

La subjectivité du lecteur-scripteur et l'écriture collaborative multimodale avec la plateforme *story@*: une étude de cas¹

DA SILVA MARIE-MANUELLE
mmsilva@ilch.uminho.pt²
ARAÚJO SILVIA
saraujo@ilch.uminho.pt³

1. Introduction

La littératie numérique (Gerbault, 2012; Hoechsmann & DeWaard, 2015) a pris, au XXI^e siècle, une dimension incontournable dans le champ éducatif tant il est devenu fondamental d'interpréter et de produire la communication multimodale. Cette capacité à lire et communiquer, en combinant efficacement l'écrit, l'image et les effets sonores sur des supports médiatiques variés suppose des compétences sous-jacentes d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel (Lebrun *et al.*, 2012). C'est dans cette optique que le projet *story@* déploie des outils dont la vocation est d'intégrer en classe de nouvelles formes de littératie numérique et d'accompagner l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'écriture multimodale centrée sur l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques. La plateforme *story@* voudrait également mettre à la disposition des chercheurs.euses des instruments pour réfléchir à l'impact des supports technologiques sur la diversification et l'optimisation des pratiques d'écriture. Le développement des technologies numériques engage à repenser les modes d'enseignement et d'apprentissage et donc les pratiques pédagogiques et les dispositifs d'apprentissage qui y sont associés (Rémi, 2012).

La plateforme *story@*⁵ est née de ces préoccupations communes à la plupart des contextes éducatifs contemporains, mais elle s'ancre plus spécifiquement dans le contexte particulier de l'Université du Minho au Portugal. En effet, le recul constant de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans l'ensemble des universités portugaises au cours des dernières décennies pose la question de la pertinence sociale

¹ Cet article reprend et complète un article des mêmes auteures avec la collaboration de Paulo Martins à paraître dans les actes du colloque *Le Français écrit au siècle du numérique: enseignement et apprentissage*, École Polytechnique Université Paris-Sarclay 8-9 octobre 2015.

² Marie-Manuelle Da Silva enseigne à l'Université du Minho (Portugal) et à l'Université de Vigo (Espagne) où elle est *Visiting Professor* et membre du groupe de recherche LITEX. Elle est membre du CEHUM (Université du Minho), membre du groupe HELICE (Histoire de l'enseignement des littératures en Europe) et associée au laboratoire DILTEC (Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, France) et au LIMIER (Littératie illustrée: médiathèque, interventions en éducation et recherche, UQAR-Lévis, Québec).

³ Silvia Araújo est maître de conférences en Sciences du langage à l'Université du Minho où elle intervient dans le cadre de la linguistique (de corpus) appliquée à la traduction et celui des technologies appliquées à l'enseignement des langues. Elle s'intéresse en particulier aux environnements d'apprentissage hybride et aux pratiques pédagogiques qui en découlent.

⁵ Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à Paulo Martins (chercheur au CEHUM/Université du Minho) pour son soutien informatique au développement de cette plateforme qui permettra aux enseignants de charger eux-mêmes les productions écrites (étape 2) et/ou multimodales (étape 3) de leurs élèves.

des enseignements et des apprentissages dispensés par les filières dans lesquelles la discipline s'insère, c'est-à-dire de leur adéquation aux défis et aux enjeux de la formation universitaire dans le monde contemporain. L'avenir de la discipline de français dépend de sa capacité de se renouveler en articulant la littératie classique à d'autres littératies telles que les littératies numériques ou encore multimodales (Marquilló Larruy, 2012; Lebrun & Lacelle, 2014, entre autres). La multilittératie en lien avec la multimodalité, vue comme l'emploi conjugué de différents médias (Legros et Crinon, 2002, Lacelle *et al.*, 2012) plurilingue et pluriculturelle, constitue un enjeu central pour les publics scolaires et universitaires actuels, constat qui rend évident et nécessaire l'examen de ses modalités de compréhension et de production dans la formation et dans la recherche.

2. Genèse du projet *story@*

La plateforme *story@* est née de la capitalisation et du réinvestissement des résultats de différents projets de recherche pour répondre à des besoins dans le champ de la didactique des langues premières et secondes. L'expertise en termes techniques a été acquise par les membres du projet *Per-Fide* financé par la Fondation pour la Science et la Technologie (FCT) et par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER). *Per-Fide*⁶ (Araújo *et al.*, 2010; Almeida *et al.*, 2014) a principalement consisté à compiler des corpus parallèles avec le portugais comme langue centrale, dans le but de les rendre gratuitement accessibles aux étudiants, traducteurs, linguistes, terminologues ou lexicographes, etc. Construits avec des textes appartenant à différents domaines (littéraire, technico-scientifique, juridico-législatif, journalistique et religieux), ces corpus, insérés jusqu'à présent dans la base de données peuvent être consultés librement à partir d'un concordancier⁷, qui permet d'entrer des critères de recherche non seulement pour la langue source mais aussi pour la langue cible ou pour les deux à la fois et de visualiser rapidement l'élément recherché dans différents corpus simultanément.

