

**Je suis ce que j'interroge**

L'impact pédagogique des méthodes d'enseignement et d'apprentissage basées sur la  
déconstruction et la reconstruction de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne

Danut Zbarcea

Thèse

présentée

au

Département d'éducation artistique  
comme exigence partielle au grade de  
doctorat ès Arts (Éducation artistique)

Université Concordia

Montréal, Québec, Canada

February 2014

© Danut Zbarcea, 2014

**CONCORDIA UNIVERSITY**  
**SCHOOL OF GRADUATE STUDIES**

This is to certify that the thesis prepared

By: **Danut Zbarcea**

Entitled: **Je suis ce que j'interroge - L'impact pédagogique des méthodes d'enseignement et d'apprentissage basées sur la déconstruction et la reconstruction de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne**

and submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

DOCTOR OF PHILOSOPHY (Art Education)

complies with the regulations of the University and meets the accepted standards with respect to originality and quality.

Signed by the final examining committee:

\_\_\_\_\_Chair  
Dr. P. Caignon

\_\_\_\_\_External Examiner  
Dr. A-M. Émond

\_\_\_\_\_External to Program  
Dr. M. D'Amico

\_\_\_\_\_Examiner  
Dr. L. Szabad-Smyth

\_\_\_\_\_Thesis Co-Supervisor  
Dr. P. Langdon

\_\_\_\_\_Thesis Co-Supervisor  
Dr. R. Lachapelle

Approved by \_\_\_\_\_  
Professor K. Vaughan, Graduate Program Director

May 14, 2014

\_\_\_\_\_  
Dean Catherine Wild  
Faculty of Fine Arts

## RÉSUMÉ

Développée à l'intersection de l'enseignement des arts, de l'enseignement du français, langue seconde et du domaine de la culture visuelle et ayant à la base un questionnement sur la rhétorique du message visuel des nouvelles publiées dans Internet et sur une imagerie personnelle, cette recherche constitue une investigation phénoménologique de l'impact des méthodes pédagogiques transdisciplinaires sur un milieu scolaire interculturel de niveau postsecondaire. Déroulé en plusieurs étapes, dans un cadre défini par la formule « Je suis ce que j'interroge. », cette étude de cas se concentre sur les moyens que l'étudiant du niveau d'études postsecondaires utilise pour s'auto-interroger et s'identifier par rapport au contexte contemporain (reflété et négocié à travers la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne). Le choix du niveau d'enseignement a été déterminé par la prise en considération de deux facteurs principaux. Le premier prend en considération le fait qu'à ce moment de leurs études les étudiants (bénéficiaires de la construction de la connaissance en ligne) ont déjà une longue expérience de fréquentation de l'hypermédia et de participation à sa construction. Relié au premier, le deuxième facteur prend en considération le fait que ce seront les étudiants d'aujourd'hui qui joueront bientôt un rôle actif dans la prise de décisions ayant des implications sociales à long terme sur l'environnement social et naturel.

L'objectif de cette approche artistique, pédagogique et de recherche comporte trois volets:

- Créer, développer, expérimenter et évaluer un processus pédagogique et de recherche basé sur la transdisciplinarité et sur l'interculturalisme;

- Faciliter la participation des étudiants du niveau d'études postsecondaires au développement d'un processus pédagogique d'éveil graduel, en étant conscients qu'ils doivent disposer en ce moment d'un fondement théorique et pratique qui leur permet de porter un regard critique, d'avoir suffisamment de maturité et de responsabilité envers l'environnement social et la vie en général ;
- Attirer l'attention sur la nécessité de développer et de pratiquer des méthodes interrogatives d'enseignement basées sur la culture visuelle contemporaine et destinées au niveau d'études postsecondaires.

La principale finalité visée par cette étude, basée sur la déconstruction et la reconstruction visuelle, a été d'identifier des questions pédagogiques spécifiques non seulement à l'exploration et à l'exploitation transformative de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne et des images personnelles, mais surtout à un processus pédagogique transdisciplinaire et interculturel dans son ensemble, ciblé à ce niveau d'apprentissage. En utilisant la rhétorique visuelle comme outil d'analyse critique et d'interprétation des données, cette recherche débouche sur des conclusions qui visent l'impact du processus pédagogique et de recherche proposé sur les participants impliqués.

Les données obtenues ont montré que notre processus pédagogique et de recherche a eu un impact bénéfique. Partis d'une première étape d'orientation, - où on présentait en grande majorité un intérêt presque exclusif pour une connaissance d'errance, d'évasion et de distraction -, passés par les étapes de déconstruction et reconstruction - où ils ont dû construire leurs identités projetées vers un avenir marqué par l'urgence -, et arrivés au final à une étape d'évaluation du processus développé, les étudiants ont confirmé à travers leurs réponses non seulement la capacité transformationnelle positive de ce type

d'approche, mais surtout la nécessité de l'instituer et de la pratiquer au niveau post-secondaire et au niveau universitaire destiné à la formation initiale des maîtres. Étant donné les changements dynamiques et multidirectionnelles du monde contemporain, cette validation à travers les données obtenues nous confirme aussi que notre type d'approche nécessite d'être adaptée à chaque fois en fonction du processus critique et éthique qu'on envisage à mettre en place.

*Dédié à  
Tous ceux qui ne changeront jamais*

*« Qu'est-ce l'éducation? C'est essentiellement l'art d'apprendre, non seulement d'après les livres, mais d'après tout le mouvement de la vie. » (Krishnamurti, 2009, p. 129)*



## **Remerciements**

J'aimerais exprimer ma vive gratitude à tous ceux et celles qui, par leurs commentaires et suggestions, ont contribué à l'aboutissement de ce travail.

Je tiens tout d'abord à remercier Maria Popica, enseignante au Collège John Abbott, pour son expertise et sa contribution directe à ce projet.

Une pensée toute spéciale va à ma fille Andreea et aux étudiants du collège John Abbott qui ont collaboré à la réalisation de ce projet.

Je remercie mon directeur de thèse, Docteur Paul Langdon de m'avoir fait confiance, malgré mes connaissances plutôt faibles que j'avais en septembre 2008 dans le domaine de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne. Je le remercie de m'avoir guidé, encouragé, conseillé, pendant toutes ces années en m'accordant en même temps une grande liberté de décision en ce qui concerne le chemin de ma recherche. Grâce à ce précieux soutien professionnel, j'ai pu obtenir une bourse de recherche décernée par l'Université Concordia et la bourse « Joseph-Armand-Bombardier », octroyée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, bourses qui m'ont permis de poursuivre mes études doctorales.

J'adresse mes remerciements à mon co-directeur de thèse, Docteur Richard Lachapelle, et à Docteur Linda Szabad-Smyth, membre du comité de thèse, pour leur impeccable soutien professionnel.

Pour ses encouragements et son assistance aussi bien morale que matérielle qui m'ont permis de réaliser cette thèse dans de bonnes conditions, je remercie chaleureusement ma famille.



## Table des matières

### Chapitre I. Approche méthodologique d'interrogation, de recherche et de pratique pédagogique

- Considérations préliminaires.....1
- Le déroulement du processus pédagogique et de recherche.....6
- Guide à l'intention du lecteur..... 15

### Chapitre II. La collecte de données. Méthodes utilisées.

- Considérations préliminaires.....18
- Méthodes utilisées.....19
- La zone d'intérêt de la recherche. L'outil critique employé.....24
- Analyse et interprétation des données.....29

### Chapitre III. Mise en contexte théorique

- Considérations préliminaires.....34
- Le vécu comme élément déclencheur.....39
- Contexte hypermédiatique. Autointerrogation subversive concernant la nécessité de développer cette étude.....67

### Chapitre IV. Étape no 1

- Exercice d'orientation .....103
- Exercice de départ dans un processus pédagogique et de recherche évolutif... 107
- Metaphotopédagogie. Une présentation PowerPoint comme base critique de réflexion, de création, de travail pédagogique et de recherche.....110

- ◆ Comment j'ai créé la présentation PowerPoint ? Quelles pourraient être ses significations intentionnées ? .....137
  - ◆ L'impact exercé par la présentation et le texte explicatif sur moi-même.....168
- Le questionnaire comme instrument pédagogique et de recherche; L'impact du diaporama présenté.....171
  - ◆ Analyse et interprétation des données issues de l'exercice d'évaluation effectué par les étudiants à l'aide du questionnaire.....174
  - ◆ Bilan des commentaires faits par les étudiants à travers le questionnaire utilisé comme outil pédagogique et de recherche.....209

#### Chapitre V. Étape no. 2. Présentations visuelles des étudiants

- Élément déclencheur .....213
  - ◆ Le souvenir comme élément déclencheur; description synthétique des textes présentés par les étudiants.....216
- Présentations visuelles des étudiants .....239
  - ◆ L'analyse et l'interprétation des données issues des présentations orales.....245
  - ◆ Bilan des découvertes à travers le processus d'analyse et d'interprétation des données issues des présentations orales.....247
- Synthèse du savoir transmis par les étudiants à travers leurs diaporamas et leurs présentations orales.....256
- Fiche d'évaluation de l'étape liée aux présentations orales des étudiants .....279
  - ◆ Analyse et interprétation des données.....280

♦ Bilan de l'évaluation que les étudiants ont faite de leurs présentations visuelles.....	304
• Entrevues développés avec l'enseignante concernant le processus d'enseignement et de recherche déroulé .....	311
♦ Bilan des discussions avec l'enseignante coparticipante au projet...	319
Chapitre VI. Conclusions.....	322
Bibliographie.....	352
Annexes	
• Annexe 1. Exercice d'orientation .....	363
• Annexe 2. Exercice de départ dans un processus pédagogique et de recherche évolutif.....	374
• Annexe 3. Questionnaire. Exercice no.1.....	391
• Annexe 4. Le diaporama présenté aux étudiants.....	392
• Annexe 5. Questionnaire d'analyse du diaporama présenté.....	514
• Annexe 6. Considérations sur la spécificité de chaque question incluse dans le questionnaire et sur l'intention visé.....	518
• Annexe 7. Tableaux des données obtenues correspondant aux 22 questions du questionnaire.....	522
• Annexe 8. Tableau concernant les éléments déclencheurs indiqués... ..	534
• Annexe 9. Tableau concernant les idées qu'on relie aux éléments déclencheurs et auxquelles on a décidé de s'attacher pour créer son image d'identification au monde contemporain.....	536

- Annexe 10. Consignes de travaux distribuées aux étudiants pour la réalisation des présentations orales.....540
- Annexe 11. Tableau concernant la manière dont les étudiants se sont identifiés à l'univers visuel des nouvelles en ligne. Utilisation et signification accordée...546
- Annexe 12. Tableau concernant l'image interrogative globale à laquelle s'identifient les étudiants à travers leurs présentations.....551
- Annexe 13. Tableaux des données issues de l'analyse et de l'interprétation des fiches d'évaluation fournies par les étudiants après le déroulement des présentations orales.....561
- Annexe 14. Consentement de participation.....56

*« Qu'un jugement soit faux, ce n'est pas, à notre avis, une objection contre ce jugement ;  
Le tout est de savoir dans quelle mesure ce jugement est propre à promouvoir la vie, à  
l'entretenir, à conserver l'espace, voire à l'améliorer. » (Nietzsche, 1951, p. 26)<sup>1</sup>*



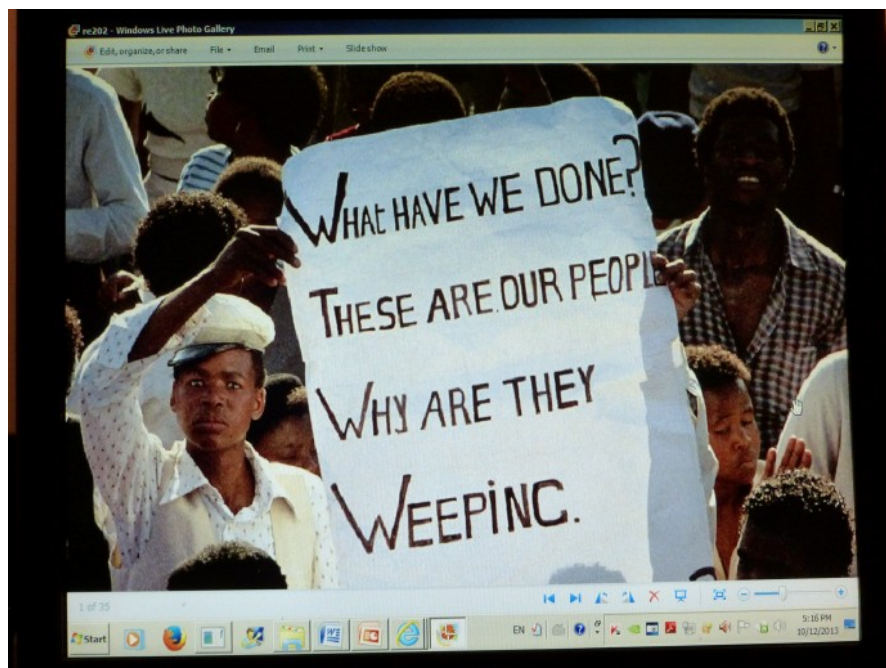
---

<sup>1</sup> Nietzsche, F. (1951). *Par-Delà Le Bien et Le Mal*, Paris : Editions Montagne.

## Chapitre I. Approche méthodologique d'interrogation, de recherche et de pratique pédagogique

### Considérations préliminaires

Toute tentative de trouver le point de départ de ce projet me mène aux souvenirs de mes premières années de vie. J'ai le sentiment que, sans le savoir, j'ai commencé ma recherche à ce moment-là. Pendant une période qui a duré de mon enfance jusqu'au moment où j'ai décidé de mettre sur pieds une interrogation basée sur l'impact de la rhétorique des médias, ma recherche s'est manifestée comme une attente indéfinie face aux nouvelles médiatiques. Toutes mes années d'enfance ont été traversées par un lourd et brûlant fer à repasser médiatique qui (en grande partie) n'a été dominé que d'un seul message: guerre, guerre et guerre, sans arrêt. Pendant toutes mes années d'enfance et d'école, l'impact des médias sur moi en tant que lecteur, s'est traduit par un état silencieux d'un pourquoi inquiet sans réponse.

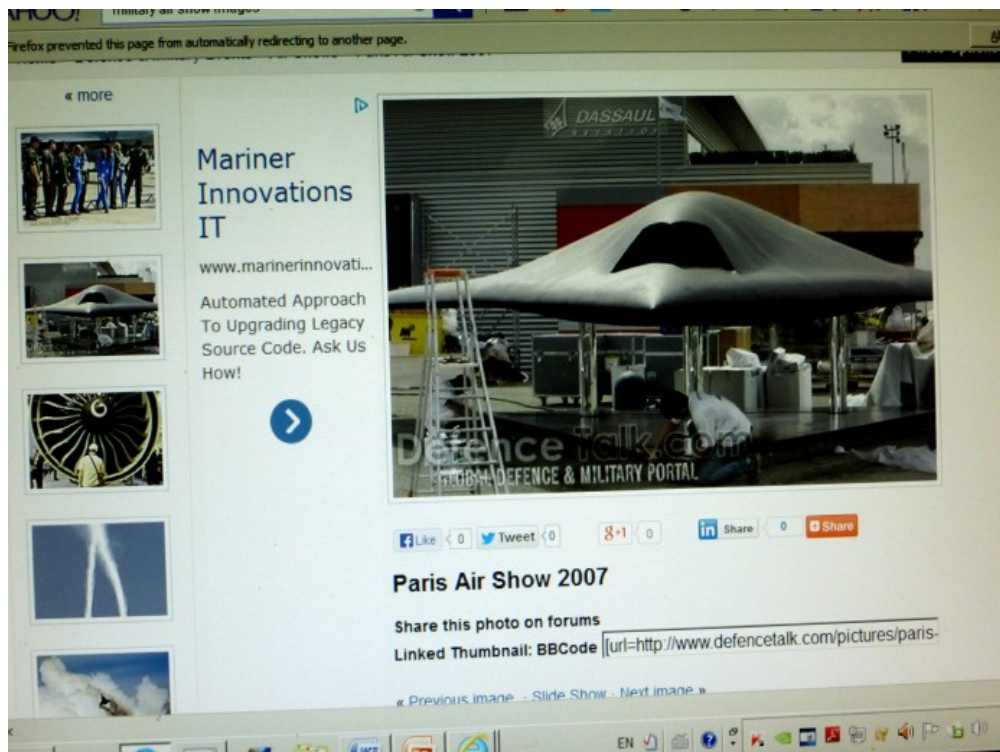


Tout le temps, j'ai eu l'impression inquiétante de l'imminence d'un matin où les médias vont annoncer qu'on a décidé de résoudre nos conflits surchargés de temps par la voie du respect, de la compréhension, de la paix et de la compassion. En même temps, je sentais que notre monde, tel qu'on le connaît dans son évolution suicidaire utopique de chaque jour, serait étrange le jour où les gens de tous les coins de la planète vont comprendre qu'il ne reste plus rien à faire que de célébrer tout naturellement et sans peur, l'unicité, la diversité et la beauté de la vie. Heureusement pour moi, ce moment n'est jamais arrivé. Ma peur que ce moment naisse spontanément un jour a pu continuer à vivre intacte. Arrivé à développer une recherche sur l'impact pédagogique à partir de la rhétorique des nouvelles en ligne, j'ai réalisé, qu'en réalité, il ne sera pas un travail sur l'imminent moment qui me hante depuis longtemps et ma peur dont je parle, mais sur notre oubli volontairement indolent et surtout sur un temps présent complice, contorsionné et figé dans une urgence atemporelle, autour duquel on bâtit chaque seconde la trace spectaculaire de notre indifférence envers l'unicité de la vie.



L'effet de fer à repasser médiatique continue aujourd'hui d'être rougi au feu de la haine, de la violence et de la guerre qui se métamorphosent sans relâche et qui n'engendrent que la propagation imperturbable à travers notre monde de son écho : haine, violence et guerre, guerre, et guerre.

Alors, si on me demande ce qui m'a motivé à poursuivre cette recherche, je vais répondre : le sentiment d'échec de l'enseignement. Oui, l'échec d'un enseignement contemporain infesté par les plus sophistiquées technologies, mais morcelé, fragmenté de telle façon qu'on a totalement perdu la vision holistique du monde. Le sentiment que tout a changé dans notre monde du point de vue du progrès technologique, mais rien n'a changé en termes d'attitude envers le monde. Nos marchés militaires, le succès de vente des outils de la mort au nom de la défense, la modalité dont on se partage le territoire





de la peur à travers le monde ont tendance à s'imposer comme critères de qualité d'un enseignement à visage écologique-pacifiste. Après avoir quitté l'école, nos étudiants arrivent dans les institutions politiques du monde entier avec le mot paix sur leurs lèvres. D'une façon ou d'une autre, tous parlent pacifiquement de « nous et nos alliés ». Apprise à l'école, cette expression semble être l'équivalent linguistique universel de « Vive la haine, la violence et la guerre ! ». Aucun politicien n'a jamais été entendu dire avoir vraiment honte du fait que malgré les conditions technologiques d'aujourd'hui une bonne partie de la population de la Terre vive la pauvreté, la maladie et l'insécurité. Mais, en échange, tous ont honte de ne pas pouvoir prouver qu'ils détiennent une force militaire de plus en plus effrayante pour ceux qui ne représentent pas « nous et nos alliés ». Aucun politicien n'a été entendu demander la dissolution de l'industrie de guerre. En réalité, notre attitude, fil rouge d'irresponsabilités atemporelles, réunit un présent, marqué par la peur, et les conséquences de nos actes irresponsables dont le reflet médiatique fragmenté est offert à volonté en guise de spectacle de barbarie redondant. Pour nous qui vivons dans des endroits de la terre partageant les avantages d'un enseignement soi-disant efficace, le spectacle médiatique répétitif programmé s'interpose entre nous et le monde réel comme un désir confortable de connaissance enchantée, exotique et distante. On ne regarde plus l'horizon la tête levée. Au contraire, on le regarde la tête baissée. C'est le petit écran du cellulaire notre menu du jour en termes d'horizon. C'est par le biais du balayage des doigts sur le petit écran qu'on prend conscience de ce nous-même contemporain tourmenté.

En conséquence, c'est ce présent intermédié qui est la source de ma recherche. Vu que nous explorons notre monde quasi exclusivement à travers ces médias, marqués par nos

gestes de violence, j'ai décidé de mettre en œuvre un travail d'interrogation pédagogique et de recherche ayant comme point de départ un domaine spécifique de cet inter-espace. Ce sont les médias qui nous révèlent l'image du monde et qui disent qui on est et quel est notre statut dans le contexte contemporain. Si les médias nous rendent cette conscience à multiples volets en faisant usage de la rhétorique des nouvelles en ligne, alors il faut interroger d'un point de vue éducationnel ce phénomène. Si c'est l'impact de la rhétorique de ces médias qui conditionne notre image du monde, alors c'est l'interrogation pédagogique critique de cet impact qu'il faut poursuivre dans l'espoir qu'on va semer aujourd'hui en nous une image plus juste d'un monde plus juste.

### **Le déroulement du processus pédagogique et de recherche**

Manifestée comme une conséquence de l'impact des médias sur moi (notamment l'impact des nouvelles publiées sur des événements que j'ai vécus et qui m'ont marqué de mon enfance jusqu'à maintenant), ma recherche, je l'ai commencée sous le signe d'une certaine innocence des choses, une bonne dose d'inconnu, d'imprévu et d'incompréhensible. Comment aborder et interroger un tel sujet du point de vue de quelqu'un qui a une formation en création, en enseignement des arts et en droit ? Convaincu que le domaine considéré appartenir aux médias n'appartient plus aux médias, j'ai essayé de comprendre quel chemin emprunter. Au début, j'ai été coincé entre deux interrogations liées au développement de la recherche: 1. Comment réaliser ce projet de façon artistique, faire valoir sa vision créative interrogative à travers son format, le contenu employé et sa fonction ? et 2. Comment réaliser ce projet de façon scientifique, comment lui donner l'allure d'une recherche qualitative ?

Dans un premier temps, suivant ma conviction que la manière dont les médias s'affichent impose une approche créative, c'est-à-dire, un design de recherche flexible, capable de stimuler et de soutenir chez le lecteur un regard et une interprétation créatifs et critiques<sup>2</sup> à la fois, j'ai imaginé une façon de réalisation libre, sans aucune contrainte d'ordre créatif et académique. Je ne pensais m'imposer qu'une seule exigence : la sincérité et l'honnêteté qui devaient régner à travers tout le processus. En conséquence, j'ai cherché des formes, - nommées dans la littérature de spécialité alternatives -, pour réaliser ma recherche. Finalement, j'ai décidé de combiner et d'explorer les deux approches que j'ai imaginées au début. À ma tendance de liberté de création et de recherche, j'ai rajouté les exigences et les contraintes imposées par un travail académique. Une fois établi le type d'approche, la réalisation concrète de mon projet s'est faite à travers deux types d'actions conjointes: 1. Une exploration théorique en progrès<sup>3</sup> et 2. La demande de collaboration d'un enseignant et de ses étudiants de niveau postsecondaire. Dans le texte qui suit, je vais prendre en discussion ces deux types d'actions développées :

### 1. Exploration théorique en progrès

Cette exploration théorique en progrès a été jalonnée par les questions suivantes:

---

<sup>2</sup> Dake, D. (2005). Aesthetics Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K.. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (pp. 8-13). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. En faisant référence au domaine de la communication visuelle, Dake affirmait: "In the creative design of visual messages, as well as in creative viewing and interpretation, flexibility of structural construction is vital." Dans le cadre de la même discussion il considèrait que "Creative seeing and the pursuit of the universal implication within individual responses become an obligation in order to understand the meaning-making in visual communication."

<sup>3</sup> L'exploration théorique, je l'ai développée comme une action conjointe tout au long de la réalisation du projet.

- Quelles formes d'identification<sup>4</sup> mobilise la rhétorique du message visuel en ligne ?
- Quel type d'approche pédagogique et de recherche pourrait être approprié aux explorations de la rhétorique du message visuel des nouvelles en ligne ?

Ayant comme guide d'encadrement ces questions, j'ai commencé une exploration à deux volets :

- Une recherche sur les nouvelles en ligne et leur rhétorique. Pour réaliser cette recherche, j'ai pris la position d'un lecteur et j'ai commencé à explorer des sites de nouvelles publiées sur Internet. J'ai essayé de comprendre la notion de l'impact de la rhétorique des nouvelles en ligne, son mécanisme, le type de message auquel j'ai tendance à m'identifier, les valeurs auxquelles j'adhère face à la rhétorique de ces nouvelles.
- Une exploration pédagogique et de recherche concernant divers exercices, divers modèles de questionnaires, des entrevues non linéaires, des méthodes et des modèles pédagogiques que je pensais proposer aux étudiants. À cette étape, j'ai exploré des concepts comme la déconstruction et la reconstruction des messages provenant des nouvelles en ligne, concepts qui m'ont permis par la suite de les appliquer dans le processus de production artistique et pédagogique du projet.

Concernant le premier volet, c'est-à-dire celui de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne, j'ai considéré que je dois limiter la recherche au niveau des catégories suivantes:

---

<sup>4</sup>Par l'expression « identification », j'ai visé expressément le lecteur face au message provenant d'Internet. Donc, à un premier degré, ce projet ne prend en considération que l'impact de la rhétorique des nouvelles en ligne sur le lecteur, la façon dont le lecteur s'identifie à un contenu médiatique qu'il négocie pour créer la signification, c'est-à-dire son identité projetée vers un avenir marqué par l'urgence.

- Les nouvelles en lignes présentant un point de vue officiel, publiées sur Internet (Yahoo. ca ou Yahoo. qc) par des agences de presse comme Times Magazine;
- Les nouvelles en lignes présentant un point de vue public ou privé (celui de différentes institutions et du public en général), publiées sur le site à contribution collective Flickr.

Une question s'impose maintenant : Pourquoi la rhétorique des nouvelles en ligne ?

La rhétorique visuelle représente une métaperspective du regard. Barbatsis considère que cette perspective critique de l'altérité suppose toujours une production basée sur des pratiques de codage et de décodage qui mettent en évidence à la fois l'intention du commanditaire du message et la projection du lecteur qu'on veut construire (2005, pp. 275-276). Dans le but de comprendre à quoi s'identifie le lecteur face à la connaissance lancée en ligne, comment on crée son savoir et, finalement, comment ce savoir (qui représente la vision personnelle du lecteur) contribue au processus d'auto-interrogation, d'identification et de construction sociale de la réalité<sup>5</sup>, j'ai décidé de me concentrer expressément sur la rhétorique des nouvelles en ligne. Smith met en évidence que l'interrogation critique de la rhétorique du discours (dans notre cas le message des nouvelles en ligne) se constitue dans un outil critique qui nous aide à déconstruire ce discours dans le but de bâtir une compréhension plus profonde de son contenu<sup>6</sup>. La façon dont on crée les messages visuels, on les mémorise et on les consomme, - nous explique

---

<sup>5</sup> Barbatsis, G. (2005). Reception Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K.. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 272). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

<sup>6</sup> Smith, K. (2005). Perception and the Newspaper Page: A critical Analysis. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 85). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Newton - a un impact sur la façon dont on vit, on interagit et, finalement, on se crée l'image de soi-même (2005, p. 440).

En ce qui regarde le deuxième volet de mon exploration (divers outils pédagogiques et de recherche), j'ai pris en compte le concept de déconstruction.

Pourquoi j'ai choisi d'utiliser la déconstruction?

À mon avis, une des meilleures méthodes pédagogiques et de recherche qui puisse contribuer à l'interrogation, à la fois, de l'impact de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne sur le lecteur et de l'impact d'une approche pédagogique qui interroge ce visuel, c'est la déconstruction. Pour comprendre la façon dont on construit la réalité virtuelle des nouvelles en ligne, j'ai envisagé une analyse (de ces nouvelles) à travers un travail « de résistance, d'interprétation vigilante »<sup>7</sup> et de contre - interprétation, de déconstruction et de reconstruction, en prenant en compte ce qui caractérise cette réalité virtuelle des actualités comme, par exemple: l'ambiguïté volontaire ou non volontaire, les omissions, les absences, les contradictions, les dichotomies et les fausses dichotomies. En appliquant cette méthode au processus d'enseignement et de recherche, mon intention a été de mettre l'accent sur la nécessité de développer une vision éthique et écologique de la pensée, une vision intégratrice de la différence et de l'altérité qu'on est, de développer une pratique qui renverse les attentes, qui les remet en question, qui s'oppose à toute attitude de raisonnement égotique, une pratique qui vise la justice sociale<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Derrida, J. (2002). *Negotiations, interventions and Interviews, 1971-2001*, Stanford: Stanford University Press. Dans son texte l'auteur milite pour le développement d'une « Artifactualité », ce qui veut dire une culture critique, la seule qu'il considère capable à lutter contre « l'idolâtrie de l'immédiateté » (p. 86).

<sup>8</sup> Swartz, O. (2006). *Social Justice and Communication Scholarship*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers. L'auteur met en évidence que «La justice sociale est possible seulement quand tout le monde possède la vraie liberté de penser, d'imaginer, de mettre en question ce qu'on est comme société dans le temps présent » (p. xvii).

En se référant à la pratique de la déconstruction appliquée aux domaines des arts, Van der Stok, Gierstberg et Bool<sup>9</sup> affirmaient :

*Artists deconstruct the way in which visual and other media supply information to our collective and personal memory by exposing their underlying constructs and rhetoric and thus calling them into question in all sorts of ways. They take a critical view of the notion that a historical reality can be made plausible by the account of an eye witness or photojournalist. More generally, they question the journalistic method in file and in the news, and they contest the claims to truth made by reporters. More than any other group, they are able to reveal the ways in which every representation is not only ideologically or culturally determined but also suggestive or manipulative. By deconstructing the building blocks of visual, dramatic, rhetorical, or narrative illusion, they break through representations that perpetuate and reinforce themselves. At the same time, they mobilize the viewer's powers of critical reflection (and self-reflection), challenging implicit assumption and disassembling the mechanisms by which images are formed.*

En conclusion, en explorant cette méthode, j'ai voulu mettre l'accent sur le lecteur<sup>10</sup> et sa vision sous l'influence de notre travail pédagogique (basé sur la rhétorique des nouvelles en ligne).

## 2. Une demande de collaboration

Au moment où mon exploration théorique était déjà avancée, j'ai demandé la collaboration d'une enseignante de français du Collège John Abbott et de ses étudiants de niveau postsecondaire.

Pourquoi ce choix ?

La mise en pratique du projet que j'ai imaginé implique principalement deux concepts : l'interdisciplinarité et l'interculturalisme. À l'étape d'exploration théorique, j'ai

---

<sup>9</sup> Van der Stok, F., Gierstberg, F. & Bool, F. (2008). *Questioning History. Imagining the past in Contemporary Art*, Rotterdam: NAI Publishers (p. 113).

<sup>10</sup> Dikovitskaya, M. (2012). Major Theoretical Frameworks in Visual Culture (p. 72). Dans Heywood, J et Sandywell, B. *The Handbook of Visual Culture*, London: BERG. L'auteure met l'accent sur le fait la culture visuelle doit avoir comme objet d'étude le lecteur sous le pouvoir des significations culturelles multiples.

beaucoup réfléchi à comment je vais réunir ces deux concepts ensemble pendant la mise en pratique du projet. Après une période de tâtonnements et de recherches, j'ai décidé de faire une demande de collaboration à la recherche auprès du Collège John Abbott. Vu que l'enseignante de français avait déjà travaillé avant, dans le cadre de son cours, sur le thème de l'identité, on a considéré de commun accord qu'il serait bénéfique de mettre ensemble deux domaines et des pratiques d'enseignements différents pour construire une seule vision où se retrouvent appliqués en même temps les concepts d'interdisciplinarité et celui d'interculturalisme. Traduite dans une vision spécifique au domaine de l'enseignement des arts, l'interrogation sur la rhétorique des nouvelles en ligne est appliquée au thème de l'identité<sup>11</sup> dans l'enseignement du français, langue seconde, enseignement offert dans un collège anglophone et placé dans une perspective interculturelle<sup>12</sup>. Dans le but de donner naissance à un processus transformatif<sup>13</sup>, basé sur le respect de l'autre et de son enseignement (à l'intérieur duquel chacun apprend de l'autre), la recherche et l'enseignement ont été mis ensemble. Suite à l'analyse du comité d'éthique du collège, le projet a été approuvé pour la session d'automne 2010 (dans le cadre du cours de français, langue seconde, niveau 4). Une fois le projet intégré dans le plan de cours, nous avons organisé une première rencontre avec un groupe de 31 étudiants. Ce moment nous a permis d'exposer nos intentions, de discuter ensemble les

---

<sup>11</sup> Stokrocki, M. (2005). *Interdisciplinary Art Education. Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*, Reston: The National Art Education Association. Concernant la spécificité de l'enseignement interdisciplinaire, l'auteure affirme: "Interdisciplinary learning ideally is holistic learning in which bridges are created to unify learning and connect disciplines" (p. x). Dans le même contexte de discussion, on considère que l'enseignement interdisciplinaire a comme sujet (parmi d'autres) l'identité de l'étudiant (p. 12).

<sup>12</sup> Boughton, D. Et Mason, R. (1999). *Beyond Multicultural Art Education : International Perspectives*, New York: Waxmann Munster. L'interculturalisme prend en considération les différences culturelles dans leur dynamisme (et non comme une forme statique), affirment les auteurs en mettant en évidence le point de vue de Campani. De cette façon, l'échange interculturel mutuel ne suppose aucune hiérarchie (pp. 106-107).

<sup>13</sup> Op. cit. L'auteure met en évidence que cette approche a un rôle transformatif autant au niveau personnel que social, parce qu'il change ce qu'on voit, comment on pense et comment on décide d'agir à l'avenir.



lignes générales du projet et de leur lancer l'invitation de participation à la recherche. Les étudiants ont consenti de s'engager dans le projet et d'apporter leur contribution de manière anonyme. À ce moment-là (au mois d'octobre 2010), notre équipe de travail était complète, c'est-à-dire, un enseignant de niveau postsecondaire du Cégep John Abbott (œuvrant dans un milieu multiethnique où on enseigne le français, langue seconde), 31 étudiants de niveau collégial (d'âge divers, issus d'un milieu multiethnique et inscrits dans des programmes différents) et moi-même.

Dans un premier temps, j'ai travaillé de manière collaborative avec l'enseignante pour asseoir le modèle de pédagogie et de recherche destiné à être expérimenté.

Dans un deuxième temps, nous avons travaillé ensemble (l'enseignante, les étudiants et moi-même) pour expérimenter sur le terrain le modèle pédagogique collaboratif élaboré.

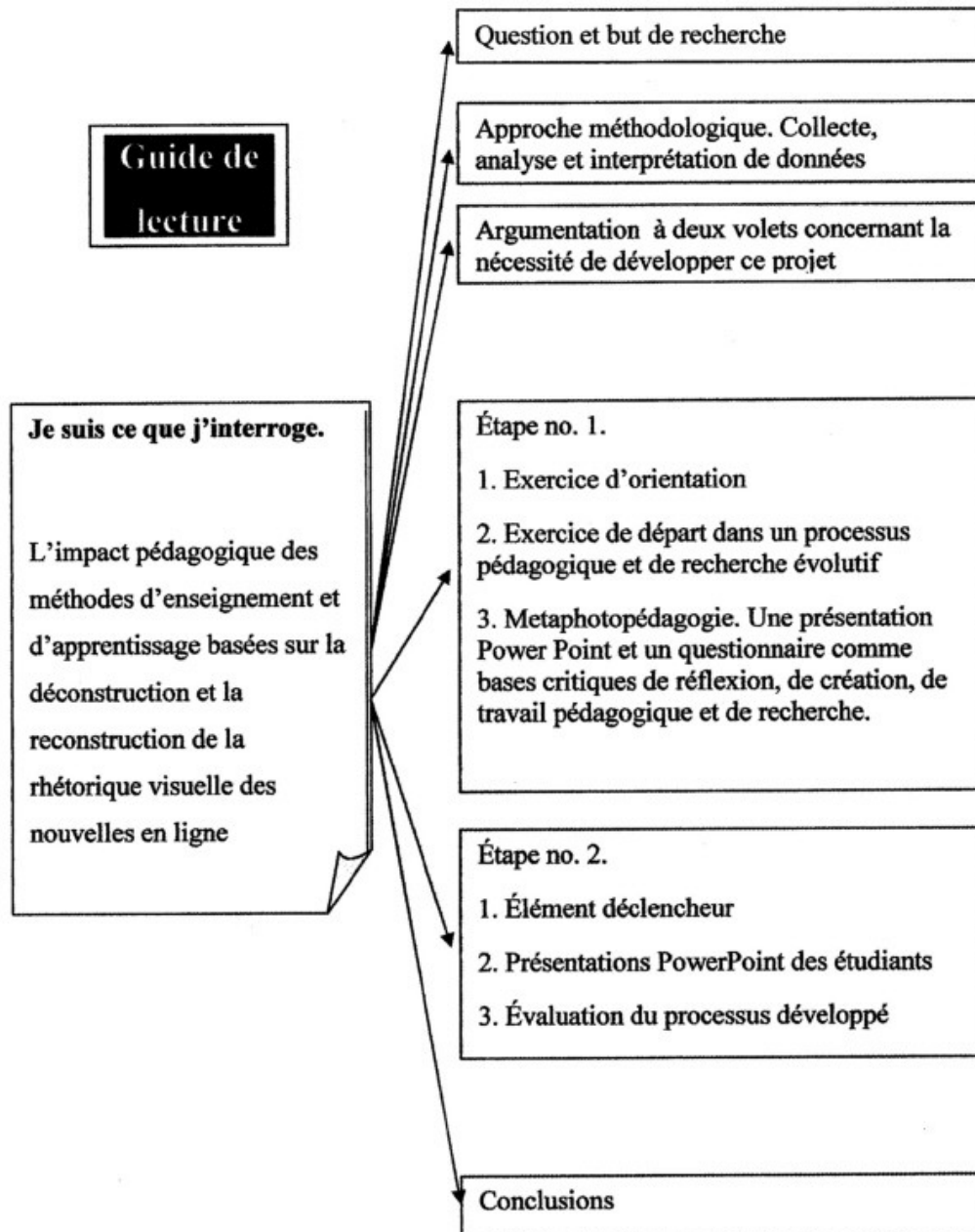
À travers tout ce processus (pendant lequel on a invité les étudiants à questionner leurs propres façons de s'interroger et de construire leurs connaissances), on a essayé de déterminer aussi la fiabilité, l'efficacité et les avantages qu'une approche critique engagée pourrait avoir sur le processus d'enseignement dans le contexte multiethnique du Québec d'aujourd'hui. Finalement, le but de toutes ces actions pédagogiques et de recherche a été d'encourager les enseignants et les étudiants à une exploration transdisciplinaire, interculturelle et critique de la rhétorique visuelle et textuelle des nouvelles en ligne en rapport avec leur identité et l'environnement contemporain, en faisant appel à la technologie multimédia dont on dispose aujourd'hui et au système Internet lui-même.

Dans le but de m'assurer que toutes les explications seront claires, dans le texte qui suit j'ai inséré un schéma, - un guide destiné au lecteur -, qui va rajouter une composante visuelle de la mise en œuvre des idées.

## Guide à l'intention du lecteur

Synthèse des étapes parcourues dans le cadre du projet pédagogique et de recherche

et la façon dont ce parcours de découvertes sera racontée



Dans le but d'offrir un guide au lecteur, le texte qui suit présentera de manière simplifiée le déroulement du projet et la façon dont j'ai décidé de raconter son évolution du début à la fin. C'est, en fait, la structure racontée<sup>14</sup> du projet déroulé. Dans ce même texte, je vais inclure quelques considérations sur mon choix de présenter l'évolution du projet et le type de discours utilisé.

### **Considérations sur le style de rédaction**

Vu que le projet prend en compte l'idée d'identification, le projet sera raconté en grande partie à la première personne. Le but n'est pas de mettre en évidence « un moi arrogant » et « mon monde », mais plutôt, de remettre en question ce monde « d'un moi face au miroitement rhétorique virtuel d'un monde qui se veut réel ». L'objectif est que chaque lecteur de ce texte fasse le chemin interrogatif proposé par cette lecture « en tant que moi ». Mes questions seront en même temps des questions que le lecteur lui-même se posera.

### **Considérations sur l'histoire en évolution du projet raconté**

Le texte que le lecteur sera invité à lire représentera l'histoire du projet dans son évolution. Concrètement, cette histoire écrite sera constituée d'une thèse (les chapitres racontés en évolution) et d'une antithèse symbolique (des pages qui introduisent chaque chapitre). Chaque chapitre sera donc délimité d'un autre par une page, - une antithèse symbolique -, qui va contenir une citation et une image. Cette page (qui s'introduit comme une alternative rhétorique subtile au contexte global interrogatif déjà créé) annonce deux types de messages à la fois : 1. Une allusion à la spécificité du chapitre qui

---

<sup>14</sup> Cette structure sera présentée en détail dans la table des matières.

suit et 2. Une allusion à une situation souhaitée, idéalisée. De cette façon cette page se constitue dans un inter-espace conceptuel qui joue le rôle « de miroir interrogatif et sublimé » et qui marque une accumulation de découvertes et de conclusions à travers 6 projets conçus en lien et en évolution. Au début et à la fin de chacun de ces projets (qui seront racontés en détail), je vais insérer une petite description qui va faire le lien entre l'exercice précédent et celui qui suit. À la fin de chaque étape, le lecteur trouvera un court bilan du résultat de l'analyse de l'étape en question. Les listes et les tableaux des données analysées et interprétées seront intégrées à la fin du travail écrit, dans un chapitre réservé aux annexes. Ces données offriront des détails ou compléteront l'histoire racontée. Une conclusion finale va offrir une synthèse de la signification du projet et des considérations sur une possible évolution de ma recherche ou de ce type recherche.

## Chapitre II

### La collecte de données. Méthodes utilisées

#### Considérations préliminaires

La façon dont on a collecté les données a été imposée par la zone d'intérêt du projet, l'outil critique utilisé et le design multiméthode<sup>15</sup> ou multistages<sup>16</sup> que j'ai employé sous le signe de la formule « Je suis ce que j'interroge. »<sup>17</sup>. Le design, je ne l'ai pas employé seulement avec un rôle de recherche, mais aussi comme une structure évolutive d'apprentissage pour tous ceux qui ont été impliqués<sup>18</sup> dans la réalisation du projet. Pour la collecte de données, j'ai utilisé plusieurs méthodes qui ont été conçues en lien étroit avec les étapes du travail à suivre. Dans le texte qui suit, je vais présenter de façon synthétique chacune de ces méthodes.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> Moriarty, S. & Barbatsis, G. (2005). From an Oak to a stand of Aspen: Visual communication Theory Mapped as Rhizome Analysis (pp. xiii-xv). Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. En se référant au domaine de la communication visuelle, les auteurs mettent en évidence que ce champ d'étude est vu dans la théorie de spécialité comme une série de fragments irréguliers en transformation. Vu cette spécificité, dans la méthode d'analyse rhizomatique il n'y a pas de système. En conséquence, la méthode de design et d'analyse rhizomatique représente une potentielle génératrice de nouvelles formes de recherche.

<sup>16</sup> Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*, Third Edition, Los Angeles: SAGE. L'auteur explique que dans le cas du design multistage "one stage feed certain types of data into the next stage" (p. 109).

<sup>17</sup> En fait, tout le projet s'est déroulé sous le signe de cette formule, utilisée comme fil conducteur.

<sup>18</sup> L'enseignante et les étudiants du collège John Abbott et moi-même.

<sup>19</sup> Des descriptions détaillées vont faire l'objet des chapitres réservés aux exercices déroulés.

## **Méthodes utilisées**

### **Observation directe** (Temps alloué : toute la durée du déroulement du projet)

Cette méthode, je l'ai utilisée tout au long du déroulement du projet. Dans un premier temps, pendant l'étape d'exploration du message visuel en ligne, je l'ai employé dans le but de pouvoir comprendre, déterminer et clarifier :

- Le contenu du visuel qui devrait être à la base des modèles pédagogiques expérimentés en classe ;
- L'impact<sup>20</sup> de ce visuel sur moi, en tant que lecteur ;
- Le contenu des questionnaires et de la présentation visuelle qui devrait être présentée en classe.

Dans un deuxième temps, elle a été utilisée pendant l'expérimentation des modèles pédagogiques proposés en classe.

### **Questionnaire comme méthode exploratoire**<sup>21</sup> (Temps alloué : environ 30 minutes)

Par ce questionnaire, j'ai visé à interroger ma fille sur la relation qu'elle entretient avec le monde de l'hypermédia. Dans la structure du questionnaire, j'ai inclus trois questions concernant le temps alloué pour naviguer sur Internet, les sites fréquentés et l'information recherchée. Ce type d'exercice, on l'a utilisé aussi dans notre travail avec les étudiants, comme amorce.

---

<sup>20</sup> Cette notion est employée ici dans quatre sens différents : 1. L'impact de la technologie sur la construction de la connaissance ; 2. L'impact de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne sur la construction de la connaissance du lecteur ; 3. L'impact du lecteur sur son propre processus de construction de la connaissance ; 4. L'impact des méthodes pédagogiques proposées sur le processus de la construction de la connaissance.

<sup>21</sup> Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*, Third Edition, Los Angeles: SAGE. Les auteurs expliquent que "Researchers often use exploratory methods to inform decisions about research design, especially with regard to sampling and site entry. Some of these methods – such as visual media and informant interviews – can be used beyond the prefieldwork phase" (p. 105).

**Questionnaire comme méthode exploratoire** (Temps alloué : 10 minutes).

Par ce questionnaire<sup>22</sup>, on a visé à interroger la relation que les répondants entretiennent avec l'hypermédia. Dans le questionnaire, on a inclus des questions concernant le temps alloué à la navigation sur Internet, les sites fréquentés et l'information recherchée.

**Metaphotopédagogie : Présentation visuelle, exercice d'analyse et questionnaire<sup>23</sup>**  
(Temps alloué : 1 heure).

Ce moment pédagogique - composé de ma présentation visuelle suivie d'un exercice d'analyse et d'un questionnaire auquel les étudiants répondent - a représenté un des centres de gravitation de notre projet pédagogique et de recherche et nous a permis de développer plusieurs actions avec des fonctions spécifiques, comme, par exemple: 1. La possibilité d'utiliser un diaporama et un questionnaire comme outils pédagogiques et de recherche ; 2. La possibilité d'offrir aux étudiants un modèle d'identification<sup>24</sup> interrogatif, symbolique et éthique par rapport au monde contemporain, modèle qui a été construit à partir de la formule « Je suis ce que j'interroge. » ; 3. La possibilité d'offrir aux étudiants un exemple de présentation Power Point basé sur la rhétorique des nouvelles en ligne et 4. La possibilité d'offrir aux étudiants une base visuelle de questionnement sur l'impact de la rhétorique de ma présentation visuelle sur eux, c'est-à-dire l'impact pédagogique de ce type de pratique.

---

<sup>22</sup> Pour cet exercice, on a suivi le modèle employé pendant l'exercice exploratoire.

<sup>23</sup> Dans cet exercice, j'ai utilisé une variation maximale de questionnement dans l'espoir d'élargir la plage d'exploration de l'artefact soumis à l'analyse.

<sup>24</sup> Le diaporama que j'ai présenté aux étudiants a été offert comme modèle d'identité fictive projetée vers un avenir imminent. En d'autres mots, ma présentation a eu le rôle (parmi d'autres) de démontrer mon identité appropriée en fonction de la problématique que j'ai questionnée à travers le contenu de ma présentation. À partir de ce modèle, les étudiants ont eu à construire leurs identités fictives, basées sur leur manière de s'interroger par rapport à l'environnement contemporain et à l'idée de changement durable qu'ils envisagent faire dans le monde.



Nommé « Metaphotopédagogie », cet exercice met en marche « une rhétorique libératoire »<sup>25</sup>, qui questionne la rhétorique traditionnelle de manipulation, de contrôle, de fragmentation et d'emprisonnement de la pensée (Swartz, 2006, p. 15).

### **Elément déclencheur**<sup>26</sup>

Dans le but d'amener les étudiants à structurer leur pensée et de leur donner la possibilité de définir les limites du cadre thématique de leurs présentations visuelles, on les a invités à produire un texte écrit d'une demi-page sur un événement clé de leur vie. Cet élément devrait servir à la fois comme point d'encrage identitaire (dans le passé, le présent et l'avenir) et comme point de départ et d'encadrement pour la recherche menant à la présentation orale.

### **Présentations orales des étudiants** (Temps total alloué : 9 heures)

Présentations orales (10-15 minutes allouées à chaque présentation) des projets visuels<sup>27</sup> élaborés par les étudiants, projets ayant pour thème la construction de leur propre identité fictive, symbolique et éthique à partir de l'exploration de la rhétorique des messages visuels des nouvelles en ligne et d'une imagerie personnelle. Chaque étudiant a créé<sup>28</sup> et

---

<sup>25</sup> Swartz, O. (2006). *Social Justice and Communication Scholarship*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers. Dans la vision de l'auteur, « la rhétorique libératoire » cherche à éliminer ces limites par l'enrichissement éducationnel, spirituel. La rhétorique libératoire est une rhétorique holistique, qui cherche à éduquer la personne dans sa totalité en harmonie avec le monde entier.

<sup>26</sup> Dans la réalisation de leurs présentations visuelles, les étudiants ont été invités à suivre le même modèle que j'ai suivi pour produire ma présentation visuelle, c'est-à-dire de penser (avant la production) à l'élément déclencheur qui pourrait être à la base de leurs présentations.

<sup>27</sup> Williams, R. (2009). *The Artist's Eye* (p. 22). Dans Barnes, B. Susan, *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion*, Cresskill: Hampton Press, Inc. "In one sense, we are all artists because we have the ability to use imagination to create unique visual imagery in the mind's eye.

<sup>28</sup> Dans cette proposition de créer une présentation visuelle, on a réuni deux visions artistiques : 1. « Chaque personne est un artiste. » (Joseph Beuys) et 2. « Chaque idée devient une forme en action. » (Mario Merz). À mon avis, vivre, c'est l'acte de création véritable. Alors, l'idée à laquelle on doit donner forme, c'est la vie. La raison d'exister de ces présentations orales, c'est de s'attacher à la vie, de s'autointerroger et

présenté oralement un Power Point composé de 10 images provenant d'Internet et de 10 images (personnelles ou pas) reliées à sa vie sociale<sup>29</sup>. Le tout ne devait pas dépasser 10 diapositives. Les étudiants ont été libres à employer leurs propres méthodes pour construire ce savoir. Parties de la formule « Je suis ce que j'interroge » les étudiants ont eu comme devoir de s'identifier d'une façon critique et éthique au contexte problématique du monde où ils vivent, c'est-à-dire de créer une identité fictive, de se définir comme êtres humains responsables à travers leurs présentations visuelles basées sur les deux composantes mentionnées.

Les étudiants n'ont pas donné leur accord à être enregistrés ou filmés pendant leurs présentations, mais ils m'ont permis de prendre des photos et ont été d'accord à mettre à notre disposition leurs productions visuelles.<sup>30</sup> Pendant les présentations orales, nous avons (l'enseignante et moi-même) eu le rôle d'observateurs directs et nous avons pris des notes chacun de son côté.

### **Fiche d'évaluation de l'étape consacrée aux présentations orales**

À la fin de l'étape des présentations orales, nous avons invité les étudiants à faire, à travers un questionnaire, une rétroaction sur l'expérience d'enseignement vécue pendant la deuxième étape.

---

s'autoidentifier par rapport à cette vie dont on doit prendre conscience et qu'on doit créer à chaque moment de façon responsable.

<sup>29</sup> Les étudiants ont été libres à interpréter cette consigne. Ils n'ont pas été obligés d'utiliser des images d'eux-mêmes, mais en relation avec leur vie. La consigne fait référence à un imaginaire personnel révélateur en termes de responsabilités envers le monde et du changement durable qu'il faut apporter.

<sup>30</sup> Après l'étape d'évaluation pédagogique spécifique au processus d'enseignement habituel, j'ai reçu 28 documents visuels en format Power Point.

### **Entrevues non structurées avec l'enseignante**

Trois de ces entrevues ont été placées au début, au milieu et à la fin du processus pédagogique. Pendant ces entrevues, j'ai pris des notes liées au déroulement du processus mis en marche (impressions, suggestions). Pour avoir une image plus structurée en termes de conclusion, dans le cadre d'une quatrième entrevue, nous avons utilisé un questionnaire visant les moments clés du projet.

### **Journal de recherche**

Pendant tout le déroulement de la recherche, j'ai tenu un journal de recherche à deux volets : 1. Mon travail ; 2. Le travail avec l'enseignante et les étudiants.

### **Outils et matériel utilisé**

Pour pouvoir mettre en œuvre le travail planifié, pendant le déroulement du projet, j'ai fait usage d'un ordinateur PC connecté à Internet, d'un appareil-photo Canon (DSLR), d'un logiciel Word de traitement de texte, d'un simple logiciel HP de traitement d'images, d'une photocopieuse et d'une imprimante HP, d'un projecteur (mis à notre disposition par le collègue) et du papier.

Pour créer un horizon plus vaste sur la spécificité de l'étape concrète de collecte de données et des méthodes utilisées, cette description synthétique sera développée dans le chapitre qui suit et qui fait référence à l'outil critique employé.

## **Zone d'intérêt de la recherche. L'outil critique employé**

Dès le début de mes explorations théoriques, j'ai considéré que j'aurais besoin d'un outil critique inclusif, qui devrait me permettre de faire en même temps une analyse ciblée, de conserver une certaine liberté d'action pendant la recherche et d'obtenir au final une vision élargie sur mon champ d'investigation. Étant donné que ce champ est basé sur les messages des nouvelles en ligne, j'ai choisi comme outil critique principal la rhétorique visuelle. Ce que je viens d'affirmer semble paradoxal, mais une des caractéristiques de la rhétorique visuelle c'est la multiple perspective qu'elle offre.

Dans le texte qui suit, je vais faire usage de la littérature de spécialité pour apporter des clarifications concernant : 1. La notion de rhétorique visuelle ; 2. Le type de processus qui peuvent être intégrés dans l'acception de rhétorique visuelle ; 3. La manière dont j'ai utilisé les connaissances de spécialité pour définir la zone d'intérêt et l'outil d'analyse critique de ma recherche.

### **1. Les sens de la notion de rhétorique visuelle dans le contexte spécifique de notre recherche**

Dans la littérature de spécialité, on considère d'un côté que la rhétorique visuelle n'est pas une discipline cohérente ou unifiée et d'un autre côté elle est vue comme une metaperspective ou une fenêtre d'analyse et d'interprétation à la fois. Ces deux perspectives ont leur origine dans le fait que la rhétorique visuelle appartient au domaine plus vaste de la communication visuelle, vue comme un champ multivoie, rhizomatique, fragmenté, irrégulier et en mouvement et transformation continues . Grâce à son champ d'exploration élargi (elle peut avoir comme objet d'analyse la photographie, le dessin, la

peinture, les graphiques et les tableaux, le design, l'architecture, la sculpture, le film et l'Internet), la théorie rhétorique est considérée beaucoup plus compréhensive et inclusive que d'autres méthodes qu'on nomme classiques. Le fait d'être rhizomatique donne la possibilité à la rhétorique visuelle d'être une méthode dynamique et créatrice de formes nouvelles. Contrairement aux méthodes classiques, cette méthode rhizomatique n'implique pas de système. La rhétorique visuelle, explique Foss (2005, p. 306), c'est une vision critique (sur les données visuelles) prise en considération par les spécialistes en enseignement, une perspective qui s'intéresse à la capacité communicative des artefacts à travers des symboles visuels et que les spécialistes en éducation appliquent. Dans le même contexte de discussion, Foss nous fait apprendre que la rhétorique visuelle représente aussi un objet, une production intentionnée (que les individus créent et qu'ils communiquent à l'aide des symboles visuels), destinée à un lecteur ciblé dès le début. Finalement, la rhétorique visuelle représente un outil d'analyse critique ou une approche d'analyse critique de données visuelles qui met en évidence la dimension communicative des artefacts visuels (la forme, la couleur ou d'autres éléments de langage plastique, les significations multiples créées, qui impliquent une intervention humaine dans le but d'être communiquées). La clé de la perspective rhétorique est l'accent qu'elle met sur la réponse rhétorique du lecteur qui se trouve face aux artefacts visuels. Du point de vue rhétorique, cette réponse implique toujours une signification que le lecteur attribue à l'artefact. L'intention de la rhétorique est de comprendre comment l'artefact se comporte de façon rhétorique dans les yeux perceptuels et cérébraux du lecteur, ce qui signifie qu'on peut définir le lecteur et ses réactions d'une manière particulière. Mais, ce n'est pas vraiment le lecteur averti qui intéresse les spécialistes en rhétorique visuelle. C'est plutôt

l'impact du visuel sur les lecteurs qui n'ont pas de connaissances de spécialité dans des domaines comme le design, l'histoire de l'art, l'esthétique, les médias ou l'enseignement des arts. Donc, les réponses qu'on cherche sont censées être données par des lecteurs non-expérimentés, en fonction de leur expérience visuelle de tous les jours face à l'image du monde.

## **2. Dans quel contexte on parle de rhétorique visuelle ?**

Dans la littérature de spécialité, on affirme que la rhétorique visuelle commence toujours avec un designer (qui crée un artéfact, qui peut être, par exemple, un langage visuel, dans un but spécifique, pour un lecteur spécifique) et culmine avec un lecteur (qui interprète ce langage dans une situation donnée). Donc, on parle de rhétorique visuelle au moment où le lecteur se trouve exposé à une production visuelle<sup>31</sup> qui lui est destinée.

## **3. Comment j'ai appliqué ces points de vue théoriques à ma recherche ? Les critères utilisés dans le processus d'analyse et d'interprétation**

L'acception théorique qui satisfait le plus mon approche pédagogique et de recherche est celle qui explique la rhétorique visuelle comme interrogation et auto-interrogation en même temps. Vue de cet angle, l'analyse critique du discours rhétorique m'offre un outil d'analyse qui me permet la déconstruction de la voie dans le but d'obtenir une compréhension plus profonde. Dans l'acception de Foss, la rhétorique visuelle se constitue dans un outil d'analyse critique ou dans une approche d'analyse des données visuelles qui met en lumière la dimension communicationnelle des artefacts (2004, p.

---

<sup>31</sup> Dans le cas de notre projet, on est en présence de deux types d'expositions principales: Dans la première partie du travail, ce sont les étudiants qui sont exposés à la présentation que j'ai faite. Dans un deuxième temps, c'est moi, en tant que chercheur, qui suis exposé aux présentations des étudiants.

306). Gozzi accentue que la base de l'impact sur le lecteur se constitue à l'intersection du design des éléments visuels avec leurs significations symboliques (pp. 140-141). En se référant à l'objet de l'analyse rhétorique, Hill affirme que celle-ci est constituée par la modalité dont les valeurs culturelles partagées socialement influencent la réponse du lecteur (qui se trouve face à la production visuelle de masse). Comme conséquence directe de la négociation que le lecteur fait, l'impact rhétorique (qui représente le domaine d'intérêt de la rhétorique visuelle) vise un acte d'identification<sup>32</sup>. Donc, l'impact rhétorique sur le lecteur se manifeste comme un choix et une construction d'identité négociée par le lecteur de manière consciente ou non.

Dans le but de pouvoir comprendre la nature complexe de cette identification et, finalement, la nature de l'impact du procédé pédagogique employé, **l'analyse et l'interprétation** ont été faites en fonction de la zone d'intérêt qui inclut les éléments suivants:

- Le lecteur et sa réaction;
- L'espace du regard<sup>33</sup> et l'objet regardé<sup>34</sup>;
- La signification née à l'intersection du jeu de ces éléments.

---

<sup>32</sup> L'identification se traduit par la modalité dont les lecteurs s'attachent à un contenu. Dans le cadre de notre projet, le diaporama que j'ai présenté et les présentations orales des étudiants ont été produits à partir de la formule « Je suis ce que j'interroge », donc sur la base de l'identification. Donc, dans le cadre de ce projet, c'est le contenu interrogé, la manière dont on fait l'interrogation et la signification qu'on veut expressément créer qui nous définissent, qui disent ce qu'on est et ce qu'on veut être par rapport au monde contemporain.

<sup>33</sup> La notion de l'espace du regard se confond d'une certaine manière avec l'idée de design d'apprentissage et d'artéfact ou d'objet regardé. La façon dont j'ai mis en œuvre le travail pédagogique et de recherche s'est constituée dans une fenêtre rhétorique ou de filtre critique pour les étudiants. Donc, la réponse des étudiants concernant l'impact rhétorique doit être nécessairement une réponse reliée à l'impact du design d'apprentissage à partir de la rhétorique des nouvelles en ligne.

<sup>34</sup> L'objet regardé constitue finalement le design d'apprentissage. Les étudiants donnent une réponse à partir de la rhétorique des nouvelles en ligne et en même temps ils présentent une réponse qui vise l'espace du regard ou le design d'apprentissage. Leurs réponses concernant l'impact rhétorique vise tout le processus rhétorique qui implique le designer, l'artéfact et le lecteur.

Vu que l'impact rhétorique se joue autour du deuxième élément (l'espace du regard et l'objet qui est regardé), j'ai porté une attention particulière aux aspects qui concernent les composantes de cet élément:

Par rapport à l'espace du regard, j'ai mis l'accent sur l'impact rhétorique du design spécifique au message des nouvelles en ligne et sur l'impact rhétorique du design d'apprentissage pédagogique employé.

Par rapport à l'objet regardé ou l'artéfact visuel (l'élément autour duquel se réunissent les autres éléments composants de la zone d'intérêt), **l'analyse et l'interprétation** ont été réalisées en fonction des critères suivants :

- La nature de l'artéfact, c'est-à-dire les composantes, les qualités et les caractéristiques (les éléments visuels qui se présentent, comme la forme, la couleur, etc. / les éléments suggérés, comme les concepts, les idées, les thèmes et les allusions que le lecteur fait à partir des éléments qui se présentent) ;
- La fonction, ce qui signifie l'effet communicatif de la rhétorique visuelle sur le lecteur. Une fois créé, l'artéfact devient indépendant et la rhétorique en tant qu'outil met l'accent sur la fonction persuasive de l'artéfact ;
- L'évaluation, c'est-à-dire la modalité dont l'artéfact accomplit sa fonction apparente, son efficacité ou, autrement dit, la direction que les lecteurs prennent après être exposés au message produit par le designer. Par rapport à ce critère, j'ai pris en considération l'idée de concordance de l'impact rhétorique avec un système éthique. En d'autres termes, je me suis proposé à comprendre dans quelle mesure l'artéfact a représenté une potentialité émancipatoire à partir de son impact.



## **Analyse et interprétation des données**

L'objectif général de cette étude vise l'idée d'impact<sup>35</sup> pédagogique sur le lecteur et le type de cet impact. Dans le cas de notre étude, la discussion sur les nouvelles en ligne nous conduit à l'idée de l'impact de la rhétorique du message visuel sur le lecteur.<sup>36</sup> Vu que cette étude explore un type de processus qui n'a pas vraiment fait l'objet de la recherche dans ce type de format, par ma méthode d'analyse, je n'ai pas essayé de confirmer une hypothèse de départ mais de répondre à ma question de recherche : Je suis ce que j'interroge. L'impact pédagogique des méthodes d'enseignement et d'apprentissage basées sur la rhétorique visuelle de l'imagerie des nouvelles en ligne.

Pour pouvoir bâtir mon approche<sup>37</sup> d'analyse je me suis inspiré des méthodes suivantes :

1. La méthode « d'un seul expert – lecteur » (Smith, Moriarty, Barbatsis & Kenney, 2005, p.244). Cette méthode fait référence à celui qui réalise le processus d'analyse et d'interprétation. Donc, l'expert-lecteur qui analyse une production visuelle en se basant sur sa réaction personnelle doit identifier le message (que le design implique) à partir de toute interaction qui s'institue entre les éléments de la production et tout message symbolique intentionné.

---

<sup>35</sup> Barnes, B. Susan. (2009). *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion*, Cresskill: Hampton Press, Inc. L'auteure se questionne sur la notion d'impact de la façon suivante : "What is visual impact? Impact means the power of an event or idea to move feelings and produce behaviours. Visual impact is the use of imagery to stir feelings and influence human actions. Visual influence can occur on conscious and unconscious levels of awareness "(p. 1). Dans le même contexte, on explique que "Persuasion often implies that the awareness or influence of a message is consciously constructed and understood through some type of rhetorical process. "

<sup>36</sup> N'importe quelle production visuelle (dans notre cas, les nouvelles en ligne) destinée à un lecteur est réalisée par un producteur dans un contexte social, dans une certaine période historique, dans un medium et en utilisant une rhétorique spécifique. Donc, le processus d'analyse et d'interprétation des données doit porter un regard spécial au producteur du message, à la rhétorique utilisée, à la signification intentionnée, au lecteur et à la signification qu'il crée, à l'expert qui fait l'analyse et au message qui résulte à la fin du processus.

<sup>37</sup> Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers ( pp. 243-255).

2. La méthode de Foss, S. K.<sup>38</sup> Cette méthode fait référence à l'artefact qui est analysé et interprété. Barnes fait référence à la méthode proposée par Foss dans l'article publié en 1982 et 1993 où il aborde la question de l'application des principes de la rhétorique aux artefacts visuels (2009, p. 99). En 1992, explique Barnes, Foss et Kanengieter ont publié un article dans le but d'aider les enseignants dans leur travail d'intégration de la rhétorique dans leur classes. La méthode s'organise en trois étapes : 1. Identification des éléments présents ; 2. Traitement de l'information identifiée ; 3. Construction du message correspondant à l'analyse. Barnes explique que des éléments comme les couleurs, les lignes, les formes, les angles, les textures, les rythmes, la balance, l'échelle, le familier, le non-familier, l'arrangement (les relations et les tensions entre les éléments) de tous ces éléments ont une connotation émotionnelle (consciente ou inconsciente) et culturelle<sup>39</sup> (ils sont négociés différemment par les lecteurs) et doivent faire l'objet de l'analyse de la rhétorique visuelle.<sup>40</sup> Les messages visuels et la signification ne peuvent pas être analysés de manière isolée et doivent être compris en relation avec l'expérience culturelle et l'interprétation personnelle de l'individu (Barnes, 2009, p. 101). O'Donnell précise que d'après Stuart Hall les images sont associés aux relations de pouvoir parce ce qu'elles déterminent ce qui est représenté ou non et quelle sorte de contenu est important ou non

---

<sup>38</sup> Barnes, B. S. (2009). *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion*, Cresskill: Hampton Press, Inc.

<sup>39</sup> La culture, je la comprends comme une somme de langues et de langages, un système de règles formelles ou informelles, de pratiques et de coutumes ou d'habitudes, de croyances, de formes de représentation qui enseignent aux gens comment penser et réagir. C'est grâce à tout ce bagage culturel partagé entre nous qu'on peut donner un sens à notre monde. C'est notre héritage spirituel. Pour comprendre une image, on essaie de la relier à un contexte connu, reconnaissable. Cette façon de procéder permet à chacun d'entre nous de se créer sa propre compréhension sur une représentation.

<sup>40</sup> Op. cit. Dans le même contexte de discussion, Barnes met en évidence le point de vue de Paterson, qui considère que la méthode de Foss est incomplète à cause du fait qu'elle n'examine pas en totalité des éléments comme la présentation visuelle de l'image, le style et le design. En ce qui concerne le design, rappelle Barnes, celui-ci est souvent basé sur la « gestalt theory » de Rudolf Arnheim, qui lance l'idée que la signification d'une production visuelle entière est plus grande que la somme de ses éléments composants (2009, p. 100).

(2005, p. 554).<sup>41</sup> À travers le processus de codage/ décodage, ceux qui regardent une image peuvent être ou non dominés par son contenu voulu. Ce qui domine devient sujet dans le cadre de la culture hégémonique contemporaine. Mais il se peut que le destinataire de l'image résiste et s'oppose à la signification imposée par l'idéologie dominante. Il se peut qu'on essaie de négocier ou d'imposer sa propre signification. Quand on a le contrôle sur la production de la signification, on garde notre propre identité (incluant la résistance à la signification dominante imposée à travers l'image). Dans une image, on reconnaît d'habitude ce qui est propre à notre culture. Quand on s'identifie au contenu de l'image, on reconnaît que le problème exprimé par l'image a une existence réelle.

En conclusion, l'analyse et l'interprétation ont été affectées par le design structurel que j'ai déployé, dont les deux pôles principaux de gravitation ont été représentés par ma présentation visuelle et par les présentations visuelles des étudiants. Dans le cadre de l'analyse et de l'interprétation, j'ai porté attention à la différence entre deux éléments essentiels : 1. L'intention du producteur (moi-même et les étudiants) et 2. L'impact sur le lecteur (les étudiants et moi-même)<sup>42</sup>. L'analyse et l'interprétation des données ont été faites en fonction de trois types de critères :

- La zone d'intérêt : 1. Le lecteur et sa réaction ; 2. L'espace du regard et l'artefact regardé ; 3. La signification née à l'intersection du jeu de ces éléments.
- L'artefact : 1. La nature de l'artefact ; 2. La fonction ; 3. L'évaluation.

---

<sup>41</sup> O'Donnell, V. A. (2005). Cultural Analysis of the Unisys "Monitor Head" Television Commercial. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G., & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

<sup>42</sup> Dans la catégorie «lecteur», je me suis inclus aussi moi-même parce que, inévitablement, le projet dans sa globalité suppose un impact sur moi-même. La recherche que je raconte peut être considérée aussi comme une conséquence directe de l'impact du projet sur moi-même.

- Le contenu signifiant dominant.

Les résultats ont été influencés par le type de triangulation que j'ai essayé d'effectuer : l'interprétation de « l'expert – lecteur » (moi-même et les étudiants) contre le point de vue du producteur (moi-même et les étudiants).

Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est le fait que chacune des étapes suivies dans le cadre du projet a demandé une application particulière de l'outil d'analyse et des critères définis. Aussi, les résultats finals, la façon de faire des choix à travers le processus d'analyse et d'interprétation ont été reliés à toute l'exploration théorique imposée par le projet. Dans le chapitre qui suit, sera présentée la base théorique qui constitue l'axe critique et éthique central de ce projet pédagogique et de recherche.

« Malgré ses défauts, Le Disciple pose l'une des questions les plus épineuses et irréductibles de la philosophie morale et de la théorie sociale. Un maître est-il responsable de la conduite de ses disciples ? Si oui, jusqu'où ? De quelle façon : éthique, psychologique, juridique ? » (Steiner, 2003, p. 105)<sup>43</sup>



---

<sup>43</sup> Steiner, G. (2003). *Maitres et disciples*, Paris : Gallimard. J'ai commencé avec cette citation pour ouvrir la discussion sur l'enjeu complexe de la pédagogie qu'on pratique aujourd'hui. Étant données les conditions où on expérimente la vie à travers les médias, je me demande qui enseigne à qui ? Qui apprend de qui ? Qui enseigne quoi ? Qui apprend quoi ? De quelle façon ? Éthique ? Quelles sont les limites de cette éthique ? La vie ? Ses valeurs ? Nos valeurs ? Quelles sont nos valeurs les plus chères ? Nos indifférences à la souffrance des autres ?

## Chapitre III. Mise en contexte théorique

### Considérations préliminaires

La nécessité<sup>44</sup> de réaliser cette recherche, je l'ai soutenue par une recherche théorique à deux volets. Cette recherche, je l'ai finalement transformée et synthétisée de façon créative, selon deux types d'argumentation :

1. Une discussion créative<sup>45</sup>, développée autour des souvenirs lointains ou très récents<sup>46</sup>, qui ont joué un rôle déclencheur dans ma décision de mener une recherche sur cette thématique. Ce questionnement s'est constitué en base fondatrice pour ma pratique pédagogique et de recherche.

2. Une discussion créative autour de la littérature de spécialité qui questionne le monde de la culture visuelle populaire contemporaine, en général, et le monde de la rhétorique du message visuel des nouvelles en ligne, en particulier. Ce questionnement, autour d'une littérature de spécialité ciblée (et qui se prolonge tout au long de la thèse écrite) a joué un rôle d'encadrement théorique pour le projet développé dans son ensemble.

En ce qui concerne la forme d'écriture employée dans chacun de ces deux types d'argumentation, j'ai adopté un style fragmentaire et inclusif<sup>47</sup>. Le type de discours que

---

<sup>44</sup> La nécessité de cette recherche, je la justifie en faisant appel à la littérature de spécialité tout au long de la thèse, mais au début de celle-ci, dans le chapitre réservé seulement à la littérature de spécialité, je l'expose dans deux discussions distinctes.

<sup>45</sup> Chaque souvenir ou fragment qui questionne la littérature de spécialité a été synthétisé, adapté et transposé à travers un langage direct. L'expression « discussion créative autour de concepts de spécialité » signifie dans ce contexte que la littérature de spécialité sera interprétée de façon créative dans le but de pouvoir argumenter la nécessité de développer cette recherche. L'accent sera mis sur la clarification de quelques concepts clés qui font partie, en fait, du domaine élargi de la culture visuelle contemporaine.

<sup>46</sup> Ces souvenirs, je les comprends comme des éléments d'histoire socialement construite, mais passée par un filtre subjectif personnel.

<sup>47</sup> Mes souvenirs ont un caractère inclusif, dans le sens que ce sont des souvenirs qui parlent des événements qui ont marqué l'histoire récente de l'humanité entière. Les souvenirs dont je parle sont des souvenirs appropriés, qui parlent des histoires qui appartiennent au monde contemporain et qu'on partage à travers notre vie.

j'ai employé est construit en grande partie à la première personne du singulier, comme une tentative d'offrir un équivalent au style de la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne.<sup>48</sup> Par ce type de discours à allure subversive<sup>49</sup>, j'ai essayé aussi d'inclure, d'interroger, d'impliquer et de responsabiliser de façon directe le lecteur. Au moment de la lecture, celui-ci doit avoir l'impression que ce qui est dit est affirmé aussi par lui-même, que ce discours lui appartient, lui correspond, le représente, le caractérise. Il doit avoir aussi l'impression que c'est lui qui est le responsable de ce type de pensée fragmentaire ( qui peut sembler avoir parfois un air enfantin), même si de temps en temps il lui arrive de perdre l'attention, de passer des moments d'incompréhension, de se perdre soi-même à travers le marécage d'une pensée semblable à la pensée virtuelle et qui se veut sa propre pensée. À travers chaque fragment (que ce soit un souvenir ou un fragment qui emploie la littérature de spécialité) j'ai créé une image critique de l'état de l'environnement social dans lequel on vit avec l'intention claire de remettre en question l'attitude irresponsable et exclusive<sup>50</sup> de l'être humain. Alors, dès le début, mon texte est conçu à fonctionner en même temps comme forme de pensée critique, comme type

---

<sup>48</sup> Ce style de rhétorique visuelle s'adresse directement à celui qui regarde en lui donnant l'impression d'être responsable de ce qu'il voit.

<sup>49</sup> Pour créer ce type de texte, je suis parti de l'idée d'écriture alternative lancée par Lindlof dans Lindlof, R. T. & Taylor, C. B. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*, Third Edition, Los Angeles: SAGE. L'auteur explique que des formes comme "Autoethnography, cultural poesis, investigative poetry, dialogue, reflexivity, accountability, fragmentation, embodiment, vulnerability, ambivalence, ambiguity, confessional tales, critical tales, bricolage" combinent de façon créative des médias, des types, des formats et des styles différents. L'auteur explique aussi qu'un type d'écriture comme, par exemple, l'autoethnographie "represent the writer's personal experience in order to explore fundamental relationships between experience and knowledge. These works may also bring their readers to higher levels of consciousness" (p. 310).

<sup>50</sup> En réalité, ce sont les conséquences de cette attitude qui m'ont convaincu à poursuivre ce type de recherche. En grande partie, chaque fragment a un caractère éthique dans son ensemble. Le contenu informationnel a une double facette : il interroge en même temps le caractère inclusif et exclusif de nos actes. En ce qui concerne le terme « exclusif », chaque souvenir illustre une image interrogatoire sur nos actes sociaux irréparables, sur la cause et les conséquences de nos intentions sociales.

d'argumentation interrogative et comme approche éthique de pratique pédagogique et de recherche.<sup>51</sup>

Toutefois, tout au long de ces deux types d'argumentation, j'ai inséré des images<sup>52</sup> qui ont fait l'objet du travail élargi de mise en œuvre de ma recherche. Les images incluses dans le contenu du texte sont connectées d'une certaine façon aux textes qui assurent le voisinage des photos, mais elles n'illustrent pas le contenu du texte. Leur rôle est de créer un effet de miroir émotionnel, interrogatif, subversif, extensif par rapport au texte qui se développe. Aussi, leur rôle est d'amplifier le questionnement que le texte crée et qui doit renforcer l'idée de la nécessité de développer cette recherche. Aucune de ces images n'a sa forme initiale, lancée au moment de sa publication sur Internet. Leur rhétorique a été transformée à travers un processus de manipulation visuelle. Chaque image est représentée par sa forme appropriée<sup>53</sup>. Chaque image est un écho - c'est l'image de l'image-, une copie de la copie de la réalité, une méta-image. Chaque image s'auto-questionne et interroge en même temps le texte. Chaque image crée une distorsion, contribue à l'amplification de l'espace de dialogue créé.

L'organisation structurale de ces deux discussions distinctes à travers des fragments de textes veut suggérer une croissance, une amplification de significations, un développement graduel sans vouloir suggérer nécessairement une causalité commune.<sup>54</sup>

---

<sup>51</sup> Dès le début, je raconte, je questionne ce que je raconte, j'interroge le lecteur sur ce que je raconte, j'essaie de créer un état de conscience, d'éveil en évolution.

<sup>52</sup> Les images incluses à travers les textes argumentatifs font partie de l'album de famille ou proviennent de sites des nouvelles en ligne.

<sup>53</sup> Chaque image incluse dans le texte a été rephotographiée, c'est-à-dire appropriée et manipulée. Le but précis a été de mettre en évidence l'idée que ce virtuel (qui est devenu l'objet d'une réappropriation continuelle) est devenu notre monde réel. En conséquence, « le droit de photographier » cette réalité virtuelle est donné par son statut de réalité remplaçante du monde réel. La manipulation se limite aux interventions minimales dans le but précis d'amplifier sa capacité interrogative. Tout ce visuel approprié n'est utilisé que dans le but strict de la recherche.

<sup>54</sup> Un développement rhizomatique



Chaque fragment qui parle d'un souvenir et chaque fragment théorique se veulent un arrêt de vision, un moment d'éveil qui soutient la nécessité de développer cette recherche. La structure interne de ces deux textes, la modalité dont elles sont présentés ne veut fixer ni le point de départ ni la fin. Chaque discussion reste ouverte, elle commence quelque part et s'arrête quelque part, ce qui veut dire qu'il n'y a pas nécessairement de développement des choses dans un certain ordre ou direction établie définitivement. L'accent est mis sur la nécessité de donner naissance à un processus, basé sur des arrêts du regard, une nécessité suggérée à travers des fragments textuels. Ces moments forment finalement une chaîne de significations qui représente une base fondatrice pour le type de recherche et de pratique pédagogique mise en marche. Donc, la façon de présenter ces deux discussions annonce l'idée de processus d'éveil graduel, basé sur des moments pédagogiques transdisciplinaires et interculturels en interdépendance. Le développement de la recherche (qui constitue le lieu dialogique<sup>55</sup> privilégié où l'attitude du lecteur est confrontée à la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne) va avoir comme but précis de bâtir une image cohérente et une interrogation à la fois de l'impact de la pratique pédagogique mise en marche.

Dans le texte qui suit, à travers la discussion créative ayant à la base des souvenirs récents et lointains, je vais tenter de bâtir une partie de cette image et interrogation.

---

<sup>55</sup> Rosedale, G., Gruber, L. & Gruber, S. (2001.) *Alternative Rhetorics, Challenges to the Rhetoric Tradition*, New York : State University of New York Press. La notion « dialogique » est liée à l'idée d'une pédagogie maïeutique (pratiquée par Paulo Freire, par exemple), libératoire, une pédagogie de la construction de la connaissance dont les étudiants en collaboration avec l'enseignant sont responsables du processus et de l'évaluation de ce processus (p. 45).

*« Puisqu'il n'y a pas de démarche objective sans la conscience d'une erreur intime et première, nous devons commencer nos leçons d'objectivité par une véritable confession de nos fautes intellectuelles. » (Bachelard, 1975, p.242)<sup>56</sup>*



---

<sup>56</sup> Bachelard, G. (1975). *La Formation De L'Esprit Scientifique*, Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. La citation qui ouvre ce chapitre se veut une synthèse de celui-ci. Elle annonce une interrogation qui prend contour à travers mes souvenirs revisités et qui implique deux niveaux de réflexion en même temps : 1. Celui des idées clés qui font référence à nos attitudes envers la vie et qui impliquent les erreurs intellectuelles qu'on fait, l'impact de ces erreurs sur notre environnement, la confession de ces fautes intellectuelles et la façon dont on les assume ou non. 2. Celui de la possibilité d'une forme de pédagogie critique sur l'attitude humaine.

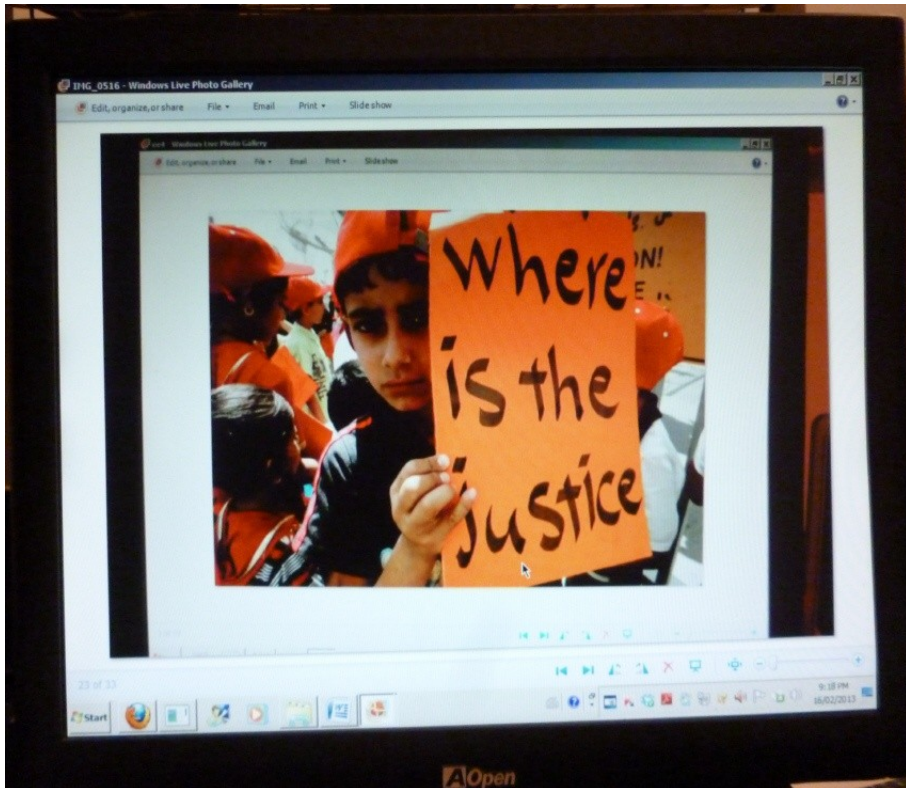
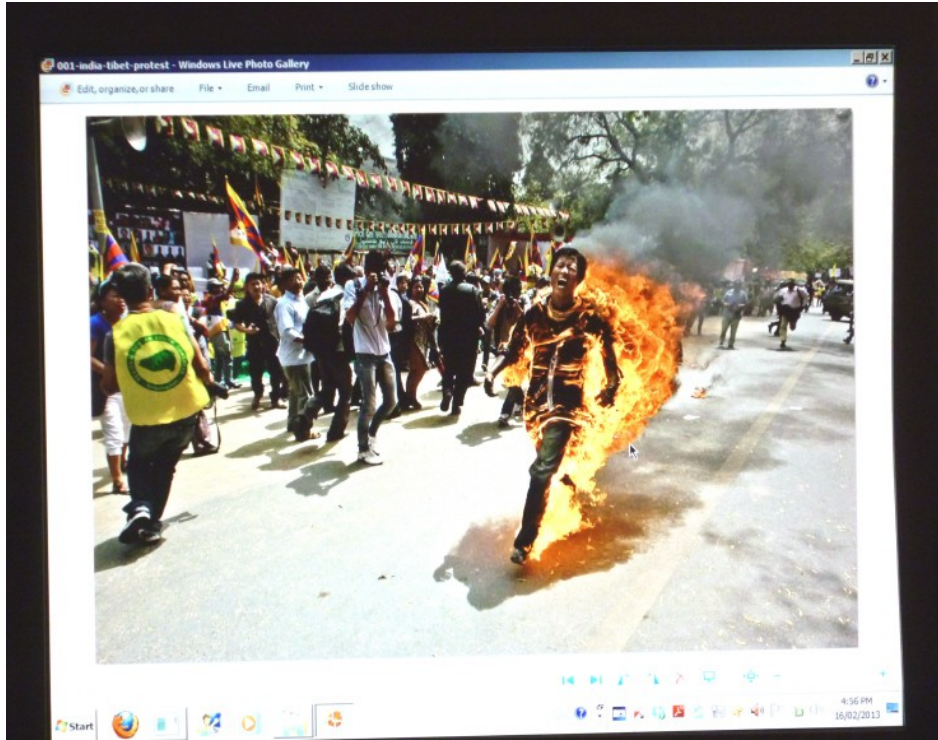
## **Le vécu comme élément déclencheur**

Une des idées clés qui alimente ce projet est le souvenir revisité et recyclé, recomposé et actualisé à l'état de nouvelle perpétuelle, le souvenir qui, inévitablement, survit dans ma mémoire de façon forcée, comme une forme intellectuelle affective solitaire.

Tout commence quelque part dans ma mémoire affective, avec mes souvenirs sans date, fragmentaires, qui continuent à m'interroger ou à m'intriguer et ont un impact sur ma façon de voir le monde. Cet état d'apprentissage et d'interrogation est né à l'intersection des traces de mes souvenirs avec les images retenues de ma confrontation quotidienne avec un monde marqué par la crise de la pensée et par la violence. En fait, c'est ma confrontation de chaque jour avec les événements sociopolitiques du monde contemporain qui rappelle, qui rétablit et qui maintient en vie mes souvenirs en fragments, qui sont devenus des constantes de pensée et des outils de questionnement et de recherche. Mon intention de recherche est née d'un jeu complexe de mémoire dont un rôle fondamental revient à mes souvenirs lointains ou très récents, combinés et contorsionnés dans un présent qui n'est rien d'autre qu'un éternel passé réfléchi. Le souvenir qui m'intéresse et qui se constitue en outil fondateur de l'apprentissage<sup>57</sup>, de l'interrogation et de la recherche, est celui qui m'a marqué, qui continue de me marquer, qui devient iconique dans ma mémoire et qui se rattache et appartient au contexte plus élargi de mes attitudes de tous les jours, de nos valeurs humaines universellement valables.

---

<sup>57</sup> Trischa, G. (2005). Using Narrative Theory to Understand the Power of News Photographs. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media* (p. 351). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'auteur rappelle que Walter Fisher suggérait qu'on apprend à travers les histoires qu'on raconte. Nos premières histoires deviennent de vrais outils dans l'apprentissage de nos valeurs.



Alors, à partir de ces souvenirs lointains et récents ou très récents (en apparence sans grande valeur, comparativement aux souvenirs de quelqu'un qui subit directement les conséquences de la guerre civile en Syrie d'aujourd'hui, par exemple), dans le texte qui suit, je vais créer une chaîne non-linéaire de significations comme élément déclencheur fondateur de ma recherche et comme base pour une pédagogie écologique, une pédagogie critique de l'attitude humaine. Chaque souvenir enchaîné de façon aléatoire<sup>58</sup> à côté d'un autre va se constituer finalement dans ce que j'appelle une caméra obscura symbolique et confessionnelle à travers laquelle je vais essayer de remettre en question des échos synchrones de nos « fautes intellectuelles » (qui annoncent dès leur naissance les conséquences qui s'en suivent) et de rappeler de cette façon la base éthique de ma démarche. En revisitant mes souvenirs sans temporalité,<sup>59</sup> à caractère de nouvelles perpétuelles<sup>60</sup> dont la rhétorique a un impact sur moi, je donne naissance à un processus et toutefois à une confession assumée de nos actes intellectuels qui ont des conséquences sur notre environnement.

---

<sup>58</sup> L'enchaînement des souvenirs suit un trajet chronologique aléatoire. D'un côté, ce qui est important pour moi, c'est le temps - espace affectif, le temps des souvenirs, collectionné, cumulé et regardé dans sa globalité. De l'autre côté, les événements (qui font l'objet de mes souvenirs) sont mis en évidence dans un pseudo développement chronologique, dans le but de pouvoir rappeler de façon symbolique l'arrivée de nos actes irréparables à travers le passage de l'humanité d'un moment temporel à un autre.

<sup>59</sup> Jean, G. (1983). *Bachelard l'enfance et la pédagogie*, Paris : édition du Scarabée. En citant Bachelard, l'auteur met en évidence le côté atemporel et universel du souvenir. Un souvenir imprégné dans la mémoire « n'a pas de date ». Il n'a « qu'une saison » qui passe et persiste à travers la vie (p. 42).

<sup>60</sup> Vu que les souvenirs dont je parle représentent des traces de moments gravés non seulement dans ma mémoire mais aussi dans la conscience collective élargie ou restreinte, elles gagnent le statut des nouvelles perpétuelles dans ma discussion, comme par exemple les 27 ans de vie en prison de Nelson Mandela. Ce type de nouvelle est devenu perpétuel et parle de nos actes irresponsables, de leurs conséquences et de notre indifférence cruelle. Chaque nouvelle a sa rhétorique. La rhétorique de chaque nouvelle suggère un impact à plusieurs niveaux de perception des conséquences futures.

### **Ancré dans la rhétorique d'un souvenir fondateur**

Quelque part, loin dans ma mémoire revisitée, je regarde effrayé l'objectif d'un appareil-photo. J'avais à ce moment-là le sentiment qu'il s'agissait d'une arme à feu et qu'une fois fixée vers moi et ma sœur, le photographe va commencer à tirer<sup>61</sup>. J'avais peut-être 4 ou 5 ans. Il m'est difficile de localiser le moment dans le temps. La photo que j'ai comme témoin de ce moment ne me dit pas grand-chose en termes d'espace et de temps. Mais je me souviens très bien de l'endroit où je me trouvais. L'image de ce lieu est restée gravée d'une façon affective parmi mes souvenirs. L'endroit (emporté par les eaux dans les années d'après) n'existe plus aujourd'hui, mais il continue de survivre vivement dans ma mémoire comme un espace-temps affectif. De temps en temps, mes parents avaient l'habitude d'inviter un photographe chez nous pour une séance de photographie de famille. On voulait marquer quelques moments qu'on considérait précieux et garder seulement quelques traces de notre passage dans la vie. Inviter un photographe avait pour nous, les enfants, l'air d'un événement hors du commun. Comme la technologie et la pratique de la photo ne faisaient pas encore l'objet d'une démocratisation à l'échelle planétaire, il n'y avait pas encore l'obsession vide et insatiable de ce qu'on pouvait représenter dans une image dans le but de vivre le monde réel à travers celle-ci. On n'avait pas encore l'habitude endormie de s'identifier dans le monde seulement à son image captée à travers l'objectif de l'appareil-photo numérique arrivée à son apogée

---

<sup>61</sup> Dans ma mémoire d'enfant, j'avais l'image d'un chasseur (pas loin de notre maison) en train de tuer un chien avec un fusil. L'enfant que j'étais ne faisait pas encore de distinction entre un humain et un chien et ne pouvait pas comprendre cet acte terrible. Plus tard, j'ai appris qu'il y avait dans notre village un chasseur autorisé par la police à tuer les chiens vagabonds avec son arme à feu, mais moi, je ne pouvais pas comprendre cette raison d'ordre social. À ce moment-là, je ne comprenais pas la différence entre un appareil-photo et une arme à feu.

d'ubiquité<sup>62</sup>. C'est la raison pour laquelle on se mettait difficilement d'accord avec son image représentée sur un bout de papier. Il s'agissait de la troisième séance de photos de ma vie. Je ne me souviens que de la deuxième et de la troisième rencontre avec un photographe. Il m'apparaissait comme un être dangereux avec son appareil semblable pour moi à une arme à feu. L'acte d'être photographié était quelque chose d'inconnu et d'effrayant. Je l'associais à la mort<sup>63</sup>, sans rien savoir de tout cela. Pour la troisième séance photo, mes parents ont décidé de se déplacer à une centaine de mètres de notre maison. Vers l'est, c'est-à-dire vers le soleil levant où se trouvait un petit endroit ensoleillé, plein de fleurs sauvages, près de la rivière qui semblait suivre son chemin depuis toujours par là. C'était un jour d'été. Dès qu'on est arrivés, mes parents nous ont laissés (moi et ma sœur) dans la garde du photographe et ils se sont placés quelque part en arrière, vers la droite. Au fur et à mesure que le photographe faisait des efforts pour nous retenir devant son appareil-photo obscur et infernal, notre peur grandissait. L'appareil m'apparaissait comme une boîte noire à feu<sup>64</sup>, avec un grand œil placé au milieu. Face au regard mystérieux de l'appareil, ma sœur, qui était plus jeune que moi, a commencé à pleurer. Je me souviens de ce que le photographe regardait sa maudite boîte de haut en bas. Plus tard, quand je suis arrivé à l'université et à mon tour j'ai appris la

---

<sup>62</sup> Summers, F. (2012). Photography and Visual culture. Dans Heywood, J. & Sandywell, B. *The Handbook of Visual Culture* (pp. 448-449). London: BERG. L'auteur souligne qu'aujourd'hui "photographic images are inculcated in the constitution of subject and identity position such that we cannot make sense of ourselves as subjects, or individuals, without awareness (conscious or unconscious) of our own representability within the field of vision, and the form this representation may take ." Donc, arrivé à l'état de carte d'identité, nous explique l'auteur, la photo ne constitue plus aujourd'hui un outil de mémoire mais plutôt un moyen à satisfaire l'interaction sociale.

