'identification des personnages du film, les réponses des apprenants sont basé surtout sur leurs connaissances littéraires. Pourtant la question sur le schéma actantiel a crée une confusion dans leurs réponses ce qui montre la difficulté de la lecture des images.

Quant aux questions visant la compétence textuelle nous avons demandé aux apprenants d'écrire la nouvelle fantastique en se basant sur leurs connaissances littéraire ainsi que leurs compétences sémiotiques, Cependant le manque de bagage linguistique a bloqué les apprenants dans leur réalisation d'une nouvelle.

Cette rédaction est en fait, la dernière tâche demand e qui nous a aidés à vérifier le développement de la compétence multimodale, au niveau de l'écriture.

Conclusion

L'enseignement-apprentissage de l'écrit y reste jusqu'à présent indissociable de l'enseignement apprentissage des textes littéraires d'une manière explicite et /ou implicite. Sans aucun doute, ce genre de texte nous aide à enseigner aux apprenants les différents faits de langues comme la grammaire, la conjugaison etc, en plus de  a, grâce aux textes littéraires les apprenants acquièrent beaucoup d'autres compétences. Et c'est ce qui nous a fait choisir le quatrième projet en classe de la terminale Lettres et Langues étrangères à savoir la nouvelle fantastique.

Dans le même contexte, nous ne pouvons pas fermer les yeux sur l'éloignement de nos élèves des activités culturelles entre autre la lecture, plus précisément la lecture plaisir. Et cela est considéré comme résultat impératif de leur rapprochement à l'outil

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

informatique et le monde médiatique. Et c'est ce qui nous a poussés à choisir d'autres supports pour faciliter l'installation des différentes compétences langagières.

En tant que grands consommateurs des médias par conséquent des textes multimodaux, les adolescents lycéens sur tout, doivent développer leurs compétences littéraires basiques à savoir la littératie classique entre autre savoir lire et écrire ainsi que transmettre l'information, et la littératie médiatique et multimodale vu l'envahissement des médias de nos jours.

A la fin de notre travail, nous avons essayé de créer une certaine atmosphère en même temps médiatique et culturelle dont notre objectif est de permettre à l'apprenant d'apprendre dans un climat propre à lui dans lequel ses désirs et ses habitudes numériques et médiatiques sont regroupés, afin de créer une interaction permettant un apprentissage riche. En s'inscrivant à cette intégration qui s'est construite à travers le film comme un dispositif médiatique qui répond à la pensée et la réflexion de nos apprenants qui associent l'imaginaire et la réalité dans l'objectif de leur doter de la compétence médiatique définie selon Monique Lebrun:« la littératie médiatique convie les étudiants à identifier les codes culturels, à analyser leur fonctionnements en tant que parties d'un système social et à suggérer des interprétations alternatives ».

Pour ce faire plus facilement, nous avons choisi le film comme support car il permet à l'apprenant lecteur-spectateur de basculer entre le texte et les illustrations, à savoir les séquences du film ayant une perception visuelles directe qui remplace en effet, les images mentales préalablement faites en lisant un texte écrit.

En effet, cette expérimentation a clairement montré ses résultats et elle a donné ses fruits ; les apprenants ont pu comprendre la nouvelle fantastique en s'amusant, cette nouvelle fantastique est le dernier projet enseigné aux classes de terminales Lettres et Langues Étrangères et qui n'a jamais été proposé dans l'examen du baccalauréat. De là, l'apprenant de la classe d'examen ne donne pas de l'importance à ce projet.

En fin, on peut dire que proposer un support médiatique, par exemple un film ou une autre chose comme la bande dessinée, peut être l'une des solutions qui peuvent être proposées afin d'améliorer l'enseignement de l'apprentissage du français langue

La mise en pratique de la compétence lectorale et scripturale en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale

étrangère. L'école souhaite donc concevoir ce genre de dispositif afin de faciliter l'accès au sens des textes multimodaux et la maîtrise de l'analyse de ce genre de texte. Il s'agit donc d'amener l'apprenant à décoder les systèmes de signes des textes narratifs afin d'exercer leur capacité à faire la liaison entre les codes et les modes de narration ce qui développe la compétence en littératie médiatique et multimodale.

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous dirons que le point de départ de notre travail de recherche était la présence de ce qu'on appelle la littératie médiatique multimodale au sein de la classe du FLE .parce que cette dernière répond aux préoccupations du MELS (2007) qui souligne l'importance pour l'enseignant d'être ouvert à la place qu'occupent les technologies dans la vie des jeunes en plus de les aider à mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement de leurs compétences en français. Nous avons choisi comme corpus d'étude, le film de fantaisie et d'aventure qui s'intitule « le Hobbit » et qui est à l'origine un très bon roman fantastique écrit par l'écrivain britannique Tolkien. En effet, au départ, Tolkien n'a d'autres buts par l'histoire de ce roman que divertir ses propres enfants, mais au fil du temps, il a décidé de publier cette histoire en tant que roman, et elle a eu heureusement un très bon succès dès la première édition ; et c'est ce que nous a encouragés à choisir ce film comme un corpus.