L'expérience acquise sera transférée pour la constitution à venir de corpus, non plus parallèles (à partir de documents extraits du Web) mais comparables constitués par des productions rédigées en langue maternelle ou étrangère (par des apprenants lusophones ou autres). Ce corpus servira, par exemple, à créer du matériel pédagogique adapté aux besoins langagiers recensés à partir des erreurs détectées aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

Cette expérience s'articule avec celle de ticLÍNGUAS, une rencontre internationale annuelle créée en 2010 par Sílvia Araújo pour pourvoir aux carences recensées dans le nord du pays en matière de formation continue des professeurs de langues dans le domaine des TIC. Enfin, un projet de recherche⁸ sur les récits auquel Marie-Manuelle da Silva a contribué à doter *story@* d'outils théoriques en terme de narratologie et d'intermédialité notamment. La plateforme *story@* offre ainsi la possibilité d'articuler un volet pédagogique de formation à un ou plusieurs volet(s) recherche en didactique des langues et des cultures et de bénéficier de savoirs et de savoir-faire acquis au cours de projets de recherche antérieurs.

⁶ Pour de plus amples informations sur ce projet (PTDC/CLE-LLI/108948/2008) qui a démarré en Avril 2010, consulter le site: <http://per-fide.ilch.uminho.pt>

⁷ <http://www.per-fide.ilch.uminho.pt/query>

⁸ Projet financé par la *Fondation pour la Science et la Technologie* (FCT PTDC/CLE-LLI/103972/2008) de 2008 à 2013 sur la mutation du conte oral et l'émergence du micro-récit en Europe (Alvares & Keating, 2011; Keating *et al.*, 2014).

À la lumière de ces éléments, le dispositif didactique de démarrage de la plateforme *story@*, *Raconte-moi une histoire*, sur laquelle nous reviendrons, a été pensé en vue d'intégrer des compétences mobilisant des connaissances, des savoirs et des savoir-faire linguistiques et culturels, à l'oral et à l'écrit, dans un projet permettant la mutualisation et l'agrégation de contenus et de ressources. Ce dispositif consiste à faire produire, par groupes de deux, à partir d'une image fixe, un récit en langue maternelle ou en langue étrangère (à partir du niveau A2 du CERL), puis de le transformer ou d'y associer du son et des images fixes ou animées.

L'expérience a été menée avec des étudiant.e.s de l'Institut de Lettres et Sciences Humaines de l'Université du Minho, à l'aide d'outils d'écriture collaborative tels que *google docs* ou *etherpad* (Hulin, 2013) pour la rédaction en binôme, ou comme *pixton*, *toondoo* pour leur transformation multimodale (bande dessinée ou récits digitaux illustrés, récits mis en voix et sonorisés, etc.). L'objectif de cette approche pédagogique est, d'une part, la création d'un espace consacré à l'écriture subjective en mode collaboratif ou co-élaboratif, en recourant à des dispositifs technologiques qui favorisent l'interaction entre éléments textuels, visuels et sonores. Les tâches proposées et les stratégies mises en place appellent à l'utilisation raisonnée des ressources disponibles en ligne leur permettant de négocier le sens de leurs productions (dictionnaires, correcteurs orthographiques et grammaticaux, corpus électroniques, etc.) dans le cadre du développement et/ou du perfectionnement de la production langagière de l'apprenant.e en langue première ou seconde. Elles permettront également d'en négocier la forme en favorisant, d'autre part, le partage et le réinvestissement de l'expérience des élèves en tant que « consommateurs.rices » de récits, mise à profit dans leur activité de sujet scripteur en contexte de production de récits multimodaux.

3. Cadre théorique

Comme le rappellent Nancy-Combe *et al.* (2014), la recherche dans le domaine de la *distributed cognition* ou *cognition distribuée* (Hutchins, 1995) présente la cognition non plus comme un processus local et individuel de traitement de l'information, mais en prise avec des processus de coopération et de collaboration entre les individus mais aussi entre individus, artefacts et environnement physique et social, dont font partie les technologies de l'information (Hollan, Hutchins et Kirsh, 2002).

Les systèmes scolaire et universitaire portugais privilégient non seulement la littérature classique, mais également la lecture littéraire de type critique et savante à dominante patrimoniale; les pratiques d'écriture étant souvent réduites aux genres scolaires comme l'analyse ou le commentaire de textes (Silva, 2013). À l'image de ce que remarque Violaine Houdart-Mérot à propos du contexte français⁹ au Portugal, l'apprentissage de « l'art d'écrire » pratiqué dans le passé s'est vu remplacé par une centration sur la lecture ou sur les techniques propres aux écrits métatextuels

⁹ Autrefois, au XIXe siècle encore (...) [É]tudier la littérature consistait à apprendre l'art d'écrire, au détriment peut-être de la lecture. Or, c'est à présent la lecture qui domine dans les études littéraires, au détriment de l'écriture. L'idée la plus répandue est que l'on apprend à écrire au hasard des lectures, par imprégnation. Pourtant, l'écriture que l'on pratique majoritairement au lycée et à l'université est une écriture de commentaire ou de dissertation, où l'imprégnation des textes littéraires ne peut guère fonctionner. On enseigne donc, au mieux, la technique du commentaire ou de la dissertation. Or, il existe aujourd'hui de nombreuses pistes de travail pour repenser un enseignement de l'écriture qui se fasse en articulation avec la lecture des textes littéraires» (Houdart-Mérot, 2004: 5).

