

# INTRODUCTION

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

**Monique Lebrun**

Université du Québec à Montréal

**Nathalie Lacelle**

Université du Québec à Trois-Rivières

**Jean-François Boutin**

Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis)

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

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

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

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

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

## 1. UN PEU D'ÉPISTÉMOLOGIE... MULTIMODALE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. LES ENJEUX PRAGMATIQUES DE LA LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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