Et comme nous savon tous, Le but ultime de l'enseignement du français langue étrangère à l'école du primaire jusqu'au secondaire est de permettre aux apprenants de communiquer et de s'ouvrir sur le monde. Et cela ne réalise jamais si les apprenants n'ont pas un bon niveau en littératie médiatique multimodale. Afin de remédier à ce Problème, nous avons estimé nécessaire de varier les supports pédagogiques et d'en exploiter ceux qui peuvent aider ce genre de public comme la bande dessinée et le film.

Donc, tout au long de ce travail porté sur le développement des compétences de lecture/écriture dans le cadre de la littératie médiatique multimodale, nous avons essayé de collecter autant d'informations que possible sur ce sujet. Pour ce organisé, nous avons consacré le premier chapitre de la présente étude au cadre théorique. , nous avons tenté d'identifier les compétences transférables et spécifiques à la Littératie médiatique multimodale. Afin de prouver la justesse de notre hypothèse. Pour bien confirmer notre objectif de ce travail de recherche, nous nous proposons de faire un récapitulatif en ce qui concerne les deux chapitres de notre mémoire.

Tout d'abord, dans le premier chapitre intitulé « la littératie médiatique multimodale » nous avons tenté de définir la littératie médiatique multimodale nous avons tenté de définir le terme de la littératie médiatique multimodale, nous avons

essayée également de citer les fondements théoriques de la littératie médiatique multimodale ; après on a parlé un peu sur la genèse et essor de la littératie médiatique multimodale ; dans le même égard nous avons abordé un titre important qui est de les littératies multiples / multilittératies à la littératie multimodale ; après on a parlé des valeurs ajoutées au concepts de la littératie, après on a parlé de la notion des compétences en littératie médiatique multimodale c'est-à-dire Les types des objets médiatiques et les types de tâches médiatiques. Après on a parlé de la matrice de compétences croisant tâches et objets. On a parlé également de La littératie médiatique multimodale comme objet d'enseignement-apprentissage et enfin on a parlé de la Lecture et écriture multimodale : compétences sous-jacentes et pistes d'intervention et de la place de l'orale et l'écrit.

Ensuite, dans le deuxième chapitre qui concerne la partie pratique de ce travail nous avons parlé tout d'abord de la méthodologie de ce travail en suite, nous avons fait un recueil des données, après on parlés également du corpus et d'échantillon. On a décrit le lieu de l'expérimentation (l'espace classe). On suit nous avons présenté le support des activités qui est le film ; on a parlé des activités proposées qui sont divisés en deux grandes parties : activités de la compréhension et activités de la production, en fin on a commenté, décrit et analysé les résultats et on vérifié également le développement des compétences.

Nous avons essayé à travers ces deux chapitres de développer l'activité sémiotique, textuelle et multimodale d'un multi texte chez les apprenants et qui était notre problématique de recherche.

Enfin, nous avons pu affirmer que La mise en place de la pédagogie de la construction/déconstruction permettrait aux apprenants de décortiquer un message (multi-texte), sans oublier de le situer préalablement dans son contexte de production. Donc, après cette étude expérimentale nous sommes arrivés à l'objectif de notre recherche qui est de réfléchir à l'émergence du champ de la littératie médiatique multimodale , à l'identification des compétences transférables et spécifique à la Littératie médiatique multimodale , de plus l'étude a pour effet l'analyse et l'évaluation de projet développant l'appropriation sociale des usages du multimédia et d'internet .

Conclusion générale

Nous pouvons donc dire au terme de ce travail que l'hypothèse présentée dans l'introduction générale est correcte et qu'elle a été confirmée par notre expérimentation au sein du lycée.

Références
bibliographiques et sitographiques

Ouvrages théoriques

Coletta, J-M. (2007). Signaux corporels et acquisition du langage : des relations constantes et étroites. Langage & Pratiques

Froger, N, L'hypermédia : un environnement d'apprentissage pour l'écriture réécriture.

Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire. Dans Lizanne ,L. et Joanne, P (dir.). Littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements

Lebrun, M, Lacelle, M, Boutin, F, la littératie médiatique multimodale, de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors l'école, presses de l'université de Québec, 2012

Tellier, Marion (2013). Je gestualise, donc j'enseigne : La place du geste pédagogique dans la classe de langue. Québec Français.

Revues&Articles

BAUTIER, E. (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », Repères, (n°45)

Dagenais, D. 2012. « Littératies multimodales et perspectives critiques ». Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle, n° 9 (2)

Fastrez, P, Smedt, T, « une description matricielle des compétences en littératie médiatique », in : Lebrun, B, Lacelle, N, Boutin, J, f, la littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture –écriture à l'école et hors l'école, presses de l'université de Québec : Québec, 2012.

Hamm, L. (1986). Lire des images. Paris: Armand Colin. Hillman, M. ET Marshall, J.

(2009).Evaluation of digital media for emergent literacy. Computers in the Schools

Hébert, M., Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie [en ligne] Lettrure, 2, 88-98. ABLF Asbl.

Kress, G, Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication, Londres, Routledge.

Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans Monique, L., Nathalie, L, Jean-François, B. La littératie

médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école, pp. 203-2016. Canada : PUQ.

SAINT-GELAIS, R. (2004). « La novellisation en régime polytextuel : le cas Blade Runner », La novellisation : du film au roman.

Soubrié, T, « Lebrun, M, Lacelle, M, Boutin, F, La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte [numérique_LLM@.Outils](#) conceptuels et didactiques », Lidil [En ligne], 58/2018, mise en ligne le 24 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/521>.

Tardif, J, L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, Montréal, Chenelière éducation, 2006

Thierry Soubrié, « Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin et Monique Lebrun, La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques », Lidil [En ligne], 58 | 2018, mis en ligne le 02 novembre 2018, consulté le 28 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/5217>

Van Leuween, T. (2001). Semiotics and Iconography. Dans Theo, V. L. ET Carey, J. The Hanbook of Visual Analysis, pp. 92-118. London: UK : SAGE publications.

Colloques

Colloque Hypermédias et apprentissages, April 2001, Grenoble, France. pp.307-313.

Résumé

Dans ces dernières années, les nouvelles technologies se sont répandues profondément dans la vie de la société en générale, et dans la vie des jeunes en particulier, la diffusion de cette dernière dans la vie des jeunes en dehors de l'école a suscité un intérêt pour leur valeur didactique à l'école, ces nouveaux supports technologiques permettront d'accéder à une pluralité de modes sémiotiques ; c'est pour cette raison il est important de former les élèves au développement de compétences propres à la littératie médiatique (Labrun, Lacelle, Boutin, 2001). Au niveau de notre recherche nous voulions vérifier le niveau d'atteinte qu'avaient les élèves dans trois compétences majeures en littératie médiatique. Ces trois principales compétences à la littératie médiatique sont celles proposées par Lebrun, Lacelle, Boutin (2012), la première c'est la compétence sémiotique générale, cette compétence est spécifique à la lecture d'un texte narratif. La deuxième c'est la compétence textuelle spécifique, cette compétence spécifique à la lecture d'un mode d'expressions (images ou texte). La troisième c'est la compétence multimodale ; cette compétence nécessite la lecture d'au moins deux compétences qui s'articulent avec les compétences en lecture/écriture classiques .

التلخيص

انتشرت التقنيات الجديدة في السنوات الأخيرة بعمق في حياة المجتمع بشكل عام وفي حياة الشباب بشكل خاص وقد أثار هذا الانتشار في حياة الشباب خارج المدرسة الاهتمام نظراً لقيمتها التعليمية في المدرسة. ستسمح هذه الدعامات التكنولوجية الجديدة بالوصول إلى مجموعة من الأنماط السيميائية ولهذا السبب من المهم تدريب الطلاب على تطوير المهارات الخاصة بمحو الأمية الإعلامية حسب ليبرون ولاسيل وبوتين (2001). فيما يتعلق ببحثنا، أردنا التحقق من مستوى التحصيل لدى الطلاب في ثلاث مهارات رئيسية في محو الأمية الإعلامية، هذه المهارات الرئيسية الثلاث هي تلك التي اقترحها ليبرون ، ولاسيل ، وبوتين (2012) الأولى هي الكفاءة السيميائية العامة ، وهذه المهارة خاصة بقراءة نص سردي. والثانية هي الكفاءة النصية المحددة وهذه المهارة خاصة بقراءة نمط من التعبيرات (صور أو نص). أما الثالثة فهي الكفاءة متعددة الوسائط وتتطلب هذه الكفاءة قراءة مهارتين على الأقل ترتبطان بمهارات القراءة والكتابة .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

بسكرة في :

مدير التربية

إلى

السيد: مدير / ثانوية / متولطة / ابتدائية

بسكرة واصلح

مسعودي خالد

مديرية التربية لولاية بسكرة

مصلحة التكوين و التفتيش

/الأمانة/

الرقم: 11/م.ت.ت/2020

الموضوع: الموافقة على إجراء تربص / زيارة

يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء تربص / زيارة للطلبة الآتية أسماؤهم :

- السيد اللاروي أسماء

من جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية: الآداب واللغات الأجنبية ، قسم: الآداب واللغات تخصص: فرنسية / انجليزية

سنة: أولى / ماستر - ثانية ماستر - ثالثة LMD - رابعة / كلاسيك - الدكتوراه

وهذا ابتداء من: 10/03/2020 إلى غاية: 18/03/2020

على مستوى المؤسسة، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم.

ع/ مدير التربية

رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

مسلم غربية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères

Filière de Français



جامعة محمد خيضر. بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغات الأجنبية

شعبة الفرنسية

Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : **ABDELLAOUI ASMA**.....présentant un mémoire de master

Option :.....**DIDACTIQUE DES LANGUE**.....

Intitulé : **Le développement de la compétence de lecture-écriture en FLE dans le cadre de la littératie médiatique multimodale cas des apprenants de 3^{ème} année secondaire**

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n°933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

- Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;
- Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;
- L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)
- L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

Abdellaoui Asma

Abdel