(Daunay, 2004), doublée d'une distinction entre les pratiques d'écritures «ordinaires» et «littéraires» dont la validité théorique est mise en cause par ce que Michel Dabène nomme «continuum scriptural» tendu «entre l'écriture à fonction essentiellement d'expression et de communication et l'écriture à visée essentiellement esthétique» (cité par Daunay, 2007: 173).

Si on admet avec Marie-France Bishop (2006) qu'enseigner et apprendre à écrire, c'est «[tenir] compte de la spécificité de cette activité qui ne peut se concevoir hors du sujet qui l'accomplit, hors du contexte social dans lequel elle se déploie et hors des contraintes de la langue dans laquelle elle se réalise» (Bishop, 2006), une didactique de l'écriture ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les modèles et «sur la tension propre à l'activité scripturale prise entre universalité et singularité, tension qui rend délicate toute tentative de modélisation» (Plane *apud* Bishop, 2006).

Dans le cadre de l'écriture de récits de fiction, nous partirons de la prémisse que cette modélisation peut prendre appui sur des connaissances préexistantes se rapportant autant à la lecture qu'à d'autres types de fruition de fictions, à travers les livres mais aussi les films, les bandes dessinées ou les mangas, les séries télévisuelles, les clips, les jeux vidéo, etc. dans les codes et les genres qui leur sont ou non spécifiques.

Jauss (1978), Iser (1978) ou Eco (1995) ont montré de diverses façons l'existence et l'importance de connaissances et de configurations chez chaque lecteur. Les notions d'«horizon» du lecteur (Jauss) intimement liées à la notion de plaisir esthétique, celle de «répertoire» (Iser) ou d'«encyclopédie» (Eco) ont précédé les recherches plus récentes d'où est issue, par exemple, la notion de «bibliothèque intérieure» (Bayard, 2007, Louichon & Rouxel, 2010) que partage des communautés interprétatives données (Fish, 1980) à des niveaux différents. Comme pour celles de l'écriture, les dimensions épistémologiques de la lecture sont appréhendées par les spécialistes de la didactique dans un continuum entre les sphères privée et scolaire (Demongin, Massol, 1999) ou savante ou, pour le dire simplement, entre des enjeux émotionnels, existentiels et subjectifs ou rationnels et métatextuels.

Comme le rappelle la contribution de Lemieux & Lacelle dans ce numéro de *Myriades* la figure fondatrice du *sujet-scripteur* qui engage sa subjectivité dans le dispositif didactique, en même temps qu'il développe et réinvestit des compétences langagières et des savoirs transdisciplinaires a été explicitée à partir de l'œuvre littéraire (Fourtanier, Langlade & Mazauric, 2006). À cette figure que l'on pourrait dire pionnière se sont progressivement ajoutées celles du *sujet scripteur* (Ouellet, 2012), du *sujet lecteur-spectateur* (Lacelle, 2012) et du *lecteur-joueur* (Lacelle, 2014), celle du *sujet lecteur divers* (Sauvaire, 2013) ou encore celle du *sujet multimodal* (Ouellet, 2015).

En ce qui concerne plus spécifiquement l'écriture de fictions et leur circulation sur différents supports médiatiques, il semble que les concepts de scénarios et de scripts communs à des communautés données puissent être opérationnalisés au profit de l'écriture fictionnalisante, faisant appel à l'activité imageante et imaginante du lecteur. Selon les termes de Gérard Langlade (2008) :

l'activité fictionnalisante du lecteur — c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre — constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur.

En extrapolant cette définition pour la ramener à l'image déclencheur du dispositif *Raconte-moi une histoire*, on peut postuler un « texte du lecteur.rice » issu de ce que l'auteur désigne comme « dispositif de lecture » étayant et constituant « l'imaginaire métissé et mobile de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture » (Langlade, 2008), non restreinte à l'objet littéraire. Le déclencheur du récit, qui n'est en l'occurrence pas un texte mais une image, investie par l'apprenant.e qui la perçoit, active une expérience de lecture « déjà-là »¹⁰, qui sert de modèle à la production fictionnalisante de l'apprenant.e. La transaction qui se met en place avec son imaginaire semble nourrie pas les fictions qui lui sont familières et les genres même « faibles » (Canvat, 1998) ou des stéréotypes (Dufays, 1994) qui leur sont associés.

4. *Raconte-moi une histoire*, analyse des premiers résultats

Les données examinées proviennent d'une expérience pédagogique menée à l'Université du Minho¹¹; les récits collectés ont été produits à l'issue d'une activité en trois étapes: à partir d'un déclencheur (cf., *infra*, figure 1)¹², les apprenant.e.s, par groupes de deux, ont co-construit un premier récit qu'ils/elles ont transformé sur un support multimodal.

Étape 1: mise en place de l'activité d'écriture à partir de l'image déclencheur

Étape 2: écriture proprement dite

Étape 3: transformation multimodale du récit

Les binômes ont rédigé leur texte (étape 2) sur *Google Docs*, de façon synchrone et dans la situation de proximité d'un même espace classe, au cours d'exécution de tâches programmées sur plusieurs séances. La rédaction commune sur un document unique s'est opérée sans distinction de rôle, les binômes intervenant dans l'ensemble des tâches de planification, de rédaction, de révision, de modification et validation de la version finale.