<sup>63</sup> J'avais dans ma mémoire d'enfant la session photo précédente, qui avait été marquée par la mort de notre chien blanc que j'aimais beaucoup. Pendant qu'on faisait les préparations pour la séance photo, une ambulance était sortie sans raison de son chemin et avait tué notre chien blanc juste à deux pas de nous, devant notre jardin.

<sup>64</sup> Giblet, R. (2008). *Sublime Communication Technologies*, New York : Palgrave Macmillan. Concernant l'acte de photographier l'auteur affirme : "As photography kills, the camera is a weapon"(p. 67).

photo, j'ai compris que le photographe (qui avait un appareil semblable à une caméra Hasselblad) essayait de faire la mise au point en regardant dans sa boîte noire.



Laissés seuls et effrayés devant cet œil de cyclope, nous avons décidé instinctivement de nous enfuir à toutes jambes. Dès que nous avons senti le moment propice, nous avons tourné toute de suite le dos au photographe et nous avons commencé à courir désespérés,



dans le but ultime de perdre nos traces. Nous ne pouvions pas faire confiance à un tel monstre bizarre qui semblait nous regarder jusqu'au-delà de ce que nous pouvions imaginer sur nous-mêmes. Au moment où le photographe a actionné le déclencheur, l'œil de la caméra n'a trouvé que notre départ en vitesse. C'est la seule trace qu'on a réussi à fixer de notre acte honteux mais sûr à ce moment-là. Nos parents n'ont pas réussi à nous convaincre de revenir devant l'œil de l'appareil.

## **Une chaîne interrogative de souvenirs comme conséquence pédagogique et de recherche**

Un jour à Bucarest, en Roumanie. C'était le 11 septembre 2001. Un bel après-midi d'automne nous avait donné envie de faire une petite marche à pied. J'étais avec Andreea, ma fille. À ce moment-là, elle avait 5 ans. (Quand j'avais 5 ans, le monde était bouleversé par la guerre du Viêt-Nam, les conflits du Proche-Orient et la guerre froide.) Rien de spécial dans notre promenade jusqu'au moment où nous nous sommes retrouvés devant la porte ouverte d'un dépanneur. Une image télévisée m'a d'un coup frappé : c'était la transmission fragmentée des tours jumeaux WTC en flammes. Je n'ai rien compris. Andreea..., je ne sais plus. C'était une séquence de temps apocalyptique infiltrée dans nos moments tranquilles de l'après-midi. Tout de suite, cette image a été suivie par le cri d'une femme qui semblait effrayée par ce qu'elle s'imaginait: « C'est le début de la troisième guerre mondiale ! », criait-elle. Tout à coup, je suis entré dans deux réalités synchrones à l'aide d'un simple écran de téléviseur placé dans le bruit quotidien d'un dépanneur quelque part à Bucarest, en Roumanie. Ce type de réalité simultanée<sup>65</sup>, de réalité stéréo devenait un site unique de connaissance. J'ai eu l'impression d'être en présence d'une icône vivante placée dans une autre icône vivante *Ad Infinitum*. Je me suis senti être un des acteurs planétaires les plus passifs de la stéréo-réalité que je venais de

---

<sup>65</sup> Hill, A. Ch. & Helmers, M. (2004). *Defining Visual Rhetorics*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. En faisant référence au moment d'intersection historique du 11 septembre 2001, les auteurs remarquent qu'à ce moment-là "the spectator was able to experience the exceptional power of visual media to create "simultaneity" (p. 4).



vivre, un témoin passif d'un souvenir synchrone<sup>66</sup>. Je ne faisais rien d'autre que recevoir cette actualité. Je vivais la fiction extatique dont le temps était suspendu entre le lointain et le très proche de chaque seconde écoulée. À partir de ce moment-là, le temps qui s'écoulait semblait consciemment différent. Arrivé au bureau le lendemain matin, mon regard était totalement séduit, réfléchi et finalement fabriqué par l'unique image répétée à l'infini à travers l'écran de l'ordinateur. C'était le moment de renforcement d'une de mes habitudes assez récentes: faire courir mon regard sur un petit espace devenu un lieu global commun et qui s'appelle écran. Je sentais que le monde vivait le plus grand événement visuel comme télé-présence, jamais expérimenté auparavant sur l'écran confondu avec la réalité.<sup>67</sup> Sous l'impact de la rhétorique visuelle de l'événement, j'ai commencé à imprimer des dizaines de pages de ce vécu en style hollywoodien avec l'intention de regarder, d'interroger, de tout transformer dans un projet artistique critique et, finalement, de me comprendre moi-même en images déjà formatées et arrêtées. Mon projet artistique pédagogique et de recherche s'annonçait à ce moment-là. Il ne fallait rien ajouter. Mon regard était conçu et inclus dès le début dans chaque fragment de cette réalité en direct. À partir de ce moment-là, le temps a commencé à ressembler à une accumulation domestique de souvenirs visuels numériques, stéréotypés et enchaînés l'un après l'autre. Tout m'apparaît comme un regard interrogatif et inquiet vers mon enfance

---

<sup>66</sup> L'idée de souvenir synchrone implique pour moi non seulement l'idée de téléprésence, de connexion virtuelle simultanée de deux événements situés à distance et sans aucun lien, mais aussi de connexion directe avec la conséquence des événements depuis leur naissance.

<sup>67</sup> Hill, A. Ch. & Helmers, M. (2004). *Defining Visual Rhetorics*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Cette idée de téléprésence ou de présence-absence implique en même temps une double pollution spatio-temporelle virtuelle: d'un côté, en tant que destinataires de la réalité virtuelle, on est envahis par le monde virtuel événementiel de l'écran et, de l'autre, on est des envahisseurs virtuels dans le monde de l'écran qu'on regarde. En faisant référence à cette situation paradoxale, Hill et Helmers expliquent : "Writing about September 11 in 'Images, Imaging, Imagination,' Annick T.R. Wibben express the way we had access to the reality through television: 'We were all there, but yet we weren't. We saw it, but we saw nothing' " (p. 4).

et l'enfance de ma fille en même temps. Le dévoilement de mon histoire pseudo-chronologique se passait à l'intersection d'un passé, d'un présent et d'un avenir simultanés. Qu'est-ce qui va marquer la mémoire d'Andreea ? Qu'est-ce qu'elle va en retenir à l'avenir ? Les causes des choses ? Leurs conséquences ? Les questions qui manquent ? Qu'est-ce qui m'a marqué jusqu'à maintenant de tout ce que j'ai vécu ? Qu'est-ce que j'ai retenu de tous mes souvenirs ? Les causes des choses ? Leurs conséquences ? Leur valeur atemporelle ? Des questions en guise de réponse ?

Un jour, ma mère m'a dit : « Quand mes parents étaient enfants, le monde était en guerre, quand j'étais jeune, le monde était en guerre, quand tu étais petit, le monde était en guerre, quand Andreea est née, le monde était en guerre. »

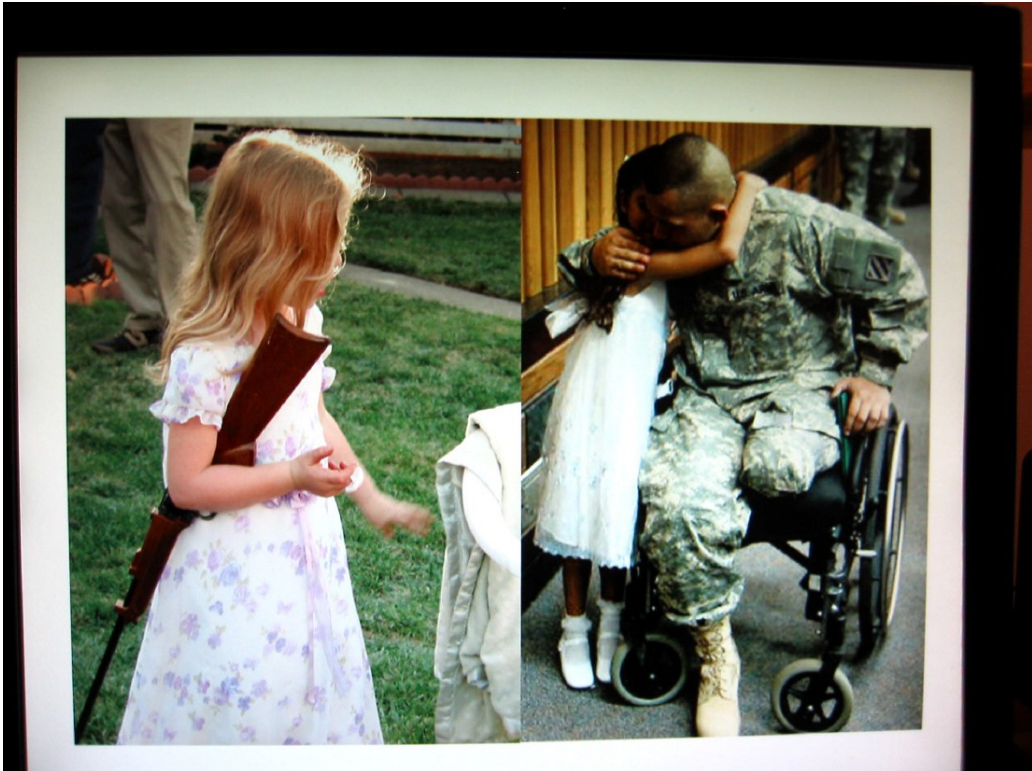
« Un jour, me racontait mon père, les Allemands sont arrivés dans notre village. Ils sont venus en voitures et à motocyclettes. Ils avaient des canons. Ils ont campé chez nous. Ils ont aimé le coin du village. Il y avait un endroit très vaste, près de la rivière. Ils étaient très bien habillés. Ils avaient de beaux uniformes. Jusqu'à un moment donné, ils ont été très gentils, les Allemands. Ils distribuaient des bonbons et du chocolat aux enfants. Quand ils avaient besoin de nourriture, ils allaient en chercher dans les plus propres maisons du village. Ils choisissaient les plus propres cochons. Ils les lavaient avant de les tuer. Un jour, ils ont orienté leurs canons vers la forêt au fond de notre jardin et ils ont tout bombardé comme si chaque arbre devait être tué. Après, ils sont partis. »



« Un jour, ce sont les Russes qui sont arrivés, me racontait mon père. Ils sont venus à cheval. Ils avaient de très grands chevaux. Ils ont campé chez nous. Ils ont aimé le coin du village. Il y avait un endroit très vaste, près de la rivière. Dès qu'ils ont campé, leur commandant a sorti le pistolet et l'a pointé vers maman en lui demandant de lui donner des couvertures, les réserves de nourritures et d'autres choses dont ils avaient besoin. Ils n'étaient pas gentils, les Russes, m'expliquait mon père. Ils terrorisaient la population du village. Même leurs chevaux étaient différents des nôtres. Les poules se sont empoisonnées en mangeant les grains de maïs qui tombaient de leurs bouches. Ils n'étaient pas prétentieux, les Russes. Ils prenaient tout sans faire de différence. Ils ne lavaient pas les cochons avant de les tuer. Après, ils sont partis. »

« Un jour, les Américains sont arrivés, me racontait ma mère. Le ciel a été rempli d'avions de guerre. On ne sait pas s'ils étaient gentils ou non. Nous avons eu peur. Nous nous sommes cachés dans les caves. Ils ne sont pas descendus, les Américains. Ils sont passés à travers le ciel. On a entendu qu'ils ont mis feu aux terres pétrolières de Roumanie. On ne savait pas pourquoi. Après, ils sont partis. »

Un jour, le facteur est venu nous livrer une lettre. Il n'avait qu'une jambe, la jambe gauche. La jambe droite était amputée. Ma mère m'a raconté qu'il avait perdu sa jambe pendant la Seconde guerre mondiale. Pour pouvoir se déplacer, il utilisait une béquille. Quand il s'arrêtait chez nous, il appuyait sa béquille contre le poteau de la porte.





Sa jambe amputée restait en l'air sans protection, couverte par son pantalon serré en paquet.

« Un jour, me racontait ma mère, tu es revenu de l'école avec un signet rond, brillant et colorée dans tes mains. Il y avait deux mots d'écrits dessus : Viêt-Nam. » Je me souviens que je trouvais drôle le jeu sonore de ces deux mots : Viêt-Nam. Mon père s'est fâché. On m'a demandé comment j'ai réussi l'exploit de l'avoir. Je ne comprenais rien. J'ai vu ma mère inquiète. Elle était en train de préparer le four et la pâte pour faire du pain. Je l'ai vue pleurer après. Plus tard, elle m'a raconté qu'elle avait peur dans ce temps-là. Ils s'attendaient qu'on appelle mon père pour lui signifier qu'il était mobilisé pour la guerre.

Un jour, j'ai vu camper devant notre maison beaucoup de soldats. Il y avait un endroit assez vaste devant notre maison, près de la rivière. Ils y ont déposé des montagnes de sable jaune plein de très beaux coquillages. J'imaginai la mer, mais celle-ci était très loin. Les soldats construisaient une route en béton. On l'a nommée stratégique. Comme j'étais très curieux, j'étais toujours parmi eux. Ils étaient gentils avec moi. Ils me donnaient des bonbons, ils me montraient comment utiliser une kalachnikov.

Un jour, j'ai vu le ciel rempli de parachutes blancs. Des soldats habillés complètement en blanc descendaient du ciel au même endroit où chaque printemps arrivaient des centaines de cigognes blanches. Mon père m'a expliqué qu'ils devaient

faire cet exercice de descente du ciel de temps en temps. C'était la guerre froide. On disait un rituel pour la paix.

Un jour, à la seule chaîne de télévision du pays, quelqu'un a annoncé aux Roumains que les Américains allaient oser mettre le pied sur la Lune. Il n'y avait pas beaucoup de télévisions chez nous, à la campagne, dans ce temps-là. Mais, comme on avait l'impression que Dieu se trouvait là, quelque part, tous les villageois se sont déplacés vers des maisons où il y avait des télévisions. On a vu à l'écran en noir et blanc quelqu'un qui sautait comme un ballon. On l'a regardé le souffle coupé, mais ce qui comptait le plus, c'était Dieu et sa finitude présumée. Heureusement, dans le fragment télévisé, Dieu manquait. Il n'était pas présent à ce moment de sa diffusion en direct. Finalement, on a respiré rassurés.

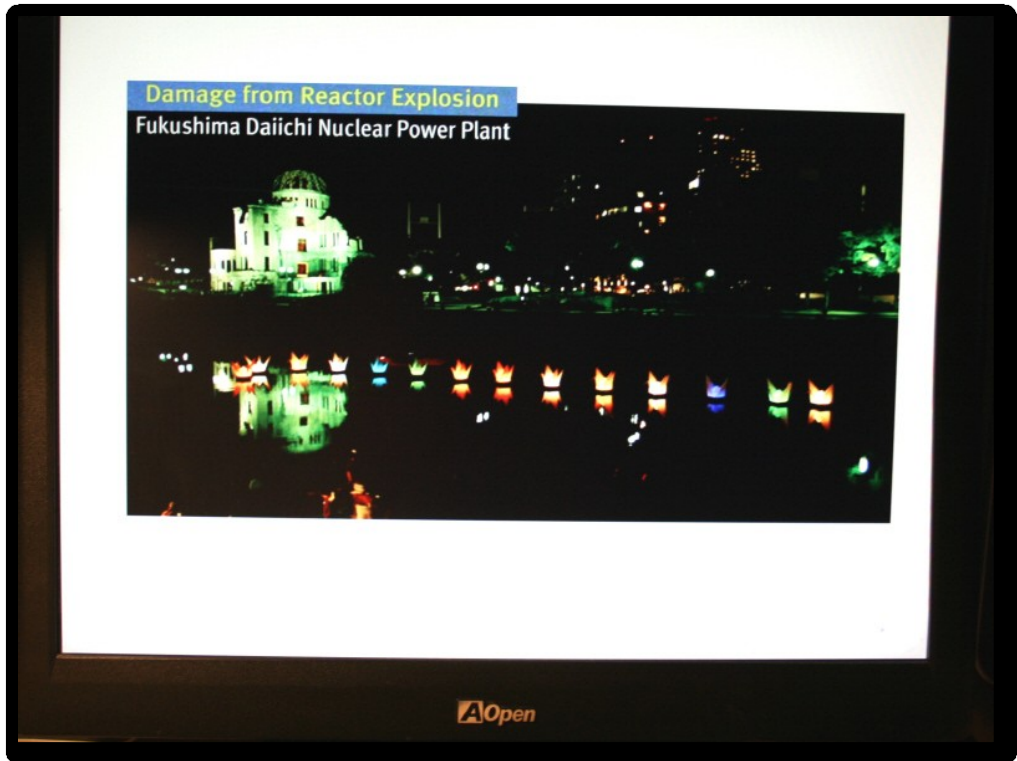
Un jour, à la seule chaîne de télé du pays, quelqu'un a annoncé qu'il allait y avoir une éclipse totale de Soleil. Dans un village près de la Mer Noire, il y avait des Roumains qui s'attendaient à vivre la fin du monde. C'était prévu comme ça et devait être comme ça. Des familles entières ont sorti leurs cercueils qu'elles gardaient depuis longtemps. Tous leurs membres se sont habillés soigneusement. Ils se sont assis dans leurs cercueils en attendant tranquillement.

Un jour, j'ai vu mon père écouter en cachette une station de radio. Je ne pouvais comprendre ni son geste ni son émission. Beaucoup plus tard, il m'a expliqué que c'était dangereux ce qu'il faisait. C'était interdit. C'était 'La voix de l'Amérique'. On ne pouvait

pas empêcher les quelques gouttes de liberté virtuelle envoyées en éther de l'autre bout du monde par la diaspora roumaine de traverser la frontière. La seule chaîne officielle de radio et de télé ne diffusait que des mensonges, disait-il. Ce dont je me souviens, c'est la musique chorale. On diffusait beaucoup de musique chorale spécialement conçue. J'avais l'impression d'entendre des sons semblables à des cris de marteau. Je voyais mon père éteindre enragé la télé ou la radio. Je ne comprenais rien.

Un jour, je suis arrivé au bureau très tôt le matin. Je me souviens de ce qu'un matin il y avait plein de brouillard, balayé par un vent fort du Nord. On a essayé de mesurer la radiation au niveau de la terre. L'appareil a commencé à produire des sons comme si quelqu'un était en train d'égratigner une plaine d'herbe métallique. L'aiguille de l'appareil frappait la limite droite de l'écran. Le matin, il n'y avait plus de place sur l'écran. Il y régnait un silence sourd. Tout allait bien chez nous et chez nos voisins du Nord. Il n'y avait pas de frontières pour le vent. C'était quelques jours après l'accident de Tchernobyl. Il n'y avait pas d'autres nouvelles. Personne ne disait rien.

Un jour, l'émission de propagande télévisée a été brusquement coupée. L'unique chaîne de télévision en Roumanie a commencé à diffuser la révolution roumaine en direct. J'en étais déjà au courant, mais j'avais une autre version de la



Open

nouvelle. J'avais ma chaîne. Je faisais comme mon père avec sa chaîne. Quelque jours auparavant, à la Radio France Internationale, j'avais entendu des feux d'arme en direct. Dans les rues de l'Ouest de la Roumanie il y avait des morts. « Le dictateur s'est enfui ! », c'est le message qu'on nous a livré à un moment donné. Mais, on a vite changé la révolution en direct pour « Lambada », une chanson sud-américaine. De temps en temps, on arrêtait la musique. « Il y a beaucoup de terroristes à travers le pays ! », on nous rappelait. Pris par une inquiétude induite, je suivais les yeux collés à l'écran de la télé le théâtre d'ombres qu'on nous livrait à volonté.

« Un jour, pendant mes études en France, j'ai voulu voir un film 3D à l'IMAX, me racontait Maria. Pour ma toute première expérience d'immersion dans le virtuel de ce type, je ne pouvais tomber mieux que sur des scènes de flammes gigantesques des champs de pétrole koweïtien prises pendant la première guerre en Iraq. »

Un jour, on a annoncé que Ben Laden a été tué. J'ai vu son corps jeté tout simplement dans la mer. Il n'y avait plus de raison à faire un procès. J'ai vu le président Obama « live » sur Euronews. Il parlait en direct de la Maison Blanche. Il venait déclarer que « justice a été faite ».

Un jour j'ai entendu quelqu'un parler d'une nouvelle ère. Pendant deux-trois jours, la principale nouvelle des agences de presse et des chaînes de télévisions était Wikileaks.



Dans le Congrès américain, des voix réclamaient la mort de Julien Assange. Plus tard, on a décidé de l'exiler. Tout à coup, la nouvelle sur la nouvelle ère virtuelle commençait à manquer de source.

Un jour, j'ai entendu parler d'un virus appelé Stuxnet. On a annoncé qu'une bonne partie des ordinateurs de la planète en ont été infectés. « Encore ?! », je me suis dit. La nouvelle n'était plus une nouvelle. « Virus », c'est une vieille nouvelle. À un moment donné, on a déclaré « qu'il est impossible d'identifier son origine. » Plus tard, l'Iran a annoncé « que ses centrifuges d'enrichissement d'uranium ont été mises hors du fonctionnement. » Quelques jours après, on a reconnu que virtuellement « la guerre électronique s'est étendue à l'échelle planétaire. »

Un jour, il y avait de l'eau bouillante partout. C'était le temps des pluies. Je ne voyais que de l'eau presque noire. Au mois de mai, sur son passage, l'eau emportait tout ce qu'elle trouvait dans les maisons. La rivière que j'aimais tant était très furieuse. Mon père disait que s'était l'exploitation massive de sable tout au long de la rivière qui était la cause de cette dégringolade de l'eau. À ce moment-là, il y avait dans notre jardin un grand arbre plein de fleurs blanches. On l'a abattu pour le coucher dans l'eau brune. Soudain, la surface de l'eau bouillante s'est couverte de ses petites fleurs blanches.

En quête de la particule de Dieu, un jour, le CERN, a annoncé qu'on allait tenter de reproduire le Big Bang à l'échelle réduite. En Inde, on s'attendait à vivre la fin du

monde. Avant l'arrivée de ce moment sacré, dans un village, une fille s'est précipitée à mettre fin à sa vie.

Un jour, mon père m'a appelé désespérément : «-Viens vite voir !», me disait mon père. J'ai quitté mes affaires d'enfant et je suis sorti aussi vite que j'ai pu. Je le regardais d'un air un peu confus. Il y avait un ciel grisâtre dehors, sans beaucoup de lumière, un air étouffant et des grues qui migraient. Leur mouvement monumental m'est apparu éternel. Leur rituel de passage ne semblait pas dépendre des saisons. Elles semblaient aller nulle part dans le temps et l'espace. J'avais l'impression que c'était le ciel qui nous quittait.

Un jour, mon père a acheté un jardin. Au fond du jardin, il y avait un ruisseau. Devant le jardin, il y avait une rivière. Comme il n'y avait pas d'arbres fruitiers, il a décidé d'en planter. Les arbres ont grandi.

Un jour, ils ont fleuri. Il y avait plein de fleurs blanches par terre. Je me souviens comme si c'était aujourd'hui. Je me vois près de mon père. J'avais environ quatre ou cinq ans. Il me disait qu'un être humain doit planter au moins un arbre dans sa vie.

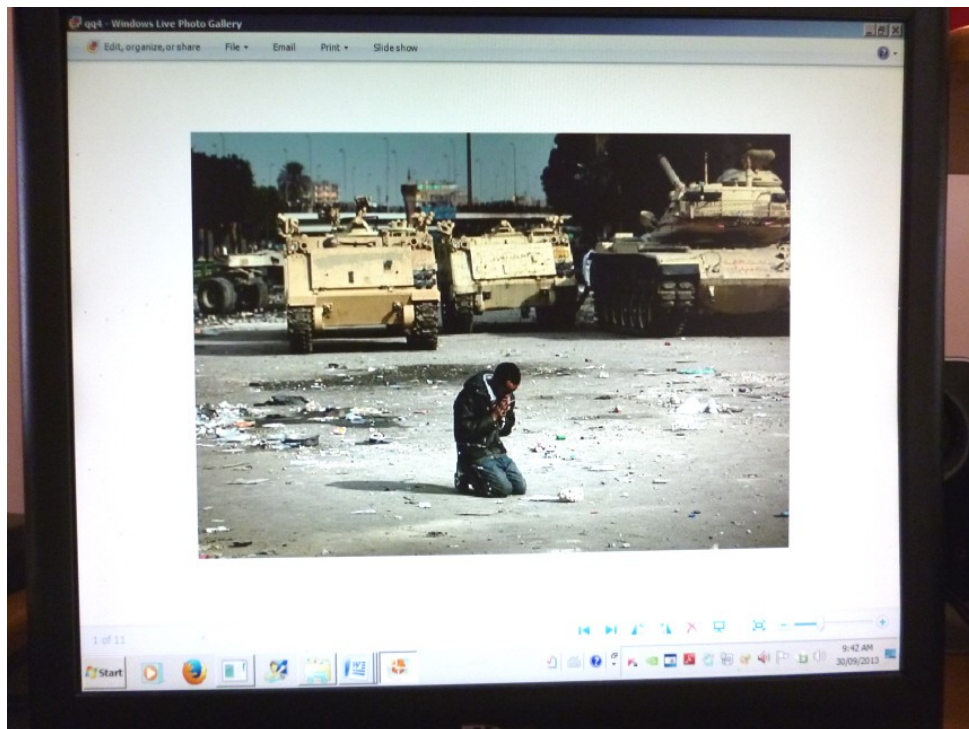
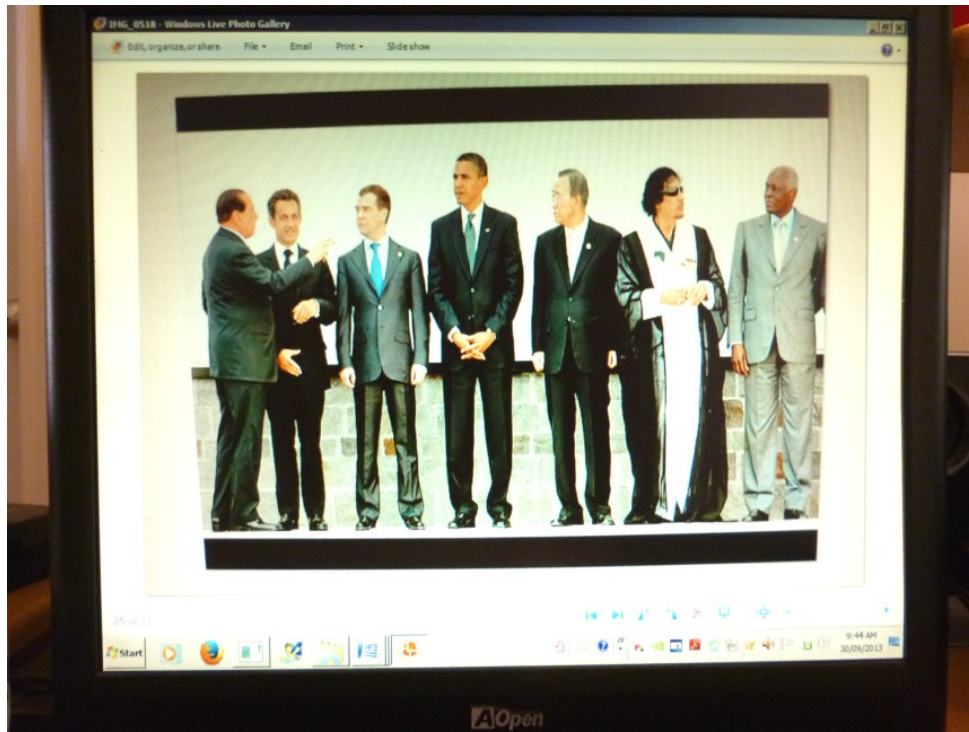




Un jour, mon oncle est venu nous rendre visite. Moi, j'étais là à l'accueillir, près de la porte d'entrée. Ma tête était couverte d'un chapeau. Dès qu'il est entré, il m'a enlevé le chapeau et l'a jeté en l'air en me disant que si je continue à garder le chapeau sur ma tête, je ne serai jamais capable de voir le ciel.

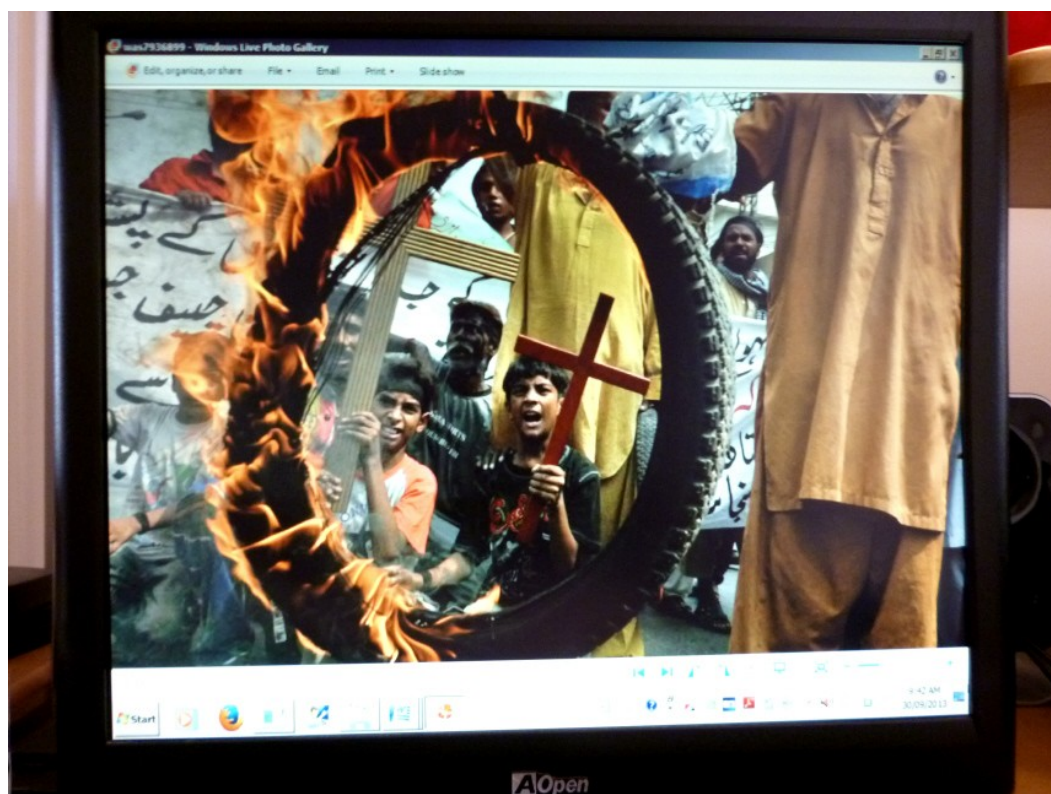
Un jour, je me suis retrouvé seul, face à la grande fenêtre de la chambre. J'avais trois ou quatre ans. Je suis resté collé sur l'image qui s'ouvrait à travers la fenêtre. Il y avait une rivière qui passait et qui me semblait très grande. Plus loin, s'étendait une colline qui paraissait infinie. Elle cachait tout horizon possible. J'avais une sorte de sentiment confus et douloureux. J'imaginai être en attente. L'image me cachait quelque chose. Je sentais qu'il manquait le derrière de l'horizon, l'attente que mes yeux désiraient.

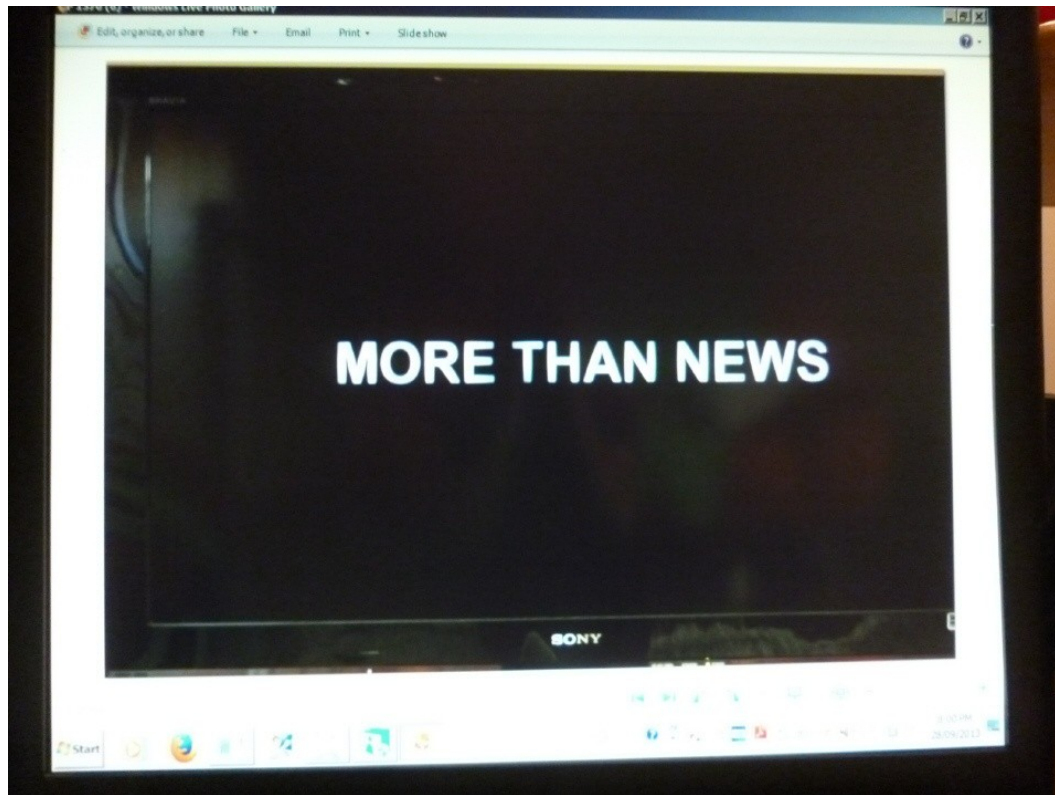




Quand j'étais petit, j'entendais souvent ma mère répéter une nouvelle prophétique: « Nos arrière-grands-parents disaient qu'à la fin des temps chacun des habitants de la Terre serait en guerre perpétuelle avec l'autre, que tout le monde serait assoiffé par l'idée de justice, mais qu'il n'y aurait plus de justice, que la Terre brûlerait jusqu'aux profondeurs et que, finalement, elle serait à nouveau couverte d'eau. » C'était une formule que je ne pouvais pas imaginer. Moi, je ne portais attention qu'à la beauté de la Terre et à mes jeux d'enfant. Plus tard, j'ai compris que ce que ma mère nous répétait régulièrement, c'était une pratique orale ancienne qui incitait à être toujours averti sur le destin de la Terre face à l'action de l'être humain.

La nouvelle n'était jamais une nouvelle passagère. La nouvelle était toujours beaucoup plus qu'une nouvelle. C'était la nouvelle !





Oui. La nouvelle a été et l'est aujourd'hui beaucoup plus quelque chose de totalement différent de la réalité qui constitue la base de la nouvelle en cause. Mais cette problématique complexe que j'annonce ici va constituer l'objet de la seconde discussion réservée aux bases théoriques de ma recherche. Voici donc la littérature de spécialité, qui questionne la culture visuelle populaire contemporaine en général et la rhétorique du message visuel des nouvelles en ligne en particulier.

« Le grand enseignement est celui qui éveille des doutes chez l'élève, qui est école de dissension. C'est préparer le disciple au départ. » (Steiner, 2003, p. 108)<sup>68</sup>



---

<sup>68</sup> Steiner, G. (2003). *Maitres et disciples*, Paris : Gallimard. Comment « éveiller des doutes » chez l'étudiant, comment le préparer pour « le départ » qui s'appelle vie, voici des questions qui m'interrogent constamment. Alors, la citation qui ouvre ce chapitre, je l'utilise pour illustrer un des aspects significatifs de mon approche pédagogique : le côté éthique. J'ai employé cette citation pour rappeler au lecteur que l'idée « d'éveiller des doutes » et de pousser à une interrogation sur la manière dont les médias reflètent le monde contemporain et la façon dont on s'automanipule face à cette image reflétée, dans le cas de mon travail pédagogique et de recherche, est en même temps une des intentionnalités et une des finalités.

**Contexte hypermédiatique. Autointerrogation subversive<sup>69</sup> de la nécessité de développer cette étude.**

Il semble que ma capacité de lire n'est pas un acquis culturel qui date depuis longtemps. C'est ma capacité de voir qui date depuis toujours. Je ne lis plus. Je vois. Ce que je vois, j'assume. J'assume à l'instant même que j'exerce l'acte de voir. Je n'analyse pas. Je ne m'interroge pas. Je vois tout simplement. Malgré sa présence récente dans ma vie, lire commence à appartenir au passé. Lire, c'est déjà du passé. Je ne suis plus ce que je lis. Mon environnement est devenu « la médiamorphose »<sup>70</sup>. Je me confonds avec ce milieu. Je suis ce que je vois. Je m'automanipule. Ce processus dépend en bonne partie des attentes que je reçois à travers les nouvelles du jour de mon environnement médiatique.<sup>71</sup> Ces nouvelles, ces actualités, ces attentes, - induites par les médias, désirées par moi-même -, je ne les lis pas, je ne les analyse pas, je ne les questionne pas non plus. Je les vois. Oui, aujourd'hui je suis de plus en plus ce que je vois à travers mon écran d'ordinateur, qui est devenu un outil de vision indispensable, « un ordiviseur »<sup>72</sup>.

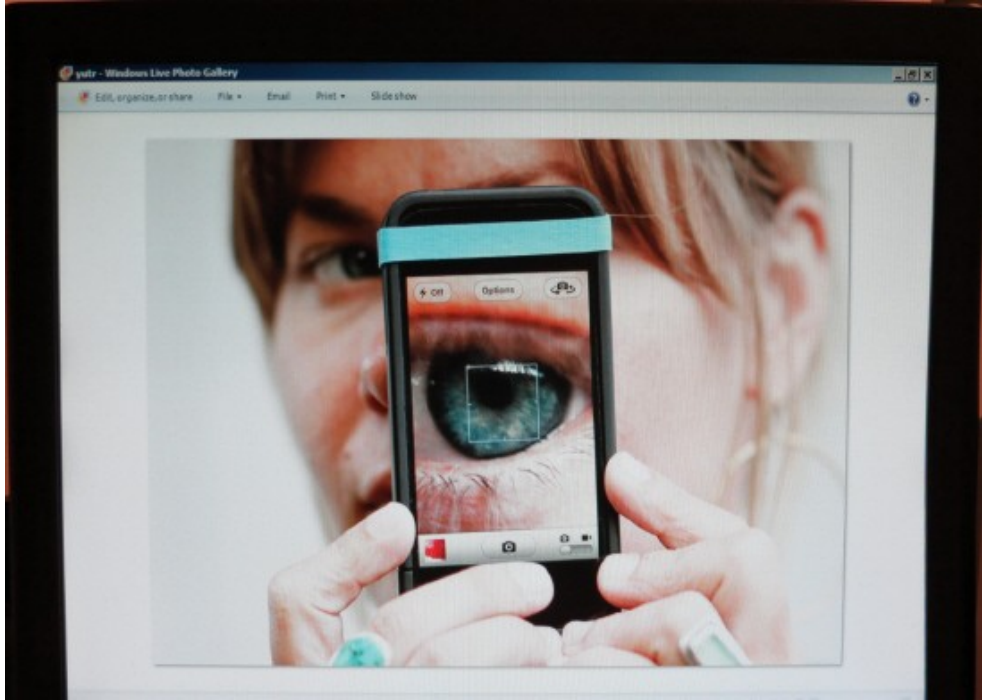
---

<sup>69</sup> Je comprends l'expression «autointerrogation subversive» dans un sens élargi, ce qui veut dire qu'au moment où je parle en mon nom, je parle aussi au nom des autres, je veux impliquer les autres, je leur attribue mon point de vue critique comme s'il s'agissait de leurs vision de l'environnement contemporain et de la nécessité de le mettre en question et de réagir en conséquence.

<sup>70</sup> De Rosnay, J. (1995). *L'Homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire*. Paris : Seuil. Le terme nomme (dans la vision de l'auteur) la révolution de l'image contemporaine comme un effet direct de « l'essor du multimédia, des autoroutes électroniques, de la télévision interactive, des réseaux interpersonnels de communication informatisée planétaire » (p. 79).

<sup>71</sup> Gervereau, L. (2004). *Inventer L'Actualité. La Construction Imaginaire Du Monde Par Les Médias Internationaux*, Paris: Les Éditions La Découverte. L'auteur met en évidence que l'automanipulation consiste dans l'action de formatage du contenu que le lecteur entreprend en fonction de ses attentes induites par l'environnement dans lequel il vit (p. 103).

<sup>72</sup> De Rosnay, J. (1995). *L'Homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire*. Paris : Seuil. Selon Joël de Rosnay, le mariage de l'informatique avec les systèmes hybrides électroniques en l'évolution accélérée va transformer pour le moment l'ordinateur dans un outil unique de vision, dans « un ordiviseur » (p. 79).





Le monde virtuel d'Internet, je le décide et je ne le décide pas. Je le reçois. Si ma contribution à la croissance de ce monde est parfois extrêmement et variablement minimale, en revanche ma contribution à ma propre manipulation est extrêmement grande. Mes yeux réagissent comme des bio - appareils photos émotionnels. Leurs vérités, c'est ma vérité. Voir instantanément ne suppose plus analyser, questionner, décider. Mon cerveau n'est plus construit pour lire, analyser et mettre en question. Mon cerveau est malléable et altérable. Alors, je m'automanipule. À mon niveau de filtrage visuel d'aujourd'hui, je ne deviens qu'une conséquence visuelle. Dorénavant, mes yeux sont branchés à une « conscience collective réfléchie »<sup>73</sup>, formatée à plusieurs niveaux. Et voilà, je suis devenu une conséquence visuelle! La réalité que je reçois, que je vois et que je suis, c'est le monde suspendu et flottant des écrans média. Les nouvelles fabriquées que je reçois ne constituent pas la vraie actualité. Celle-ci est déjà « induite par la commande » (Gervereau, 2004, p.100). Le commanditaire et la vraie nature de sa commande, je ne les décide pas. La seule chose que je puisse encore décider aujourd'hui, c'est ce que je veux voir de tout cet amas que je reçois. J'ai encore l'illusion de cette possibilité. Face à ces inductions visuelles sans distance, sans profondeur qui polluent mon horizon visuel, mes yeux se comportent comme des appareils-photos émotionnels gouvernés par « l'ère de la multiplication à l'infini de l'image » (Gervereau, 2004, p. 7). Si dans le temps de Kepler, l'appareil-photo était l'œil et dans le temps de Descartes,

---

<sup>73</sup> Couchot, E. (2007). *Des images, du temps et des machines dans les arts et la communication*. Paris : Actes Sud. L'auteur indique que Joël de Rosnay emploie cette expression métaphorique pour définir Internet, qui se concrétise pour nous dans une grande question à trois volets : « qui décide, pour faire quoi, pour aller où? » (p. 270)

The manipulation is integral to icons.



“ If we accept the photographic image as reality, then the simulation will be our reality. ”  
(Lev Manovich)



Open

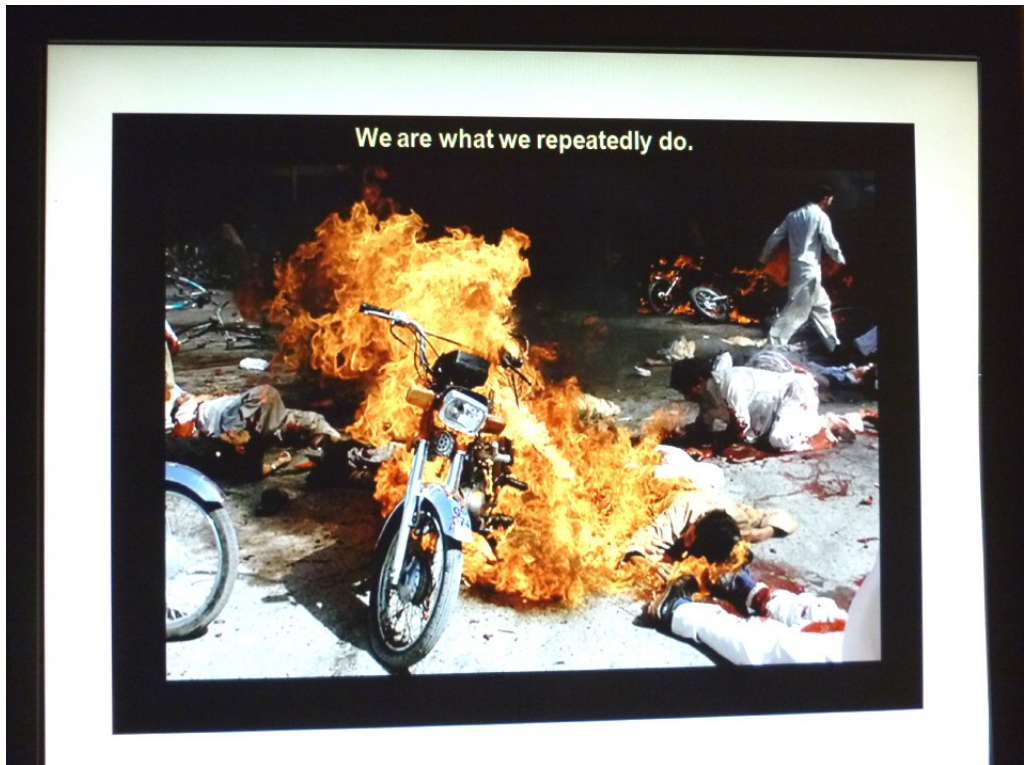
c'était la raison, aujourd'hui, c'est l'émotion qui est devenue appareil-photo (Barry, 2005, p. 45)<sup>74</sup>. Le monde des écrans média est lu par mes yeux émotionnels comme n'importe quelle autre émotion visuelle. Je deviens cette émotion. Je vis en fonction de la rhétorique de ce monde, des histoires que mes écrans me racontent, écrans qui représentent désormais pour moi un seul lieu émotionnel, restreint comme grandeur et profondeur, répétitif, stéréotypé, mais réel à mes yeux. Tous les écrans dont je dispose m'aveuglent par la présentation illuminée de la même « erreur consubstantielle » (Gervereau, 2004, pp. 9-10)<sup>75</sup>, de la même erreur volontaire visuelle spectaculaire, de la même hallucination consensuelle expérimentée par des milliards d'opérateurs du cyberespace<sup>76</sup> en expansion. Rapportés au monde d'hypermédia, mon passé, mon présent et mon avenir ne sont maintenant « qu'une arborescence d'éventualités » (Couchot, 2007, p. 278). Mon monde est réduit à un contexte hybride et invasif de prédictions que je suppose voir, un monde d'anticipations et de désirs que j'imagine à travers les écrans de mon temps. Ma façon de voir devient une façon de ne pas voir (Fleckenstein, Hum & Calendrillo, 2007, p.19). Mon regard est devenu une conséquence.

---

<sup>74</sup> Barry, A. M. (2005). *Perception Theory*. Dans K., Smith, S., Moriarty, G., Barbarsis & K., Kenny. *Visual Literacy Theory in Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (pp. 45-62). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers. L'auteur y fait référence au phénomène complexe de l'impact de la rhétorique visuelle, qui travaille à l'aide du visuel et qui a comme conséquence directe une réaction émotionnelle, viscérale.

<sup>75</sup> « Le vrai danger, explique Gervereau, est « cet aveuglement planétaire, c'est-à-dire (...) notre propension à regarder les faits d'une certaine manière en n'en soupçonnant pas un sens caché. »

<sup>76</sup> Giblet, R. (2008). *Sublime Communication Technologies*, New York: Palgrave Macmillan (p.179).



## **Un œil pour un œil<sup>77</sup>. La glorification de l'illusion.**

Mon monde est concentré aujourd'hui sur le regard<sup>78</sup>. En réalité, il n'y a rien d'unique dans le fait que l'ère contemporaine à nous soit dominée par l'image. Chaque période historique de l'être humain a été dominée par le pouvoir de l'image. En faisant référence à l'idée de pouvoir de l'image, Fischer (2003, p. 111) explique :

*La glorification de l'image n'est pas si nouvelle, comme en témoigne cette histoire de Pline à propos d'une compétition entre deux peintres grecs rivalisant d'habileté dans le trompe-l'œil : l'un, Zeuxis, montra des raisins peints avec tant de vérité que les oiseaux vinrent les becqueter ; l'autre, Parrhasios, apporta un rideau si naturellement représenté que Zeuxis, encore fier de la sentence des oiseaux, demanda qu'on tirât enfin le rideau, pour faire voir le tableau. Alors, reconnaissant son illusion, il s'avoua vaincu avec une franchise modeste, attendu que lui n'avait trompé que des oiseaux, alors que Parrhasios avait trompé un artiste, qui était Zeuxis. »*

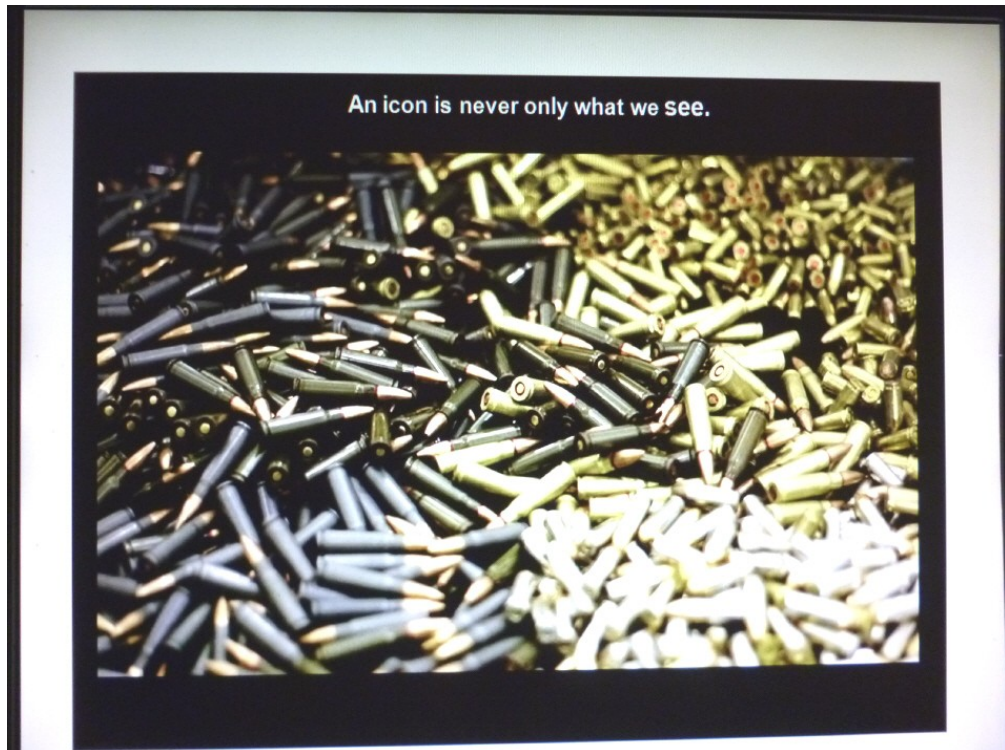
Comme le prouve cette histoire, la glorification de l'image n'est pas si nouvelle, mais ce qui est vraiment unique aujourd'hui, c'est le fait de vivre dans une société oculaire centrée (Olson, F. et Hope, 2008, p. 4) dominée par l'image virtuelle motorisée<sup>79</sup>. Cette hyperimage, le fruit d'un travail culturel, idéologique, historique et textuel, se base sur l'absence pour construire son pouvoir, sa séduction. Elle altère la réalité et s'impose comme archétype de la réalité (Fuerry ans Fuerry, 2003, p. 122). Le réel est hyperréalisé par la tendance de l'élever au

---

<sup>77</sup> Virilio, P. (2005). *The Information Bomb*, New York: Verso. L'auteur utilise cette expression pour désigner la compétition dans le domaine du regard. Il rappelle qu'à travers le monde il y a 5 millions d'appareils-photos instantanés et des centaines de millions d'utilisateurs capables de se voir (à l'aide d'Internet) de façon instantanée entre eux (p. 112).

<sup>78</sup> Olson, L. C., Finnegan, C. A. & Hope, S. D. (2008). *Visual Rhetoric. A Reader in Communication and American Culture*, Los Angeles: SAGE (p. xxi).

<sup>79</sup> Lotringer, S. et Virilio, P. (2003). *The Accident of Art*, Cambridge: Semiotext (e). La discussion fait référence à la motorisation du procès social à travers la photographie, le cinéma, l'électronique, les ordinateurs et du délire de l'image synthétique et de la réalité virtuelle » (p. 58).



niveau de son modèle (Fuerry et Fuerry, 2003, p. 119). Avec l'arrivée de l'imaginaire numérique, mon regard est passé au temps motorisé de la pollution des distances et de la profanation du regard du monde<sup>80</sup>. Dans ces temps de l'accélération de la manipulation de ma vision, mon observation directe ne garantit plus la véridicité de la vérité observée. Mes yeux terrorisés ne voient qu'à travers l'horizon d'une objectivité apparente.<sup>81</sup>

### **Le paradoxe de la distorsion**

Je suis devenu un enfant de la désorientation<sup>82</sup> hypermédiatique. En tant que lecteur, ce que je vois et à quoi je m'identifie à chaque moment dans l'hypermédia représente une copie de la copie déjà problématique de la réalité (copie qui est encore une fois doublée par l'image fluide, changeable et problématique que ma perception<sup>83</sup> crée). Ce monde, je le reçois déjà formaté à travers mon regard centré sur moi-même, qui cumule et assume à sa façon ce formatage. L'ordinateur a tendance à me remplacer en tant que perception (Lotringer, S. et Virilio, P., 2003, p. 74). Ma perception est influencée par mon éducation,

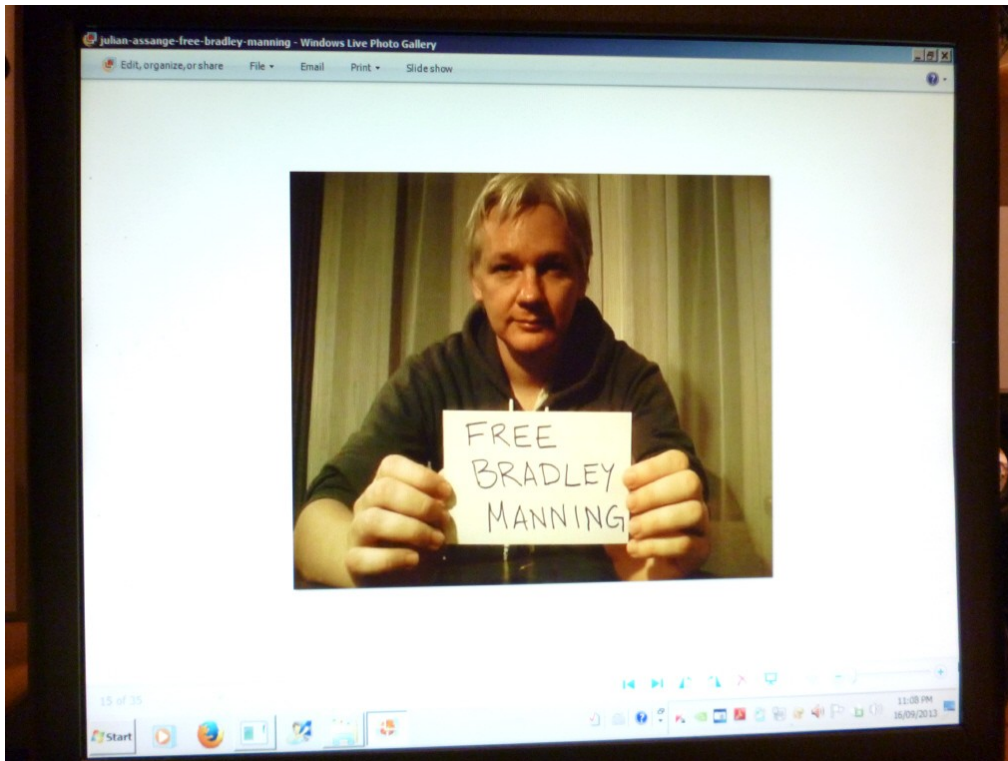
---

<sup>80</sup> Virilio, P. (2007). *Art as Far as the Eye Can See*, Oxford: BERG (p. 71).

<sup>81</sup> Op. cit. (p. 5)

<sup>82</sup> Lotringer, S. et Virilio, P. (2003). *The Accident of Art*, Cambridge: Semiotext (e). En se référant à l'idée de désorientation, dans son dialogue avec Paul Virilio, Silvère Lotringer annonce de façon apocalyptique : "We are the children of the electronic medium. For us, disorientation and chaos is what we go by" (p. 83).

<sup>83</sup> Edwards, D. & Cromwell, D. (2009). *Neuspeak in the 21<sup>st</sup> Century. Media Lens*, New York: Pluto Press. L'idée de perception positionnée est introduite par les deux auteurs à l'aide du point de vue du psychologue Daniel Goleman, qui considère que "even sight and sounds are not neutral perceptions by the time they reach the conscious mind-they have already been subjected to evaluation and value judgement" (p. 239).





par les langages que je connais. Mon regard n'est pas naturel, mais appris<sup>84</sup> et positionné, construit par l'historique, le social et le culturel. Parce que le visuel implique toujours une pratique culturelle du regard, ma connaissance est depuis toujours positionnée. Mes valeurs ne sont pas absolues, elles évoluent continuellement et doivent être testées continuellement. Newton remarque que la théorie de la construction sociale de la réalité prouve que nous produisons notre propre univers de valeurs et en échange celui-ci nous reproduit nous-mêmes dans un processus perpétuel de distorsion de la connaissance. (2001, p. 96) Donc, je ne peux pas parler de l'acte de voir sans parler d'une distorsion egocentrique<sup>85</sup> et d'une interprétation presque instantanée du message regardé.

### **Internet ou la communication rhizomique**

Pour comprendre la diversité infinie du monde, les Grecs utilisaient des modèles naturels. Avant l'arrivée de l'Internet, j'étais tenté de juger le monde par le biais de la métaphore de l'arbre de la connaissance (le chêne, par exemple), selon laquelle une organisation centrale assure la connexion entre le système des racines et celui des branches. Cette approche représentait une logique de connaissance hiérarchique, développée sur un axe vertical de façon linéaire et stable. Mais, après la naissance de l'Internet, je suis rendu à l'image

---


<sup>84</sup> Faigley, L., George, D., Palchik, A., & Selfe, C. (2004). *Picturing texts*, New York: W. W. Norton & Company (p. 53).

<sup>85</sup> Edwards, D. & Cromwell, D. (2009). *Neuspeak in the 21<sup>st</sup> Century. Media Lens*, New York: Pluto Press. Concernant l'idée de distorsion egocentrique, les auteurs soulignent que "The problem is not subjectivity, which is unavoidable; it is subjectivity distorted by the lenses of self-centered greed and hatred" (p. 240).

art junction a collaborative ... Yahoo! Canada (2) Suggested Sites Process - Research Ethics & ... fdr The White House's Pho... Catalogue Nelligan Réseau ...

**\$40 IN FREE FOOD**  
With the **no annual fee** PC Financial® MasterCard®  
(offer exclusive to this ad)

[Learn More >](#)



**is dead**  
Obama says leader of Al Qaeda killed by U.S. in Pakistan

**Osama bin Laden is dead**

Osama bin Laden killed in Pakistan

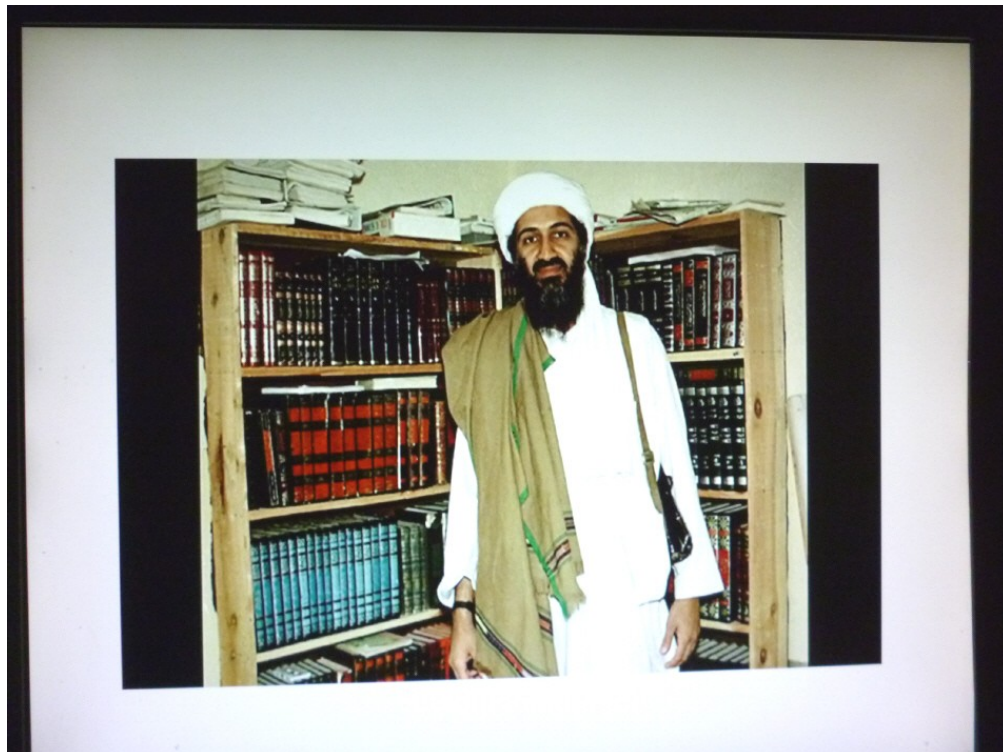
16 hours ago

RELATED ARTICLE  
Identifying bin Laden, unmasking a rapist: DNA at work

Recommend Tweet

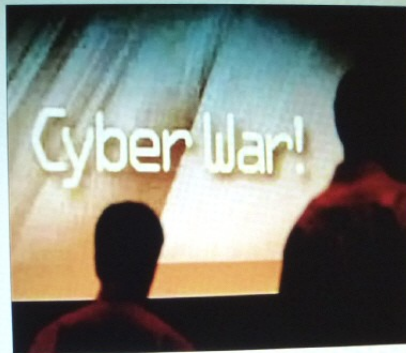
ADVERTISEMENT

Need another one?



métaphorique de rhizome, de société émergente, dissipée, sans centre, sans périphérie, très fragmentée, rhizomique. En 1980, dans *Mille plateaux*, Gilles Deleuze et Félix Guattari étaient parmi les premiers dans la société occidentale à considérer cette notion. Selon eux, un " rhizome as a subterranean stem is absolutely different from roots and radicles. The rhizome itself assumes very diverse forms, from ramified surface extension in all directions to concretion into bulbs and tubers" (Deleuze et Guattari, 1987, pp. 6 - 7). Pour définir le rhizome, le dictionnaire Larousse se sert de l'image de la racine, de la tige souterraine pérennante, souvent allongée et horizontale. La science botanique nous fait apprendre que le rhizome est une racine qui se développe de façon imprévisible à la surface ou à l'intérieur de la terre. Son expansion se fait principalement à l'horizontale de façon non-linéaire. D'un endroit à l'autre, le rhizome se produit à soi-même des nœuds, d'intersections. Chaque nœud permet le développement d'un nouveau réseau indépendant. Aucun réseau ne reproduit les structures d'expansion précédentes. Chaque structure qui se développe n'imité que le comportement général du système. Il se peut que le rhizome développe de temps en temps (pendant son expansion imprévisible) de petites racines verticales orientées en directions opposées, ayant de petites ramifications elles aussi. Le rhizome est un réseau dynamique et décentralisé. Il paraît que la structure ne connaît aucune hiérarchie et dépendance d'un centre. Le centre et la périphérie se retrouvent partout. Ils représentent une organisation constituée de communautés locales autour des nœuds répartis à travers l'organisation, qui s'auto-multiplie continuellement. Internet est le dernier des rhizomes. Internet présente tous les symptômes des

Today there is no authorship and authenticity; there is only appropriation.



rhizomes : transmutable, traduisible, instable. Dans Internet, tout est collé, assemblé, manipulé, modifié jusqu'à sa disparition complète.

### **Un écran contre un écran**

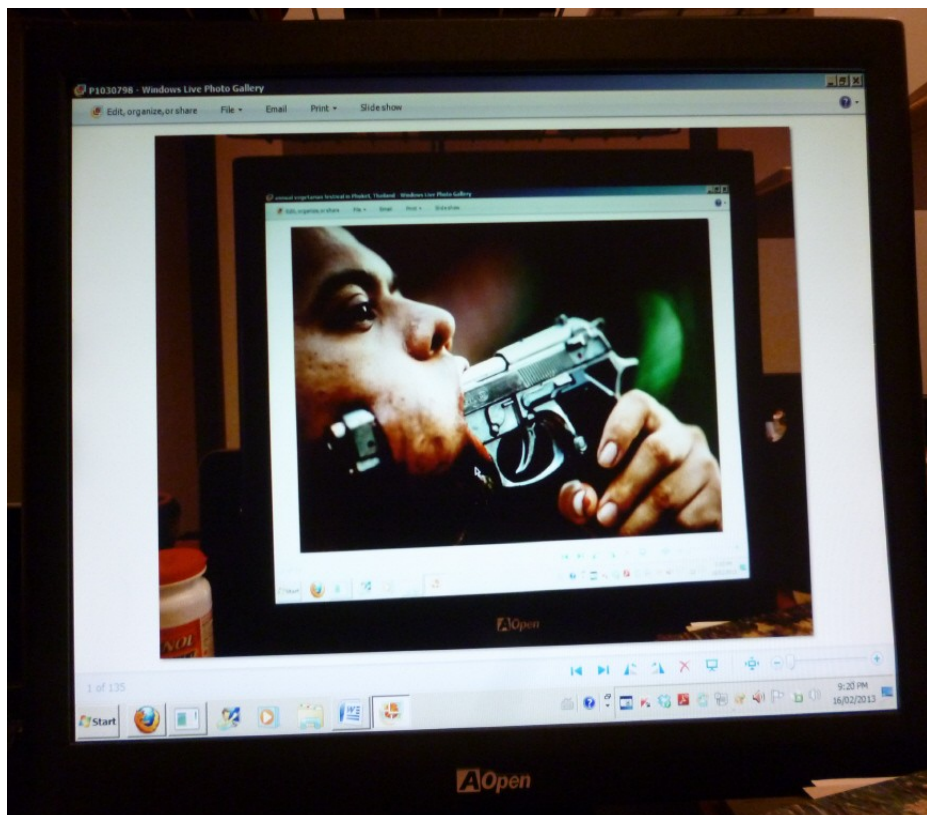
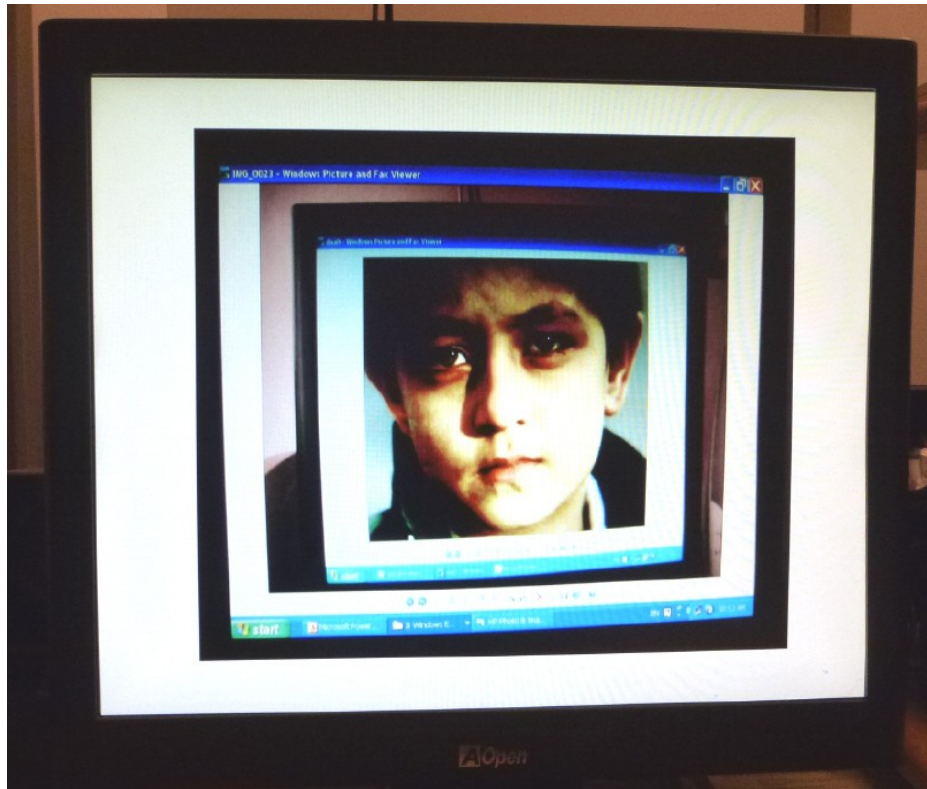
L'autre, mon correspondant à moi, c'est l'écran, cet îlot électronique de communication<sup>86</sup>. Mes yeux sont cloués, surexposés à cette fenêtre virtuelle. La civilisation contemporaine est devenue un écran à travers des écrans. D'une certaine façon, j'ai cédé ma vision (autrefois réfléchie) à une machine de vision (Lotringer et Virilio, 2005, pp. 69-70). En conséquence, il n'y a plus de distinction entre moi et l'écran.<sup>87</sup> À travers l'écran, j'interroge et je suis le seul à me répondre. Le passé, le présent et le futur passent par le filtre de mon écran numérique (Lester, Finnegan, et Hope, 2003, p. 1). Les routes de la communication du monde actuel, je les transforme rapidement et je les unifie dans une seule piste dont l'exploitation est faite par l'usage d'un seul type d'interface en ligne. La distance et la profondeur sont abolies. Je crée le monde à travers l'écran qui iconise tout<sup>88</sup>. Il me tient captif dans ma propre icône

---

<sup>86</sup> Seaton, J. (2005). *Carnage and the Media. The Making and Breaking of News about Violence*, New York: Allen Lane. L'auteur définit ainsi la communication contemporaine: "Electronic communication is an insulating window on a distant world" (p. 261).

<sup>87</sup> Baudrillard, J. (2002). *Screened Out*, New York: Verso. Concernant cette idée de non-distinction homme-écran, l'auteur affirme: "At a certain level of machination, of immersion in virtual machinery, there is no longer any man-machine distinction: the machine is on both sides of the interface. Perhaps you are indeed merely the machine's space now-the human being become the virtual reality of the machine, its mirror operator. This has to do with the very essence of the screen" (p. 178).

<sup>88</sup> Lotringer, S. et Virilio, P. (2003). *The Accident of Art*, Cambridge: Semiotext (e). Le nouveau type d'iconoclasme généré par le virtuel est expliqué de la manière suivante: "With the World Trade Center we have an iconoclastic phenomenon (...) the iconoclasm of presentation, the constant, worldwide replay on every channel of the impacts on the Twin Towers. We were not informed; we were frozen in front of a single message generalized on a world wide scale. This télé-présence in reality is an iconoclasm of real presence, because we only saw one thing. (...) Solitary vision is an iconoclasm of presentation" (p. 25).



formatée que j'ai fini par assumer. Comment résister à la tentation d'une mystification totale? Avec le protocole IPv6, j'ai accès à quelques milliards de milliards d'écrans (Couchot, 2007, p. 272). J'expérimente la vie à travers des écrans de cinéma, de télévision, d'ordinateurs, d'appareils-photo, de téléphones portables et d'ordinateurs portables miniaturisés, de radars, de tableaux de bord d'avions, de vidéo, de tableaux de bord d'automobiles, de bateaux, de trains, de machines – robots, d'appareils ménagers, et de toute sorte de gadgets, de panneaux d'affichage publics, de bourses interactives, d'appareils médicaux, de centres de recherche, de salles de rédaction, d'écoles branchées, de salles de commandement de l'armée, de contrôle des centrales nucléaires, de surveillance météo, de surveillance des catastrophes, de trafic urbain, de télésurveillance, de vidéoconférences, de jeux vidéo, d'élections, de célébration du 31 décembre, des écrans du CERN, à travers lesquels je cherche la 'Particule de Dieu'. Je ne divinise plus la vie, mais mes écrans. J'expérimente la vie à travers des écrans en rouleau, des écrans textiles, des écrans plasma, des écrans en cristaux liquides, des écrans vêtements. Avec les écrans-puce, installés près de mon cerveau, j'agis comme soldat sur les champs de bataille du monde contemporain. Avec les écrans nomades, je guide de loin les drones-bombardiers qui arpentent le ciel de combat du monde contemporain. Je ne divinise plus la vie. C'est l'apogée de l'écran que je divinise. À travers un processus de trans-apparence, de « télé présence » (Virilio, 2007, p. 20)<sup>89</sup>, mon écran iconise tout, même l'explosion d'une bombe atomique. Conçus pour l'analyse scientifique par simulation d'événements tels qu'une explosion nucléaire, l'écran de Sandia National Laboratories des États-Unis de 3 m sur 4 m affiche 20 millions de pixels (Fischer, 2003, p. 111). Sur

---

<sup>89</sup> Virilio, P. (2007). *Art as Far as the Eye Can See*, Oxford: BERG. L'auteur affirme que la "Téléprésence" (délivrée par l'instantanéité d'une ubiquité rendue globale) n'est qu'une des conséquences d'un monde qui s'accélère.

mon écran, il n'y a que la présence d'un lointain confortable. La présence des guerres contemporaines devient confortable, une réalité lointaine fragmentée, très proche, collée à mes yeux atteints d'une inattention globale et rendus irresponsables, sans possibilité d'aucun jugement moral.<sup>90</sup> Je tiens pour acquise ma réalité construite.<sup>91</sup>

### **Moi comme paradoxe rhétorique**

Ce n'est qu'un Internet non-linéaire en fragments qui me survit. C'est mon histoire en évolution, ma réalité contemporaine à moi, que je construis à chaque moment à l'aide d'une seule clé rhétorique<sup>92</sup>: l'appropriation. Cette histoire, je l'approprie, je la réapproprie, je la transforme, je l'altère, je la transpose dans un nouveau contexte, dans un temps et un espace confus. Ma réalité rhétorique, je la produis et en échange elle me reconstruit de façon perpétuelle et dialectique en tant que nouvelle connaissance.<sup>93</sup> Je suis devenu une conséquence paradoxale. Un paradoxe structural ? Un paradoxe éthique ? Non. Les deux en même temps. Je continue à vouloir être neutre tout en reproduisant minutieusement mon réel virtualisé. Mais, ma tendance d'analogie avec la réalité n'est pas du tout « un facteur de résistance à l'investissement des valeurs. » Mon interprétation n'est ni éternelle ni transhistorique, mais flottante (Barthes, 1993,

---

<sup>90</sup> Op.cit. « Video, interactive screens, multimedia, the Internet, virtual reality-we are threatened on all sides by interactivity. What was separated in the past is now everywhere merged; distance is abolished in all things: between the sexes, between opposite poles, between stage and auditorium, between the protagonists of action, between subject and object, between the real and its double. And this confusion of terms, this collision of poles means that nowhere-in art, morality or politics-is there now any possibility of a moral judgement.

<sup>91</sup> Langton, L. (2009). *Photojournalism and Today's News. Creating Visual Reality*, Malden: Wiley-Blackwell (p. 73).

<sup>92</sup> Warnik, B. (2007). *Rhetoric Online. Persuasion and Politics on the World Wide Web*, New York : Peter Lang (p. 27).

<sup>93</sup> Newton, H. J. (2001). *The Burden of Visual Truth. The Role of Photojournalism in Mediating Reality*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (p. 96).



The art of education that is about violent means will create violent freedom.



p.941).<sup>94</sup> Je suis déjà codé par ma virtualité, dont la rhétorique me crée, en tant que lecteur.<sup>95</sup>

### **La moralité numérisée qui me pense**

Internet, ce chemin multi-chambre que j'emprunte tous les jours, ressemble à un espace accéléré, non-linéaire, événementiel, irréversible, morcelé, fragmenté. La fragmentation constitue sa vraie réalité (Lotringer et Virilio, 2005, p. 51). Dans cette multi-chambre, mon temps est comprimé dans un présent continu et l'espace est redimensionné continuellement, fluidisé, dissipé jusqu'à sa disparition. Sa numérisation réduit la réalité à sa condition. Numérisé, la réalité qui m'inclut est vidée de son sens et de sa substance (Fischer, 2003, p. 113). Il m'est donc impossible de penser ce virtuel qui me pense.<sup>96</sup> La réalité simulée, nous explique Ballard, devient beaucoup plus convaincante que la réalité expérimentée directement (Gale, 1998, para 17). Hier, l'Internet me semblait une métaphore parfaite pour la géographie rhétorique d'une

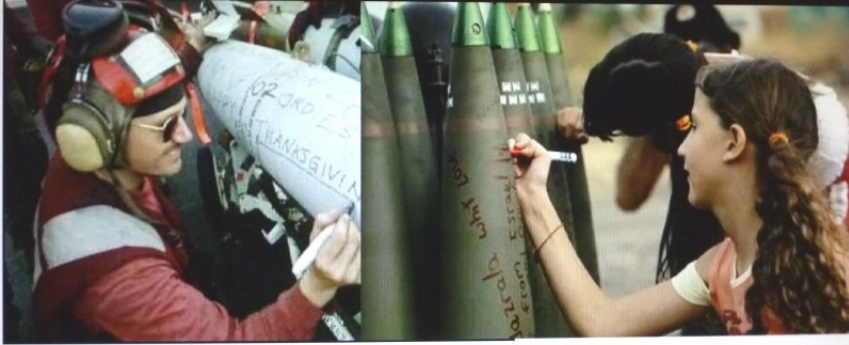
---

<sup>94</sup> Barthes, R. (1993). *Oeuvres complètes*, tome 1, Paris: Éditions du Seuil. « Le statut fatal de toutes les communications de masse », en tant que messages codées, c'est le fait de dériver d'un message sans code. « Ce paradoxe structural coïncide avec un paradoxe éthique : lorsqu'on veut être neutre, objectif, on s'efforce de copier minutieusement le réel, comme si l'analogique était un facteur de résistance à l'investissement des valeurs. »

<sup>95</sup> Olsen, L. C., Finnegan, C. A. & Hope, D. S. (2008). *Visual Rhetoric. A Reader in Communication and American Culture*, Los Angeles: Sage (p. 3).

<sup>96</sup> Hall, J. (2001). *Online Journalism. A Critical Primer*, London : Pluto Press. En se référant aux choix qu'on a en tant que citoyen, Hall explique: "Citizens of a global information society who, en masse, have little or no access to information that is global in nature, are citizen deprived of their rights and of the capacity to understand their world and to make choices within it" (p. 222).

We educate therefore we are.



Where the children are there is the golden age.

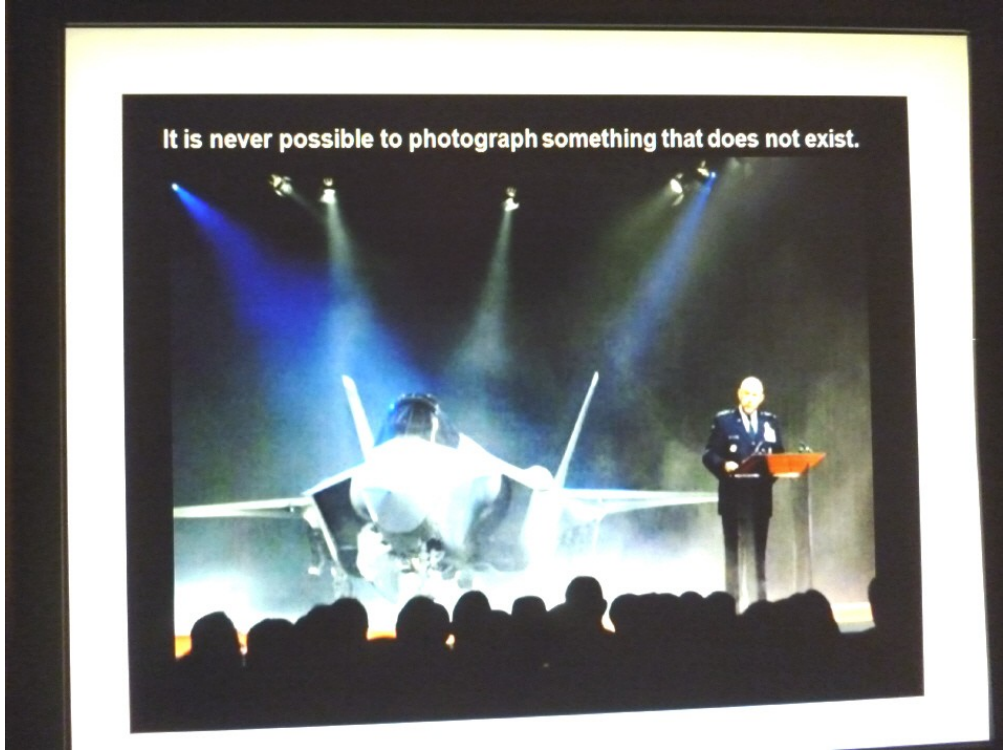


attitude libérale<sup>97</sup>, tandis qu'aujourd'hui il m'apparaît comme la métaphore parfaite de l'exercice du pouvoir, du contrôle, de la surveillance, de la manipulation, de la coercition, de la tyrannie, de la révolte appropriée par le politique et de l'arbitraire. Dans ce monde, je peux me permettre de casser toutes les barrières de la vie de tous les jours, me rappelle Ballard. Je peux avoir le prix Nobel pour une promesse qu'on m'attribue. Quelques minutes après, je peux devenir un commandant de champ de concentration (Gale, 1998, para 21). Mais, je ne dois pas oublier (m'explique encore Ballard) que mon cerveau est une machine qui produit de la réalité virtuelle. L'illusion que j'ai de ce monde est générée par mon cerveau. Alors, la réalité virtuelle produite par un ordinateur ne fait que s'interposer entre moi et la réalité que j'expérimente. La fiction est là. Est-ce qu'il est encore nécessaire d'inventer la fiction? Ballard donne la réponse suivante: "Given that external reality is a fiction, the writer's role is almost superfluous. He does not need to invent the fiction because it is already there. So he now has a much more analytic role" (Lightfoot & Pendleton, 1970, para 9). Comment réinventer la réalité alors? La non-linéarité et la fragmentation sont devenues les formes les plus pures de la société où je vis. Ce qui me reste, c'est de faire des corrections optiques à mes sens, à mes émotions et à mes sentiments. Est-ce qu'il sera difficile? Toutes mes sensations sont déjà numérisées (Lotringer et Virilio, 2005, pp. 65-66).<sup>98</sup> Regarder, n'est-il pas devenir une conséquence visuelle induite et désirée en même temps?! Mon monde est devenu virtuel. La communauté humaine est passée dans le virtuel. La moralité elle aussi a été numérisée.

---

<sup>97</sup> Swearingen, C. J. & Pruett, D. (1998). *Rhetoric, the Polis, and the Global Village*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (p. 224).

<sup>98</sup> Lotringer, S. et Virilio, P. (2003). *The Accident of Art*, Cambridge: Semiotext (e). En se référant au phénomène virtuel contemporain, les deux auteurs mettent en accent pendant leur dialogue qu'aujourd'hui "Every sensations is going to be digitized or digitalized. We are faced with the reconstruction of the phenomenology of perception according to a machine. (...) Now it's a machine that's reconstructing sensations pixel by pixel and bits by bits."



## Une violence compassionnelle virtuelle contre une autre

J'aime la violence compassionnelle virtuelle qui s'affiche quand j'ouvre ma page d'accueil d'Internet. D'habitude, je n'ai pas à m'inquiéter. Elle est là, pleine de sang. Oui, la nouvelle qu'on construit chaque jour et qu'on vend socialement<sup>99</sup> a besoin de sang.<sup>100</sup> On l'a construite en fragments virtuels et on la projette violemment vers un moment temporel qui passe à l'instant. Pour satisfaire mon appétit de violence, parfois, ma réalité devient une histoire complètement fabriquée (Seaton, 2005, p. 294). Etant convaincu que la réalité que je vois est la vraie, j'ai déjà pris l'habitude de la tenir pour acquise. Si je n'ai pas l'occasion de voir à chaque instant des nouvelles qui parlent de guerre, de mort violente, d'humiliation, de souffrance, de destruction et de catastrophes, je ne me sens pas à l'aise. Mais, je n'ai pas à m'inquiéter. Tout est encore à sa place. Mes nouvelles qui me parlent de tant de violence sont là. Mon attention est enchantée et emprisonnée par cet outil socio-politique : la violence compassionnelle vendue et jouée comme spectacle à bureaux fermés à travers les médias. Une fois que je l'assume, elle devient réelle.<sup>101</sup> Le réel est aboli. Vive le réel hyperréel que je m'efforce d'élever au niveau de son modèle que je ne connais plus. Des nouvelles qu'on rajoute aux publicités, aux téléseries, aux jeux pour gagner mon attention formatée dans le temps des protectorats

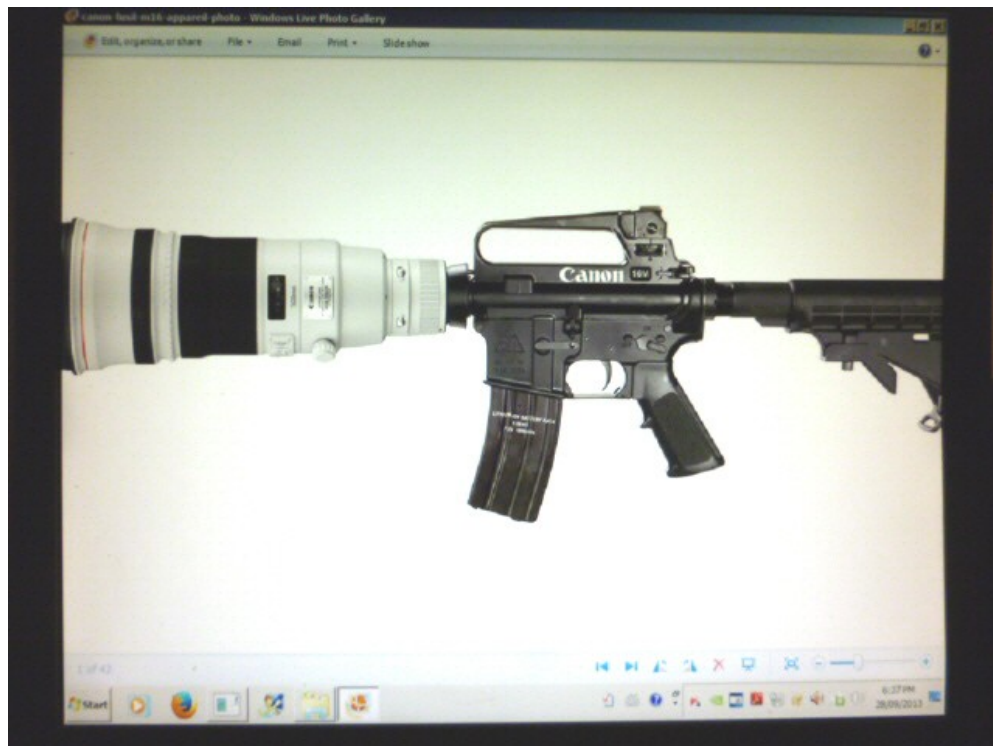
---

<sup>99</sup> Volkmer, I. (2006). *News in Public Memory. An International Study of Media Memories across Generations*, New York: Peter Lang. "All memories are, in essence, social constructions of the past, no matter how recent or remote" (p. 219).

<sup>100</sup> Seaton, J. (2005). *Carnage and the Media. The Making and Breaking of News about Violence*, New York: Allen Lane. En se référant aux nouvelles, l'auteur affirme: "News needs blood-and the disorder and nuisance its appearance in the wrong places implies-in order to display its cleansing morality." Dans le même contexte de discussion on conclut: " There are many kinds of journalism. But, however distant in intention, they share a broad sense of what is sellable (pp. 29-31).

<sup>101</sup> Op. cit. "A news photograph through interaction with the news consumer's cultural/ historic, etc. background becomes reality" (p. 84).

Injustice anywhere is a threat to justice everywhere.

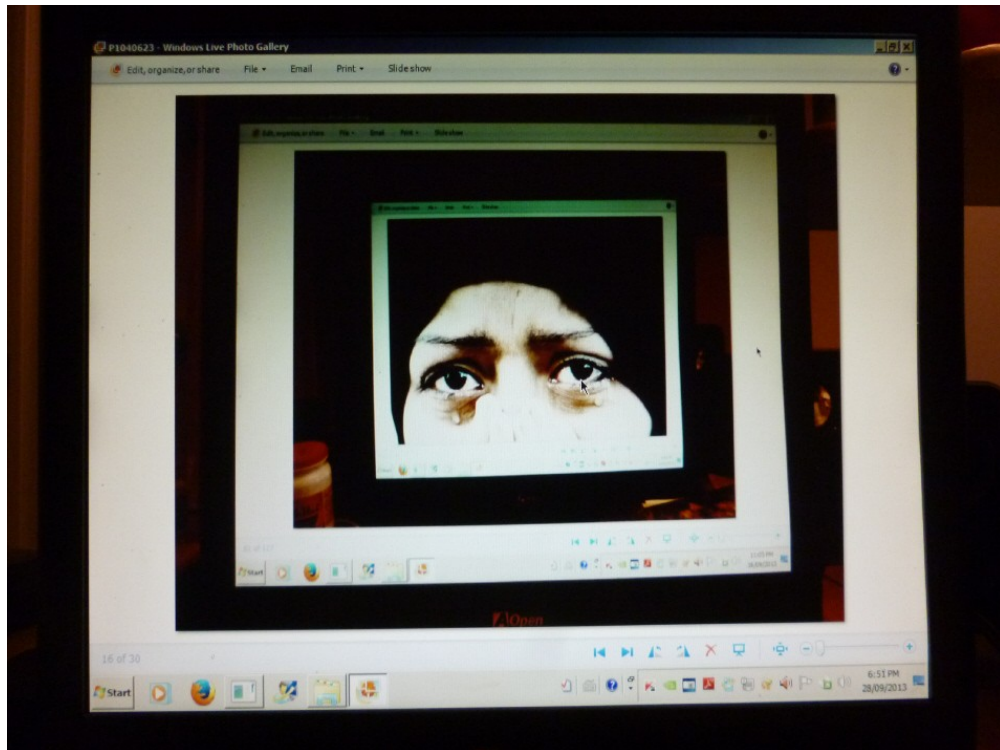


démocratiques d'un marché hyperréel devenu planétaire. Nous voyons tous la même démocratie, les mêmes fragments de liberté encadrée. Les médias des nouvelles, en tant qu'institutions à profit financier, me créent comme lecteur et se battent pour m'avoir comme leur plus chère commodité. Étant déjà massifié comme lecteur, je suis vendu aux compagnies de publicité, qui ne valorisent que la globalité des lecteurs (Langton, 2009, p. 7).<sup>102</sup> En tant que récepteur visuel passif, je contribue à la co-crédation instantanée de la signification. De cette façon, je donne à mes nouvelles une vie et une citoyenneté identitaire. Mes nouvelles se personnalisent et gagnent une identité, l'identité de ma passivité complice. Ces nouvelles globales virtuelles, qui se veulent compassionnelles, rencontrent la violence de mon regard passif et complice. Dans mes yeux, leur réalisme dépasse la réalité des nouvelles. Ma passivité devient beaucoup plus violente que la violence dont on parle dans les nouvelles ou bien la violence des nouvelles. Une image n'a plus la valeur de mille mots. C'est mon indifférence qui prend la valeur de mille violences : la guerre en Iraq et en Afghanistan, les attentats israélo-palestiniens, la querelle israélo-américano-iranienne, les automnes et les printemps arabes, la paix guerrière syriano-internationale, les tueries successives aux États-Unis, les tensions en Russie, les tensions pakistano-indiennes, la querelle tibétano-chinoise, la querelle coréenne-américano-coréenne, la querelle hispano-basque, la querelle anglo-irlandaise, la querelle anglo-argentine, les actes de piraterie des Somaliens, les actes d'expulsion des citoyens d'ethnie Rome en Europe, les malentendus canadienno-québécois, les conflits belges, la guerre de la drogue au Mexique, les manifestations de rue violente à travers le monde. Parfois il me passe par la tête l'idée bizarre qu'un jour il n'y aura plus

---

<sup>102</sup> Langton, L. (2009). *Photojournalism and Today's News. Creating Visual Reality*, Malden: Wiley-Blackwell.