¹⁰ Selon Ruth Amossy (1991), la préexistence de ces schémas narratifs provient d'un ensemble de représentations collectives qui résonnent à la fois en consonance avec ce qu'elle appelle un « modèle ancestral » et en dissonance avec ce modèle universel puisque le.a lecteur.rice le déconstruit pour le reconstruire en réintégrant des éléments nouveaux ou qui n'entrent pas dans les schèmes répertoriés dans ce « moule préconçu » (Amossy, 1991: 22).

¹¹ Il faut préciser que cette expérience pédagogique correspond à la première application du projet *story@* en classe, tout d'abord auprès d'étudiants d'Études Culturelles inscrits en *Technologies de Communication en Humanités*, puis avec des étudiants de *français (niveau A2+)*. Menée dans le cadre de ces deux unités d'enseignement (coordonnées par Sílvia Araújo), cette expérience d'écriture multimodale semble avoir suscité un réel engagement de la part des apprenants puisque ceux-ci ont été amenés, tout au long du processus, à sélectionner, à organiser et à mettre en valeur un élément (textuel, iconique ou auditif) plutôt qu'un autre. C'est très précisément cet engagement qui optimise le processus d'appropriation et de mémorisation des contenus lexicaux et grammaticaux en cours de langue étrangère.

¹² Ce déclencheur correspond, en fait, à une aquarelle de Steve Hanks, un peintre américain dont les œuvres se caractérisent par un réalisme quasi-photographique.



Figure 1

<https://goo.gl/oMv3N4>

De façon à faciliter la production en langue étrangère, les apprenants de niveau A2⁺ pouvaient élaborer le brouillon de leur récit en portugais. Ils étaient ensuite amenés à le traduire en français à l'aide d'outils permettant la co-construction/validation de savoirs et leur distribution grâce notamment aux traducteurs automatiques, à des correcteurs et conjugueurs etc., sous l'orientation de l'enseignante. Au cours de cet exercice de transfert interlinguistique, il ne s'agit pas de traduire des phrases fabriquées, totalement hors contexte (comme cela se pratique généralement en traduction pédagogique) mais de rendre un texte qui raconte une histoire. Si on l'associe à des tâches collaboratives, cette pratique de la traduction dans le cadre de l'apprentissage des langues permet de réinvestir/consolider des connaissances et des compétences (notamment grammaticales) déjà présentes; de développer une habileté et une agilité à repérer, trier, classer ces éléments connus et à les intégrer et les exploiter lors des différentes tâches à réaliser. En ce qui concerne la dimension langagière, les apprenants ont été guidés dans l'usage d'outils tels que *reverso context* ou *linguee* qui permettent de trouver la traduction la plus adaptée d'un mot ou d'une expression et de l'illustrer par des exemples d'utilisation en contexte.

; de correcteurs d'orthographe et de grammaire comme *BonPatron.com* où le texte soumis peut être amélioré à partir des erreurs signalées (en plus des logiciels de correction de l'ordinateur; des dictionnaires et conjugueurs). Une révision des textes est également assurée par des pairs, membre du groupe de travail ou personnes jugées compétentes, de niveau similaire ou supérieur (ami.e.s, famille, étudiant.e.s ERASMUS), qu'ils soient connectés sur les réseaux sociaux pendant l'exécution des tâches ou consultés de façon asynchrone (y compris à travers la page facebook d'autres unités d'enseignement corrélées comme *Langue et Traduction* ou *Culture Francophone*).

Outre les phénomènes langagiers en tant qu'«ensemble de processus organisés de telle manière que l'information peut être traitée entre individus de façon efficace, rapide et économique» (Narcy-Combe *et al.*, 2014), la production du sujet scripteur et multimodal fait émerger un autre type de connaissances dont la modélisation est moins prévisible et à laquelle nous nous intéresserons plus particulièrement ici.

Reprenant la proposition théorique de Langlade (2008) et les aménagements proposés par Lacelle & Langlade (2008) pour le cinéma et de Lacelle (2014) pour le jeu vidéo, nous partons du principe que les productions recueillies, non pas à partir de la lecture d'un texte mais de la «spectature» d'une même image fixe, sont bien le produit d'une activité fictionnalisante (Langlade, 2008). En effet, on peut considérer que les «

textes de spectateur » singuliers engagent l'« activation fantasmatique » qui scénarise les éléments de l'intrigue potentielle contenue dans l'image à partir d'un imaginaire propre. C'est à partir de ce premier scénario, déclenché par l'image et négocié par les équipes de travail, que se déploieront d'une part, une posture axiologique, c'est-à-dire des jugements sur l'action et la motivation des personnages issus du scénario produit et, de l'autre, la concrétisation imageante décrite par Langlade. Par ailleurs, l'activité fictionnalisante intégrera des fragments de contenus d'autres unités d'enseignement fréquentées simultanément : l'histoire de l'Allemagne, du féminisme, du postimpressionnisme, etc. (par les apprenants en *Études culturelles*).

D'une perspective narratologique, tous les textes recueillis présentent les caractéristiques de ce que Lits après Brémont (Lits, 2008) désigne «séquence élémentaire» qui concentre trois fonctions essentielles et correspond à trois phases: une fonction d'embrayage «qui ouvre la possibilité de processus sous forme de conduite à tenir ou d'événement à prévoir»; une fonction qui actualise la première «sous forme de conduite ou d'événement en acte»; une dernière qui ferme le processus «sous forme de résultat atteint» (*apud* Brémont, 1966 : 36). Lits s'appuie sur Adam pour affiner les fonctions et les indices (Lits, 2008 : 66):

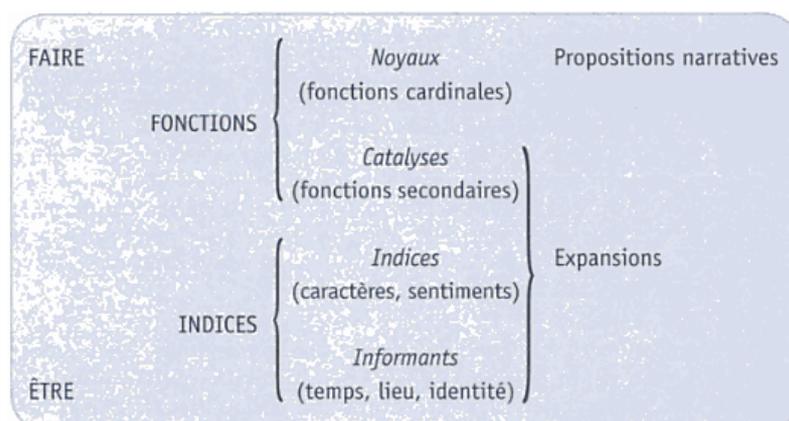


Figure 2

Les premiers résultats de l'analyse des productions des apprenant.e.s indiquent que les aspects linguistiques et cognitifs des textes sont conformes aux objectifs du dispositif. La correction morphosyntaxique attendue (niveau A2) est largement atteinte, sachant que les étudiant.e.s disposent de l'assistance de moyens technologiques et humains pour repérer les erreurs, y remédier et valider la correction proposée.

Quant à l'organisation et à la cohérence des récits, ils répondent en partie à ce qui est attendu d'une « séquence élémentaire »: tous présentent un embrayage qui pose une situation et introduit des personnages qui évoluent dans le développement du récit. Cependant, une minorité de textes présente une clôture dont la logique est claire. C'est peut-être parce que la plupart des scripteurs.rices privilégie les aspects stylistiques, au sens où le texte est écrit pour produire un effet sur le.a lecteur.rice et l'expression de la subjectivité. Autrement dit, en prenant en compte le sujet spectateur d'une image et non d'un texte, le dispositif ne se centre ni sur la norme linguistique, ni sur celles qui régulent la lecture, mais sur le potentiel narratif de l'image déclencheur que l'apprenant.e va déployer. C'est également au cours de ce processus que le sujet-scripteur active des modèles déjà-vu qu'il recompose dans le « va-et-vient

incessant [qui] s'établit ainsi entre les images logées 'dans [sa] tête' et celles que divulguent abondamment les textes et les média » (Amossy, 1991: 9).

On peut appliquer les instruments théoriques fournis par Langlade & Lacelle (2007)¹³ à propos de l'activité déployée à deux niveaux:

- étapes 1 et 2: activité fictionnalisante déployée à partir de l'image déclencheur
- étape 3: activité fictionnalisante déployée à partir du premier récit

Quelques constats :

Étapes 1 et 2 :

- c'est logiquement sur la concrétion imageante et auditive et sur l'activité fantasmatique (Langlade & Lacelle, 2007) que repose l'activité fictionnalisante. La cohérence mimétique est activée quand l'histoire se négocie ou est négociée, les personnages, les événements ou les actions inventés;
- les récits semblent provoqués par l'impact esthétique de l'image: mélancolie, romantisme, réflexion introspective, etc. Les univers construits sont basés sur des idées plutôt que sur des actions;
- ce qui serait de l'ordre de la réaction axiologique est consubstantiel à la création de l'histoire: c'est sur le personnage fantasmé à partir de la jeune fille photographiée que porte le jugement qui sera en quelque sorte explicité par les actions et la motivation des personnages du récit.

Étape 3 :

Multitextes proposés :

- illustration du récit (bilingue) grâce aux images de l'outil *storybird* (figure 3)
- adaptation en bande dessinée par le biais de l'outil *toondoo.com* (figure 4,5, 6)
- mise en voix et en image (figure 7)

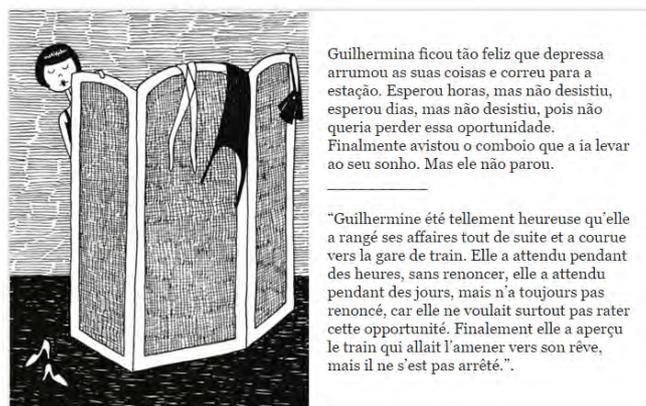


Figure 3

<https://goo.gl/3jbZef>

13 «Le contenu fictionnel d'une œuvre est toujours investi, transformé, singularisé, par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en complément de l'œuvre (concrétion imageante et auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (cohérence mimétique), (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique).» (Lacelle & Langlade, 2007: 55).