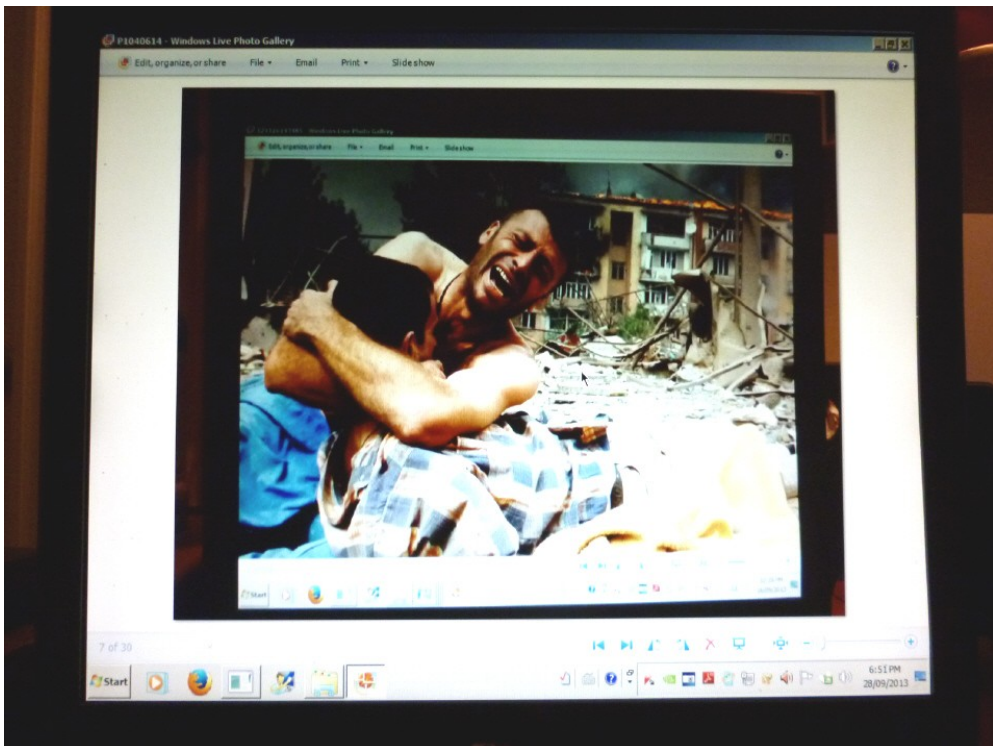
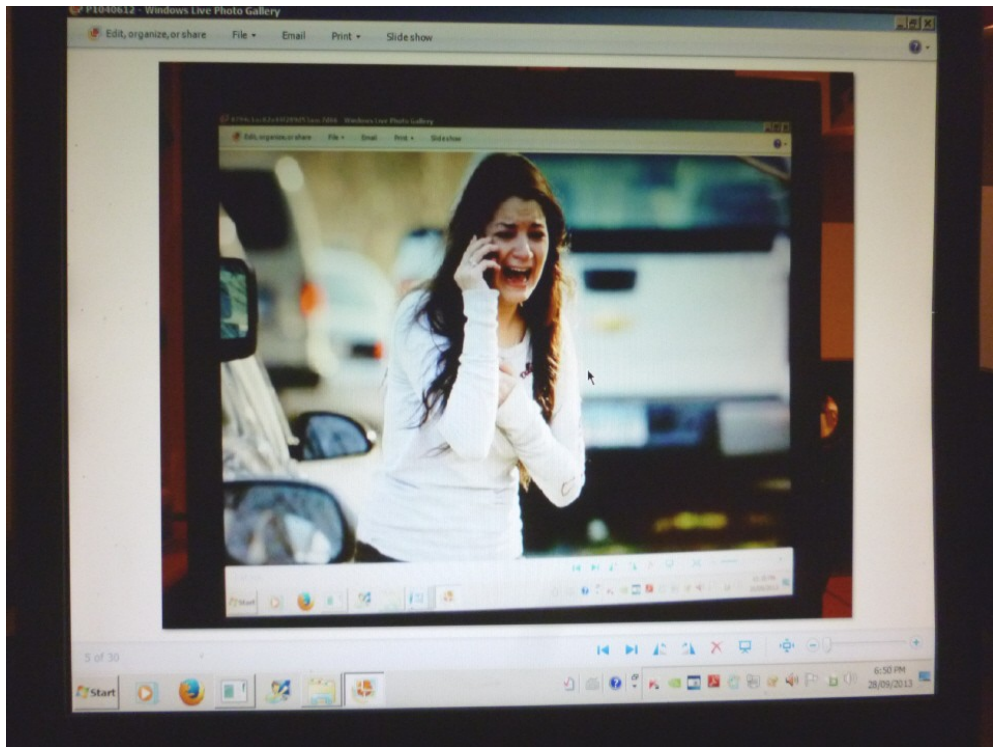
de violence. Qu'est-ce que je vais alors faire de mes nouvelles ? Mais, non ! Je m'inquiète pour rien. Les nouvelles s'en vont vers la globalité. Je suis tenté de dire « Quand il n'y aura que la violence ? » Mes nouvelles sont devenues des événements globaux atemporels qui se passent confortablement à la maison à travers l'écran de mon ordinateur. Mais, ma fatigue compassionnelle m'empêche de voir ma réalité virtuelle construite socialement telle qu'elle est. En réalité, mes nouvelles sont très constructives.<sup>103</sup> Est-ce que toute cette souffrance que je regarde est censée m'instruire ? Oui. Elle m'aide à me positionner. Faire quoi ? J'hésite. J'ai compris. On veut me dire que je dois être un citoyen enragé, un enragé passif et compassionnel face à la réalité qu'on me vend. Tout message visuel de presse que je reçois est suivi presque instantanément de ma catégorisation verbale (Barthes, 1993, p. 946). Mon langage connote le réel en fonction de mon contexte de vie et fonctionne comme un métalangage intérieur. Je n'assume qu'un message rhétorique. Je suis la conséquence identitaire de ce message. Mais, pendant que je me pose endormi des questions d'identité virtuelle, mes nouvelles sont l'expression fabriquée<sup>104</sup> des transformations sociopolitiques d'un monde marqué par un nouveau type de racisme radical, par l'immoralité, l'irresponsabilité généralisée et par un esprit militaire en croissance. Rien ne m'est étranger et tout m'est étranger. Tout dépend

---

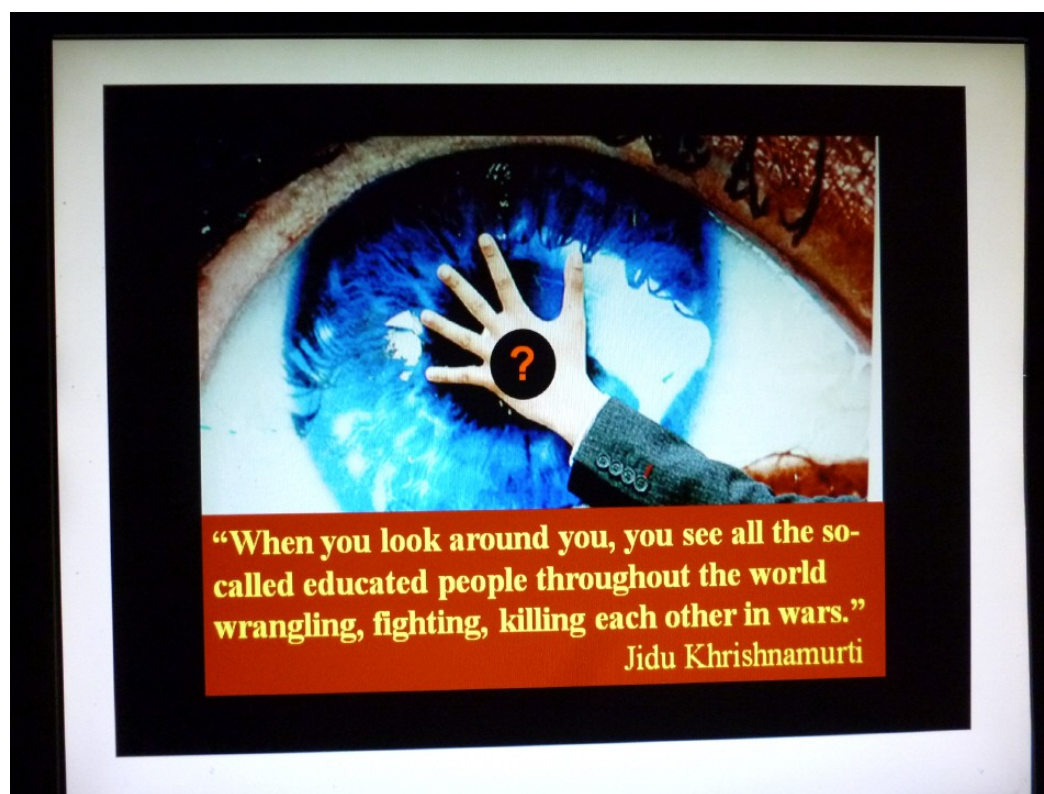
<sup>103</sup> Seaton, J. (2005). *Carnage and the Media. The Making and Breaking of News about Violence*, New York: Allen Lane. "News pretends to be neutral, but never is. News is seldom constructive" (p. 290).

<sup>104</sup> Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory*, Chicago : The University of Chicago Press. En ce qui a trait aux réactions des médias face à la réalité, Mitchell remarque:

"CNN has shown us that a supposedly alert, educated population ( for instance, the American electorate) can witness the mass destruction of an Arab nation as little more than spectacular television melodrama, complete with a simple narrative of good triumphing over evil and a rapid erasure from public memory" (p.15).



de mon attitude, mais rien ne dépend de moi. Mes souvenirs deviennent de plus en plus virtuels et mes élaborations de plus en plus élaborées.<sup>105</sup> Tout message visuel de presse que je vois est suivi presque instantanément de ma catégorisation verbale (Barthes, 1993, p. 946). Mon langage connote le réel en fonction de mon contexte de vie et fonctionne comme un métalangage intérieur. Je n'assume qu'un message rhétorique. Je suis la conséquence de ce message.



---

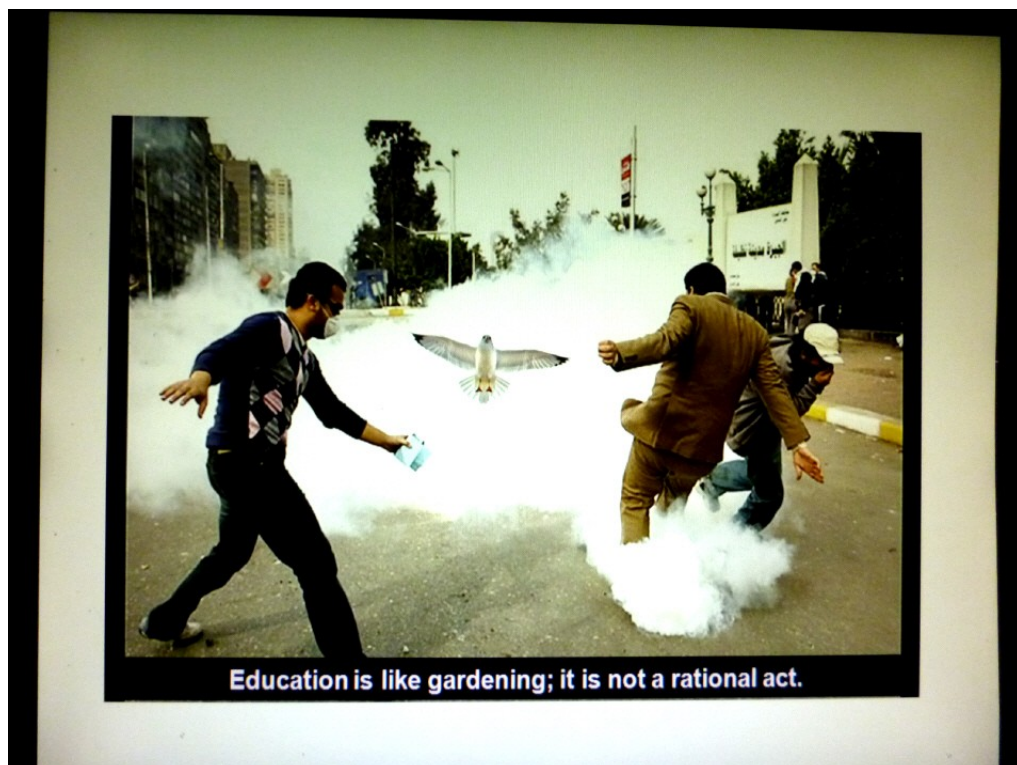
<sup>105</sup> Op. cit. (p. 213)

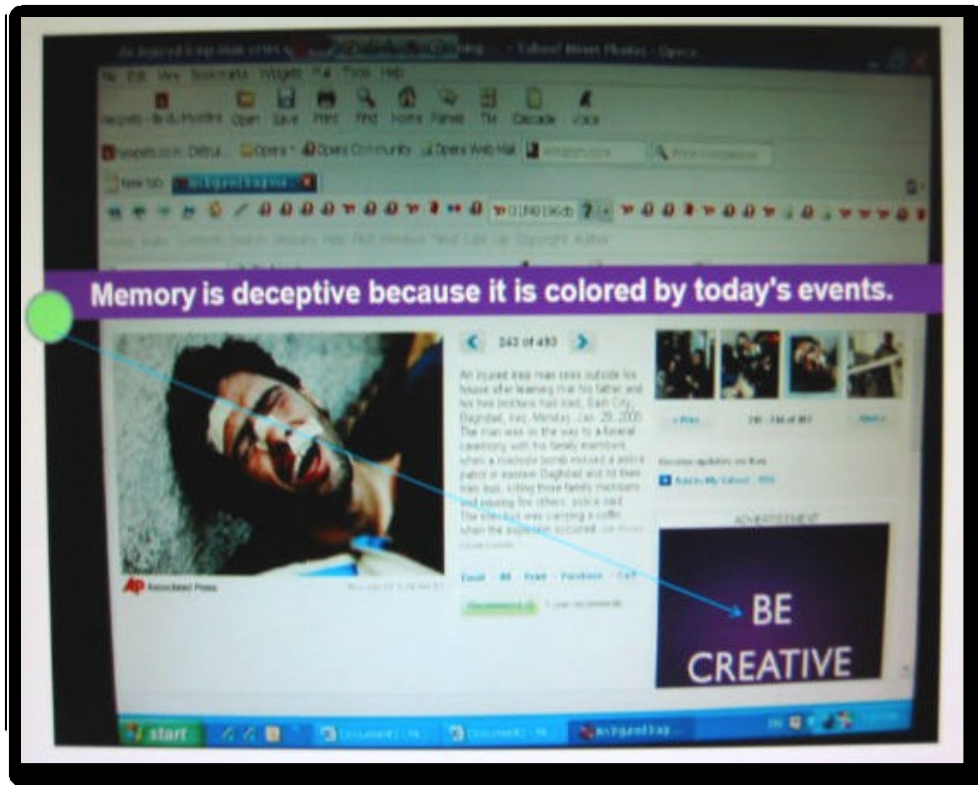
**Qu'est-ce qui m'emmène à poursuivre une recherche sur l'impact pédagogique d'un projet d'enseignement basé sur la rhétorique des nouvelles en ligne ?**

Le regard interrogatif que je porte presque involontairement sur ces nouvelles (qui font partie intégrante de la conscience du monde de chaque jour) ;

La rhétorique visuelle des messages des nouvelles, basée sur l'absence virtuelle de réalité pour construire son pouvoir de séduction ;

Le multi-sens douteux de ces messages visuels, qui surgit à différents niveaux de production ;

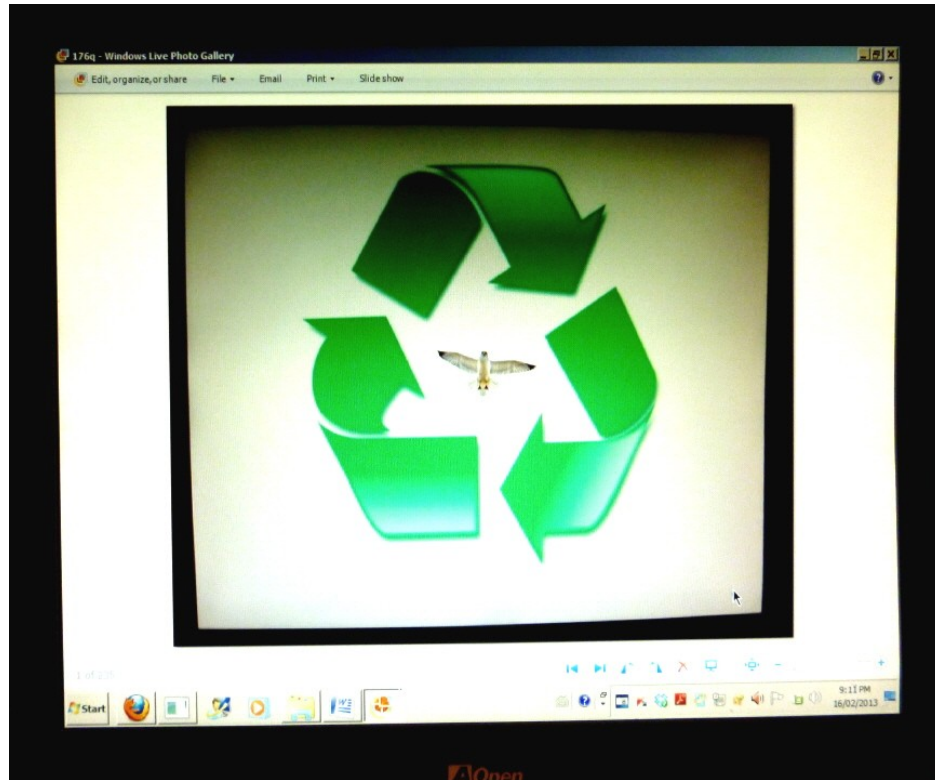




La conviction que la rhétorique visuelle des nouvelles en ligne occupe de plus en plus un lieu central dans l'interconnexion de la dynamique sociale, culturelle, civique et de la conscience rhétorique de l'individu ;

La conviction que la rhétorique visuelle s'adresse (à travers la construction, la circulation, l'appréhension, la réception, la consommation du message) de plus en plus à un lecteur planétaire et non plus à un public restreint ;

La conviction que la rhétorique visuelle des nouvelles altère notre réalité et a tendance à s'imposer comme un archétype plus important que la réalité.



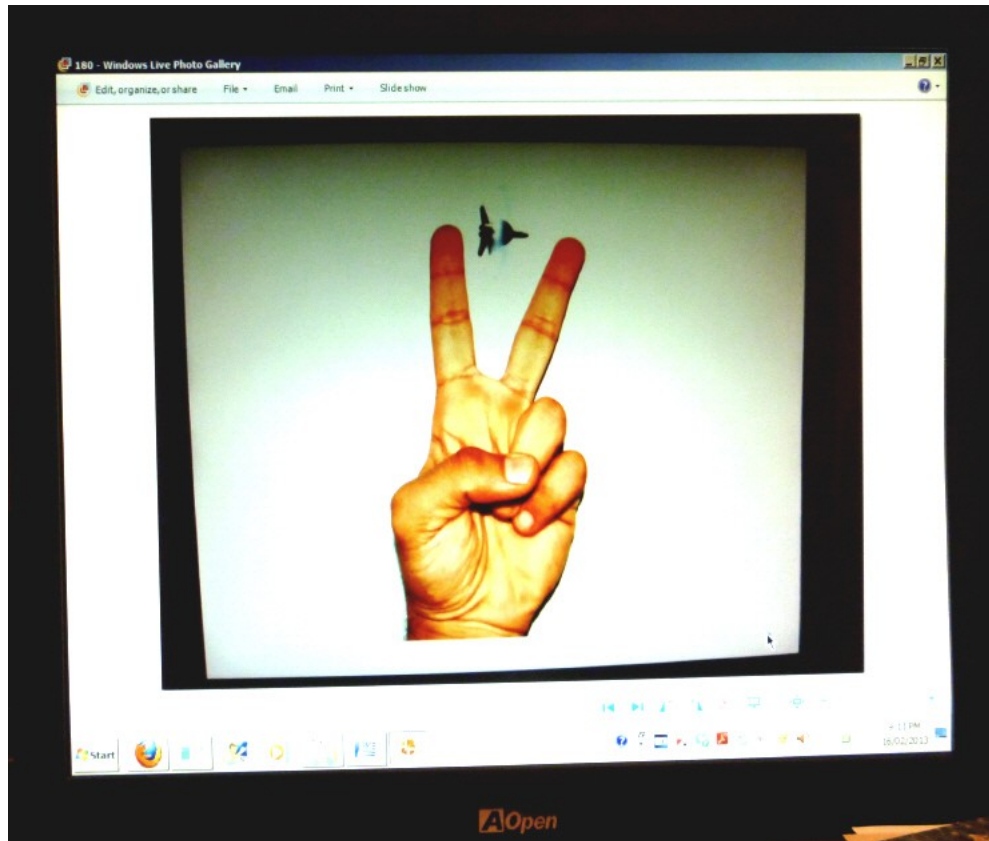
La conviction que cette « rhétorique visuelle électrique » divise de plus en plus le monde en races et sexes,<sup>106</sup> produit et manipule<sup>107</sup> de plus en plus de communautés entières de spectateurs, de lecteurs, de croyants, recycle leurs décisions et leurs actions.

La peur que l'attitude éthique devienne virtuelle dans le temps de l'hallucination virtuelle, de cette simulation du réel, de ce simulacre, de cette absence que je vois comme présence, de ce brouillard rhétorique qui m'aveugle et que j'ai tendance à assumer, de ce virtuel qui me pense (Baudrillard, 2002, p. 107)

---

<sup>106</sup> Welch, K. E. (1999). *Electric Rhetoric. Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*, Cambridge: The MIT Press (p. 194).

<sup>107</sup> Williams, R. (2009). The Artist's Eye. Dans Barnes, B. Susan. *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion* (p. 28). Cresskill: Hampton Press, Inc. "Most media images are permeated with messages of persuasion that are designed specifically to bypass reason."



L'espoir qu'à travers une pédagogie écologique<sup>108</sup> de la pensée, basée sur l'analyse de la rhétorique des nouvelles en ligne, je pourrai créer des moments d'arrêt critique de vision qui devraient m'interroger à l'instant sur l'authenticité de la vérité<sup>109</sup> ;

L'espoir que cette pédagogie d'art pourrait avoir aussi comme objet d'étude les modalités dont nos actions symboliques influencent et construisent la réalité<sup>110</sup> ;

L'espoir que les connaissances, les aptitudes et la capacité d'analyse critique apprises par la pratique de la rhétorique visuelle aideront les étudiants à développer un regard

---

<sup>108</sup> Newton, H. J. (2001). *The Burden of Visual Truth. The Role of Photojournalism in Mediating Reality*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'écologie visuelle s'intéresse aussi à la manière dont les images arrivent à influencer les lecteurs et leur réalité et comment chacun arrive à son tour à influencer le tout (p. 109).

<sup>109</sup> Barnes, B. S. (2009). *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion*, Cresskill: Hampton Press, Inc. (p. 6).

<sup>110</sup> Olsen, L. C., Finnegan, C. A. & Hope, D. S. (2008). *Visual Rhetoric. A Reader in Communication and American Culture*, Los Angeles: Sage (p. 4).

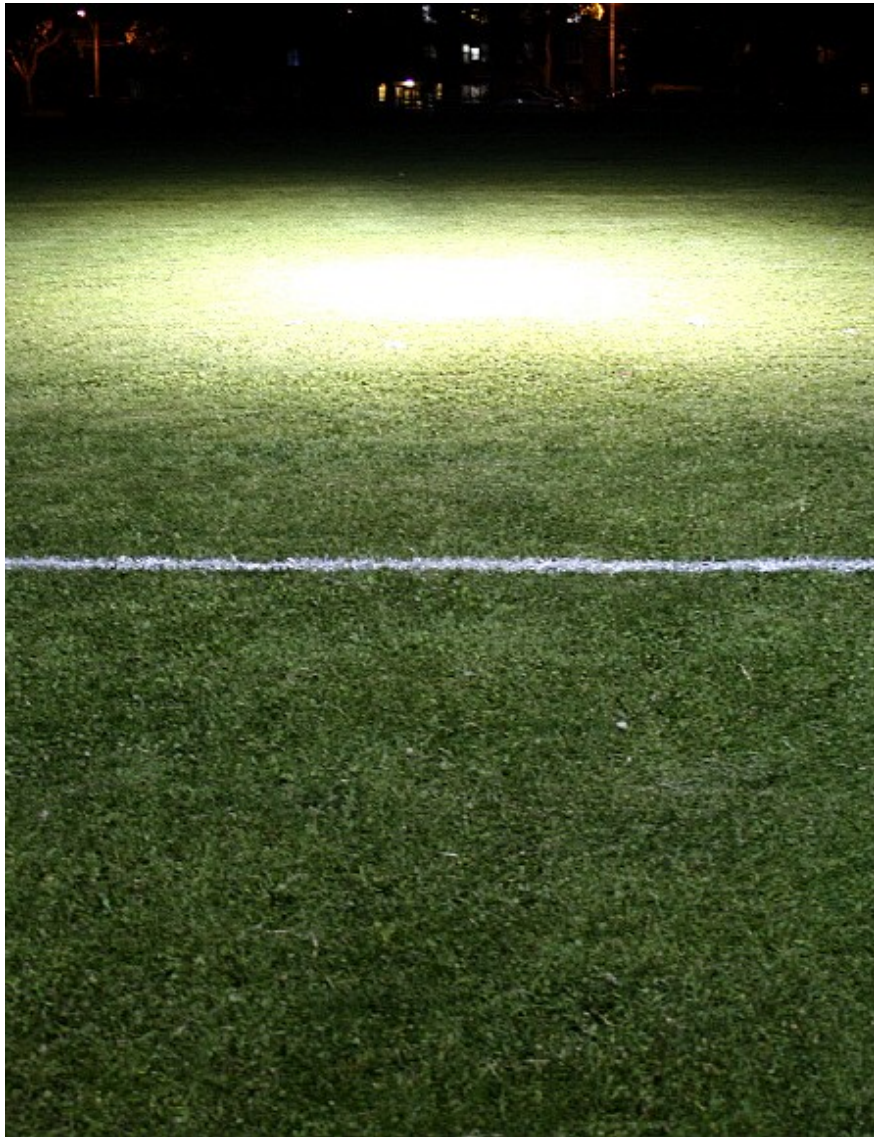


avisé<sup>111</sup> et responsable concernant non seulement l'environnement contemporain numérique (Olsen, Finnegan, et Hope, 2008, p.4) mais aussi celui de la vie réelle de chaque moment.

---

<sup>111</sup> Williams, R. (2009). The Artist's Eye. Dans Barnes, B. Susan. *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion* (p. 28). Cresskill: Hampton Press, Inc. "In this virtual, visual culture, it is critical to the individual and to society that we learn to recognize and develop those intelligences that provide a defense against media seductions and manipulations."

*“It is quite possible that we look at the world from the wrong side and that we might find the right answer by changing our point of view and looking at it from the other side, i. e., not from outside, but from inside.” (C.G. Jung)<sup>112</sup>*



---

<sup>112</sup> Jaffé, A. (1979). *Carl Gustav Jung, Word and Images*, Bollingen Series XCVII:2, Princeton: Princeton University Press (p. 216).

## Étape no 1.

### Exercice d'orientation

(L'exercice au complet est en annexes, à la page 363).

Le 19 août 2010 et le 10 octobre 2010, j'ai proposé à ma fille (étudiante au secondaire), un court exercice qui a eu le rôle d'un moment exploratoire<sup>113</sup> que j'ai nommé d'orientation.<sup>114</sup> Je lui ai demandé de répondre sans aucun conditionnement<sup>115</sup> à un questionnaire qui ne présentait que deux questions<sup>116</sup> visant : 1. Le type d'informations qu'on cherche dans les médias et 2. Le type de média(s) qu'on utilise pour trouver l'information recherchée.

En regardant l'information obtenue, j'ai constaté qu'environ 90% des informations données sont liées à un apprentissage comme loisir dans une école parallèle, à travers différents écrans qui sont presque tout le temps utilisés comme écran unique et qui se constitue dans un site pédagogique principal pour ma fille.

Les nouvelles économique-socio-politiques sont mentionnées seulement de manière passagère et comme partie intégrante d'une activité de famille, qui n'est pas nécessairement perçue comme une activité de loisir.

---

<sup>113</sup> Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*, Third Edition, Los Angeles: SAGE. "Researchers often use exploratory methods to inform decisions about research design" (p. 105).

<sup>114</sup> Le mot « orientation » vise directement le travail pédagogique et de recherche; son sens dans ce contexte est de premier aperçu de la réaction d'un jeune étudiant face à l'environnement médiatique et face à ce type d'exercice pédagogique.

<sup>115</sup> Je n'ai imposé aucune contrainte en ce qui concerne la décision de répondre ou non aux questions et la date limite de remise des réponses.

<sup>116</sup> Les deux questions posées n'ont pas visé du tout une hiérarchie de valeur.

Where the children are there is the golden age.



The Latest Issue of RS: **Lady Gaga Tells All**

The broken heart, bitter fantasies and epic ambition of the biggest pop star in the world.  
Plus: See photos of Lady Gaga's wildest looks.



L'objectif principal de cet exercice a été d'obtenir une première image<sup>117</sup> nécessaire à clarifier des questions que je me posais sur le design pédagogique. C'est, en fait, le point de départ de mon projet de recherche. Suite à l'analyse et à l'interprétation des données, j'ai constaté qu'au-delà de l'idée ponctuelle de médium électronique, de son message, de sa rhétorique et de l'impact de tout ceci sur le lecteur qui a interagi avec hypermédia, les deux questions ont ouvert en réalité un large horizon d'interrogation concernant : 1. L'impact de l'environnement contemporain sur l'étudiant de niveau d'études secondaires ;<sup>118</sup> 2. Le contenu informatique auquel l'étudiant s'attache ou s'identifie ; 3. La façon médiée dont on expérimente la vie dans l'environnement numérique contemporain.

À partir de cet exercice, nous avons développé le premier exercice à proposer aux étudiants en classe. Dans le chapitre suivant, je vais donner quelques indices sur la nature et les résultats obtenus.

---

<sup>117</sup> Cette « première image » vise le positionnement de mon intention pédagogique et de recherche par rapport aux intérêts qu'on manifeste comme étudiant/e. Aussi, ce premier aperçu sert de point de départ et d'encrage pour la mise en application et le développement sur terrain du projet.

<sup>118</sup> Le terme « environnement contemporain » fait référence, dans ce contexte, surtout à l'éducation reçue à la maison, à l'école et dans le contexte social élargi, éducation sur laquelle se colle toute autre éducation parallèle. L'Internet (dans ce contexte) représente un élément omniprésent, qui crée des ponts entre toutes ces couches structurales de la société contemporaine, tout en se superposant sur celles-ci.

*“The image of the world is a projection of the world of the self.” (C. G. Jung)<sup>119</sup>*



---

<sup>119</sup> Mansfield, V. (1995). *Synchronicity, Science, and Soul-Making. Understanding Jungian Synchronicity through Physics, Buddhism, and Philosophy*, Chicago : Open Court (p. 192).

## **Exercice de départ dans un processus pédagogique et de recherche évolutif**

(L'exercice au complet est en annexes, à la page 374).

Le premier exercice fait en classe appartient, en fait, à la même catégorie que celui fait à la maison avec ma fille : c'est un exercice d'orientation. Pour qu'à la fin du processus on puisse revenir sur le point de départ, il nous fallait établir ce bout de pont. Nous avons retenu uniquement deux éléments : l'étudiant de niveau postsecondaire (1) face à l'environnement hypermédiatique (2). Dans le cadre de ce premier exercice, les étudiants ont dû répondre à trois questions concernant : 1. Le temps alloué pendant 24 heures à la navigation sur Internet ; 2. Les sites fréquentés le plus souvent ; 3. L'information recherchée le plus souvent.

On a visé un objectif à deux volets: 1. Avoir une image générale sur l'utilisation de cet écran virtuel dans sa globalité (télé, ordinateur, I-pod, I-pad, I-book, téléphone portable), et 2. Amener les étudiants à participer à un processus de prise de conscience et d'éveil graduel concernant la place de chacun dans l'environnement contemporain et les responsabilités qui nous reviennent. Les étudiants ont consenti à collaborer au développement de cet exercice de façon anonyme.

Suite à l'analyse et à l'interprétation des données, j'ai constaté que la grande partie des informations mentionnées font partie du champ du divertissement. En général, les étudiants n'ont manifesté d'intérêt que pour leur identification dans le monde (leur apparence physique, leur présence dans le monde, le monde du design vestimentaire et les vêtements qu'ils peuvent se procurer, les infos qui concernent les gens qui les



entourent et la communication entre eux, le monde du divertissement diffusé sur la toile virtuelle). Parmi ces données, il n'y a eu aucun indice concernant les événements économique-socio-politiques diffusés par les médias ou questionnés dans le processus d'enseignement.

Suite à l'analyse de ces deux exercices d'orientation, j'ai pu déjà me faire une idée sur l'impact pédagogique. Les résultats m'ont fourni des indices précieux sur le design de la recherche à suivre dans le cadre de notre projet. Le chapitre suivant explique en détail la prochaine étape que j'ai intitulée « Metaphotopédagogie » et qui s'est constituée en moment clé de la recherche.



*“Not only is the camera a gun, but also the eye is a gun.”* (Rod Giblett)<sup>120</sup>



---

<sup>120</sup> Giblett, R. (2008). *Sublime Communication Technologies*, New York : Palgrave Macmillan (p. 70).

**Metaphotopédagogie. Présentation PowerPoint comme base critique de réflexion, de création, de travail pédagogique et de recherche.** (L'exercice au complet est en annexes, à la page 392).

### **Notions introductives**

À partir des résultats des exercices d'orientation, j'ai créé un diaporama que j'ai présenté aux étudiants en classe. Dans le but de leur offrir une base de questionnement et un exemple de design visuel basé sur la connaissance construite dans les sites des nouvelles en ligne sous la formule « Je suis ce que j'interroge », j'ai introduit dans le contenu de cette présentation visuelle le type d'information dont les étudiants ne semblaient pas intéressés au moment où ils ont donné leurs réponses dans le cadre de l'exercice d'orientation. Toute cette information visuelle a eu comme source l'écran de mon ordinateur à travers lequel j'ai eu accès aux nouvelles publiées en ligne par yahoo.ca, yahoo.qc, Time magazine, le site à contribution collective Flickr et quelques-unes de mes photos récentes. Ce diaporama contient 141 diapositives prévues à passer à un intervalle de 6 secondes. Toutes les données collectées ont été placées dans un nouveau contexte visuel qui crée un lieu visuel interrogateur antidote<sup>121</sup>, capable de générer non seulement des significations multiples mais surtout un engagement éthique actif, critique et créatif chez le lecteur (sans lequel la présentation en tant qu'exercice pédagogique et de

---

<sup>121</sup> Messaris, P. & Moriarty, S. (2005). *Visual Literacy Theory*. Dans K., Smith, S., Moriarty, G., Barbarsis & K., Kenny, *Visual Literacy Theory in Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (pp. 481-502). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers. Les auteurs remarquent que l'enseignement critique sur le visuel médiatique peut constituer un antidote contre les tentatives de manipulation du lecteur. Apprendre comment aborder le visuel véhiculé par les médias représente à la fois une modalité proactive (comme voie d'enrichissement cognitif) et une modalité réactive (comme forme de défense dans un monde dominé par un média manipulateur).

recherche reste inachevée). Le résultat final a été majoritairement représenté par un visuel manipulé à plusieurs niveaux.

### **Objectifs visés par le diaporama présenté aux étudiants**

Par cette présentation, j'ai visé impliquer les lecteurs dans un rituel de passage <sup>122</sup> éthique et critique. Plus concrètement, pour atteindre cet objectif général, je me suis proposé de :

1. Amener les étudiants à répondre à un questionnaire concernant l'impact sur le lecteur de la rhétorique de la présentation visionnée (en tant que procédée pédagogique et de recherche) ; 2. Amener les étudiants à créer (en utilisant comme exemple le diaporama visionné) une courte présentation visuelle capable de parler de leur engagement critique, éthique et créatif envers le monde contemporain (présentation ayant le même fil conducteur que le diaporama « Je suis ce que j'interroge. ») ; 3. Amener les étudiants à répondre à un questionnaire - fiche d'évaluation - concernant le projet auquel ils ont participé.

Conduire les étudiants à s'engager dans le développement et l'évaluation du processus d'auto-interrogation et d'interrogation de notre travail d'enseignement et de recherche a supposé donc (selon l'architecture interne et externe de la présentation, de son design et de sa rhétorique visuelle), l'emploi de ces trois objectifs.

---

<sup>122</sup> Barbatsis, G. (2005). Reception Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K., *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media* (p. 281). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'auteure met l'accent sur le fait que l'image dans sa qualité de texte visuel ne fonctionne pas comme un mot, mais plutôt comme un moment temporel qui implique un rituel de passage.

## **Metaphotopédagogie comme forme visuelle éthique et interrogatrice d'autoidentification et d'appartenance au monde**

La base de la metaphotopédagogie est constituée par un questionnement à deux volets interreliés, qui pose un regard particulier sur l'être humain (dans notre cas l'enseignant et l'étudiant ou le designer de la présentation et le lecteur) en tant que bâtisseur et destinataire du processus de l'enseignement.

Le premier volet fait référence au destin<sup>123</sup> du processus d'enseignement en général. Qu'est-ce qui reste<sup>124</sup> imprimé dans notre mémoire comme enseignement après l'enseignement? Est-ce qu'il nous arrive quelque chose de profond et de significatif ou tout s'efface une fois le cours terminé? Est-ce qu'un moment pédagogique anticipe quelque chose de durable à l'avenir ou sa fin est sa seule prévision?

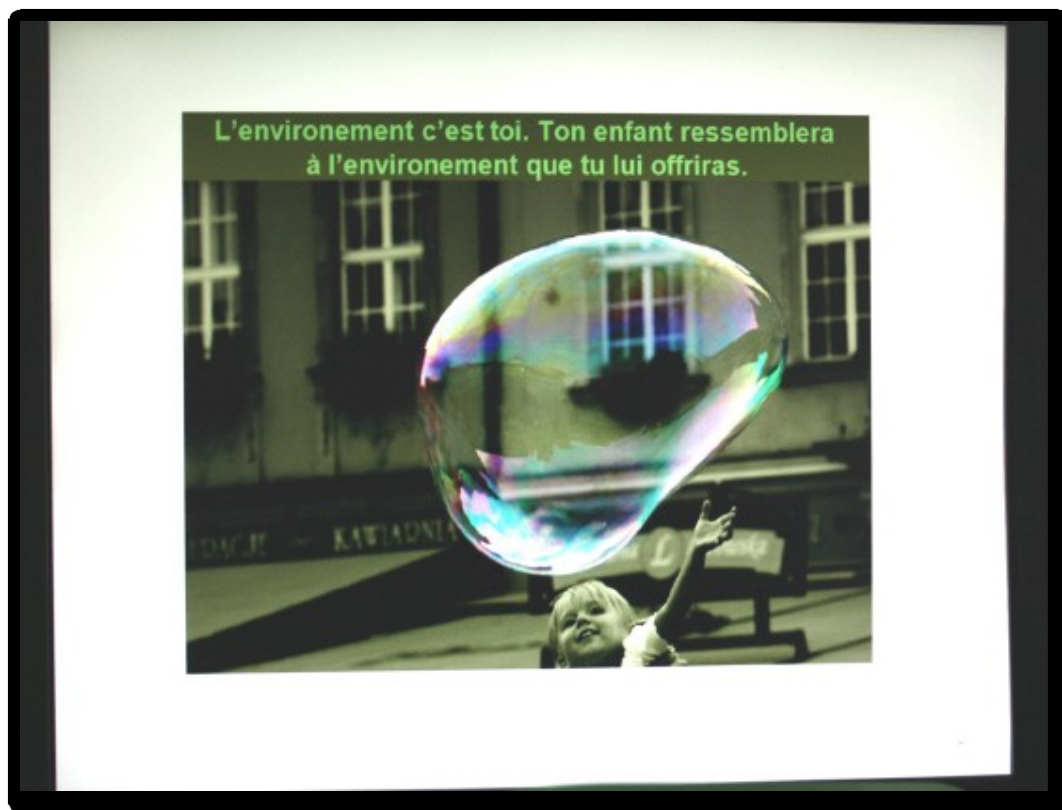
Le deuxième volet vise l'idée de qui je suis face à l'environnement dont je fais partie. Qu'est-ce qui m'interpelle en tant qu'être humain face au monde? À quoi je m'attache comme valeur? À quoi je m'identifie comme responsabilité? Est-ce que ma façon de m'identifier au monde peut me définir<sup>125</sup> en termes de responsabilité à l'égard du destin du monde?

---

<sup>123</sup> Le terme «destin» implique ici l'idée de statut de l'enseignement dans un monde contemporain où la violence semble s'imposer comme seule cause et conséquence des actions des êtres humains. Face aux conflits culturels et économiques du monde contemporain, on se demande si l'enseignement d'aujourd'hui peut avoir un impact positif et durable.

<sup>124</sup> Par la formule « qu'est-ce qui reste », je fais référence aux valeurs vivantes qui peuvent nous guider dans nos actions de façon significative en ce qui concerne le destin du monde qui nous entoure.

<sup>125</sup> Hope, D. S. (2008). *Visual Communication. Perception, Rhetoric and Technology*, New Jersey : Hampton Press, Inc. L'auteure soutient que "Making meaning through visual images indicate a process that points to the centrality of self, identity, and identification" (p. 9).



Chacun de ces deux volets converge, en fait, vers la construction d'une seule thématique d'interrogation : l'attitude humaine et ses conséquences sur l'environnement où l'on vit. Les formes multiples d'enseignement qu'on vit et qu'on subit<sup>126</sup> nous poussent à nous identifier au monde d'une façon spécifique. La manière dont on s'identifie nous définit en termes d'attitude et de responsabilités envers le monde. Si après l'enseignement il reste dans notre mémoire quelque chose qui nous interpelle et qui nous amène à prendre une position de nature éthique envers le monde<sup>127</sup>, alors l'enseignement a été efficace. C'est le chemin de l'enseignement et de l'apprentissage qui doivent contenir les valeurs qui nous définissent et à travers lesquelles nous nous identifions en termes de responsabilité.

---

<sup>126</sup> Par l'idée d'enseignement qu'on subit, je fais expressément référence au bombardement médiatique ayant à la base le visuel.

<sup>127</sup> Le terme « monde » implique à la fois ici l'idée de soi-même et de monde qui nous entoure et dont on est responsable.

Ce qui nous interroge devient alors un équivalent de ce qu'on veut être. Appliqué au monde d'aujourd'hui, dominé par l'image<sup>128</sup>, ce type de raisonnement peut être restreint à la formule : « Je suis ce qui m'interroge comme image. »<sup>129</sup>. Cette formule semblable, à un adage, s'est constituée dans fil conducteur non seulement pour la construction de la rhétorique de ma présentation mais aussi pour notre travail pédagogique et de recherche dans son intégralité.

---

<sup>128</sup> Mansfield, V. (1995). *Synchronicity, Science, and Soul-Making. Understanding Jungian Synchronicity through Physics, Buddhism, and philosophy*, Chicago: Open Court. En se référant au concept d'image Carl Gustav Jung met l'accent sur le fait que "We live immediately only in the world of images" (p. 202).

<sup>129</sup> Hill, A. Ch. & Helmers, M. (2004). *Defining Visual Rhetorics*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Concernant le rôle joué par l'image dans ce qu'on appelle processus d'éveil, on affirme: "Historically, images have played an important role in developing consciousness and the relationship of the self to its surroundings. We learn who we are as private individuals and public citizens by transporting ourselves reflected in images. We refer to our sense of our own personality as a self-image" (p.1).

### **Déroulement de l'exercice en classe.**

Je suis en voiture en route vers le collège. Il est 7h45 minutes. On est au début du mois de novembre. Il y a un peu de brouillard qui flotte au-dessus de la terre. J'écoute « Balada para un loco » d'Astor Piazzolla. Je sors de l'autoroute. Je prends une route secondaire. Le chemin est gelé et glissant. Je regarde les champs, les arbres qui longent la route. Tout est habillé d'un vêtement argentée qui crée une illusion féerique. Je roule tranquillement. Je ne suis pas loin du collège. Il n'y a personne sur la route. Je tourne à gauche. Mais oui, il y a quelque chose sur la route! Un accident. Une voiture est tombée dans un fossé assez profond sur le côté droit de la route. Les feux de détresse clignotent. Je m'arrête, je regarde. Il y a quelqu'un au volant. Il me regarde. Il attend. Il ouvre difficilement la portière de la voiture. Je lui demande s'il a besoin d'aide. Il me dit que ça va et qu'il attend le service de remorquage.



Le chemin imprévisible et la glace l'ont fait glisser. Je pars. J'arrive au collège. Je descends au sous-sol. Les étudiants et les enseignants se préparent à entrer en classe. Je passe à travers les longs couloirs avec des tuyaux au plafond qui circulent dans toutes les directions. Un ciel de tuyaux. Je me sens à nouveau comme si je m'étais trouvé au bord d'un organisme hybride géant. Aujourd'hui, on commence la deuxième étape de travail avec les étudiants. J'arrive en classe.

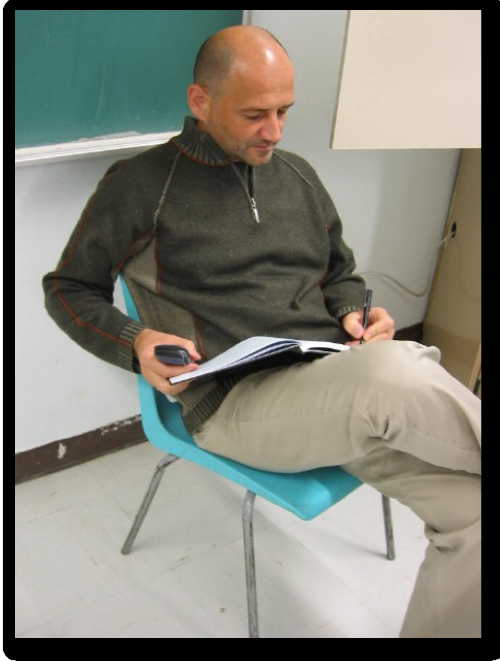


Je regarde la lumière fragmentée en morceau par les barreaux des fenêtres. Il me passe par la tête l'idée que tout ce qui nous entoure a une influence sur nous. Il est presque 8h30. On prépare le matériel. La structure du travail d'aujourd'hui est différente. Je vais faire une présentation visuelle basée sur un imaginaire provenant d'Internet et les étudiants vont répondre à un questionnaire visant l'impact de ces messages. Mais, pour le moment, on a des difficultés avec l'ordinateur. Apple ne reconnaît pas la présentation





réalisée sur PC. On change d'ordinateur. Ça y est. C'est bon. On branche l'ordinateur au projecteur. Tout est compatible. Les appareils s'entendent maintenant. Je fais dérouler quelques diapositives. L'image est assez bonne. Tout est prêt. Je vais vers mon coin d'observation. On attend que tous les étudiants arrivent. Mon regard glisse entre la première image de la présentation que le projecteur affiche sur l'écran et les barreaux des fenêtres en contre-jour. Je ne sais pas pourquoi cette image me renvoie aux nouvelles récentes liées à Julien Assange. On a annoncé qu'à partir du 28 novembre Wikileaks va publier plus de 250,000 documents diplomatiques secrets. Les médias semblent faire de Wikileaks l'objet principal et en même temps la source de base de leurs nouvelles. Des questions et des termes s'enchaînent dans ma tête. Une nouvelle définition de la vérité ? Soudainement, on a le sentiment qu'on vit de façon instantanée dans deux sociétés



marquées par une transparence confuse. Chacune a en même temps des côtés visibles et volontairement cachés. Chacune a ses niveaux de mystère et de secret volontaire. Est-ce que l'éducation doit refléter ces deux côtés de la société ? Comment expliquer aux étudiants qu'il y a un côté visible et un côté caché de la société ? Pour lequel d'entre eux on prépare nos jeunes ? Quels seront les codes moraux, éthiques ou écologiques qui vont gouverner l'enseignement ? Je me demande tout simplement : « Comment pourrait être notre monde si on n'aimait pas tant le culte du secret. Pourquoi on doit avoir toujours deux visages ou plusieurs ? Pourquoi tant de mauvaise compréhension ? Qui se cache de qui ? Qui se protège de qui ? Qui lutte contre qui et pourquoi ? Pourquoi tant de violence ? » Mon stylo tombe par terre. J'arrête de rêver. Il est 8h35. L'enseignante ferme la porte. Tout le monde est là. On commence.



L'enseignante annonce le contenu de cette nouvelle rencontre et elle donne les consignes. Elle explique qu'on va regarder une présentation Power Point qui va se dérouler en silence comme un film muet pendant environ 15 minutes. Après on va travailler pendant environ une heure sur un questionnaire visant l'impact de la présentation sur le lecteur. Les 15 dernières minutes, on les prévoit pour revoir quelques images et parler des méthodes utilisées pour la construction de la présentation. On éteint les lumières. On met la présentation en marche. Je regarde de ma place, du fond de la classe. Les étudiants semblent très concentrés sur ce qui est en train de se dérouler. Je suis curieux si les étudiants vont résister à l'assaut des images jusqu'à la fin. Il s'agit de messages déconstruits et remis en question. Tout ce qu'ils voient ce sont des photos de messages visuels. J'ai photographié l'écran de l'ordinateur image après image. Il y a 141 diapositives enchainées une après l'autre à un intervalle de 6 secondes. Ils vont avoir l'impression que la présentation va durer toute une vie. C'est aussi le silence qui va jouer

son rôle. J'ai misé sur le silence quand j'ai conçu cette présentation. J'ai espéré que le silence va leur donner ce sentiment de trop de visuel. J'ai espéré aussi que le silence va permettre au lecteur d'être avec lui-même pendant qu'il regarde ce monde interrogateur en fragments. J'ai espéré que les lecteurs vont avoir l'impression d'être responsables de ce qui se passe. J'ai espéré que cette intimité offerte au regard va rapprocher chacun de soi-même et de l'idée de responsabilité envers ce qui se passe avec nous dans ce monde qui nous entoure. Pendant le déroulement de la présentation, un des étudiants ouvre son ordinateur portable. Je ne sais pas pourquoi. La lumière de l'écran m'attire l'attention. Il commence à naviguer. Il cherche quelque chose. Je ne vois pas ce qui se déroule sur son écran. Il ferme l'écran. Cette chose me rappelle certains cours auxquels j'ai assisté à l'université. Il y avait beaucoup d'étudiants qui avaient l'habitude de naviguer sur Internet pendant les cours. J'avais l'impression de me retrouver à Wall Street. On s'est habitué à fragmenter son attention et de l'éparpiller, de la faire errer et l'égarer sur plusieurs écrans. Le temps semble long ; il passe vite quand même. La présentation est arrivée à sa fin. On distribue les questionnaires. L'enseignante invite les étudiants à regarder ensemble les questions. On veut s'assurer qu'ils ont bien compris ce qui est demandé de faire. La première consigne qui est inscrite sur les papiers est de marquer toutes les options qui semblent valables. Quelqu'un fait la remarque qu'on ne se souvient plus des diapositives 3, 7 et de la dernière. Dans le questionnaire, il y a trois questions demandant de préciser le contenu des diapositives 3, 7 et de la dernière. On avait prévu de présenter une deuxième fois les diapositives en question. Une fois la lecture du questionnaire faite, on commence à répondre aux questions. Comme prévu, les étudiants utilisent des noms fictifs pour s'identifier. On demande aux étudiants de donner leur

propre avis. Le questionnaire contient 22 questions différentes auxquelles ils doivent répondre. Treize contiennent des questions à choix multiples. Le travail se déroule bien. Les étudiants échangent entre eux à voix basse. De temps en temps, quelqu'un sort et revient dans la classe. Une fois le travail fini, on ramasse les questionnaires. Il nous reste une dernière partie de notre rencontre d'aujourd'hui. On a quinze minutes de questions, commentaires et échanges. C'est à mon tour maintenant de passer de mon rôle d'observateur au rôle d'animateur. Je redémarre la présentation PowerPoint et au fur et à mesure que les diapositives se déroulent, on discute des notions reliées à la construction de ce type de savoir médiatique. J'essaie de couvrir les constantes de la présentation et d'aider les étudiants à comprendre la structure cachée des diapositives qu'ils ont dû commenter dans leurs réponses. Je regarde leurs visages pendant notre échange. Ils semblent étonnés face à la découverte des niveaux de manipulation imbriqués dans la connaissance construite en ligne. On n'a pas beaucoup de temps. L'enseignante me fait signe qu'on est rendus à la fin de notre rencontre. Je conclus et je remercie les étudiants. L'enseignante rappelle aux étudiants qu'il nous reste à parcourir encore deux étapes ensemble : les présentations orales et l'évaluation de celles-ci. Ces étapes sont prévues à se dérouler pendant les trois semaines qui s'en viennent. Au début de la présentation, chaque étudiant aura comme devoir (consenti) de présenter un court texte écrit en guise d'élément déclencheur de sa présentation. On remercie encore une fois les étudiants et on se donne rendez-vous pour la première session de présentations orales.

## **Description textuelle et visuelle détaillée du diaporama présenté aux étudiants**

(Voir l'annexe à la page 393)

Dans le but d'illustrer le plus fidèlement possible le processus déroulé en classe, j'ai intégré dans le texte qui suit un fragment (14 diapositives sur 141) du diaporama présenté aux étudiants (le diaporama au complet est en annexes). Chaque diapositive a été photographiée et placée comme image (photographie personnelle appropriée, assumée) dans les pages qui suivent. À chaque image, j'ai ajouté une description textuelle de son contenu visuel. La source d'inspiration de ce type de description textuelle est constituée par l'œuvre « Paysages humains » du poète engagé turque Nâzim Hikmet<sup>130</sup>. Ce fragment (exemple) de présentation sera suivi d'explications détaillées sur la construction et la signification qu'on a voulu donner à ce diaporama.

---

<sup>130</sup> Hikmet, N. (2008). *Paysages humaines*, Paris: Parangon. À travers le journal comme poème, l'auteur donne naissance à un magnifique manifeste pour la justice sociale. L'arrangement subtil des mots met en évidence un monde comme conséquence de nos actes irréparables.

## Première diapositive

Un carré en blanc  
et noir,  
placé vers la gauche,  
en bas, sur un autre carré d'un vert militaire.

Un enfant,  
- une fille ou un garçon ;

On ne sait pas.

Il nous regarde à travers une loupe,  
avec un œil innocent,  
agrandi.



## Deuxième diapositive

« La perception demande de l'engagement. »,

un manifeste artistique

d'Antonio Muntadas

en rouge,

en cinq langues :

chinois,

français,

japonais,

anglais

et espagnol.





### Troisième diapositive

Mon écran d'ordinateur,  
photographié, qui représente  
mon écran d'ordinateur  
photographié,  
qui représente  
un écran de télé,  
placé devant l'appareil-photo ;  
seulement le cadre de bois.  
À travers l'écran  
on peut regarder  
un paysage naturel, verdâtre, rocheux, montagneux.



« Cyber war ! », message incrusté dans **la quatrième diapositive**,

qui représente

deux personnes,

qui semblent regarder

un écran,

qui affiche

ces mots.

Une image,

placée sur un carré

vert militaire.



### Cinquième diapositive

Un homme

bien habillé,

les mains dans les poches.

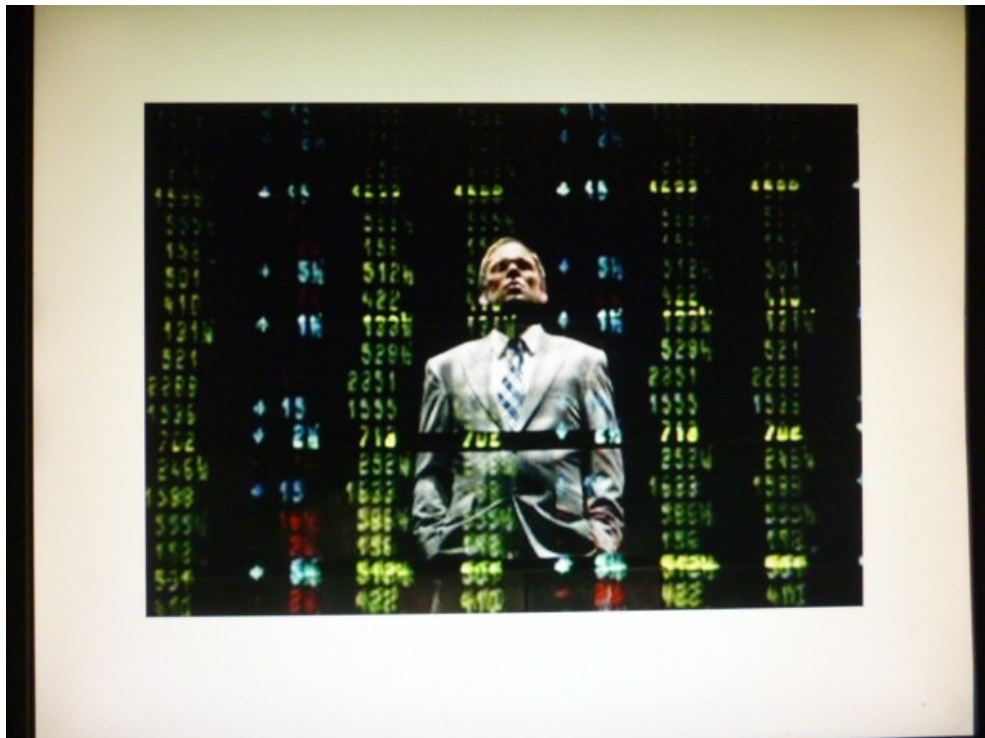
noyé dans la surface bidimensionnelle

d'un écran

traversé par de colonnes verticales et multicolores

de chiffres.

Il nous regarde de loin et d'en haut.



### Sixième diapositive

Un fond noir, massif, mystérieux, silencieux, religieux, presque sacré.

Treize lumières brillent

dans l'immensité de ce noir, rangé sur deux lignes horizontales.

Une faible ligne bleue, qui semble donner à l'espace noir d'en haut l'air d'être au-delà du ciel, marque la marge d'en bas de l'image.

Au milieu, un pupitre - celui des États-Unis - et deux mains en l'air, une à gauche du pupitre, l'autre à droite. Les mains de George W. Bush en l'air, pendant une conférence; juste les mains qui semblent prêcher sans tête.

La tête,...invisible, cachée derrière le pupitre.

Au lieu de la tête, au-dessus du pupitre, au milieu de l'image, une des lumières brille plus fort que toutes les autres.

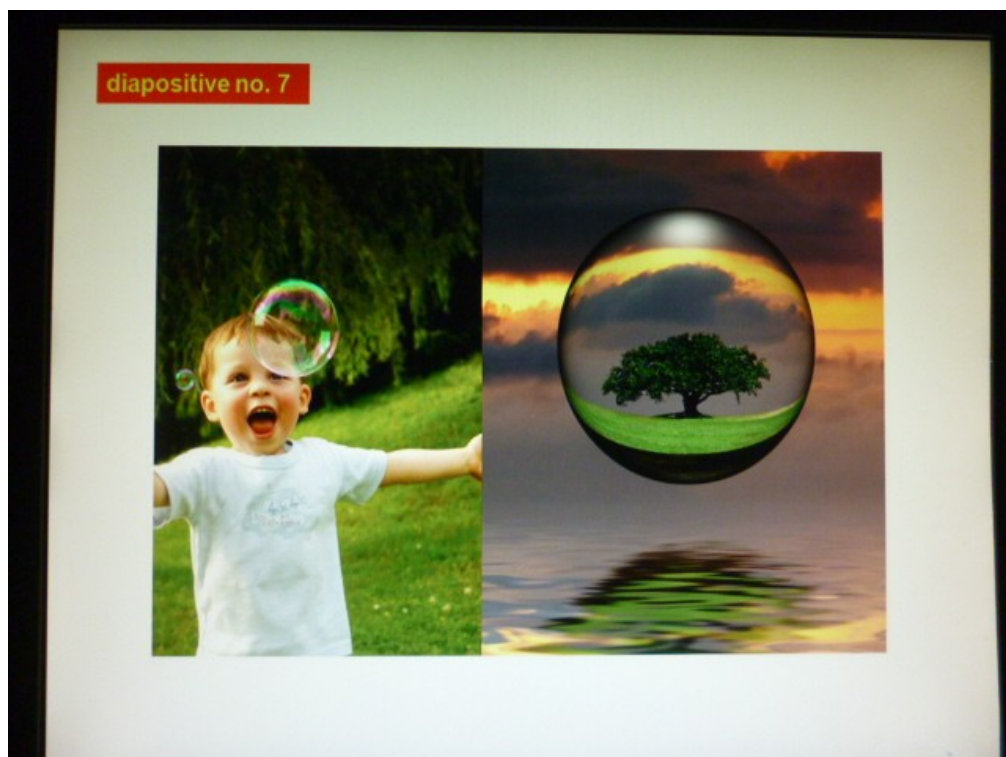


### Septième diapositive

Juxtaposition.

Deux images en concubinage forcé ; à gauche, dans un jardin vert,  
un enfant,  
plein de joie,  
court après une boule de savon.

À droite,  
au-dessus de l'eau,  
une boule  
qui abrite  
un jardin qui, à son tour, abrite un arbre.



## Huitième diapositive

La page de nouvelles de yahoo. ca

ouverte à la catégorie

« images » ;

À gauche,

le portrait d'un blessé

de la guerre d'Iraq,

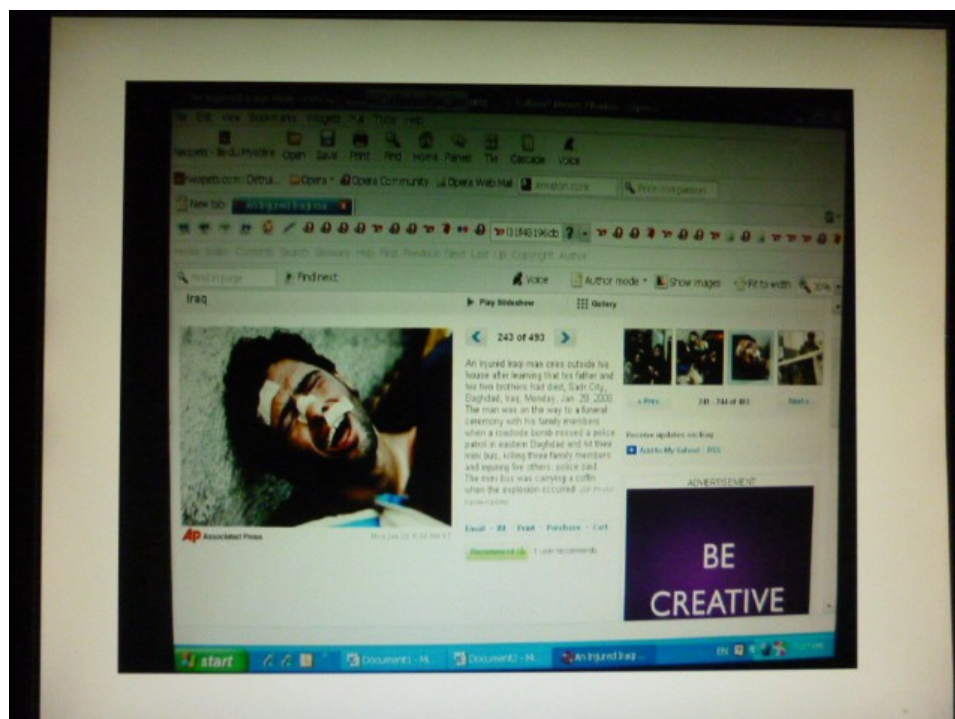
qui crie.

Au milieu, le texte qui suit l'image. À droite, en bas, un texte écrit

en blanc sur un fond violet ;

« Be creative »,

crie le texte lui aussi.



**Neuvième diapositive,**

engagée.

Le visage

Souriant

...

et doublé,

...

de Mark Zuckerberg,

« La perception demande de l'engagement. »



## Dixième diapositive

suit l'image d'avant ;

Un écran

d'ordinateur

bleu turquoise,

rempli de chiffres.

Une main

sort de l'écran

et

manipule

le clavier.





**Onzième diapositive,**

engagée.

La Méduse

de Michelangelo Merisi da Caravaggio

crie

superposée

sur un carré

vert militaire :

« La perception demande de l'engagement. »,



## **Douzième diapositive**

La photographie

de l'écran

de mon ordinateur,

qui représente une autre photographie

de l'écran

de mon ordinateur,

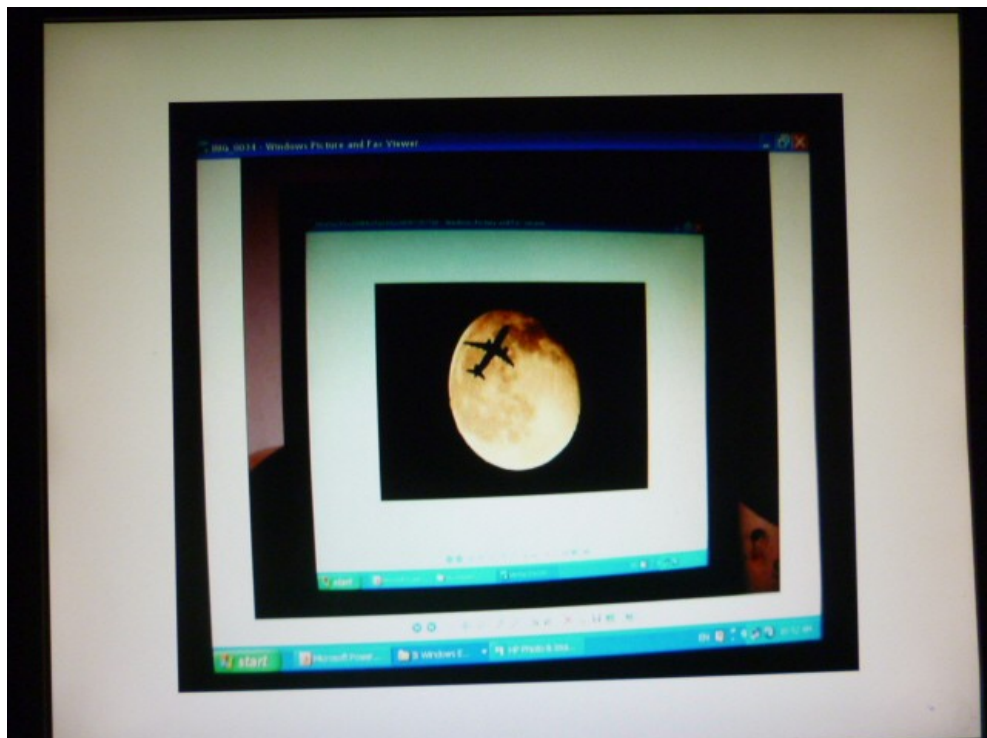
qui représente

un avion

en contre-jour,

qui passe

à travers l'image de la pleine lune sur une diagonale verticale.



### Treizième diapositive

Un coin

de rue.

Sur un pavage,

Devant un mur gribouillé

de graffiti,

une télé,

qui déroule sur son écran

le World Trade Center

en fumée.



George W. Bush

nous pointe

du doigt.

**Quatorzième image,**

engagée.

« La perception demande de l'engagement. »



## Comment j'ai créé la présentation PowerPoint ? Quelles pourraient être ses significations intentionnées ?

*"How we can remain neutral in a world afflicted by poverty and war?"* (David Edwards et David Cromwell)<sup>131</sup>

Vu que la grande partie du contenu (qui fait l'objet de cette présentation) provient d'Internet, dans un premier temps, j'ai ramassé des messages visuels et textuels lancés dans le domaine public<sup>132</sup> d'Internet. Intentionnellement mises à l'usage de tous les lecteurs possibles, ces nouvelles représentent des constantes visuelles, c'est-à-dire des nouvelles sur des sujets différents, des images (volées<sup>133</sup> par les photojournalistes) et de courts textes qui reviennent fréquemment, qui donnent l'impression de répétition à cause des événements économique-sociopolitiques et culturelles qui persistent, qui trainent dans notre monde et qui ont tendance à s'imposer comme seule image du jour au lendemain, d'une année à l'autre. Dans un deuxième temps, j'ai analysé le matériel ramassé et j'ai

---

<sup>131</sup> Edwards, D. & Cromwell, D. (2009). *Newspeak in the 21st Century. Media Lens*, New York: Pluto Press (p. 239). Cette citation, je l'ai utilisée ici comme question de début et fin de ce texte, comme une sorte d'avertissement : « Comment on peut rester assis et regarder confortablement et enchantés à travers nos écrans ce monde qui s'enfoncé dans la pauvreté et la violence de toute sorte ?! »

<sup>132</sup> Une fois lancées en ligne, les nouvelles font partie du domaine public et se constituent dans une fenêtre très filtrée, fragmentée, partielle et positionnée du monde contemporain. Dans le but d'interroger la tendance qu'on a aujourd'hui d'expérimenter le monde à travers nos écrans, je me suis proposé de faire une recherche et de recueillir du contenu visuel et textuel nécessaire en explorant cette fenêtre qu'on appelle écran numérique.

<sup>133</sup> Le visuel diffusé comme nouvelle représente en grande partie un imaginaire médiatique volé. Même s'il y a un encadrement légal, si on s'en prévaut et on se protège toujours à l'ombre de ce cadre déclaré, pendant un conflit, par exemple, personne ne demande le droit à personne de le photographier. On vole des identités visuelles, on les publie après, on crée un spectacle médiatique, on fait de l'argent et, très souvent, les conséquences de la diffusion de ces nouvelles ne vont pas plus loin.

fait un classement par catégories en fonction de la nature du matériel. Ce classement m'a permis d'imaginer la structure interne de la présentation. Je me suis beaucoup questionné sur le type de design à utiliser pour imprimer à la présentation un esprit d'interrogation critique, éthique et d'espoir<sup>134</sup> en même temps. Je me suis dit que je dois amener le lecteur à se questionner tout en donnant à l'idée d'espoir plus d'importance.

Troisièmement, j'ai fait de petites retouches qualitatives sur le visuel<sup>135</sup> recueilli.

Après, j'ai placé tout le matériel dans un PowerPoint. Arrivé à ce stade, j'ai fait de nombreuses lectures pour pouvoir analyser l'impact rhétorique de la présentation sur moi<sup>136</sup> en tant que lecteur et pour pouvoir transformer et imprimer à la présentation un équilibre en ce qui concerne son contenu, sa structure et le rapport qui se crée entre ces deux composantes majeures. À travers ce travail de regard<sup>137</sup> et de transformation<sup>138</sup>, j'ai voulu garder en vie ce qui caractérise les nouvelles mises en ligne, c'est-à-dire un état de spectaculaire, de séduction, de mélancolie et de nostalgie parfois, de tristesse, de beauté douloureuse, de doute et souvent d'incertitude. J'ai analysé donc, le contenu de chaque

---

<sup>134</sup> Cette idée a surgi à travers la recherche sur les nouvelles en ligne. L'exploitation au maximum (par les médias) du côté dérisoire, spectaculaire et catastrophique des nouvelles laisse peu de place à l'espoir dans les yeux du lecteur. Alors, face à cette évidence, je me suis dit que dans le contenu de la présentation je dois insérer aussi la possibilité d'offrir un choix au lecteur. J'ai créé donc une sorte de concubinage forcé entre différents fragments visuels qui parlent de notre statut à l'intérieur de notre environnement, en donnant la possibilité au lecteur de créer la balance de ses valeurs.

<sup>135</sup> La collection du visuel, je l'ai faite à l'aide d'un appareil-photo. En considérant que le monde que je vois à travers l'écran, c'est le seul monde certifié par les médias auxquels je peux avoir accès, je me suis permis de le photographier comme si j'étais assis, inquiet, à ma seule fenêtre qui donne sur le monde. Pour ne pas commettre d'infraction à quelque loi des droits d'auteur, ma recherche et la collecte de données visuelles, je les ai faites dans les limites d'une intention d'usage expressément honnête, c'est-dire dans un but éducationnel et de recherche.

<sup>136</sup> J'ai analysé l'impact rhétorique sur moi en tant que lecteur, dans le but de pouvoir atteindre l'objectif de design proposé, respectivement un équilibre d'interrogation qui a comme source ma vision, mon regard positionné. Le travail sur le design de la présentation n'implique aucune tendance de contrôle du regard du lecteur. Ce qui a visé le design, c'est de donner à la présentation un potentiel critique et éthique.

<sup>137</sup> Newton, J. H. (2005). *Visual Ethics Theory*. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 435), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. "Looking has ethical consequences. How we look produce consequences."

<sup>138</sup> La présentation a été réalisé notamment à l'aide de la déconstruction et de la juxtaposition à travers lesquelles j'ai pu faire usage, en grande partie, d'autres différentes méthodes, procédés, techniques et effets visuels.

diapositive, les éléments visuels qui la composent, leur relation à l'intérieur d'une diapositive, leur lien avec le court texte qui accompagne l'image. J'ai analysé aussi chaque diapositive en relation avec les autres. J'ai analysé ce qui se passe quand les diapositives défilent, quelle sorte d'image et quel type de relation se crée à travers leur passage, quel est le contenu qui surgit, quel type de message en résulte et comment s'institue le questionnement. J'ai changé plusieurs fois la place de certaines diapositives, j'ai intégré de nouveaux matériaux ou j'en ai coupé d'autres au moment où j'ai senti que le message n'est pas approprié aux objectifs visés. J'ai voulu donner au regard le temps nécessaire de réagir du point de vue émotionnel<sup>139</sup> et critique. J'ai voulu donner au lecteur le temps de voir, d'avoir l'impression qu'on a eu vraiment le temps de vivre et de raisonner son regard. J'ai décidé finalement de laisser un intervalle de 6 secondes entre les diapositives. Si dans un film classique on a 24 images qui passent par seconde, dans cette présentation, j'ai décéléré la vitesse de passage à une image (diapositive) à chaque 6 secondes.

J'ai réalisé que l'intervalle de 6 secondes permet de voir, mais pas vraiment de savoir<sup>140</sup>. Cette décélération de la vitesse offre au regard du lecteur cette possibilité de tension interrogatrice, de fausse<sup>141</sup> impression qu'on a le temps de construire et d'interposer son savoir.

---

<sup>139</sup> Hill, A. Ch. (2004). *The Psychology of Rhetorical Images*. Dans Hill, A. Ch., Helmers, M. *Defining Visual Rhetorics* (p.30), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. "Images tend to elicit more emotional responses."

<sup>140</sup> Les nouvelles répétitives qu'on regarde nous permettent de les voir, mais ne nous permettent pas d'être vraiment informés. Ces nouvelles ont toujours un aspect fragmentaire, incomplet, où il manque le point de vue et l'horizon. C'est pourquoi j'ai utilisé l'idée de nouvelle qui nous « permet de voir, mais pas de savoir. »

<sup>141</sup> En réalité, il est très difficile d'intervenir avec ses tentatives de réponse durant ce court moment temporel de passage. Mais ce que l'intervalle de 6 secondes permet, c'est une accumulation de doutes. J'ai compté sur cette rhétorique de l'irritation comme moyen de renforcer le jugement critique.

## **Le modèle de départ de ma présentation visuelle. Le Pathé Journal.**

Dans la réalisation du diaporama, je suis parti de l'idée des courts films d'actualités appelés « Pathé Fait-Divers », présentés en 1908 à Paris, et devenus « Pathé Journal » en 1909.<sup>142</sup> Mais, pour pouvoir créer la rhétorique de ma présentation, je suis allé dans une direction qui s'oppose à la politique qui régnait sur les productions de ces journaux de nouvelles. Dans le but de justifier la construction de la rhétorique de ma présentation visuelle, dans un premier temps, je vais faire une courte analyse à partir du texte de Luke McKernan sur comment ces journaux de cinéma fonctionnaient. Deuxièmement, je vais donner des détails sur ce que j'ai valorisé comme design, à partir de l'exemple de Pathé Journal.

1. Quelques notions concernant les caractéristiques dominantes des journaux des actualités cinéma, leur mode de fonctionnement et leur but.

Présentés une fois par semaine dans les cinémas, ces films (muets au début) étaient réalisés à partir de fragments disparates de visuel (filmés de façon très rudimentaire) représentant des nouvelles locales, nationales et internationales, qui n'étaient pas attachées nécessairement à une date spécifique<sup>143</sup>. Au moment où cette pratique a gagné plus de raffinement, les films duraient environ 10 minutes. Chacun était composé de 7-8 histoires introduites par de courts titres. À un moment donné, aux images on a rajouté du son et de la musique. Mais, l'accent a été toujours mis sur le visuel et son impact divertissant, parce que ces nouvelles étaient faites pour être vues. Ce qui dominait dans le contenu, c'était le populaire et le sensationnel des nouvelles présentées. On voulait

---

<sup>142</sup> McKernan, L. (2009). Newsreels : form function. Dans Howells, R. Et Matson, R. W. *Using Visual Evidence* (pp. 95-106), New York: Open University Press.

<sup>143</sup> Les cas (qui faisaient l'objet de ces films) étaient des événements déjà vieux de quelques jours au moment de leur diffusion dans les salles de cinéma.



maintenir et imposer le tout comme une forme de divertissement hebdomadaire passif, c'est-à-dire sans vouloir déterminer une attitude ou une prise de position de la part des lecteurs (payant un billet pour se divertir). Tout était fait pour plaire. « Le public, nous explique Luke McKernan, était anesthésié »<sup>144</sup> à l'égard des réalités les plus dures du moment. Donc, l'intention des producteurs était de rendre leurs productions divertissantes et de s'assurer de cette façon de la présence d'un public payant dans les salles de cinéma.

2. Construction de la rhétorique visuelle de ma présentation à partir de l'exemple du Pathé Journal.

Qu'est-ce j'ai retenu et utilisé comme caractéristique pour mon diaporama ?

- l'idée de visuel prédominant ;
- l'idée de présentation en silence ;
- l'idée d'un amalgame des nouvelles locales, nationales et internationales non-attachés à une date précise ;
- l'idée d'histoires fragmentaires<sup>145</sup> ;
- l'idée de découpage en chapitres portant un titre ;
- l'idée d'une production visuelle d'une durée d'environ 10 minutes ;

---

<sup>144</sup> McKernan, L. (2009). Newsreels : form function. Dans Howells, R. Et Matson, R. W. *Using Visual Evidence* (pp. 95-106) , New York: Open University Press.

<sup>145</sup> Barbatsis, G. (2005). Narrative Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 345), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. En se référant à l'idée d'histoire, l'auteure explique: "Because we make our way in the world by structuring our experiences into stories, narrative structures are deeply revealing of how we think, what we value, and why we act" Dans ma présentation, cette idée d'histoire fragmentaire est utilisée à la fois pour révéler et interroger qui nous sommes et pour insérer une trace de doute.

Qu'est-ce je n'ai pas utilisé et qu'est-ce que je n'ai pas visé comme objectif pour mon diaporama ?

- l'idée de divertissement dépourvu de nuances analytiques.

Pour réaliser ceci, premièrement, je me suis proposé de dépasser « la localité »<sup>146</sup> qui caractérise les actualités et de créer une image d'ensemble de l'état du monde où l'on vit d'aujourd'hui. J'ai essayé dès le début de créer une présentation capable de parler à n'importe qui, pas seulement à un lecteur spécifiquement visé. Ma présentation visuelle, composée majoritairement d'images et de très peu de texte écrit, est de prime abord une somme d'unités constituées de façon énigmatique, ambiguë et séduisante en arguments visuels fragmentaires et répétitifs. Les images coexistent de façon inappropriée<sup>147</sup> et invitent le lecteur à les compléter mentalement<sup>148</sup>. Le fragmentaire, le répétitif, l'énigmatique, l'ambiguïté, la séduction, le spectaculaire, l'immédiateté, le poétique et le nostalgique sont des caractéristiques ayant comme modèle l'exemple de départ mais qui sont elles aussi issues des nouvelles en ligne à travers la recherche, ce qui veut dire que les messages provenant d'internet ont emprunté leurs caractéristiques à la présentation. Dans le but d'exprimer de façon critique ces messages médiatiques, leurs caractéristiques (empruntées) travaillent ensemble à l'intérieur du contenu de la présentation visuelle que

---

<sup>146</sup> McKernan, L. (2009). Newsreels : Form and Function. Dans Howells, R. Et Matson, R. W. *Using Visual Evidence* (pp. 95-106), New York: Open University Press. Luke McKernan explique que ce qui fait une nouvelle n'est seulement son contenu mais aussi l'attente du lecteur. L'auteur rajoute aussi: "News is defined by the locality, outlook and understanding of its specific consumers."

<sup>147</sup> Stroupe, C. (2004). The rhetoric of Irritation: Inappropriate as Visual/ Literate Practice. Dans Hill, A. Ch., Helmers, Marguerite. *Defining Visual Rhetorics* (p. 255), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'auteur Remarque que l'inappropriation comme method représente "a living dialogue of divergent voices, languages, perspectives and intentions that already circulated at a particular moment"

<sup>148</sup> Blair, J. A. (2004). The Rhetoric of Visual Arguments. Dans Hill, Ch. A. & helmers, M. *Defining Visual rhetoric* (p.55), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'auteur souligne que « Les arguments visuels contiennent des trous qui doivent être remplis par le lecteur. » Le fragment visuel, je l'ai utilisé –à côté d'autres outils rhétoriques, comme élément de support de l'engagement visuel du lecteur.

j'ai réalisée. La rhétorique visuelle qui se crée à travers la lecture de la présentation soutient l'initiation à l'interrogation.<sup>149</sup>

Donc, en utilisant l'exemple du Pathé journal comme source d'inspiration au départ, mon idée a été d'aller dans un sens contraire et de mettre le côté analytique sur un premier plan, de donner naissance à un lieu visuel interrogatif, capable d'engager le lecteur, de le transformer du point de vue éthique et de l'amener à se positionner par rapport à l'environnement contemporain. Le contenu que j'ai décidé d'utiliser sort la présentation de l'ordre du plaisant et vise à enseigner et à questionner le lecteur sur son statut et sur l'état du monde d'aujourd'hui. Ce contenu vise notamment à le faire réfléchir à l'impact de ses actes sur l'environnement contemporain.

---

<sup>149</sup> Dake, D. (2005). Aesthetics Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K.. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p.5), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'initiation à l'interrogation, à l'engagement du lecteur se réalise à l'aide d'un jeu complexe d'éléments rhétoriques. En faisant référence à cette idée, l'auteur remarque : "Variables such as complexity, ambiguity, incongruity, uncertainty, surprise, novelty, and indistinctiveness were shown to be critical to gaining and maintaining viewer attention."

## **Méthodes, procédés et effets visuels employés.**

Pour expliquer la manière dont j'ai construit la rhétorique visuelle de la présentation, je vais ouvrir une discussion explicative (de synthèse) à travers laquelle je vais faire usage d'une série de concepts et d'exemples visuels. Chacun des concepts interrogés et des exemples sera un indice détaillé de l'aspect interne de la recherche et de la construction rhétorique de l'image ou de la présentation visuelle. Il faut mentionner dès le départ que la déconstruction et la juxtaposition ont été les deux méthodes employées avec prédilection. La première a été appliquée de façon globale et pour la réalisation de la présentation dans son intégralité. La deuxième, je l'ai appliquée dans la grande majorité des situations visuelles créées.

D'autres procédés et effets visuels ont pu être appliqués à l'aide de ces deux méthodes ou à travers celles-ci, comme c'est le cas, par exemple, de la mise en question (visée dans toute la présentation) ou de l'ironie visuelle (appliquée plus ponctuellement), qui se manifestent au niveau des effets.

**1. La déconstruction de la rhétorique du message provenant d'Internet** est la première méthode<sup>150</sup> privilégiée dans la réalisation de cette présentation qui se veut un regard différent, posé d'un angle de vue critique<sup>151</sup>. Toute l'information (intégrée dans

---

<sup>150</sup> Messaris, P. & Moriarty, S. (2005). Visual Literacy Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K., *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p.500), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Les auteurs soulignent le fait que "deconstructing is a kind of critical viewing."

<sup>151</sup> Jaffé, A. (1979). *C. G. Jung, Word and Image*, Princeton: Princeton University Press. Dans une lettre du 10 août 1960, en se référant à la façon dont nous regardons notre monde, Carl Gustav Jung affirmait : "It is quite possible that we look at the world from the wrong side and that we might find the answer by changing our point of view and looking at it from the other side, i.e., not from outside, but from inside" (p. 216).

cette présentation) a été préalablement enlevée du contexte dans lequel elle a été publiée initialement, ce qui signifie que j'ai procédé à une opération de déconstruction et de reconstruction<sup>152</sup> à l'aide des nouvelles en ligne et de leur rhétorique. Toute l'information a été placée dans un nouveau contexte pour pouvoir donner naissance à un lieu visuel interrogateur. Par exemple, l'image<sup>153</sup> de la diapositive donnée comme exemple expose deux images en juxtaposition.



Chacune de ces deux images a été préalablement enlevée de son contexte initial de publication. À l'aide d'un appareil-photo numérique, je les ai photographiées et je les ai

---

<sup>152</sup> O'Donnell, V. (2005). Cultural Studies Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 526), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. "Every moment of deconstruction is also a moment of reconstruction, the production of a new meaning."

<sup>153</sup> L'image (donnée comme exemple et intégrée au milieu du fragment de texte explicatif qui parle de la déconstruction) représente la photo de la diapo qui a été réalisée à partir de deux autres photos que j'ai réalisées en ayant comme point de départ deux images publiées comme nouvelles sur Internet.

placées dans un nouveau contexte dans le but de créer un lieu visuel interrogateur. Comme on peut voir, chacune des images a son monde. Elles sont très différentes une de l'autre. Les deux situations visuelles qu'elles exposent se passent dans des contextes spatiaux et temporels totalement différents. Ce qui les rapproche, c'est l'enfant à côté d'un soldat adulte (femme ou homme). Dans l'image de gauche, on pleure désespérément et on sert l'enfant dans ses bras, comme si c'était le geste ultime le plus précieux et le plus salvateur qu'on puisse faire. Dans l'image de droite, on montre à l'enfant le monde (dans l'état où il est rendu). Dans un monde sur le pied de guerre à chaque moment, la place du parent et de l'enseignant est prise par un soldat. L'éducation pour la vie ne se fait que dans un esprit militaire et à travers la peur et le conflit.

**2. La juxtaposition<sup>154</sup> visuelle** est la deuxième méthode utilisée avec prédilection dans la réalisation de cette présentation. En plaçant deux images différentes une à côté de l'autre, j'ai voulu créer une base interrogative. Dans l'image (une diapo photographiée) qui sert d'exemple, j'ai utilisé l'analogie visuelle, appelée aussi connexion analogique ou juxtaposition. Cette méthode (utilisée à travers le temps par les artistes créateurs d'images et que j'appelle aussi concubinage visuel forcé<sup>155</sup> a été consacrée en tant que telle par Sergei Eisenstein en 1925<sup>156</sup>), je l'ai utilisée comme outil pour questionner les enjeux moraux et économique-socio-politiques véhiculés par les médias contemporains. La

---

<sup>154</sup> Zeitzl, H. (2005). Aesthetic Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (pp. 366-367), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'auteur souligne que la juxtaposition constitue un méta-message. La juxtaposition "sets the perceptual agenda for the viewers.", nous explique aussi l'auteur.

<sup>155</sup> Cette idée est inspirée par la vie de tous les jours où les choses se retrouvent en cohabitation aléatoire ou ordonnée, mais très souvent dans un état de concubinage forcé.

<sup>156</sup> Messaris, P & Moriarty, S. (2005). Visual Literacy Theory. Dans K., Smith, S., Moriarty, G., Barbatsis & K., Kenny, *Visual Literacy Theory in Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (pp. 481-502). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers, Chapter 29. (pp. 481-502)



diapositive montre deux cérémonies d'enterrement qui se déroulent une dans le monde arabe et l'autre dans le monde occidental. Les deux images en juxtaposition inappropriée<sup>157</sup> parlent d'actions entretenant une relation de synchronisme<sup>158</sup>, c'est-à-dire des actions qui se déroulent dans des endroits totalement différents, des moments différents et qui n'ont pas nécessairement le même point de départ, ni la même cause. Un

---

<sup>157</sup> Stroupe, C. (2004). The Rhetoric of Irritation: Inappropriateness as Visual Literate Practice. Dans Hill, Ch. A. et Helmers, M. *Defining Visual rhetoric* (pp. 243-258), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. La notion de juxtaposition inappropriée fait référence en fait à une méthode de travail spécifique au domaine de la rhétorique visuelle. Pour la caractériser, l'auteur utilise aussi des termes comme inappropriation cohérente, rhétorique de l'irritation, dialogisme ou dialogue expressif idéologique (une idée lancée par Mikhail Bakhtin. Dans un autre paragraphe, l'auteur considère que l'inappropriation comme méthode représente "a living dialogue of divergent voices, languages, perspectives and intentions that already circulated at a particular moment."

<sup>158</sup> Mansfield, V. (1995). *Synchronicity, Science, and Soul-Making. Understanding Jungian Synchronicity through Physics, Buddhism, and philosophy*, Chicago: Open Court (p. 227). Parti d'une discussion plus abstraite, j'ai appliqué l'idée de synchronisme au monde d'aujourd'hui pour amplifier le message et pour suggérer d'un côté l'interconnexion et la codépendance qui règne sur nous, et de l'autre côté la nonlocalité des conséquences de nos actions.

des points d'ancrage<sup>159</sup> le plus évidents, qui peut relier les deux images en juxtaposition, c'est l'attitude de l'être humain envers l'autre. Les enterrements dus aux conflits ne sont que des conséquences de notre attitude envers l'autre. Structurée de telle manière, la diapositive veut faire réfléchir à l'idée des armées (une civile et l'autre militaire) qui se tuent dont la conséquence ultime est le suicide de l'humanité.

**3. La mise en question et l'ironie visuelle.** Une grande partie des messages inclus dans la présentation sont mis en question d'une façon ou d'une autre. La mise en question n'implique pas nécessairement l'ironie dans tous les cas. Relevant plutôt des effets, la mise en question et l'ironie sont conditionnées par le type de design abordé. Par exemple, pour réaliser un état de questionnement et d'ironie en même temps, j'ai introduit à l'intérieur du message visuel originel un avion de guerre. Mais, même sans cet élément, l'image originelle avait son degré d'interrogation, d'ironie et d'énigme. Mais, au moment où le nouvel élément est apparu, ces deux côtés de l'image sont devenus plus évidents. Aussi, la signification de l'image devient plus précise, beaucoup moins ambiguë.

---

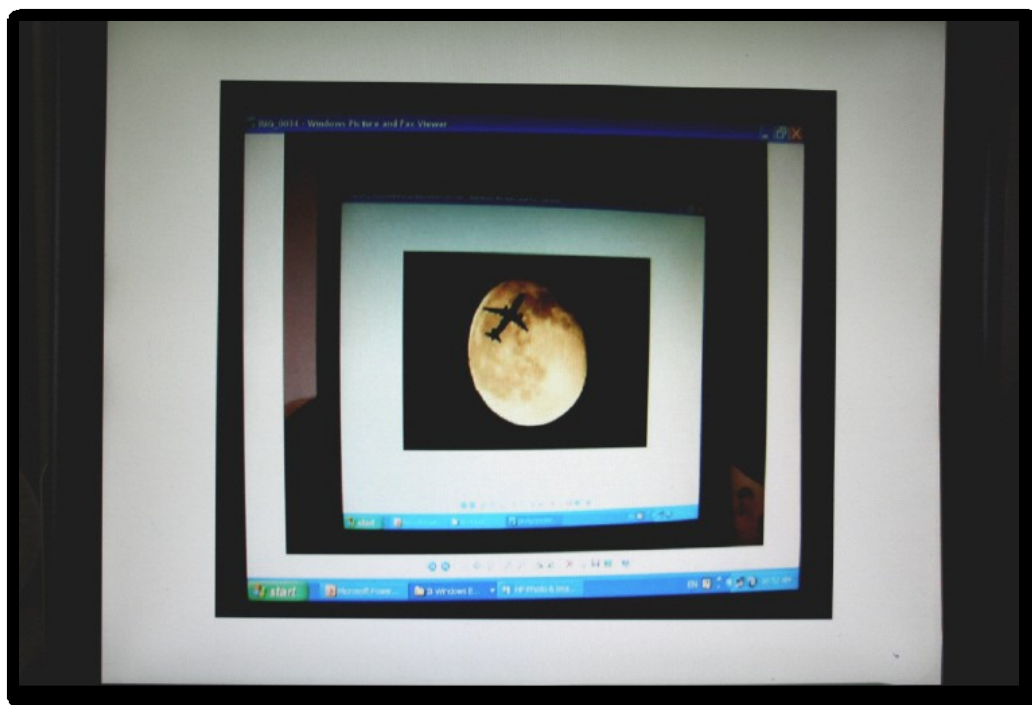
<sup>159</sup> Barthes, R. (1993). *Oeuvres Complètes*, tome I, Paris: Édition du Seuil. L'auteur révèle que l'image en tant que message iconique est imprégnée d'un message linguistique (à plusieurs points d'ancrage), mais qui se comporte toujours comme une chaîne flottante de signifiés « dont le lecteur peut en choisir certains et ignorer les autres » (p. 142).





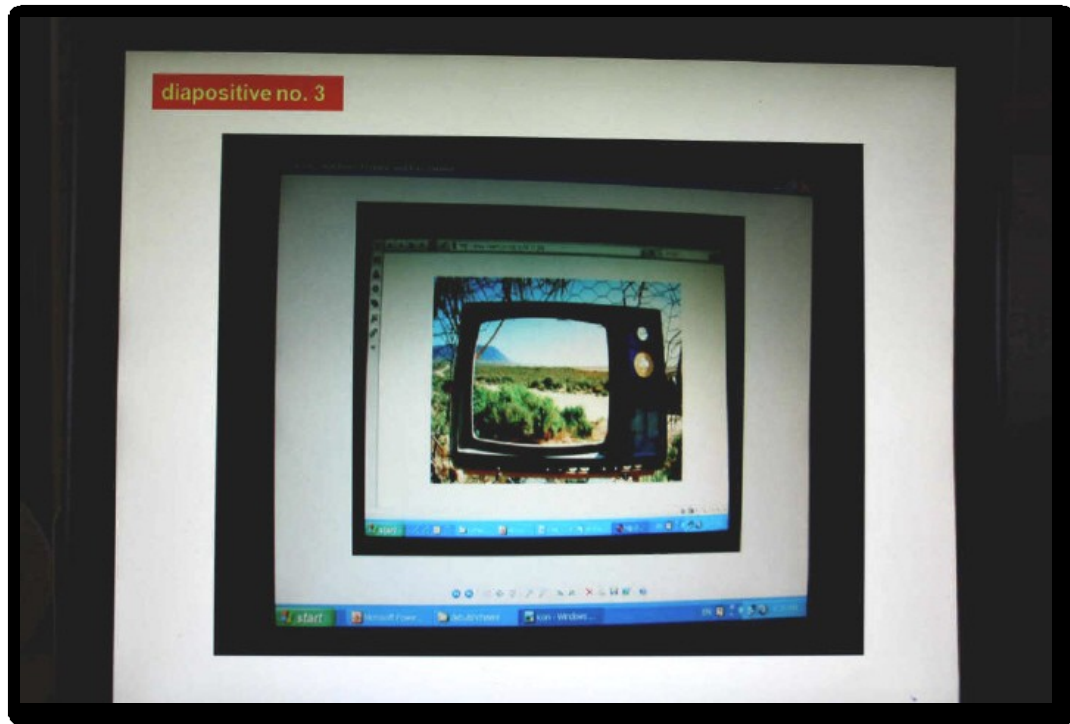
Elle est sortie de son état d'énigme pour exprimer quelque chose de plus clair et d'ironique. Elle suggère au lecteur qu'il s'agit d'une situation visuelle qui ridiculise un monde contemporain dominé par la guerre perpétuelle, irresponsable et globalisée, menée par des gens infantilisés, hantés par leurs croyances selon lesquelles personne n'est plus responsable de personne.