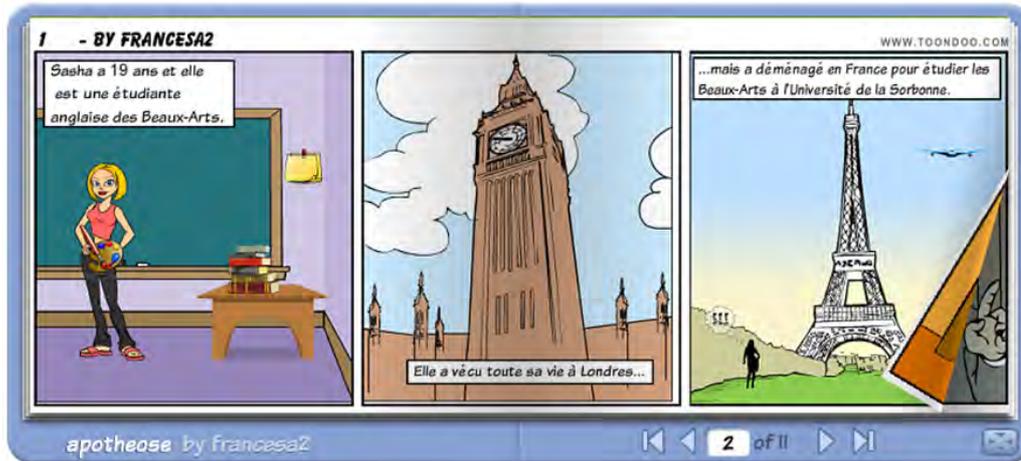


Figure 4

<http://goo.gl/QdWNUP>



Figure 5

<http://goo.gl/Shc373>



Figure 6

<https://goo.gl/iV00FK>



Figure 7

<https://goo.gl/PZQoL0>

Sans les hiérarchiser, on remarque un degré de complexité différent aussi bien au niveau de la rédaction du premier récit que de leur adaptation multimodale. La tension narrative (Baroni, 2004) instaurée, qui relève de la gestion du suspens, de la curiosité et de surprise, varie en fonction du degré de (dé)centration sur l'action. Nous émettons l'hypothèse que le sujet scripteur réinvesti son expérience en tant que sujet lecteur/spectateur en fonction de l'effet qu'il veut produire au moment de la réception de son texte, que celui-ci soit ou non multimodal. Autrement dit, s'il privilégie l'action, le sujet scripteur semble accorder davantage d'importance au rythme et à l'enchaînement des événements et à l'effet de chute de l'histoire. Si, au contraire, il privilégie l'ambiance ou l'univers créé par/pour le récit, son attention tend à se porter plutôt sur la description. On retrouve dans l'activité fictionnalisante du sujet lecteur-scripteur de textes, au sens large, les deux pôles en tension décrits par Adam (voir figure 2).

Quant à l'influence que le récit de l'étape 2 aurait sur celui de l'étape 3, il semble également qu'on puisse avancer que les récits «réussis» ou qui seraient considérés comme tels si on les soumettait à l'évaluation de la communauté qui les partage, seraient ceux qui tiennent compte, consciemment ou non, du support dans lequel se réincarnera l'histoire (de l'ordre de ce que les formalistes russes appelaient la *fabula*) du récit de départ. En effet, si l'on compare les histoires des récits des figures 5 et 6, on s'aperçoit que la première se centre sur des actions/événements alors que dans la seconde, les actions/événements se délaient dans une ambiance spatio-temporelle privilégiée dans l'écriture des sujets-scripteurs.

Réduites aux actions/événements essentiels pour la mise en intrigue, on ne perçoit cependant pas cette différence dans les récits multimodaux des récits 5 et 6. Les planches des bandes dessinées opèrent une réduction en une planche qui oblige à un remarquable exercice de synthèse dont il serait intéressant d'examiner plus précisément le processus, la spécificité de la bande dessinée étant justement la mise en séquence d'images fixes avec ou sans texte pour obtenir un récit multimodal.

On note, à un autre niveau, que l'histoire qui précède la planche de la figure 5 intègre des savoirs acquis dans une autre unité d'enseignement où les étudiant.e.s ont travaillé sur le Berlin des années 1990 qui sert de toile de fond à l'intrigue. Il en est de même pour le récit adapté dans la figure 6 qui évoque le train irlandais *Mark III* et les

Banshee, personnages de la mythologie celte dont la fonction est d'annoncer la mort. Ce récit gère habilement la tension narrative née de la mise en intrigue de ces connaissances pluriculturelles abordées dans le cours de *Culture allemande* et irlandaise: il pleut sur la gare de Galway, une jeune fille attend le train qui est en retard. Trempée, elle décide de rentrer. Une fois chez elle, elle apprend que le train a déraillé. La jeune fille va se coucher et aperçoit comme une fée dehors. Le lendemain, elle retrouve une amie et lui raconte ce qui s'est passé. Elle explique que, la veille, elle voulait prendre le *Mark III*, un train irlandais qui faisait son dernier parcours avant d'être détruit. Elle lui parle de la fée. Selon l'amie de la jeune fille, ce serait un *Banshee*... Celle-ci lui demande de l'accompagner à la gare: la jeune fille se souvient, elle se rend compte qu'en réalité elle était bien montée dans le train et qu'elle était morte. Comme son amie.