**4. La mise en abîme à l'aide de la superposition.** Pour suggérer la réduplication à l'infini, j'ai inséré une image en elle-même à plusieurs reprises. De cette façon, l'image devient une métaimage contenant une métaphotohistoire. L'image devient une potentialité, elle institue un questionnement sur elle-même et sur le message qu'elle véhicule, elle s'auto-questionne aussi. À cette potentialité s'ajoute le regard que le lecteur pose et son positionnement en termes de signification.



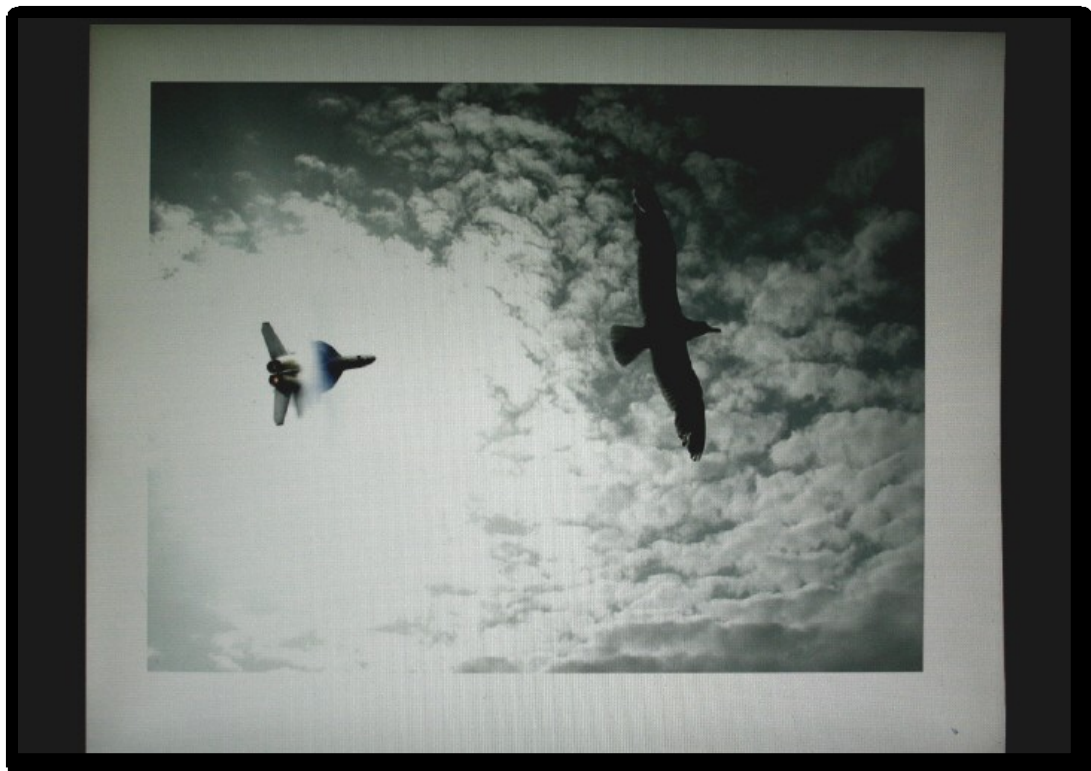
Dans l'exemple que j'utilise, l'image veut suggérer que l'Internet fonctionne comme une sorte de mise en abîme rétro-prospective, semblable à un effet de miroir qui, dans ce cas, peut être interprété comme un morceau de ciel reflété dans une fontaine. À un autre niveau de signification, le message veut transmettre l'idée que le monde est gouverné par un signe de peur, de danger et de catastrophe. Notre vision est emprisonnée et limitée par ce signe. On ne voit que ce signe en fonction duquel on prend des décisions et on développe des actions conflictuelles. On ne pense aujourd'hui qu'en termes de guerre comme solution valide pour résoudre les problèmes avec lesquels l'humanité se confronte.

**5. L'allégorie visuelle à l'aide de la superposition.** De la même manière que la mise en abîme, dans certains cas, pour produire une image, j'ai déconstruit, combiné, reconstruit



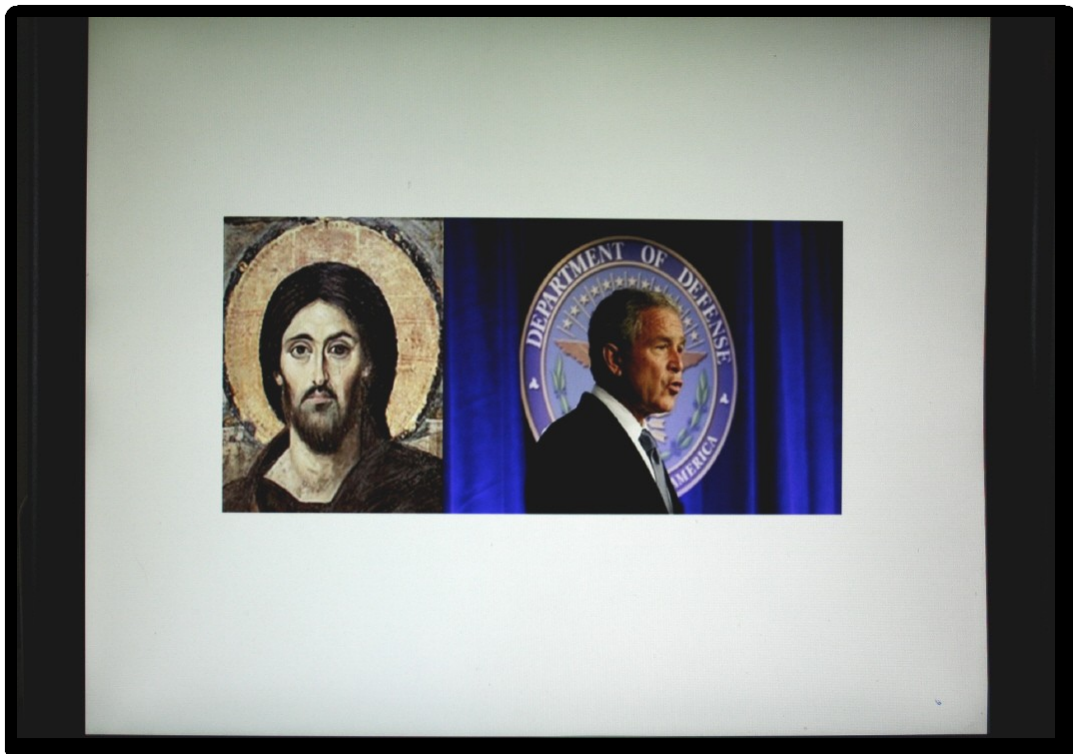
et photographié plusieurs fois la même image ouverte sur l'écran de l'ordinateur, dans le but de pouvoir investir l'image de plusieurs fonctions et significations simultanées. Dans l'image utilisée comme exemple, l'écran de mon ordinateur s'interpose entre moi et la nature que je veux expérimenter et me donne à la fois une impression de fausse proximité et d'immédiateté. Toutefois, l'Internet apparaît comme un espace intermédiaire et distant, à travers lequel la nature est négociée à plusieurs niveaux de filtrage, de transformation de ses dimensions et de la perception de ses significations. L'image devient paradoxale et suggère une proximité distante. La nature est présente et absente en même temps, elle s'éloigne ou s'approche, le lieu visuel devient une certitude et une incertitude en même temps. L'image anticipe qu'on n'a plus de contact direct avec la nature. On l'a négociée à travers l'écran. On donne plus de crédibilité à notre geste de négociation à travers nos écrans qu'à la nature elle-même.

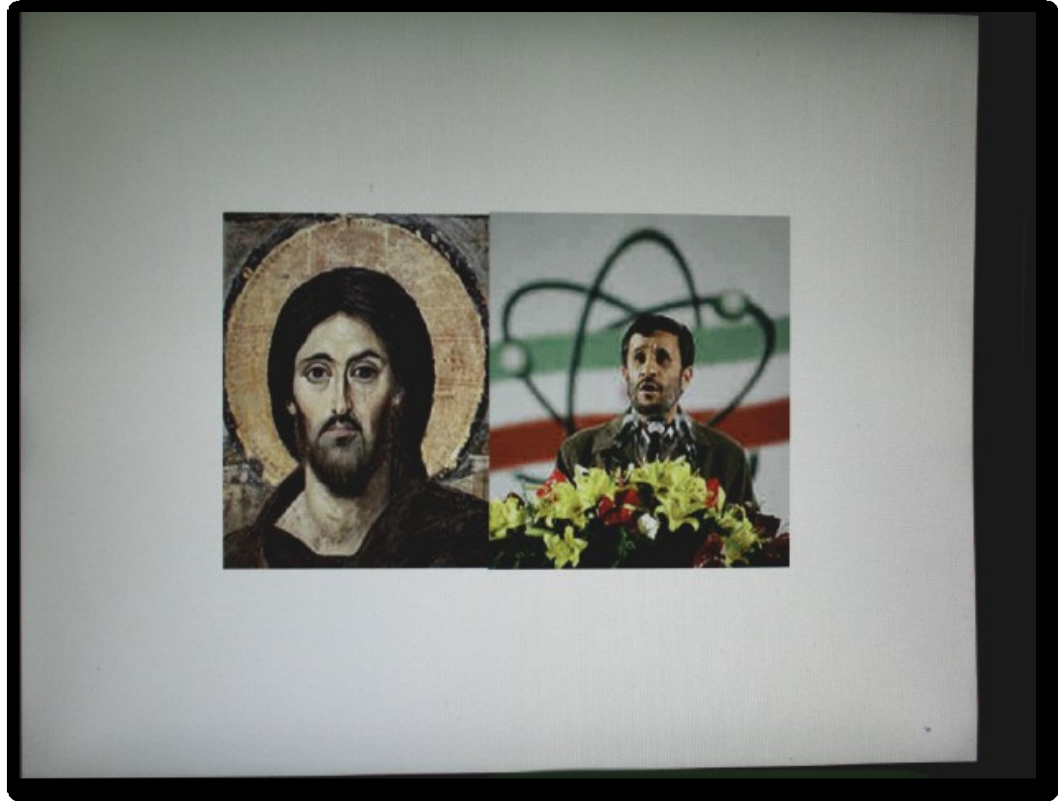
**6. L'équivoque visuelle.** Dans l'exemple ci-dessous, l'image initiale (que j'ai rephotographiée), ne représentait qu'une mouette dans son vol sur un ciel traversé de nuages. Pour installer un état d'équivoque, j'ai superposé sur l'image de base un avion de guerre. Le regard est tout à coup pollué par deux centres d'intérêt presque égaux et placés chacun près de la section d'or du côté gauche ou de celui de droite de l'image. Le regard est mis à l'épreuve. Au milieu, il reste un espace de manoeuvre. On est obligé d'hésiter. On ne peut pas choisir. On fait courir son regard entre l'avion qui signifie tout simplement la guerre et la mouette blanche en contre-jour qui peut symboliser ici la tendance universelle vers la liberté. Quoi choisir alors ? Sans utiliser de logiciel sophistiqué, à l'aide d'un simple document Word, j'ai introduit dans le contenu d'une image rephotographiée (qui avait déjà un sens complet) un deuxième ou plusieurs niveaux de sens, distincts et complets eux aussi.



J'ai rephotographiée l'image obtenue et je l'ai introduite dans le contenu du diaporama. Cette image a été conçue pour jouer un rôle de maille dans le contexte plus élargi de la présentation. C'est le voisinage (l'avant et l'après dans le cadre du déroulement des diapos) qui amplifie son rôle.

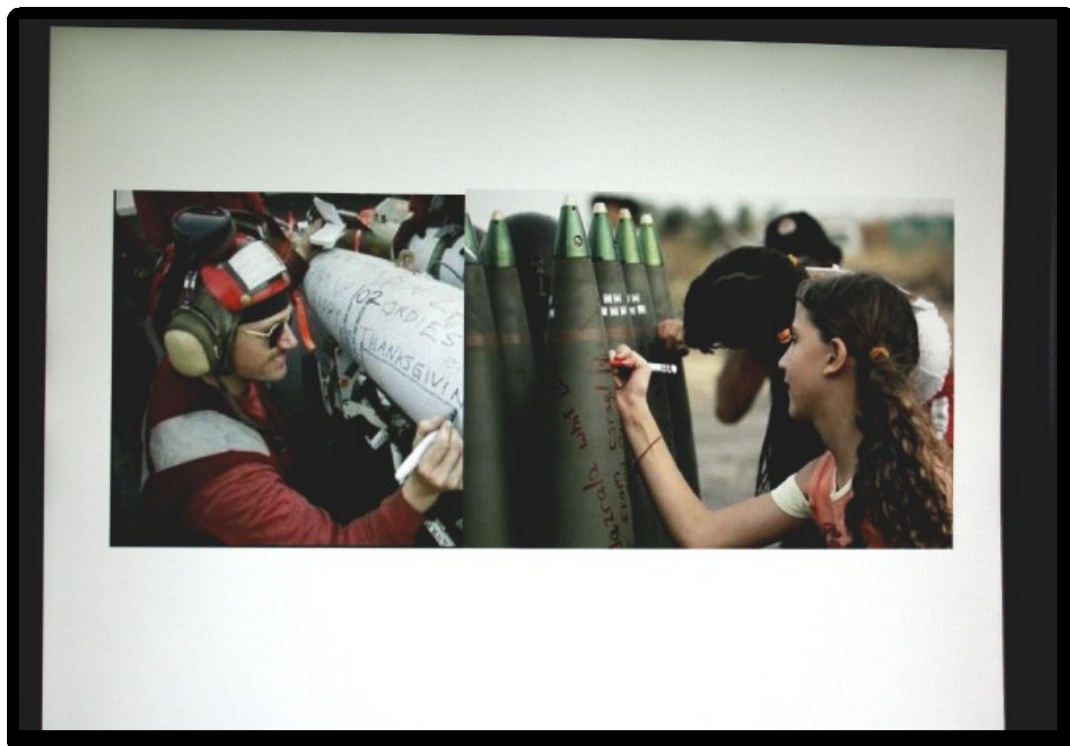
**7. La comparaison et l'allusion à travers la juxtaposition.** Pour transformer l'image en espace visuel de questionnement et pour forcer le lecteur à ne pas s'endormir quand il s'agit du fonctionnement de son environnement médiatique basé sur le visuel, j'ai fait appel dans beaucoup d'images à ces deux procédés. À travers la recherche visuelle en ligne, j'ai remarqué que de temps en temps, dans les pages de nouvelles, les agences de presse publient des portraits de personnages politiques auréolés, comme s'ils étaient des saints ou des dieux. Par exemple, les photojournalistes aiment encadrer le président des États-Unis au milieu du sceau du département de la défense. Ainsi, le président ressemble





au dieu grec de la mort, Thanatos. Dans le cas du président de l'Iran, son portrait est associé au signe de l'énergie atomique. Face à ce type de visuel approuvé et publié en ligne par les agences de presse, je ne me suis proposé de me questionner ni sur l'intention ni sur le but final visé par ceux qui emploient cet imaginaire, mais surtout sur le fait d'augmenter la visibilité de ce type de rhétorique visuelle qui joue sur le pouvoir caché des symboles bien enraciné dans la mémoire de l'être humain d'aujourd'hui et qui se retrouve tourmenté à l'intersection science-religion. Alors, j'ai décidé d'utiliser l'allusion et la comparaison à travers la juxtaposition de deux images qui semblaient faire partie de la même catégorie. J'ai mis en parallèle une peinture qui représente Jésus Christ de Sainte-Catherine de Sinaï à côté de divers portraits auréolés de personnages politiques publiés en ligne. Une à côté de l'autre, les deux images ne font qu'augmenter l'état de questionnement.

Dans certaines images, j'ai tenté d'évoquer une chose sans l'exprimer directement et explicitement par des mots ou par des images. Dans l'exemple qui suit, j'ai voulu attirer l'attention sur le destin tragique de l'enseignement dans le monde militarisé d'aujourd'hui en faisant appel à l'allusion et la comparaison à travers la juxtaposition. Mises ensembles, ces deux images rappellent des causes et anticipent des conséquences à travers le temps. La pratique de l'écriture des messages ironiques sur des bombes destinées aux autres comme nous autres est enseignée aux enfants avec un cynisme sans limites. Et ce qui ressort comme enseignement par l'écran des médias de cette attitude irréparable, c'est un état de joie qui semble traverser tout le temps l'enseignement de l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Par le biais de ces procédés, le lecteur est invité à un regard obligé (d'une extrémité à l'autre de la diapositive) et à un moment de réflexion critique sur ce que ce concubinage visuel marqué d'un air de bonheur veut de lui.

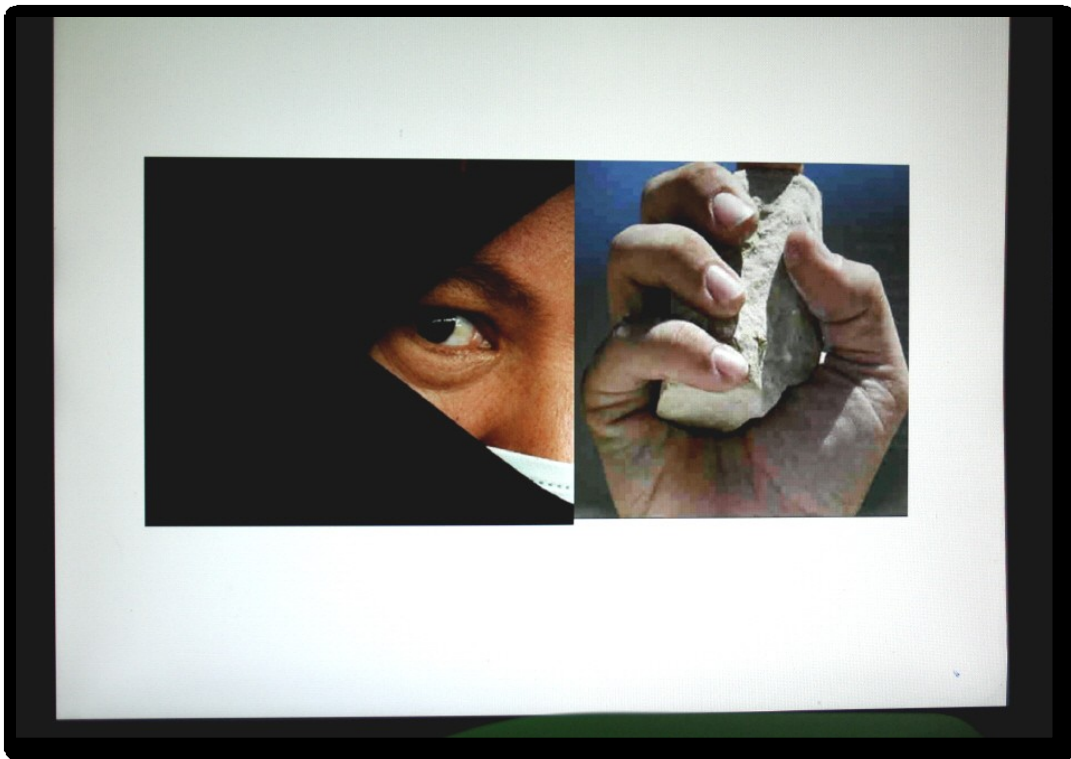


**9. La métonymie visuelle.** J'ai employé ce procédé pour désigner une chose par une autre ayant un rapport logique facilement identifiable. Dans ce cas, l'idée d'évolution temporelle de l'enseignement à travers la juxtaposition est beaucoup plus évidente. La ligne de démarcation entre les deux images est presque insaisissable. Cet effet visuel permet à la diapositive de mettre en évidence une instantanéité. Le passage du temps est réduit à un regard d'un instant. Le lecteur se retrouve face à face avec l'enfant soldat d'hier et le soldat infantilisé d'aujourd'hui. On réalise que fonder et scénographier la peur commence dans l'enfance. Un jeu séduisant pour la guerre quand on est enfant peut devenir un métier chéri à l'âge adulte. Un sourire innocent dans l'enfance peut devenir un sourire irresponsable à l'âge adulte.



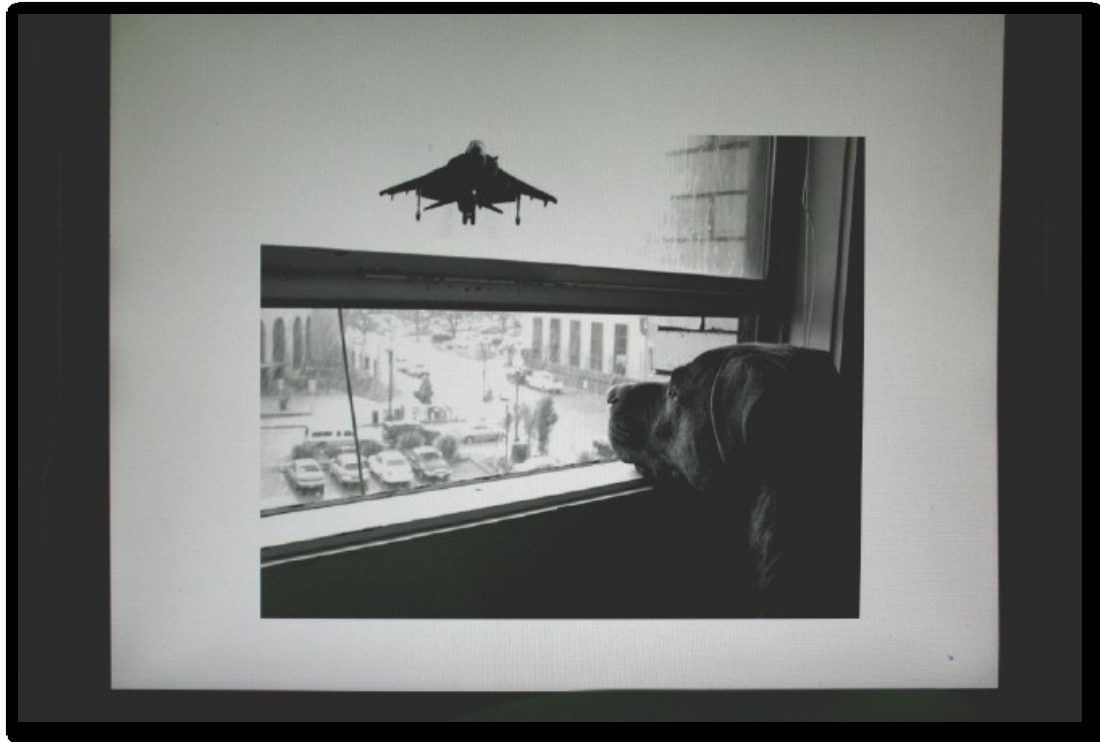


**10. La synecdoque et l'incohérence visuelles.** Pour pouvoir mettre en question un aspect complexe de la réalité et de ses reflets dans les médias, j'ai utilisé une partie à la place d'une chose entière. Chaque morceau de ces deux images en concubinage forcé remet en question des pratiques et des attitudes culturelles et sociales très complexes. Qui veut lapider qui ? Ceux qui sont regardés ou ceux qui regardent ou regarderont ?



La proximité presque intime de ce visuel rend le lecteur coupable de rester indifférent, de ne prendre aucune position face à la violence qui nous caractérise. L'image nous avertit : l'indifférence tue.

**11. L'Effet Othello.** Dans le but de rappeler et de renforcer une vérité, j'ai créé des mensonges visuels. Une des vérités mises en discussion à plusieurs reprises dans cette



présentation, c'est le temps conflictuel qu'on vit aujourd'hui, l'incompréhensibilité, la peur, la violence, la menace continue et imminente, presque abstraite qui traverse tous les médias jusqu'au paroxysme. Dans l'image donnée comme exemple, la vision du chien qui regarde à travers la fenêtre est polluée d'un avion de guerre. Même si l'image semble réelle, elle n'est qu'un mensonge visuel créé dans le but de conduire encore une fois le lecteur à questionner nos actes irréparables.

**12. La diaphore et la métabole visuelle.** Tout au long de la présentation visuelle, j'ai utilisé la répétition d'un message déjà utilisé, dans le but d'accumuler et de renforcer le message déjà annoncé. En réalité, aucun de ces messages ne se répète de façon identique. Chaque fois, tandis qu'une partie des éléments qui composent le message change, l'autre



partie reste constante pour donner au regard un point d'encrage et une impression de continuité. Dans le contenu de la présentation, il y a quatre séries d'images qui font partie de cette catégorie. Elles ne sont pas du tout semblables, mais elles se comportent visuellement de la même façon. Dans ce cas, le message écrit reste toujours le même, tandis que l'image représente chaque fois un autre responsable politique du monde d'aujourd'hui. Ironiquement, chacun de ces personnages semble prendre la place d'un enseignant engagé qui nous avertit que la perception demande de l'engagement. Pour séduire le lecteur, j'ai attribué le message de l'artiste et enseignant d'origine espagnole Antoni Muntadas aux personnages du monde politique. Chacun de ces personnages semble essayer de nous encourager à prendre conscience de nos attitudes et de nos actes qui ont de graves conséquences sur le monde. Chaque fois qu'une telle image apparaît

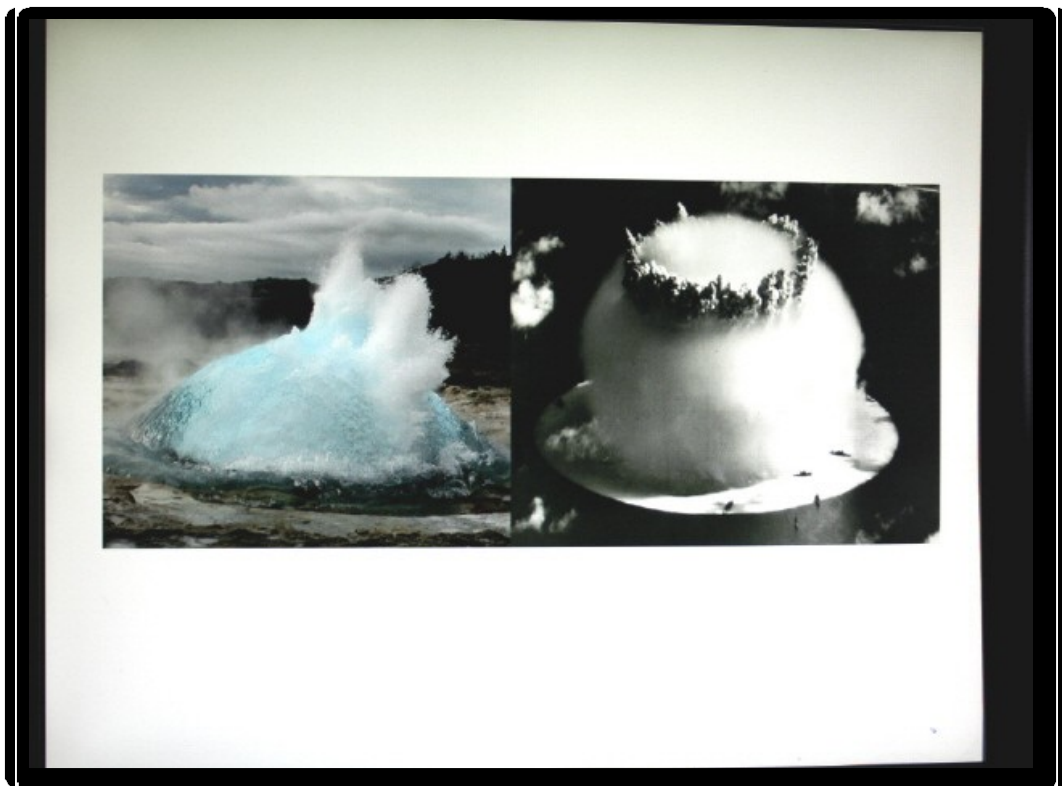
dans la présentation, c'est le signe qu'on passe à un petit nouveau chapitre qui fait référence au monde du personnage qui y apparaît.

Dans une autre série, le soldat qui guide l'enfant pour lui montrer le monde reste un élément constant. L'autre partie, qui représente le monde en transformation, est toujours différente. Les conflits armés sont devenus aujourd'hui omniprésents. Il est impossible d'imaginer de nos jours un contenu de bulletin de nouvelles qui ne fasse pas référence aux armées. Donc, le site pédagogique médiatique est fortement pollué par la présence des soldats n'importe où dans le monde. De façon propagandiste, à l'image du soldat s'ajoute celle de l'enfant. Le monde contemporain vit l'impossibilité de pouvoir mettre en ondes des nouvelles sans soldats, sans morts et sans enfants qui doivent subir les conséquences des décisions des adultes.



Finalement, grâce à nos attitudes de chaque moment, l'enseignement a gagné indirectement un côté militariste, renforcé et transformé en spectacle avec chaque bulletin des nouvelles qui s'ajoute.

**13. L'isomorphisme visuel.** Dans le même but de donner la possibilité d'un questionnement sur le monde d'aujourd'hui, j'ai fait appel à l'identité formelle entre deux ou plusieurs messages. Dans l'exemple qui suit, j'ai juxtaposé l'image d'un geyser et celle d'une expérience militaire nucléaire aquatique. Le lecteur est attrapé dans ce jeu du regard confus. L'image en couleur placée dans la diapositive semble parler d'une proximité et de quelque chose d'actuel. L'autre diapositive, en noir et blanc, semble plus distante, lointaine en termes d'événement. On doit comparer des événements qui sont semblables visuellement.



Si le geyser ne représente qu'un événement naturel bénéfique, l'explosion nucléaire représente une intervention brutale et totalement irresponsable de l'être humain dans le rythme de la nature. Leurs causes sont totalement différentes. Leurs conséquences pour la Terre aussi.

### **La présentation Power Point comme série de chaînes connotatives.**

Pour pouvoir donner naissance à une structure cohérente et à une succession quasi logique des diapos, dans l'ensemble du questionnement visuel, j'ai utilisé un texte clé : « La perception demande de l'engagement ! » associé à différents portraits qui reviennent à plusieurs reprises. Chaque fois que le texte revient, il est prononcé par un autre personnage, ce qui veut signifier que le personnage en cause essaie de responsabiliser le lecteur, de l'éveiller, de l'amener au moment présent. Le personnage est l'indice de la problématique mise en question. Dans son apparence même, se trouve imprégné tout un monde de questionnement. La présence du personnage qui veut nous dire que « La perception demande de l'engagement ! », anticipe aussi des conséquences issues de nos actes. Par exemple, quand un dauphin Beluga prend la place d'un personnage politique, il représente un indice pour une problématique écologique soulevée.



Chaque fois que le message revient, il marque le début d'une nouvelle petite chaîne de connotations. À travers les diapos qui se succèdent, j'ai tenté d'exprimer l'idée que l'environnement social prend toujours notre image. Un personnage politique représente, protège ou symbolise une image collective composée par un groupe d'individus. S'il s'agit d'actes irréparables, celles-ci nous représentent. D'une façon ou d'une autre, on contribue tous au destin de tout ce qui nous entoure dans le monde contemporain.



À travers le déroulement de la présentation, le message « La perception demande de l'engagement! » revient 24 fois. Dans le texte qui suit, je vais indiquer la succession de ces diapositives et leur position à l'intérieur de la présentation.

2 - Un manifeste artistique d'Antonio Muntadas;



- 9 - Mark Zuckerberg, le chef exécutif de Facebook;
- 11- Medusa de Michelangelo Merisi da Caravaggio;
- 14 - George W. Bush, l'ancien président des États-Unis;
- 30 - Osama bin Laden, le fondateur de l'organisation Al-Qaeda;
- 53 - Stephen Harper, le premier ministre du Canada;
- 60 - Hamid Karzai, le président de l'Afghanistan;
- 64 - Mahmoud Ahmadinejad, le président de l'Iran;
- 70 - l'Ayatollah Ali Khamenei, le leader spirituel de l'Iran;
- 73 - Une femme de Palestine;
- 74 - Un Soldat de la Corée du Nord;
- 78 - Saddam Hussein, l'ancien président de l'Iraq;
- 81- Un homme de la Palestine;
- 84 - Lady Gaga, chanteuse pop américaine;
- 86 - Un soldat dans la place Tiananmen;
- 88 - Dallai Lama, le leader spirituel du Tibet;
- 90 - Un dauphin beluga;
- 98 - Une sportive;
- 105 - Le colonel de l'armée de l'air canadienne William Russel;
- 112 - Vladimir Putin, le président de la Russie;
- 116 - Raymond T. Odierno, le commandant des forces armées unies des États-Unis en Iraq ;
- 141 – Un Père Noël qui tient dans ses bras un soldat;

À part le message « La perception demande de l'engagement ! », il y a eu d'autres textes qui sont revenus plusieurs fois. Il y a eu aussi des textes qui sont apparus une seule fois. Certains textes ont été présentés comme de courts proverbes, mais en réalité ce ne sont pas des proverbes. La raison de cette formule a été la volonté d'induire l'idée de valeur généralement valable. J'ai considéré que la forme textuelle concentrée, semblable à un proverbe, peut avoir un plus de pouvoir, que celle-ci peut agir de la même façon qu'une formule stéréotypée, utilisée dans la publicité, que cette formule peut l'interpeler et demander au lecteur de prendre une position, une attitude.

La juxtaposition visuelle a été utilisée et répétée 63 fois.

Les personnages portant une aura reviennent 4 fois. L'image qui représente Jésus Christ provenant du monastère Sainte-Catherine-du-Sinaï revient 4 fois à côté de l'image de :

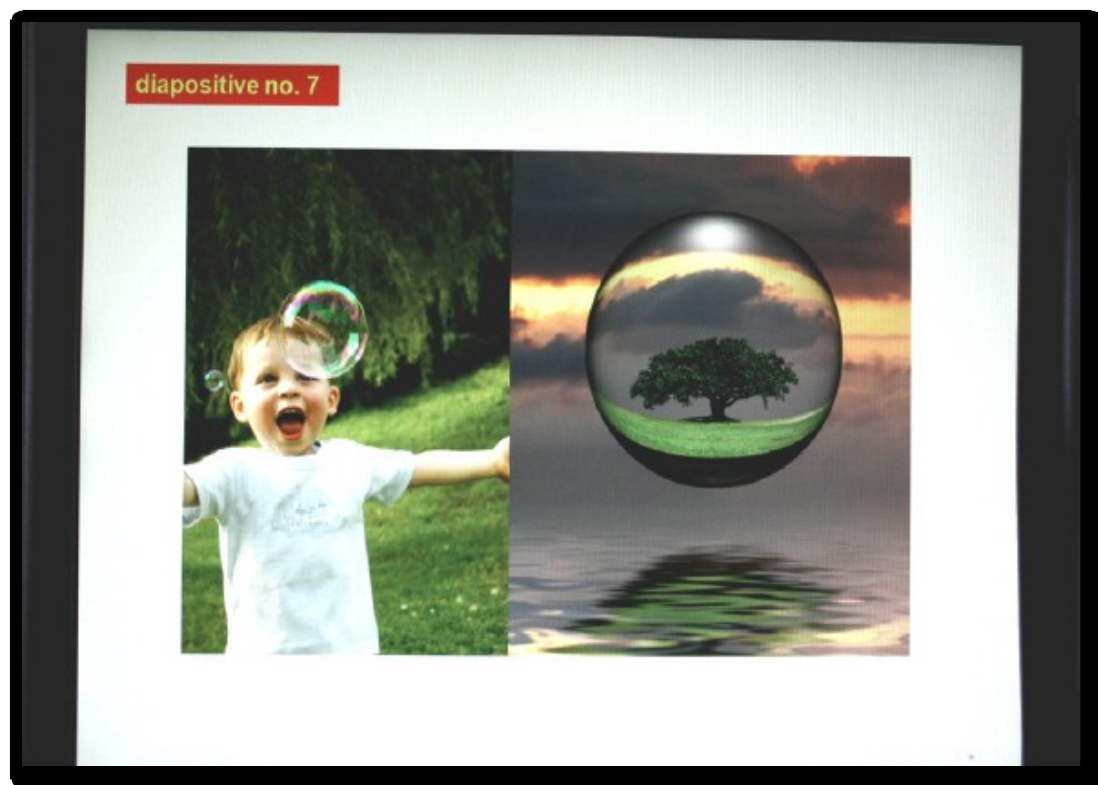
25 - George W. Bush,

47 - Barack Obama,

57 - Benjamin Netanyahu,

71 - Mahmoud Ahmadinejad.

Au niveau global de la présentation, il est mis en scène que d'un double miroitement : le monde contemporain dans son état miroité par les médias et le lecteur face à cet environnement qui l'entoure. En conséquence, chaque diapositive veut rappeler ironiquement au lecteur de regarder les conséquences de ses actes, comme s'il s'agissait du lecteur qui s'adresse à lui-même.



### **L'impact exercé par la présentation et le texte explicatif sur moi-même.**

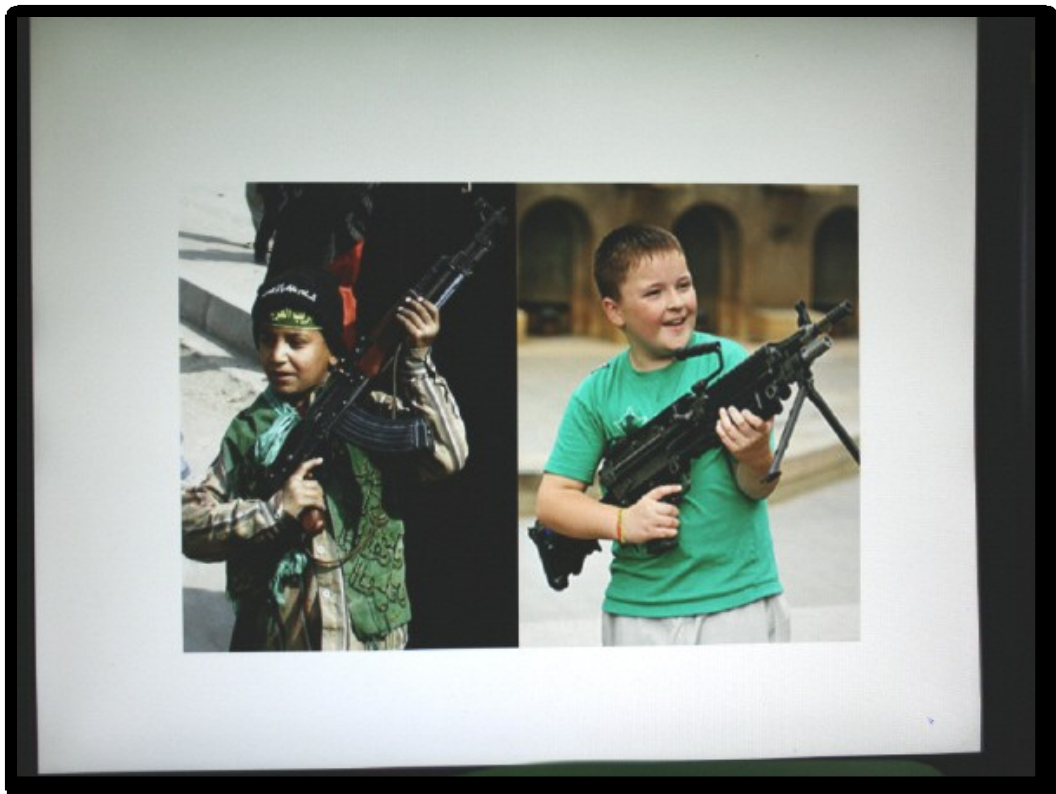
Le déroulement des images ont laissé dans ma mémoire la trace d'une fenêtre. J'ai l'impression d'avoir regardé un monde entier à travers celle-ci. Probablement que j'ai imprégné dans ma mémoire tout le processus développé. Mais, si je comprends bien, ce que j'ai gardé, ce n'est pas l'image réelle du processus. C'est plutôt un sentiment visuel vague, presque confus. J'ai l'impression que ce qui me reste est une entité marquée d'un air visuel poétique ou nostalgique. J'ai l'impression qu'il m'est presque impossible de regarder la présentation ou de lire les courts textes indépendamment de ce que je sais. J'essaie de distinguer ce que je sais de ce que j'ai vécu en regardant la présentation. Le déroulement éphémère des images a créé dans ma mémoire une image globale nostalgique et poétique d'un monde en déclin, d'un monde qui est en train de nous dire qu'il était une fois. C'est un effet de monde réel et irréel à la fois. J'ai eu le sentiment que pour un monde qui s'en va il est difficile d'imaginer un changement. Le passé, on ne peut plus le changer. Le changement reste un désir sans réponse. La présentation visuelle annonce, anticipe et questionne ce désir. Malgré le fait que la présentation semble demander un changement radical et instantané, l'espoir ne s'annonce que pour un monde qu'on ne connaît pas encore.

En ce qui concerne la description textuelle de la présentation, l'impact rhétorique semble bien différent. J'ai l'impression que je me trouve devant une création littéraire mineure. On raconte des fragments qui parlent d'un monde relié à la vie réelle, mais ce qui est raconté semble beaucoup plus abstrait que la présentation visuelle. L'image semble incommensurable et toujours inquiétante. On ne peut pas tout décrypter instantanément. Quand l'image passe, c'est sa partie d'inconnu qui continue à m'interroger. Après son

passage, elle me laisse désirer ce qui m'échappe. L'image ne peut pas être entièrement consommée. C'est le désir qu'elle fait naître qui m'interpelle. Dans le cas du texte, j'ai l'impression que la lecture peut être épuisée à son niveau de description. En réalité, il ne s'agit que d'une apparence. Dès que je refais la lecture du texte, les questions s'annoncent.

Par exemple, la diapositive 133.

« Deux images. Le même sujet. À gauche, en Iraq, un garçon armé d'une mitrailleuse. Il est très triste. À droite, aux États-Unis, un garçon armé d'une mitrailleuse. Il est très content. » Même si le texte est réduit à l'essentiel, il m'est impossible de me contenter de ce que le texte me raconte. Chaque phrase devient une question. Tandis que dans le cas de l'image le questionnement arrive à travers le sentiment et le désir qu'elle crée instantanément, dans le cas du texte, le questionnement est né à travers le raisonnement



qu'on développe. L'image, on ne l'explore pas, elle déambule sur nous, elle nous agresse avec son monde sans nous donner la chance de la juger pendant qu'elle passe. On la lit dans toutes les directions instantanément. Le texte, on le lit de façon linéaire, on le juge pendant qu'on le lit et on ajoute le questionnement qu'il annonce. L'image me frappe instantanément et ne me permet de réagir que de façon émotionnelle. C'est seulement l'accumulation de sa trace et la lenteur de son passage qui soutiennent le questionnement. Le texte m'invite à le découvrir petit à petit, il se dévoile et me permet une réaction rationnelle. L'image semble être en contact direct avec la réalité, tandis qu'entre le texte et la réalité il y a un jugement qui s'interpose.

La structure interne de la présentation et l'ensemble des messages réunis sont dominés par une poéticité cynique et subversive. Même si les nouvelles se présentent d'une façon très sophistiquée, violente et spectaculaire, même si les nouvelles font elles-mêmes référence à beaucoup de violence qui nous caractérise, finalement, elles jouent leur vie dans nos yeux avec un air dominé par son côté poétique ou nostalgique qui s'interpose et qui flotte entre nous et la réalité représentée ou présentée. Cette impression de souvenir négocié au temps présent, semblable à un « il était une fois » est une conséquence directe de la modalité dont le contenu de la présentation a été structuré, de la façon dont les diapositives ont été reliées l'une à l'autre, du design employé pour produire chaque image, de la relation texte - image.

**Le questionnaire comme instrument pédagogique et de recherche; l'impact du diaporama présenté** (Voir le questionnaire et les commentaires dans l'annexe no. 5, page 514 et l'annexe no. 6, page 518.)

Pour pouvoir commencer le travail de création de cet outil d'interrogation, j'ai dû finaliser au début une première version du diaporama qui devait être présenté en classe. Une fois cette version créée, j'ai mis en marche un processus de réflexion à l'aide duquel j'ai développé en même temps des versions en progrès<sup>160</sup> du diaporama et du questionnaire. Jusqu'au moment où j'ai dû proposer le questionnaire aux étudiants en classe, le processus dont je parle, - intuitif et raisonné à la fois -, je l'ai situé dans une perspective d'évolution où je n'ai pas visé à créer un format idéal de ces deux artéfacts visuels, à savoir la présentation visuelle et le questionnaire. Basé sur un questionnement continu sur l'idée d'impact rhétorique et pédagogique, tout ce cheminement de recherche n'a visé qu'obtenir un équilibre marqué d'une certaine tension<sup>161</sup> entre contenu, format et fonction. Pour pouvoir donner naissance à un cadre de questionnement (que je nomme dialogique et de négociation), j'ai eu besoin d'une structure capable à se plier sur la structure du diaporama. Donc, le questionnaire lui aussi devait être un outil pédagogique critique et de recherche et la meilleure façon de le réaliser, c'était en suivant celle de la présentation visuelle. Il était vraiment important pour moi d'obtenir un outil de

---

<sup>160</sup> À la base de ces versions successives se trouve la volonté d'illustrer l'esprit préfabriqué des nouvelles de chaque moment, qui en bonne partie est dominé par l'urgence. La caractéristique générale des nouvelles présentées dans les médias reste la violence spectaculaire et divertissante dans ses formes les plus sophistiquées, sans laisser presque pas de place ni à la réflexion ni à l'espoir. L'indifférence, - en tant que réaction du lecteur, - est anticipée et programmée dès le début de la conception des formats appelés nouvelles au moment de leur diffusion à travers différents médiums médiatiques.

<sup>161</sup> Barnes, B. S. (2009). *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion*, New Jersey: Hampton Press, Inc. L'auteure explique que la création d'une signification est conditionnée par la tension intérieure d'une structure rhétorique visuelle. Donc, la raison de la transformation successive du diaporama et du questionnaire l'a constituée la nécessité d'obtenir une certaine tension entre les éléments composants qui doivent conduire le lecteur vers la création de la signification (p. 140).

questionnement capable à stimuler le lecteur à créer un point de vue sur l'impact de la rhétorique de la présentation visuelle sur lui. J'ai rattaché alors l'idée du questionnaire à la structure évolutive de la présentation visuelle. De cette façon, le questionnaire est devenu inévitablement un outil conditionné par le visionnement de la présentation Power Point. Pour le construire, j'ai essayé de me mettre à la place de n'importe quel lecteur du diaporama sans penser que j'en suis l'auteur. J'ai essayé de décrypter tout ce que j'ai éprouvé comme impression. J'ai regardé plusieurs fois ma présentation visuelle (pendant plusieurs jours) sans me demander quoi que ce soit. J'ai voulu comprendre l'esprit de cette présentation, ce qu'elle montre, ce qu'elle cache, ce qu'elle veut de moi, ce que je veux d'elle, quel est son impact sur moi, quel est mon impact sur elle en termes d'automanipulation, à quoi la présentation m'encourage à m'attacher, à quoi je m'identifie<sup>162</sup>. J'ai voulu comprendre sa hiérarchie visible et cachée. Au moment où j'ai eu l'impression d'avoir obtenu une image assez claire de tout ce qui se passe à l'intérieur de la présentation visuelle, j'ai donné une forme finale à un questionnaire à double rôle : celui d'artefact et d'outil pédagogique et de recherche. Rendu là, j'ai présenté à l'enseignante (qui a accepté d'expérimenter le projet avec son groupe) tout ce que j'avais conçu jusqu'à ce moment-là. On a regardé ensemble la présentation visuelle, on a analysé ma proposition de questionnaire sans prendre de décision. On a décidé de se donner du temps pour analyser le tout. On a pensé au déroulement de l'exercice en classe. Après quelques jours, on a décidé de faire quelques modifications pour donner à l'exercice l'allure qui va accommoder mieux l'enseignement des arts avec celui du français, la transdisciplinarité avec l'interculturalisme, et le processus pédagogique avec

---

<sup>162</sup> Hope, S. D. (2006). *Visual Communication. Perception, Rhetoric, and Technology*, New Jersey: Hampton Press, Inc. L'auteure indique que "Making meaning through visual images indicates a process that points to the centrality of self, identity, and identification" (p. 9).



celui de recherche. Compris comme étant une étape pédagogique et de recherche qui suit la présentation visuelle, son rôle a été d'offrir un cadre précis d'étude concernant l'impact pédagogique de ce type d'enseignement et d'apprentissage basée sur la déconstruction et la reconstruction visuelle de l'imagerie visuelle des nouvelles en ligne. En d'autres termes, son rôle a été d'offrir aux étudiants un encadrement conceptuel semi-ouvert à travers le processus d'apprentissage, d'éveil et de recherche, de les déterminer à rester sur le territoire de la présentation visuelle et à remettre en question son formatage<sup>163</sup> à plusieurs niveaux, d'interroger leurs propres impressions, leurs propres façons de voir, leurs préférences visuelles, de les inviter à se questionner sur le rapport de force qui s'exerce entre ce qui a été présenté et eux-mêmes. Toutes ces actions que je viens d'énumérer constituent, en fait, les raisons pour lesquelles j'ai voulu expressément marquer ces outils pédagogiques et de recherche par un esprit compassionnel<sup>164</sup>. Dans ces documents de recherche, j'ai voulu que la base de réflexion soit liée à ces nouvelles dont l'espoir reste une composante manquante.

---

<sup>163</sup> Edwards, D & Cromwell, D. (2009). *Newspeak in the 21st Century. Media Lens*, New York: Pluto Press. L'idée de formatage renvoie à l'idée de pouvoir et de comment on est contrôlé en tant que lecteur. En faisant référence à la nécessité de mettre en question ce qu'on vit chaque jour en termes de nouvelle, les auteurs reprennent de façon synthétique le point de vue de Noam Chomsky : "We are subject to the most sophisticated and all-pervasive propaganda system the world has ever seen" (p. 242).

<sup>164</sup> Op.cit. Les auteurs font référence à la nécessité d'instituer une approche compassionnelle dans la pratique du journalisme contemporain. À mon avis, déclencher un changement d'attitude dans l'intégralité de la société contemporaine suppose un enseignement compassionnel, basé sur une éthique critique.

## **Analyse et interprétation des données issues de l'exercice d'évaluation effectué par les étudiants à l'aide du questionnaire**

Dans le texte qui suit, je vais présenter les données obtenues en suivant chaque question du questionnaire, tout en gardant l'ordre imposé par le questionnaire. À travers l'analyse et l'interprétation, je vais créer une image détaillée de la nature et de la signification des données obtenues à l'aide de cet exercice. Un court bilan des dominantes reliées à cet exercice sera dressé à la suite de cette discussion détaillée.

### **Cadre théorique de l'analyse et de l'interprétation**

La rhétorique visuelle<sup>165</sup> signifie un encadrement spécifique<sup>166</sup> du regard, de l'analyse et de l'interprétation. Cet encadrement part de l'idée qu'il y a trois éléments qui sont à la base de la construction de la signification: le lecteur, l'espace du regard et l'artéfact regardé. La signification qui en résulte représente toujours une transaction, une négociation entre ces éléments en concurrence, mais sans se limiter jamais ni à ceux-ci ni aux modalités expressives ou persuasives de la réponse (Helmets, p. 65). Ce qu'on est et ce qu'on voit se rencontrent des questions sur la représentation ou sur ce qu'on peut voir et ce qu'on peut savoir. Ce qu'on voit et nos décisions qui en résultent sont un produit de ce qu'on sait ou de ce qu'on veut croire sur ce qu'on a vu, mais aussi un produit de l'artéfact qui a déclenché nos décisions (Hill et Helmers, pp. 114-115). Aussi, la façon

---

<sup>165</sup> Helmers, M. (2004). Framing the Fine Arts Through Rhetoric. Dans Hill, Ch. A. & Helmers, M. *Defining Visual rhetoric* (p. 65.), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

<sup>166</sup> Foss, S. K. (2004). Framing the Study of Visual Rhetoric: Toward a Transformation of Rhetorical Theory. Dans Hill, Ch. A. & Helmers, M.. *Defining Visual Rhetoric* (p. 304), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'auteur précise que la rhétorique visuelle connaît deux acceptions : 1. produit ou artéfact soumis au regard ; 2. perspective sur la manière dont on étudie les données, qui met l'accent sur l'analyse et sur le côté communicationnel symbolique de l'artéfact et de l'impact de celui-ci sur le lecteur.

dont on reçoit<sup>167</sup> le message et on construit la signification ne dépendent pas seulement de l'implication émotionnelle du lecteur mais aussi de la manière dont l'encadrement culturel, pédagogique et de recherche du questionnement déclenche des attentes et des tendances d'identification<sup>168</sup> chez le lecteur. La clé de la perspective rhétorique, c'est la réponse rhétorique sur un artéfact soumis au regard. Cette réponse rhétorique ne résulte pas d'une rencontre esthétique, - perceptuelle et sensorielle,- avec un artéfact, mais surtout d'une rencontre rhétorique qui donne la possibilité au lecteur de combiner des images, des émotions et des idées pour créer de la signification à partir des données que l'artéfact lui offre). La perspective rhétorique constitue aussi un regard particulier du lecteur, qui n'a pas de connaissances techniques spécialisées dans des domaines comme les médias, le design, l'art, l'enseignement des arts. Ce qui intéresse cette étude rhétorique<sup>169</sup> visuelle (en tant qu'outil d'analyse), c'est exactement ce regard particulier et la dimension communicative (Hill et Helmers, p306) de l'artéfact exposé au regard. En ce qui a trait à l'analyse et à l'interprétation, le regard particulier du lecteur et la dimension communicative de l'artéfact sont vus par la rhétorique visuelle comme une zone d'intérêt (Hill et Helmers, pp. 307-310). D'après Hill et Helmers, ce qui intéresse l'analyse et l'interprétation rhétorique, ce sont les aspects suivants :

---

<sup>167</sup> Helmers, M. (2004). Framing the Fine Arts Through Rhetoric. Dans Hill, Ch. A. & Helmers, M. *Defining Visual rhetoric* (p. 84.), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

<sup>168</sup> Blakesley, D. (2004). *Defining Film Rhetoric: The Case of Hitchcock's Vertigo*. Dans Hill, Ch. A. & Helmers, M. *Defining Visual rhetoric* (p. 117), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Conformément au point de vue de Burke, le cœur de la rhétorique est l'identification. Du point de vue du lecteur, l'identification fonctionne comme une aspiration vers quelque chose, comme un désir de transformation, de devenir.

<sup>169</sup> Foss, S. K. (2004). Framing the Study of Visual Rhetoric: Toward a Transformation of Rhetorical Theory. Dans Hill, Ch. A. et Helmers, M. *Defining Visual Rhetoric* (p.306), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. "Visual rhetoricians are interested in the impact of visual symbols on lay viewers – viewers who do not have technical knowledge in areas such as design, art history, aesthetics, or art education. Lay viewers' responses to visual artifacts are assumed to be constructed on the basis of viewers' own experiences and knowledge, developed from living and looking in the world."

1. La nature de l'artéfact, c'est-à-dire ses composantes, ses qualités et ses caractéristiques (a. les éléments qui se présentent au regard, comme la forme, la couleur, etc. et b. les éléments suggérés, comme les concepts, les idées, les thèmes et les allusions qui dérivent des éléments présentés et avec lesquels interagit le lecteur pendant le processus du regard et du raisonnement) ;
2. La fonction ou l'impact des effets communicatifs du visuel sur le lecteur ;
3. L'évaluation ou la modalité dont l'artéfact remplit sa fonction et le positionnement du lecteur après avoir été exposé au message véhiculé par l'artéfact.

### **Quelques considérations sur le processus d'analyse et d'interprétation des données**

La structure interne du questionnaire a été bâtie en fonction du cadre théorique dont j'ai parlé dans le chapitre précédent (énoncée par Hill et Helmers). À partir de l'idée de zone d'intérêts, j'ai réuni dans le contenu du questionnaire deux types de questions : 1. Questions qui font référence à la présentation visuelle (de no. 1 à no. 21) et 2. Une question qui fait référence au questionnaire (no. 22). À travers ces deux groupes de questions, j'ai envisagé ramasser des données en lien avec trois aspects : 1. La nature de la présentation visuelle ; 2. La fonction ; 3. L'évaluation. Ces trois aspects ont été visés par 21 questions. La question no.22 a seulement un caractère évaluatif et a visé le questionnaire dans son ensemble. Une fois les données collectées, la lecture a été guidée par cette structure. Pour comprendre la spécificité de toutes les données incluses dans les réponses au questionnaire, plusieurs lectures en ont été faites. La grande diversité des réponses reçues m'a conduit à faire l'analyse de la façon suivante :

Dans un premier temps, j'ai pris une question à la fois et j'ai analysé toutes les réponses (données par les 31 étudiants), correspondant à chaque question du questionnaire.

Dans un deuxième temps, dans le but d'avoir une image de synthèse de la problématique à laquelle les étudiants se sont accrochés, j'ai imaginé des tableaux composés par des colonnes horizontales et verticales. En tête de page, de gauche à droite, j'ai enchainé, par exemple, l'option ou les thèmes dominants, les sous-thèmes et le nombre des choix indiqués par les étudiants. À partir de ces tableaux, j'ai pu mieux comprendre ces données à travers des découvertes comme le nombre des options choisies par chaque répondant/e et la spécificité des choix.

Finalement, j'ai réussi à avoir l'image finale, composée de 22 analyses séparées, correspondant à 22 questions intégrées dans le questionnaire.

### **Réaction des étudiants face au questionnaire portant sur la présentation visionnée**

Dans ce qui suit, je vais illustrer les réactions des étudiants à travers 22 courts textes, correspondant aux 22 questions incluses dans le contenu du questionnaire. La discussion sera développée d'une façon relativement uniforme, chacun de ces 22 textes contenant des commentaires concernant l'analyse, l'interprétation et un tableau des données obtenues (Voir l'annexe 7 à partir de la page 523).

**La première question** (qui vise le contenu de la présentation) demande aux répondants de décrire le message textuel qui a une résonance dans leur mémoire après le visionnement de la présentation.

Dans un premier temps, l'analyse des réponses met en évidence trois types de réactions:

1. La reproduction exacte<sup>170</sup> d'une phrase contenue dans la présentation visuelle (7 réponses); 2. La reproduction d'une phrase contenue dans la présentation mais transformée partiellement (6 réponses) et 3. La rédaction d'une phrase synthétique élaborée à partir du contenu visionné (18 réponses);

Presque la moitié des répondants (13 étudiants) ont retenu comme trace le même message « La perception demande de l'engagement ! ». De cette partie, un quart des répondants ont mémorisé et reproduit avec fidélité ce texte qui se répète 24 fois à travers la présentation. La tendance d'un autre quart a été la même, mais ils ont transformé partiellement le contenu de la phrase. La deuxième moitié des étudiants (18 étudiants) ont créé un texte nouveau à partir du contenu visionné.

---

<sup>170</sup> Personne n'était tenu de reproduire avec exactitude quoi que ce soit.

Dans un deuxième temps, à travers la lecture des mêmes réponses, j'ai obtenu une nouvelle classification. Le tableau suivant synthétise la réaction des étudiants et indique comment les réponses des étudiants sont réparties en fonction de leur raisonnement.

Presque la moitié des étudiants ont réussi à respecter la demande faite à travers la première question. Leur réponses se sont référés à un texte intégré dans la présentation visionnée, respectivement à l'idée de perception, devenue le thème dominant du tableau et correspondant aux réponses données par 13 étudiants (qui ont reproduit ou ont essayé de reproduire le texte le plus répété dans le contenu du Power Point).

Les autres thèmes ont été constitués en grande partie à partir des réponses données par la deuxième partie des étudiants qui, face au pouvoir du visuel, ont perdus le contrôle de la demande faite par la question. Au lieu de rester concentrés sur cette demande ils ont donnés leurs réponses en fonction des traces du visuel qui les a influencés.

Dans le texte qui suit, je vais analyser chacun de ces thèmes inclus dans le tableau.

### La perception

« La perception demande de l'engagement ! » est le message textuel retenu avec fidélité par 7 étudiants. 6 autres ont retenu l'idée de perception, mais ils ont complété la phrase avec leurs mots. Dans leurs réponses, ils ont ajouté de nouvelles nuances. Par exemple, deux réponses mentionnent que « percevoir nécessite l'attention ». Deux autres étudiants considèrent que « percevoir est un engagement ». Dans d'autres réponses, on précise que « percevoir nécessite l'implication » ou « percevoir, c'est être attentif ». À ces exemples s'ajoute celui d'un étudiant qui a formulé une interprétation particulière à partir de l'idée de perception: « La perception de la personne dicte le point de vue sur le monde. ».

## La violence et son impact

Rien dans le texte inclus dans la présentation ne fait référence à la violence. Les étudiants qui se sont attachés à la thématique de la violence ont construit des phrases à partir des traces visuelles qu'ils ont retenues dans leur mémoire après le visionnement. L'analyse de ces réponses met en évidence que dans le contenu de leurs réponses les étudiants ont relié le concept de violence à l'idée de l'impact de celle-ci. Ayant comme base le contenu visionné, les réponses donnent naissance à deux distinctions :

- D'un côté ils parlent de l'impact de la violence humaine sur l'environnement social et naturel. (3 réponses). Dans ce cas, le message textuel qui persiste et qui continue d'avoir une résonance est exprimé de la façon suivante :
  - un texte court, par lequel on constate ce qui se passe à travers le monde:  
« Effets dévastatrices de la guerre et de la violence dans le monde. »
  - un avis conclusif : « Les humains font des choses atroces. »
- D'un autre côté, on fait référence à l'impact de l'environnement violent sur les enfants (6 réponses) et sur nous-mêmes. (1 réponse). La réponse prend l'aspect d'un texte court, télégraphié : « L'exposition de la guerre et de la violence face aux enfants ; son implication. »

## La rhétorique visuelle de la présentation et son impact sur le lecteur

Pour développer la discussion sur cette thématique, je vais prendre en compte tous les quatre cas indiqués.

- « Les images projetées par les médias ne révèlent pas toujours en quelque sorte la réalité. Par exemple, il y avait plusieurs images de soldats accompagnés d'enfants



afghans ou dans d'autres pays. C'est la perception de la personne qui dicte le point de vue ». Le répondant utilise (pour argumenter son point de vue) l'exemple visuel des soldats accompagnés par des enfants. À partir de cet exemple, il conclut que « c'est la perception de la personne qui dicte le point de vue. » Par cette dernière phrase, le répondant vise le photjournaliste ou l'auteur de la présentation visuelle, la rhétorique de ce visuel et le point de vue visé à être transmis.

- « Les photos de l'actualité et qui représentent l'actualité invoquent une certaine réflexion. » Il semble que par le mot « réflexion », le répondant vise le processus entier de la construction de cette connaissance.
- Au lieu de préciser la trace textuelle qui persiste, un des étudiants a décidé d'exprimer plutôt une impression conclusive sur l'apparence esthétique de la présentation. Il considère que la présentation représente une « Vision pessimiste du monde. »
- Dans le quatrième cas, la trace textuelle prend l'aspect d'un très court texte conclusif exprimé sous l'aspect d'une déception laconique, exprimée en anglais et qui ne vise pas la présentation mais la vie de tous les jours: « Life is shit. »

### L'enfant, son enfance et son éducation

Cette thématique complexe est illustrée par deux types de réponses. Un de ces types, c'est la reproduction d'une phrase incluse dans la présentation visuelle : « Ça prend un village pour élever un enfant. » En mettant l'accent sur cette phrase, on s'attache, en effet, à l'idée de responsabilité que toute communauté doit assumer envers l'éducation de ses

enfants. Un deuxième type de réponse, c'est la rédaction d'un avis conclusif à partir du visuel regardé et vécu. Un étudiant considère « que les enfants sont très influencés et affectés par ce qui se passe autour d'eux. » Cette affirmation met encore une fois en évidence le rôle de l'environnement dans la vie d'un enfant.

### Les médias, la manipulation du lecteur et la vérité

Dans trois cas, les répondants ont fait référence aux médias. En analysant un premier texte, on apprend que « les enfants ont trop accès à la violence. Les enfants voient des choses qu'ils ne devraient pas voir. » Par cet avis, l'étudiant vise indirectement une des multi facettes de l'éducation contemporaine : l'enseignement des médias à travers les médias et son côté violent.

Dans le deuxième texte, on conclut : « Les images projetées par les médias ne révèlent pas toujours en quelque sorte la réalité. Par exemple, il y avait plusieurs images de soldats accompagnés d'enfants afghans ou dans d'autres pays. C'est la perception de la personne qui dicte le point de vue. » En analysant le texte, on constate que l'étudiant touche plusieurs thèmes en même temps : les médias, la vérité, l'impact de la rhétorique des médias, la façon dont le lecteur réagit.

Dans un troisième exemple, un des répondants affirme : « L'environnement peut influencer notre identité et notre point de vue. Les photos de l'actualité et qui représentent l'actualité invoquent une certaine réflexion. » L'analyse met en évidence que le répondant ne fait pas seulement référence aux médias, mais aussi à leurs rhétorique, à leur impact sur nous-mêmes, sur notre identité et sur notre vision du monde qui nous entoure.

## L'injustice sociale

Les réponses qui illustrent l'idée d'injustice portent la marque de l'émotion qui a gagné le regard. Dans une des réponses, l'injustice constitue l'attribut d'un monde contemporain absurde : « Comment le monde qu'on vit ne fait pas de sens, c'est un monde débile, injuste et hypocrite. » L'auteur, emporté par l'émotion, ne fait que qualifier de façon exclamative ce qu'il vient de voir. Parfois, le regard se comporte comme un appareil-photo transhistorique : « Depuis très longtemps l'humanité est vécue dans un climat et une façon de penser liée à la guerre, à la destruction et à la compétition », affirme une autre, en mettant en cause l'histoire entière de l'humanité.

## L'éthique de l'action humaine

Vivre dans un monde meilleur implique la responsabilité de ses actes. Donc, avant d'agir, « il faut savoir analyser en profondeur ce que nos décisions portent comme influence dans le monde », affirme un autre étudiant. Dans le cadre de la présente analyse, cette affirmation signifie que la thématique de l'éthique vise un territoire théorique transgressif.

**La deuxième question** (liée au contenu de la présentation) s'inscrit dans la même ligne de pensée et demande aux répondants de mentionner l'image ou le groupe d'images qui continuent de dominer la mémoire après le visionnement de la présentation.

À un premier niveau de questionnement, l'analyse des données indique trois centres thématiques de questionnement : 1. Environnement social violent ; 2. Enjeux écologiques et 3. La rhétorique de la présentation.

Toutes les réponses incluses dans les deux premières thématiques tournent autour de l'attitude humaine violente, considérée être à la base de l'existence d'un contexte social et naturel devenus dangereux, mais à un niveau d'analyse plus profond, les thématiques énumérées gagnent des nuances nouvelles. Dans le cas de cette question, tous les étudiants ont respecté la demande énoncée par la question ; par conséquent, leurs réponses font référence seulement au côté visuel de la présentation. Dans le texte qui suit, je vais donner quelques détails sur les thèmes et les sous-thèmes identifiés dans le but de mettre en évidence la spécificité de la réaction des étudiants face à la question et à la présentation visionnée. Trois thèmes dominants ont été identifiés. Chacun de ces thèmes se constitue en plusieurs sous-thèmes.

#### Environnement social violent

Ce thème est constitué par dix sous-thèmes. L'analyse des données montre que les traces visuelles les plus mentionnées sont « soldats et enfants » et « guerre ». Pendant que dans le cadre de la présentation on retrouve les enfants en compagnie des soldats dans 30 diapositives (qui représentent des situations différentes ou qui se répètent d'une façon semblable), dans leurs réponses, les étudiants ont mentionné le sous-thème «soldats et enfants » 18 fois. En ce qui concerne le sous-thème « guerre », celui-ci n'a été indiqué que par un quart des étudiants (malgré le fait qu'environ la moitié du diaporama est dominé par un visuel en relation avec des situations de violence, de guerre ou des allusions aux causes et aux conséquences de la violence ou de la guerre). Le troisième sous-thème, - « enfants armés », on l'a indiqué 4 fois tandis qu'à travers la présentation ce visuel revient 7 fois. À la quatrième et cinquième position, on a marqué « soldats,

hommes, femmes, enfants blésés, sang, enfants heureux ou malheureux ». À d'autres positions s'inscrivent « chinois volants, attaques terroristes, extrémistes, politiciens » Ce qui est surprenant comme réponse, c'est le sous-thème « politiciens ». Un seul étudiant a indiqué comme trace visuelle ce mot. Pourquoi je considère la réponse surprenante ? Parce que les 22 diapositives qui représentent des politiciens (en situations différentes ou qui se répètent d'une façon semblable) n'ont presque pas eu d'écho, malgré le fait qu'un bon nombre de ces diapos ont le rôle d'ouvrir des chaînes de connotations.

### Enjeux écologiques

Ce deuxième thème est illustré par l'allusion à trois groupes d'images. Dans la présentation, chacune de ces images (mentionnées comme trace persistante par les étudiants) n'apparaît qu'une seule fois. Malgré le fait que les images défilent assez rapidement (à chaque 6 secondes), les étudiants ont été sensibles à chacun de ces instants éphémères singuliers, solitaires qui parlent d'un environnement endommagé ou en danger.

### La rhétorique de la présentation

Un des répondants retient comme trace un élément lié à la construction rhétorique de la présentation et qui questionne l'idée de la sacralisation du monde politique par les médias et à travers les médias (la comparaison entre Jésus et les hauts dirigeants auréolés).

**La troisième question** (en lien avec le message intentionné et l'objectif pédagogique de l'exercice) demande aux étudiants de décrire la diapositive no. 3<sup>171</sup>. Suite à l'analyse, j'ai constaté trois types de réactions de la part des répondants. Deux quarts des étudiants ont fait une description fidèle ou partielle du contenu de la diapositive. Les 11 autres étudiants ont interprété le contenu visuel soumis au regard. Dans le texte qui suit, je vais donner quelques détails concernant ces réponses.

La description exacte de la diapositive indiquée.

En regardant les réponses, j'ai constaté que la plupart des étudiants ont fait une description fidèle du contenu de la diapositive. Il y a de très petites différences entre les descriptions faites. Seulement une de ces réponses a surpris même la finalité visée par la diapositive : « La nature regardée à travers un écran télé affiché dans un écran d'ordinateur qui lui aussi est présenté par un autre écran d'ordinateur. »

La description et l'interprétation partielle de la diapositive indiquée.

Dans chacun de ces neuf réponses, on n'offre qu'un regard partiel sur la diapositive questionnée, comme par exemple : « Des écrans d'ordinateurs superposés l'un sur l'autre. » Les réponses sont courtes, limitées à la demande imposée par la question.

L'interprétation de la diapositive indiquée.

---

<sup>171</sup> Les diapositives 3, 7 et la dernière ont été choisies comme images clés en ce qui concerne le message intentionné de la présentation. Alors, demander aux étudiants de faire une description de ces images signifie amener les étudiants à se questionner non seulement sur le spécifique de l'exercice pédagogique et de recherche auquel ils ont accepté de participer, mais aussi sur l'enseignement offert à travers la présentation, sur le destin de l'enseignement en général et sur le rôle de chacun dans le cadre de ce processus et dans un contexte élargi.

Quelques répondants ont essayé de décrire la diapositive à travers des remarques conclusives, en attribuant des significations, en interprétant l'image visionnée. Alors, l'analyse des réponses qui font partie de cette catégorie suggère des thèmes autour desquels gravite le questionnement.

- La perception et le monde. Une des réponses met en évidence l'unicité de la vision du monde de chacun : « Une photo dans une photo dans une photo qui veut signifier que chacun a sa propre perception de la situation première. » Un autre étudiant affirme à peu près la même idée, mais formulée autrement : « Tout dépend de soi. La perception humaine est très concentrique. » Pour un autre répondant, la diapositive se traduit comme un message proactif : « Il faut voir plus loin. »
- La rhétorique visuelle des médias. D'après un des étudiants, il semble que rien de ce qui est présenté dans les médias ne représente ni le point de vue de ces médias ni celui des lecteurs. « Ce qu'on voit à la télé sont des pensées du photographe », dit-il. Un autre considère que la diapositive illustre, en effet, l'idée de doute sur la vérité transmise par les médias : « Ce qu'on voit c'est pour montrer qu'on se fie beaucoup de ce qu'on voit dans les médias. » Une autre réponse nous fait apprendre qu'à travers tous les écrans dont on dispose on ne peut s'apercevoir que de l'unicité de l'univers. « Tous les écrans montrent la même chose ce qui prouve que l'univers c'est un. » Pour répondre à cette question, le répondant prend en considération ce qui est montré à travers les écrans, c'est-à-dire une image fragmentaire de l'environnement naturel à laquelle on donne une interprétation philosophique.

- La technologie et la représentation de l'environnement. La relation technologie-nature est illustrée par deux réponses conclusives qui se situent à deux pôles opposés. La nature comme base du tout : « Une photo dans une photo dans une photo qui représente la nature. La nature est la base de tout. » La technologie : « À la base de la nature c'est la technologie. », nous explique un autre étudiant après le visionnement.

**La quatrième question** (en relation avec le message intentionné et le but pédagogique de l'exercice) va dans la même direction que la précédente et demande aux étudiants de décrire le contenu de la diapositive no. 7.

Les réponses des étudiants illustrent deux types d'approches. Dans ce qui suit, je vais présenter en synthèse ces deux approches.

La description exacte de la diapositive soumise au questionnement.

Chacun de ces neuf répondants décrit les éléments essentiels de la diapositive. Les étudiants ont posé un regard distant, sans s'impliquer émotionnellement, sans manquer les éléments essentiels ou sans ajouter aucun élément, sans essayer d'investir d'une signification personnelle ce qui est regardé. La façon dont on fait la description montre qu'on arrête le regard juste au premier degré, comme dans l'exemple suivant : « Une bulle de savon avec un enfant content en juxtaposition d'une bulle au-dessus de la mer, contenant un arbre. »

La description partielle et interprétée de la diapositive.



Dans le cadre de cette catégorie, les interprétations offertes par les étudiants touchent à plusieurs thèmes. La forme donnée aux réponses varie d'un type court, à un type élaboré et conclusif. Dans ce qui suit, je présenterai chacun des thèmes identifiés.

- La relation enfant - environnement naturel. Sous le pouvoir de la rhétorique de l'image, la relation enfant-nature est vue comme un état d'émerveillement: « Un petit garçon curieux et émerveillé par la simplicité des choses et par la nature. »
- La perception du monde. Chaque réponse comporte des nuances qui touchent d'autres thèmes. La vision du monde est strictement reliée à la manière dont on le perçoit : « Un enfant qui base sa vie sur ce qu'il voit. ». Dans d'autres réponses, « l'enfant visualise son bonheur à travers la bulle » ou « il voit tout le potentiel du monde. »
- La rhétorique de l'image questionnée et la vérité. Dans quelques réponses, on fait des références directes ou indirectes à la rhétorique visuelle de l'image. Alors, on considère que ce qui est présenté est une « vérité d'un événement manipulé, transformé en quelque chose d'autre par différents moyens. » Cette qualité flottante de la vérité est soulignée aussi par une autre opinion qui concerne ce thème : « Quelque chose simple dans la vie peut-être interprété et présenté de différentes façons dépendent à la situation. »
- La fragilité de la vie. On compare la vie avec la fragilité et le caractère éphémère d'une boule de savon : « Un enfant qui regarde une grosse bulle qui flotte à côté d'une autre bulle qui contient l'image d'un arbre. La vie, le monde est fragile comme une bulle de savon. » Cette inquiétude on la retrouve dans d'autres

réponses : « Un enfant qui joue avec une bulle et dans la bulle il y a la vie, il ne faut pas jouer avec la vie. »

- Une représentation utopique. On considère que la diapositive « présente un monde idéal ».
- Une représentation proactive. Dans le contenu du même message qui touche le thème de la fragilité de la vie, on considère que la diapositive fait appel à une prise de conscience éthique et environnementale. « Il ne faut pas jouer avec la vie », c'est la conclusion du répondant. Aussi, « il faut voir les choses dans un autre angle ; Les simples objets ou choses sont plus complexes qu'on les pense », nous conseille un autre étudiant.

**La cinquième question** (portant sur le message visé et le but pédagogique de l'exercice) demande de décrire le contenu de la dernière diapositive de la présentation.

Les données obtenues relèvent de deux types d'approches: Un premier groupe d'étudiants (un quart) ont fait une description fidèle du contenu de la diapositive analysée tandis qu'un deuxième groupe (25 réponses) ont fait une interprétation de la diapo indiquée. Dans ce qui suit, je vais donner des détails sur les réponses.

La description exacte du contenu de la diapositive questionnée

Dans chacune des réponses, on décrit les éléments essentiels contenus par la diapositive, comme par exemple dans la citation qui suit: « Un enfant qui se cache les yeux avec une citation de Galileo Galilée.» Deux éléments ont été retenus ici : l'image de l'enfant et la citation de Galilée.

## L'interprétation de la diapositive indiquée (25 réponses)

Les réponses regroupées dans cette catégorie illustrent plusieurs thèmes :

- Éducation et connaissance de soi. D'un côté, on trouve que l'image veut nous dire que le rôle principal dans la découverte de soi nous appartient. « On a le potentiel en nous ; il faut le découvrir », nous indique une des réponses. D'un autre côté, certaines de ces réponses mettent l'accent sur le rôle de la communauté, sur la nécessité d'aider l'autre dans la connaissance de soi. Par exemple, on considère qu'il s'agit d'un « message qui nous fait comprendre qu'on doit aider quelqu'un à être une meilleure personne » ou « qu'il faut guider les gens à la bonne réponse et différencier ce qui est vrai et ce qui est faux. » ou « qu'il faut qu'on s'entraide pour que chacun découvre qui il est. »

« Au fond de nous, nous révèle une autre réponse, on sait déjà beaucoup de choses mais on a besoin des autres pour nous les faire découvrir, pour en prendre pleinement conscience. » Dans une autre réponse, on reconnaît l'interdépendance des membres de la communauté : « Chacun décide de ce qui est, de ce qu'il fait, influencé par les autres qui l'influencèrent. » Toutes les réponses qui font partie de cette thématique ont un côté proactif, c'est-à-dire que les répondants ont considéré que la diapositive représente une plaidoirie pour la solidarité sociale autour de l'idée de connaissance de soi.

- L'enfant face à l'environnement social. Les réponses données soulignent les sentiments de l'enfant face à son environnement : peur face à la violence, refus de savoir, manque de connaissance, incompréhension, ignorance, découverte, espoir.

- Éducation et changement social. Quelques réponses soulèvent l'impossibilité du changement social : « On grandit comme on est élevé. On peut aider mais ne pas changer. » Selon un répondant, « la citation de Galilée, démontre que l'on ne peut pas apprendre comment percevoir car cela vient de notre âme. On peut simplement présenter des choses aux autres. »
- Rhétorique de l'image et l'éducation. Dans une seule réponse, on utilise le mot juxtaposition, avec l'accent mis sur l'éducation. « L'enfant en juxtaposition d'une citation de Galilée, poussant à penser à l'éducation qu'on donne aux enfants. »

**La sixième question** (liée au contenu de la présentation) demande aux répondants de préciser quels sont les sentiments ressentis pendant le visionnement de la présentation. Toutes les réponses illustrent principalement des réactions à l'impact de la rhétorique visuelle de la présentation visionnée. Une partie des répondants ont trouvé la présentation très touchante. Parmi les réponses, ils choisissent surtout « la douleur », « la compassion » et « la honte ». Les réponses donnent la possibilité de voir d'une certaine manière le degré d'implication émotionnelle des étudiants. Par exemple, le thème « honte » met en évidence le fait qu'on s'est senti responsable, en tant qu'être humain, des actes irréparables présentés par les images.

**La question no. 7** (qui vise la forme, le contenu et la fonction en même temps) demande si le message de cette présentation semble manipulé ou non. De tous les répondants, 24

ont considéré qu'il y a manipulation dans le contenu de la présentation. À la question « par qui ? », les répondants ont marqué surtout la réponse : l'auteur et le photojournaliste.

7 étudiants ont jugé qu'il ne s'agit d'aucune manipulation du contenu du message.

**La question no. 8** (qui porte sur le contenu) demande si la présentation a un contenu violent ou non.

J'ai regroupé les réactions des étudiants en deux catégories: 1. Réponse affirmative ; 25 étudiants ont répondu oui. Comme raison, ils ont donné la violence, associée à la mort, à la peine, à la guerre, au sang, aux fusils, aux fusils visant l'appareil-photo, aux attaques terroristes, aux blessés, aux soldats, aux chefs de groupes extrémistes, aux prisonniers, aux personnes mortes, aux souffrants, aux animaux blessés. 2. Réponse négative ; 6 étudiants ont répondu non. Ils ont justifié leurs réponses de la façon suivante :

« Il ne s'agit d'aucune violence. » (1)

« Il s'agit de la réalité, donc la présentation ne fait que représenter cette réalité. » (1)

« Cela dépend de celui qui regarde. » (1)

« La présentation constitue un acte de sensibilisation contre la violence. » (3)

Suite à l'analyse, j'ai constaté que toutes ces réponses, ce sont des réactions au contenu de la présentation.

**La question no. 9** (qui porte sur le contenu) demande quels sont les concepts interrogés par le message général de la présentation. En regardant les données, j'ai remarqué que les étudiants ont donné une image assez équilibrée de ce qu'ils ont vu, c'est-à-dire, une image que j'ai considérée en concordance avec le caractère du diaporama présenté. La

liste des concepts véhiculés est dominée par l'impact de l'attitude humaine sur l'environnement (27 réponses), par la violence humaine (27 réponses), l'agressivité humaine (24 réponses), l'injustice sociale (24 réponses) et l'irresponsabilité humaine (22 réponses).

**La question no. 10** (qui porte sur le contenu) demande quel est le statut du contenu véhiculé par rapport au monde réel. La plupart des répondants (26 réponses) ne doutent pas de la provenance du contenu de la présentation visuelle. Ils considèrent qu'il s'agit de la réalité qu'on vit chaque jour. Malgré son état de virtuel manipulé, le contenu de la présentation reste réel dans les yeux des participants à la recherche. La catégorie « Virtuel » est cochée seulement trois fois. Le même résultat que pour la catégorie « Fictionnel transformé en réel ».

**La question no. 11** (qui porte sur la forme et la fonction) demande quel est le caractère de la présentation par rapport à son but à atteindre.

Le mot qui domine les choix des étudiants est « intentionnel » (15 réponses), « Manipulatoire et Interrogatif » se situent en deuxième position. Le terme « subversif » n'a été marqué que deux fois, malgré le côté tout à fait subversif de la présentation.

**La question no 12** (qui porte sur le contenu et la forme) demande si la présentation a un caractère violent.

L'analyse des données révèle deux types d'attitudes :

- Une réponse affirmative. Plus de la moitié des étudiants (19 réponses) ont indiqué ce type de réponse. Pour appuyer leurs réponses, ils ont indiqué différentes causes : La rhétorique visuelle (2), c'est-à-dire « photos trop explicites » ou « images choquantes ». / Le contenu. / La violence présente dans le contenu des images (3). On considère que les images sont témoins de la violence humaine. / L'environnement social et naturel dangereux, violent, endommagé. / L'impact de l'attitude et de l'action humaine (12). On exprime l'idée que cet impact est illustré généreusement par des images qui représentent la guerre, des fusils, du sang, des morts, des blessés, des prisonniers, des torturés, des gens menacés, la souffrance, des enfants manipulant des armes, des animaux morts.
- Une réponse négative. 13 étudiants ont répondu que la présentation n'as pas de caractère violent. Pour appuyer leur point de vue, les répondants indiquent différents aspects: Caractère non-violent et contenu agressif et direct ; On indique que la présentation n'est pas violente, mais c'est son contenu qui est d'une agressivité directe (2). / Tendence non-violente, éthique, d'éveil, d'interrogation, éducative (6). / Environnement social et naturel contemporain ; On considère que la présentation n'est pas violente et qu'on présente « juste le monde d'aujourd'hui. » (2).

**La question no. 13** (liée au contenu) demande d'indiquer le type de contenu. La question demande aussi de donner des indices qui complètent la perception de l'image générale de la rhétorique visuelle employée. Le type de contenu est dominé par le terme « multiculturel » (22 réponses). En ce qui concerne l'architecture de la présentation, les

termes qui dominant sont « structurée » (19 réponses), « fragmenté » (17 réponses), « compréhensible » (16 réponses) et « descriptif » (16 réponses). La catégorie « autre » contient une seule indication « manipulateur ».

**La question no. 14** (qui porte sur le contenu) demande aux répondants de préciser si la présentation a un contenu caché.

20 étudiants ont répondu « oui ». 11 étudiants ont donné une réponse négative.

Ils ont justifié leurs réponses de manière différente. Certains ont considéré que le message contenu est très émouvant, explicite, direct, clair. D'autres ont remarqué que la présentation propose des liens, pousse à s'interroger, à réagir, demande une attitude, démontre quelque chose, sans rien cacher. Dans leur justification, ils ont indiqué que le contenu caché est dû à plusieurs facteurs. Pour exemplifier cet aspect, j'ai enchaîné quelques réponses données par les étudiants.

La rhétorique de la présentation visuelle.

« On nous montre les images mais sans contexte. »

« La juxtaposition, on se demande pourquoi les images sont ensemble, on comprend les liens. »

« Message subliminal. »

« Existe un lien et un message à travers tous les images. »

Message critique sur les médias. Attitude à manifester envers ceux-ci

« Il ne faut pas croire les médias. »



Message conclusif. Le monde contemporain et l'impact de l'être humain sur celui-ci.

« Derrière les photos se trouve illustrée la condition humaine dans le contexte contemporain. »

« L'impact de nos actes sans se rendre compte. »

« Les politiciens qui veulent faire la différence mais ce qui résulte n'est pas pour le mieux. Faire la guerre pour faire la différence ? Est-ce que c'est vraiment ce qu'on veut ? »

« Les décisions prises dans le monde politique ont un impacte mondial. »

Message éthique. Attitude à manifester

« On doit voir le monde comme un tout. Tout fait partie de nous. »

Réponses portant sur ce qui pourrait être caché dans la présentation visuelle.

D'autres réponses (comme celles qui suivent) font preuve des efforts à comprendre ce qui pourrait être caché, essaient d'imaginer de possibles réponses.

« Il y a des images qui nécessitent une plus d'attention pour être comprises. »

« Il y a un but caché à travers des sujets controversés et de présentations manipulés. »

« On comprend le message mais à la fois on est laissés dans le doute et dans le questionnement. »

« Il s'agit d'un message indirect, lié à ce qui se passe dans le monde positif ou négatif. »

« Laisse place à l'interprétation personnelle selon l'expérience personnelle. »

« On se demande le but de la présentation. »

« On ne sait pas d'où provient les images et où veut l'auteur arriver. »

À la lecture de ces textes, on constate que la plupart des réponses soulèvent un état d'interrogation et de doute. On donne l'impression qu'il y a toujours quelque chose qui échappe à la pensée.

**La question no. 15** (qui porte sur le contenu et la forme) demande comment se présente la structure de la présentation en prenant en compte le visuel déroulé. D'une certaine manière, cette question vérifie un des aspects des réponses données pour la question no. 14.

L'analyse met en évidence le partage des opinions. 17 étudiants considèrent que la structure est visible et identifiable. 11 autres considèrent que la présentation a une structure « cachée ». En se référant au contenu, les réponses à la question no. 14 indiquent le terme « caché » 20 fois. La structure fait référence directe à la façon dont a été construite la rhétorique de la présentation. Les références au contenu parlent elles aussi du lien étroit entre les messages et la structure qui permet de véhiculer le contenu.

**La question no 16** (qui porte sur l'impact de la rhétorique sur le lecteur) demande quels sont les types d'influence qui s'exercent pendant la perception du message. 17 répondants ont indiqué que l'impact le plus fort est celui exercé par le message sur le lecteur, le deuxième étant l'automanipulation (13 réponses). Plus d'un quart des étudiants ont marqué aussi l'influence de la technologie et du design sur le lecteur.

**La question no. 17** (qui porte sur l'impact de la rhétorique sur le lecteur) demande quels sont les facteurs qui ont un impact sur sa propre perception du message.

L'analyse des données met en évidence que « l'éducation acquise dans la société » (27 réponses), « la connaissance du sujet » (27 réponses), « l'expérience de vie » (24 réponses) et « le contexte social » (23 réponses) sont les options dominantes. En même temps, le rôle de l'éducation acquise à l'école est pris en compte par moins de la moitié des répondants.

**La question no. 18** (qui porte sur la construction de la rhétorique visuelle de la présentation) demande quelles sont les techniques utilisées par l'auteur pour produire cette présentation.

Face aux options, l'attention des étudiants a été attirée par l'idée de « construction sélective » (20 réponses), « manipulation artistique » (18 réponses), « juxtaposition » (17 réponses) et « succession » (16 réponses). Même si on les a utilisés à large échelle, la déconstruction et la recombinaison occupent une place seconde dans les choix retenus.

**La question no.19** demande quel est le but de la présentation visuelle.<sup>172</sup>

La liste des options retenues est dominée par « questionner » (26 réponses), « éveiller » (17 réponses) et « développer un esprit critique » (14 réponses). Aucun répondant n'a considéré la présentation comme possible moment de divertissement.

---

<sup>172</sup> Certaines de ces options seront reprises par la question 22.

**La question no. 20** (qui porte sur la fonction) demande quel est le message général qu'on veut construire et transmettre à travers la présentation visuelle. En fonction des points de vue exprimés, dans l'analyse, j'ai décidé de placer les 31 réponses dans cinq catégories.

La moitié des étudiants répondants ont vu la présentation comme un message conclusif et descriptif et donc indirectement interrogateur de l'état de l'environnement contemporain.

Plus d'un quart des étudiants ont vu la présentation visuelle comme un message proactif, comme une invitation à l'action pour un changement social durable. Deux autres quarts ont vu le diaporama comme un message concernant l'impact de la rhétorique des médias sur le lecteur. Trois répondants sur 31 ont mentionné la visée pédagogique, en le considérant un exercice pédagogique.

Toutes ces réponses ont un caractère complexe et dépassent, en général, les limites d'un seul thème. C'est pourquoi j'ai regroupé les réponses (utilisées comme exemple) en groupes thématiques au lieu d'utiliser un seul thème à chaque fois. Pour donner un aperçu de leur diversité et spécificité, j'ai exemplifié chacun de ces thèmes par des réponses données.

- Message critique et éthique ; Invitation à développer sa pensée critique et éthique (1 réponse) « De développer son esprit critique, nos valeurs et principes et de rendre compte de ce qui se passe autour de nous. »
- Message proactif ; Invitation à l'action pour un changement social (9 réponses)  
« Il faut questionner l'attitude de certains individus envers l'humanité montrer les atrocités qui pourrait être évitées en arrêtant la guerre et en prônant la paix. »  
« Nous devons tous réagir à ce qui se passe dans le monde car cela nous concerne ; toutes les choses qui arrivent nous concernent. »

« Le monde fait face à plusieurs problèmes. On doit pouvoir les reconnaître et les résoudre. »

« Qu'on doit nous changer nous-mêmes avant si on veut vivre dans un monde plus positif. »

« L'indifférence tue. »

« L'impacte de l'attitude humaine. Dans quel genre de monde on vit. Qu'il est temps d'arrêter de faire la guerre. »

« La perception demande de l'engagement. »

« De ne pas penser seulement à nous-mêmes mais plus aux autres. »

« Partout dans le monde il y a des problèmes. Il faut savoir questionner leur existence. »

- Message illustratif et indirectement interrogatif sur l'impact de l'attitude humaine sur l'environnement contemporain (16 réponses)

« Le gouvernement déclare la guerre mais sont les citoyens qui subissent la guerre et non l'armée. »

« Sensibiliser les lecteurs sur les conséquences des décisions politique sur les cultures et l'humanité. »

« L'être humain a la tendance à être plutôt égoïste jusqu'à ce qu'on soit exposé a une réalité qu'elle soit positive au négative. »

« La guerre et la politique puis les désastres naturels affectent chacun des êtres humains qui ont des sentiments d'amour et d'humanité. »

« La violence est partout et causée par certains politiciens qui ne sont pas directement en contact avec cette violence. Les humains ont perdu leur compassion pour les autres et pour l'environnement. »

« Que la violence est présente dans notre monde et que certaines personnes sont indifférentes face à celle-ci. »

« Que la guerre a des effets négatifs sur les sociétés et sur les enfants qui vivent autour de la guerre. »

« Que la vie n'est pas toujours facile pour tout le monde. Certaines personnes n'ont pas le choix et doivent vivre des événements non-souhaités qui sont à la fois triste et dangereux. »

« Que la guerre est présente et qu'il y a de la violence partout. »

« Nous montrer un autre côté du monde. »

« On veut questionner le déroulement du monde entier. »

« S'intéresser de monde qui nous entoure. »

« Problèmes sociaux-nous éveiller au monde qu'on ne voit peut-être pas. »

« Que les divisions sociales et religieuses créent depuis très longtemps de la guerre de la souffrance et une mentalité de rivalité. »

« Des joies et des conséquences dans la vie ; l'impacte de la guerre et des actes des humains sur la terre (négatives). »

« Que la conscience humaine fonctionne d'une façon étrange. »

- Message concernant l'impact de la rhétorique visuelle des médias (2 réponses)

« La perception peut être influencée par les images transmises par les médias. Les médias transforment notre âme, notre perception personnelle de certains humains. »

« Que les images signifient plus d'une chose dépend comment on les regarde et à côté de quel autre image. »

- Exercice pédagogique ; Questionnement et analyse sur un message (3 réponses)

« Cette présentation n'a pour but que de voir et d'analyser comment nous réagissons à une série d'images provocantes. »

« D'analyser différents aspects sociaux du monde et de les comprendre, pour formuler une propre réflexion. »

« Pour faire réfléchir sur tout ce qui se passe dans le monde, réaliser qu'on n'est pas les mêmes. »

**La question 21** (qui porte sur la fonction de la présentation) demande quel rôle peut jouer ce type d'exercice pédagogique dans la prise de décision concernant la vie de tous les jours de chacun des étudiants.