Ce que nous appellerons après Langlade «imaginaire du lecteur» déclenché par l'image paraît également relever de ce qui serait une «culture du récit» qui convoque l'«expérience du monde et la connaissance de schèmes culturels variés (stéréotypes littéraires et lieux communs culturels, motifs récurrents, etc..)» (Langlade, 2008: 53). L'image fait résonner des scénarios, des schémas ou des scripts convoqués dans l'activité fictionnelle des sujets lecteurs-spectateurs-scripteurs qui négocient un récit. Ce dernier semble recycler des situations plus ou moins stéréotypées dont la structure (l'ancrage générique?) influe sur le rôle et les motivations des acteurs.rices du récit. Pour ne citer qu'un bref exemple, dans la figure 5, c'est la manifestation féministe qui sert de toile de fond à l'histoire qui permet à une jeune manifestante, Cali, de rencontrer Hexagus, un journaliste qui la remarque dans la foule dont il voudra la protéger. Cali veut rester et accuse Hexagus de ne pas comprendre ce que signifie être une femme. Hexagus lui reproche à son tour de ne rien savoir de ce genre de mouvement et du danger encouru. Elle le taxe de machisme avant qu'un mouvement de foule ne les sépare. Quand elle arrive à la gare pour rentrer chez elle et l'aperçoit de l'autre côté du quai, ils se rejoignent et prennent un train qui les entraîne dans un univers parallèle. On retrouve sur le quai une pellicule sur laquelle figure la dernière photo prise par Hexagus, celle de Cali assise sur une valise (l'image déclencheur).

5. En guise de conclusion

La « communauté interprétative » (Fish, 1980), objet du dispositif qu'il faudra construire, partage d'ores et déjà un consensus et des notions communes sur ce qu'il est convenu d'appeler un récit, autrement dit sur la façon dont on raconte une histoire. Il faudra s'interroger sur ce que le sujet, à la fois et tour à tour lecteur, spectateur et scripteur, met en œuvre dans la (re)composition de ce récit et sur l'imaginaire qu'il mobilise. Quelle est sa connaissance (formelle et informelle) des codes qui sous-tendent la production et la réception des récits à la base des productions multimodales et ces productions elles-mêmes ? Quelle est l'influence de la nature du support sur le degré de subjectivité et d'implication de ce sujet complexe et en constante évolution ? Comment mieux tirer parti du contexte plurilingue et pluriculturel dans lequel il évolue et des apports des autres unités d'enseignement dans l'élaboration du dispositif d'apprentissage ?

Ces interrogations permettront d'amener les apprenant.e.s à comprendre et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et le son sur des supports

multimédiatiques et à conférer un sens social aux enseignements liés à la constitution d'une culture littéraire souvent dévalorisée. Dans le contexte éducatif qui accueille le dispositif proposé, l'écriture de la subjectivité pourrait constituer une alternative à l'écriture métatextuelle (Daunay, 2004) qui prend bien souvent une place exclusive dans la classe de langue, permettant d'intégrer différents apprentissages qui se nourrissent et s'étayent mutuellement. La présence et la circulation, dans un ensemble de médias contemporains, de la « chose littéraire » aussi bien dans les représentations nationales que transnationales¹⁴ démontrent, s'il en est besoin, l'importance de la culture littéraire pour les communautés interprétatives cosmopolites dont sont issus.e.s les producteurs.trices des objets culturels hétérogènes contemporains.

Références

ALMEIDA, José João ; ARAUJO, Sílvia ; CARVALHO, Nuno ; DIAS, Idalete, OLIVEIRA, Ana ; SANTOS, André, SIMÕES, Alberto, (2014). « *The Per-Fide Corpus: a new resource for corpus-based terminology, contrastive linguistics and translation studies* », In : Tony Berber Sardinha & Telma São Bento Ferreira (eds.) *Working with Portuguese Corpora*, London, Bloomsbury, p. 177-200.

KEATING, Maria Eduada ; ALVARES, Cristina ; SANABARIS, Xaquim ; SOUSA, Sérgio ; PATRICIO, Rita ; SILVA, Marie-Manuelle ; OSORIO, Salomé ; GIL, Igor ; CARVALHO, Ana (orgs.), (2014). *Mutações do Conto nas Sociedades Contemporâneas*. Famalicão, Húmus.

AMOSSY, Ruth, (1991), *Les idées reçues*, Paris, Nathan.

ARAUJO, Sílvia ; ALMEIDA, José João ; DIAS, Idalete, SIMÕES, Alberto, (2010), « Apresentação do projecto Per-fide: Paralelizando o Português com seis outras línguas », *Linguamática*, v2 n2, p. 71-74.

BARONI, Raphaël (2007), *La Tension narrative*, Paris, Seuil.