Regardant les résultats, j'ai constaté que deux quarts des élèves ont indiqué que l'éveil (21 réponses) et l'ouverture vers le questionnement (20 réponses) constitueront les conséquences majeures dans leur vie de tous les jours. À la demande de justifier leurs options, les étudiants ont donné des réponses qui enrichissent les données déjà obtenues par les réponses données aux questions précédentes. Pour faire parler la sincérité et la richesse des voix exprimées, je vais enchaîner quelques-unes de ces réponses en les présentant en fonction de leur appartenance à différents groupes thématiques, regroupés à

leur tour en deux catégories: 1. Celle des étudiants qui considèrent que ce type de présentation peut avoir un rôle significatif et 2. Celle des étudiants qui ne voient aucune conséquence résulter du visionnement du diaporama.

### **Rôle signifiant**

- Interrogation proactive. « Aide à voir un sujet de plusieurs points de vue. Détermine à réagir. »  
« On réalise l'importance des problèmes dans le monde et on s'interroge sur les personnes responsables et le pourquoi de ces actions. »  
« Je vois des images d'actualités, et ça me fait réaliser et reconnaître qu'il y a tellement qui se passe dans le monde. Me détermine à m'informer sur ces actualités se qui impact la vie humaine. »  
« Cela nous permet d'analyser les informations données et de faire un choix relatif à celles-ci. »
- Interrogation, éveil, environnement social contemporain.  
« Ça nous garde éveillés sur ce qui se passe dans le monde. On nous garde ou courent de quel de quel imbécile déclare la guerre. »  
« Le rôle peut être positif. Ça nous réveille et nous fait penser. Penser à ces photos nous fait aussi de vouloir vivre dans meilleur monde. »  
« Cela nous fait questionner et réveiller sur le monde et ses principes ainsi que nous montre ce qui se passe dans le monde. La présentation nous éveille et nous fait voir la dure réalité. Elle nous sort de l'ignorance. »



« Beaucoup d'images nous font réagir soit positivement soit négativement et c'est là qu'il faut s'interroger et se réveiller. »

- Interrogation, violence, changement social.

« Il est important d'être conscient des problèmes dans le monde, du mal et de voir la violence des fois dans des aspects différentes mais il est étrange que nous sommes indifférents à la violence. »

- Interrogation, changement social, justice sociale.

« On réfléchit et on peut changer notre attitude. »

« On veut se questionner sur notre manière de penser par rapport à l'autre. »

- Éveil, interrogation sur l'activité pédagogique déroulée, interrogation sur la rhétorique des médias. « Ce type d'exercice me met en état d'éveil, me pousse à questionner les photos en juxtaposition et à trouver le message réel derrière le sujet apparent. Je me demande dès alors sur les sujets de tous les jours : qui est derrière cette idée et quel est le but de tout cela ? »

« Cet exercice peut influencer nos décisions car ces images engageantes ont affecté notre perception, notre âme en ayant pris connaissance d'un autre part vue que l'on ignorait auparavant. »

« Je vois des images d'actualités, et ça me fait réaliser et reconnaître qu'il y a tellement qui se passe dans le monde. Me détermine à m'informer sur ces actualités se qui impact la vie humaine. »

- Interrogation, impact de l'attitude humaine, changement social. « Je crois que les décisions que je prends vont être un peu manipulés par la présentation. Exemple : recyclage, penser aux autres et comment mes décisions peuvent les affecter. »

- Interrogation, éveil, éthique, impact de l'attitude humaine. « Il laisse un doute dans notre esprit et il porte à la réflexion. Il agit aussi notre connaissance ; il nous montre des impacts et un côté négatif du monde. »

« Il peut jouer un rôle d'éveil pour nous ; montrer aux autres à quel point certains comportements peuvent avoir un impact déterminants sur la vie des autres. »

« Le document laisse place à l'interrogation. Combien de vies coûtent aux enfants, coûtent un conflit politique ; question sur l'humanisme. »

« Ça fait réaliser qu'ailleurs il y a beaucoup plus de souffrance. Il y a des personnes qui sont en manque du support. Et qu'on ne sait pas vraiment les raisons de souffrance, on ne sait pas vraiment ce qui se passe ailleurs. »

- Propagande visuelle, éveil, environnement social contemporain. « Ce sont les informations d'un côté du débat alors propagande mais comme même ceci ouvre nos yeux au monde. »
- Pensée critique. « Je peux questionner mes croyances et penser plus critique. »  
« Ça met en question comment on vit notre vie, comment on pense. »

## **2. Rôle insignifiant**

- Interrogation, rhétorique visuelle. « C'est fort comme présentation mais c'est rien de nouveau. »
- Interrogation, éveil, propagande. « Je suis déjà de type très interrogatif, je suis éveillé et je suis au courant qu'il y a beaucoup de propagande, donc cet exercice était insignifiant pour moi. »

- Education, changement social, rhétorique visuelle. « Les étudiants seraient surpris étonnés mais la grande majorité ne changerait aucunement leurs habitudes de vie même après avoir vu ces images. »

« Je ne vis pas en un lieu où la guerre est la norme ; j'oublie facilement l'existence de tels problèmes. »

Ceux qui ont considéré que ce type de présentation peut jouer un rôle significatif dans leur vie ont mis l'accent sur la capacité d'éveil de la présentation et sur son importance dans la prise de décisions concernant leur vie. D'autres étudiants ont tenu à mettre en évidence que même si la présentation peut impressionner par son caractère inédit, elle ne peut changer les habitudes quotidiennes des gens.

**La question no. 22.** (qui vise l'évaluation du questionnaire) demande quel est l'objectif de ce questionnaire, en reprenant d'une certaine manière la question 19.

Les données mettent en évidence que les réponses se regroupent autour de deux pôles : la fonction pédagogique et la fonction de recherche. Le pôle qui a attiré plus l'attention a été celui qui vise les conséquences d'ordre pédagogique. Développer un esprit critique (19 réponses), c'est le choix indiqué par plus de la moitié des étudiants interrogés. Moins de la moitié d'entre eux ont pris en considération le fait qu'à travers le questionnaire on a voulu déclencher une prise de conscience de la part du lecteur, créer une base de questionnement et analyser la façon dont on a procédé du point de vue pédagogique. Beaucoup moins d'attention a reçu le côté qui semblait être relié à l'idée de recherche ayant pour objet leurs réactions. On a pris en considération ce qui semblait être bénéfique du point de vue pédagogique et éthique, mais on a laissé de côté ce qui semblait relié à

l'idée de contrôle, de surveillance et de vérification. Aussi, en comparant les tableaux des données obtenues pour les questions 19 et 22, j'ai pu remarquer que, par exemple, pour deux réponses similaires, le nombre des répondants varie, ce qui met en évidence l'instabilité et la variabilité des résultats d'une question à l'autre. Par exemple, à la question 19 (qui porte sur la présentation), la réponse « développer un esprit critique » a été cochée 14 fois, tandis qu'à la question 22 (qui porte sur le questionnaire), la même réponse a été cochée 19 fois. La réponse « base de réflexion » a été retenue 9 fois à la question 19 et 13 fois à la question 22.

## **Bilan des commentaires faits par les étudiants à travers le questionnaire utilisé comme outil pédagogique et de recherche**

En tant qu'outils pédagogiques et de recherche, la présentation visuelle et le questionnaire ont été destinés à représenter la base de la deuxième étape (celle des présentations orales des étudiants). L'analyse et l'interprétation des données apportent une lumière nouvelle sur des aspects concernant la forme, le contenu et la fonction de la présentation visuelle et du questionnaire. L'impact pédagogique de ces outils est mis en évidence par la manière dont les étudiants ont été interpellés face à celles-ci, par la façon dont ils se sont attachés aux questionnements et aux thématiques intégrés et par la manière dont ils se sont identifiés au contenu de la présentation visionnée. Dans le but d'illustrer l'image qui reste après le processus d'analyse et d'interprétation, dans ce qui suit, je vais offrir un résumé des commentaires des étudiants.

### **Contenu de la présentation**

Suite à l'analyse des données, on apprend que les étudiants considèrent qu'une des caractéristiques dominantes de la présentation est le multiculturalisme de son contenu. La grande majorité des étudiants (signalant que la présentation a un contenu « réel ») ont indiqué que les images qui persistent dans leur mémoire après le visionnement de la présentation sont celles reliées aux «soldats et enfants», à la « guerre » et à la «violence ».

Les concepts considérés le plus interrogés par le message général de la présentation ont été « l'attitude humaine », « l'irresponsabilité humaine », « la violence » et « l'erreur humaine ».

Vu que le contenu est considéré « réel » et « violent » (provenant des nouvelles en ligne), la présentation a été indiquée comme violente par la majorité des étudiants.

### **Forme du diaporama visionné**

En termes de structure, on considère que ce qui caractérise le plus la présentation visuelle, c'est sa structure visible et cachée en même temps. En ce qui concerne la forme que la présentation de l'information prend, ce sont les aspects « descriptif » et « compréhensible » qui ont été pris en considération le plus souvent.

### **Fonction de la présentation**

On indique que le but de cette présentation est de questionner l'attitude humaine, d'éveiller et de développer un esprit critique.

Le message général qu'on veut construire et transmettre à travers cette présentation, c'est un message indirectement interrogatif (visant l'impact de l'attitude humaine sur l'environnement contemporain), exprimé d'une façon illustrative et descriptive. Un message proactif et une invitation à l'action pour un changement social sont également considérés.

### **Impact de la rhétorique visuelle de la présentation**

On met en évidence que ce diaporama a un caractère intentionnel, interrogatif et manipulateur (plus de la moitié des étudiants ont marqué que le message de cette présentation semble manipulé par l'auteur de la présentation). Conformément aux choix des étudiants, l'analyse met en lumière que la compréhension du message présenté est beaucoup influencée par des relations d'interdépendance comme « message – lecteur » ou « lecteur - soi-même ». D'autres éléments considérés à avoir un impact sur la compréhension du message sont « la connaissance du sujet », « l'éducation acquise dans la société » et « l'expérience de vie ».

### **Impact éthique à long terme**

On considère que ce type d'exercice pédagogique pourra jouer un rôle « d'éveil » et « d'interrogation/ d'auto interrogation » dans la prise de décisions de tous les jours.

### **Objectifs du questionnaire**

Par leurs choix de réponse, les étudiants ont mis l'accent sur trois objectifs : 1. « Déterminer une prise de conscience de la part du lecteur » ; 2. « Développer un esprit critique » ; 3. « Créer une base de réflexion ». En réalité, ce sont les objectifs visés par tout le travail de la première étape, destinée à générer les présentations orales des étudiants (qui constituent la deuxième étape). Cette deuxième étape, que je vais présenter dans le chapitre suivant, commence par une section consacrée à l'élément déclencheur qui a été à la base de la présentation orale de chaque étudiant.

*« Il est impossible de dire sans violence : ‘ceci est ma culture’, comme il est impossible de dire sans violence : ‘cette langue est la mienne’. L’affirmation est l’oubli du reste et la mort. » (Jacques Derrida)<sup>173</sup>*



---

<sup>173</sup> Hadjadj, S. (2008). *Dérrida à Alger, Un regard sur le monde*, Paris : Actes Sud (p. 189).



## **Deuxième étape. Présentations visuelles des étudiants**

Le noyau de cette étape est constitué par les présentations orales des étudiants, autour desquelles s'organise tout notre travail pédagogique et de recherche composé de cinq moments : 1. Élément déclencheur ; 2, 3. Documents visuelles et présentations orales ; 4. Évaluation par les étudiants du projet ; 5. Entrevues avec l'enseignante participante au projet. Dans le but de donner une idée claire du processus développé, je vais raconter chacun des cinq moments dans l'ordre du déroulement.

### **L'élément déclencheur comme point de départ et cadre conceptuel de la présentation visuelle**

Dans un premier temps, je vais expliquer la raison pour laquelle on a considéré nécessaire d'introduire un élément déclencheur relié à la présentation orale.

Deuxièmement, je vais présenter de manière synthétique les textes produits en guise d'élément déclencheur par les étudiants.

En troisième lieu, je vais faire l'analyse et l'interprétation des données obtenues.

Finalement, il sera fait un court bilan des données collectées à travers l'analyse et l'interprétation. Ce bilan sera suivi par un chapitre réservé aux présentations visuelles créées par les étudiants.

## **Pourquoi un élément déclencheur?**

Pendant nos discussions sur la réalisation du projet, on s'est beaucoup questionnés sur la manière dont les étudiants vont recevoir le devoir d'imaginer et de produire une présentation visuelle éthique interrogative qui doit définir et raconter une projection responsable de leur propre identité à partir d'images personnelles et d'images provenant des sites de nouvelles en ligne. En essayant d'imaginer le processus de production, on a conclu qu'un tel type de présentation pouvait aller dans tous les sens. Alors, on a trouvé nécessaire d'introduire dans les consignes un élément d'encadrement. En prenant comme idée de base le diaporama que j'ai présenté en classe (et qu'on a exploré à travers le questionnaire destiné à interroger cette présentation), on a demandé aux étudiants de rédiger et de présenter avant leurs présentations orales un court document écrit contenant l'élément déclencheur de leur processus de création. Lancé sous la formule « Je suis ce que j'interroge »<sup>174</sup>, ce point de départ et d'encadrement, devait être un moment clé dans la vie de chacun, un moment qui devrait contenir une promesse, une anticipation et une conclusion, à savoir des éléments d'encadrement de leurs présentations visuelles. En d'autres termes, à partir de cet élément, les étudiants étaient censés construire un visuel qui représente une identité interrogée mise en relation avec un avenir marqué par l'urgence. On a considéré que la production de ce court document devrait amener les étudiants à expérimenter un moment de réflexion profonde, une prise de conscience et déclencher un positionnement par rapport à l'idée d'identité interrogative<sup>175</sup> à laquelle on

---

<sup>174</sup> Par la formule « Je suis ce que j'interroge » on s'est proposé d'amener les étudiants à se questionner sur la possibilité d'un changement social durable, sur l'idée que ce changement ne peut pas se réaliser sans notre propre changement actuel et profond. Donc, la formule proposée est dans un premier temps une invitation à un acte de sincérité envers nous-mêmes.

<sup>175</sup> L'idée d'identité est vue (dans le cadre de ce projet) comme une projection vers un présent et un avenir immédiat, qui implique une urgence en ce qui concerne notre responsabilité envers l'autre, envers le milieu

veut s'attacher dans le cadre de ce projet. Dans les consignes de travail, on a suggéré aux étudiants de se poser des questions comme: « Quels sont les souvenirs les plus forts qu'on a? Est-ce qu'il y a un souvenir en particulier qui nous amène à nous questionner sur l'environnement et sur notre place dans le contexte contemporain ? » Cette réflexion devait favoriser la découverte de moments clés qui allaient se constituer en points de repère pour la réalisation de la présentation visuelle et orale. À partir de l'idée qu'on apprend qui nous sommes à travers un imaginaire qui transporte la réflexion d'un nous-même<sup>176</sup> plus responsable envers notre présence dans l'environnement social et naturel, on a suggéré aux étudiants de se poser des questions telles que : Quel est le souvenir qui continue de m'interroger jusqu'à aujourd'hui ? Est-ce que ce souvenir peut se constituer dans un élément déclencheur ? Est-ce que cet élément déclencheur peut constituer l'image préliminaire de ce que je suis et de ce que j'interroge ? Est-ce que c'est ce souvenir qui peut encadrer de façon conceptuelle mon travail ? Est-ce que c'est ce souvenir qui peut me servir de guide dans ma vie ? Est-ce que c'est ce souvenir qui représente mon identité en lien avec le monde d'aujourd'hui qui m'inclut et dont je suis moi-même responsable ? Est-ce que je me reconnais dans cette image identitaire ? Est-ce que je m'accepte comme projection des conséquences dans le monde ? Est-ce que ce sont ces conséquences qui doivent me caractériser en tant qu'image identitaire ? Est-ce que je suis ce que j'interroge ? Est-ce que cette image de causes et de conséquences bâtie à

---

qui nous entoure et envers nous-mêmes. Donc, il s'agit d'une idée d'identité appliquée à l'urgence, une identité comprise comme un engagement éthique envers soi-même et envers le monde qui nous inclut.

<sup>176</sup> Hill, A. Ch., Helmers, Marguerite. (2004). *Defining Visual Rhetoric*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. "We learn who we are as private individuals and public citizens by transporting ourselves reflected in images" (p.1).

travers un visuel personnel et celui des nouvelles en ligne est présentée avec violence<sup>177</sup> ?

Est-ce que mon image inclut l'autre aussi?

En conséquence, appelés à regarder leur vie à travers le marécage de leurs souvenirs, les étudiants ont identifié un monde d'éléments déclencheurs non seulement comme source génératrice de l'image de leur identité interrogative, mais surtout comme un univers de valeurs en lien étroit avec le monde qu'ils pensent bâtir aujourd'hui.

### **Le souvenir comme élément déclencheur; description synthétique des textes présentés par les étudiants**

Dans ce sous-chapitre, je vais raconter de façon synthétique chacun des trente documents remis par les étudiants. Pour respecter la confidentialité et la volonté des étudiants, à la place de leur nom, chaque description porte un numéro. Au début de chaque texte décrit, je vais marquer le titre utilisé par chaque étudiant pour son texte. Dans cette description, l'accent sera mis sur la structure, le contenu et le format des textes, sur les éléments déclencheurs indiqués, sur la rhétorique utilisée et sur le message que chaque étudiant a voulu transmettre à travers son texte. Aussi, à l'aide d'extraits, je vais illustrer l'enseignement transmis par chacun d'entre eux.

#### **1. Titre : « Notre identité »**

Élément déclencheur : 1. Le cours d'écologie à l'école secondaire ; 2. Le divorce des parents.

---

<sup>177</sup> Hadjadj, S. (2008). *Derrida à Alger, Un regard sur le monde*, Paris : Actes Sud. Jacques Derrida remarque que « la culture de soi ne peut être que la culture de l'autre. » Dans la même discussion, on mettait en évidence que la culture doit être fondamentalement caractérisée par « l'acceptation de plus d'un ». Quand une culture « se referme sur soi » celle-ci devient violente, considérait Derrida (pp. 189-191).

Organisé en trois paragraphes, le texte commence par une définition personnelle de l'identité. «Notre identité, c'est ce qui nous différencie des autres et nous rend une personne unique et compliqué. » Cette affirmation est amplifiée par l'idée que notre identité change en fonction des expériences vécues à travers la vie. Dans le deuxième paragraphe, on présente un premier élément déclencheur : le cours d'écologie à l'école secondaire. « Tout a été bousculé », on nous explique. Le questionnement autour de son identité, de son avenir, de sa place dans le monde contemporain a été déclenché par ce cours. On raconte qu'on a passé des années de questionnement et de tentatives de se donner des réponses. On continue par se poser des questions sur l'environnement en danger. On constate que « nous sommes aujourd'hui dans une période de changement et possiblement d'extinction massive des espèces de la planète. » À la fin du paragraphe, on espère que sa génération va pouvoir bénéficier du progrès de la technologie en matière de protection de la planète. Le troisième paragraphe prend en discussion le divorce des parents comme deuxième élément déclencheur. En marquant sa mémoire à jamais, cet événement familial s'est constitué dans un élément déclencheur autour de l'identité. On exprime sa peur et on se demande si on sera capable de bâtir une famille et de la gérer. On se propose de réussir là où les parents ont échoué. On conclut par exprimer un sentiment d'espoir, en nous rappelant que son identité et sa vision vont changer encore.

## **2. Sans titre**

Élément déclencheur : 1. Le souvenir de son arrière-grand-père atteint de la maladie d'Alzheimer ; 2. L'attachement à la nature.

Dans un texte constitué d'un seul long paragraphe, on commence par une réflexion sur l'acte de regarder des photos personnelles et de remémorer ses souvenirs. À travers ces souvenirs, deux éléments déclencheurs ont été identifiés. Le premier, c'est le souvenir de son arrière-grand-père. Ce souvenir est devenu la raison de l'attention portée envers les personnes âgées et les problèmes liés à la maladie d'Alzheimer. Le deuxième élément déclencheur, c'est « sa connexion avec le plein-air. » Cet élément devient la base du questionnement autour des désastres naturels ou causés par l'erreur humaine comme le déversement du pétrole dans les mers et les océans. On essaie de mettre l'accent sur l'idée de responsabilité de nos actes. On conclut par mettre en évidence que le lien entre ses photos et celles d'actualités montre comment «chaque être humain est réellement lié l'un à l'autre. »

### **3. Titre : Sans cette décision, qui serais-je ?**

Élément déclencheur : L'impact du divorce de ses parents.

Le texte marqué d'une ombre de tristesse et de nostalgie (organisé sous forme d'un long paragraphe) commence par annoncer l'élément déclencheur. L'impact du divorce de ses parents est devenu la base du questionnement sur sa vie, autour de l'idée de famille. On conclut par affirmer sur un ton optimiste que « les difficultés que ma famille a dû vivre sont la raison pour laquelle je suis la personne sensible et passionnante d'aujourd'hui. »

### **4. Titre : Mon identité et ma perception du monde**

Élément déclencheur : Les images publiées dans Internet.

Un texte qui ressemble à une lettre. Son auteur ne présente pas d'éléments déclencheurs, mais raconte qu'en regardant les images publiées dans Internet il a pu faire des découvertes et a pu identifier des éléments clés qui ont constitué la base de sa production visuelle et de la présentation orale. Il raconte que le début de la recherche sur l'identité a déclenché un profond questionnement sur sa propre identité. Au fur et à mesure, il a réalisé que son identité est toujours en construction. Aussi, tout au long de ce questionnement, il a pris conscience « à quel point le fait de sourire », d'être joyeux compte pour soi. Puis, pendant la recherche des photos provenant d'Internet, il est tombé sur l'image d'un train cassé en deux. Cette image a éveillé dans sa mémoire le souvenir de son pays d'origine. « J'ai le sentiment qu'il manque une partie de moi-même et qu'il m'est impossible de trouver ma partie manquante sans perdre celle déjà existante. » La séparation de son pays d'origine est perçue avec douleur et nostalgie. À la liste des éléments clés, il ajoute l'hypermédia. Il « trouve déplorable que notre génération semble vivre dans un monde virtuel ; les gens préfèrent l'internet comme moyen de communication plutôt que se rencontrer en personne. » Il ajoute aussi la guerre et la violence à travers le monde et conclut le document en affirmant la volonté de « partager un message d'espoir avec les gens » de sa classe.

##### **5. Titre : Élément déclencheur**

Élément déclencheur : L'impact de l'éducation reçue à la maison.

Le texte est composé de trois courts paragraphes. Il commence par parler de l'impact de l'éducation reçue à la maison. Il explique que sa sensibilité critique pour des sujets comme l'hypersexualisation des médias ou la consommation des médias sont une

conséquence directe de cet enseignement. Il conclut en exprimant sa volonté d'apporter à l'avenir sa contribution bénéfique aux changements des médias.

## **6. Titre : Je suis ce que j'interroge**

Élément déclencheur : Le travail de recherche et surtout le fait de regarder des photos publiées dans Internet.

Dans un texte sans paragraphes, on explique que le travail de recherche et surtout le fait de regarder des photos publiées dans Internet a constitué la base d'un processus d'actualisation de ses souvenirs comme, par exemple, l'état d'innocence qui dominait l'enfance, l'amour pour l'environnement et pour le milieu familial, l'éducation reçue à la maison, ses rêves et ses passions. Vu par les yeux de l'enfant, le monde semblait parfait. Regardée aux yeux critiques d'aujourd'hui, son enfance semble marquée par la naïveté. Il conclut sur un ton critique : le monde semble changé, dominé par l'apparence et la superficialité.

## **7. Titre : Découvrir mon identité**

Élément déclencheur : Ses souvenirs.

Au début de ce texte sans paragraphes, semblable à une lettre, l'auteur raconte qu'en travaillant sur sa présentation orale il s'est beaucoup interrogé sur l'idée d'identité et qu'il a constaté qu'il n'y avait pas d'élément déclencheur spécifique pour sa présentation. En réalité, « toutes mes mémoires m'ont inspirées à vraiment découvrir les racines de mon identité », explique-t-il. À partir de cette affirmation, il fait une description des aspects clés de sa vie personnelle inclus dans la présentation orale. Parmi ces aspects, il y



a la nationalité, le respect pour l'armée, pour la famille et pour la nature. En prenant en discussion les situations dramatiques qui arrivent dans le monde entier, il conclut en remerciant la nature et son pays pour les opportunités de vie offertes.

## **8. Sans titre**

Élément déclencheur : Les photos d'enfance.

Un court texte nous informe que la présentation va porter sur les différences culturelles dans le monde, les conditions de vie et les valeurs spécifiques. La base de cette approche est constituée par ses photos d'enfance. « J'ai remarqué à quel point les temps on changés », on nous explique. Il continue par donner quelques repères sur l'organisation et le contenu de la présentation orale. Il parle de différences sociales et culturelles, de technologie, de richesse et de pauvreté, d'inégalités sociales et il conclut en exprimant sa volonté de faire valoir un sentiment de reconnaissance envers la société canadienne pour les opportunités de vie offertes.

## **9. Titre : Un voyage mémorable**

Élément déclencheur : Un voyage au Cambodge, son pays d'origine.

Dans un texte organisé en deux paragraphes, l'auteur raconte quelques impressions liées à son voyage au Cambodge, son pays d'origine. Il considère ce voyage comme étant l'élément-clé de la présentation. Il parle de différences culturelles, d'inégalités sociales à travers le monde, de pauvreté et de souffrance, du bonheur qui n'est pas dépendant des conditions matérielles de la vie. En conclusion, on insiste sur le contexte de vie sécuritaire et sur les opportunités qu'on a au Canada.

## **10. Titre : Déclencheurs et liens**

Élément déclencheur : Un voyage en Europe pendant le secondaire, notamment la visite des sites abritant les cimetières de la Première et de la Seconde guerre mondiale.

Le texte, organisé en deux grands paragraphes, met en évidence l'élément déclencheur :

« un voyage en Europe pendant les études au secondaire. Il s'agit précisément d'une visite des sites qui abritent les cimetières de la Première et de la Deuxième guerre mondiale. » Son auteur trouve que ce voyage est un moment clé, d'éveil et de sensibilisation à partir duquel il a décidé de faire carrière dans le domaine de l'aide humanitaire et de « venir en aide à ceux qui sont en détresse. »

## **11. Titre : L'identité à travers les médias**

Élément déclencheur : Les belles images porteuses d'espoir.

Dans un très court texte, l'auteur nous explique son désintérêt pour les nouvelles internationales, la religion ou les courants culturels dominants. Ensuite, il se déclare incapable de voir la laideur du monde : « Je ne suis pas intéressée par les accidents sanglants ou les images de guerre. J'aime la beauté, les belles images qui ont de l'espoir et parfois, c'est tout ce dont je suis capable de voir ». Il conclut son texte en affirmant qu'il s'est rendu compte d'être porté seulement vers des images qui représentent son quotidien immédiat.

## **12. Titre : Je suis ce que j'interroge**

Élément déclencheur : Un voyage humanitaire à Cuba.

Dans un long texte, l'auteur décrit une riche activité parascolaire faite à l'aide de sa famille, activité d'aide humanitaire internationale qui, en fait, s'est constituée en école de vie parallèle. On parle de pauvreté, de maladies comme le Sida, d'injustice sociale, de problèmes liés à l'environnement. Parmi d'autres événements, on met en évidence un voyage humanitaire à Cuba, qui a marqué sa vie et qui a constitué la base de ses préoccupations de vie ultérieures.

### **13. Titre : Je suis ce que j'interroge**

Élément déclencheur : La famille et ses amis.

Dès le début de son court texte, l'auteur précise que son élément déclencheur est la famille et ses amis. Grâce à leur aide, il a pu surmonter les difficultés de la vie et c'est pourquoi il les considère ses valeurs suprêmes.

### **14. Sans titre**

Élément déclencheur : Son enfance pleine de signification et de joie.

Dans un long texte, l'auteur raconte des souvenirs personnelles, décrit les éléments insérés dans la présentation et exprime sa position par rapport aux événements qui se déroulent dans le monde contemporain. Le texte commence par la remarque qu'il y a « toujours un nouveau désastre qui se produit dans le monde. » On passe rapidement en revue ce qui se passe actuellement et on continue par mettre en évidence que les médias ne perdent aucune chance d'exploiter ces événements : « En tant que lecteurs on ressent la peine et la douleur des victimes ». Aussi, « on ressent la compassion et la volonté de

les aider. » On conclut que cette attitude ne nous domine pas pour longtemps : « On s'étonne trop de ce qu'on voit rarement et pas assez de ce qu'on voit tous les jours. » Cette citation de Madame De Genlis est utilisée pour appuyer son point de vue faisant référence à la nature et à l'attitude humaine. Le contexte de vie sécuritaire au Canada est le prochain point soulevé. À ce point, la réflexion tourne autour de son enfance pleine de signification et de joie, passée au Canada, dans un milieu familial chaleureux. Sa conclusion est que « le monde qui vit au Canada ne réalise pas à quel point ils sont chanceux. » Après avoir fait cette réflexion, l'auteur décrit chaque diapositive de sa présentation. À la fin, il nous explique que la présentation a été conçue pour nous influencer positivement et lancer l'idée que l'attitude et le geste de chacun constituent le fondement du changement social. On conclut par une citation de René Crevel : « Il faut beaucoup de naïveté pour faire de grandes choses. »

## **15. Sans titre**

Élément déclencheur : Un voyage linguistique en Espagne.

L'auteur commence par exprimer le fait qu'il se soit beaucoup questionné sur ce qui peut représenter l'élément déclencheur dans son cas. Il précise que finalement il s'agit d'un voyage linguistique en Espagne. C'est à partir de ce moment-là qu'il s'est posé la question sur ce qui pourrait le représenter. Il fait ensuite une courte présentation des thèmes pris en considération dans sa présentation visuelle. Cette interrogation inclut des thèmes comme l'éducation, la famille, les amis, les conflits dans le monde, le bonheur et le silence. Dans ses commentaires liés à ces thèmes, il nous rappelle que « c'est l'orgueil

qui crée les différences et qui cause les conflits » et, en conclusion, il exprime sa volonté de sensibiliser et de transmettre aux autres un message de sérénité et de paix.

## **16. Sans titre**

Élément déclencheur : Un accident de voiture.

L'élément déclencheur est annoncé en début de texte : un accident de voiture subi il y a quelques années a déclenché un questionnement sur la fragilité de la vie et sur la mort.

L'auteur nous explique que « maintenant (il) profite de la vie comme si chaque jour était le dernier. » On conclut en soulignant l'importance de s'arrêter et de prendre conscience du prix de la vie.

## **17. Titre : Élément déclencheur**

Élément déclencheur : La difficulté d'être accepté à l'école d'architecture de l'Université McGill.

L'auteur commence son texte par exprimer l'importance de l'éducation et son choix de carrière professionnelle. Il nous parle de la difficulté d'être accepté à l'école d'architecture de l'Université McGill. Sa demande d'admission s'est transformée en élément déclencheur et de réflexion concernant sa place dans le monde. À partir de ce moment, il s'est beaucoup questionné sur ce qu'il prend en considération comme valeurs. Il énumère la famille et la nature. Il s'inquiète pour l'avenir et considère que c'est la responsabilité de sa génération « de faire les changements nécessaires pour que les prochaines générations puissent apprécier les miracles naturels du monde. »

## **18. Sans titre**

Élément déclencheur : Des images publiées dans Internet par Time magazine et par Yahoo.ca.

L'auteur de ce long texte commence par expliquer qu'il a pris beaucoup de temps à regarder des images publiées dans Internet par Time magazine et par Yahoo.ca. Il a essayé de créer des liens avec ses souvenirs. De cette façon, ces deux sites sont devenus des éléments clés de sa recherche. Un deuxième paragraphe décrit le contenu de la présentation orale. On parle de profession, de la joie de vivre, du sport, de la musique, du vieillissement de la population. On mentionne des aspects liés à la famille et à sa vie privée. On conclut par une réflexion sur le temps qui passe vite et sur l'idée qu'il faut valoriser ce temps au maximum.

## **19. Titre : Souvenir déclencheur**

Élément déclencheur : La défaite subie à un match de football à l'école secondaire.

L'auteur commence son texte par raconter que la défaite subie à un match de football à l'école secondaire est devenue un moment clé parmi ses souvenirs. C'est à ce moment-là qu'il s'est proposé de vaincre les difficultés de la vie. Il continue par commenter les aspects inclus dans sa présentation orale. Il fait référence à la nécessité de valoriser pleinement la vie, de bâtir une famille, de faire de bonnes études et de lutter contre les vices comme l'alcool et la drogue, les jeux de hasard et la violence. Il conclut son texte en exprimant sa volonté de ne jamais ressembler à son père.

## **20. Titre : Élément déclencheur**

Élément déclencheur : Le sport.

L'auteur de ce texte composé de trois paragraphes précise dès le départ que l'élément déclencheur est « sans doute le sport ». Ensuite, il énumère les aspects interrogés dans sa présentation orale, qu'il considère reliés à sa passion (directement ou indirectement): l'argent, le succès, l'amitié, la religion, les études, la guerre et le divertissement. Le deuxième paragraphe se concentre sur le sport et l'esprit d'équipe qui est conçue comme une famille. Finalement, dans le troisième paragraphe, il rappelle l'idée du sport comme élément déclencheur.

## **21. Titre : Identité**

Élément déclencheur : La passion pour le surf.

Dans le premier paragraphe, l'auteur essaie de donner une définition de l'identité. Dans le deuxième paragraphe, il expose la manière dont il a organisé sa présentation orale. Il parle de la souffrance du monde, de la douleur, du désespoir et de la tristesse. Il donne aussi des explications sur l'élément déclencheur. « La passion pour le surf m'a permis de voyager et d'être submergé dans différentes cultures. Elle m'a également permis de me détacher d'une certaine réalité tragique », nous explique-t-il à la fin du texte.

## **22. Titre : L'élément déclencheur**

Élément déclencheur : Son adoption par une famille canadienne.

Dès le début de son court texte organisé en un seul paragraphe, l'auteur précise que son adoption par une famille canadienne constitue un événement qui a marqué à jamais sa vie : « Je suis fière de mes parents adoptives, parce que c'est grâce à eux que j'ai compris

que tout le monde peut changer le monde dans lequel on vit si on garde l'espoir et on croit en nous-mêmes ». Il conclut en disant qu'en travaillant sur le projet, il a réalisé que « tout le monde peut aider à améliorer l'environnement de notre planète si chacun décide de faire une petite action à tous les jours. »

### **23. Sans titre**

Élément déclencheur : 1. Une conversation que l'auteur a eue pendant un voyage avec son père sur son avenir et ses passions ; 2. Son souvenir de la mer calme et propre de Cuba.

Dans un texte organisé en deux paragraphes, l'étudiant raconte que son élément déclencheur le constitue une conversation qu'il a eue pendant un voyage avec son père sur son avenir et ses passions. Un deuxième élément le constitue son souvenir de la mer calme et propre de Cuba. L'eau d'un bleu turquoise l'a fait beaucoup réfléchir pour constater que finalement « les humains sont la cause de la plupart des catastrophes qui mettent en danger la nature. »

### **24. Titre : Je suis ce que j'interroge**

Élément déclencheur : Une conversation avec un ami qui a perdu ses parents.

L'auteur de ce long texte divisé en cinq paragraphes commence par raconter que son élément déclencheur est lié à une fête de Noël. Une conversation avec un ami qui avait perdu ses parents l'a amené à réfléchir aux différentes conditions de vie qui séparent les riches des pauvres, aux gens moins chanceux, à son identité, à sa place dans le monde. Dans le quatrième paragraphe, il indique qu'à partir de cette conversation, il a pu



identifier les thèmes principaux de sa présentation qui, en fait, représentent les aspects de sa vie de tous les jours.

## **25. Titre : Introduction**

Élément déclencheur : Son enfance et le sport.

Court texte qui représente une plaidoirie pour la pratique du sport. Son auteur souligne avoir utilisé comme éléments déclencheurs pour la présentation orale son enfance et le sport et met l'accent sur l'importance du sport dans le monde.

## **26. Sans titre**

Élément déclencheur : 1. Un voyage en Tunisie ; L'attitude anti-gaspillage constaté là-bas ; 2. Un voyage à Hawaii ; Le sous-marin Arizona.

Au début de ce texte composé de cinq paragraphes, l'auteur raconte ses impressions lors d'un voyage en Tunisie. L'attitude anti- gaspillage constatée là-bas l'a amené à réfléchir au gaspillage pratiqué au Canada. Les trois paragraphes suivants sont consacrés aux thèmes inclus dans la présentation orale : la religion, la musique et l'éducation. À la fin du texte, il raconte ses impressions de voyage à Hawaii. Il raconte que le sous-marin Arizona qui se trouve sous l'eau depuis près de 70 ans perd encore de l'essence de la coque. L'auteur nous explique que ce moment vécu là-bas l'a fait réaliser « les conséquences que les humains posent au cours de leur existence. »

## **27. Titre : Je suis ce que j'interroge**

Élément déclencheur : Son amour pour l'eau.

Dans un court texte qui représente une plaidoirie pour la pratique des sports de l'eau et pour le contact avec la nature, l'auteur précise avoir choisi son amour pour l'eau comme élément déclencheur.

## **28. Titre : Souvenir déclencheur**

Élément déclencheur : Un voyage à l'Île du Prince Edward.

Ce texte divisé en trois paragraphes indique comme élément déclencheur un ensemble de souvenirs. Son auteur raconte qu'un voyage à l'Île du Prince Edward l'a beaucoup aidé à réfléchir sur soi-même et sur la société et les individus qui la composent. « C'est très différent là-bas, comparé à Montréal », nous explique-t-il. Et il rajoute : « Ce que je retiens de ce voyage, ce sont les paysages, le soleil, les nuages et l'eau ». Dans le troisième paragraphe, il rajoute une remise en question de l'attitude humaine et il conclut en disant « que c'est dommage que les gens sont si pressés à tout ruiner. »

## **29. Titre : Mes passions, mon sport, ma vie**

Élément déclencheur : 1. Le sport.

Dans un texte organisé en un paragraphe et une courte conclusion, l'auteur donne son avis sur le sport en le considérant l'élément le plus motivant de sa vie. Il offre des détails sur ses réalisations dans ce domaine et conclut en considérant que « le sport est la plus belle école de vie possible. »

### **30. Sans titre**

Élément déclencheur : Un voyage en Tunisie. Un olivier centenaire magnifique entouré de déchets et de débris.

Le texte, organisé en quatre paragraphes, commence par raconter un voyage en Tunisie. Il parle d'un olivier centenaire magnifique entouré de déchets et de débris de toute sorte.

« Je n'arrivais pas à croire à quel point les gens pouvaient manquer de respect à ce point envers l'environnement. » On continue la discussion par mettre en évidence que cette image vécue en Tunisie l'a conduit à s'interroger profondément « sur la pollution, la destruction de la nature par l'homme et les conséquences qui en résultent ». Dans les deux paragraphes suivants, l'auteur présente les deux thèmes qu'il a inclus dans sa présentation orale : le vieillissement de la population et le manque de ressources naturelles. Dans le dernier paragraphe, il raconte son voyage humanitaire au Guatemala. Il parle de sa rencontre avec une réalité extrêmement triste, celle de la pauvreté. En abordant l'idée de beauté à travers les yeux rencontrés là-bas, il exprime sa conviction que « le bonheur ne s'achète tout simplement pas. »

**Analyse et interprétation des données issues des textes élaborés** (Voir les tableaux inclus dans l'annexe 8, page 535 et l'annexe 9, page 537)

Comme on a pu le voir dans la description synthétique de chaque texte présenté, les étudiants ont offert avec leur élément déclencheur une vue préliminaire sur leurs présentations visuelles, sur l'architecture interne et le contenu des diaporamas. La nature de ces textes m'a aidé à comprendre que pendant ce processus de réflexion les étudiants ont été strictement conditionnés par deux actions distinctes qu'ils ont dû poursuivre à partir du domaine de recherche (les sites pédagogiques) qui a été imposé: 1. La recherche et l'analyse des photos personnelles et 2. La recherche et l'analyse des photos des nouvelles publiées dans Internet.<sup>178</sup> Tandis que ce domaine de recherche pourrait sembler restrictif aux yeux des étudiants, du côté de la liberté de choix on n'a rien imposé. Les étudiants ont pu décider en toute liberté autour de quel type d'élément déclencheur bâtir leur visuel et, en définitif, la représentation de leur identité interrogative. En conséquence, le résultat obtenu a été beaucoup conditionnée par la volonté personnelle de chacun. La problématique abordée par les étudiants varie en fonction des éléments déclencheurs indiqués. En conséquence, j'ai décidé de suivre la voie offerte par l'élément déclencheur et les présentations visuelles.

Dans un premier temps, j'ai fait plusieurs types de lectures, pendant lesquelles j'ai insisté sur chaque mot ou expression dans le but de comprendre la rhétorique utilisée par les étudiants, la structure de leurs textes, le contenu, le message final qu'ils ont voulu transmettre. Puis, j'ai créé une série de fiches schématiques pour chaque texte et j'ai noté toutes les découvertes faites pendant les lectures effectuées. Par la suite, à partir de la

---

<sup>178</sup> Ce domaine de recherche imposé aux étudiants a été, en réalité très vaste.

série de fiches schématiques, j'ai créé des listes de catégories, regroupant les thèmes dominants et des sous-thèmes. Finalement, pour avoir une image globale, j'ai regroupé dans un tableau les éléments déclencheurs en fonction des thèmes qui semblaient les réunir. Dans ce tableau, j'ai divisé les découvertes en deux grands groupes thématiques : univers social et univers naturel. Dans le contenu de ces groupes, j'ai réuni les données en sous-groupes, en fonction de leur spécificité. Alors, dans le groupe « univers social », j'ai créé trois sous-groupes thématiques : 1. Univers social global réel ou virtuel ; 2. Univers individuel ; 3. Univers qui représente l'autre au niveau global ou au niveau plus particulier comme celui de sa famille.

Le deuxième groupe, « l'univers naturel », est divisé en trois sous-groupes thématiques : 1. L'impact sur l'environnement de l'attitude humaine ; 2. Les catastrophes naturelles ; 3. Le respect et l'appréciation de la nature.

À un troisième niveau d'analyse, j'ai considéré tous les éléments déclencheurs indiqués ou suggérés. Pour chacune des idées interrogées, j'ai indiqué entre parenthèses le nombre de fois où elle apparaît. Selon le tableau qui en résulte, l'identification à tout ce qui est relié aux activités de divertissement vient en premier lieu. En seconde position s'inscrit l'intérêt pour la famille, l'école, les activités parascolaires et le lien avec la nature.

**Bilan des données révélées à travers le processus d'analyse et d'interprétation. Quelle est l'image détaillée de la problématique qu'on se propose d'aborder à partir et autour de l'élément déclencheur ? À quoi on s'attache, donc, comme image d'interrogations ?**

Face à la demande de présenter un court texte contenant l'élément déclencheur qui constitue la base de leur processus de recherche et de création, les étudiants ont réagi de manière différente en termes de forme, contenu et fonction. Chacun des répondants a exécuté de manière personnelle sa tâche, où il peut y avoir des points communs avec les autres. Du point pédagogique, les réponses sont marquées par des tâtonnements, de l'hésitation, de l'indécision et le manque de clarté structurale. Mais, vues du point de vue de la recherche, les données obtenues sont pleines de richesse. Aucun étudiant n'a retenu seulement un élément déclencheur. Presque chaque étudiant a essayé de créer une image préliminaire de ce qu'il y aurait dans sa présentation visuelle et orale. En même temps, aucun étudiant n'exprime vraiment une vision unitaire sur ce qu'il veut être à travers ce qu'il interroge, c'est-à-dire sur la projection éthique et interrogative de son identité à travers les problématiques du monde contemporain. Toutefois, chaque étudiant contribue (à travers son univers interrogé) à la création d'une image d'ensemble d'une communauté de questionnement et du message qu'on veut faire passer.

Dans ce qui suit, je vais offrir un bilan de l'élément déclencheur donné par les étudiants, analysé selon les critères suivants : forme, contenu et fonction.

**Titre des textes**

9 textes sur 30 n'ont pas de titre ;

5 textes portent le titre suggéré par nous : « Je suis ce que j'interroge. » ;

7 documents portent le titre « Élément ou souvenir déclencheur » ;

9 textes portent d'autres titres par lesquels les étudiants ont essayé de suggérer un positionnement par rapport au travail demandé (dont 6 font directement référence à l'identité).

### **Les textes élaborés**

Beaucoup de textes produits ont l'air d'avoir été élaborés au sujet d'une terre qui tremble tout en étant assis sur une terre qui tremble. On ne parle pas vraiment (en termes claires et de façon explicite) ni de l'élément déclencheur, ni de l'identité éthique et interrogative qu'on veut poser sur la réalité contemporaine qui nous inclut. Face au visuel à deux volets et à la consigne de penser à un élément déclencheur, les étudiants se sont impliqués émotionnellement et ont mis en évidence un vécu marqué par la peur, la douleur, le désespoir, la souffrance, la tristesse, la nostalgie, la mélancolie, la compassion, le respect, le remerciement, l'optimisme, la confiance.

En ce qui concerne l'action d'identification d'éléments déclencheurs, les étudiants ont créé deux types de textes différents : 1. Textes courts, dans lesquels on identifie clairement ces éléments (9 réponses) et 2. Textes plus élaborés, dans lesquels on présente indirectement les éléments déclencheurs à travers une histoire ou une problématique à partir desquelles on s'interroge (21 réponses). En termes de source génératrice, ce sont les activités de divertissement qui dominent le choix d'élément déclencheur. D'autres sources génératrices, comme par exemple la famille, l'école, les activités parascolaires et le lien avec la nature occupent une place secondaire. Chaque élément indiqué représente,

en fait, un souvenir ou un cumul de souvenirs qui parlent d'événements déroulés dans un espace-temps qui appartient au domaine du souvenir. Fortement liés à la personnalité de chacun, les éléments déclencheurs indiqués deviennent des sites-ressource générateurs de représentations de l'image identitaire interrogative à laquelle on désire s'attacher. Examinées au niveau global, les données mettent en évidence que les étudiants ont réagi comme une communauté d'interprétation-filtre, avec un regard posé sur un univers d'idées complexe, comme par exemple : 1. L'univers social global réel ou virtuel ; 2. L'univers individuel ; 3. L'univers qui représente l'autre au niveau global ou au niveau plus particulier comme celui de sa famille ; 4. L'univers de l'impact de l'attitude humaine sur l'environnement ; 5. L'univers des catastrophes naturelles ; 6. L'univers du respect et de l'appréciation envers la nature.

16 réponses donnent un point de vue marqué par un esprit visiblement critique envers les conséquences de l'attitude manifestée par l'être humain envers l'environnement contemporain. Chaque mot contribue à l'image interrogative globale qu'on veut créer. La problématique qu'on se propose d'interroger met en évidence deux types de regard : 1. Une vision sur un soi-même averti, vu comme image participante à l'image globale du monde. (22 réponses) et 2. Une vision concentrée sur soi-même. (8 réponses). La problématique interrogée ne représente pas tout simplement un contenu qu'on indique comme sujet d'interrogation, mais on la présente en même temps comme un message vivant à transmettre. Le regard de chaque étudiant a donné naissance finalement, à travers les diaporamas créés et présentés, à une image spécifique seulement à cette communauté



interrogative<sup>179</sup> d'étudiants, située dans un espace et un temps précisés. Le chapitre qui suit est consacré à l'image globale que les étudiants ont voulu transmettre à travers leurs présentations visuelles. Cette image sera, en réalité, une amplification de l'horizon de questionnement déjà annoncé dans les textes concernant l'élément déclencheur.

---

<sup>179</sup> Barbatsis, G. (2005). Reception Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media* (pp. 271-293). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

*« Le monde est ce que nous sommes. Dans la famille, dans la société, nous avons créé ce monde avec sa brutalité, sa cruauté, sa rudesse, sa vulgarité et des individus se détruisant entre eux. Nous nous détruisons les uns les autres psychologiquement, nous exploitant réciproquement pour satisfaire nos désirs et nos plaisirs. Nous ne semblons jamais nous rendre compte que, si chacun d'entre nous ne change pas radicalement, le monde continuera comme il le fait depuis des milliers d'années, les hommes continueront à se mutiler les uns les autres, à s'entre-tuer et à piller la terre. » Jidu Krishnamurti <sup>180</sup>*



---

<sup>180</sup> Krishnamurti, J. (2009). *Apprendre est l'essence de la vie. Lettre aux enseignants, aux parents et aux élèves*, Paris : Presses du Châtelet (p. 234).

## Présentations visuelles des étudiants. Considérations préliminaires

En tant que pratique éthique visuelle<sup>181</sup>, les présentations orales des étudiants ont représenté le cinquième moment dans l'ordre du déroulement du projet. Cette étape est en même temps un des pôles les plus importants de tout notre travail pédagogique et de recherche. Avant d'y arriver, les étudiants ont participé à deux questionnaires (un premier visant le contenu qu'on fréquente sur Internet et un deuxième concernant le diaporama visionné) et ils ont rédigé un court texte (l'élément déclencheur de leurs présentations). Chacune de ces étapes<sup>182</sup> a eu comme but de préparer d'une certaine<sup>183</sup> façon les étudiants et de leur offrir une base pour la création de leurs propres outils critiques nécessaires pour la réalisation de leurs diaporamas. Le fait que le projet ait impliqué plusieurs étapes a engendré une accumulation logique d'un savoir qui a amené les étudiants à créer leurs interrogations visuelles vues comme travaux d'identification. Après avoir vu et analysé le diaporama que j'ai présenté, les étudiants ont été appelés à développer un processus de recherche éthique et critique dans le but de créer un visuel qui sera considéré comme une identité interrogative en relation et projetée vers ce qui représente la problématique

---

<sup>181</sup> Newton, J. H. (2005). Visual Ethics Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 433), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Concernant cette pratique Newton affirme: "Visual ethics is the study of how images and imaging affect the way we think, feel, behave, and create, use, and interpret meaning, for good or for bad.

<sup>182</sup> Exercice d'orientation, Questionnaire, Metaphotopédagogie et questionnaire, Élément déclencheur.

<sup>183</sup> Conçu en plusieurs étapes ou moments pédagogiques, le projet peut donner l'impression de fragmentation, ce qui n'est pas loin de sa réalité rhizomique. Mais, si on regarde ces fragments pédagogiques qui composent le projet, on réalise que chacun semble autosuffisant et qu'il peut fonctionner indépendamment des autres. En réalité, le projet a été imaginé comme un savoir en évolution, en devenir, construit de façon collaborative par l'enseignante, ses étudiants et moi-même. En conséquence, les étapes qui précèdent les présentations orales ont un rôle éducatif préparatoire. Par exemple, le diaporama que j'ai conçu et présenté aux étudiants a joué un rôle de guide compris dans le sens de design mais aussi d'exemple d'identification (même si le diaporama n'a pas été conçu en respectant les mêmes paramètres.) Ayant comme base la rhétorique transformée des nouvelles en ligne, ma présentation a constitué un exemple de ce point de vue. À travers le diaporama, je suis venu affirmer que je suis en termes d'interrogation.

complexe de l'environnement contemporain. Ayant à la base de notre proposition de création l'idée que chacun d'entre nous peut être un artiste<sup>184</sup>, les présentations des étudiants ont été vues comme des réponses critiques et créatives d'une communauté de discours et de signification et non comme la réponse d'une communauté socio-économique (dont les catégories comme la race, la classe, le sexe sont elles-mêmes des parties du discours socialement construites).<sup>185</sup> Les balises conceptuelles et éthiques des présentations visuelles ont été offertes de façon anticipative<sup>186</sup> par la formule « Je suis ce que j'interroge. ». Cette formule a été conçue pour rassembler et symboliser en même temps les idées sur les causes et les conséquences de l'action humaine, de la liberté du choix conditionné et de la responsabilité personnelle envers l'environnement contemporain. Newton considère que la façon dont on regarde le monde détermine les conséquences de nos actes. (2005, p. 435) Le design général du projet, on l'a mis sous le signe de l'idée qu'on doit être de façon responsable les porteurs d'un message par notre façon d'agir. Le regard qu'on porte sur le monde doit nécessairement avoir des conséquences éthiques. Rendre le monde plus juste suppose être de façon autocritique,

---

<sup>184</sup> Williams, R. (2009). *The Artist's Eye*. Dans Barnes, B. Susan. *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion* (p. 22), Cresskill: Hampton Press, Inc. En se référant à la spécificité du processus de création, l'auteur affirme : "In one sense, we are all artists because we have the ability to use imagination to create unique visual imagery in the mind's eye."

<sup>185</sup> Barbatsis, G. (2005). *Reception Theory*. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media* (p. 286). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (pp. 271-293). L'auteure met en évidence le point de vue de Karolides qui considère (dans « Readers response in secondary and college classroom) que la classe d'étudiants représente une communauté d'interprétation et non une communauté socio-économique. Dans le même contexte, Barbatsis explique: "Each is a community of meaning to the extent that its shared interests and experiences of everyday life make a difference in how meanings are produced when reading or audiencing a media text."

<sup>186</sup> Helmers, M. (2004). *Framing the Fine Arts Through Rhetoric*. Dans Hill, Ch. A. & Helmers, M. *Defining Visual Rhetoric* (p. 84), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Par la notion "anticipatif", je fais référence à l'idée d'encadrement, qui inévitablement a un impact sur la façon dont on réagit. Concernant les notions d'encadrement et de son impact, Helmers affirme: "Reception depends not only on emotion and structures of feeling, but also on framing devices and cultural expectations being created by the area of display."

être ce qu'on pense, ce qu'on parle et ce qu'on fait. Swartz explique que l'éducation devient juste seulement quand elle agit comme acte de critique morale. (2006, p. 14)<sup>187</sup>

**Consignes de travail** (Voir la feuille des consignes dans l'annexe 10, à la page 540)

Pour mettre en accord l'enseignement des arts avec celui du français, langue seconde, nous avons conçu des consignes de travail destinées à un milieu d'enseignement interdisciplinaire, multiethnique et d'âges différents. Les consignes proposées commencent par la question cadre<sup>188</sup> du projet :

*« Je suis ce que j'interroge. Comment on s'identifie à travers les questions qu'on se pose en regardant les nouvelles en ligne? »*

Dans le but d'amener les étudiants à s'identifier de façon critique et éthique au contexte problématique du monde contemporain, on leur propose la réalisation d'une présentation visuelle et orale basée sur l'exploitation critique et créative des nouvelles en ligne et des souvenirs personnels. On a indiqué aux étudiants qu'à travers ce travail de recherche et de création il faut se laisser guider par les citations suivantes :

*« Faute de se connaître soi-même, l'autre n'existe pas. Faute de se connaître soi-même, l'autre n'est qu'une illusion. »* (Jidu Krisnamurti)

*« Chacun d'entre nous est responsable de l'humanité entière. »* (Dallai Lama)

On leur a précisé aussi que dans le cadre de la recherche qu'on va poursuivre il faut viser des objectifs comme: Explorer de manière critique les nouvelles fournies en ligne (dans Yahoo Québec, Time Magazine; On leur a suggéré de retenir des sections comme:

---

<sup>187</sup> Swartz, O. (2006). *Social Justice and Communication Scholarship*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.

<sup>188</sup> Cette question a eu le rôle de nommer le projet et d'indiquer le domaine à partir duquel il a fallu développer le projet.

National, Monde, Économie et finance, Arts et culture, Mode de vie, Sports, Santé, Sciences, Insolite, etc.); Cibler les nouvelles en ligne (texte et image) les plus significatives et dégager la problématique qu'elles abordent; S'interroger sur le lien existant entre les nouvelles ciblées et leur propre identité; Retenir des images et des textes qui les interpellent et dont le questionnement pourrait être révélateur pour qui nous sommes ou pour qui nous ne voulons pas être, révélateur donc pour la façon dont on s'identifie au monde d'aujourd'hui à travers un processus éthique interrogatif; Se définir en tant qu'être social à travers un questionnement portant sur soi-même et sur l'environnement contemporain.

À partir de ce cadre conceptuel, les étudiants ont été libres d'employer leurs propres méthodes pour construire ce savoir éthique et critique lié au contexte problématique du monde contemporain. La présentation PowerPoint devrait contenir 10 diapositives réservées au contenu de base de la présentation (association de photos personnelles et d'images retenues sur les sites consultés, accompagnées de ses propres textes) et deux diapositives réservées à l'introduction et à la bibliographie utilisée.

### **Le déroulement des présentations orales**

Pendant les présentations orales, l'enseignante et moi-même, nous avons eu le rôle d'observateurs. Chacun de son côté a pris des notes issues de cette observation. De mon côté, ces notes sont liées aux objectifs visés par la recherche. L'enseignante a pris des notes selon les critères d'évaluation d'une présentation orale en français, langue seconde.



On a organisé trois séances de présentations visuelles (9 heures au total). Tout s'est déroulé dans le même endroit, la même salle de classe au sous-sol, la même lumière artificielle, brisée par quelques rayons de lumière naturelle, les mêmes outils techniques. Ce qui a été différent chaque fois, c'était nous, notre état d'âme, la perception du temps et de la lumière naturelle qui s'auto invitait à travers les barreaux des petites fenêtres. Ce qui a constitué une surprise, c'est la façon dont chaque étudiant a exprimé son identité éthique et interrogative projetée vers un avenir marqué d'urgence. De mon coin, je sentais très souvent la forte charge émotionnelle flotter dans les yeux de l'auditoire.



Chacun était coproducteur d'une identité collective d'interprétation et questionnement à travers des identités individuelles projetées dans un avenir voulu et perçu comme urgent et fondé sur des mots comme famille, protection, entraide, ensemble, amour, compassion. Chacun se sentait d'une certaine manière membre d'une communauté d'idées visant un monde plus viable. Une fois finies les présentations orales, il nous restait un dernier moment pédagogique à parcourir, celui de l'évaluation des présentations visuelles. Une semaine après les présentations, j'ai reçu 31 diaporamas. Les étudiants n'ont pas donné leur accord pour être enregistrés ou filmés, mais ils ont été d'accord à mettre à ma disposition leurs productions visuelles.



**L'analyse et l'interprétation des données issues des présentations orales** (Voir les tableaux inclus dans l'annexe 11, page 546 et l'annexe 12, page 551)

La lecture des données met en évidence que la problématique abordée par les étudiants varie principalement en fonction des éléments déclencheurs indiqués.

Comment j'ai procédé ?

Dans un premier temps, j'ai fait une lecture libre pour avoir une première impression du monde auquel les étudiants s'identifient. Dans un deuxième temps, à travers la lecture, j'ai ciblé des éléments en fonction de trois critères : la forme, le contenu et la fonction remplie par chaque document qu'on m'a fait parvenir. Ensuite, j'ai créé trois séries de fiches schématiques pour chaque présentation et j'y ai noté toutes les découvertes faites pendant les lectures effectuées. Après, à partir de la série de fiches schématiques, j'ai créé des listes de catégories, de thèmes dominants et de sous-thèmes. Finalement, j'ai regroupé ces données dans deux types de tableaux dans le but de créer une image globale de ce qui représente la communauté d'interprétation. Dans les deux types de tableaux j'ai placé les découvertes en fonction de ce que les données m'ont indiqué, c'est-à-dire dans deux grands groupes thématiques : univers social et univers naturel. Dans le contenu de ces groupes, j'ai réuni les données en sous-groupes en fonction de leur spécificité. Dans un premier tableau, j'ai intégré les données représentant la façon dont les étudiants ont fait usage des images. Plusieurs étudiants se sont identifiés aux mêmes images, contenu ou signification. Dans le cas du deuxième tableau, dans la catégorie « univers social » j'ai créé trois pôles thématiques vers lesquels se dirige le regard intentionnel d'identification des étudiants : 1. Un regard vers l'univers social global réel ou virtuel ; 2.

Un regard vers l'univers individuel ; 3. Un regard vers l'univers qui représente l'autre au niveau global ou au niveau plus particulier comme celui de sa famille. Dans le cadre de la deuxième catégorie, celle de « l'univers naturel » j'ai créé trois autres pôles thématiques : 1. Un regard vers l'impact sur l'environnement de l'attitude humaine ; 2. Un regard vers les catastrophes naturelles ; 3. Un regard marqué par le respect et l'appréciation envers la nature. À un troisième niveau, c'est-à-dire dans le cadre thématique désigné par chacun de ces six pôles, j'ai attaché tous les éléments déclencheurs indiqués ou suggérés. Pour chacune des idées interrogées, j'ai donné entre parenthèses le numéro de fois où elle est indiquée. Ces idées interrogées, je les ai marquées de la même façon qu'on les a précisées. Le tableau que j'ai créé à partir des données obtenues est dominé par l'identification à tout ce qui est relié au divertissement. En second lieu, s'inscrit l'intérêt pour la famille, l'école, les activités parascolaires et la communion avec la nature.

Dans un deuxième temps, l'analyse et l'interprétation m'ont indiqué que les données illustrent deux catégories majeures de données: 1. Les conséquences de l'attitude humaine sur l'environnement naturel et social et 2. Le reflet de l'environnement naturel dans la mémoire du sujet qui regarde.

Dans la première catégorie, j'ai inclus les thèmes suivants : 1. Vie sociale, 2. Vie spirituelle, 3. Passions, 4. Médias, 5. L'interaction avec l'environnement naturel et 6. Consignes. À chacun de ces thèmes, j'ai associé des sous-thèmes spécifiques, révélés à travers l'analyse et l'interprétation des données.

Dans la deuxième catégorie, je n'ai inclus que des données qui font référence à la perception de l'environnement naturel, indépendant de l'intervention humaine : 1.

L'univers naturel, 2. L'interaction avec l'environnement naturel, 3. Le reflet de l'environnement naturel dans la mémoire du sujet qui regarde.

### **Bilan des découvertes à travers le processus d'analyse et d'interprétation des données issues des présentations orales**

Dans ce qui suit, je vais essayer de créer un portrait de l'impact pédagogique de notre travail, image qui sera complétée par les données issues des fiches d'évaluation remplies par les étudiants. Dès le début, je dois préciser qu'inévitablement, la spécificité des résultats obtenus a été donnée au premier degré par les consignes de travail données avant de commencer la conception des présentations. Au dernier degré, les présentations (dans leurs formes finales) ont été beaucoup conditionnées par les intentions personnelles de chacun. En général, ces documents présentés oralement ne présentent pas de différences par rapport à ce qui a été exprimé dans les textes de l'élément déclencheur. Dans beaucoup de cas, les diaporamas sont l'expression visuelle du contenu des textes sur l'élément déclencheur.

À partir de l'analyse et de l'interprétation que j'ai effectuées (en fonction des critères énoncés dans le chapitre correspondant à l'approche méthodologique), j'ai réuni les images dominantes chez chaque étudiant pour créer celle d'une communauté de découverte et de signification. En conséquence, ce bilan illustre un portrait général à plusieurs volets :

1. Celui de la communauté sur laquelle s'est exercé l'impact de notre méthode pédagogique et en même temps celui de la rhétorique des nouvelles en ligne ;

2. Le portrait des étudiants vus comme communauté d'autointerrogation et d'interrogation de la connaissance en ligne;
3. Le portrait d'une communauté d'interprétation et de création de la connaissance ;
4. L'image d'une communauté d'attachement et d'identification à un monde des valeurs spirituelles ;
5. L'image d'une communauté d'engagement critique et écologique face à un processus pédagogique basé sur la rhétorique des nouvelles en ligne ;
6. Le portrait d'une communauté évolutive en termes d'apprentissage ;
7. Le portrait d'une communauté d'enseignement et de recherche;
8. Le portrait d'une communauté de vécu et d'émotion.

Tous ces aspects seront illustrés dans le texte qui suit en fonction des critères qui m'ont guidé à faire l'analyse et dont je me suis servi pour mettre en évidence des constantes qui se sont imposées et qui ont eu un impact aussi sur moi en tant que lecteur.

### **Consignes de travail**

En général, les étudiants ont négocié et ont trouvé une voie de milieu entre ce qui a été prévu au début et les intentions manifestées pendant le processus de création. Par conséquent, la forme, le contenu et la fonction de leurs travaux ont beaucoup reflété cette attitude de négociation entre ce qui a été imposé et la personnalité de chacun. Dans leur processus de négociation, ils ont pris en compte le contenu du texte de l'élément déclencheur. D'une certaine façon, leurs créations ont représenté la version visuelle du texte écrit. Le fait de présenter oralement ces productions visuelles n'a apporté aucun changement lié au contenu, à la forme et à la fonction, mais a contribué beaucoup à leur

impact par le côté émotionnel mis en jeu. La grande majorité des étudiants ont utilisé les consignes de travail comme guide d'orientation. Les observations que j'ai faites pendant les présentations orales et pendant le processus d'analyse des documents visuels présentés mettent en évidence que dans la création de leurs présentations visuelles les étudiants ont respecté plus ou moins ces paramètres établis au début. En réalité, il n'y a qu'une seule présentation sur 31 qui a été réalisée intégralement en respectant les paramètres établis au début en termes de forme et de contenu. En ce qui regarde la fonction, chaque étudiant est arrivé à remplir cette condition d'une façon plus ou moins directe.

### **La rhétorique visuelle employée**

Les éléments visuels inclus dans la structure des présentations varient en fonction de la vision de chaque étudiant, concrétisée à travers le processus de création. La rhétorique visuelle employée par les étudiants a été conditionnée aussi par les paramètres de travail imposés, ça veut dire une page d'accueil, dix diapos informatives, deux images en juxtaposition par page, textes explicatifs et la source de l'information employée, une page de bibliographie à la fin. En analysant leurs travaux, j'ai pu constater que chaque étudiant a été à la recherche d'une certaine identité visuelle de sa présentation dans son ensemble. Quelques présentations contiennent moins de diapositives que demandé. D'autres contiennent un nombre plus grand. Au lieu d'en avoir 12, les présentations contiennent de 10 à 27 diapos. Aussi, au lieu de travailler avec deux images par page, les étudiants ont employé de 1 à 10 images par diapositive. Certains étudiants ont utilisé la technique de la juxtaposition images-texte. D'autres ont créé différents jeux d'images-textes. En ce qui

concerne le fond, quelques étudiants ont préféré placer l'information sur un fond blanc. Mais beaucoup d'autres ont préféré utiliser divers types de design offert par le logiciel lui-même. L'information est présentée sur un fond coloré, qui parfois contient des textures différentes. Le choix de couleur qui domine est le bleu de nuances différentes. Mais on a utilisé aussi le noir, le gri, le rouge, l'orange, le blanc-violet, le jaune-vert ou des toiles texturées (image de glace ou une texture d'automne). Chaque présentation se distingue des autres en ce qui concerne la rhétorique visuelle employée, c'est-à-dire le type de vision esthétique, le point de vue sur l'identification qu'on a voulu construire et, finalement, le type d'engagement.

### **L'information employée**

Les consignes imposées ont eu comme conséquence première une prise de conscience de la problématique complexe qui caractérise l'environnement contemporain reflété à travers les nouvelles en ligne toujours marquées par un esprit d'urgence. Cette prise de conscience s'est traduite dans les travaux des étudiants par deux types de réactions ou de visions: similaires et différentes à la fois.

Une des premières observations issues de mon analyse, c'est le fait que plusieurs étudiants ont eu (vis-à-vis des images rencontrées en ligne) des réactions semblables ou similaires. Ils ont utilisé les mêmes images avec les mêmes significations dans la construction de leurs présentations. À travers la lecture, j'ai constaté que ces images n'ont pas été employées pour leur aspect choquant mais plutôt pour leur potentiel émotif, leur capacité mobilisatrice en termes d'émotion. Dans beaucoup de cas, les étudiants ont utilisé ces images avec la même signification.

À quoi ils se sont attachés?

Dans « l'univers social », les catégories qui se sont définies sont la famille, l'enfance, l'entraide, le bien être, la différence culturelle, le divertissement, l'armée, la technologie, la vie comme passage éphémère. La première place est occupée par la famille.

Pour exemplifier la façon dont les étudiants ont réagi en lien avec « l'univers social », j'ai fait une sélection de quelques images qui ont été utilisées par plusieurs étudiants avec la même signification :

Un mineur sorti de la mine San José au Chili embrassant sa femme a capté l'attention. On met l'accent sur l'unité de la famille, l'amour et le respect réciproque. (4)

Une femme qui pleure désespérément. Une famille détruite. On utilise l'image pour renforcer l'idée de l'importance de l'appui moral des amis dans une situation difficile. (3)

Un mineur qui sourit avant de descendre dans une mine d'or dans la Province de Manica au Mozambique. On la traduit par l'idée que le bonheur n'est pas conditionné par la condition sociale et les conditions de vie. (4)

Un intérieur d'une aérogare, filmée en contre-jour. On exprime l'idée qu'il faut voyager pour connaître les autres et leurs cultures. (4)

Un public qui réagit pendant un concert de musique rock. On met l'accent sur la capacité de la musique de créer une identité et de rassembler les gens, de donner de la force à leur union. (4)

Un téléphone cellulaire. On exprime de façon critique l'omniprésence de la technologie. (3)

Un cimetière à Haïti. On met en évidence les catastrophes naturelles qui ont lieu ailleurs. (3)

Dans « l'univers naturel », les catégories sont « L'impact de l'attitude humaine sur l'environnement naturel », « L'impact du changement climatique », « Le respect pour la nature », « La confiance dans la vie ». La catégorie dominante est « L'impact du changement climatique ».

Pour exemplifier la réaction des étudiants dans le cadre de ce groupe d'idées, j'ai choisi deux images :

Une baleine qui plonge dans l'eau. On considère que l'image inspire sérénité, liberté, respect pour la nature, amour pour l'eau. (3)

Une volée d'oiseaux au bord de la mer. On l'associe à l'espoir et à la volonté de vivre sa vie. (4)

Mais, le fait de s'identifier avec la même image ne représente qu'un des aspects qui caractérisent la réaction globale des étudiants. Confrontés à des nouvelles en ligne de dernière minute et à des souvenirs personnels, les étudiants ont réagi de façon très complexe et variée. De façon directe ou indirecte, tous les étudiants parlent de leur identité et de la façon dont on s'identifie au monde contemporain et à ses problématiques



complexes. Dans leurs interrogations et leur construction du savoir, ils ont abordé plusieurs thèmes : le divertissement, la famille et ses valeurs, l'entraide, l'esprit d'enfance, l'union, l'amour et le respect pour les autres, vivre en paix ensemble, le bonheur, aider les autres, l'égalité des sexes, l'égalité des femmes, l'aide aux personnes âgées, l'amour pour la beauté de la nature, le respect pour la nature, le respect pour les animaux, l'injustice dans le monde, changer le monde. L'analyse met en évidence que dans la grande majorité des cas les étudiants ont manifesté un fort attachement à l'idée de famille unie et harmonieuse. (30). La famille est vue sous angles de vue différents : Sa propre famille et La famille des autres. À travers leurs présentations, la famille apparaît comme l'environnement idéal, qui assure à chacun le cadre propice à son épanouissement et qui constitue la base fondamentale de l'amour et du dévouement envers l'autre. Les parents, les sœurs et les frères assurent le support moral dans n'importe quel type de difficulté qu'on doit affronter dans sa vie. On a exprimé le désir de vivre sa vie pleinement, de bâtir une famille, d'avoir une maison, d'avoir des enfants et d'éviter à tout prix le divorce. Dans une seule présentation, la place centrale est occupée par l'environnement naturel. Dans la même ligne de pensée, on a mis l'accent sur l'innocence et la beauté de l'enfance en soutenant la nécessité de garder vif l'esprit d'enfance pour ne pas le perdre. La joie de vivre, le bonheur ne sont pas vus en dépendance avec la richesse matérielle. On considère que là où se trouve en vie l'esprit de l'enfance, il y a une place pour le bonheur.

Dans toutes les présentations on constate la dichotomie entre le Canada et un ailleurs qui subit des catastrophes naturelles et humanitaires. Toutes les références au Canada sont

associées au bonheur et à une vie saine et sécuritaire. Ce fait est relié à la volonté ferme d'aider les autres, qui se trouvent ailleurs et qui subissent des catastrophes de toute sorte. L'importance de l'enseignement dans le monde contemporain n'est mentionnée que dans une présentation. En revanche, on met l'accent sur la relation avec les collègues et la participation aux activités parascolaires (12). Aussi, l'attitude et le rôle des politiciens dans la vie sociale n'est prise en considération que dans deux cas.

### **L'attitude adoptée**

La grande partie de ces présentations ont un format semblable à un journal visuel personnel. De manière visuelle descriptive, les étudiants font preuve d'une prise de conscience de la vie se déroulant dans le contexte actuel, mais filtrée et négociée au niveau du croisement des reflets du médium médiatique contemporain avec des souvenirs personnels. Quelques présentations ont un côté de pensée philosophique ou poétique. Pour ce faire, beaucoup d'étudiants ont abordé les conséquences des actions humaines ou des phénomènes naturels. Un bon nombre d'étudiants ont manifesté une attitude critique (11). Parmi ceux-ci, trois étudiants ont essayé de faire passer leurs messages à travers une attitude autocritique. Certains étudiants ont préféré avoir une position non-critique. Parmi eux, quelques étudiants ont voulu transmettre un message d'espoir (3), inspirer une attitude de vie (3), transmettre un message de beauté (1), transmettre un message de remerciement à la nature (2), transmettre un engagement pour aider les autres (5). Dans quelques cas, ils ont abordé leur profession en lien avec cette volonté d'aider les autres. Tous ces aspects mettent en évidence que les consignes ont amené les étudiants à construire un savoir basé sur des valeurs de vie personnelle et universelle en même

temps. L'image globale de ce savoir construit sera complétée par le texte qui suit, dans lequel sera présenté l'enseignement que les étudiants m'ont transmis.

## **Synthèse du savoir transmis par les étudiants à travers leurs diaporamas et leurs présentations orales**

Parce que les présentations orales ont eu inévitablement un impact<sup>189</sup> sur moi (et sur tous ceux qui ont été impliqués dans ce travail), au lieu de procéder à une description détaillée de chaque production visuelle, j'ai décidé de créer une réponse personnelle à ce savoir. J'ai nommé cette partie « Qu'est-ce que j'ai appris? » parce que l'impact des présentations orales sur moi (en tant que lecteur et chercheur en même temps) s'est traduit en un questionnement sur ce savoir. Si, dans le cas de mon diaporama, le rôle du lecteur a été joué par la communauté des étudiants et de l'enseignante impliquée, dans ce cas, le rôle du lecteur m'inclut moi aussi. La base de ce type d'apprentissage l'a constituée le cadre préétabli et les modalités du travail qu'on a développé pendant nos rencontres. Face au visuel présenté par les étudiants (qui a constitué un écho et une réponse à notre travail commun et à ma présentation), je me suis posé la question : Qu'est-ce qui reste comme enseignement, qu'est-ce qui continue à vivre à travers notre expérience? Lors de l'analyse des données, j'ai réalisé qu'il y a beaucoup d'éléments dans ces présentations qui constituent une expérience d'enseignement universellement valable. Les étudiants ont utilisé le matériel auquel ils ont été exposés pour donner naissance à une sorte de mise en abîme et pour dire finalement « Voilà à quoi nous nous identifions en tant qu'individus et communauté de signification à la fois, voilà ce qu'on veut transmettre aux autres sur nous! » Alors, j'ai décidé de synthétiser cette expérience

---

<sup>189</sup> Goodnow, T. (2005). Using Narrative Theory to Understand the Power of News Photographs. Dans Smith, K., Moriarty, S, Barbatsis, G. & Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 351), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Non seulement on apprend, à travers l'histoire qu'on crée, nous explique l'auteure, mais aussi on apprend des valeurs, des objectifs qui guident la culture d'une société à un moment donné, on apprend comment vivre et questionner cette culture.

et de rassembler des mots, des citations, des images, des idées que les étudiants ont voulu transmettre et de créer une image d'ensemble de ces idées. Cette réponse, c'est pour dire (à mon tour) « Voilà ce que j'ai appris de cet enseignement en progrès et en transformation continue, voilà le souvenir que j'ai gardé de ces présentations et qui continue à vivre dans ma mémoire! »

### **Comment j'ai procédé?**

Après l'analyse des données, j'ai visionné encore une fois chaque présentation. J'ai fait une sélection du matériel qui a eu un impact sur moi et j'ai réuni<sup>190</sup> dans une seule présentation Power Point tout ce qui m'a vraiment impressionné et qui révèle comment les étudiants pensent, qu'est-ce qu'ils valorisent, qu'est-ce qu'ils visent mettre à la base de leurs actions. À partir de ma propre vision, je me suis approprié ce visuel pour pouvoir, finalement, donner une image écologique et éthique<sup>191</sup> de l'expérience de l'autre et de l'altérité.<sup>192</sup> Dans le but d'utiliser le matériel visuel pour créer ma réponse aux présentations, à l'étape suivante j'ai pris des photos de toutes les diapositives, que j'ai incluses dans la présentation construite à partir du visuel des étudiants.

---

<sup>190</sup> Barbatsis, G. (2005). Narrative Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S, Barbatsis, G. & Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 344.) , Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. L'auteure met en évidence l'idée que le processus de bricolage qui implique la sélection, la déconstruction d'un savoir, la négociation, la synthèse, le réarrangement constituent, en fait une façon holistique de penser.

<sup>191</sup> Newton, H. J. (2005). Visual Ethics Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S, Barbatsis, G. & Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 433.), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. La notion d'image éthique pourrait être traduite par l'idée de comment l'usage des images peut affecter notre façon de sentir, de percevoir, de penser, d'interpréter, de critiquer et de créer la signification.

<sup>192</sup> Barbatsis, G. (2005). Reception Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S, Barbatsis, G. & Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (p. 275, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.) L'expérience de l'autre en tant que autre pour moi et l'expérience de moi-même comme autre pour moi et pour l'autre.

### **Quel est l'enseignement que les étudiants m'ont transmis?**

Pour répondre à cette question, j'ai réalisé une metaperspective<sup>193</sup> du regard de l'autre (les étudiants en tant que communauté d'interrogation et de signification) en ce qui concerne son identité visuelle construite dans le cadre de ce projet. En d'autres mots, j'ai construit mon regard de l'autre comme savoir synthétique des idées et des images les plus représentatives de toutes les présentations réalisées par les étudiants. Pour donner une voix anonyme à la communauté active de signification que les étudiants ont formée, j'ai sélectionné des citations qu'ils ont incluses dans leurs présentations. J'ai décidé de garder intacte la forme originale de ces textes, c'est-à-dire de ne faire aucune intervention, aucune correction linguistique/ grammaticale sur ces textes. En ce qui concerne le visuel utilisé par les étudiants, celui-ci est représenté par des photos d'images. L'image synthétique que je présente ne sera pas suivie de commentaires et sera destinée à être lue et vécue en tant que telle par le lecteur de ce texte. Alors, par le texte qui suit, j'apporte plus de lumière sur comment l'expérience de l'autre (réalisée à travers une production visuelle dans notre cas) reflète l'impact de notre travail pédagogique basé sur la rhétorique visuelle et, en définitif, sur la construction du lecteur.<sup>194</sup> À cette image textuelle et visuelle s'ajoutera l'évaluation faite par les étudiants, ayant comme objet l'expérience pédagogique vécue pendant la construction de ce savoir.

---

<sup>193</sup> Op.cit.

<sup>194</sup> Ibid.

### Qu'est-ce que j'ai appris?

« - Qui es-tu? », demande une étudiante.

« - Voici la question la plus difficile et ambiguë qu'on m'ait posée dans la vie. » répond-elle.



« J'aime penser que nous sommes seulement une masse pleine d'énergie constituée d'atomes. Quand on pense à notre petite planète dans tout ce que contient l'univers, nous ne sommes pas grand-chose. Quand la vie nous semble déprimante, nous devrions prendre un moment et penser à cela. » (Une étudiante)

« Il faut prendre le temps d'arrêter, de regarder autour et d'apprécier ce qu'on a. »

(Un étudiant)

« La vie, c'est comme un marathon. On doit persévérer à travers les moments durs pour vivre les moments de triomphe. » (Un étudiant)



« Toutes nos connaissances, passées, présentes et à venir ne sont rien au regard de ce que nous ne saurons jamais. » (Evgueni Aleksandrovitch Evtouchenk)

« Le plus grand ennui c'est d'exister sans vivre. » (Victor Hugo)



« J'ai peur que la terre va perdre sa beauté naturelle à cause de la pollution et de la négligence. » (Une étudiante)

« Lorsque le dernier arbre aura été abattu, le dernier fleuve pollué, le dernier poisson capturé, vous vous rendrez compte que l'argent ne se mange pas. » (Chef Amérindien)



« Si on veut changer le monde, on doit aimer notre planète comme on aime notre famille. » (Une étudiante)

« Le sentiment amoureux se mesure à l'ampleur du manque, à l'état fiévreux dans lequel l'absence de l'autre nous plonge. » (Francine Noël)



« La vraie insouciance, c'est de laisser les autres s'inquiéter pour soi. » (Michèle Bernier)

« En famille on n'est jamais seul à posséder son univers, à se posséder ! En famille, on est toujours là pour quelqu'un ! » (Michel Dallaire)

« Malgré que je ne peux pas trouver ma sœur et mes deux frères biologiques, je garde toujours espoir qu'un jour je les trouverai. » (Une étudiante)

« Mon père ne sait ni lire ni écrire et il a réussi à vivre une vie comme les autres. Si mon père a réussi à surmonter les épreuves de la vie, pourquoi nous on le réussirait pas? »  
(Une étudiante)



« Il faut mettre de l'amour dans notre vie. » (Un étudiant)

« Si on se met tous ensemble, on peut améliorer notre société, et notre environnement! »

(Une étudiante)

« Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences. »

(Françoise Dolto)

«Ce qui fait la vraie valeur de l'être humain, c'est ce qui est délivré de son petit moi.»

(Albert Einstein)

« Il faut exiger de chacun ce que chacun peut donner. » (Antoine de Saint-Exupéry)

« Nous ne saurons jamais tout le bien qu'un simple sourire peut être capable de faire. »

(Mère Thérèse)

« On peut beaucoup accomplir si on parvient à arrêter de penser uniquement à soi-même. » (Une étudiante)

« La vraie beauté est si particulière, si nouvelle, qu'on ne la reconnaît pas pour la beauté. »

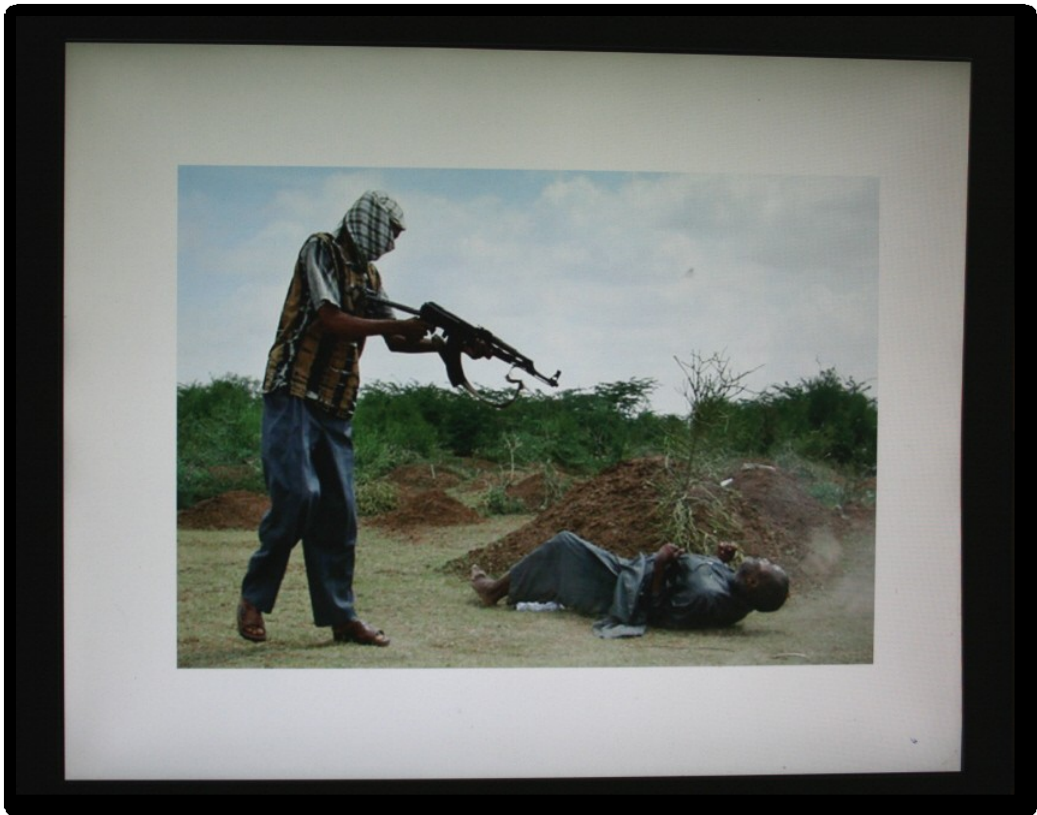
(Marcel Proust)

« Ne jamais perdre son esprit d'enfant. » (Un étudiant)

« La vie c'est comme une boîte de chocolats. On ne sait jamais à l'avance ce qu'on va y trouver. » (Forrest Gump)

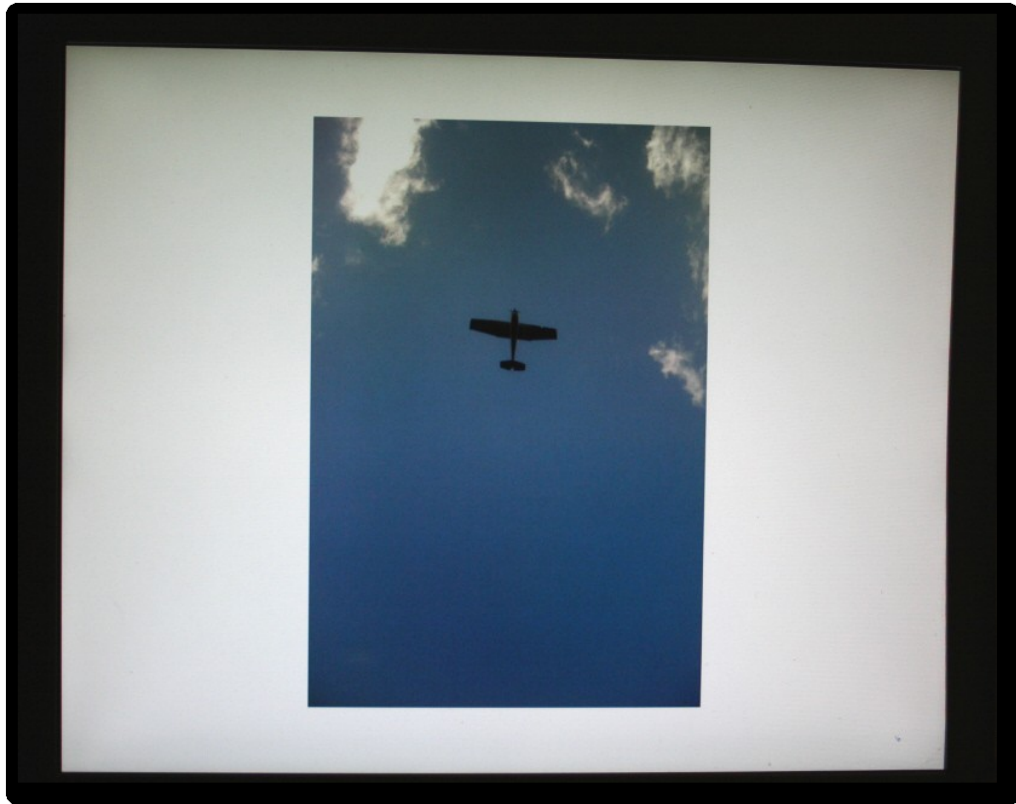
« Chacun d'entre nous est responsable de toute l'humanité. » (Dallai Lama)





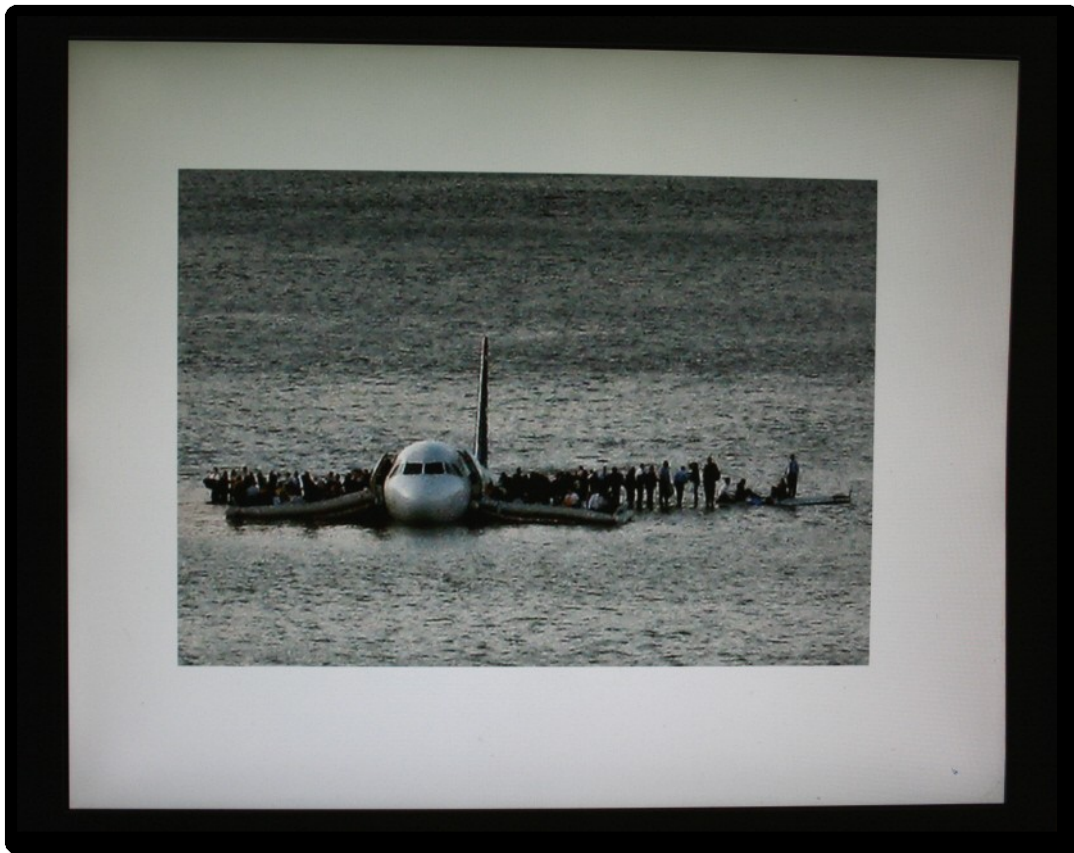
« Mais la paix ne vas pas être réalisée si nous ne pouvons pas accepter nos différences et nos croyances uniques dans la vie. » (Une étudiante)

«Donnez une chance à la chance, alors elle devient nécessité» (André Régnier)



«Dans un environnement qui change, il n'y a pas de plus grand risque que de rester immobile» (Jacques Chirac)

« L'espoir est le pilier du monde. » (Proverbe africain)



« En réalité, il existe autant de religions que d'individus. » (Mahatma Gandhi)



« La religion est une croyance qui rassure les gens. Il y a beaucoup de différentes religions et je respecte cela. Je respecte aussi la croyance, car tout le monde a le droit à son opinion. Par contre, je trouve que la religion va un peu trop loin. Souvent c'est à cause d'elle qu'il y a des conflits. La religion prend une trop grosse partie de notre vie et nous lui faisons trop confiance. Il faut savoir douter et pas simplement douter la religion mais aussi la science qui pour moi est aussi une croyance. » (Un étudiant)

« C'est à cause des gens qui s'identifient à une religion, une nationalité, un sexe, une culture, une langue, un style, des intérêts que les conflits et la haine existent... Les guerres sont déclenchées par des gens qui s'identifient différemment les uns des autres. C'est pourquoi je ne veux pas m'identifier et que je ne peux vous dire qui je suis...C'est pourquoi je ne veux pas m'identifier et que je ne peux vous dire qui je suis...»