BAYARD, Pierre, (2007), *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Minuit.

BISHOP, Marie-France (2006), « Chronique didactique. La didactique de l'écriture et la question du sujet », *Le français aujourd'hui 2006/4 (n° 155)*, p. 97-103. Disponible en ligne: http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_155_0097

CANVAT, Karl, (1998), *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck.

DAUNAY, Bertrand, (2004), « Écrire d'abord: l'expérimentation d'un principe didactique », *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28/08/2004.

DEMONGIN, Patrick ; MASSOL, Jean-François (1999), *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP.

DILLENBOURG, Pierre, (1999), « What do you mean by collaborative learning? », P. DILLENBOURG (Ed.) *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford, Elsevier, p.1-19.

¹⁴ On pense aux adaptations de romans classiques ou contemporains au cinéma ou à la bande dessinée dont *Madame Bovary* de Flaubert constitue un exemple significatif pour ne prendre que des exemples récents : *Gemma Boverly* par les anglaises Posy Simmonds (BD, 2007) et *Anne Fontaine* (film de 2015 adapté de la BD de P. Simmonds).

- DUFAYS, Jean-Louis , (1994), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang.
- ECO, Umberto (1995), *Lector in fabula: le rôle du lecteur*, Paris, Poche.
- FOURTANIER, Marie-José; Langlade, Gérard ; MAZAURIC, Catherine. (2006), « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », *Actes des 7e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Montpellier, Université de Montpellier.
- FISH, Stanley E. (1980), *Is there a text in this class?*, Cambridge, Harvard University Press.
- GERBAULT, Jeannine, (2012), « Littératie numérique Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^e siècle. *Les Cahiers de l'Acedle* [En ligne], vol. 9, n° 2, http://acedle.org/IMG/pdf/05_Gerbault.pdf.
- HULIN, Thibaut., (2013), « Enseigner l'activité «écriture collaborative, *tic&société* » [En ligne], Vol. 7, N° 1, <http://ticetsociete.revues.org/1314>
- HOLLAN, James, HUTCHINS, Edwin, et KIRSH, David, (2002), *Distributed cognition: toward a new foundation for human-computer interaction research*, J.M. Carroll (dir.), *Human-Computer Interaction in the New Millennium*, New York, Addison-Wesley.
- HUTCHINS, Edwin, (1995), *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA MIT Press.
- ISER, Wolfgang (1978), *The act of reading: A theory of aesthetic response*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- JAUSS, Hans R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.
- LACELLE, Nathalie (2012), « Des propositions d'enseignement de la lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale », In Lebrun, Monique, Lacelle, Nathalie & Jean-François Boutin (dir.), *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, p. 171-187.
- LACELLE, Nathalie ; LANGLADE, Gérard (2007), « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », Dufays (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- LANGLADE, Gérard (2006), « L'activité fictionnalisante du lecteur », Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Bordeaux, PUB.
- LANGLADE, Gérard (2008), « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, vol. 20, p. 45-65.
- LEGROS, Denis ; CRINON, Jacques (orgs). (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.
- LITS, Marc (2008), *Du récit au récit médiatique*, Bruxelles, De Boeck.
- LEBRUN, Monique, LACELLE, Nathalie, (2014), « L'ère numérique: un défi pour la didactique du FLE. », *Synergies Portugal* n° 2, p. 107-117.
- LEBRUN, Monique, LACELLE, Nathalie, BOUTIN, Jean-François (dir.) (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.
- LOUICHON, Brigitte ; ROUXEL, Annie (dir.) (2010), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, PUR.

LOWRY, Paul Benjamin , CURTIS, Aaron, Mosiah ; LOWRY, Michelle Rene, (2004), « A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development, *Journal of Business Communication (JBC)*, Vol. 41, N° 1, pp. 66-99.

MARQUILLO LARRUY Martine, (2012), « Littérature et multimodalité ici / là-bas... En réponse à Diane Dagenais », *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 9, n° 2, p. 47-84.

NARCY-COMBE *et al.* (2014), « Apport des savoirs savants en didactique des langues: modalisation ou transposition ? », *Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 55, p.153-165.

OUELLET, Sébastien, (2012), *Le sujet lecteur et scripteur : Développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski/ Université Toulouse II - Le Mirail.

OUELLET, Sébastien, (2015), «Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire», *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale (R2LMM)*, vol. 1 (janvier), p. 1-21.

REMI, Thibert, (2012), « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. Dossier d'actualité », *Veille & Analyses*, n°79, novembre, Lyon, ENS de Lyon.

SAUVAIRE, Marion, (2013) *Diversité des lectures littéraires : Comment former des sujets lecteurs divers*, thèse de doctorat, Université de Laval / Université Toulouse II - Le Mirail.

SILVA, Marie-Manuelle, (2013), *Les nouveaux enjeux de la langue et de la culture d'expression française. Mondialisation : formes et réinterprétations linguistico-culturelles*, thèse de doctorat, Université de la Sorbonne-Nouvelle Paris 3.

SILVA, Marie-Manuelle, (2014), « Études françaises et mondialisation : éléments pour un état des lieux », *Alternative Francophone* vol. 1, 7, p. 38-55, [En ligne] <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/af/article/view/23041>