(Une étudiante)

« Le vrai bonheur ne dépend d'aucun être, d'aucun objet extérieur. Il ne dépend que de nous... » (Dallai Lama)

« Celui qui cherche la paix doit être sourd, aveugle et muet. » (Proverbe Turc)





« Deux armées qui se battent, c'est une grande armée qui se suicide. »

(Henri Barbusse)

« Par contre, je suis outragée par le fait qu'on utilise le média pour manipuler des gens, voire, des sociétés complètes. » (Une étudiante)

« Un stylo est bien plus puissant qu'une épée, et tellement plus pratique pour écrire. »

(Marty Feldman)



« Dans nos sociétés marquées par l'émancipation des femmes et le combat contre l'emprise des religions sur la vie publique, le voile apparaît crûment à tous pour ce qu'il est : d'abord et essentiellement marque et le symbole de l'oppression masculine, relayée et utilisée par le pouvoir religieux. » (Danièle Sallenave)

« J'ai réalisé que je ne peux pas vous dire qui je suis, car je ne le sais même pas moi-même. » (Une étudiante)

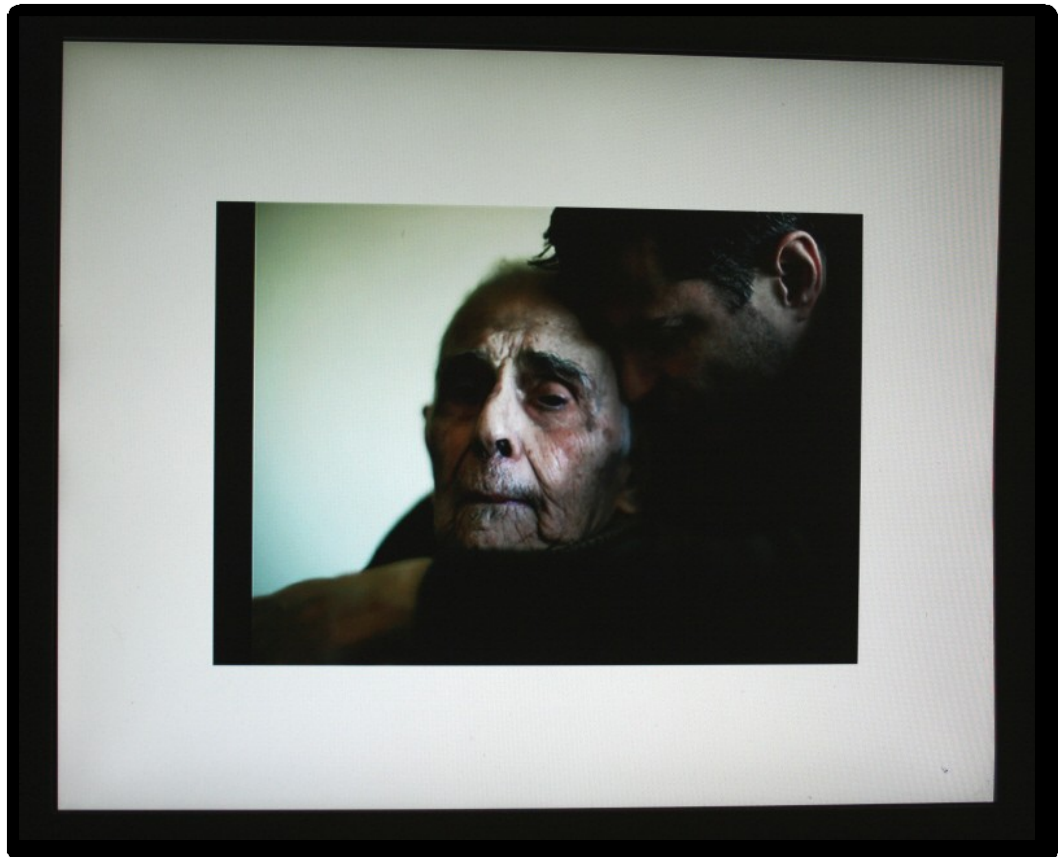
« Il n'y avait pas d'anormaux quand l'homosexualité était la norme. » (Marcel Proust)



«L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence. » (Amin Maalouf)

« Pendant sa dernière année, mon arrière-grand-père est tombé et n'a jamais récupéré. Il devait rester dans un lit d'hôpital, et on le voyait dépérir et quasiment disparaître dans le matelas. Sa mémoire et sa santé l'échappait, et il disait à ma grand-mère (sa fille), qu'il voulait mourir. » (Une étudiante)

« Dans nos ténèbres, il n'y a pas une place pour la beauté. Toute la place est pour la beauté. » (René Char)



« Seul le silence est grand, tout le reste est faiblesse. » (Pindare)

« Le silence est le plus haut degré de la sagesse. » (Pindare)

« C'est dans son cœur qu'il faut construire la paix. » (Dallai Lama)

« Je remarque la beauté avant la laideur. Il arrive même que c'est la seule chose que je suis capable de voir. » (Une étudiante)



« La mer ! Sa seule beauté attire, retient le regard et donne l'impression d'une étendue intouchée de commencement du monde, d'une puissance qui dépasse l'être humain. »

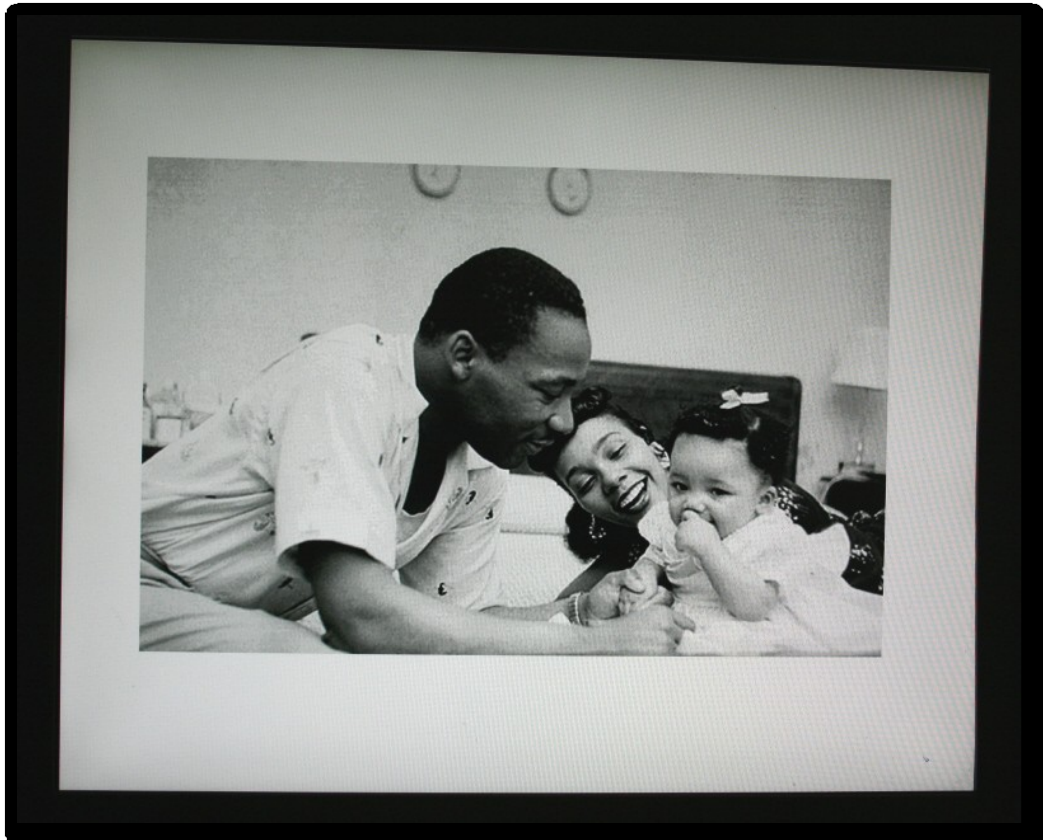
(Reine Malouin)

« La mer est un espace de rigueur et de liberté. » (Victor Hugo)

«La mort de l'eau est plus songeuse que la mort de la terre : la peine de l'eau est infinie»

(Gaston Bachelard)

« Je trouve qu'on oublie souvent ce que la nature nous offre, et ceci est vraiment sous

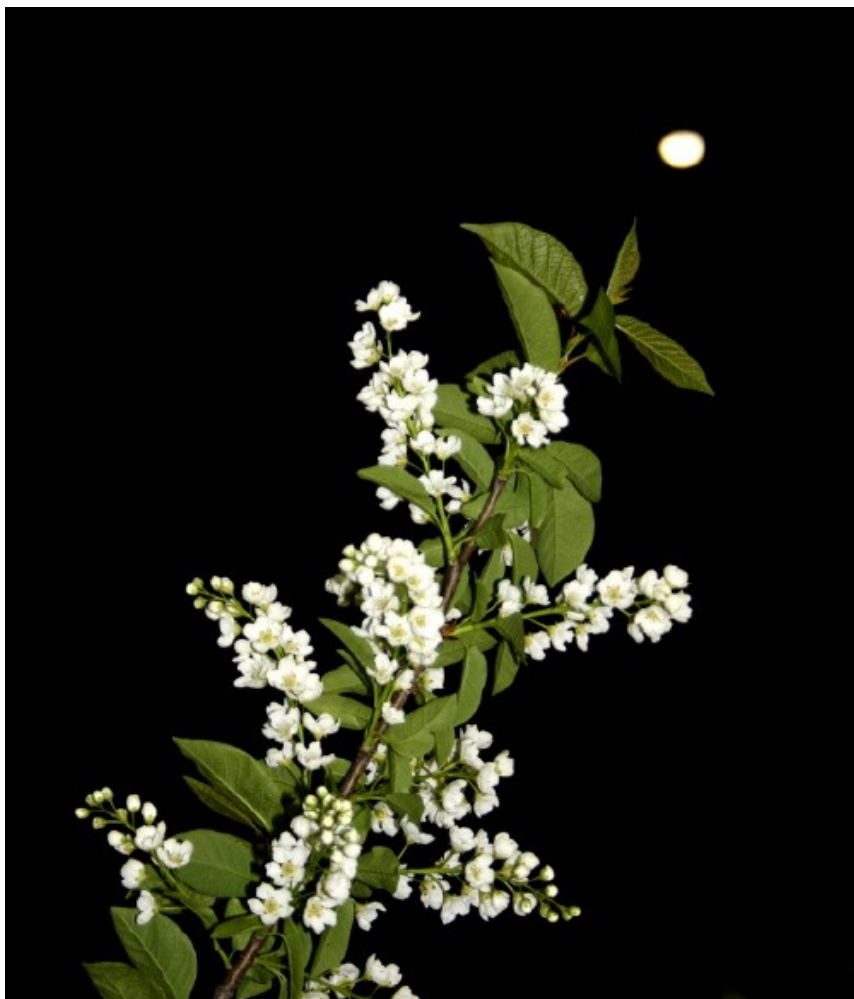




apprécié. » (Une étudiante)

« Doubter montre une très grande connaissance. » (Jim Al-Khalili)

« *La masse d'informations et de connaissances accessibles à tout moment, si elle n'entre pas dans la 'réalité de nos situations, c'est-à-dire dans un ordre constitué de croyances, de valeurs, de repères et de pratiques, ne produit aucune puissance politique.* » (Cédric Biangini)<sup>195</sup>



---

<sup>195</sup> Biangini, C. (2012). *L'Emprise Numérique. Comment Internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies*, Montreuil : Éditions L'Échappée (p. 253).

## Fiche d'évaluation de l'étape liée aux présentations orales des étudiants

### Considérations préliminaires

Au moment de la conception de la structure de notre plan d'action pédagogique et de recherche, nous avons compris qu'il fallait développer après l'étape des présentations orales des étudiants un dernier moment pédagogique : une fiche d'évaluation des créations visuelles des étudiants. Il nous apparaît évident qu'à travers un moment pédagogique d'ouverture ayant la fonction de rétroaction on puisse enrichir nos angles de vue (concernant l'impact du processus de recherche et de pédagogique déroulé), on puisse mieux entrevoir les possibles améliorations liées à ce type d'approche rhétorique<sup>196</sup>et, finalement, on puisse comprendre la façon dont le contexte rhétorique mis en scène contribue à la construction sociale de notre réalité<sup>197</sup>. Pour choisir les questions à inclure dans la fiche d'évaluation, dans un premier temps, on devait répondre nous-mêmes à quelques questions :

- Comment amener les étudiants à approfondir l'interrogation développée à travers leurs présentations orales, à développer un regard critique rétroactif et à vivre une prise de conscience concernant l'expérience pédagogique qu'ils ont vécue ?
- Comment multiplier les angles de vue et enrichir notre vision concernant l'impact du processus de recherche et pédagogique déroulé ?
- Comment créer une ouverture et maintenir en vie le processus d'apprentissage développé ?

---

<sup>196</sup> Foss, S. K., (2005). Theory of Visual Rhetoric. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (pp. 141-165), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. En lien avec la notion d'évaluation, l'auteur remarque: "Scholars who put an accent on evaluation are interested to improve the quality of rhetorical environment."

<sup>197</sup> Barbatsis, G. (2005). Reception Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. Et Kenney, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media* (p. 272). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Seek to understand "how audiences make sense of a media text and how this sense making contributes to the social construction of reality."

À la fin de notre processus d'interrogation, nous avons décidé de retenir cinq questions qui couvrent des aspects généraux et particuliers concernant l'expérience vécue.

Après les présentations orales, nous avons invité les étudiants à réfléchir de façon rétroactive et à exprimer leur point de vue sur l'expérience qu'on venait de vivre.

**Analyse et interprétation des données** (Voir les tableaux inclus dans l'annexe 13 à la page 561)

Notre questionnaire de départ a reçu des réponses complexes, qui portent la marque de la sensibilité intellectuelle de chacun des participants. Pour pouvoir offrir une image élargie sur ce moment pédagogique et de recherche, dans ce qui suit, je vais présenter en détails les résultats correspondant à chacune des questions incluses dans la fiche d'évaluation.

**La première question** posée aux étudiants a visé le projet dans son ensemble. On leur a demandé de raconter comment ils ont vécu l'expérience de recherche et la réalisation de leurs présentations orales et de justifier leurs réponses. L'analyse des réponses montre deux points de vue différents chez les étudiants. D'un côté, on a qualifié l'expérience de vague, de bizarre, confuse, très étrange, très inattendue, difficile et facile, positive et négative à la fois. Voici les réponses de deux étudiants :

« Cette expérience était un peu vague et j'ai eu beaucoup de difficulté à comprendre ce qui était attendu de moi. Il y a énormément de liens à faire ! Par contre ce n'est pas quelque chose que j'ai fait auparavant et donc cela m'a sans doute fait grandir. »

« Le fait que les présentations requièrent que l'on parle de sa vie, ses souvenirs, ses intérêts, ses qualités, ses défauts, me semblait un peu bizarre au début. »

D'un autre côté, on a considéré le projet très intéressant, bénéfique, très ou extrêmement enrichissant, très personnel, fantastique, merveilleux, une opportunité et un défi, en même temps émouvant, étonnant. Un des étudiants précise :

« J'ai trouvé cette expérience très intéressante car c'est très rare que nous avons l'occasion de parler de notre identité dans un cours de langue. (...) Mais je crois que c'est le sujet le plus intéressant qui m'ait jamais été donné pour faire une présentation orale.»

Un regard attentif aux réponses données met en évidence que les étudiants n'ont pas arrêté leur analyse critique à la surface seulement. Au contraire, ils ont développé une vision élargie et profonde, qui inclut aussi les conséquences générées par le projet, à travers la construction et la présentation orale du projet. Suite à la lecture des réponses, j'ai remarqué deux distinctions que les étudiants ont faites :

Premièrement, la présentation orale est vue comme une interrogation sur la problématique complexe de l'environnement contemporain. Toutefois, dans 11 réponses sur 30, les étudiants considèrent qu'il s'agit d'une auto interrogation qui vise un éveil graduel, la connaissance de soi et de ses valeurs en étroite liaison avec celles du monde où on vit. Voici deux extraits:

« Selon moi, explique un étudiant, les gens ne s'arrêtent pas assez pour se poser des questions concernant leur vie ainsi que leurs motivations. En faisant des liens entre ma vie ainsi que des réalités du monde entier, j'ai réalisé la chance que j'ai. »

« Cet oral était très personnel, explique un autre étudiant, il nous a forcé à vraiment penser à la personne qu'on est et à la personne qu'on souhaite devenir. »

Deuxièmement, l'expérience est vue comme un cadre de réflexion sur l'autre et sur l'environnement contemporain. 12 étudiants sur 30 abordent cette question dans leurs réponses. L'analyse et l'interprétation révèlent qu'aucune des réponses données par les étudiants ne fait référence seulement à une seule catégorie. Chaque étudiant crée dans sa réponse une image complexe de l'expérience vécue qui touche en même temps plusieurs problématiques. J'ai remarqué plusieurs constantes dans les réponses données, qui font référence : 1. Au projet, à son format (le projet comme cadre de réflexion, son caractère inédit, la formule pédagogique employée) ; 2. Au contenu véhiculé dans le cadre du projet (le contexte contemporain) ; 3. Aux conséquences que le projet a générées ou aux fonctions qu'il a remplies (la découverte de soi, la perception de l'autre, la fonction d'éveil du projet, la prise de conscience, le projet comme contexte inclusif) ; 4. Au caractère des présentations orales (l'unicité, par exemple).

Dans le but d'illustrer cette image complexe et les différents éléments qui la définissent, dans ce qui suit, je vais insérer (dans l'ordre énoncée ci-dessus et sans intervenir avec aucun commentaire) plusieurs extraits d'opinions exprimées par les répondants. Chaque citation que j'ai choisie représente le point de vue d'un/ une étudiant/e.

- Le projet comme cadre de réflexion

« J'ai eu beaucoup de plaisir à l'effectuer. Ce projet m'a permis de découvrir vraiment ce qui vient me chercher et j'ai pu voir que je suis une personne très sensible.

En regardant les photos, j'ai pu voir les différences entre les photos qui me touchaient et celles qui me laissaient indifférente. J'ai eu la chance de penser à ce qui est le plus important dans ma vie. »

Le projet « nous a forcé à vraiment penser à la personne qu'on est et à la personne qu'on souhaite devenir. »

L'expérience « m'a donné la chance de me remettre en question et de me questionner sur le pourquoi les souvenirs et les décisions que j'ai pris pour avancer dans ma vie. »

L'exercice « nous a permis de prendre une pause, même un peu de recul afin de réfléchir sur une question existentielle qui est : Qui je suis ? »

« En entamant ma recherche d'images, j'ai réalisé que je ne savais pas comment définir mon identité. »

La recherche « m'a aidé à trouver qui j'étais. À travers les associations faites entre mes souvenirs personnelles et les images prises en ligne, j'ai su déterminer certaines valeurs ainsi que problématiques de la vie qui me touchent particulièrement.»

« C'est certainement une bonne chose de prendre du temps pour réfléchir sur soi-même, sur sa place dans le monde, comment on peut l'influencer ou même le changer. »

- Le caractère inédit du projet

« Il ne nous est pas donné souvent, dans le cadre d'un travail pédagogique, de se questionner sur qui nous sommes d'une manière plus approfondie que d'habitude. »

« C'est rare que nous avons l'occasion de parler de notre identité dans un cours de langue et cela nous permet de prendre le temps de réfléchir d'en apprendre d'avantage sur nous-mêmes. »

« C'est aussi très rare qu'on passe autant de temps sur des sujets aussi personnels (historique familial, croyance, morale, etc.) dans le cadre d'un cours de cégep. »

« L'expérience était fantastique. C'est vraiment la première fois que je prends le temps d'écouter ce que les autres étudiants présentent. Personnellement, c'était un projet merveilleux a cause sa nous ouvre les yeux sur ce qui on est. Aussi l'exercice a était très émouvant et sa a fait réveiller sur ce qu'on a dans notre société. »

- La formule pédagogique employée

« Cette manière d'apprendre relie la problématique à l'élève même et donne un effet encore plus fort. »

- Le projet comme opportunité pour mieux comprendre le monde contemporain

« J'ai trouvé cette expérience extrêmement enrichissante, car elle m'a vraiment ouvert les yeux sur les problèmes présents partout dans le monde. »

« J'ai trouvé l'expérience très enrichissante et elle m'a permis de mieux comprendre quels étaient mes visions sur le monde contemporain ainsi que sur moi-même. De plus, ça m'a permis d'approfondir mes connaissances sur l'actualité dans le monde et de me renseigner plus en détails sur quels étaient les problématiques actuelles. »



- La fonction d'éveil graduel du projet.

« Durant la préparation de mon exposé oral, j'ai découvert plusieurs aspects de ma vie que je ne m'étais pas rendue compte auparavant. J'ai trouvé cette expérience enrichissante, car elle m'a permis de voir ma vie d'un différent angle. Il était intéressant de voir sa vie devant soi, sur papier, et non à l'intérieur de soi, mentalement, comme nous la faisons souvent. Ce projet m'a permis de réfléchir à moi-même et de démystifier plusieurs énigmes qui flottaient dans mon subconscient depuis des années.»

« Ce projet a renforcé ma conscience écologique et m'a encore fait réaliser davantage à quel point chaque petit geste compte, car je suis convaincu que chaque personne peut contribuer à faire une différence dans le monde.»

- Une nouvelle perception de l'autre.

« En écoutant les élèves je réalisais à quel point nous sommes tous tellement différents. (...) C'est tellement particulier comme expérience d'écouter des gens qu'on connaît à peine dévoiler leur plus grande peur, ou leur grande fierté. »

« J'ai beaucoup apprécié les autres présentations. J'ai trouvé que les histoires partagées par les étudiants étaient vraiment personnels et significatives. »

- Le projet comme contexte inclusif

« J'ai apprécié le fait que les gens puissent m'écouter, apprendre et accepter qui je suis, par mes propres différences et mon identité unique. »

- Le caractère unique des présentations orales

« C'est vraiment la première fois que je prends le temps d'écouter ce que les autres étudiants présentent. Un exercice merveilleux à cause du fait qu'il nous ouvre les yeux sur ce qu'on est. Un exercice très émouvant parce qu'il fait se réveiller sur ce qu'on a dans notre société. »

« J'ai trouvé l'expérience très étrange. Personne n'avaient les mêmes résultats et tous avaient des formats différents. C'est aussi très rare qu'on passe autant de temps sur des sujets aussi personnels (historique familial, croyance, morale, etc) dans le cadre d'un cours au cegep. J'ai quand même bien apprécié pouvoir entendre ce que mes camarades avaient à dire sur leurs vies. »

« Les exposées étaient tous différents et captivaient l'auditoire. En écoutant les élèves, j'ai réalisé à quel point nous sommes tous tellement différents. On apprend leur plus grande peur, leur plus grande fierté. J'ai vraiment apprécié cet exercice. »

« J'ai été très surpris de voir le monde s'ouvrir le cœur, de façon assez direct dans certaines cas. »

« Le partage fait par chacun m'a beaucoup plu. Ça a réuni le monde réel à mon monde personnel. »

À **la deuxième question**, on a demandé aux étudiants de réfléchir aux difficultés rencontrées pendant la recherche, la préparation et la présentation orale.

Face à cette question, les étudiants ont exposé des difficultés qui font référence au processus entier de recherche et de production de leurs présentations orales. En ce qui concerne les réponses données, celles-ci prennent parfois la forme d'un journal

fragmentaire sincère et émotionnel. Ce qui domine ces journaux sont, par exemple, des difficultés liées aux consignes de travail, à la recherche des images, au design de la présentation, à la présentation en classe du visuel produit, à la compréhension de ce qu'il fallait faire, à la liberté de recherche et de création, à la recherche des photos personnelles et des photos appropriées dans Internet, au choix d'images, aux choix de photos personnelles à utiliser, à la création des liens entre les souvenirs personnels et les images provenant des nouvelles en ligne, à la traduction en mots de son choix et à la présentation en classe de sa façon de s'identifier.

Les réponses des étudiants ont souvent un caractère complexe et illustrent plusieurs aspects liés aux différents moments du processus de recherche comme, par exemple, dans le témoignage qui suit :

« Tout au long du projet, j'ai trouvé plutôt ardu de sélectionner seulement un certain nombre d'images alors qu'il en avait des dizaines qui m'interpellaient. J'ai trouvé difficile de ne me pas laisser envahir par la culpabilité et l'émotion en voyant toutes ces vies ravagées par la guerre, toutes ces étendues d'eau polluées par l'homme. Aussi, associer mes souvenirs personnels avec une problématique n'était pas de tout repos, car il fallait parfois faire preuve d'imagination et de créativité pour réussir à créer un lien. Au final, afin de rendre le produit vrai et honnête, il fallait réussir à créer des associations claires tout en laissant place à l'interprétation. »

Comme on peut remarquer, ce texte fait référence aux difficultés liées au choix des images, au lien à faire entre les images provenant des nouvelles en ligne et celles personnelles, à la créativité, à la clarté du message et à son ouverture d'interprétation.

Ainsi, le texte aborde des soucis d'éthique. On parle de la volonté de créer un message « vrai et honnête ». Le fait qu'on parle d'un sentiment de culpabilité face à la souffrance des autres met en évidence l'impact de l'image médiatique dans son ensemble, l'impact du côté agressif, invasif, imminent et d'urgence. Aussi, la réaction de l'étudiant est le résultat non seulement de son interaction avec l'image médiatique, mais surtout de l'impact du type de travail pédagogique demandé. Certaines réponses présentent une dominante autour de laquelle on développe la discussion, mais, en réalité, aucune de ces réponses ne fait référence seulement à une catégorie dominante. Pour exemplifier ces dominantes de discussion, je vais insérer dans ce qui suit des citations qui représentent chacune le point de vue d'un étudiant et qui sont reliés à des catégories de difficultés rencontrés.

- La présentation orale

« J'ai aimé le processus de production mais je n'ai pas été confortable avec l'aspect orale de l'exercice. »

« La présentation, elle, est une difficulté elle-même. Je n'aime pas parler. Encore moins devant un public. Portant sur un tel sujet, en plus. Et puis, une fois que je me suis convaincu de la faire, ma présentation, je n'avais aucune idée en quoi elle allait consister. Les consignes étaient vagues. Mais, c'était probablement voulu. J'ai improvisé et ça a donné ce que ça a donné ; un résultat présentable au moins. »

« Je n'étais pas confortable avec l'aspect orale de l'exercice. »

- Le choix des photos et l'expression verbale de la production visuelle

« Je crois que c'était vraiment difficile d'identifier ce qui nous touche des photos et de trouver des photos qui viennent vraiment nous chercher. Aussi, le fait de mettre ce qu'on ressent sur papier était difficile. Je crois qu'on ne peut pas décrire une émotion ou même l'expliquer. Ce qu'on ressent est unique et différent pour tout le monde donc vraiment faire comprendre aux autres ce qu'on ressent de façon persuasive était difficile. »

« Je ne savais pas commencer au début. Il y a tellement de problématique dans le monde que je ne savais pas comment choisir et comment expliquer ma relation à cette problématique. »

« Je ne savais pas trop quoi utiliser comme informations pour rendre ma présentation intéressante. Il m'a fallu feuilleter plusieurs albums photos afin de me décider sur quel sujet je me pencherais pour ma présentation. C'était aussi difficile de commencer la présentation puisque les albums étaient si divertissants à regarder que je ne voulais jamais les déposer et me mettre au travail. »

« J'ai trouvé difficile de m'identifier à des images trouvées dans les médias. Par contre cela m'a permis de mieux me connaître et de me questionner sur qui je suis et les valeurs qui me sont importantes. »

- Le degré de liberté

« La plus grande difficulté que j'avais durant la préparation de ce projet était de trouver les thèmes. On avait tellement de liberté que je ne savais aucunement comment aborder le sujet. »

« Il y avait énormément des liens à faire. »

- La spécificité des images provenant d'Internet

« Quelques difficultés que j'avais étaient de trouver des souvenirs de ma vie qui étaient liées aux images que je voyais. La plupart des images m'ont montré des choses terribles qui se déroulaient dans le monde, et c'était difficile de les relier à ma vie relativement normale. »

Difficultés parce que «la majorité des photos des sites de médias concernant le monde reflètes, la plupart du temps, une image pessimiste de la vie autour de notre planète. »

- La quantité des photos

« Je n'ai pas rencontré beaucoup de difficultés en travaillant sur ce projet, sauf le fait que j'ai du regarder une grande quantité de photos pour trouver celles qui m'affectaient. »

« Puisque ont n'avait pas le droit d'utiliser les sites de notre choix, la recherche fut lente et pénible. »

- L'auto-interrogation et la présentation de la production visuelle en classe

« J'ai eu beaucoup de difficultés, aussi, à me poser des questions sur moi-même. Ce n'est pas tout les jours que nous sommes le sujets d'un exposer oral ou nous devons discuter de nos souvenirs les plus marquants et de ce qui nous intéresse dans la vie, surtout quand on pense que nous allons dire ses faits personnels a des gens qui ne nous

connaissent aucunement. Durant la présentation orale, ce qui était le plus dure, c'était de parler de ce qui me tenait à cœur sans m'emballer, j'avais l'impression de parler trop et en même temps de ne pas en dire assez, alors je me retrouvais confuse du temps que je prenais pour présenter. »

« Il a été difficile pour moi d'établir quels aspects de moi-même me décrivait le mieux. »

« Il est toujours difficile de parler de soi-même devant la classe. Je suis étonnée, très étonnée, du résultat de cette recherche. »

« Pendant la présentation oral, l'expérience a été épouvantable à cause que j'avais perdu contrôle de la nervosité et j'avais peur de me mélanger et de tout oublier. »

- Le degré de vérité de la présentation

« Le seul choix que j'ai dû rapidement faire, était de savoir si j'allais être profond et dévoiler ma vie personnelle ou rester en surface et rester dans mon simple confort. Pour ma part j'ai choisi de rester en surface. »

**La troisième question** demande aux étudiants de répondre quels sont, selon eux, les points forts et les points faibles de ce type d'approche pédagogique.

Les réponses données ont un caractère explicatif. Les étudiants ne se limitent pas au fait de marquer seulement ces points. Chaque réponse contient à la fois des références à plusieurs problématiques. Ils donnent des explications précieuses qui révèlent des causes et des conséquences qui, d'après eux, enrichissent ou affaiblissent le projet en tant que tel. Les qualités sont mises en évidence de telle façon qu'elles jouent en même temps le

rôle de causes et de conséquences. Parfois, on retrouve l'information concernant les points forts dans la catégorie des points faibles. Par exemple, un des étudiants, en se référant aux points faibles nous explique :

« La question qu'on nous pose n'est pas claire du début et on ne sait pas vraiment quoi faire jusqu'au moment où l'on essaie. »

De cette phrase, j'ai conclu que la tâche à faire semblait confuse au début, mais l'étudiant a découvert son chemin une fois qu'il a eu le courage de commencer. Son engagement l'a encore plus motivé dans la construction de son savoir identitaire. Un autre étudiant, qui a intégré sa réponse dans la catégorie points faibles, vient lui aussi de renforcer l'autre catégorie, celle des points forts :

« Je ne pense pas avoir trouvé de points faibles concernant le projet puisqu'il fallait parler d'une passion et les instructions étaient claires. Le fait que ce soit une présentation à choix ouvert, permet aux étudiants d'utiliser leur créativité et rendre le tout original. »

En lisant les réponses données, j'ai constaté que dans les **points forts** il y a quelques éléments qui reviennent : la nouveauté du projet, la motivation, la créativité, l'unicité, le choix ouvert, la source et le type de recherche imposée, l'identité personnelle reliée au contexte de vie actuel, le contexte contemporain et son impact, le respect pour soi-même et pour les autres. Dans le texte qui suit, je vais juste insérer des opinions que j'ai choisies pour illustrer chacun de ces éléments énoncés ci-dessus.

- La nouveauté du projet



« Ce projet était différent de tout ce que nous avons expérimentés au cégep et ce fait ce constitue un point fort. »

« La question qu'on nous pose n'est pas claire du début et on ne sait pas vraiment quoi faire jusqu'au moment où l'on essaie. »

- La motivation

« Le projet nous maintien la curiosité de travailler jusqu'à la fin. »

« Le fait que chaque étudiant se présente à sa façon, apporte un intérêt différent à chaque exposé. »

- La créativité

« On est forcé à utiliser notre créativité, de penser pour nous-mêmes, on est plus libre. »

« Ce type de projet nous donne la liberté d'être créatifs et de vraiment nous mettre dans nos présentations. »

- L'unicité

« Chaque personne a pu aborder de façon unique le sujet. »

« Il a été intéressant de voir l'originalité de certains, des contenus très profonds ou la simplicité, toujours aussi efficace. »

« Le projet donne la chance de construire nos propres présentations, plus personnelles. »

- Le choix ouvert

« Je ne pense pas avoir trouvé de points faibles concernant le projet puisqu'il fallait parler d'une passion et les instructions étaient claires. Le fait que ce soit une présentation à choix ouvert, permet aux étudiants d'utiliser leur créativité et rendre le tout original. »

- La source et la typologie de recherche imposées

« L'association des souvenirs personnels aux médias est un point fort. »

- L'identité personnelle reliée au contexte de vie actuel

« Cette approche est très enrichissante pour l'élève car cela lui permet de s'asseoir et de réfléchir à la personne qu'il est. »

«Finalement, cela nous permet de mieux nous connaître, de mieux nous définir dans la société en tant qu'individus et aussi de mieux savoir ce que nous voulons accomplir pendant notre vie. »

- Le contexte contemporain et son impact

« Au lieu de demander une simple analyse de qui nous croyons déjà être, on nous exige une interrogation du monde dans lequel on vit et comment il nous influence. Les questions que nous sommes forcé de nous poser sont donc plus révélatrices qu'un simple résumé de ce qui nous pensons être. »

- Le respect pour soi-même et pour les autres

« Un plus grand niveau de respect peut se développer quand une approche plus personnelle est appliqué au système d'enseignement. »

En ce qui concerne les **Points faibles**, plus de la moitié des étudiants soulèvent deux aspects : les consignes de travail peu précises et le degré de liberté trop élevé dans la réalisation du projet, comme on peut voir dans les deux points de vue exprimés dans les textes suivants :

« Ce type de pédagogie nous rend un peu incertains ; on ne sait pas exactement la route qu'on doit prendre pour atteindre notre but. »

« Le sens de liberté peut des fois être un peu terrifiant, par exemple notre présentation orale était très libre dans la manière dont on pourrait présenter notre identité. Donc on peut se paniquer quand on n'a pas assez de restrictions ou des règles à suivre. »

Les difficultés rencontrées pendant la recherche des images est un autre aspect qui revient. On soutient qu'il était difficile de créer les liens nécessaires entre les photos des médias et les photos personnelles pour pouvoir saisir et projeter l'image appropriée de l'identité personnelle. De plus, le choix des images pour la recherche était limité à deux sites Internet, ce qui a rendu plus difficile la réalisation du projet.

Un troisième aspect soulevé par les commentaires vise le confort de l'étudiant pendant la réalisation du projet. Il y a tout d'abord un côté émotionnel et intime qu'il est nécessaire de gérer, de même que l'impact que certaines images médiatiques peut avoir sur ceux qui les regardent. Ensuite, on parle d'un confort relié à la clarté du sujet de recherche, aux consignes et aux exemples censés guider les étudiants.

Quelques réponses déplorent le fait que le projet nécessite trop d'effort de réflexion et qu'il détruit la zone de confort de l'étudiant.

On attire l'attention sur le fait que le travail avec l'imagerie suggérée peut tomber dans une fausse construction d'identité, voire cinématographique. Pour ne pas tomber dans ce type de construction, le projet devrait être approuvé par un proche, pour conserver la véridicité.

À cause des « images choquantes » regardées à travers la recherche, « des mauvaises souvenirs ont réapparus ». Concernant l'impact du matériel visionné, certaines inquiétudes sont exprimées : « Découvrir ce qui se passe dans le monde peut entraîner un état de dépression psychique. »

Pour ce qui est du côté très émotionnel et intime, selon un des commentaires « on était sur le point de pleurer à cause de la présentation d'un autre. »

On pense aussi que « le critère problématique contemporain n'était pas vraiment pertinent au travail ; il nous a éloignés de l'idée principale de l'identité. »

En même temps ce type d'approche pédagogique « ne contribue pas à l'enrichissement de la langue française et n'aide pas à la connaissance de soi. »

En se référant aux consignes vagues, au manque d'exemples de projets réalisés dans le passé, à la liberté offerte par le cadre du projet et aux difficultés rencontrées dans la recherche des images, quelques étudiants trouvent que ce sont des aspects qui pourraient éloigner l'étudiant du sujet.

**La quatrième question** demandait aux étudiants de suggérer des solutions pédagogiques qu'ils croient possibles et appropriées à une approche pédagogique de responsabilisation sociale.

Les données obtenues à partir de cette question m'ont permis d'établir trois types de catégories de suggestions:

1. Quelques étudiants dont les réponses correspondent à la première catégorie ont considéré que ce type de projet devrait être fait en début de session. Selon eux, le projet pourrait aider les étudiants à mieux se connaître, à créer un cadre de travail basé sur la confiance. D'autres, au contraire, trouvent que les étudiants devraient mieux se connaître avant de commencer un projet qui implique une exploration de leur propre identité. Dans ce but, il faut établir dès le début une relation de confiance. Dans les deux cas, on nous fait comprendre que le succès du projet est directement relié à cette confiance qui doit régner dès le début. Pour pouvoir apporter des corrections au projet, l'enseignant doit mettre en place, dès le début du trimestre, plusieurs activités préparatoires. Des suggestions d'amélioration visent notre approche pédagogique qu'un des étudiants caractérise de la façon suivante : « très efficace, avec des défis utiles à notre éducation. C'est une nouvelle expérience, où on peut mieux comprendre nous-mêmes et nos camarades de classe. Un plus grand niveau de respect puisse se développer quand une approche plus personnelle est appliquée au système d'enseignement. »

- Offrir « une présentation modèle avec le genre de questions qu'on doit se poser aurait été très pratique. Peut-être que l'enseignante pourrait faire un exemple de présentation pour nous montrer comment débiter notre réflexion. » ;

- Donner des consignes plus strictes et claires ;
- Faciliter la compréhension de « ce que la photo prise en ligne représente réellement avant de demander d'expliquer ce qu'elle représente à nos yeux. » ;
- Organiser des rencontres individuelles avant de commencer la recherche pour clarifier le cadre et les coordonnées du processus ;
- Présenter des documentaires sur les responsabilités locales et mondiales avant de passer à réaliser le projet ;
- Favoriser des débats pour aider les étudiants à clarifier leur point de vue ;

Tandis qu'une partie des étudiants ont senti le besoin d'avoir à leur disposition un modèle<sup>198</sup> clair et semblable à celui qu'on doit produire, d'autres se sont sentis confortables sans ce modèle :

« Honnêtement, j'ai trouvé la manière de procéder assez bien. Le fait qu'on nous ait laissé le champ libre (plus ou moins) était très intelligent. Nous sommes tous arrivés avec quelque chose de très différent puisque l'on n'avait aucun modèle concret à suivre. »

**Autres suggestions :**

- Inclure des aspects plus agréables et amusantes ;
- Baser la recherche sur des valeurs personnelles et non sur un élément déclencheur ;

---

<sup>198</sup> Vue la différence de degré de complexité, le diaporama que j'ai présenté a été perçu par les étudiants plutôt comme un exercice et non comme un modèle envisageable.

- Offrir un cadre de travail libre : « Je crois que n'importe quel projet pédagogique sur ce sujet devrait être fait individuellement et avec beaucoup de liberté. » ;
- Mettre plus d'accent sur le lien entre les souvenirs personnels et les photos des nouvelles en ligne ;
- « Laisser les étudiants utiliser des sites qui les intéressent. Les sites qu'il fréquentent contiennent sûrement des images qui sont plus représentatifs d'eux et qui pourront servir d'exemples de problèmes contemporaines. »
- Demander aux étudiants de travailler exclusivement avec des informations médiatiques et de justifier leurs choix;
- Demander aux étudiants de tenir un journal sur l'état d'esprit pendant la réalisation du projet.

2. Dans une deuxième catégorie, j'ai regroupé les réponses suggérant d'autres projets, dont le format et le contenu soient différents de celui développé, mais qui se déroulent de la même façon, dans un cadre d'enseignement institutionnel :

- Recherche sur un problème social actuel et proposition de solutions ;
- Travaux d'analyse de textes d'actualités ;
- Projets sous forme de débats collectifs ;
- Projets sous forme de jeux éducatifs ;
- Projets qui impliqueraient seulement des questionnaires ;
- Autobiographies écrites ;
- Travail d'analyse et d'interprétation d'une seule image médiatique ;
- Production d'un dossier de presse ;

- Projet artistique collectif.

3. Une troisième catégorie regroupe des projets alternatifs, qui devraient être développés en dehors du cadre institutionnel comme, par exemple, un voyage humanitaire à l'extérieur du pays, des activités humanitaires à Montréal, ou une entrevue avec un modèle important dans la vie d'un étudiant. Pour soutenir cette idée de projet alternatif réalisé en dehors d'un cadre institutionnel, les étudiants exposent des raisons différentes, marquées d'un esprit critique, comme par exemple :

« les étudiants sont surprotégés par la société ; il ne faut pas les exposer à rien de négatif pour ne pas nuire à leur apprentissage, il ne faut pas trop les froisser pour ne pas les traumatiser...Lorsqu'ils sortent du milieu scolaire, ils font face à une réalité qu'ils ne connaissent pas. Souvent, ils n'ont pas les outils nécessaires pour y faire face. »

Face à cette réalité, «une approche plus concrète et plus réelle ferait peut-être prendre conscience aux étudiants qu'il y a réellement une problématique et que chacun d'entre eux peut contribuer à être la solution. »

« Plutôt que d'apprendre aux étudiants par la théorie ce qu'est une problématique contemporaine, nous devrions leur offrir la possibilité d'aider ceux qui la vivent au quotidien, ils seraient alors directement concernés, n'oublieront pas leur expérience le soir et contribueront activement à la responsabilisation sociale. »

« Il n'est pas nécessaire d'aller à Haïti pour voir la pauvreté et la famine. Des dizaines de centres d'aide (aux sans-abris, aux femmes battues, aux animaux abandonnés, aux victimes d'actes criminels) manquent de bénévoles. »



**La cinquième question** demande aux étudiants de préciser quelle pourrait être la relation étudiant-enseignant propre à l'approche qu'ils suggèrent.

Un simple survol des réponses montre que les étudiants ont embrassé des points de vue différents, mais ils l'ont fait assez discrètement.

Les réponses données sont marquées souvent d'une nuance émotionnelle. Une partie des réponses s'adressent à l'enseignant et visent son attitude ou son intention pédagogique, comme dans les exemples qui suivent :

« Quand on demande de révéler une partie de sa vie, explique un répondant, il faut de l'ouverture d'esprit et effacement des titres. »

« Pour l'enseignant, je crois qu'il est important de traiter les élèves comme ses égaux », nous explique un autre répondant. « Même s'il y a une position de pouvoir, les élèves ne devraient pas se sentir inférieurs et intimidés par leur professeur, car ce sont seulement des rôles que nous jouons pendant ces trois heures. Finalement, je crois que l'enseignant devrait toujours exprimer son opinion sur le sujet comme le font les élèves. »

En ce qui a trait au type d'approche pédagogique, les étudiants adoptent trois positions distinctes :

**1.** On indique qu'il serait souhaitable d'aborder la même approche.

Dans leurs réponses, les étudiants mettent l'accent sur une relation enseignant-étudiant basée sur la confiance réciproque. Ils font aussi référence à l'attitude de l'enseignant ou au cadre de travail pédagogique que l'enseignant est tenu responsable d'assurer. On suggère donc deux types d'attitudes pédagogiques exemplifiés par des activités spécifiques :

Présence engagée dans le processus pédagogique.

L'enseignant devrait :

- Assurer un rôle de guide et d'agent- ressource plus actif ;
- Aborder une approche beaucoup plus interactive ;
- Organiser des rencontres individuelles pour mieux guider les étudiants.

Présence discrète dans le processus.

L'enseignant devrait :

- Observer seulement et analyser ce qui se passe ;
- Installer un cadre de liberté nécessaire à ce type de travail.

En se référant au cadre de liberté nécessaire, un des étudiants affirme :

« L'enseignant ne devrait pas être trop présent dans le processus. L'étudiant doit être laissé seul dans son interrogation du monde et la place qu'il y occupe. Mais l'enseignant ne doit quand même pas s'absenter complètement du processus.»

En ce qui concerne l'ambiance de travail qui devrait régner tout au long du processus pédagogique, l'enseignant a comme responsabilité de :

- Créer un cadre de travail collaboratif et d'égalité ;
- Favoriser le développement d'un travail collaboratif, basé sur la confiance réciproque ;
- Favoriser la naissance d'une relation d'amitié ;
- Mettre l'accent sur le sentiment de confort dans le travail pédagogique.

**2.** On suggère une approche qui implique des éléments différents.

Un des étudiants suggère à l'enseignant de demander aux étudiants de mettre l'accent seulement sur des données médiatiques et non sur des données personnelles.

Un autre suggère « que l'enseignant demande moins de questions personnels aux élèves puisque certains élèves ne sont pas entièrement à l'aise avec cette méthode différente de recherche. »

D'autres trouvent que l'exposé oral devrait être fait seulement devant l'enseignant ou qu'il devrait être supprimé du projet et être remplacé par un projet écrit.

**3.** On suggère une approche pédagogique alternative au processus développé en classe.

À part le processus d'enseignement qui se déroule dans un établissement scolaire, on propose des projets pédagogiques alternatifs comme, par exemple, un travail ou un voyage humanitaire.

« Pour que cette solution soit possible, nous explique un autre étudiant, il faut que l'enseignant connaisse l'environnement dans lequel l'étudiant sera plongé. Il devrait préalablement avoir vécu certaines situations pour en connaître les risques et les bénéfices. Il serait alors en mesure de guider l'étudiant dans cette nouvelle expérience qui est la vie telle que nous ne la connaissons pas. La relation étudiant-enseignant devient alors une relation d'amitié, les deux partagent des moments riches en émotions et en apprentissages et les étudiants deviennent plus reconnaissants. »

Dans leurs réponses, les étudiants prennent aussi en considération les enjeux de l'évaluation spécifique au type de projet expérimenté. Dans l'exemple suivant, on met l'accent sur le côté technique qui doit être privilégié par l'enseignant :

« Je trouve qu'il est difficile d'évaluer un élève sur ce type d'approche pédagogique parce que porter jugement sur la présentation d'un individu c'est juger son identité. Je pense qu'il faut faire attention sur la méthode d'évaluation. Les points doivent être accordés sur l'aspect plus technique de la présentation, voir si l'élève a respecté les consigne ou non, la limite de temps et autres. Je pense qu'il doit absolument régner une confiance entre l'élève et l'enseignant et il faut également que l'enseignant garde un point objectif sur toutes les présentations. »

### **Bilan de l'évaluation que les étudiants ont faite de leurs présentations visuelles**

Les points de vue exprimés montrent que par le biais de la fiche d'évaluation les étudiants ont eu la chance de poser un regard critique rétroactif concernant l'expérience pédagogique qu'on a vécue ensemble. En analysant les pensées exprimées, j'ai constaté que les fiches d'évaluation présentées sont extrêmement riches par rapport à l'impact de l'expérience vécue ensemble. Les étudiants ont réagi de façon très directe et dans un style personnel, spécifique à chacun d'entre eux. Dans ce qui suit, je vais exposer un bilan de chaque question de la fiche d'évaluation.

Question no. 1.

À certains étudiants, la recherche, l'étape de création et la présentation orale du diaporama ont donné naissance à un sentiment de frustration à cause de plusieurs facteurs comme, par exemple : agir dans un cadre gouverné par la liberté de décision et de création, trouver les images appropriées et faire les liens adéquats, créer une image de sa

propre identité projetée à travers la rhétorique des nouvelles publiées en ligne et finalement, présenter l'identité créée.

D'autres ont considérés que la recherche a constitué une aide pour mieux se connaître et se comprendre. On considère que cet exercice pédagogique a permis d'éliminer la compétition, a facilité la création d'une différence de vision, la connaissance et la reconnaissance de la différence des autres, le respect pour l'opinion et pour le travail des autres, la révélation des intérêts communs et différents, la communion de vision, la mise en lumière des valeurs des autres, la tolérance, la création d'un état de compassion.

Aussi, l'exercice a joué le rôle d'arrêt programmé et un cadre pour approfondir les connaissances sur l'actualité et les problématiques actuelles du monde contemporain, considérées avant comme « aspects sans importance ». On met en évidence l'opportunité offerte par le projet de « découvrir à quel point le monde est violent et consommateur. » et a révélé la chance qu'on a de vivre au Canada.

On met aussi l'accent sur l'idée que le changement social est nécessaire et possible par le geste de chacun. À propos de cette idée, un des étudiants explique : « Le projet m'a vraiment ouvert les yeux sur les problèmes présents partout dans le monde. Ce projet a renforcé ma conscience écologique et m'a encore fait réaliser davantage à quel point chaque petit geste compte, car je suis convaincu que chaque personne peut contribuer à faire une différence dans le monde. »

Finalement, les étudiants ont beaucoup apprécié le fait d'assister à des présentations beaucoup plus personnelles, captivantes, non-ennuyantes, originales et intéressantes.

### Question no. 2

Le résultat de l'analyse et de l'interprétation de ces données met en évidence qu'une des difficultés constantes a été de faire des liens appropriés à partir des informations en ligne et des informations personnelles. Créer le lien approprié est, en fait, la clé du succès du projet. D'autres difficultés concernent la recherche d'images appropriées, le choix du texte et la présentation en classe de leur production visuelle. Il semble que ces difficultés soient le résultat du fait qu'ils ont pris les consignes de travail au pied de la lettre et ils ont essayé de donner une représentation de leur vie conformément aux faits réels. Pour la moitié des étudiants qui ont participé à ce projet, la principale contrainte était, en réalité, la liberté de penser, d'agir, de créer. Faute d'avoir des consignes qui donnent les moindres détails, ils se sont sentis en insécurité ou perdus.

### Question no. 3

De l'analyse des réponses, je peux conclure que la plupart des étudiants ont considéré que le projet a joué un double rôle : de point de départ, (déclencheur) et de cadre favorable à la naissance des conséquences pédagogiques à multiples facettes. Des qualités mises en évidence dans la catégorie points faibles me prouvent qu'ils se sont constitués, en fait, en éléments de déclenchement et de cadre favorable à la création, même si ces qualités ont été perçues comme points faibles. Il s'agit ici de conseils de travail vagues, d'une problématique inappropriée à l'idée d'identité, de trop de liberté, de choix imposé et limité en ce qui concerne la recherche des images, du caractère trop personnel du projet, axé sur l'incertitude et sur la destruction de la zone de confort de l'étudiant. D'après différents autres points de vue exprimés par les étudiants, le point fort du projet est

constitue la nouveauté de l'approche. Selon eux, cette nouveauté est donnée principalement par deux éléments : l'inattendu et le degré de liberté dans le travail. Le fait de leur demander d'associer des nouvelles en ligne aux souvenirs personnels, dans le but de construire l'image de leur identité, rapportée au contexte contemporain, constitue l'inattendu. Aussi, la liberté du choix a constitué le deuxième élément de nouveauté dans ce cas. Pendant le processus d'élaboration et de la présentation de leurs projets, ces deux éléments ont joué le rôle de causes bénéfiques. Parmi les conséquences remarquées par les étudiants dans la catégorie points forts figurent : la motivation de participer au projet, l'interrogation sur soi-même en rapport avec le contexte contemporain, la différence et l'unicité de la vision, le respect pour soi-même et pour l'autre. Ce type de projet, disent-ils, a favorisé la liberté de penser, la créativité et un questionnement plus approfondi. Une des conséquences directes (née de l'approche) a été le fait qu'ils ont eu la chance d'assister à des « présentations plus personnelles et plus agréables à écouter ». Par son côté « plus personnalisé et plus près des intérêts de chacun », cette expérience pédagogique a permis de revivre leurs souvenirs, de réfléchir sur leur avenir, de corriger l'image préconçue sur les autres, de connaître les valeurs des autres et, finalement, de s'ouvrir vers les autres et de s'enrichir du point de vue spirituel.

Question no. 4.

Les données obtenues à partir de cette question m'ont permis d'établir trois types de catégories de suggestions pédagogiques:

1. Quelques étudiants ont considéré que ce type de projet devrait être fait en début de session. D'autres ont trouvé que les étudiants devraient mieux se connaître avant de

commencer. Dans les deux cas, on considère que le succès du projet est directement lié à la confiance qui doit régner dès le début. Dans le but d'améliorer le projet, on propose des actions préliminaires comme, par exemple: des présentations-modèle, des consignes plus strictes et claires, des discussions sur la rhétorique visuelle, des rencontres individuelles avant de commencer la recherche pour clarifier le cadre et les coordonnées du processus, des présentations de documentaires sur les responsabilités locales et mondiales, des débats pour aider les étudiants à avoir un point de vue éclairé. Aussi, les étudiants ont suggéré qu'il sera profitable au projet de baser la recherche sur des valeurs personnelles et non sur un élément déclencheur, d'offrir un cadre de travail libre, de travailler exclusivement avec des informations médiatiques.

2. Une catégorie où j'ai regroupé des réponses qui suggèrent des projets différents de celui développé, comme par exemple: recherche sur un problème social actuel et proposition de solutions, exploitation de textes d'actualités, débats collectifs, jeux éducatifs, projets basés exclusivement sur des questionnaires, autobiographies écrites, travaux de questionnement d'une seule image médiatique, dossiers de presse, projet artistique collectif.

3. Une catégorie qui regroupe des projets alternatifs, qui devraient être développés en dehors du cadre institutionnel comme, par exemple: voyage humanitaire à l'extérieur du pays, activités humanitaires à Montréal, entrevues avec des personnes importantes dans la vie des étudiants.



#### Question no. 5

L'analyse et l'interprétation des données montrent que la moitié des étudiants ont mis l'accent sur la relation enseignant-étudiant. Cette relation, basée sur la confiance réciproque, est essentielle pour le succès d'un tel projet pédagogique. D'autres étudiants considèrent que les conditions du processus pédagogique sont en grande partie préétablies ou déterminées en grande partie par l'enseignant. Eux, ils se voient comme étant des acteurs jouant un rôle déterminant dans ce jeu, dans un contexte où la relation enseignant-étudiants est basée sur un esprit d'égalité et de collaboration.

Toutes les réponses données dans le cadre de l'évaluation faite par les étudiants ont révélé des angles de vue ou des aspects nouveaux qui n'ont pas été exprimés avant, comme par exemple ceux liés aux améliorations possibles du processus déroulé ou à d'autres façons de développer un tel projet. Ce dernier moment pédagogique et de recherche, développé avec la contribution des étudiants, sera complété par la discussion qui suit, liée aux entrevues avec l'enseignante participante au projet.

« - C'est moi qui te réveille ! Moi qui te réveille ! Moi qui te réveille ! »

« - C'est toi qui me réveilles ! Toi qui me réveilles ! Toi qui me réveilles ! »<sup>199</sup>



---

<sup>199</sup> Asturias, M. A.. (1973). *L'homme qui avait tout tout tout*, Éditions G. P. (p. 9)

## Entrevues avec l'enseignante sur le projet d'enseignement et de recherche déroulé

Pendant toutes les étapes du projet, nous avons gardé un contact permanent. À ce dialogue constant s'ajoutent quatre discussions ponctuelles à structure ouverte organisées à partir de questions que j'ai considérées nécessaires dans l'évolution de notre projet. Par ces discussions, déroulés avant de commencer le travail de recherche, au début, après le commencement et à la fin, on a visé des clarifications concernant le processus en évolution.

À la fin de notre projet, j'ai préparé une synthèse de questions et j'ai proposé à l'enseignante de réfléchir et d'apporter des clarifications sur tout le projet développé et



concernant les implications de ce type d'approche pédagogique.

Pour donner un aperçu de nos discussions, je vais présenter, dans ce qui suit, des extraits de questions que j'ai proposées et des réponses données par l'enseignante, dans le but de marquer quelques moments de discussion et de mettre en évidence la vision de l'enseignante sur le projet déroulé. Chaque question que j'ai formulée sera suivie par la réponse donnée par l'enseignante. J'ai inclus ici des extraits de trois moments de nos discussions. Les quelques commentaires inclus à la fin de ce dernier chapitre dans un court bilan joueront en fait le rôle d'introduction à la conclusion.

### **I. Discussion déroulée avant de démarrer le projet de recherche.**

Vu que l'enseignante coparticipante au projet a développé un projet lié à l'idée d'identification à un univers d'idées avant le projet de recherche fait ensemble, la première entrevue a visé des clarifications sur la nature de ce projet, les modalités de déroulement et son objectif final.

#### **Questions et réponses**

Question. Avez-vous déjà développé antérieurement un projet sur le thème de l'identité?

Si oui, pouvez-vous en offrir quelques détails?

Réponse. « Oui, dans le cadre du cours 602-203-AB, j'ai déjà proposé à mes étudiants un projet où ils étaient censés réfléchir à la question de l'identité en lien avec leur choix de carrière. C'est un projet de recherche qui débouchait sur un exposé oral de fin de trimestre. »

Question. Comment avez-vous abordé l'idée de l'identité dans le cadre de ce projet?

Réponse. « Le point de départ a été le texte d'Amin Maalouf, *Les identités meurtrières* qui nous a permis de voir et de réfléchir à la problématique de l'identité dans toute sa complexité. Par la suite, les étudiants ont eu à identifier un problème du monde contemporain relié à leur champ d'études, le présenter devant la classe, l'analyser et proposer des solutions qui pourraient aider à régler le problème en question. Ce projet était censé permettre aux étudiants de réfléchir à eux-mêmes, à leur choix de carrière et en même temps à une diversité de problématiques avec lesquelles se confronte le monde contemporain. »

Question. Comment a été reçu le projet par les étudiants?

Réponse. « Les étudiants aiment toujours travailler sur quelque chose qui a un lien avec leur champ d'études, car cela répond à leurs besoins et intérêts. De plus, le fait de leur demander de proposer des solutions pour régler le problème les responsabilise et en général ils prennent ce genre de projet très au sérieux. »

Question. Avez-vous visé quelque chose de très précis dans le cadre du projet?

Réponse. « Comme pour chaque activité, il y a des objectifs disciplinaires qui sont visés (améliorer la production orale des apprenants, faire développer le vocabulaire relié à un champ d'études en particulier, améliorer les stratégies de recherche, etc.), mais au-delà de ces objectifs, le projet visait une responsabilisation des étudiants par rapport au monde où ils vivent. »

Question. Quels ont été les résultats?

Réponse. « C'est un projet que j'ai proposé à plusieurs de mes groupes. En général, les étudiants s'y sont engagés avec assez d'enthousiasme et les résultats ont été intéressants. La structure en trois parties du développement (Présentation du problème-Analyse-Solutions) suggérée au départ les a sécurisés. Il n'y a pas eu de surprises, ils n'ont eu qu'à faire couler du contenu dans un moule déjà établi. En tant que professeur, j'ai pu constater quels sont les points d'intérêts des étudiants, quel est leur point de vue sur la société et quels sont les sujets qu'ils trouvent préoccupants dans le monde. »

## **II. Discussion portée après le commencement du projet qui fait l'objet de cette recherche**

### **Questions et réponses**

Question. Comment avez-vous perçu le projet « Je suis ce que j'interroge » au début?

Réponse. « L'idée m'a semblé intéressante dès le départ et j'ai tout de suite vu des liens que je pourrais faire avec la thématique de mon cours. Pourtant, j'ai ressenti un peu d'inconfort, car je n'avais pas tout à fait compris l'objectif et les étapes du projet. La veille de la présentation du projet à mes étudiants, je me demandais même si j'avais bien fait d'accepter de troquer mon ancienne structure, simple, claire et rassurante pour une autre qui me semblait glisser entre les doigts. »

Question. Dans quelle mesure il vous semblait faisable comme projet transdisciplinaire interculturel?

Réponse. « Pour ce qui est du côté interculturel, je l'ai vu tout à fait faisable et utile et j'ai anticipé de beaux résultats, vu que mon groupe était constitué d'étudiants d'origines très diverses. Pour ce qui est du côté transdisciplinaire, je dirais que je ne suis pas allée trop loin, ce qui m'a intéressée, moi, c'était qu'il réussisse à intéresser des étudiants de tous les champs d'études, qui deviennent plus éveillés tout en améliorant leurs compétences à communiquer à l'oral et à l'écrit en français. »

### **III. Entrevue faite à la fin du projet de recherche.**

#### **Questions et réponses**

Question. Pouvez-vous offrir quelques impressions sur le déroulement du projet du début à la fin?

Réponse. « Le début a été un peu inquiétant. Certains aspects n'étaient pas clairs pour moi, alors que je devais donner des consignes précises et claires à mes étudiants. À mesure que j'essayais d'anticiper leurs questions, je me rendais compte que certains éléments étaient encore flous ou même contradictoires. Même l'objectif final n'avait pas l'air d'être bien précisé. Enfin, les balises se sont définies petit à petit et j'ai eu de plus en plus d'assurance. La difficulté venait du fait qu'on voulait laisser un maximum de liberté aux étudiants pour qu'ils puissent exercer leur créativité et en même temps, il fallait répondre à leur habitude d'être encadrés de près. Une autre difficulté a été liée à l'évaluation. Il est toujours difficile de motiver les étudiants à faire une activité qui ne leur donne pas de points. Enfin, quelques ajustements ont été nécessaires et quelques précisions supplémentaires se sont imposées pour amener les étudiants à avoir confiance en ce qu'ils avaient produit et à être prêts pour la présentation devant la classe. J'ai été

très surprise (agréablement surprise) au moment de la présentation. Je découvrais davantage mes étudiants, je voyais comment ils arrivaient à dépasser leur gêne de parler d'eux-mêmes et prenaient du plaisir à s'ouvrir et à partager avec les autres des moments intimes et familiers ou bien des valeurs qui leur étaient chères. »

Question. Donnez quelques points faibles et points forts du projet.

Réponse. « Comme point faible, je mentionnerais les consignes qui n'ont pas été suffisamment claires. L'objectif de l'activité non plus n'y a pas été précisé, celui-ci a été clairement défini pour moi après les premières présentations orales, lorsque nous nous sommes réunis tous les deux pour en faire un premier bilan de tout le processus déroulé. Parmi les points forts, il faut mentionner le fait que par ce genre de projet, les étudiants sont amenés à exploiter leur vécu personnel, ce qui les aide à se questionner sur eux-mêmes pour mieux se découvrir, questionnement qui survient à un moment clé de leur vie, quand ils s'appêtent à faire le choix de programme pour l'université. Par ailleurs, ils sont amenés à questionner leur environnement et les médias qu'ils fréquentent quotidiennement. J'ai aussi beaucoup apprécié le fait de mener ce projet en équipe, de pouvoir échanger après chaque présentation, d'avoir en classe un autre œil qui regarde mes étudiants. »

Question. Quelles ont été les difficultés rencontrées ?

Réponse. « Expliquer la démarche, les étapes, la façon dont ils devaient mettre ensemble leur vécu personnel avec les nouvelles prises en ligne. Gérer les frustrations des étudiants qui ne comprenaient pas tout à fait ce qu'il fallait faire. »



Question. Est-ce qu'on devrait utiliser chaque fois le même format, la même structure ou le même contenu?

Réponse. « De par la façon dont il est conçu, ce projet permet d'ajuster le format, la structure et le contenu en fonction des besoins du cours, du niveau des étudiants, de leur champ d'études. Il est même souhaitable d'essayer plusieurs formules et de s'adapter à chaque fois au groupe. »

Question. Est-ce qu'il faut apporter des changements? Si oui, de quel type?

Réponse. « Les consignes devraient être simplifiées. L'objectif et les étapes de travail devraient être plus précis. »

Question. Comment a été reçu le projet par les étudiants?

Réponse. « Dans un premier temps, les étudiants ont eu tendance à dire que c'est difficile de parler de soi-même devant les autres, que c'est trop personnel, qu'ils ne voyaient pas l'intérêt d'un tel projet dans le cadre d'un cours de français, qu'ils ne voyaient pas de lien entre leur vie personnelle et l'exploitation des nouvelles en ligne, que choisir leurs images uniquement sur les sites désignés leur semblait trop contraignant. Finalement, ils ont pris du plaisir à présenter leur projet et ils ont suivi avec intérêt les présentations de leurs collègues. »

Question. Ce type de projet présente-t-il des avantages du point de vue pédagogique?

Réponse. « Certainement. C'est un projet qui éveille, qui donne lieu à un questionnement sur soi et sur les autres, de même que sur la société et surtout sur les informations que la société nous livre à travers les médias. De plus, c'est un projet qui peut mettre ensemble plusieurs disciplines et correspond bien à un milieu interculturel comme celui où je travaille. »

Question. Seriez-vous prête à proposer de nouveau à vos étudiants ce type d'exercice pédagogique?

Réponse. « Oui, à n'importe quel moment. Je l'essaierais même avec des groupes de niveau moins avancé. »

Question. Dans quel contexte et format?

Réponse. « À des groupes de niveaux divers. »

« Le même format (préparation en vue d'une présentation orale) me semble adéquat. Plusieurs étudiants m'ont suggéré de faire cette activité plus tôt dans la session, pour qu'ils puissent mieux se connaître, idée que je trouve excellente et que je suis prête à adopter. »

Question. Dans quel but?

Réponse. « Le même: permettre aux étudiants de porter une réflexion sur eux-mêmes, sur les autres, sur la société et ce qu'elle leur induit comme valeurs. »

## **Bilan des discussions avec l'enseignante coparticipante au projet**

L'expérience commune du projet déroulé et les échanges ont révélé des aspects importants concernant son impact non seulement dans le cadre de notre recherche mais, en général, pour ce qui pourrait représenter ce type de projet du point de vue pédagogique:

- Le projet correspond bien à un milieu interculturel ;
- Il peut être appliqué à différents niveaux d'enseignement ;
- Il permet de mettre ensemble plusieurs disciplines ;
- Le projet permet aux étudiants de porter une réflexion sur eux-mêmes (pour mieux se découvrir), sur les autres, sur la société et ses valeurs et surtout sur les informations que la société leur livre à travers les médias qu'ils fréquentent quotidiennement.

À travers nos échanges, nous avons retenu aussi quelques aspects à prendre en considération pour rendre le projet plus efficace, au cas où on déciderait de l'adopter comme modèle de pratique pédagogique. Ainsi, on a considéré qu'il faut : 1. Ajuster le format, la structure et le contenu en fonction des besoins du cours, du niveau des étudiants, de leur champ d'études (préparation en vue d'une présentation orale) ; 2. Faire cette activité plus tôt dans la session afin de donner la chance aux étudiants de mieux se connaître; 3. Préciser clairement l'objectif, donner des consignes claires et précises pour chaque étape de travail.

Dans le but de mieux mettre en lumière le projet développé et son impact pédagogique, tous les aspects mis en évidence jusqu'à maintenant seront synthétisés et présentés dans le chapitre qui suit, consacré à la conclusion. Cette dernière partie du

travail écrit sera composée de quatre parties : retour aux bases théoriques du projet, conclusions présentées en synthèse, recommandations et épilogue.

*« La responsabilité est ce qui exclusivement m'incombe et que humainement je ne peux refuser. Cette charge est une suprême dignité de l'unique. Moi non interchangeable, je suis moi dans la seule mesure où je suis responsable.*

*Je puis me substituer à tous, mais nul ne peut se substituer à moi. Telle est mon identité inaliénable de sujet. C'est dans ce sens précis que Dostoïevski dit : 'Nous sommes tous responsables de tout et de tous devant tous, et moi plus que tous les autres.' »<sup>200</sup>*



---

<sup>200</sup> Levinas, E. (2008). *Éthique et Infini*, Paris : Fayard/ France Culture.

## Conclusions.

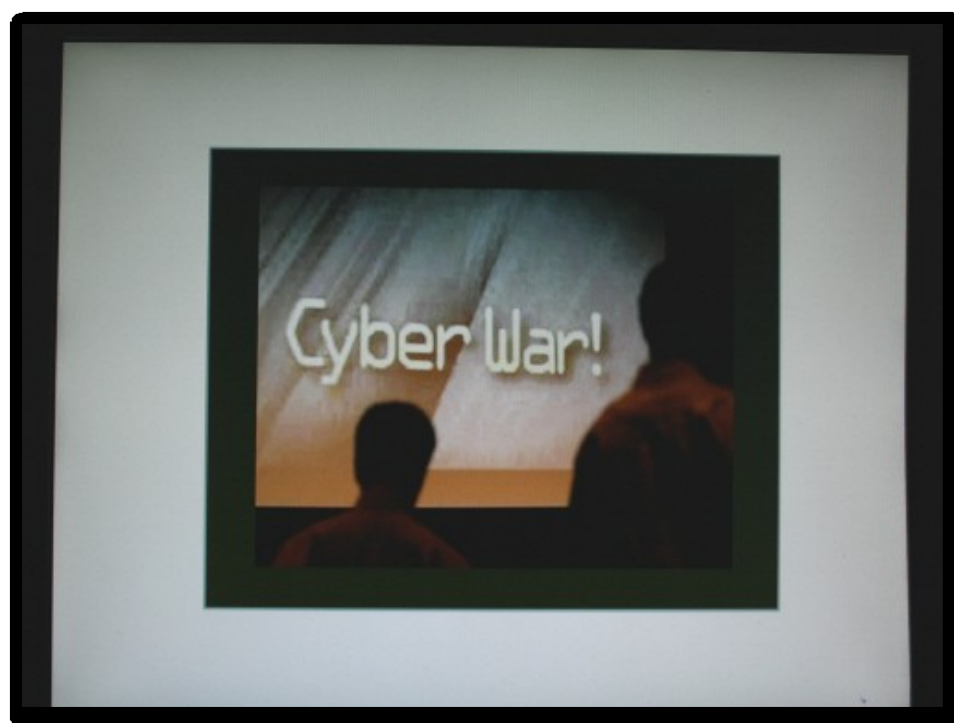
### En guise de retour aux considérations théoriques

Mon intérêt pour les nouvelles remonte quelque part dans mes premières années d'école. Pendant ces années d'études en Roumanie, j'ai remarqué qu'il y avait une forte contradiction entre ce qui se passait dans la vie de tous les jours et ce qui était présenté dans les médias. Pendant la période communiste, les médias diffusaient en grand partie des messages de propagande pro système du gouvernement. Tout était rempli de nouvelles qui illustraient l'activité brillante du parti communiste et de ses membres qui gouvernaient le pays. Il y avait beaucoup de statistiques qui voulaient prouver l'incroyable progrès de la société. Il n'y avait qu'un seul point de vue, - celui du pouvoir en place. Parfois, j'essayais désespérément de trouver quelque chose qui semblait proche de la vie de tous les jours.



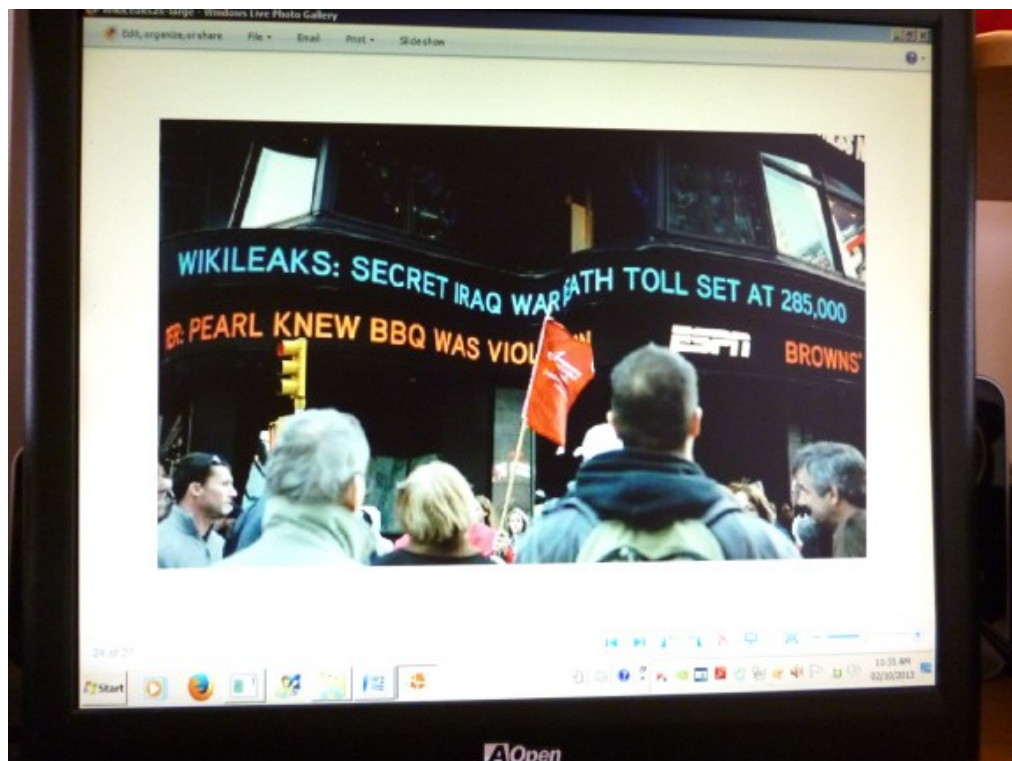
Même si le point de vue officiel était toujours le même et très clair, j'avais l'impression que je ne savais jamais à quoi m'attendre. Je cherchais quelque chose mais sans jamais savoir exactement quoi. Je n'avais pas de repère, mais je sentais que chaque phrase représentait en fait une question sur la concordance des vérités : la vérité qu'on veut représenter et imposer aux gens et la vérité qui nous arrive à chaque moment. Toutes les pages des journaux étaient remplies par la même histoire en travesti et sans fin. Sur la dernière page, en bas, il y avait quelques lignes sur ce qui se passait ailleurs, - au niveau international. Tout allait mal ailleurs : corruption des gouvernements, guerre, vente d'armes, violence, tueries, malnutrition, analphabétisme, prostitution, agressions sexuelles, drogue, catastrophes. Mais, chez nous, tout allait bien. La vérité chez nous n'était pas utopique. On nous disait qu'il n'y avait rien de tout ça et que notre société était passée à un nouveau stade de développement. Tout ce qui devait se passer comme ailleurs avait été éradiqué. Mon incompréhension, je la sentais comme une douleur confuse et inexplicable. Je me souviens à quel point j'étais intrigué. La vérité était bien utopique. On vivait dans une prison pseudo-poético-romanesque qu'Orwell nommait « 1984 ». On se questionnait souvent s'il y avait quelque chose de vrai, sans être dénaturé. Sans avoir accès à l'original, la lecture de chaque auteur étranger traduit en roumain nous ramenait à la même question : Est-ce que la traduction est correcte? Est-ce que le texte correspond à l'original? Je me demandais comment était-il possible de faire publier dans un état dictatorial « L'automne du patriarche » de Gabriel Garcia Marquez? Est-ce que certains extraits ont été enlevés, je me demandais? Est-ce que la censure a ordonné une transformation du texte? Nous, les lecteurs, nous n'avions pas accès à l'original. Le pays était un « 1984 ». Nous vivions enfermés dans l'univers de notre

utopie. Pour nous, il n'y avait qu'une planète : la planète roumaine, jetée il y a quelques dizaines d'années par la simple signature de Churchill, Roosevelt et Staline en position de satellite d'une plus grande planète, l'Union Soviétique. Notre planète était unique. Comme celle du Petit Prince de Saint Exupéry. À un moment donné, endormi par le bruit du « grand, brave et meilleur », j'ai totalement refusé de voir les journaux, de regarder la télé ou d'écouter les émissions de radio. Dans mon esprit, le doute s'est installé définitivement. Petit à petit, ma façon de regarder a changé. J'ai vu les nouvelles différemment. J'ai renoncé à vouloir comprendre qui se cache derrière les nouvelles ou pourquoi et j'ai commencé plutôt à me questionner sur le mécanisme de l'impact de celles-ci sur moi en tant que lecteur au moment de leur publication. L'état d'apparence construite des choses, l'état de pseudo- vérité a gagné mon esprit de ces temps-là et s'est constitué en une base de départ pour mes recherches sur les nouvelles en ligne.





Aujourd'hui, face au monde de l'hypermédia je me pose des questions similaires aux questions posées pendant mes études au lycée. Malgré la distance dans le temps, les changements sociaux, les avancements technologiques, mes interrogations concernant les nouvelles, leur vérité et l'impact de cette vérité restent valables et gardent le même contenu. Ce qui est différent par rapport à mon temps vécu en Roumanie, c'est qu'il semble que la planète entière s'est transformée aujourd'hui dans une prison, mais plus avancée-une prison hyper médiatique. Et pour nous sauver de cet emprisonnement il faut qu'on s'imagine à nouveau une utopie : la réalité. On vit le temps totalitaire des médias-gouvernements qui surveillent et qui marchandent la naissance des vérités. Inévitablement, il n'y a pas de vérité qui n'a pas d'impact sur celui qui la reçoit de façon forcée, filtrée à plusieurs niveaux ou négociée de manière trompeuse sur une base volontaire.



**Je suis ce que j'interroge ; conclusions sur le chemin parcouru ; l'impact du processus pédagogique et de recherche.**

Le projet pédagogique et de recherche s'est déroulé sous le signe de la formule « Je suis ce que j'interroge. » Cette phrase synthétise notre projet dans son ensemble. Qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'en utilisant comme point de départ une imagerie personnelle et celle de la rhétorique des nouvelles en ligne, on a visé à la fois un impact



transformatif sur notre attitude envers le monde où l'on vit et une recherche concernant l'impact pédagogique de notre action. Le projet s'est déroulé en deux grandes étapes. Chacune de ces deux étapes a un centre de gravitation.

Étape I.

Centre de gravitation : Ma présentation visuelle, nommée « **Métaphotopédagogie** »

1. Exercices d'orientation ;
2. Ma présentation visuelle (centre de gravitation) ;
3. Analyse visuelle et questionnaire sur le diaporama visionné.

Étape II.

Centre de gravitation : Les présentations visuelles des étudiants, nommées « **Je suis ce que j'interroge.** »

1. Élément déclencheur ;
2. Présentations visuelles (centre de gravitation) ;
3. Évaluation du processus lié à l'étape no. 2.

Autour de chacun de ces deux centres de gravitation, nous avons développé trois exercices qui incluent des moments d'amorce et de rétroaction. Pour pouvoir regarder ce processus dans son ensemble, dès le début, nous avons prévu deux moments : celui du commencement et celui de la fin de ce processus. Dans la partie réservée à l'approche méthodologique, j'ai nommé ces deux moments « têtes de pont ». Le premier, c'est l'exercice d'orientation. Le dernier, c'est la conclusion finale. Dans ce qui suit, je vais faire référence au chemin parcouru entre ces « deux têtes de pont », ce qui ne veut pas dire qu'on peut la limiter à cette zone d'intérêt.

## Étape I

### **Point de départ. Quel a été l'impact de l'exercice d'orientation déroulé avec ma fille, Andreea ?**

Les données obtenues ont indiquées le rôle joué dans la vie de ma fille par le site pédagogique que les médias représentent aujourd'hui. Ce site pédagogique, qui se métamorphose à chaque moment collé aux structures sociales de l'environnement social élargi, fonctionne pour elle comme une école parallèle, en dehors du cadre familial et du cadre institutionnel d'études. À travers cette école parallèle, à laquelle on réserve beaucoup de temps, ma fille négocie constamment et intensément son identité virtuelle qu'elle veut s'approprier. Ce monde, elle le fréquente à travers l'écran de l'ordinateur, de l'i-pod et de la télé. Les informations divertissantes auxquelles elle s'identifie, constituent le corps principal de la recherche médiatique de sa propre identité et de sa place dans le cadre social élargi et de la communauté scolaire à laquelle elle appartient. Dans cette culture d'évasion, d'échange et d'appartenance à sa génération, les nouvelles sociopolitiques (qui arrivent à chaque moment à travers les médias), ne semblent avoir aucune importance pour le moment. Elle est exposée ou s'expose à ce côté médiatique seulement par hasard. En même temps, elle semble très fascinée par les nouvelles qu'elle découvre dans ses sites préférées qu'elle navigue sans arrêt, sans se rendre compte de l'impact de leur rhétorique.

Mais, au-delà de l'idée ponctuelle d'Internet comme site pédagogique numérique, au-delà de son message, de sa rhétorique et de l'impact de tout ceci sur ma fille, en tant que lecteur qui a interagi avec l'hypermédia, cet exercice d'orientation a donné lieu à une multitude de questions concernant:

- l'impact de l'environnement contemporain sur l'étudiant du secondaire ;
- le contenu informatique auquel l'étudiant s'attache ou auquel il s'identifie ;
- la typologie de l'enseignement (parallèle à l'enseignement institutionnalisé) qu'un/e étudiant/e reçoit aujourd'hui et les sources hypémédia qui génèrent ce type d'enseignement ;
- la façon médiée dont on expérimente la vie dans l'environnement numérique contemporain ;
- l'impact de l'exercice pédagogique d'orientation développé ;
- des indices concernant le design de la recherche à suivre.

Ce questionnement m'a permis d'avoir une image préliminaire qu'on a utilisée comme base pour commencer le travail en classe avec les étudiants.

### **Le premier exercice déroulé en classe avec les étudiants du Collège John Abbott.**

Vu que cet exercice fait partie de la même catégorie « d'orientation », pour le développer, on a utilisé le même format que pour l'exercice d'orientation fait avec ma fille. À travers le questionnement apporté par l'exercice, les étudiants ont été appelés à se situer par rapport à l'environnement hypermédiatique. Les données obtenues ont créé une image à deux volets :

- la relation que chacun des étudiants entretient avec l'hypermédia;
- la relation que la communauté de signification (la communauté des étudiants) entretient avec ce monde électrique et motorisé.

Les réponses des étudiants montrent où on se trouve (en début de recherche) en termes d'attachement ou d'identification au monde de l'hypermédia et définissent notre

échantillon social questionné. En conséquence, le monde virtuel dévoilé par les réponses des étudiants nous a donné plusieurs types d'indices, comme par exemple :

- le conditionnement exercé par l'environnement contemporain réel et virtuel sur la vie actuelle des étudiants ;
- l'auto-conditionnement qu'on exerce sur soi-même ;
- la façon dont on se définit par ce qu'on désire et par le monde auquel on s'identifie;
- le type d'engagement de chacun/e envers le monde contemporain dont on fait partie.

Les résultats mettent en évidence que l'environnement contemporain réel et virtuel constituent des sites élargis d'enseignement. En s'identifiant à travers leurs choix, les étudiants ont donné en fait des indices précieux non seulement en ce qui concerne la nature de cette identification mais aussi en ce qui regarde l'impact de notre projet pédagogique et de recherche. Chacun des répondants a dû faire (de façon indirecte) une évaluation de sa vie de tous les jours et a dû préciser comment il utilise son temps, qu'est-ce qui le définit à travers la toile virtuelle à ce moment précis de la vie et qu'est-ce qu'il est virtuellement.

La plupart des données mentionnées montrent qu'à ce moment-là de la recherche les étudiants se sont identifiés à un champ de divertissement et de distraction. Plus concrètement, il s'agit d'intérêts manifestés pour leur apparence physique dans le monde et pour l'environnement social immédiat. C'est la navigation réservée à la recherche du loisir, du plaisir, du divertissement, du passe-temps, qui occupe souvent une plage horaire beaucoup plus large. En dépit du fait qu'on réserve autant de temps à s'autodéfinir en

fonction de ce monde du virtuel, dans ces données il n'y a aucune indication concernant l'intérêt pour les événements graves qui se passent à chaque moment sur Terre. Aucun mot n'indique des intérêts pour la protection de l'environnement, par exemple, ou pour la justice sociale (malgré le fait qu'on les véhicule tant aujourd'hui dans les médias et dans le milieu éducationnel. Aucun mot n'indique précisément l'idée de connaissance de soi ou d'éducation dans un sens ou un autre. Toutes ces réponses indiquent une tendance commune. On cherche la plupart du temps à se distraire et à s'oublier, sans savoir qu'on est à la recherche de soi-même. Chaque attachement révèle qu'on essaie de s'identifier aux choses qu'on croit nous représenter. Même si on ne semble pas mettre le monde qu'on vit ou l'univers qui représente soi-même en question, la quête du plaisir et du confort à travers des attachements miroités par le monde médiatique ont le rôle de déclencher un questionnement riche sur l'impact pédagogique de notre projet basé sur la rhétorique hypermédiatique. Les deux exercices d'orientation (celui développé avec ma fille et le deuxième réalisé avec les étudiants) ont assuré une base de départ précieuse à notre projet de recherche.

**Le deuxième exercice. Metaphotopédagogie. La présentation PowerPoint comme base critique de réflexion, de création, de travail pédagogique et de recherche.**

Si par le premier exercice on a visé à amener les étudiants dans une position d'autoquestionnement indirect à travers un processus d'identification à choix quasiment libre face à l'hypermédia, dans le cas de la « metaphotopédagogie » on a visé à conduire les étudiants à traverser un processus plus complexe d'analyse visuelle, de questionnement et d'identification. L'analyse visuelle et le questionnaire ont eu dans ce

cas comme objet un échantillon déconstruit et reconstruit de l'imaginaire hypermédiatique, c'est-à-dire, celui des nouvelles en ligne (qui n'a pas du tout été expressément indiqué comme point d'intérêt lors du premier exercice.) En tant qu'outils pédagogiques et de recherche, ma présentation visuelle et le questionnaire ont été destinés à représenter la base pour la deuxième étape (présentations orales des étudiants à partir des nouvelles publiées en ligne et de l'imaginaire personnel). L'impact pédagogique de ces outils est mis en évidence par la manière dont les étudiants ont été interpellés face à ceux-ci, par la façon dont ils se sont attachés aux questionnements et aux thématiques intégrés et par la manière dont ils se sont identifiés avec le contenu de la présentation visionnée. Dans le questionnaire utilisé, on a inclus des questions qu'on a considérées nécessaires pour pouvoir obtenir une palette large de données visant la forme, le contenu et la fonction du diaporama visionné. Certaines questions en ont repris d'autres dans un format différent, dans le but de vérifier les réponses données. Aussi, on a inclus des questions qui ont eu la fonction d'évaluer le questionnaire utilisé. Vu qu'il s'agissait d'un questionnaire majoritairement à choix multiple, les étudiants ont été influencés beaucoup par ce type de design. La raison pour laquelle on a utilisé ce type de design a été le côté éducatif évolutif de notre projet. Étant donné qu'on a été intéressés à conduire les étudiants à travers ce chemin d'éveil, on a choisi d'encadrer les étudiants de cette façon. Alors, de tous les choix à leur disposition, les étudiants ont jugé le diaporama visionné de la façon suivante :

- Aucun répondant n'a vu la présentation comme possible moment de divertissement.



- En termes de forme, l'accent a été mis sur l'option « descriptif et compréhensible. ».
- Concernant la structure du diaporama, ils l'ont vue « cachée et visible » à la fois.
- Le contenu, ils l'ont qualifié de « violent », de par le contenu « violent » des nouvelles en ligne. Ce contenu, ils ne l'ont pas mis en doute. En premier lieu, ils ont remarqué le caractère multiculturel du diaporama. Comme image persistant dans la mémoire après le visionnement, ils ont marqué « soldats et enfants », « guerre » et « violence »; les concepts considérés le plus interrogés par le message général de la présentation ont été « l'attitude humaine », « l'irresponsabilité humaine », « la violence » et « l'erreur humaine ».
- Pour ce qui est de l'objectif de la présentation, la plupart des réponses ont indiqué que la présentation visait à questionner l'attitude humaine, à éveiller et à développer un esprit critique. On a indiqué aussi que le message général qu'on a voulu construire et transmettre à travers cette présentation est un message indirectement interrogatif, un message proactif et une invitation à l'action pour un changement social.
- En se référant à l'impact de la présentation, on a considéré que celle-ci a un caractère interrogatif et manipulateur. L'analyse a mis en lumière que la compréhension du message présenté a été beaucoup influencé par des relations d'interdépendance comme « message-lecteur » ou « lecteur-soi-même », « la connaissance du sujet », « l'éducation acquise dans la société » et « l'expérience de vie ».

- En ce qui concerne l'impact éthique à long terme, on a considéré que l'exercice pourra jouer un rôle « d'éveil » et « d'interrogation/ d'auto interrogation » dans la prise de décision de tous les jours.
- Pour ce qui est du but du questionnaire, les étudiants ont retenu pour la plupart l'option « déterminer une prise de conscience de la part du lecteur », « développer un esprit critique » et « créer une base de réflexion ».

La fin de la première étape du travail en classe nous a donné la chance de constater que si au départ les étudiants, - face à notre pratique pédagogique basée sur la rhétorique hypermédiatique-, avaient une vision égocentrique (divertissement, loisirs, etc.), celle-ci a évolué vers un regard écologique posé sur le monde contemporain. Une fois finie la première étape, les étudiants étaient déjà outillés avec deux types de visions qu'ils devaient transposer de façon critique à l'étape suivante, - celle de leurs présentations visuelles.

## **Étape II Où on est arrivés ?**

### **Le premier exercice. L'élément déclencheur.**

Face à la demande de présenter un court texte concernant l'élément déclencheur, aucun étudiant ne s'est contenté de donner seulement son élément déclencheur. Presque tous les étudiants ont offert une image préliminaire de leurs présentations orales. Toutefois, aucun étudiant n'est arrivé à exprimer une vision claire de ce qu'on veut être à travers ce qu'on interroge. Par contre, à l'aide de sa réponse, chaque étudiant a contribué à la création de l'image d'ensemble d'une communauté de questionnement, même si dans beaucoup de

textes on ne parle vraiment ni d'élément déclencheur ni d'identité. En ce qui concerne l'action d'identification d'éléments déclencheurs, les étudiants se sont ont proposé : 1. des textes courts dans lesquels on identifie relativement clairement ces éléments ; 2. des textes plus longs et complexes où les éléments déclencheurs sont présentés indirectement. Les données analysées indiquent que les activités de divertissement sont celles qui dominant le choix d'élément déclencheur en termes de source. D'autres sources génératrices, comme par exemple la famille, les activités parascolaires occupent une place secondaire.

Dans l'ensemble, les données analysées mettent en évidence que les étudiants ont réagi comme une communauté d'interprétation à des idées comme, par exemple : l'univers social global réel ou virtuel, l'univers individuel, l'univers qui représente l'autre au niveau global ou au niveau plus particulier comme celui de sa famille, l'univers de l'impact sur l'environnement de l'attitude humaine, l'univers des catastrophes naturelles et celui du respect et de l'appréciation envers la nature.

La moitié des réponses ont donné un point de vue marqué par un esprit critique envers les conséquences de l'attitude manifestée par l'être humain.

La problématique sur laquelle on se propose de s'interroger met en évidence deux types de regard : 1. Une vision sur un soi-même averti, vu comme image participante à l'image globale du monde ; 2. Une vision concentrée strictement sur soi-même.

## **Deuxième exercice. Les présentations visuelles des étudiants.**

Par rapport aux consignes de travail, les étudiants ont trouvé une voie de milieu entre ce qui leur a été imposé et les idées manifestées pendant le processus de création. Ce fait s'est reflété dans la forme et le contenu de leur travail, mais aussi dans l'exercice lié à l'élément déclencheur. En général, les présentations se sont constituées en version visuelle du texte écrit. Les présentations orales de leurs créations visuelles n'ont pas apporté de vrais changements liés au contenu, à la forme et au but, mais ont contribué à leurs impacts par le côté émotionnel mis en jeu. Les consignes de travail ont été utilisées parfois à titre de guide d'orientation. Les étudiants ont respecté partiellement les paramètres établis au début. Concernant le but visé par les présentations, chaque étudiant est arrivé à l'atteindre d'une façon plus ou moins directe.

La rhétorique visuelle créée a été strictement reliée aux paramètres de travail imposés et à la vision propre à chaque étudiant. Chacun est allé à la recherche d'une certaine identité visuelle de sa présentation. Chaque présentation s'est distinguée des autres en ce qui concerne le type de vision esthétique, le point de vue sur l'identité qu'on a exprimé et, finalement, le type d'engagement.

La formule de travail imposée a eu comme conséquence première une prise de conscience concernant l'environnement contemporain. Les thèmes qui ont dominé les présentations sont la famille et ses valeurs, l'entraide, l'esprit d'enfance, l'union, l'amour et le respect pour les autres, vivre en paix ensemble, le bonheur, aider les autres, l'égalité des sexes, l'aide aux personnes âgées, l'amour pour la beauté de la nature, le respect pour la nature, le respect pour les animaux, l'injustice dans le monde, changer le monde. L'analyse révèle que l'idée de famille unie et harmonieuse (qui constitue la base

fondamentale de l'amour et du dévouement) a constitué un centre d'attachement pour la grande majorité des étudiants. Dans une seule présentation, la place de la famille est prise par l'environnement naturel. D'autres présentations ont mis l'accent sur l'innocence et la beauté de l'enfance. Dans toutes les présentations, on souligne la différence entre le Canada et un ailleurs qui subit des catastrophes naturelles et humanitaires. Ce fait est relié à la volonté ferme d'aider ceux qui subissent toute sorte de catastrophes.

Prenant la forme d'un journal visuel personnel descriptif, la plupart de ces présentations sont la preuve d'une pensée visuelle écologique, d'une prise de conscience sur la vie et ses problématiques contemporaines complexes, d'une vision critique et éthique. Dans la construction de ce savoir, - marqué parfois d'un air critique, poétique ou autocritique -, beaucoup d'étudiants ont pris en compte les conséquences des actions humaines et naturelles.

### **Troisième exercice. La fiche d'évaluation.**

Les étudiants ont considéré que la fiche d'évaluation leur a permis de poser un regard critique rétroactif (sur l'expérience pédagogique et de recherche reliée à la création des présentations visuelles.).

L'analyse et l'interprétation des données mettent en évidence le fait que les étudiants jugent l'impact de ce moment pédagogique de deux manières :

1. Pour certains étudiants, l'étape de création et la présentation orale du diaporama ont engendré un sentiment de frustration relié à : agir dans un cadre libre de décision, créer une image de sa propre identité projetée à travers la rhétorique visuelle des images personnelles et des nouvelles publiées en ligne, exposer oralement son identité.

2. Pour d'autres, la recherche a représenté un moment privilégié qui leur a permis de se connaître et de se comprendre dans un cadre de respect de la différence que chacun représente. On a mis en évidence que ce moment pédagogique et de création a constitué un cadre propice à un arrêt programmé du regard. Ce fait a permis aux étudiants d'approfondir un sujet auquel ils avaient donné peu d'importance avant. On a soulevé aussi le fait que le projet se soit transformé en tribune de confiance autour de l'idée que le changement social est nécessaire et qu'il est possible par le geste de chacun.

En termes de difficultés, les étudiants ont constamment marqué plusieurs types d'actions, comme, par exemple : créer des liens appropriés, à partir d'informations en ligne et personnelles, identifier des images appropriées, exprimer verbalement le visuel créé et le présenter en classe. Suite à l'analyse, il semble que ces difficultés sont le résultat du fait qu'on ait interprété les consignes de travail dans un sens très stricte et qu'on se soit imposé arbitrairement des entraves à la liberté de penser. Faute de consignes liées à la prise de décision, ils se sont sentis en insécurité.

L'analyse indique que les points faibles marqués par les étudiants (consignes vagues, problématique inappropriée à l'idée d'identité, trop de liberté, choix imposé, des limitations de recherche, caractère trop personnel du projet, incertitude, destruction de la zone du confort de l'étudiant) se sont transformés en cadre favorable de création.

Marqués dans la catégorie « points forts », la manière dont on a motivé la participation au projet, l'aspect inattendu (associer des nouvelles en ligne aux souvenirs personnels), la liberté de penser, la différence et l'unicité de la vision, le respect pour soi-même et pour l'autre, le degré de liberté de travail et de créativité, un questionnement plus approfondi, l'interrogation sur soi-même en rapport avec le contexte contemporain, apparaissent

comme avantages. On a considéré que par son côté « plus personnalisé et plus près des intérêts de chacun », cette expérience pédagogique a permis aux étudiants d'assister à des « présentations plus personnelles et plus agréables à écouter », de revivre leurs souvenirs, de réfléchir sur leur avenir, de corriger l'image préconçue sur les autres, de connaître les valeurs des autres et, finalement, de s'ouvrir vers les autres et de s'enrichir du point de vue spirituel.

Concernant la relation enseignant-étudiant certains étudiants ont mis l'accent sur l'idée que celle-ci doit être basée sur un esprit d'égalité, de collaboration et de confiance réciproque, qui serait la clé du succès d'un tel projet pédagogique. D'autres étudiants, qui ont considéré que le projet dépend beaucoup de l'intervention de l'enseignant, ont mis l'accent sur l'attitude de celui-ci.

### **Où s'arrête l'impact de cette pédagogie basée sur la rhétorique des nouvelles en ligne ?**

Les résultats montrent qu'il ne s'arrête jamais aux limites de ces réponses exprimées. En réalité, dès qu'on nous demande de regarder un écran, on se retrouve en présence d'un monde fluide dont l'impact sur la vie d'une personne dans le passé, le présent et l'avenir ne peut pas être déterminé. Même si on se propose de faire uniquement des recherches ponctuelles et de ne s'intéresser jamais à cette facette des nouvelles en ligne, - volontairement divertissante et imprévisible, fragmentaire, agressive, violente, marquée toujours par l'urgence -, elle est là à chaque moment, en plein mouvement, en pleine évolution liquide et motorisée.

Pouvoir la comprendre, pouvoir se créer des outils d'éveil et de protection nécessite à apprendre l'exercice d'une interrogation consciente permanente.

Demander de réfléchir à la relation qu'on a avec les médias à un moment donné, obtenir des réponses à une telle demande ne représente pas seulement pouvoir comprendre l'impact de la rhétorique des médias sur le lecteur mais aussi l'impact de cette demande de nature pédagogique et de recherche. Les réponses données parlent en même temps de l'impact de ces deux types de rhétorique. L'évolution des intérêts des étudiants (qui choisissent au début le divertissement et arrivent au final à une interrogation profonde d'ordre éthique sur le destin du monde contemporain et sur leur place dans ce monde), représente un témoignage du fort impact pédagogique que notre projet a exercé sur l'attitude des étudiants.

### **Quelle place pourrait avoir ce projet dans un contexte pédagogique plus vaste?**

Du point de vue pédagogique, cet exercice se trouve à l'intersection de plusieurs domaines: enseignement des arts, enseignement du français, langue seconde, rhétorique visuelle, analyse des médias, culture populaire, sémiotique visuelle, éthique.

### **En guise de recommandations**

Les résultats obtenus indiquent que le projet déroulé, - en tant que pratique pédagogique et de recherche-, représente une des multiples formes que ce type de pratique critique et éthique peut prendre. En tant que travail transposé en forme visuelle et écrite, ce projet constitue une des formes possibles. Si je devais le nommer par un mot qui vise l'avenir, je choisirais le mot « promesse ». Oui, ce projet représente à mon avis une promesse. En



le regardant maintenant dans son ensemble, je dois inévitablement remarquer une potentialité qui caractérise le processus de recherche théorique, son architecture structurale, sa mise en œuvre, son déroulement et son historique raconté. Ce qui me donne vraiment de l'espoir, c'est le fait de l'avoir commencé et de l'avoir mené jusqu'à ce stade que je nomme « promesse ». Étant donné sa spécificité, il ne sera pas possible de répéter ce type de projet pédagogique et de recherche dans les mêmes conditions. Les données obtenues nous montrent que même si on se propose de répéter avec exactitude le processus qu'on a déjà développé, il ne sera pas possible de nous répéter nous-mêmes. Le monde ne sera plus jamais le même. Nous, nous ne serons plus jamais les mêmes. Nos sentiments et nos émotions envers le monde seront différents. Notre vision centrée sur nous-mêmes ou sur le monde sera différente. Mais, ce qui sera possible, c'est de perpétuer l'expérience d'éveil en se basant sur ce type de pratique éthique interrogative.<sup>201</sup> Il sera toujours très enrichissant de pouvoir mettre en œuvre un projet de pensée écologique à travers lequel on espère mettre les bases d'un éveil d'au moins une personne. Cette personne peut représenter seulement un soi-même ou peut être aussi quelqu'un d'autre. Le but du projet sera accompli dans les deux cas. Ce n'est pas le type de projet par lequel on espère changer le monde. En revanche, c'est le type de projet qui ouvre la possibilité d'un dialogue sur le destin de l'enseignement. À quoi ça sert, l'enseignement ? Quand l'enseignement s'en va vers l'hégémonie de l'indifférence, alors tout est perdu. Quand on commence par s'émerveiller d'un pissenlit et on finit par jeter des bombes, qu'est-ce qui nous reste à faire ? Démarrer une action de deuil ou d'espoir ?

---

<sup>201</sup> Newton, J. H. (2005). Visual Ethics Theory. Dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media* (pp. 437), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Concernant ce type de pratique l'auteur affirme: "Conceptualizing visual ethics as an ecological system of human behaviour helps explain two aspects of visual knowing: the ethics of process and the ethics of meaning."

En ce qui me concerne, j'ai décidé de mettre en place un dialogue critique sur l'enseignement officiel qu'on pratique aujourd'hui et celui fait à travers les sites pédagogiques parallèles. Je préfère une critique inconfortable à un acte de deuil qui risque de devenir un plaisir égocentrique.

Qu'est-ce que les données me permettent de dire en termes de recommandations ?

1. Ce type de projet convient très bien à un milieu éducationnel interculturel et à une zone de travail d'intersection, transdisciplinaire ;
2. Ce type de projet peut être très bien adapté dans le cadre d'un programme de formation initiale des maîtres ;
3. Il serait même souhaitable de penser que ce type de projet ne devrait pas relever seulement du domaine des médias. Regagner la vision holistique du monde nécessite de sortir de l'encadrement disciplinaire conçu pour se mettre sur les rails désignés par un système économique de concurrence rapace et de consommation ;
3. Un tel type de projet peut permettre aux étudiants de n'importe quel domaine d'études de porter une réflexion éthique sur eux-mêmes, sur les autres, sur la société et ses valeurs ;

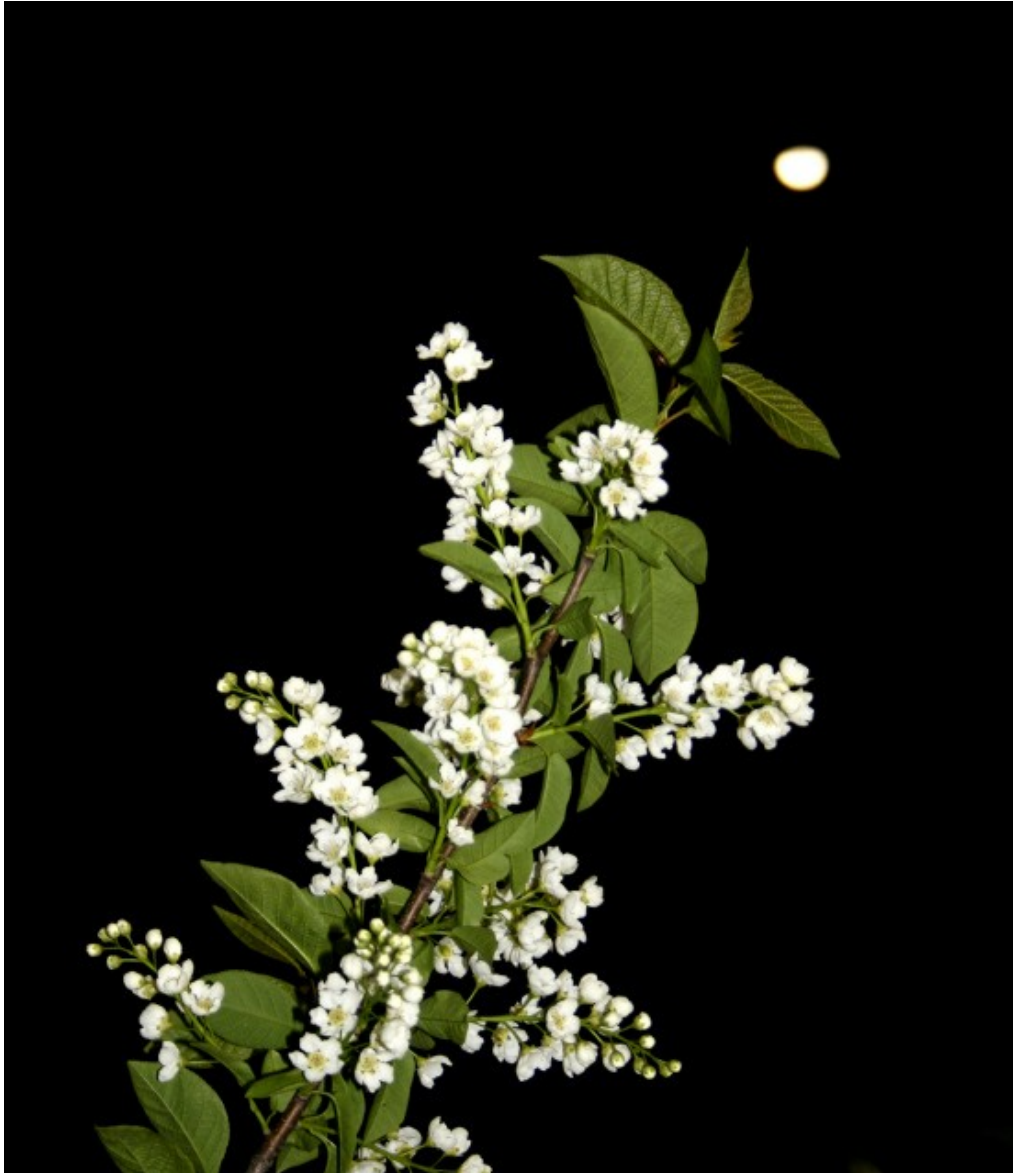
Dans le but de renforcer l'efficacité du projet, il faut prendre en compte :

- L'ajustement du format, de la structure et du contenu en fonction des besoins du cours, du niveau des étudiants, de leur champ d'études ;
- L'ajustement en tout temps du contenu employé en fonction de ce qui se passe dans le monde au moment du déroulement du projet ;

- Mettre l'accent en tout temps sur la communauté d'apprentissage à l'intérieur de laquelle chacun apprend de l'autre.

## Epilogue

« *Compassion is not a set of rules. Compassion is a state of mind rooted in the awareness of our profound dependence upon each other and our surroundings.* » (Dalai Lama)<sup>202</sup>



---

<sup>202</sup> Mansfield, V. (1995). *Synchronicity, Science, and Soul-making. Understanding Jungian synchronicity through Physics, Buddhism, and Philosophy*. Chicago: Open Court (p. 231).

Oser rêver à une vérité en concordance avec la réalité qu'on vit chaque jour, c'est une vraie utopie (en sachant à quel point cela peut avoir un impact sur nos vies). Face à des cas (tant médiatisés au tout début) comme celui de Julien Assange et Wikileaks ou comme celui d'Edward Snowden et l'affaire de surveillance planétaire, je me demande dans quelle mesure la représentation de la réalité (dans les nouvelles envoyées sur les ondes électromagnétiques) est vraie? Est-ce qu'il y a une vérité ou plusieurs vérités illusoires qui nous sont livrées à chaque moment par l'hypermédia? Quel est leur but ? Quel est l'impact visé? Est-ce que nos nouvelles sont ce qu'on connaît? Est-ce que nos nouvelles sont ce qu'on doit désirer et savoir?<sup>203</sup> Est-ce que nos nouvelles sont ce qu'on connaît après avoir désiré ce qui nous a été induit? Quel est leur impact réel? Est-ce que ces pseudo-nouvelles qui nous arrivent (cette guerre hypermédiatique) constituent vraiment notre mémoire collective qui doit être sauvée et célébrée? Est-ce que ce type de cohérence correspond à la vérité qu'on veut laisser en héritage aux jeunes générations? Est-ce que c'est cette vérité qui leur servira pour construire un monde plus honnête, plus juste? Est-ce que l'école d'aujourd'hui doit tenir pour acquise cette vérité toute faite ou doit proposer aux jeunes un processus de réflexion qui va les aider à entrevoir le monde de demain ? C'est à nous ou c'est à eux de devenir plus clairvoyants et de prendre conscience des erreurs d'aujourd'hui? Est-ce que c'est à l'école qu'on anticipe l'avenir ou dans les sites pédagogiques de l'hypermédia ? Lequel de ces deux types d'écoles semble plus utopique ? Albert Jacquard, dans son livre « Mon utopie », trouve qu'il faut

---

<sup>203</sup> Blakesley, D. (2004). *Defining Film Rhetoric: The case of Hitchcock's Vertigo*. Dans Hill, A. Ch., Helmers, M. *Defining Visual Rhetorics* (p.115), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. "What we read, as well as what we see, is a product of what we know or want to believe. The reader/ viewer is implicated in the effects and meaning propagated by the visual (and semiotic) system."

proposer des utopies pour sauver l'avenir.<sup>204</sup> Pour moi, l'utopie du passé, du présent et de l'avenir doit rester une école éthique capable de former des esprits vifs, interrogatifs, capables d'évaluer les vérités proposées par la société. « C'est donc autour de l'école qu'il faut articuler un projet. Les structures à venir de la société seront directement les conséquences directes du système éducatif choisi. » (Jacquard, 2006, p. 9)

Alors, guidé par ce type de questionnement de nature éthique, j'ai articulé la base de ma recherche, qui suit une pensée éthique. J'ai commencé cette recherche totalement convaincu que l'école doit être la première et la dernière institution éthique de la société. Sans savoir questionner la vérité, on ne peut rien bâtir. Ma recherche s'est constituée en une plaidoirie pour une attitude engagée du point de vue éthique face aux vérités de nos jours. C'est une recherche qui a suivi deux chemins en même temps : celui d'une pédagogie d'éveil graduel et celui de mise en question et de recherche de ce processus éducatif en évolution par étapes. En développant cette recherche, je me suis proposé non seulement d'expérimenter des méthodes d'enseignement transdisciplinaires et interculturelles (qui m'ont permis d'interroger la rhétorique du message visuel des nouvelles en ligne construit en hypermédia et son impact sur le lecteur engagé dans une relation d'interactivité hypermédiatique), mais aussi d'observer, d'interroger et d'analyser l'impact de ces méthodes pédagogiques à travers le processus d'exploration et d'exploitation transformative de la connaissance construite dans Internet. J'espère que ma recherche, par son côté interrogatif, peut apporter un soutien aux multiples efforts pédagogiques contemporains de développement d'un modèle d'enseignement écologique de la pensée, qui interroge l'autorité des valeurs du contexte contemporain, dans un esprit de respect pour les valeurs fondamentales de la vie. Selon Swartz (2006, p.6),

---

<sup>204</sup> Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*, Paris : Éditions Stock (p. 9).

« dans un présent où la société contemporaine est caractérisée majoritairement par diverses formes de hiérarchie, d'inégalité et d'injustice sociale, il s'impose impérativement de soutenir le développement d'une éducation transdisciplinaire, interculturelle, inclusive au niveau de la forme et du contenu. Le manque d'éducation politique contribue à l'installation graduelle d'une apathie qui se généralise au niveau social et d'une insensibilité concernant les idées de pratique et de progrès social et politique. » Dans mon projet, j'ai abordé la nécessité d'une rhétorique libératoire qui remet en question la rhétorique traditionnelle de manipulation, de contrôle, de fragmentation et d'emprisonnement de la pensée (Swartz, 2006, p.15).

Cette rhétorique est une rhétorique holistique, qui cherche à éduquer la personne dans son ensemble. En prenant en compte le rythme qui caractérise l'expansion du virtuel, la vitesse avec laquelle le monde change d'apparence et, malgré cet avancement, l'intolérance, l'injustice, l'extrémisme et la violence globalisés qui nous caractérisent, il est de plus en plus évident que le contenu de nos stratégies semble très vite dépassé et inadéquat. Alors, tout ce travail d'exploration pédagogique et de recherche, qui a fait l'objet de cette thèse, a eu comme but de mettre en évidence un enseignement des arts éthique, proactif, capable d'interroger et de répondre d'une certaine façon à ces changements sociaux très rapides et inattendus. J'ai développé cette recherche avec la conviction que l'enseignement d'art doit être un enseignement éthique et qu'il doit se situer de manière engagée face à ce monde à multiples visages. Son engagement doit être compris en termes d'attitude d'enseignement interrogative. L'attitude politique de l'enseignant doit viser un côté éthique. Selon Swartz (2006, p. xvii), « quand l'injustice

est tangible et quand la matérialité de la souffrance ne peut pas être contestée, l'éducation est juste quand elle agit comme acte de critique morale. »

En faisant appel à ce type de vision, à travers toute ma recherche, j'ai plaidé en faveur de l'arrêt de vision. Mitchell soutient fortement l'idée de mettre sur pieds une pédagogie basée sur l'arrêt de vision. "My general pedagogical aim is to slow down the reception of the image, to encourage prolonged contemplation." (Grønstad & Vågnes, 2006, para. 3)

Par ma recherche, j'ai essayé de maintenir en vie un regard critique, comme base de la liberté de penser et d'agir dans le présent. L'idée de justice sociale appliquée à l'enseignement des arts devient un élément important dans mon positionnement méthodologique et professionnel. «La justice sociale est possible seulement quand tout le monde possède la vraie liberté de penser, d'imaginer, de mettre en question ce qu'on est comme société dans le temps présent » (Swartz, 2006, p. xvii). J'ai la conviction que seulement en pratiquant un processus d'enseignement qui interroge sans arrêt la vision sociale construite à chaque moment par chacun d'entre nous, on peut espérer arriver un jour à jouir d'une justice sociale durable. Je considère que la justice sociale suppose impérativement l'interrogation de soi-même en rapport avec le monde entier. Est-ce qu'on pense vraiment à la souffrance des autres ? Si oui, jusqu'à quel point on pose un regard sur le regard de l'autre qu'on est et que nous sommes tous ? Est-ce qu'il reste quelque chose de ce regard ? Est-ce qu'elle nous enseigne quelque chose, l'image que les autres portent dans leurs yeux ? Qu'est-ce qui reste comme enseignement après cet enseignement ? Je me demande sans arrêt s'il reste quelque chose après l'enseignement. Est-ce que l'expression « ce qui reste » intègre chaque moment du processus d'enseignement ou seulement ce qu'on garde dans notre mémoire après chaque étape



d'enseignement ? Est-ce que l'expression « ce qui reste » implique en même temps le passé, le présent et la prévision de l'avenir ? Est-ce que « ce qui reste » implique nécessairement un changement en ce qui nous concerne ? Est-ce que « ce qui reste » nous aide à être éveillés et plus responsables ? Est-ce que « ce qui reste » nous aide à être éveillés et responsables en ce qui nous concerne ? Est-ce que les nouvelles de chaque jour nous donnent la chance de diminuer cette violence dont l'écho augmente chaque jour à travers les médias ? C'est la violence et la haine qu'on porte en nous et qu'on transmet aux autres à chaque moment. C'est l'incompréhension de nous-mêmes qui nous hante. Chaque instant du vécu, on l'écrit sous le signe de cette impossibilité qui porte des dizaines de noms proches et lointains : les conflits israélo-palestiniens, la guerre en Iraq, la guerre en Afghanistan, la Guerre en Lybie, les révoltes de Tunisie, d'Egypte, du Qatar, du Yémen, la guerre civile en Syrie, les attentats au Pakistan, en Inde, en Iraq, en Afghanistan, en Norvège, en Turquie, les tueries liées au trafic de drogues comme celles du Mexique, les tueries dans les écoles ou autres espaces publics, les confrontations sociales violentes en Afrique, en Europe, en Asie, en Amérique du Nord, en Australie, les détentions politiques, les tensions politiques israélo-iraniennes, les scandales sexuels comme celui dans lequel est impliqué Berlusconi ou Dominique Strauss Kahn, l'ancien chef du FMI, le scandale politico-sexuel de Julien Assange, le fondateur de Wikileaks, les scandales de pornographie juvénile comme celui de Dreamboard, les scandales de pédophilie au sein de l'Église catholique, le trafic de drogues, le trafic d'armes, le trafic d'enfants, le trafic de femmes, le trafic d'œuvres d'art, la corruption. La terre est couverte jusqu'au ciel du bruit qu'on fait en prononçant ces noms. Ils occupent tellement de place que parfois on a l'impression d'un silence éternel. Chaque jour reste une entité inconnue

jusqu'au moment où on allume la télé ou on regarde l'écran de l'ordinateur. À partir de ce moment tout change, tout gagne une personnalité, mais rien ne change dans l'essence des choses. Nous restons les mêmes. Des présidents qui signent l'entrée en guerre sont honorés avec des prix Nobel pour la paix. Des gens qui luttent vraiment pour la justice sociale sont considérés comme des fous brillants ou, pire, sont emprisonnés à vie et condamnés à mort. Nous ne changeons pas. Il semble que nous ne changerons jamais. Dans notre essence profonde, nous restons inchangeables. Ce que nous changeons parfois, ce sont nos méthodes d'enseignement pour nous rappeler que notre essence profonde reste inchangeable. Mais même si nous ne changerons pas, « ce qui compte c'est la promesse », selon Anne-Sophie Meglioni (2011, p. 8). L'autre sera quand même touché par nos gestes.

*Nous ne voyons pas pourquoi l'autre ne serait pas pareillement touché. L'émotion esthétique est une belle promesse : la promesse d'un accord entre les hommes, la promesse d'un bonheur partagé, écrivait Stendhal, qui reprenait là une idée de Kant. Évidemment, cette promesse ne sera pas tenue : nous ne serons jamais d'accord. Mais la promesse elle-même nous fait du bien. L'art nous rappelle que la politique est possible, puisque nous nous surprenons à espérer un accord entre les hommes. L'art nous rappelle peut-être même que la morale est possible, si l'on en juge par cet élan vers les autres qui surgit au cœur de notre émotion subjective. Embrassez donc votre copain et, surtout, rassurez-le : ce n'est pas grave, ce qui compte c'est la promesse.*<sup>205</sup>

---

<sup>205</sup> Meglioni, A.-S. (2011). Que faire quand votre copain est insensible à une chanson (« Bar de l'hôtel », de Raphaël) qui vous semble ce qu'il y a de plus beau ? Dans *Philosophie Magazine*, no. 46, février, p. 8.

L'environnement c'est toi. Ton enfant ressemblera à l'environnement que tu lui offriras.



## Bibliographie

- Asturias, M. A. (1973). *L'homme qui avait tout tout tout*, Éditions G. P.
- Bachelard, G. (1975). *La Formation De L'Esprit Scientifique*, Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bachelard, G. (1973). *L'intuition de l'instant*, Paris : Éditions Gonthier.
- Barbatsis, G., *Narative Theory* dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Barbatsis, G., *Reception Theory* dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Barthes, R. (1993). *Oeuvres complètes*, tome 1, Paris: Éditions du Seuil.
- Barnes, B. S. (2009). *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion*, Cresskill: Hampton Press, Inc.
- Barry, A. M., *Perception Theory* dans K., Smith, S., Moriarty, G., Barbarsis & K., Kenny.(2005). *Visual Literacy Theory in Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.
- Baudrillard, J. (2002). *Screened Out*, New York: Verso.
- Baudrillard, J. (1988). *The Ecstasy of Communication*. N. Y.: Columbia University.
- Berger, A., (2007). *Media & Society-A Critical Perspective*. N.Y.: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

- Berger, A. A. (2012). *Media Analysis techniques*. Fourth Edition, New York: SAGE.
- Berger, A. A. (1998). *Media Research Techniques*. Second Edition, New York: SAGE.
- Bertrand, I. et Hughes, P. (2005). *Media Research Methods*. Audiences, Institutions, Texts, New York: Palgrave MacMillan.
- Biangini, C. (2012), *L'Emprise Numérique. Comment Internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies*, Montreuil : Éditions L'Échappée.
- Blair, J. A., *The Rhetoric of Visual Arguments* dans Hill, Ch. A. & Helmers, M. (2004). *Defining Visual rhetoric*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Boughton, D. Et Mason, R. (1999). *Beyond Multicultural Art Education : International Perspectives*, New York: Waxmann Munster.
- Cary, R. (1998). *Critical Art Pedagogy. Foundation for Postmodern Art Education*. N.Y.: Garland Publishing, Inc.
- Couchot, E. (2007). *Des images, du temps et des machines dans les arts et la communication*. Paris : Actes Sud.
- Dake, D. *Aesthetics Theory* dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (2009). *La voix et le phenomena*, Paris: Quadrigé.

- Derrida, J. (2002). *Negotiations, interventions and Interviews, 1971-2001*, Stanford: Stanford University Press.
- (1994). The Deconstruction of Actuality. An Interview with Jacques Derrida. *Radical Philosophy*.  
[http://www.radicalphilosophy.com/default.asp?channel\\_id=2190&editorial\\_id=11041](http://www.radicalphilosophy.com/default.asp?channel_id=2190&editorial_id=11041), consulté le 4/08/2010.
- Dikovitskaya, M. *Major Theoretical Frameworks in Visual Culture*, dans Heywood, J & Sandywell, B. (2012). *The Handbook of Visual Culture*, London: BERG.
- Dictionnaire de l'Académie Française, neuvième édition, version informatisée, [http : atilf.fr/academie9.html](http://atilf.fr/academie9.html), consulté le 28 mai 2008.
- DITL/ Dictionnaire International des Termes Littéraires, [http : www.ditl.info/](http://www.ditl.info/), consulté le 29 avril 2008.
- De Rosnay, J. (1995). *L'Homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire*. Paris : Seuil.
- Edelman, B. (2001). *Le droit saisi par la photographie*. Paris : Flammarion.
- Edwards, D. & Cromwell, D. (2009). *Neuspeak in the 21<sup>st</sup> Century. Media Lens*, New York: Pluto Press.
- Escobar, M., Fernandez, A. L., Guevara-Niebla, G. with Freire, P. (1994). Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico, New York : State University of New York Press.
- Faigley, L., George, D., Palchik, A., et Selfe, C. (2004). *Picturing texts*, New York: W. W. Norton & Company.

- Fischer, H. (2003). *CyberProméthée ou l'instinct de puissance à l'âge numérique*. Montréal : VLB Éditions.
- Fleckenstein, K., Hum, S., & Calendrillo, L. (2007). *Ways of Seeing, Ways of Speaking*, Indiana : Parlor Press.
- Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- Flood, J., Health, S. B., Lapp, D. (2005). *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Foss, S. K., *Framing the Study of Visual Rhetoric: Toward a Transformation of Rhetorical Theory*, dans Hill, Ch. A. et Helmers, M. (2004). *Defining Visual Rhetoric*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, New York: Rowman et Littlefield Publishers, Inc.
- Fuerry, P., & Fuerry, K. (2003). *Visual Cultures and Critical Theory*, London: Arnold.
- Fuery, K. (2009). *New Media. Culture and Image*. New york : Palgrave McMillan.
- Gale, D. (1998) *Interview with J.G. Ballard*,  
[http://www.jgballard.ca/interviews/gale\\_interview\\_bbc1998.html](http://www.jgballard.ca/interviews/gale_interview_bbc1998.html), consulté le 10/05/2010.
- Gervereau, L. (2004). *Inventer L'Actualité. La Construction Imaginaire Du Monde Par Les Médias Internationaux*, Paris: Les Éditions La Découverte.
- Gervereau, L. (2004). *Inventer L'Actualité*, Paris : La Découverte.

- Giblet, R. (2008). *Sublime Communication Technologies*, New York : Palgrave Macmillan.
- Giroux. H. (2000). *Cultural Politics and the Crisis of the University. Culture Machine*, vol. 2.  
<http://www.culturemachine.net/index.php/cm/article/view/309/294>, consulté 2/03/2010.
- Grønstad, A & Vågnes, O. (2006). Battles around Images: Iconoclasm and Beyond. An Interview with Mitchell W.J.T. *Online Magazine of the Visual Narrative*. [http://www.imageandnarrative.be/iconoclasm/gronstad\\_vagnes.htm](http://www.imageandnarrative.be/iconoclasm/gronstad_vagnes.htm), consulté 15/04/2010.
- Gusdorf, G. (1963). *Pourquoi Des Professeurs ?*, Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Hadjadj, S. (2008). *Dérida à Alger, Un regard sur le monde*, Paris : Actes Sud.
- Hall, J.(2001). *Online Journalism. A Critical Primer*, London : Pluto Press.
- Hikmet, N. (2008). *Paysages humaines*, Paris: Parangon.
- Hill, A. Ch. & Helmers, M. (2004). *Defining Visual Rhetorics*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hill, A. Ch., *The Psychology of Rhetorical Images*, dans Hill, A. Ch., Helmers, Marguerite. (2004). *Defining Visual Rhetorics*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hope, D. S. (2008). *Visual Communication. Perception, Rhetoric and Technology*, New Jersey : Hampton Press, Inc.
- Howelles, R. et Matson, R. W. (2009). *Using Visual Evidence*, New York : Open University Press.



- Jaffé, A. (1979). *Carl Gustav Jung, Word and Images*, Bollingen Series XCVII:2, Princeton: Princeton University Press.
- James, I. (2007). *Paul Virilio*, N.Y. : Routledge.
- Jean, G. (1983). *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*, Paris: Éditions Du Scarabée. Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education active.
- Jesson, K. J. With Matheson, L. And Lacey, F. M. (2011). *Doing Your Literature Review. Traditional and Systematic Techniques*, Los Angeles: SAGE.
- Johnson, B. (2008). *Educational research. Quantitative, qualitative, and Mixed approaches*. L.A: Sage Publications.
- Karsenti, Th. et Savoie-Zajk, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et Approches*, Québec : Éditions Du Renouveau Pédagogique Inc.
- Kenney, K. (2009). *Visual communication Research Designs*, New York: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Approach to Contemporary Communication*. New York: Routledge.
- Krishnamurti, J. (1967). *The First and the Last freedom*, London: Victor Gollancz Ltd.
- Krishnamurti, J. (2009). *Apprendre Est L'Essence De La Vie. Lettres Aux Enseignants, Aux Parents Et Aux Élèves*, Paris : Presses Du Châtelet.
- La Pierre, S. D., et Zimmerman, E. (1997). *Research Methods and Methodologies for Art Education*, Reston : National Art Education Association.
- Langton, L. (2009). *Photojournalism and Today's News. Creating Visual Reality*, Malden: Wiley-Blackwell.

- Levinas, E. (2008). *Éthique et Infini*, Paris : Fayard/ France Culture.
- Lexique des termes littéraires, <http://www.lettres.org/lexique/index.htm>, consulté le 05 juillet 2013.
- Lightfoot, R. & Pendleton, D. (1970). *Inner Landscape*. Interview with J.G. Ballard, [http://www.jgballard.ca/interviews/jgb\\_1970\\_friends\\_interview.html](http://www.jgballard.ca/interviews/jgb_1970_friends_interview.html), consulté le 10/05/2010.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*, Third Edition, Los Angeles: SAGE.
- Lotringer, S. et Virilio, P. (2003). *The Accident of Art*, Cambridge: Semiotext (e).
- Mansfield, V. (1995). *Synchronicity, Science, and Soul-Making. Understanding Jungian Synchronicity through Physics, Buddhism, and philosophy*, Chicago: Open Court.
- McKernan, L. *Newsreels : form function* dans Howells, R. Et Matson, R. W. (2009). *Using Visual Evidence*, New York: Open University Press.
- McLuhan, E., Kuhns, W., & Cohen, M. (2003). *The book of Probes: Marshall McLuhan, David Carson*, Corte Madera: Ginko Press, Inc.
- Messaris, P. & Moriarty, S. (2005). *Visual Literacy Theory* dans K., Smith, S., Moriarty, G., Barbarsis & K., Kenny (2005). *Visual Literacy Theory in Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur telephone et Internet. « Tu viens sur Internet ? »*, Paris : L'Harmattan.

- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory*, Chicago : The University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Iconologie, Image, Texte, Idéologie*, Paris: Les Prairies Ordinaires.
- Mitchel, W. J. T. (2005). *What do Pictures Whant ? The Lives and Loves of Images*, Chicago : The University of Chicago Press.
- Moriarty, S. et Barbatsis, G. *From an Oak to a stand of Aspen: Visual communication Theory Mapped as Rhizome Analysis* dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Newton, H. J. (2001). *The Burden of Visual Truth. The Role of Photojournalism in Mediating Reality*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Newton, H., J., *Visual Ethics Theory* dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nietzsche, F. (1951). *Par-Dela Le Bien et Le Mal*, Paris : Editions Montagne.
- O'Donnell, V. *A Cultural Analysis of the Unisys "Monitor Head" Television Commercial*, dans Smith,K., Moriarty, S., Barbatsis, G., and Kenny, K. (2005). *Handbook of Visual Communication*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Olson, L. C., Finnegan, C. A. Et Hope, S. D. (2008). *Visual Rhetoric. A Reader in Communication and American Culture*, Los Angeles: SAGE.

- Olson, Leste C., Finnegan, Cara A., Hope, D.S. (2008). *A Reader in Communication and American Culture*, Los Angeles: Sage.
- Ramond, Ch. (2008). *Derrida : la déconstruction*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Rancière, J. (2004). *Le maitre ignorant*, Paris: Fayard.
- Raunft, Ralf. (2001). *The Autobiographical Lectures of Some prominent Art Educators*, Reston: National Art Education Association.
- Ritchin, F.(2009). *After Photography*. N.Y.:W.W. Norton & Company.
- Rosedale, G., Gruber, L. et Gruber, S. (2001.) *Alternative Rhetorics, Challenges to the Rhétoric Tradition*, New York : State University of New York Press.
- Seaton, J. (2005). *Carnage and the Media. The Making and Breaking of News about Violence*, New York: Allen Lane.
- Smith, K., *Perception and the Newspaper Page: A critical Analysis* dans Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenny, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, and Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smith,K., Moriarty, S., Barbatsis, G. et Kenney, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sontag, S. (1984). *On Photography*, New York: Penguin Books.
- Sontag, S. (2003). *Regarding the Pain of Others*, New York: Picador.
- Stanczak, G. C. (2007). *Visual Research Methods. Image, Society and Representation*, New York: SAGE.

- Steiner, G. (2003). *Maitres et disciples*, Paris : Gallimard.
- Stokrocki, M. (2005). *Interdisciplinary Art Education. Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*, Reston: The National Art Education Association.
- Stroupe, C., *The Rhetoric of Irritation: Inappropriate as Visual/ Literate Practice*, in Hill, A. Ch., Helmers, Marguerite. (2004). *Defining Visual Rhetorics*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sturken, M. and Cartwright, L. (2009). *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture*, New York: Oxford University Press.
- Swartz, Omar. (1997). *Conducting Socially Responsible Research. Critical Theory, Neo-Pragmatism, and Rhetorical Inquiry*, Thousand Oaks: SAGE.
- Swartz, Omar. (2006). *Social Justice and Communication Scholarship*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers.
- Swearingen, C. J. et Pruett, D.. (1998). *Rhetoric, the Polis, and the Global Village*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Summers, F. *Photography and Visual culture dans Heywood, J. Et Sandywell, B.* (2012). *The Handbook of Visual Culture*, London: BERG.
- Trischa, G. *Using Narrative Theory to Understand the Power of News Photographs* dans Smith,K., Moriarty, S., Barbatsis, G. Et Kenney, K. (2005). *Handbook of Visual Communication. Theory, Methods, And Media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van der Stok, F., Gierstberg, F. Et Bool, F. (2008). *Questionning History. Imagining the past in Contemporary Art*, Rotterdam: NAI Publishers.

- Virilio, P. (2005). *The Information Bomb*, New York: Verso.
- Virilio, P. (2007). *Art as Far as the Eye Can See*, Oxford: BERG.
- Volkmer, I. (2006). *News in Public Memory. An International Study of Media Memories across Generations*, New York: Peter Lang.
- Warnik, B. (2007). *Rhetoric Online. Persuasion and Politics on the World Wide Web*, New York : Peter Lang.
- Wheeler, Thomas. (2002). *Phototruth or Photofiction*, New Jersey: LEA.
- Welch, K. E. (1999). *Electric Rhetoric. Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*, Cambridge: The MIT Press.
- Wilson, E. (2009). *School-based Research*, London: SAGE.
- Williams, R., *The Artist's Eye* dans Barnes, B. Susan. (2009). *Visual Impact. The Power of Visual Persuasion*, Cresskill: Hampton Press, Inc.
- Zavoina , Suzan C, and Davidson, John H. (2002). *Digital Photojournalism*, Boston: Allyn and Bacon.
- Zizek, S. (2008). *Bienvenue dans le désert du réel*, Paris: Champs essais.

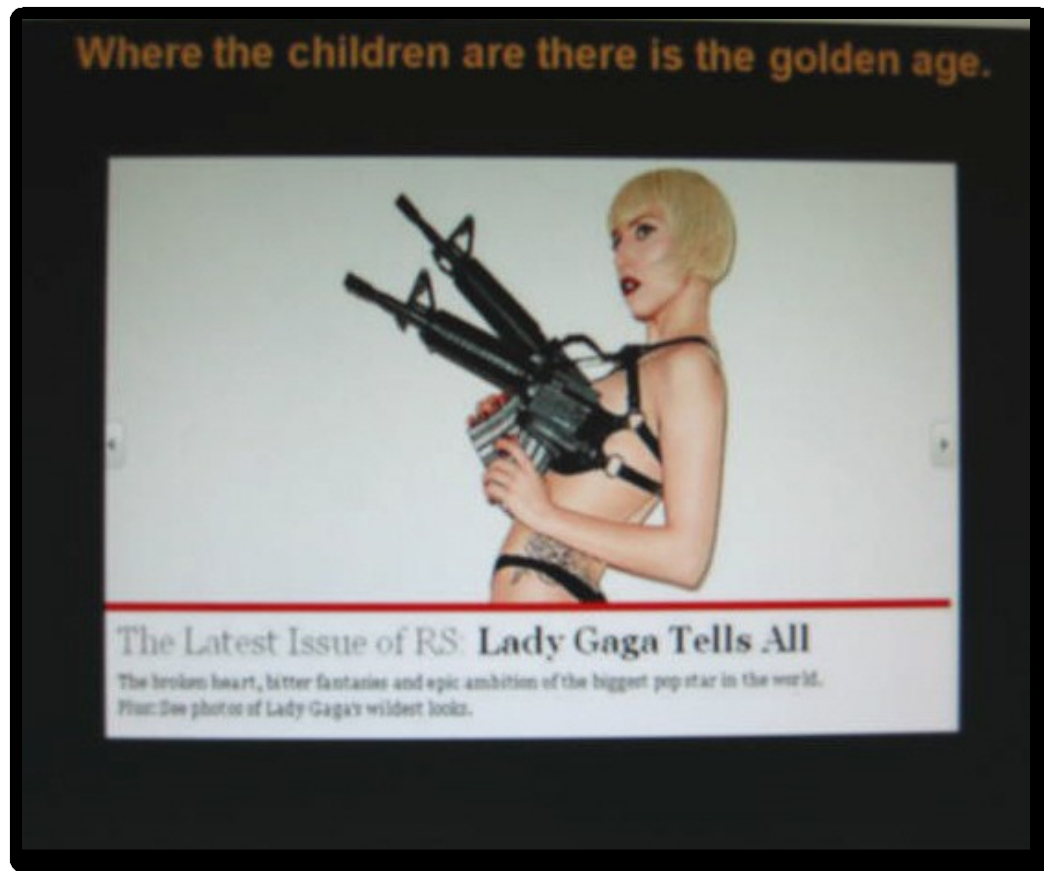
## Annexe 1

### Exercice d'orientation

#### Considérations préliminaires

Quand ma fille me voit assis en train de regarder les nouvelles à la télé, elle vient s'asseoir à mes côtés seulement pour être avec moi. Elle n'est pas intéressée vraiment par ce qui se passe à l'écran. Cet univers marqué d'urgence spectaculaire ne fait pas partie de sa liste de recherche médiatique. Mes nouvelles sont perçues comme des moments de divertissement spatio-temporels bizarres et inquiétants. L'évolution de ce monde étrange s'arrête pour elle à la surface bidimensionnelle de l'écran. Ce lieu moche et invasif, qu'on désire fréquenter et qui nous arrive à travers cette surface plate, sans horizon, reste pour elle de l'autre côté. L'écran n'est qu'un lieu de divertissement qui ne présente aucun danger dans le cadre familial chaleureux et protecteur. L'autre côté de l'écran semble rester pour elle un lointain indéfini et imprécis, une pure fantaisie médiée dans le temps et l'espace de la famille.





Cependant, malgré l'apparence inoffensive de ce monde représenté par l'écran, malgré l'attitude innocente que ma fille manifeste face à cette rencontre médiatique quotidienne, j'ai tout le temps l'impression qu'il n'est pas possible de s'échapper à l'impact de la rhétorique d'aucun type de nouvelle qu'on fréquente. Pour apprendre davantage sur la qualité des sources fréquentées, les partager et les remettre en question, nous regardons parfois ensemble ce qui se passe sur ses sites éducatifs. Malheureusement, cette activité familiale n'arrive pas vraiment souvent. En tant que père et éducateur, j'endors parfois ma conscience et je m'oublie de façon irresponsable. Quitter mon monde d'adulte et me mettre dans un état d'interrogation plus assumée et responsable me semble au-dessus de mon confort assumé. Je me contente de mon autosuffisance. Il m'est difficile de remonter dans un univers d'adolescent, dans un monde d'interrogations en quête identitaire. Quand



je me réveille pour quelques instants, je me retrouve désorienté, campé sur une position de critique mal informé. Je me retrouve affirmant des pseudo-jugements de valeur, fermés dès qu'on les prononce. Sans ouverture, je m'entends souvent constater tout simplement que « cette jeune génération est collée à ses bidules électroniques et que chaque moment de la vie de ces jeunes est déterminé par ces gadgets. Alors, sans s'attarder beaucoup, ma fille me répète: « Oui, tu as raison, mais c'est ce qu'on reçoit en héritage de votre génération. » À ce point, on est d'accord tous les deux. C'est ce multi écran qu'on laisse en héritage avec sa rhétorique ahurissante et cet écran contemporain qui a la tendance infatigable d'anesthésier ma capacité d'interrogation, d'éveil. Comment arriver à comprendre alors l'impact de la rhétorique de cet héritage vivant à mille visages ?

### **Développement et méthode**

Le 19 août 2010, j'ai proposé à ma fille (étudiante au niveau secondaire), un court exercice qui a eu le rôle d'un moment exploratoire<sup>206</sup>, que j'ai nommé d'orientation.<sup>207</sup> Je lui ai demandé de répondre sans aucun conditionnement<sup>208</sup> à un questionnaire qui n'inclut que deux questions<sup>209</sup> :

#### 1. Quel type d'informations cherches-tu dans les médias?

---

<sup>206</sup> Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative Communication Research Methods*, Third Edition, Los Angeles: SAGE. "Researchers often use exploratory methods to inform decisions about research design" (p. 105).

<sup>207</sup> Le mot « orientation » vise directement le travail pédagogique et de recherche et je le comprends, dans ce contexte, dans le sens de premier aperçu concernant la réaction d'un jeune étudiant face à l'environnement médiatique et face à ce type d'exercice pédagogique.

<sup>208</sup> Je n'ai imposé aucune obligation en ce qui concerne sa décision de répondre ou non et la date limite du questionnaire.

<sup>209</sup> Les deux questions posées n'ont pas visé du tout une hiérarchisation de valeur.

2. Dans quel(s) média(s) cherches-tu ce type d'informations?

En apparence, la première question vise le type de contenu informationnel qu'on cherche dans les médias et la deuxième fait référence au médium qui porte ce contenu. Mais en dehors de cette apparence, les questions favorisent la possibilité d'obtenir une vision plus élargie.

L'objectif principal de cet exercice a été d'obtenir une première image<sup>210</sup> à plusieurs volets :

- À quel type d'environnement médiatique on est exposé ou on s'expose comme étudiant au niveau d'études secondaires ? Comment un étudiant fait usage des écrans médias dont on dispose ? Quel est l'impact de ces médias sur le lecteur ?
- Quel type d'information a un impact sur le lecteur ? À quoi on s'arrête comme information ? Qu'est-ce qu'on cherche ? À quoi on s'identifie ?
- Comment on réagit face à ce type d'exercice pédagogique ?

### **Données obtenues. Analyse et interprétation**

Les données obtenues sont issues de deux tests différents. J'ai proposé à ma fille le questionnaire deux fois (le 19 août 2010 et le 10 octobre 2010) en laissant passer un bout de temps entre le premier et le deuxième test (à voir les annexes 1 et 2 intégrés à la fin de l'exercice). En utilisant les mêmes questions, j'ai lui ai demandé de préciser ce qu'elle cherche comme information sur trois types d'écrans qu'elle utilise présentement : la télé, l'ordinateur portable et le I-pod touch Wi-Fi.

---

<sup>210</sup> Cette « première image » vise le positionnement de mon intention pédagogique et de recherche par rapport aux intérêts qu'on manifeste comme étudiant/e. Aussi, ce premier aperçu sert de point de départ et d'encrage pour la mise en application et le développement sur terrain du projet.

Face aux données obtenues, je me suis demandé d'où elles provenaient. J'ai réalisé que je n'étais pas au courant de ces informations issues des médias, que ma fille venait de me présenter. Ces informations ont l'air étrange pour moi. À la maison, on ne les enseigne pas. À l'école non plus. Aucune information indiquée n'est reliée à la matière enseignée à l'école pendant le processus d'enseignement institutionnel. En tant que père, j'ai le sentiment d'être absent et exclu de cet univers où elle acquiert cette éducation. Même si, par hasard, j'entre en contact quotidiennement avec ce type d'information, je ne lui accorde aucune importance. Je l'ignore volontairement ou non sans me rendre compte de son impact. Tandis que pour moi, à la maison ou ailleurs, ce genre d'informations passe presque inaperçue, il semble que pour ma fille tout ceci fait partie de son univers de chaque moment. En passant beaucoup de temps sur les ondes électromagnétiques de cet univers hypermédiatique, inévitablement elle vient en contact et vit en même temps l'impact et les conséquences de la rhétorique de ce monde des nouvelles conçues comme divertissement. En fait, il ne s'agit pas seulement de l'information négociée. C'est plutôt une attitude médiée et inclusive que fait l'objet de cette discussion. Je regarde ma fille rentrer de l'école. On l'invite à s'asseoir manger. Elle vient avec son i-pod entre ses mains. Au lieu de manger, elle colle ses yeux sur le monde liquide et motorisée du petit écran. Dernièrement, la connaissance du monde on l'expérimente en grande partie et de façon négociée à travers l'écran à sa disposition (à la maison, à l'école, partout dans la société). Il semble qu'il n'y a pas de place pour autre chose dans ces moments réservés exclusivement au regard enchanté de cette petite fontaine rhizomique. Toutefois, il semble qu'on s'ennuie très vite. D'un léger mouvement du doigt, on fait glisser l'image fragmentée du monde. On passe vite à un autre fragment. On ne peut plus s'arrêter. On ne

veut prendre le temps ni de se concentrer ni de s'arrêter sur quoi que ce soit. On ne peut non plus satisfaire sa soif fragmentée et incompréhensible. À chaque moment où je me retrouve face à ce spectacle, je me pose toujours la question comment ou par quel moyen serait-il possible de s'échapper à l'emprisonnement de ce monde virtuel envahissant?

En regardant l'information obtenue, j'ai constaté que toutes les données nées de cette pratique divertissante viennent à travers différents écrans (qui sont presque tout le temps utilisés comme écran unique en train de devenir universellement valable). Les trois écrans que ma fille utilise se constituent, en fait, en porte unique d'accès négocié au monde. Le monde médiatique sert de site pédagogique, dont une bonne partie se trouve en ligne. En comparant les données marquées pour les deux tests, j'ai pu constater qu'en grande partie les réponses sont les mêmes. Il n'y pas eu de grands changements en ce qui concerne la nature de l'information indiquée. Environ 90% des informations données font référence aux domaines de la musique populaire, aux événements de design vestimentaire, au cinéma en ligne et à la vie des jeunes. Il semble que toutes les nouvelles, toute l'information (qui fait partie de son univers quotidien) soient liées aux loisirs. Curiosité, plaisir et jeu face aux médias se réunissent et donnent naissance à un apprentissage comme loisir. Les nouvelles économique-socio-politiques sont mentionnées seulement comme activité passagère et comme partie intégrante d'une activité de famille, qui n'est pas nécessairement perçue comme une activité de loisir.

### **Bilan des découvertes**

Suite à ma tentative de comprendre la nature complexe de ces résultats, j'ai conclu de façon provisoire et subjective que les données m'indiquent plusieurs aspects :

1. Toutes ces informations sont acquises constamment à travers les chemins d'une école parallèle, par le biais des contacts avec les camarades d'école et à la maison à travers des recherches personnelles faites sur son ordinateur, sur son i-pod et à la télé, à partir de liens échangés à l'école parallèle que ma fille fréquente en même temps ;
2. L'école parallèle représente un monde - ressource qui évolue sans arrêt, qui se métamorphose à chaque moment et qui fonctionne collé aux structures sociales (établies par l'environnement social élargi), imbriquées ou en dehors du cadre familial et du cadre institutionnel des études ;
3. Ces connaissances, négociées intensément à travers les écrans dont on dispose aujourd'hui (auxquels on réserve beaucoup de temps), constituent le corps principal de la recherche médiatique de sa propre identité et de sa place dans le cadre social, dans le cadre de la communauté scolaire;



4. Ces connaissances constituent une culture d'échange au sein de sa génération, la culture de l'âge de 15 ans, une culture d'appartenance à un âge et à une génération, une culture d'inclusion et d'exclusion à la fois, une culture partisane, une culture qui donne le droit d'appartenir à un groupe d'intérêts, à un âge, à une génération, à une culture-passeport formée sous la forte pression médiatique ; En ce qui concerne les nouvelles sociopolitiques (qui arrivent à chaque moment à travers les médias), celles-ci ne présentent pas d'intérêt pour elle. Elle est exposée ou s'expose seulement par hasard à ce monde. En même temps, elle semble beaucoup fascinée par les nouvelles qu'elle découvre dans ses sites préférés (qu'elle survole sans arrêt et sans se rendre compte des effets de leur rhétorique.). Donc, au-delà de l'idée ponctuelle de medium électronique, de son message, de sa rhétorique et de l'impact de tout ceci sur le lecteur qui a interagi avec l'hypermédia, les deux questions ont ouvert en réalité une interrogation plus élargie :

- l'impact de l'environnement contemporain sur l'étudiant du secondaire ;<sup>211</sup>
- le contenu informatique auquel l'étudiant s'attache ou auquel il s'identifie, par lequel il essaie aussi de définir son identité, ses intérêts, ses aspirations, ses désirs exprimés à travers les choix qu'il fait ; l'enseignement (parallèle à l'enseignement institutionnalisé) qu'un/e jeune reçoit aujourd'hui et les sources qui génèrent ce type d'enseignement.
- la façon médiée dont on expérimente la vie dans l'environnement numérique contemporain ;

---

<sup>211</sup> Le terme « environnement contemporain » fait référence dans ce contexte de discussion surtout à l'éducation reçue à la maison, à l'école et dans le contexte social élargi, éducation sur laquelle se colle toute autre éducation parallèle. L'Internet (dans ce contexte) représente un élément omniprésent qui crée des ponts entre toutes ces couches structurales de la société contemporaine et se superpose sur celles-ci.

Enfin, les deux tests cumulés, les résultats recueillis créent à la fois une image précieuse sur l'impact de l'exercice pédagogique d'orientation développé et donnent des indices concernant le design de la recherche à suivre.<sup>212</sup>

Demander de réfléchir sur la relation qu'on a avec les médias à un moment donné, obtenir des réponses à une telle question ne représente pas seulement pouvoir comprendre l'impact de la rhétorique des médias sur le lecteur mais aussi l'impact de cette question de nature pédagogique et de recherche. Les réponses données parlent en même temps de l'impact de ces deux types de rhétorique. Mais l'impact ne s'arrête jamais aux limites de ces réponses exprimées. Dès qu'on nous demande de regarder un écran, on se retrouve en présence d'un monde fluide dont l'impact sur le passé, le présent et l'avenir d'une personne ne peut pas être précisé. Même si on se propose de faire uniquement des recherches ponctuelles et de ne s'intéresser jamais à cette facette volontairement divertissante et imprévisible, fragmentaire, agressive, violente du monde médiatique, marquée toujours par l'urgence, elle est là à chaque moment, en plein mouvement, en pleine évolution liquide et motorisée. Pouvoir la comprendre, pouvoir se créer des outils d'éveil et de protection, il faut faire l'exercice d'une interrogation consciente permanente.

---

<sup>212</sup> La manière dont l'exercice est conçu ne peut pas être neutre. L'impact devient visible à travers les réponses données. Son objectif et sa structure déterminent un certain type de réaction. De plus, à la naissance de cette réaction contribuent en principal des facteurs comme l'impact du contexte social actuel, l'impact de l'éducation reçue et la personnalité unique de l'étudiant. Le questionnement ne fait que mettre en évidence la nature complexe de ces facettes.

Premier test (passé le 19 août 2010).

<b>Test 1</b> <b>19 août 2010</b>	<b>Chaines de télévision</b>	<b>Émissions recherchées</b>
	1. Much Music:	Pretty little liars/ Vidéo Flow/ New Music Vidéos/ Vidéo on Trial/ When F was 17/ MOD ;
	2. Music Plus:	Pimp my ride/ Palmares/ Colocs.tv/ American next top model ;
	3. Fashion tv:	Look-a-live/ In fashion/ Raw ;
	4. Autres:	Nouvelles/ Documentaires et reportages avec papa et maman ;

<b>Test 1</b> <b>19-08-2010</b>	<b>Ordinateur</b>	<b>Information recherchée</b>
		e-mail yahoo/ Lime Wire/ I-tune/ Films (2009-10)/ Streaming/ Much music.com/ Seventeen.com ;
	<b>I-pod</b>	<b>Information recherchée</b>
		- musique/ jeux/ e-mail ;

Deuxième test (passé le 10 octobre 2010).

<b>Test 2</b> <b>10-10-2010</b>	<b>Chaines de télévision</b>	<b>Émissions recherchées</b>
	Much Music:	Brand new music videos/ MM countdown/



		Pretty little liars/ Vidéos on trial ;
	Music Plus:	Palmarès/ Pimp my ride/ America's next top model ;
	Fashion tv:	America's next top model/ Britain next top model/ raw/ In Fashion/ Look-a-like ;
	Autres:	Nouvelles/ Documentaires et reportages avec papa et maman ;

<b>Test 2</b>  <b>10-10-2010</b>	<b>Ordinateur</b>	<b>Information recherchée</b>
		Fashion blogs (Stylepeeper, Refinery 29)/ Movies in streaming/ I-tune/ Apple store/ Limewire ;
	<b>I-pod</b>	<b>Information recherchée</b>
		Musique/ I-tune/ Apple store, jeux ;

## Annexe 2

### Exercice de départ dans un processus pédagogique et de recherche évolutif

Ce premier exercice expérimenté en classe, je l'ai conçu et mis en page en collaboration avec l'enseignante de français, langue seconde, d'après le modèle de l'exercice d'orientation. Dans la feuille qui a été distribuée aux étudiants (voir l'annexe 6.) on a décidé d'inscrire trois questions (qui mettent l'accent sur la durée d'utilisation d'Internet et la spécificité de l'information recherchée) :

1. Combien de temps (sur 24 heures) allouez-vous pour naviguer sur Internet ?
2. Quels sont les sites que vous fréquentez le plus souvent ?
3. Quelle est l'information que vous recherchez le plus souvent ?



Les étudiants ont consenti à collaborer au développement de cet exercice de façon anonyme.

Dans le cadre de l'exercice, on a décidé de distribuer des rôles clairs à chacune des parties impliquées. Alors, l'enseignante a dû animer une courte discussion et présenter de façon générale les consignes de l'exercice et son but, les étudiants ont eu à répondre au questionnaire et moi, j'ai observé et pris des notes sans intervenir dans le déroulement de l'exercice. En espérant une certaine spontanéité des réponses, on a limité le temps réservé au questionnaire à 15 minutes.

### **Objectif pédagogique et de recherche**

Cet exercice n'a pas été conçu comme une étape préliminaire à la recherche mais comme le début d'un processus évolutif. Autrement dit, on a eu l'intention de marquer un bout de pont sur des bateaux. Je parle d'un bout de pont, parce que j'ai eu tout le temps tendance à comparer notre processus pédagogique et de recherche à une marche en plusieurs étapes sur un pont flottant. Pour pouvoir regarder à la fin du processus d'où nous sommes partis, il nous fallait établir ce bout de pont. Je me suis dit qu'une fois établi le point de départ, la longueur de notre pont va être bâtie par l'enchaînement et le déroulement des étapes prévues. Un pont flottant ne suppose nécessairement ni un déplacement en ligne droite ni l'arrivée sécuritaire à l'autre but.

En fonction de notre but annoncé au début, dans le cadre de ce premier exercice on a visé deux types d'objectifs en même temps :



a. Comprendre où se trouvent les étudiants (au début de la recherche) en ce qui concerne leur confrontation avec l'environnement virtuel contemporain et de quelle façon font les étudiants usage d'Internet pendant 24 heures. En conséquence, on n'a visé aucune statistique ou conclusion concernant précisément un côté interdisciplinaire ou interculturel, malgré le fait que le contexte de déroulement de l'exercice pourrait offrir une idée sur ces caractéristiques aussi. On n'a pris en considération que deux éléments : l'étudiant de niveau postsecondaire (1.) face à l'environnement hypermédiatique (2.). On n'a pas visé non plus à obtenir des infos concernant précisément les types d'écrans à travers lesquels on expérimente le monde (télé, ordinateur, I-pod, I-pad, I-book, téléphone portable). Ce qui nous a intéressés a été d'obtenir une image générale sur l'utilisation de cet écran virtuel dans son ensemble.

b. Amener les étudiants à participer à un processus de prise de conscience et d'éveil graduel. On a considéré que demander aux étudiants de préciser (dans un contexte éducationnel) de quelle façon ils font usage d'Internet et quelle sorte d'information ils cherchent, va les amener à un dévoilement consenti de leur identité, dans les limites de ces données.

### **Analyse et interprétation des données**

#### **Question no. 1**

À la question combien de temps (sur 24 heures) ils allouent à la navigation sur Internet, les étudiants participants ont indiqué dans leurs réponses qu'ils se situent sur 14 plages horaires entre une heure et huit heures d'utilisation de l'Internet par 24 heures. 24 étudiants sur 31 couvrent une plage horaire d'utilisation d'Internet située entre 2 à 6 heures sur 24 heures. Comme on peut voir dans le tableau (voir l'annexe 1), 5 étudiants indiquent une plage horaire située entre 2 et 3 heures. 14 réponses sur 31 ne contiennent aucune information supplémentaire concernant la façon dont on organise son temps pendant l'utilisation d'Internet. Mais 17 autres réponses ont révélé des aspects liés à la division du temps de navigation sur Internet qui m'ont aidé à diviser ces données en trois catégories :

a. Dans une première catégorie (12 réponses sur 17), il y a une distinction claire entre le temps passé pour les travaux scolaires et le temps pour d'autres activités, couvertes par différents termes qu'on utilise pour les nommer, comme loisir, plaisir, navigation, divertissement, surf, passe-temps, social et autre.



Chaque étudiant placé dans cette catégorie couvre une plage de temps différente (voir l'annexe 2). Dans une seule réponse, le temps réservé aux travaux scolaires dépasse celui réservé à d'autres activités, respectivement 3h/1h. Dans le reste des réponses, on indique que le temps alloué aux travaux scolaires varie de 30 min jusqu'à 3h, tandis que le temps réservé à d'autres activités va de 1h jusqu'à 6h.

b. Dans une deuxième catégorie (4 réponses sur 17), les deux côtés sont mis ensemble, ce qui veut dire que les périodes de temps indiquées, qui varient de 2h jusqu'à 5h, sont utilisées en même temps pour les travaux scolaires et pour des activités de loisir. (voir l'annexe 3)

c. Dans une troisième catégorie (1 réponse sur 17), l'étudiant divise son temps en trois périodes, respectivement travaux scolaires (2h)/ récréatifs (3h)/ recherches personnelles (2h). (voir l'annexe 4)

## La perception demande de l'engagement !



L'analyse et l'interprétation des données montrent que seulement dans deux cas le temps alloué pour les travaux scolaires dépasse celui consacré à des activités de loisir.

### **Question no 2**

À la question quels sont les sites qu'ils fréquentent le plus souvent, les étudiants ont indiqué une palette de 56 sites Internet distincts (voir l'annexe 5). La liste montre que les sites les plus fréquentés sont ceux du Collège John Abbott, Facebook, Google, MSN et YouTube. Pour avoir une image pertinente de ce que les étudiants ont marqué dans leurs réponses, j'ai vérifié sur Internet chaque site mentionné. En analysant les données

obtenues, j'ai constaté que l'univers Internet des étudiants est dominé en premier lieu par le site du collège (31 réponses). La consultation de ce site est obligatoire. Sans effectuer cette opération, ils perdent le contact avec ce qui se passe dans leur milieu d'enseignement. En deuxième lieu, le monde Internet des étudiants est dominé par le divertissement de toute sorte, comme on peut voir dans le tableau présent dans l'annexe.

### **Question no. 3**

À la question concernant l'information qu'ils recherchent le plus souvent, les étudiants ont apporté des détails qui complètent l'image offerte par la deuxième question. La liste qui s'en suit trace un portrait du monde virtuel fréquenté par les étudiants :

arts, basketball, boutiques, clavardage, choses intéressantes à faire près de chez soi, compte de banque, définitions de mots, dessin, dessins animés, divertissement, drogues, e-mail, exercices interactifs, Facebook, faits divers, films, football, hockey, humour, info autos achats, info personnes célèbres, info science, info sur les personnes de mon entourage, info sur les amis, info universités, jeux, langue espagnole, magasins de vêtements, maquillage, musique, mode, nouvelles, nouvelles de musique, nouvelles des amis, nouvelles du monde, nouvelles du sports, nouvelles sur les gens près de soi, nutrition, photos, recettes, réclames publicitaires, réseaux sociaux, séries télévisées, vidéos, satisfaire la curiosité, technique de guitare.

Dans cette liste, la notion de nouvelle est présente dans diverses acceptions comme : mode, nouvelles, nouvelles de musique, nouvelles des amis, nouvelles du monde, nouvelles des sports, nouvelles sur les gens près de soi, nutrition, photos.



L'interprétation de ces données indique que les mots qui font référence au divertissement dominant la recherche des étudiants.

Parmi ceux qui reviennent le plus souvent, on note : « nouvelles », mentionné 8 fois, « musique » mentionné 7 fois et le groupe des mots « nouvelles du monde » qui est mentionné 3 fois.

### **Bilan de l'impact de l'exercice déroulé**

Même si l'exercice semble simple, inoffensif, même si on a l'impression qu'il ne peut donner qu'une image de surface ou une image partiellement ou totalement fausse de ce qu'on est, ce moment pédagogique et de recherche a amené les répondants à faire preuve (dans une certaine mesure) d'honnêteté envers eux-mêmes. À travers le questionnaire proposé par l'exercice, chacun des étudiants a été amené à évaluer ce qu'il va décider de révéler ou non et pourquoi. D'une façon ou d'une autre, chacun a précisé ses valeurs. Les options personnelles différentes ou communes des répondants anticipent des attitudes, des actions à entreprendre à l'avenir. En participant à cet exercice, les étudiants ont été amenés non seulement à réagir face à un exercice pédagogique et de recherche



concernant l'impact de la rhétorique hypermédiatique, mais surtout à faire (de façon indirecte) une évaluation de leur vie de tous les jours et à préciser ce qu'ils font, comment ils utilisent leur temps, ce qui les définit à travers la toile virtuelle à ce moment précis de leur vie, qui ils sont virtuellement.

En conséquence, le monde virtuel dévoilé par les réponses données nous donne plusieurs types d'indices :

1. Le conditionnement exercé par l'environnement contemporain réel sur l'activité quotidienne des étudiants ;
2. Le conditionnement exercé par l'environnement contemporain virtuel sur la vie de chaque jour des étudiants ;
3. L'auto-conditionnement qu'on exerce sur soi-même et la façon dont on se définit par ce qu'on cherche, par ce qu'on désire, par l'imaginaire auquel on s'identifie;
4. Le type d'engagement de chacun envers le monde contemporain dont il fait partie.

Les résultats mettent en évidence que l'environnement contemporain réel et virtuel constitue un site élargi d'enseignement. Ces sites exercent leur pouvoir, leur impact en étroit lien de dépendance avec la manifestation des aspirations, des désirs des étudiants.

L'analyse de ces données nous révèle des horizons d'attente, des désirs, des plaisirs différents, mais des choses communes aussi.

La plupart des sites mentionnés sont reliés au champ du divertissement, de la distraction, des moments de conscience ou d'oubli assumé. En général, les étudiants sont intéressés par la définition de leur identité.



Toutes les données parlent de leur effort de s'identifier par rapport au monde extérieur qui les entoure, de leur effort de se définir dans le contexte contemporain. Plus concrètement, les données mettent en évidence des intérêts manifestés pour leur apparence physique, par leur présence dans le monde, pour le monde du design vestimentaire et les vêtements qu'ils peuvent se procurer, par les infos qui concernent les gens qui les entourent et par la communication entre eux, par le monde du divertissement diffusé sur la toile virtuelle. La navigation réservée à la recherche des loisirs, du plaisir, du divertissement, du passe-temps, occupe souvent une plage horaire beaucoup plus large. Le temps utilisé pour effectuer les travaux scolaires est parfois 2, 3 fois plus court que celui consacré à d'autres activités. Même dans les cas où les étudiants se divertissent

en même temps qu'ils font leurs recherches scolaires, ils considèrent cette dernière comme une activité très distincte de leur temps de loisirs, ça veut dire qu'en aucun cas l'activité scolaire n'est perçue comme activité plaisante.

### **Questionnement concernant les résultats obtenus lors de l'exercice d'orientation.**

Malgré le fait qu'on réserve tant de temps à se positionner par rapport à notre monde, dans ces données il n'y a aucune indication concernant l'intérêt pour les événements graves qui se passent aujourd'hui à chaque moment sur Terre. Il n'y a aucun mot qui indique un intérêt particulier pour la protection de l'environnement, par exemple, ou pour la justice sociale tant véhiculés aujourd'hui par les médias de toute sorte et par le milieu éducationnel. Il n'y a aucun mot qui indique précisément l'idée de connaissance de soi ou d'éducation dans un sens ou autre. Alors, est-ce qu'on se définit par ce qu'on fuit, par ce qu'on ne veut pas voir, par ce qu'on oublie et on veut oublier ? Est-ce qu'on se définit par ce qu'on interroge ? Les réponses ne donnent que des indices de ce qu'on désire, de ce qu'on cherche et de cette recherche révélée, définie par chacun à sa manière. Toutes ces réponses prouvent qu'on cherche la plupart du temps à se distraire, à s'oublier, sans savoir qu'on est à la recherche de soi-même. Chaque attachement semble être un enfermement en dehors ou en dedans de la connaissance de soi. Chaque attachement révélé semble être une fuite face au défi de connaissance de soi. Est-ce que cette fuite peut nous définir chacun d'entre nous ? On essaie de s'identifier aux choses qu'on croit nous représenter, on s'attache à ces choses illusoires sans vouloir se questionner sur la nature profonde de son attachement. Ces indices montrent une tendance commune et définit notre échantillon social questionné. Même si on ne semble pas se remettre en

question, la quête du plaisir et du confort à travers des attachements à toutes ces choses illusoires miroitées par le monde médiatique, a le rôle d'ouvrir et de mettre en marche un questionnement riche sur l'impact éducationnel de la rhétorique de l'hypermédia et en même temps, sur l'impact du processus pédagogique qui fait l'objet de notre recherche.

**Tableau concernant le temps alloué à la navigation sur Internet (sur 24 heures).**

Durée de la période (h)	Nombre de réponses
1	1
1-2	1
2	3
2-3	5
3	2
3-4	3
4	4
4-5	3
5	2
6	2
7	1

7-8	1
8	1

**Tableau concernant la distinction claire entre le temps passé pour les travaux scolaires et le temps alloué à d'autres activités**

Catégorie		Nombre de réponses	Temps alloué
Travaux scolaires	loisirs	1	2h/ 6h
		1	2h/ 2h
Travaux scolaires	plaisir	1	2-5h/ 1h
		1	0h 30/ 3h
Travaux scolaires	navigation	1	1h/ 3h
Travaux scolaires	divertissement	1	3h/ 4-5h
Travaux scolaires	surf	1	3h/ 1h
Travaux scolaires	Passe-temps	1	1h 30/ 2h
Travaux scolaires	social	1	1h/ 1h
Travaux scolaires	autre	1	1h 30/ 4h
		1	1h/ 1h 30
		1	0h 30/ 2h 30

**Tableau concernant la non-distinction entre le temps passé pour les travaux scolaires et le temps alloué à d'autres activités**

Catégorie	Nombre de réponses	Temps alloué
Travaux scolaires et loisir en même temps	1	2-3h
	1	4-5h
	1	4-5h
	1	3h

**Tableau concernant la distinction faite entre le temps alloué aux travaux scolaires, aux activités récréatives et aux recherches personnelles**

Catégorie	Nombre de réponses	Temps alloué
Travaux scolaires/ activités récréatives/ recherches personnelles	1	2h/ 3h/ 2h

## Liste de sites fréquentés indiqués par les étudiants dans le cadre de l'exercice no. 1

<https://johnabbott.omnivox.c> (31 réponses sur 31),  
<http://www.facebook.com> (29 réponses sur 31),  
<http://www.google.com> (21 réponses sur 31),  
<http://www.msn.com> (21 réponses sur 31),  
<http://www.youtube.com> (15 réponses sur 31),  
<http://www.tvvie.com> (3 réponses sur 31),  
<http://www.deviantart.com> (2 réponses sur 31),  
<http://www.foodnetwork.com> (2 réponses sur 31),  
<http://www.lon-capa.org> (2 réponses sur 31),  
<http://www.mtv.ca> (2 réponses sur 31),  
<https://www1.bmo.com> (1 réponses sur 31),  
<http://bnc.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://www.ctv.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://www.ctr24.com> (1), <http://www.cyberpresse.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://www.tumblr.com/tagged/the+daily+what> (1 réponses sur 31),  
<http://whois.domaintools.com/docssimo.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.ebay.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://search.ebscohost.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.eroeid.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.esea.com> (1 réponses sur 31),  
<http://failblog.org> (1 réponses sur 31),



<http://www.fanfiction.net> (1 réponses sur 31),  
<http://www.fashion.net> (1 réponses sur 31),  
<https://www.google.com> (1 réponses sur 31),  
[http://www.zazzle.ca/got\\_frog](http://www.zazzle.ca/got_frog) (1 réponses sur 31),  
<http://www.hltv.org> (1 réponses sur 31),  
<http://www.hotnewhiphop.com> (1 réponses sur 31),  
<http://icanhascheezburger.com> (1 réponses sur 31),  
<http://montreal.kijiji.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://masteringchemistry.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.marqueur.com>(1 réponses sur 31),  
<http://www.manga.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.videos.es/reproductor/metismedia> (1 réponses sur 31),  
<https://ca.netflix.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.mcgill.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://www.nba.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.nhl.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.ntl.org> (1 réponses sur 31),  
<http://perezhilton.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.rasica.si/en> (1 réponses sur 31),  
<http://www.rds.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://www.sephora.com> (1 réponses sur 31),  
<http://simpatico.com> (1 réponses sur 31),  
<http://sport.net> (1 réponses sur 31),

<https://www.sportetudiant.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.montrealgazette.com> (1 réponses sur 31),  
<http://tvblink.com> (1 réponses sur 31),  
<http://www.tsn.ca> (1 réponses sur 31),  
<http://www.ufc.com> (1 réponses sur 31),  
<http://vanierflooring.com> (1 réponses sur 31),  
<http://en.wikipedia.org> (1 réponses sur 31),  
[Worldstarhiphop.com](http://Worldstarhiphop.com) (1 réponses sur 31),  
<http://ca.yahoo.com> (1 réponses sur 31),

### **Annexe 3**

#### **Questionnaire. Exercice no. 1**

Université Concordia / Collège John Abbott

05-11-2010

Projet de recherche : Métapédagogie visuelle

Nom fictif de l'étudiant \_\_\_\_\_

Exercice no. 1.

1. Combien de temps (sur 24 heures) allouez-vous pour naviguer sur Internet ?

2. Quelles sont les sites que vous fréquentez le plus souvent ?

3. Quelle est l'information que vous recherchez le plus souvent ?

#### **Annexe 4.**

#### **Le diaporama présenté aux étudiants**

#### **Première image.**

Un carré en noir et blanc,

placé vers la gauche, en bas, sur un autre carré d'un vert militaire.

Un enfant, - une fille ou un garçon ; on ne sait pas.

Il nous regarde à travers une loupe, avec un œil innocent, agrandi.



#### **Deuxième image.**

« La perception demande de l'engagement. »,

un manifeste artistique d'Antonio Muntadas en rouge,

en cinq langues :

chinois, français, japonais, anglais et espagnol.



### Troisième diapositive

Mon écran d'ordinateur,  
photographié, qui représente  
mon écran d'ordinateur  
photographié,  
qui représente  
un écran de télé,  
placé devant l'appareil-photo ; seulement le cadre de bois. À travers  
l'écran  
on peut regarder un paysage naturel, verdâtre, rocheux, montagneux.



« Cyber war ! », message inséré dans **la quatrième image**,  
qui représente  
deux personnes,  
qui semblent regarder  
un écran, qui affiche ces mots.  
Une image,  
placée sur un carré vert militaire.



**Cinquième image.**

Un homme

bien habillé,

les mains dans les poches.

noyé dans la surface bidimensionnelle

d'un écran

traversé par des colonnes verticales et multicolores

de chiffres.

Il nous regarde de loin et d'en haut.



**Sixième image.** Un fond noir, massif, mystérieux, silencieux, religieux, presque sacré.

Treize lumières brillent dans l'immensité de ce noir, rangé sur deux lignes horizontales.

Une faible ligne bleue, qui semble donner à l'espace noir d'en haut l'air d'être placé au-delà du ciel, marque la marge d'en bas de l'image.

Au milieu, un pupitre - celui des États-Unis - et deux mains en l'air,

une à gauche du pupitre, l'autre à droite. Les mains de George W. Bush en l'air,

pendant une conférence ; juste les mains qui semblent prêcher sans tête.

La tête, ...invisible, cachée derrière le pupitre.

Au lieu de la tête, au-dessus du pupitre, au milieu de l'image, une des lumières brille plus

fort que toutes les autres.





### **Septième diapositive**

Juxtaposition. Deux images en concubinage forcé ; à gauche, dans un jardin vert, un enfant, plein de joie, court après une boule de savon. À droite, au-dessus de l'eau, une boule qui abrite un jardin qui, à son tour, abrite un arbre.



### Huitième image

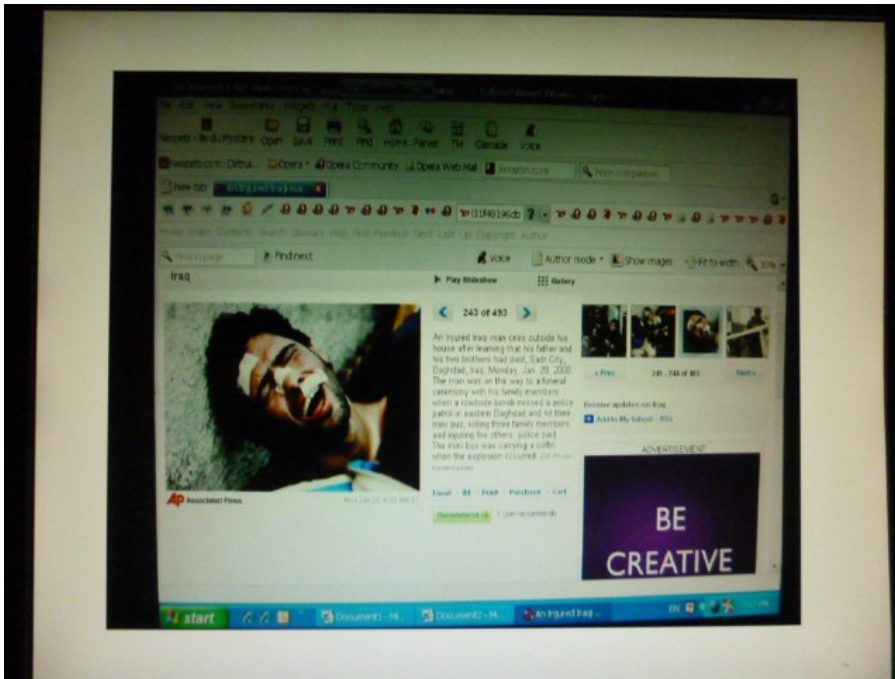
La page de nouvelles de Yahoo. ca,  
ouverte à la catégorie « images » ;

À gauche, le portrait d'un blessé de la guerre d'Iraq,  
qui crie.

Au milieu, le texte qui suit l'image. À droite, en bas, un texte  
en blanc sur un fond violet ;

« Be creative »,

crie le texte lui aussi.



La neuvième image, engagée. Le visage souriant et doublé de Mark Zuckerberg,  
« La perception demande de l'engagement. »



**La dixième image** suit l'image d'avant ;

Un écran d'ordinateur bleu turquoise,  
rempli de chiffres.

Une main sort de l'écran et manipule le clavier.



**Onzième image,**

engagée.

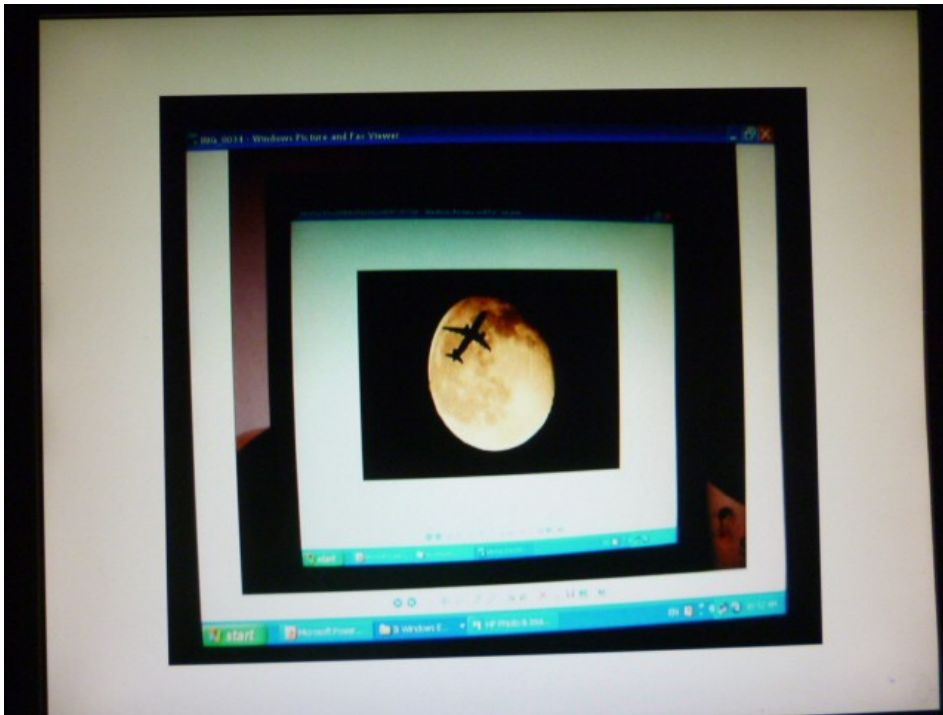
La Méduse de Michelangelo Merisi da Caravaggio crie  
superposée sur un carré vert militaire :

« La perception demande de l'engagement. »,



### **Douzième diapositive**

La photographie de l'écran de mon ordinateur,  
qui représente une autre photographie  
de l'écran de mon ordinateur,  
qui représente  
un avion  
en contre-jour,  
qui passe  
à travers l'image de la pleine lune sur une diagonale verticale.



### **Treizième diapositive**

Un coin de rue.  
Sur un pavage,  
près d'un mur peint en graffiti,  
une télé,  
qui déroule sur son écran  
le World Trade Center  
en fumée.



George W. Bush nous pointe du doigt. **La quatorzième image**, engagée.

« La perception demande de l'engagement. »



**Quinzième diapositive.** La coupole d'une mosquée,  
pendant la nuit. On distingue à peine le ciel,  
verdâtre, foncé, le croissant encadre la pleine lune au milieu.



**La diapositive seize.** Juxtaposition.

À gauche, le portrait d'un soldat en Iraq ; Il a le casque sur sa tête et les mains habillées de gants militaires.

Il mange un morceau rouge de melon d'eau.

À droite, sur un tapis oriental, jeté par terre,  
en Iraq,

un appareil-photo de photojournaliste couverte de sang.





**Diapositive dix-sept.** Une image en noir et blanc. Un fragment. Une main qui fait place au regard. À travers les rideaux, dehors, on voit l'arrivée d'un avion de guerre Harrier.



**Diapositive dix-huit.** Un fragment. Une image en noir et blanc. Un chien à la fenêtre;

il regarde dehors ; un avion semble flotter très près de la fenêtre ;  
un avion de guerre Harrier, qui est en train d'atterrir sur les rues de la ville.



Un enfant à la fenêtre. **La dix-neuvième** diapositive.

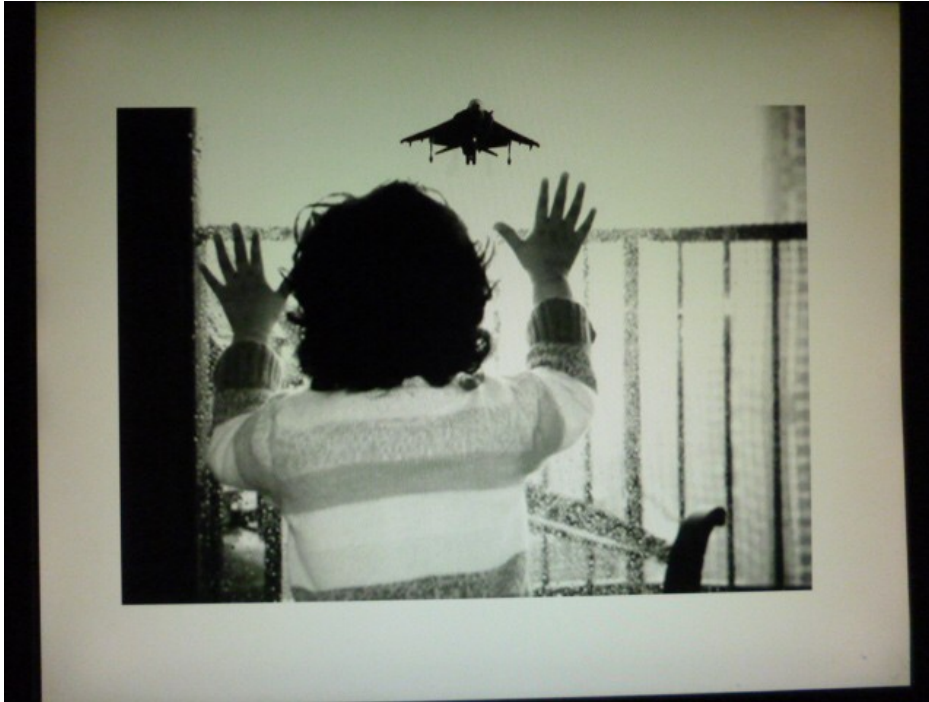
Noir et blanc. On voit l'enfant de dos.

Il a posé ses mains sur la vitre de la fenêtre.

Il regarde dehors.

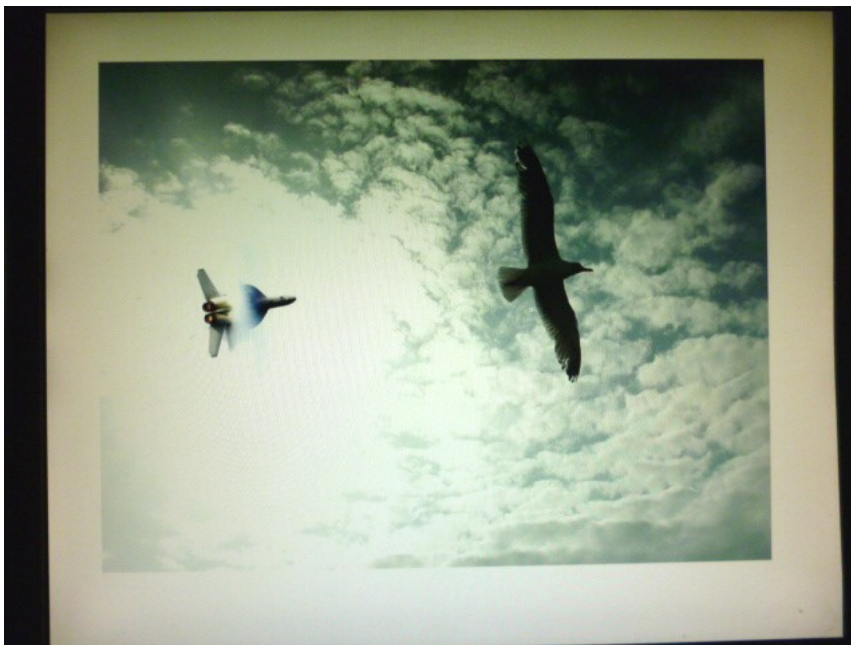
Un avion de guerre Harrier approche ; on le voit juste en face de l'enfant.

Il pleut dehors. Les fenêtres sont pleines de gouttes d'eau.



Contre-jour. **La vingtième diapositive.** Un ciel nuageux, fort illuminé. En couleurs.

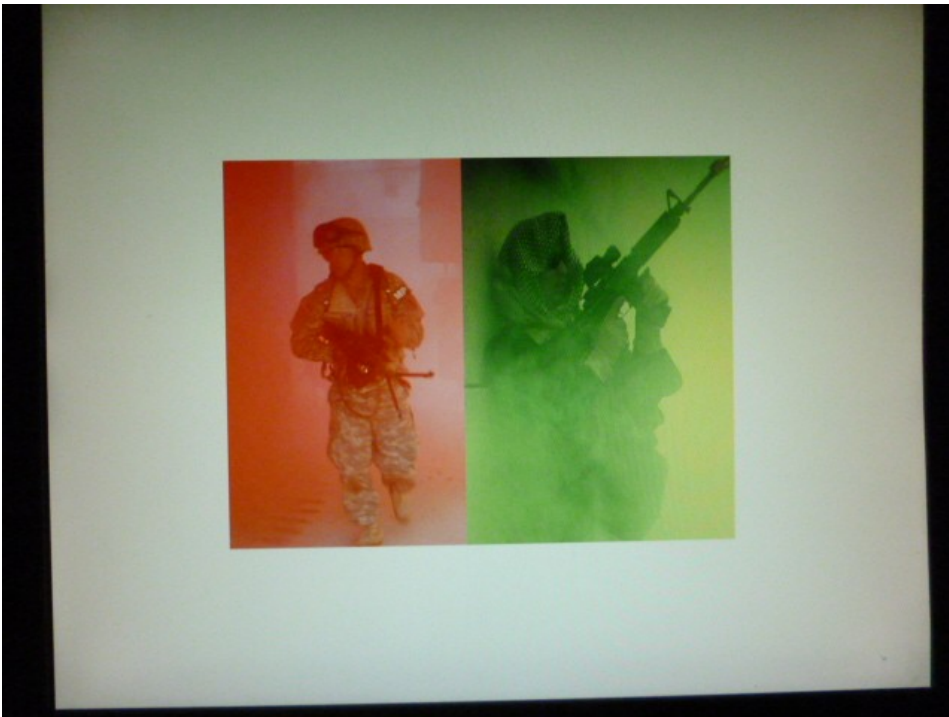
Un avion de guerre ; il semble suivre un oiseau, un albatros blanc.



**Diapositive vingt-et-un.** Juxtaposition. Deux images en concubinage. En couleurs. À gauche, une image rougeâtre.

Un soldat américain armé. Il court. À droite une image verdâtre.

Un soldat arabe. Il semble se cacher.



**Diapositive vingt-deux.** L'image en couleurs de l'écran de mon ordinateur, qui représente

un soldat britannique équipé lourdement, assis près d'un mur rocheux, face à face avec un enfant habillé d'une chemise afghane.

En Afghanistan. Ils tiennent ensemble une bouteille d'eau en plastique.

On ne sait pas qui offre de l'eau à qui.



**La vingt-troisième image.** En couleurs.

En Afghanistan.

Un fragment.

Une cour intérieure.

Un soldat, poussé par un enfant, essaie de  
faire du vélo, avec un petit vélo d'enfant.

Deux autres enfants,

près d'un mur en brique jaunâtre ;

ils rient en regardant le soldat.



24. Trois images en couleurs. En Iraq. Un va-et-vient de gauche à droite.

Juxtaposition. À gauche, un soldat américain. Il emmène un homme, de force ;  
un Iraquien les mains menottées au dos.

Au milieu, un fragment,

une plaine alpine de Roumanie, le mont Ciucas, rempli de fleurs roses de rhododendron.

À droite, en Iraq,

un soldat américain.

Il amène de force un homme

qui a ses mains menottées au dos.



25. Deux images en couleurs. Juxtaposition. Concubinage. Association.

Ressemblance.

À gauche, une icône. Le portrait de Jésus Christ auréolé, du monastère Sainte- Catherine-  
du-Sinaï. Il nous regarde. Un regard direct, froid. À droite,

le portrait de George W. Bush. Il semble être auréolé.

Il a des ailes à la tête. Il ressemble au dieu grec de la mort.

Thanatos.

Son portrait se superpose sur l'image du sceau du

Département de la Défense des États-Unis.



**26. Juxtapositions.** L'image de droite en noir et blanc ;

George W. Bush tient dans ses bras

une fillette qui lui chuchote quelque chose à l'oreille.

À droite,

une image en couleurs d'Iraq.

Un père désespéré.

Il court avec sa fille pleine de sang.

Il l'encourage.





**La vingt-septième image.** Juxtaposition. Trois images.

En Iraq. Un père blessé.

Il pleure.

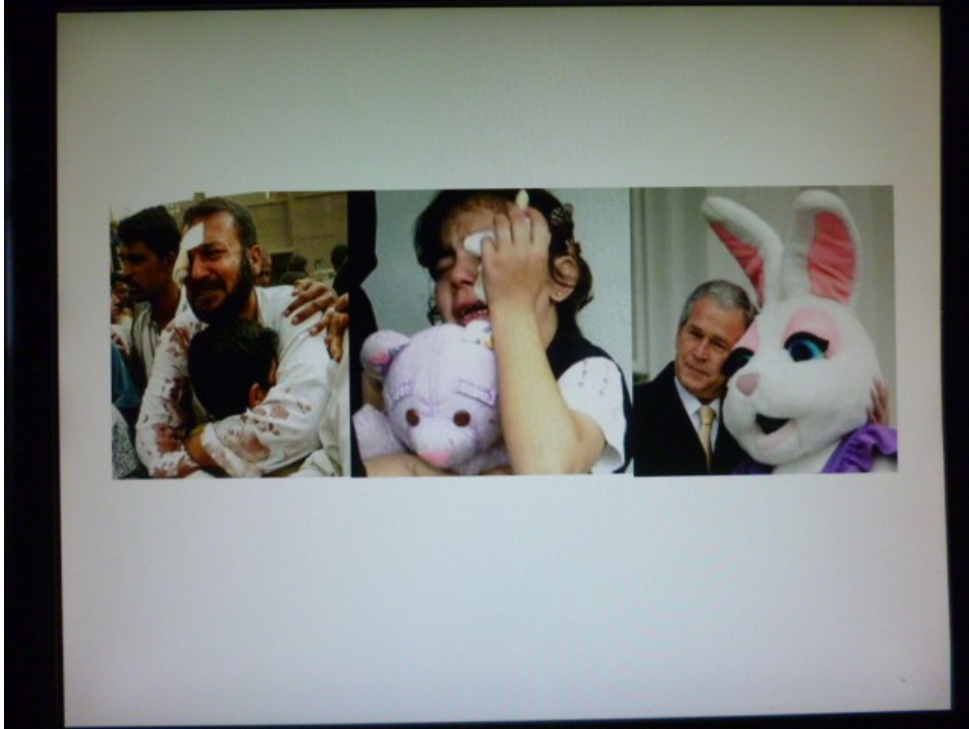
Il serre son fils dans ses bras.

Au milieu, en Iraq, une fillette qui pleure serre dans ses bras un petit ourson rose.

À Washington D.C., George W. Bush.

Il sourit. Il serre dans ses bras quelqu'un,

travesti dans un grand lapin de peluche rose.



**28.** Juxtaposition. Deux images en couleurs.

À gauche, le portrait d'un soldat américain.

Un soldat appartenant à la communauté noire.

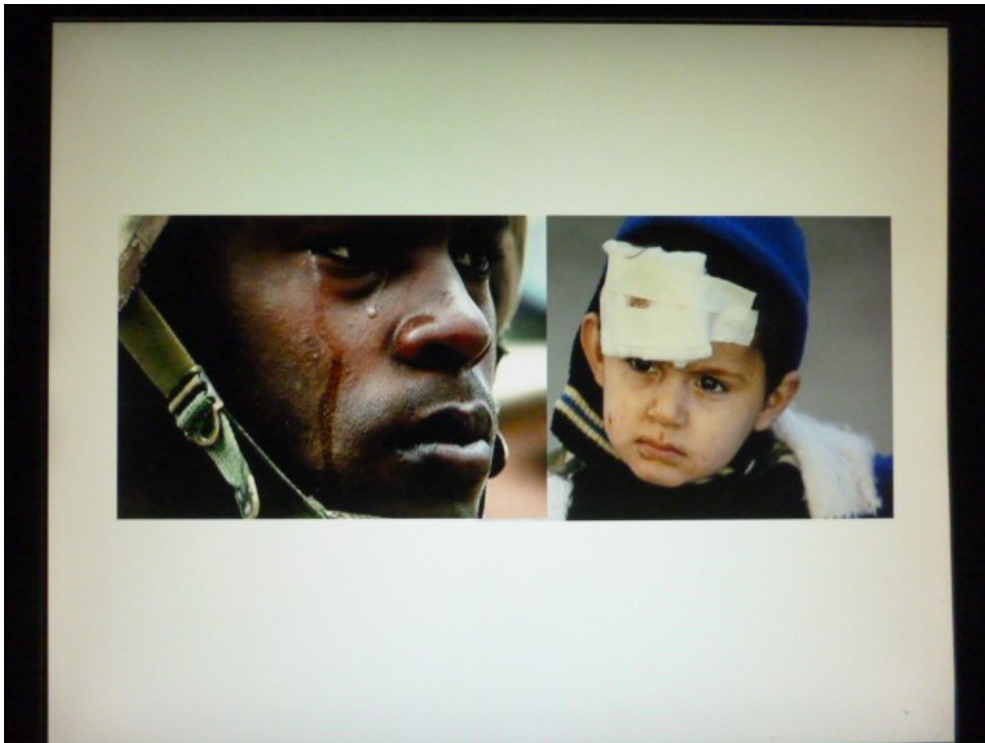
Il pleure.

Ses larmes traversent son visage.

À droite,

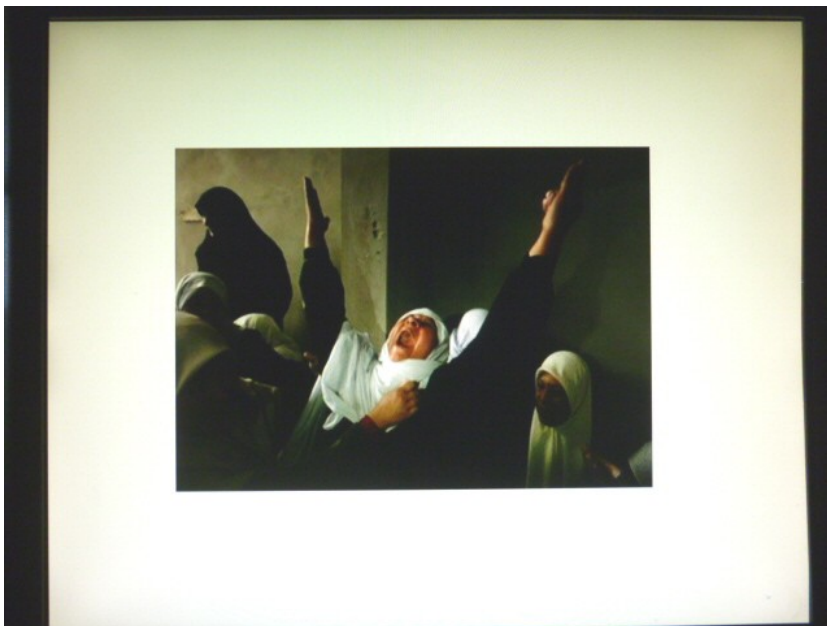
un enfant, - blessé de guerre, blessé gravement à la tête.

En Iraq. Il ne pleure pas. Il regarde. Un regarde perdu, nostalgique.



**29.** Une mère qui crie. En Iraq. En couleurs. Habillée en noir.

Les mains tendues vers le ciel.



**30.** Une image en couleurs, placée sur un carré d'un vert militaire.

Osama bin Laden

habillé de vêtements militaires ;

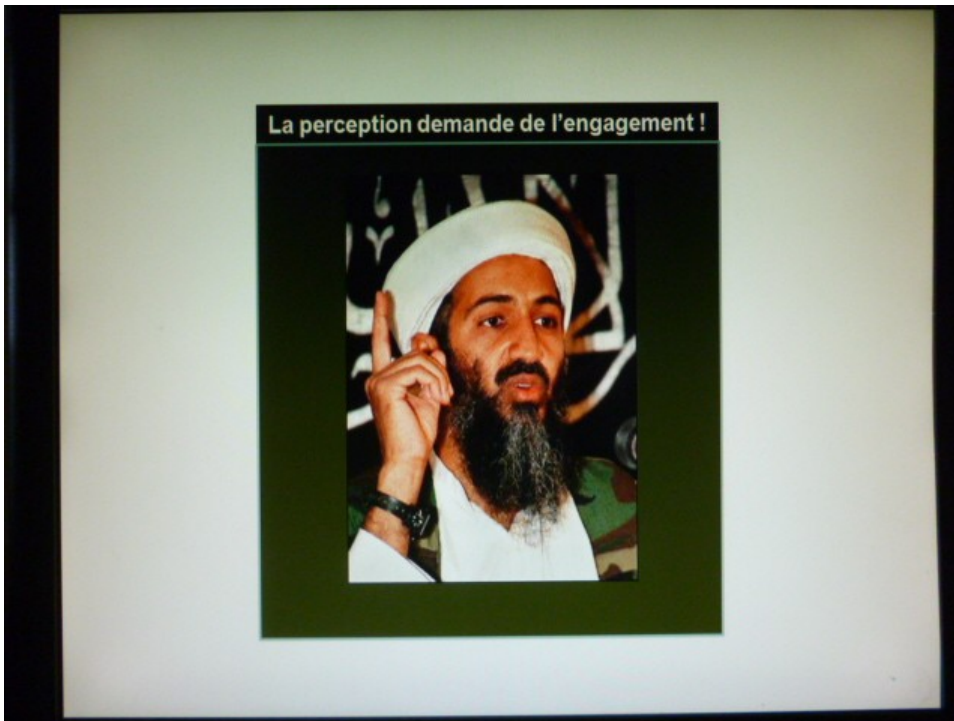
Derrière lui, un texte islamique. Blanc sur noir.

Manifeste.

Il pointe du doigt avec sa main droite. Fermement.

Il explique quelque chose.

« La perception demande de l'engagement ! »



**Trente-et-un. Juxtaposition.** Des images en couleurs.

À gauche, un jouet.

Un personnage du jeu de LEGO. Une fillette, en plastique de couleur jaune, habillée en rose.

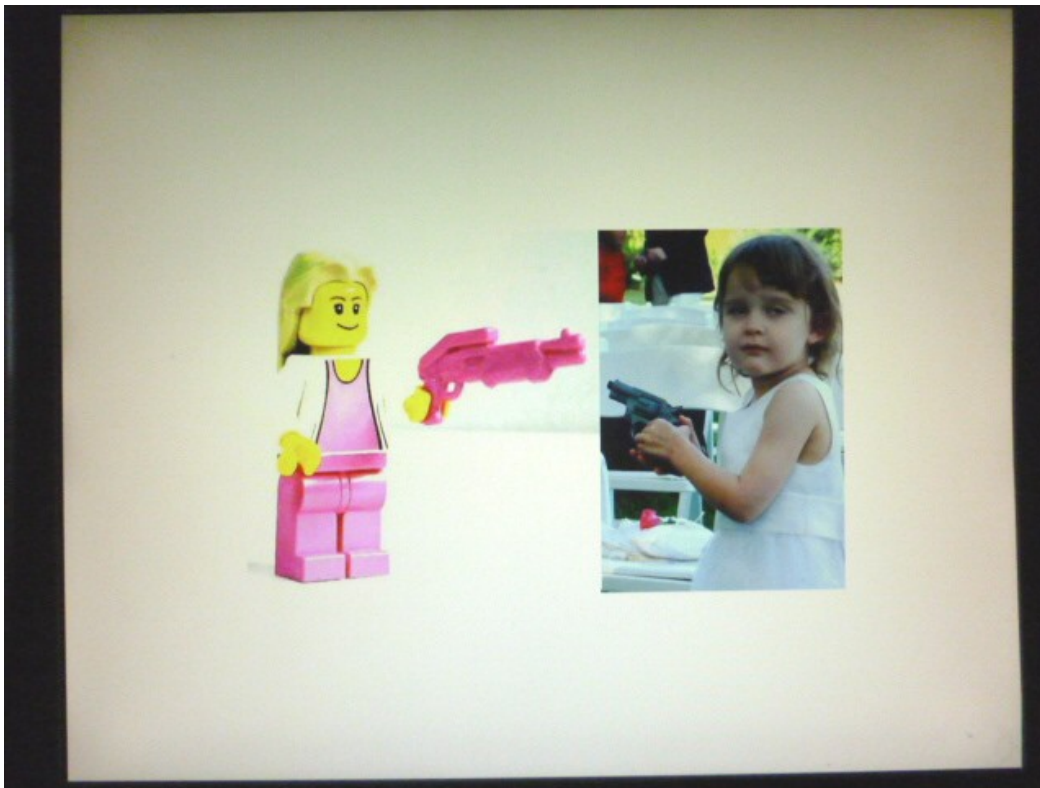
Elle a un pistolet rose.

À droite,

une photo de famille.

Une petite fille souriante.

Elle tient un pistolet noir.



**32.** Deux images en concubinage. Juxtaposition.

À gauche, la poupée Barbie,

habillée de vêtements militaires, assise sur une branche d'arbre.

À droite,

une fille de sept ans, aux États-Unis, habillée en rose. Elle tient dans ses mains

une arme lourde,

une mitrailleuse.

Elle est assise par terre, dans sa chambre.



**33. Juxtaposition.** À gauche, une poupée habillée en rouge.

Elle porte une arme, une mitrailleuse.

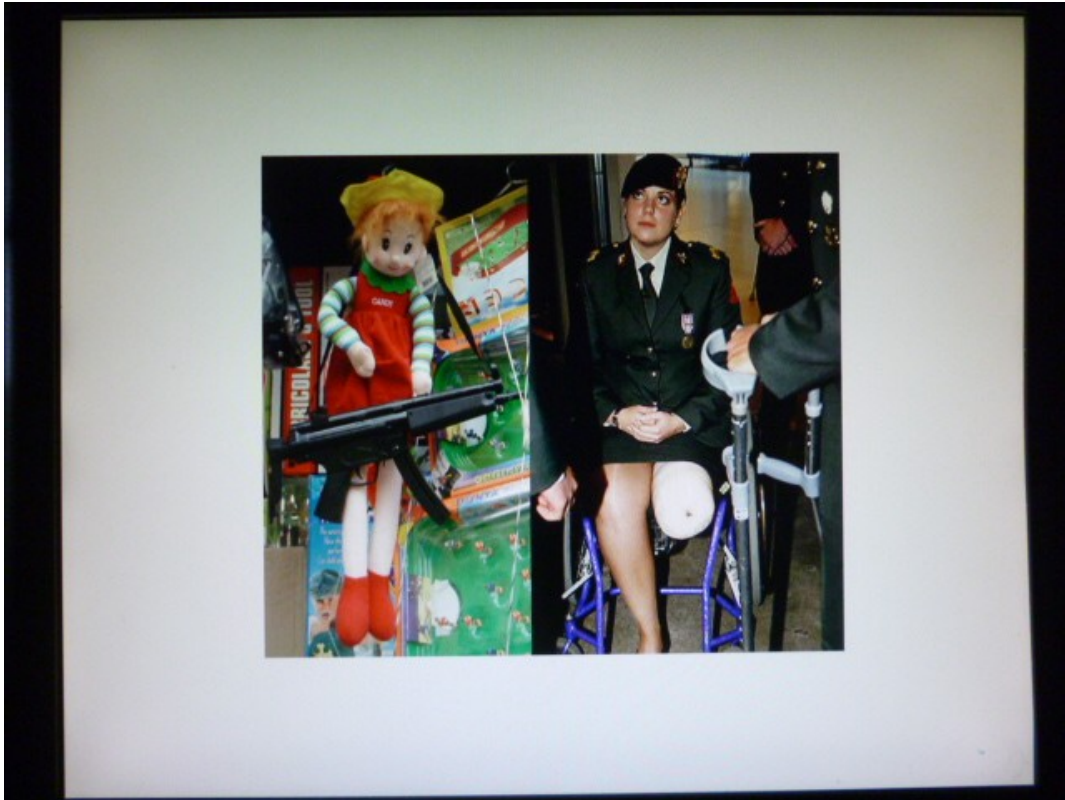
À droite, un soldat, une femme, habillée en vert ;

des vêtements de cérémonie.

Elle a été récemment blessée.

Elle a la jambe gauche amputée.

Son regard est résigné.



**Trente-quatre.** Deux images reliées.

Le même sujet. À gauche, aux États-Unis,

Une petite fille de la communauté noire apprend à manier une arme lourde,

une mitrailleuse,

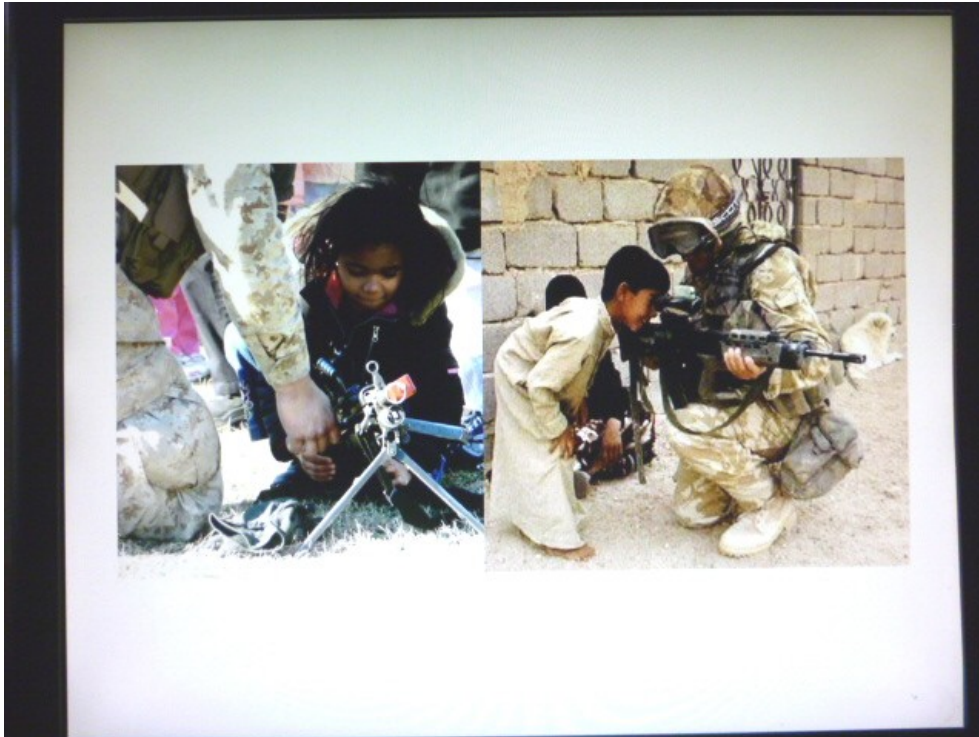
à l'aide d'un soldat.

À droite, un garçon,

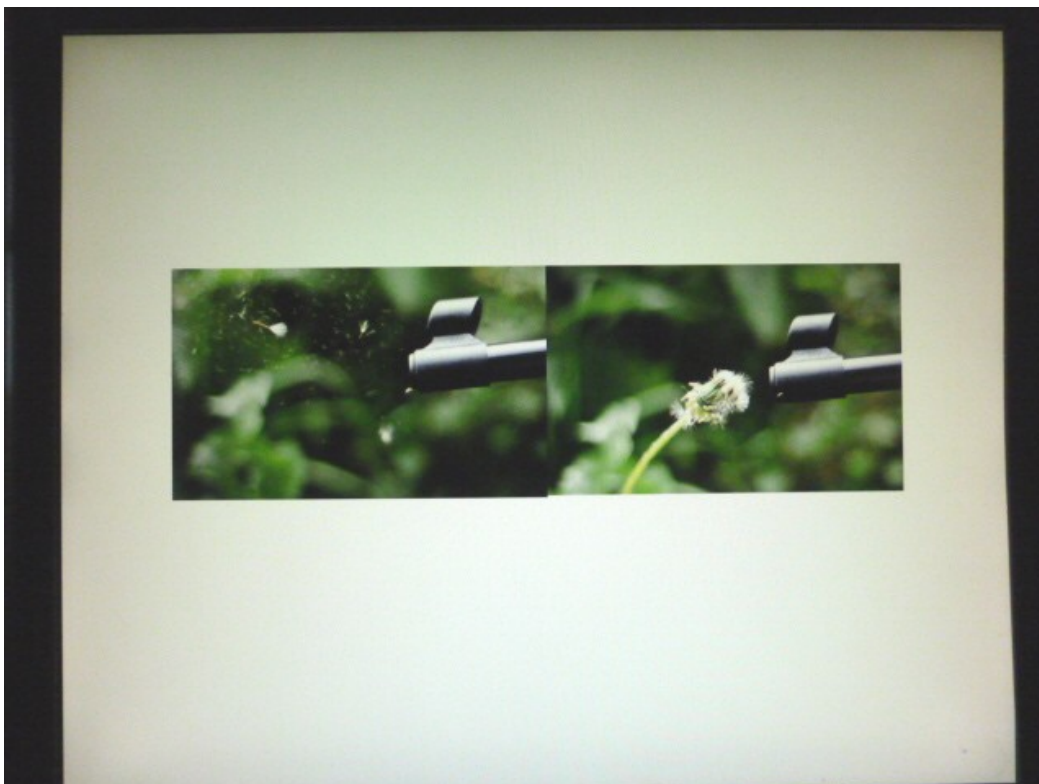
un enfant afghan

regarde à travers la lunette d'une mitrailleuse

aidé par un soldat des forces internationales.



35. Deux images reliées, en séquences. Le bout du tuyau d'une arme qui tue un pissenlit.





**L'image numéro 36.** Une image, en couleurs. Une photo de l'écran de mon ordinateur.

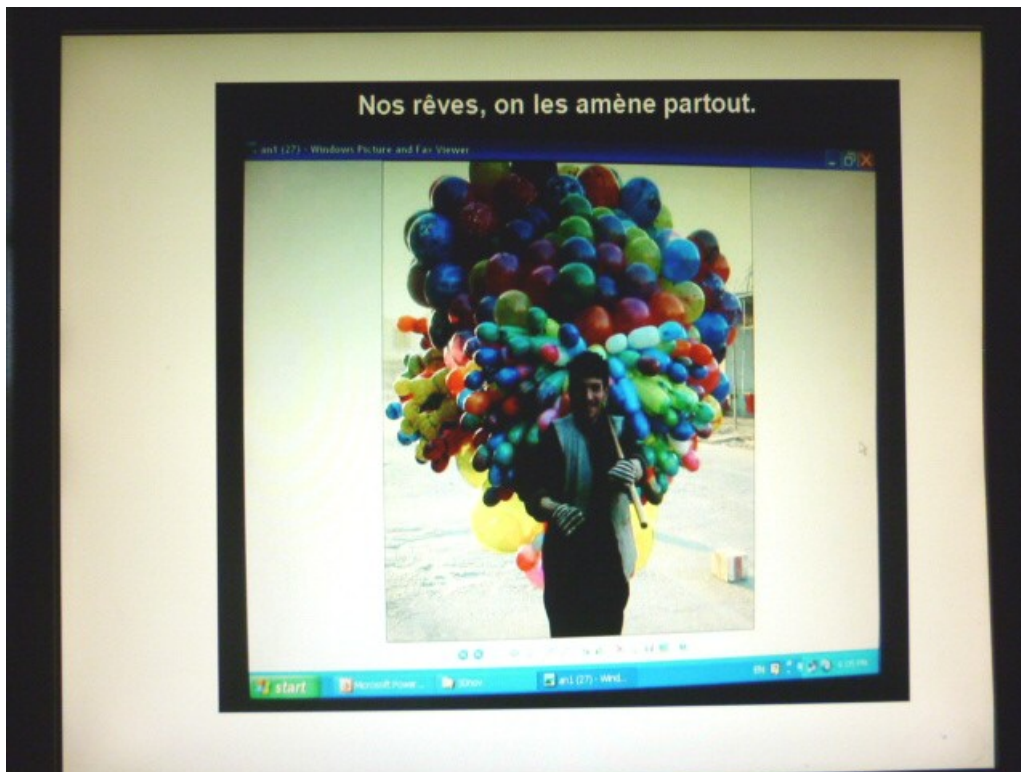
Un homme, un Afghan qui vient vers nous.

Il est souriant.

Il porte sur son épaule gauche une charge, des dizaines de ballons multicolores.

Manifeste.

« Nos rêves, on les amène partout. »



**37.** Juxtaposition. Le même sujet.

La guerre.

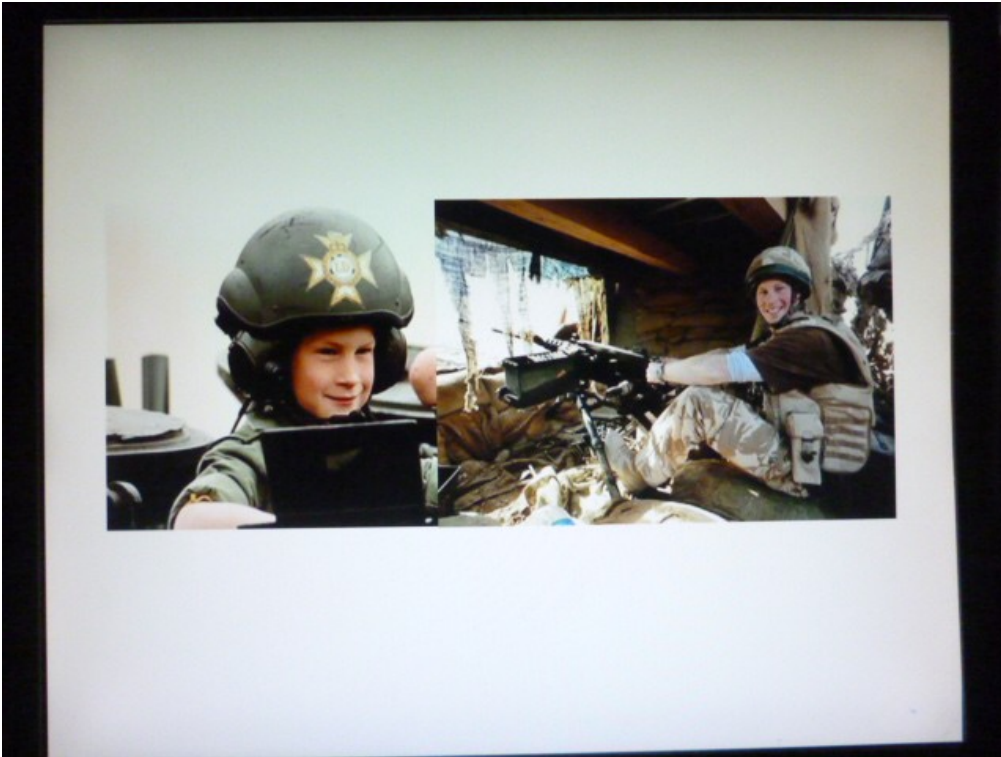
Le prince Harry fait la guerre.

En Afghanistan.

À gauche,

le prince Harry enfant, sur la tourelle d'un char de bataille.

À droite, le prince Harry adulte, maniant une arme lourde, une mitrailleuse, en Afghanistan.



**38.** Deux images en concubinage forcé.

À gauche, assis sur son genou droit,  
un soldat salue un enfant afghan,  
en Afghanistan.

L'enfant sourit. Le soldat sourit.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant. L'enfant regarde vers la gauche.



**39. Juxtaposition. Deux images en concubinage forcé.**

À gauche, en Iraq,

un soldat lourdement armé surveille un enfant, un garçon obligé de rester assis,  
juste en face du soldat, déshabillé jusqu'au milieu de son corps.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

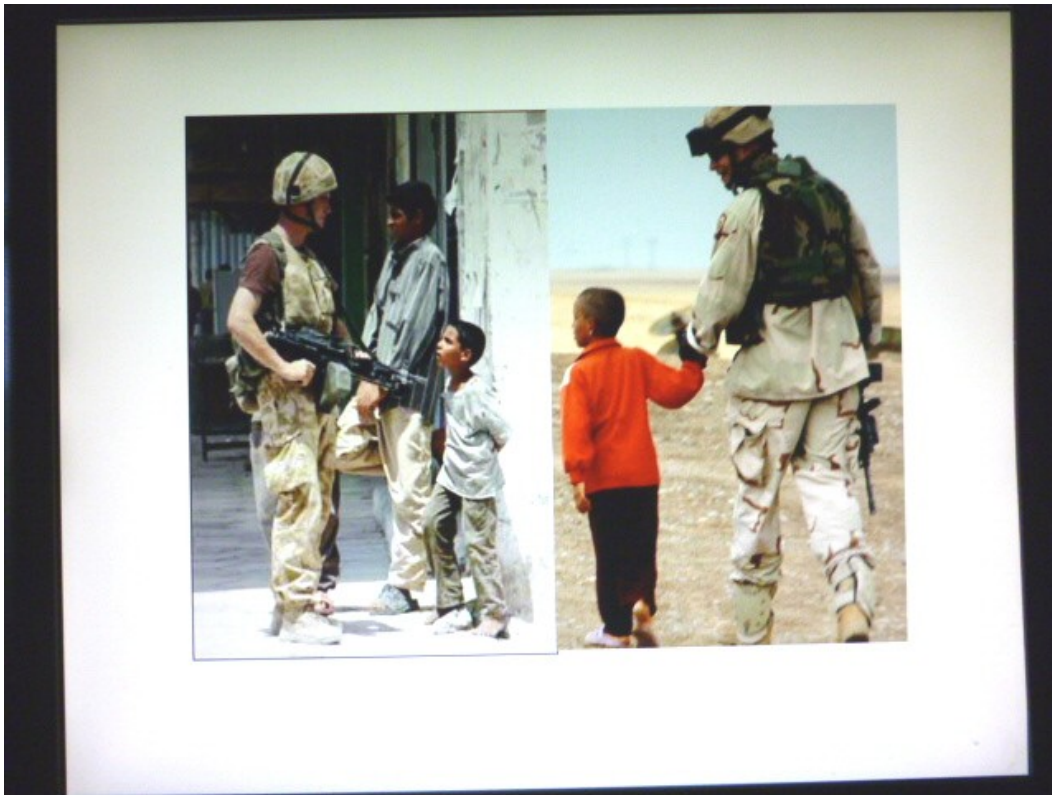
Il est tenu par la main par un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat explique quelque chose en souriant.



40. Deux images en concubinage forcé. Juxtaposition. À gauche, un soldat armé pointe son arme vers un enfant, un garçon qui regarde enragé le soldat, en Iraq, collé à un mur les mains à son dos, attachées. À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.



41. Juxtaposition. À gauche,  
dans la terre désertique d'Iraq,  
un homme assis à genoux habillé en blanc,  
le visage masqué d'un sac vert,  
les mains à son dos, attachées.  
À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par  
un soldat,  
dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.



**Quarante-deux.** Deux images en concubinage forcé.

La prison d'Abu Ghraib, en Iraq.

Un espace jaunâtre. Au milieu, un homme  
placé sur une boîte en carton, pieds nus, habillé d'un poncho,  
la tête masquée d'un sac noir, ses mains attachées à des fils électriques.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat explique quelque chose en souriant.



43. À gauche, deux hommes afghans. Juxtaposition. L'un d'entre eux, habillé en bleu foncé, essaie d'aider l'autre à apprendre à marcher.

Il a les deux jambes amputées.

Des béquilles en bois.

Il porte des jambes mécaniques, en plastique et en métal.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.



**L'image 44.** Juxtaposition.

Un ancien soldat, des États-Unis, assis, sur les marches de sa maison,  
les deux jambes amputées.

Il a un regard endolori.

Il porte des jambes en plastique et en métal. À droite,  
un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat,  
dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat explique quelque chose en souriant.





45. Une rencontre. À l'hôpital. Au milieu de l'image,

un soldat ;

il est jeune.

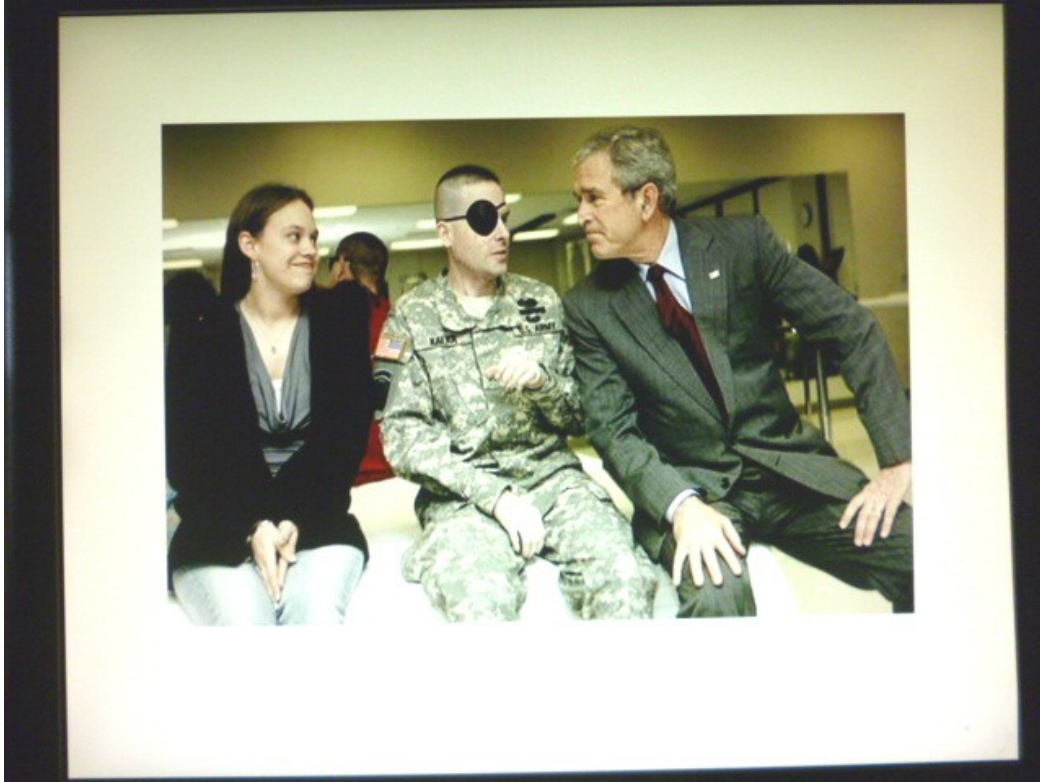
Il est blessé.

Son œil droit est couvert de noir, comme l'œil d'un pirate dans les vieux temps.

À sa gauche, George W. Bush, collé à lui ; son visage

semble marqué par une grimace de résignation, de regret. À sa droite, une jeune femme.

Elle regarde le président, souriante, résignée, approbatrice.



**Quarante-six.** Deux images en concubinage forcé. À gauche, un gros tuyau de char, monumental,

pointé vers nous.

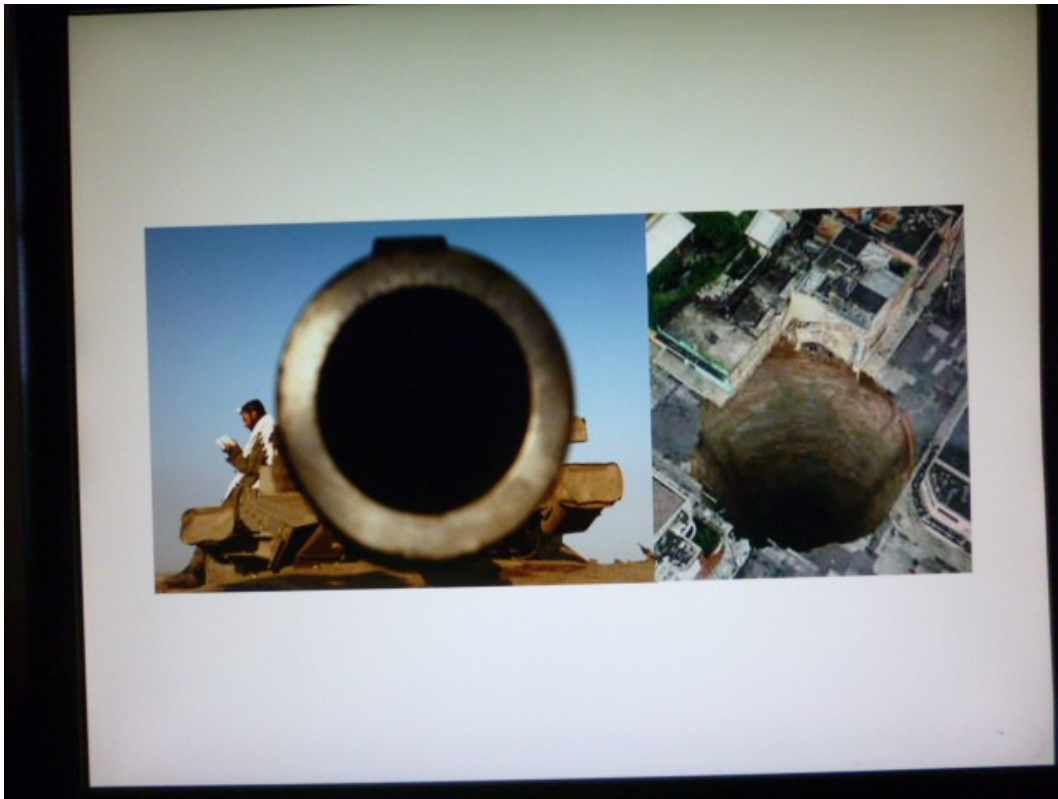
En arrière, assis sur le char,

un soldat couvert d'une écharpe blanche.

Il lit un petit livre.

À droite, dans un village, un immense trou, profond.

La terre s'est effondrée.



47. Juxtaposition. À gauche une icône ;

Le portrait de Jésus Christ auréolé, du monastère Sainte-Catherine-du-Sinaï.

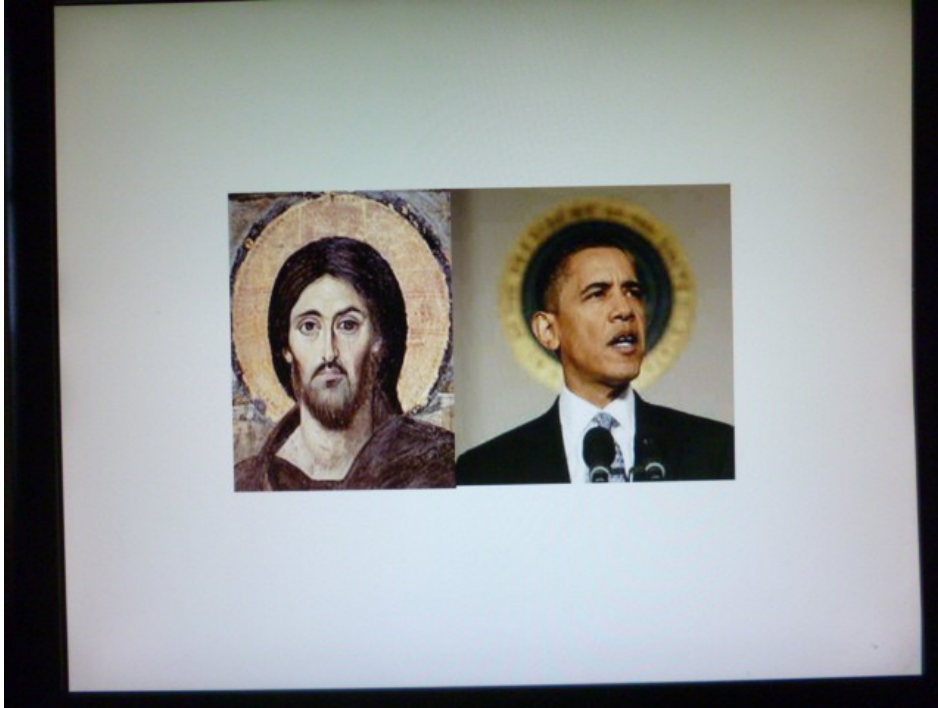
Il nous regarde.

Un regard direct, froid.

À droite, le portrait de Barack Obama, auréolé.

Son portrait se superpose

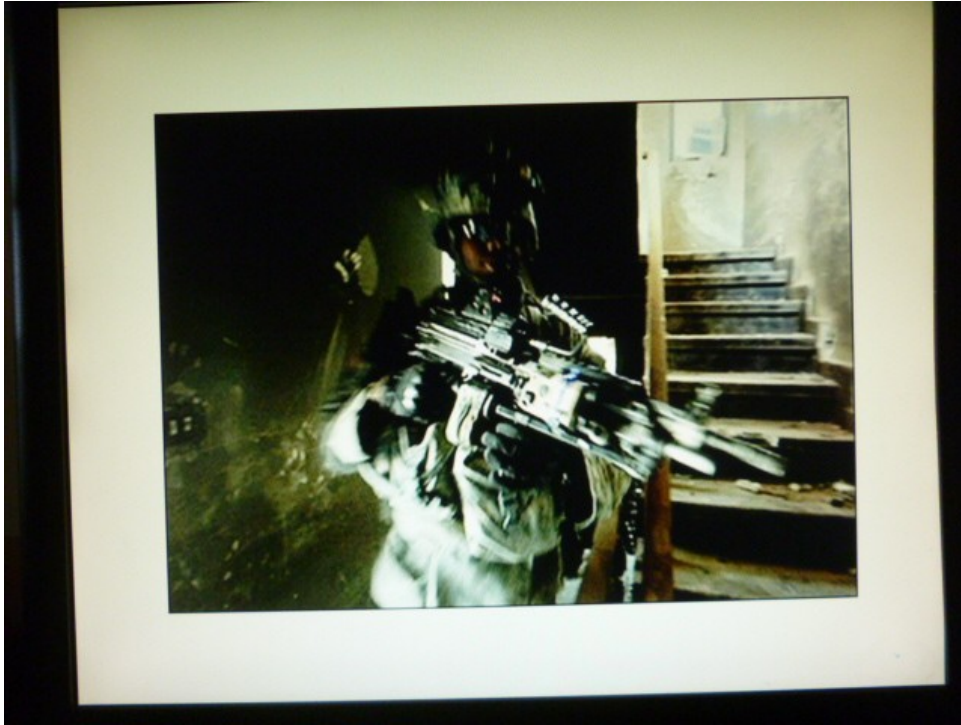
sur l'image circulaire et floue du sceau du Département de la Défense des États-Unis.



48. Juxtaposition. À gauche, New York ; les tours jumelles de WTC, en fumée. À droite, dans le Golfe du Mexique, la mer en flammes.



49. Une image floue. Un soldat en mouvement ; il tient une arme lourde, une mitrailleuse.



**Cinquante.** À gauche, une icône ; Le portrait de Jésus Christ auréolé, du monastère Sainte-Catherine-du-Sinaï.

Il nous regarde.

Un regard direct, froid.

À droite, le portrait de Benjamin Netanyahu

Auréolé. Son portrait se superpose

sur une lumière diffuse, circulaire.



**L'image numéro 51.** Deux soldats en position de lutte, derrière une barricade de béton, qui porte le signe d'un graffiti : « Free Palestine. »



**Cinquante-deux.** Deux images. Juxtaposition. À gauche, un Père Noël derrière une barricade. Il est en train de faire usage d'une arme lourde, une mitrailleuse. À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.



**53.** Stephen Harper pointant du doigt. Manifeste. « La perception demande de l'engagement. »

Une image en couleurs sur un carré vert militaire.



54. Le portrait de deux soldats en action. L'un d'entre eux tire vers nous.

L'image est accompagnée du message : « Canada at war. »





**55. Juxtaposition.** En Afghanistan. À gauche, un soldat sort en hâte d'une maison. Sur les murs blancs, deux Mickey Mouse. L'un d'entre eux court à vélo, l'autre, caché sous un parapluie, regarde en arrière.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.

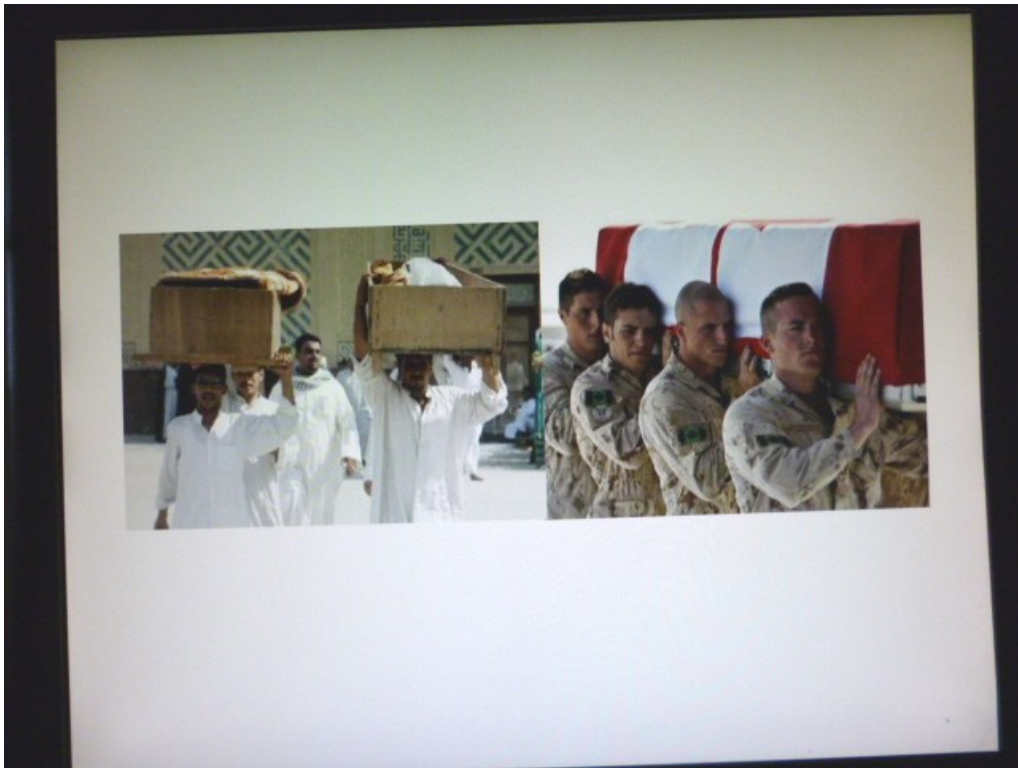


**56. Concubinage des photos.** À gauche, dans un aéroport, un soldat – une jeune femme, à genoux, équipée lourdement, elle crie, elle pleure, elle serre dans ses bras une fillette.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.



57. Juxtaposition. Concubinage forcé. Deux photos. Le même sujet. À gauche, en Afghanistan deux groupes d'hommes, habillés en blanc, portent des cercueils sur leurs épaules. À droite, quatre soldats canadiens, attristés, portent sur leurs épaules un cercueil couvert du drapeau canadien.



58. Deux images. À gauches, un champ de fleurs colorées,  
des coquelicots

...du rose, du jaune, du rouge, du vert, du blanc.

À droite,

un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

Il est tenu par la main par un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat explique quelque chose en souriant.

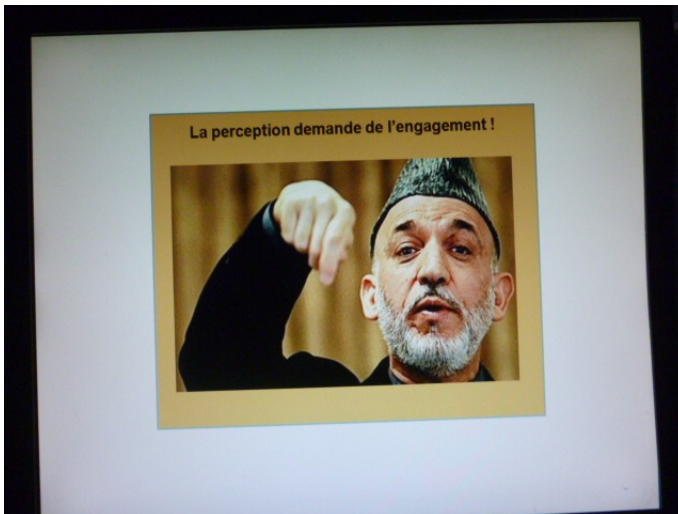


**Cinquante-neuf.** Juxtaposition. À gauche,  
un homme, assis, sur une ruelle, entre deux champs de drapeaux :  
ceux des Iraquiens et des Américains morts en Iraq.  
À droite,  
un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.  
Il est tenu par la main par un soldat,  
dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat  
explique quelque chose en souriant.



**Soixante.** Manifeste. Hamid Karzai pointant du doigt.

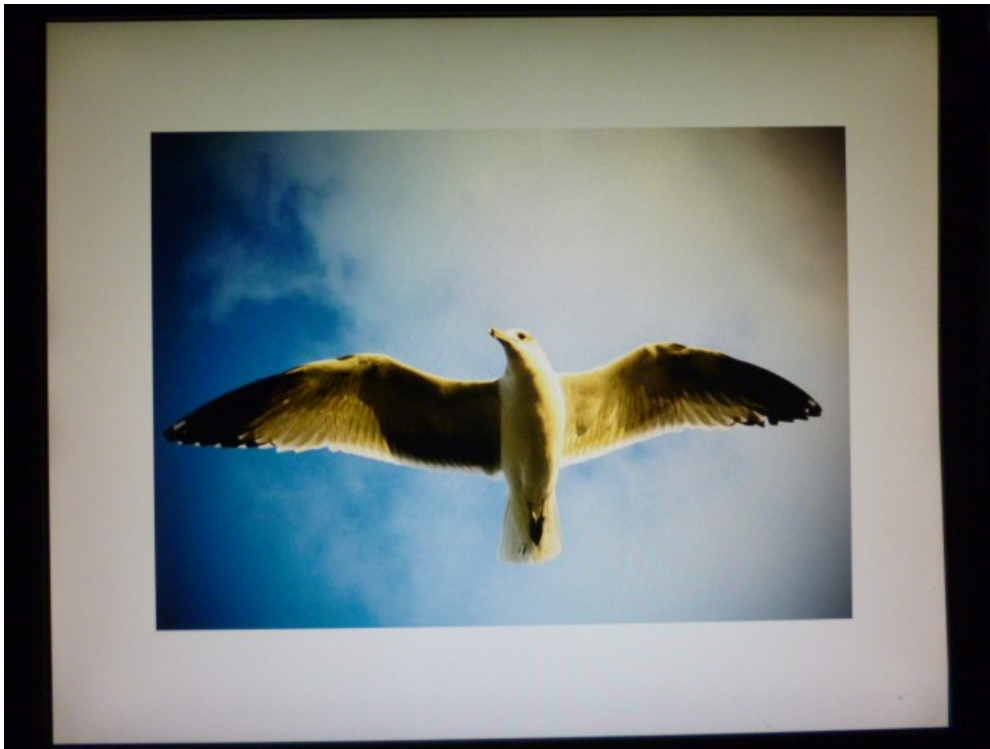
« La perception demande de l'engagement. » Une image en couleurs sur un carré jaune militaire.



**L'Image numéro 61.** En Afghanistan,  
dans un jardin. Un père et son enfant au milieu  
de dizaines de colombes blanches.



**62.** Une mouette,  
blanche,  
en vol,  
sur le ciel  
bleu.



63. Un B2, un bombardier furtif, en vol, visible, sur un ciel nuageux.



**64.** Manifeste. Mahmoud Ahmadinejad pointant du doigt.

« La perception demande de l'engagement. » Image en couleurs sur un carré vert militaire.

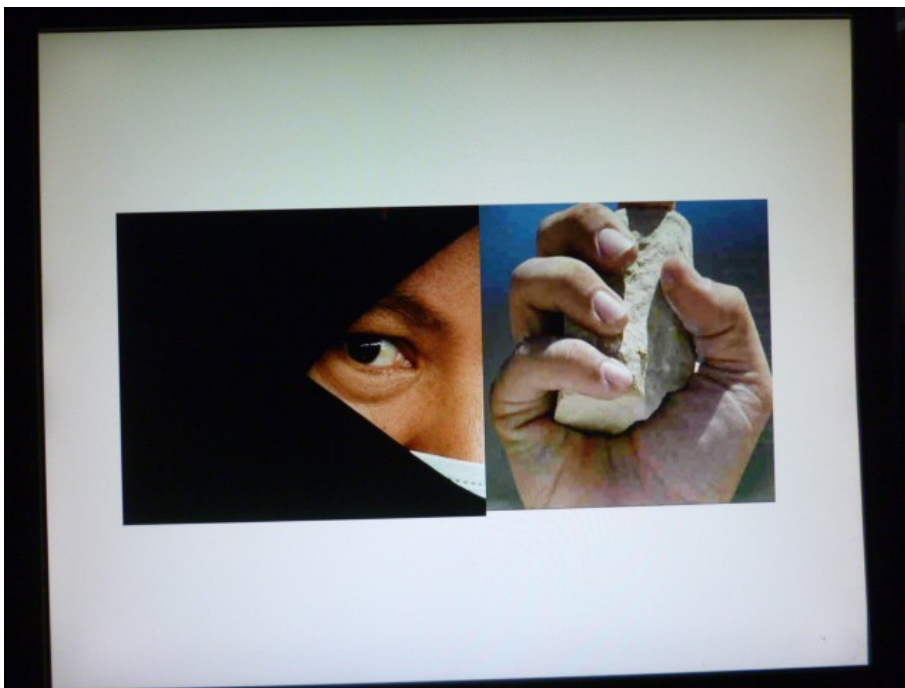


**Soixante-cinq.** Deux images. Concubinage forcé. À gauche, Mahmud Ahmadinejad, derrière des bouquets de fleurs ; il pointe du doigt sa tête. À droite, agrandie, la main de quelqu'un qui serre une pierre, prête à la jeter.





66. Juxtaposition. À gauche, un fragment, une femme arabe; la tête couverte de noir ; on ne voit que son œil droit. À droite, agrandie, la main de quelqu'un qui serre une pierre, prête à la jeter.



**67. Concubinage forcé.** Deux images. À gauche, une femme couchée par terre, agenouillée, immobilisée, habillée en blanc, face à un groupe d'hommes, préparés à jeter des pierres contre elle. À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.



**68. Juxtaposition.** À gauche, Mahmoud Ahmadinejad. Il tient dans sa main droite une rose rouge. Il semble parler à voix forte. À droite, une fille, une Iranienne,

très inquiète,

derrière une lumière, habillée de vêtements noirs, la tête couverte de noir. Elle tient dans sa main droite

une petite rose, rouge.



**Soixante-neuf.** Concubinage forcé. Deux images. À gauche, Mahmoud Ahmadinejad.

Résigné, en silence, il semble se dire à lui-même quelque chose.

À droite

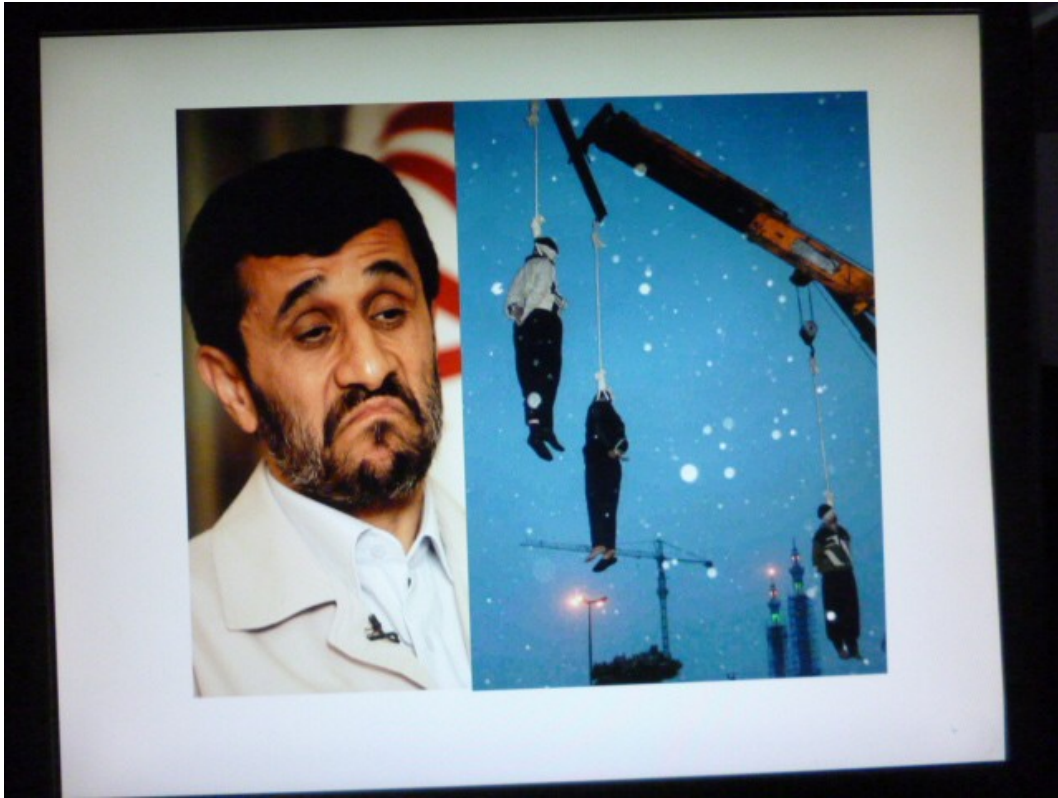
en Iran.

Un ciel bleu.

Un chantier. Il neige.

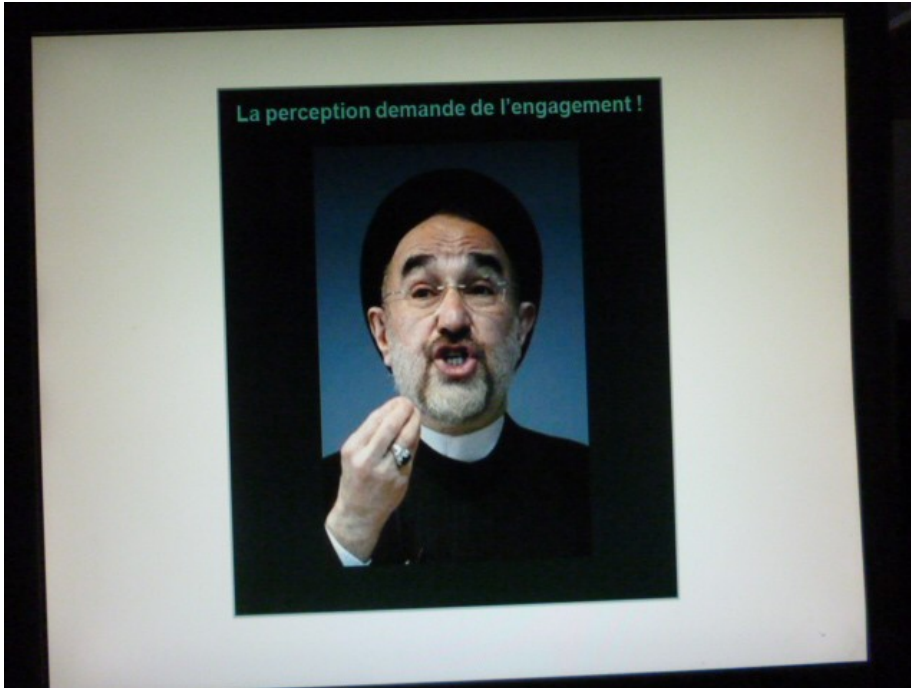
Des bras de grues orange.

Trois hommes pendus.



**L'image numéro 70.** Manifeste. L'Ayatollah Seyed Ali Hoseyni Khāmenei. Il explique quelque chose à voix très forte.

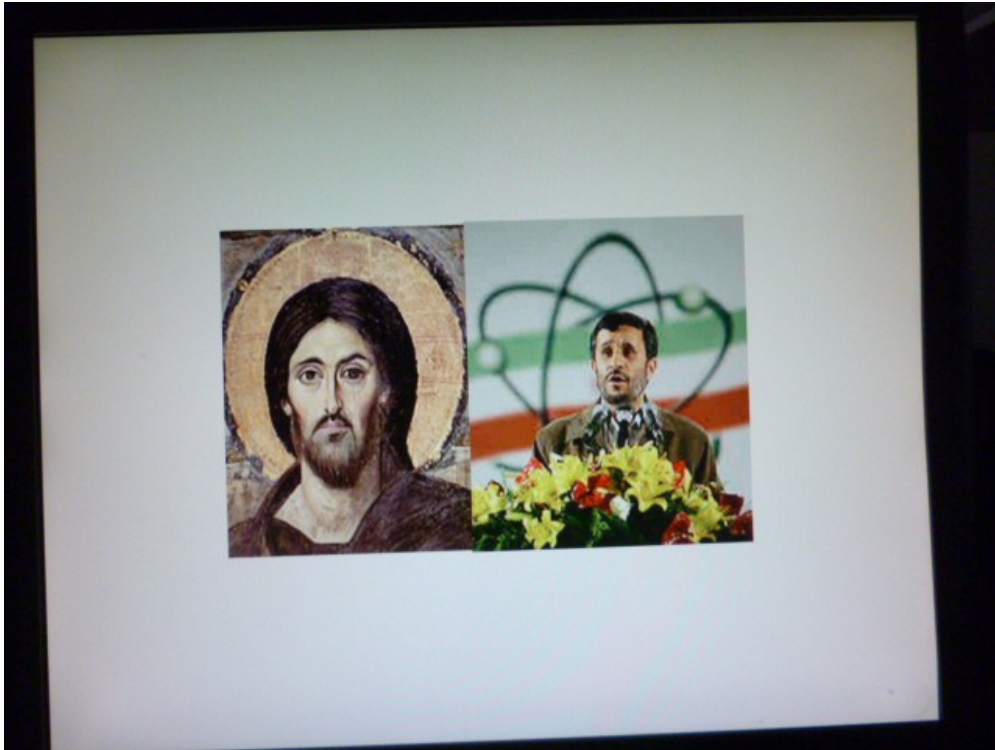
« La perception demande de l'engagement. » Une image en couleurs sur un carré vert foncé.



71. À gauche, une icône. Le portrait de Jésus Christ auréolé, du monastère Sainte – Catherine-du-Sinaï. Il nous regarde. Un regard direct, froid.

À droite, le portrait de Mahmud Ahmadinejad auréolé. Il semble couronné.

Son portrait se superpose sur une image d'électrons qui courent sur leurs orbites atomiques.



## 72. Juxtaposition.

Ressemblance. Apparence.

À gauche, un geyser d'Islande  
en éruption.

À droite,

Manhattan,

le projet atomique,

- l'explosion.



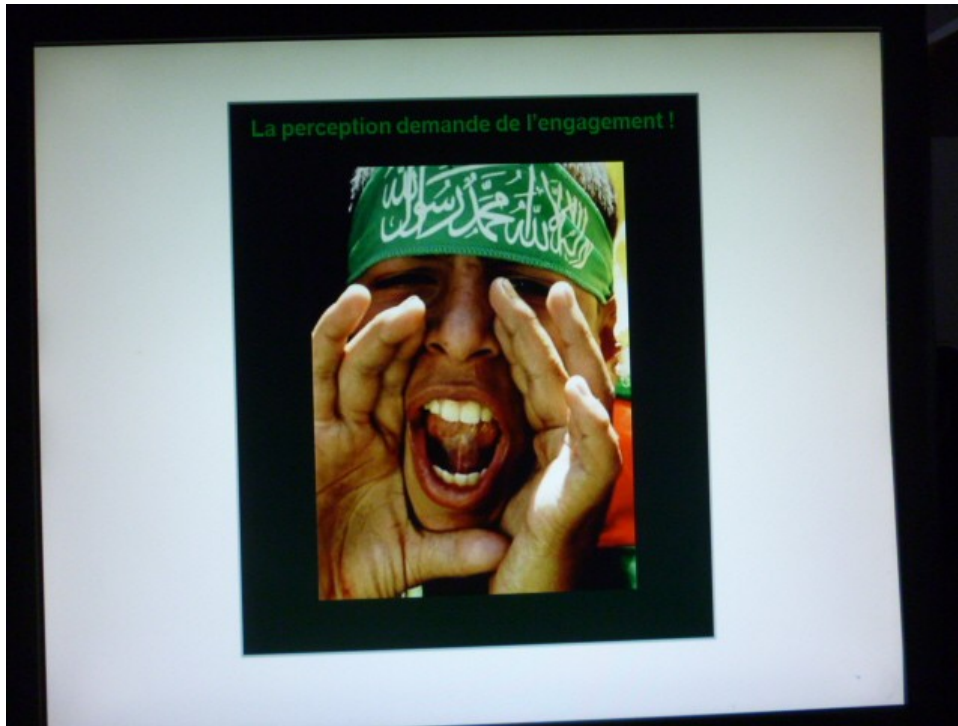
**73. Manifeste.**

Une jeune femme,  
de Palestine.

Elle porte sur sa tête un bandeau vert  
sur lequel est écrit un texte blanc, en arabe.

Elle crie.

« La perception demande de l'engagement. » Une image en couleurs sur un carré vert foncé.



74. Manifeste.

Une image

en couleurs sur un carré vert militaire.

Un soldat

de la Corée du Nord.

Il nous pointe de son doigt de la main droite.

Il crie.

« La perception demande de l'engagement. »





75. Juxtaposition. À gauche, Kim Jong-il dans un marché. Il tient dans sa main un radis rouge. À droite, une publicité pour Durex. Des enfants coréens portant des costumes semblables aux radis blancs.



Soixante- seize. Un armé LEGO.

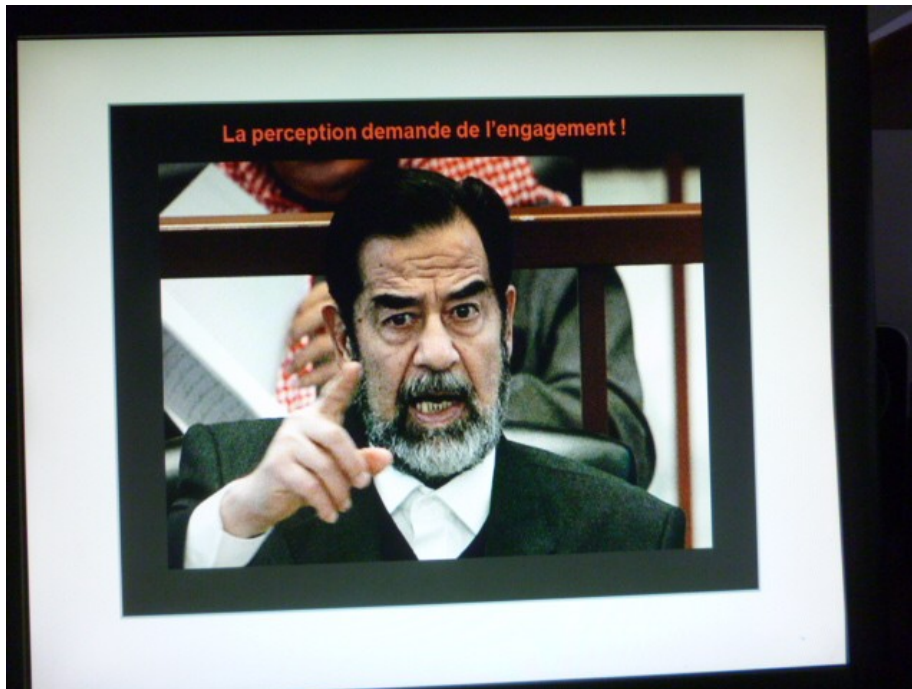


**L'image numéro 77.** Des soldats. L'armée de la Corée du Nord. Une marche militaire.



**78.** Saddam Hussein. Il nous pointe du doigt de sa main droite. Il crie.

« La perception demande de l'engagement. » Une image en couleurs sur un carré vert foncé. Manifeste.



**79. Juxtaposition. Texte.**

« On a besoin d'un village pour faire élever un enfant. » À gauche, un officier américain.

En Iraq.

Il tient dans ses bras un enfant blessé. À droite, un soldat et sa femme. Elle est enceinte. Il essaie d'entendre son bébé.

Il colle son oreille droite sur le ventre de sa femme. Il sourit.



80. Deux images. Concubinage. À gauche, Bénédicte XVI, habillé en rouge. À droite, un petit enfant, habillé en rouge ; il regarde vers le haut ; il nous regarde, il nous questionne.



**81.** Manifeste. Un homme,  
un Palestinien.

Il crie.

« La perception demande de l'engagement. » Une image en couleurs sur un carré vert foncé.



**82.** En Iraq.

Il pleut. Il y a beaucoup de lumière, une lumière chaude.

Un enfant lève ses mains vers le ciel.

Il semble questionner le ciel.



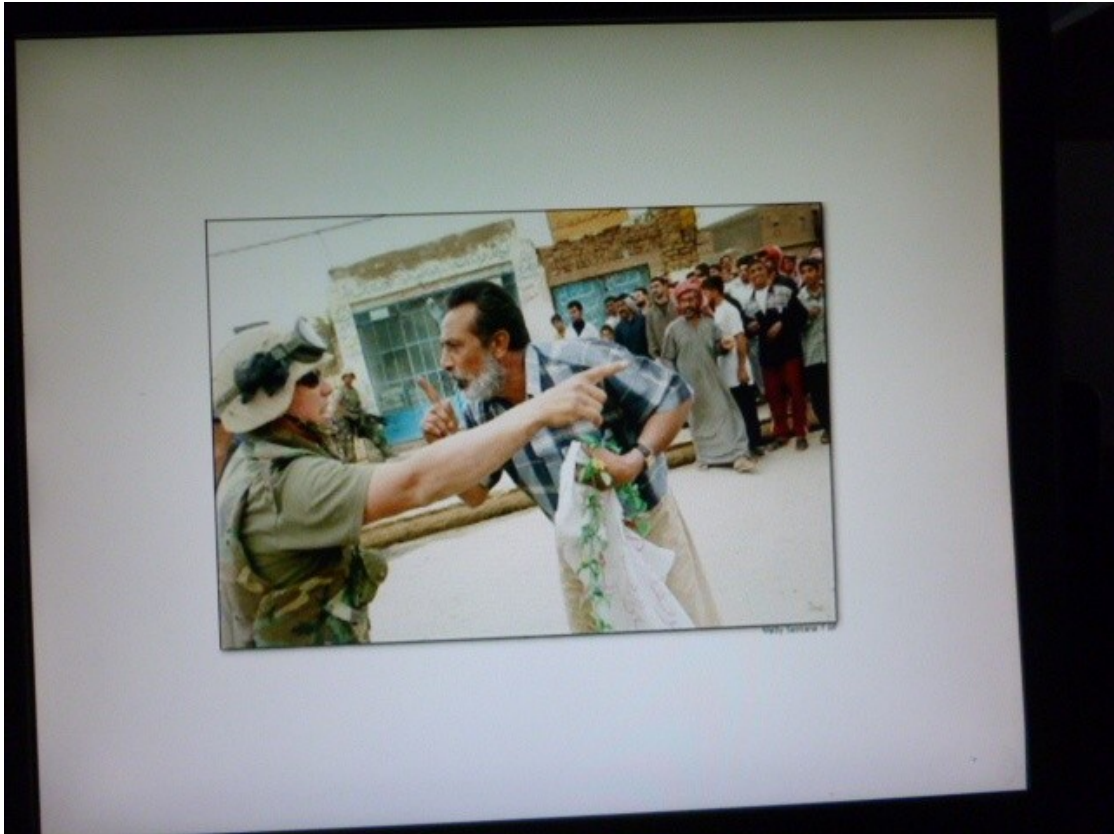
**Quatre-vingt-trois.**

En Iraq.

Au milieu d'une cour intérieure, remplie de monde, un homme âgé. Il tient dans sa main gauche un pot de fleurs.

Il explique à voix ferme quelque chose à un soldat américain.

Le soldat lui crie dessus. Il semble renvoyer l'homme vers l'arrière.



**L'image numéro 84.**

Lady Gaga.

Manifeste.

Elle explique quelque chose à voix ferme.

Elle pointe du doigt.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image en couleurs sur un vert militaire.



**85.** Une photo de groupe.

Des militaires.

Des dizaines,

en formation.

Au-dessus,

le drapeau de la communauté gay,

qui porte l'inscription

« EQUALITY. »





**86.** La place Tiananmen.

Aujourd'hui.

Un soldat nous pointe du doigt.

Il semble nous communiquer quelque chose.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image

en couleurs sur un carré vert militaire.



**87.** En Corée du Nord.

Une base militaire.

Des soldats.

Des entrainements

militaires.

Parmi eux,

un drone qui vole à très basse altitude.



**L'image quatre-vingt-huit.**

Dallai Lama.

Il nous pointe du doigt.

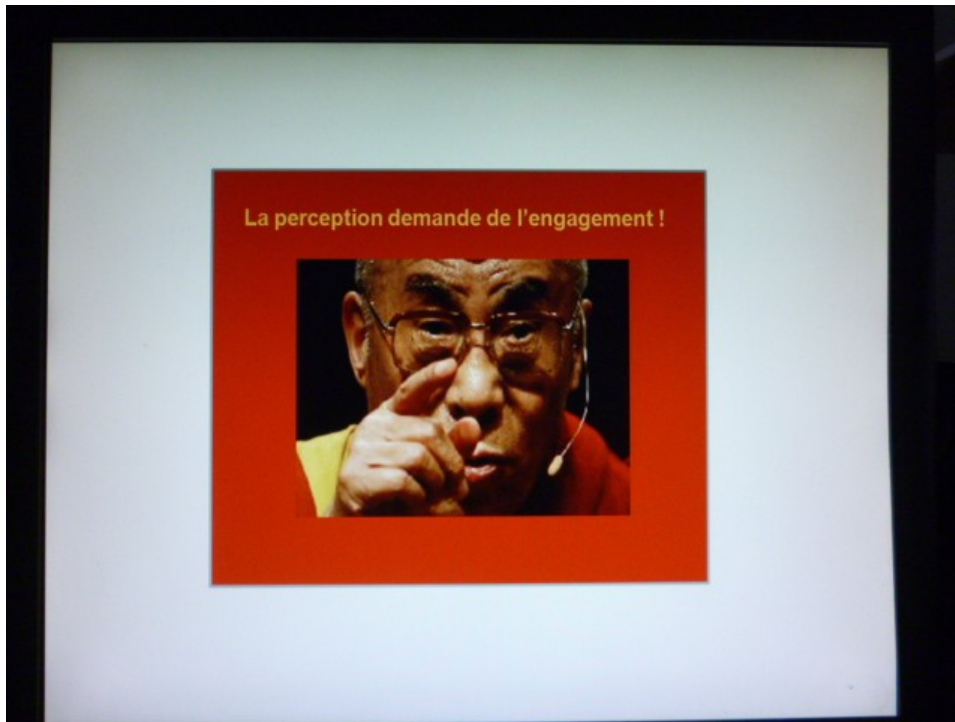
Il semble nous dire quelque chose.

Manifeste.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image

en couleurs sur un carré rouge permanent.



89. Au Tibet. Des moines, habillés en rouge. Ils nettoient une motocyclette de grande vitesse.



**90.** Un dauphin blanc.

Il nous regarde.

Il semble vouloir nous communiquer quelque chose.

Manifeste.

« La perception demande de l'engagement. » Une image en couleurs sur un carré bleu.



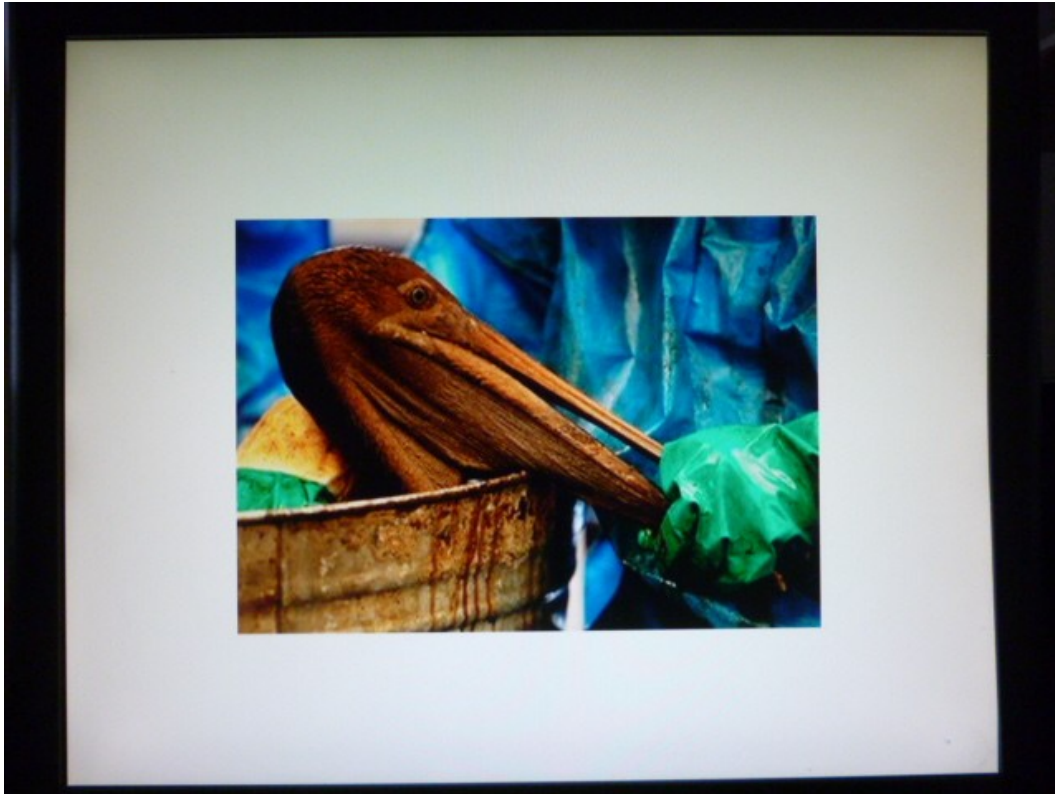
**91.** Le golfe du Mexique. Un fragment d'image.

Une main couverte d'un gant de couleur verte.

Quelqu'un nettoie un oiseau,

un pélican, couvert de pétrole,

d'un marron boueux, en contraste fort avec le vêtement de protection bleu.



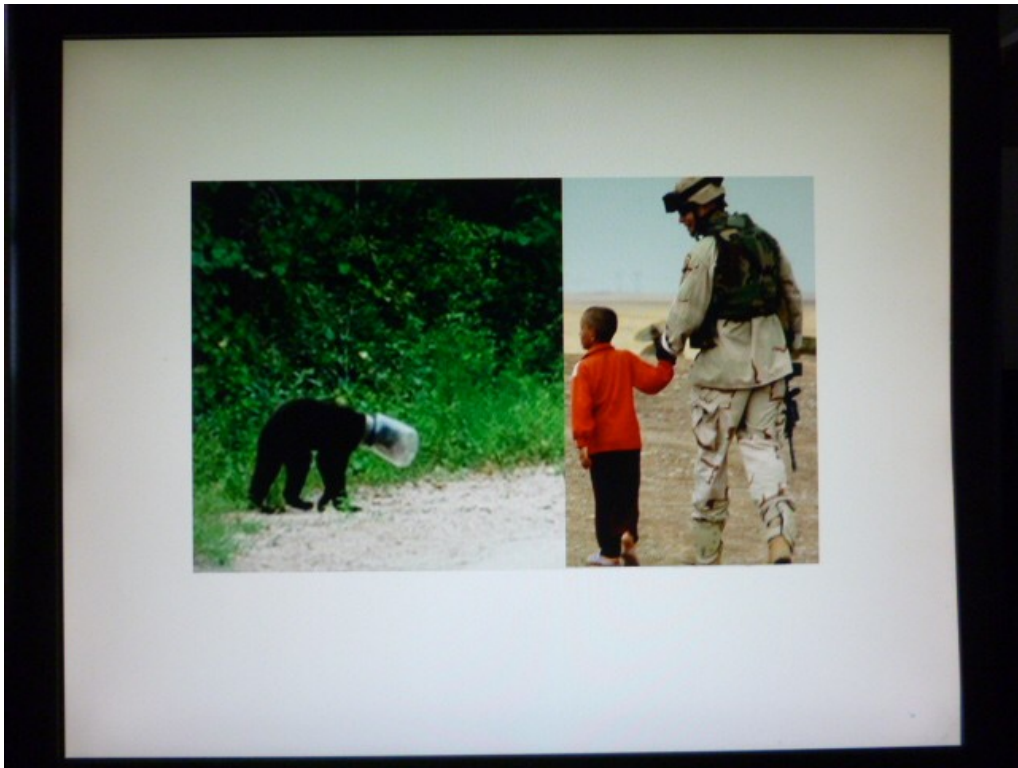
**92.** Juxtaposition. Concubinage. À gauche, une lisière de forêt.

Un ours brun avance la tête couverte d'un sac en plastique.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est porté par la main d'un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat explique quelque chose en souriant.



**93. Concubinage forcé.**

Deux images.

À gauche, la chasse au phoque.

Un homme en train de tuer un phoque.

Le bébé phoque crie et le regarde désespéré.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat explique quelque chose en souriant.



**94. Concubinage forcé.**

À gauche, un cochon mort dans une boue rougeâtre.

Inondation toxique. À Kolontar,  
en Hongrie.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

Il est tenu par la main par un soldat,  
dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat lui explique quelque chose en souriant.





**95.** Juxtaposition. Concubinage. À gauche,  
un champ,

la terre craquée, jaunâtre, sans vie.

Un enfant seul. Il regarde.

À droite,

un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat,  
dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat lui explique quelque chose en souriant.



**96.** Concubinage forcé. Deux images. À gauche, des objets carbonisés.

Des pièces de voiture,

une jambe d'homme.

À droite,

un enfant

de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat lui explique quelque chose en souriant.



97. Au Japon.

« L'environnement, c'est nous ».

Manifeste.

La chasse à la baleine.

Une mer rougeâtre.

Des hommes

marchent dans une mer de sang et de baleines mortes.



**98.** Manifeste.

« La perception demande de l'engagement. »

Une femme.

Une sportive.

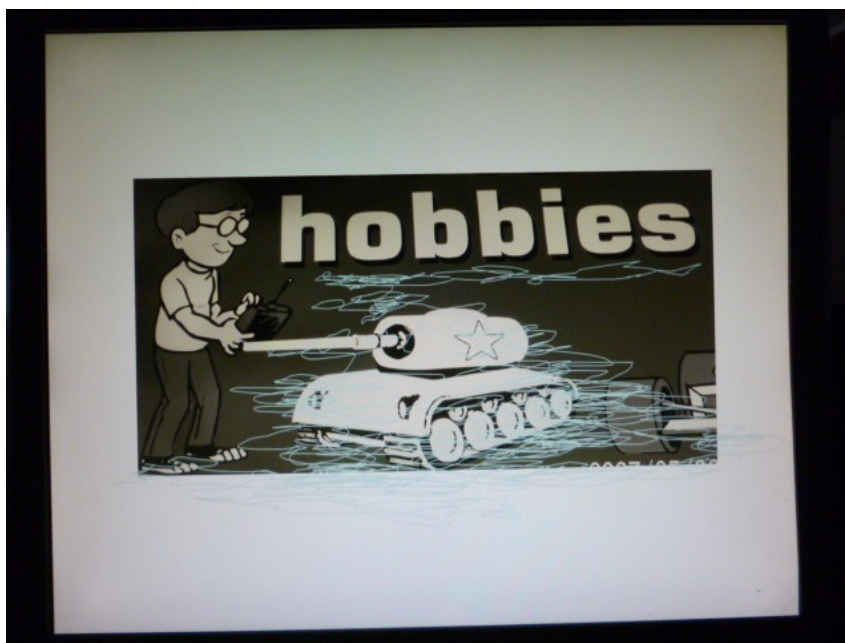
Elle s'est penchée pour regarder le monde

à l'envers

et vers l'arrière. Une image en couleurs sur un carré gri neutre.



99. Une annonce : « hobbies. » Un personnage de bande dessinée joue avec un char télécommandé. Du gribouillage bleu lumineux sur la surface des images.



**L'image numéro 100.** Le même sujet. Deux images.

À gauche, « Thanksgiving », un message sur une bombe.

Sur un porte-avion,

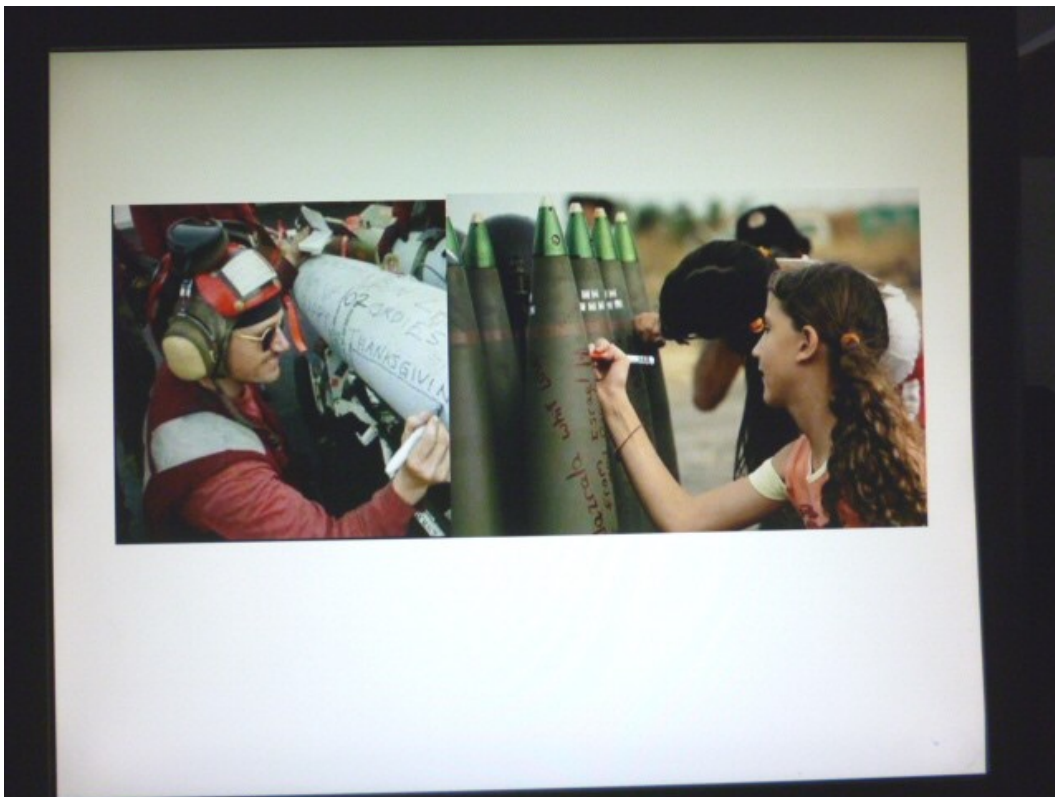
un soldat américain

écrit un message sur une bombe, destiné aux Iraquiens.

Il est content. Il sourit.

À droite, deux filles israéliennes écrivent des messages sur des bombes,

destinées aux Libanais. Elles sont contentes. Elles sourient.



**101.** Juxtaposition. Manifeste.

« Le pouvoir créatif peut devenir tout simplement destructif. »

À gauche, une fille et un garçon jouent avec une voiture semblable à un char.

Ils sont contents.

À droite, un char

qui roule vers nous,

pendant la guerre en Yougoslavie.



**102.** Concubinage forcé. À gauche, un soldat,

un vétéran,

un blessé de guerre, en compagnie de George W. Bush. Ils sont habillés de vêtements de sport. Ils font du jogging ensemble.

Le soldat a la jambe droite amputée. Il regarde vers la gauche. Il sourit.

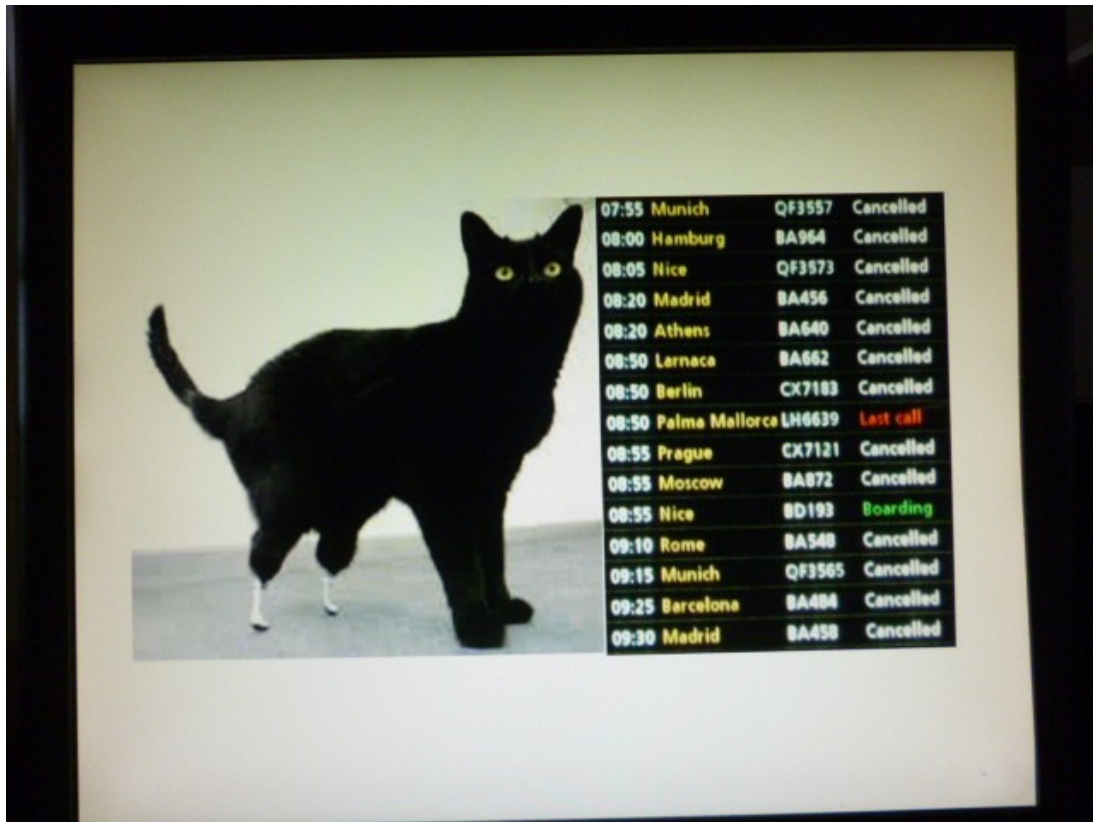
Sur sa nouvelle jambe bionique est peint le drapeau des États-Unis. Ses vêtements portent l'inscription « ARMY ». George W. Bush inquiet regarde surpris.

À leur gauche, dans une autre image, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat lui explique quelque chose en souriant.



**103.** Concubinage forcé. À gauche,  
un chat noir qui regarde vers le haut. Il a les pattes arrière amputées.  
Il porte des jambes bioniques.  
À droite,  
dans un aéroport,  
un tableau d'affichage électronique.  
Presque tous les vols sont annulés.

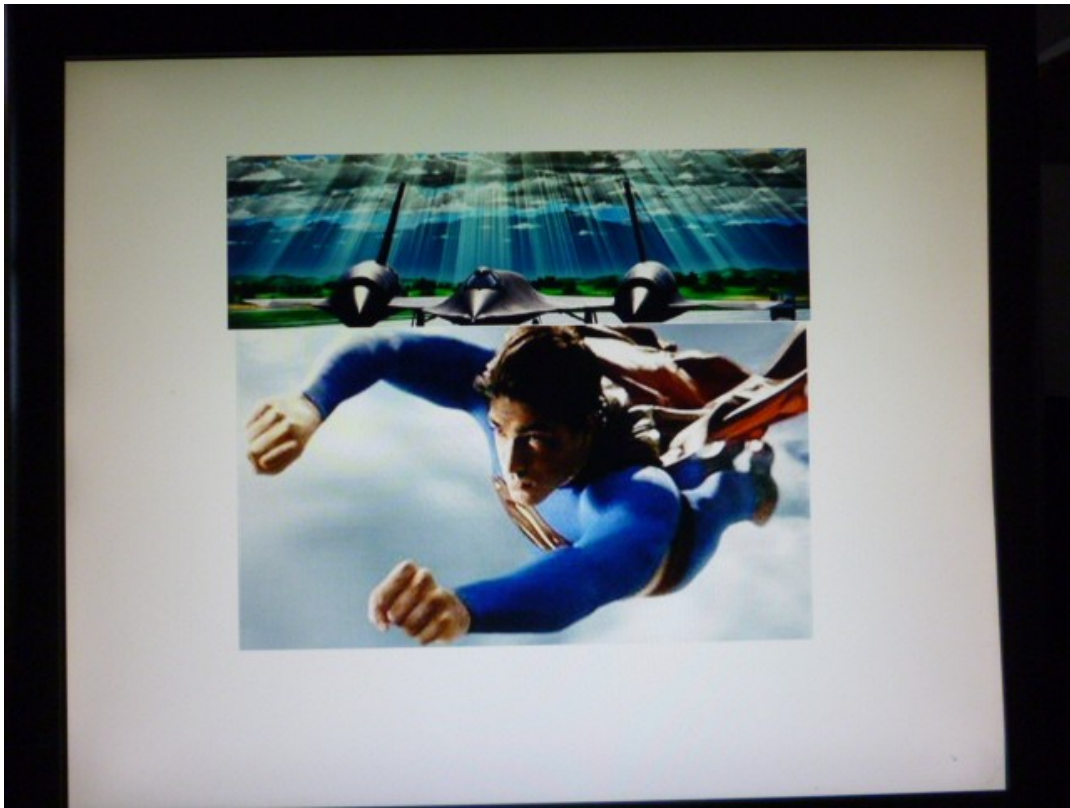




104. Concubinage forcé. Deux images. En haut, « Black bird »,

un ancien avion secret de surveillance des Etats-Unis.

En bas, superman, en vol.



**Cent cinq.** Manifeste.

Le colonel de l'armée de l'air canadienne

Russell Williams.

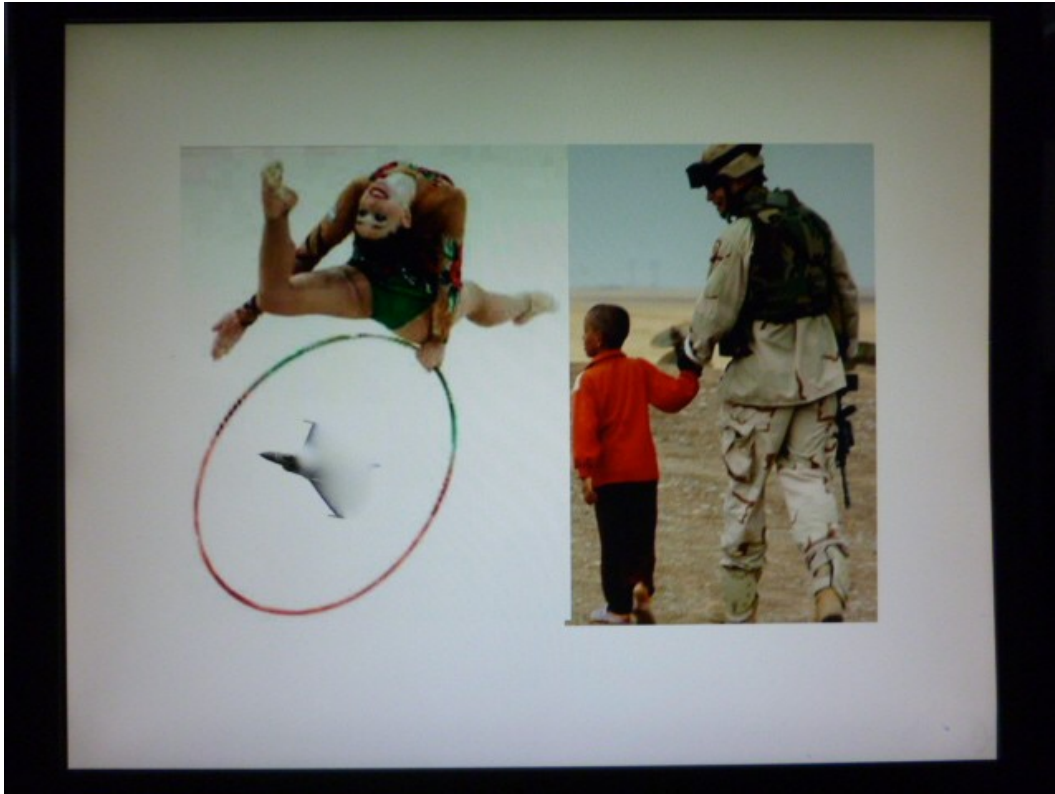
Il nous regarde.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image en couleurs sur un carré gri militaire.



**L'image numéro 106.** Concubinage forcé. À gauche, une gymnaste acrobatique. Elle saute au-dessus de son cercle. Un avion de guerre passe à travers son cercle. À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat lui explique quelque chose en souriant.



**107.** Le colonel Russel Williams.

Manifeste.

Il est habillé avec  
des sous-vêtements roses,  
de femme.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image en couleurs,  
qui porte des marques numériques, sur un carré vert militaire.



**108.** Concubinage forcé. Deux images. À gauche, une femme habillée sommairement;

elle vole assise sur une bombe atomique,  
une « fat boy ».

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat lui explique quelque chose en souriant.



**109.** Deux images. Concubinage forcé. À gauche, trois femmes habillées sommairement.

Chacune d'entre elles tient une arme. L'image porte l'inscription « [www.AudioBooksForFree.com](http://www.AudioBooksForFree.com) ».

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

Il est tenu par la main par un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat explique quelque chose en souriant.



**110.** Juxtaposition. À gauche, le dos d'une femme obèse. Elle a tatoué sur son dos des personnages de la guerre des étoiles.

À droite, un fragment :

« Dawn with the Nations. »

Une séquence d'un jeu électronique, de guerre :

« Free to Play ; No Dawnload ; Play Now » ;

deux femmes en train de faire usage de leurs armes.



111. Concubinage forcé. À gauche,

la couverture de la revue « Revolver ».

Une femme armée,

habillée sommairement.

À droite, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat,

dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat explique quelque chose en souriant.





112. Manifeste.

Vladimir Putin.

Il semble nous expliquer quelque chose,

Une évidence,

« La perception demande de l'engagement. »

Une image

en couleurs sur un carré bleu-violet lumineux.



**113.** Osama bin Laden,  
habillé de vêtements de camouflage.  
Il nous regarde.  
Près de lui, son arme,  
une mitrailleuse.  
Derrière lui,  
une bibliothèque remplie de livres,  
grand format.



**114.** Concubinage forcé. À gauche, un enfant de la communauté noire, habillé en rouge.

Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq. Le soldat lui explique quelque chose en souriant. À droite,

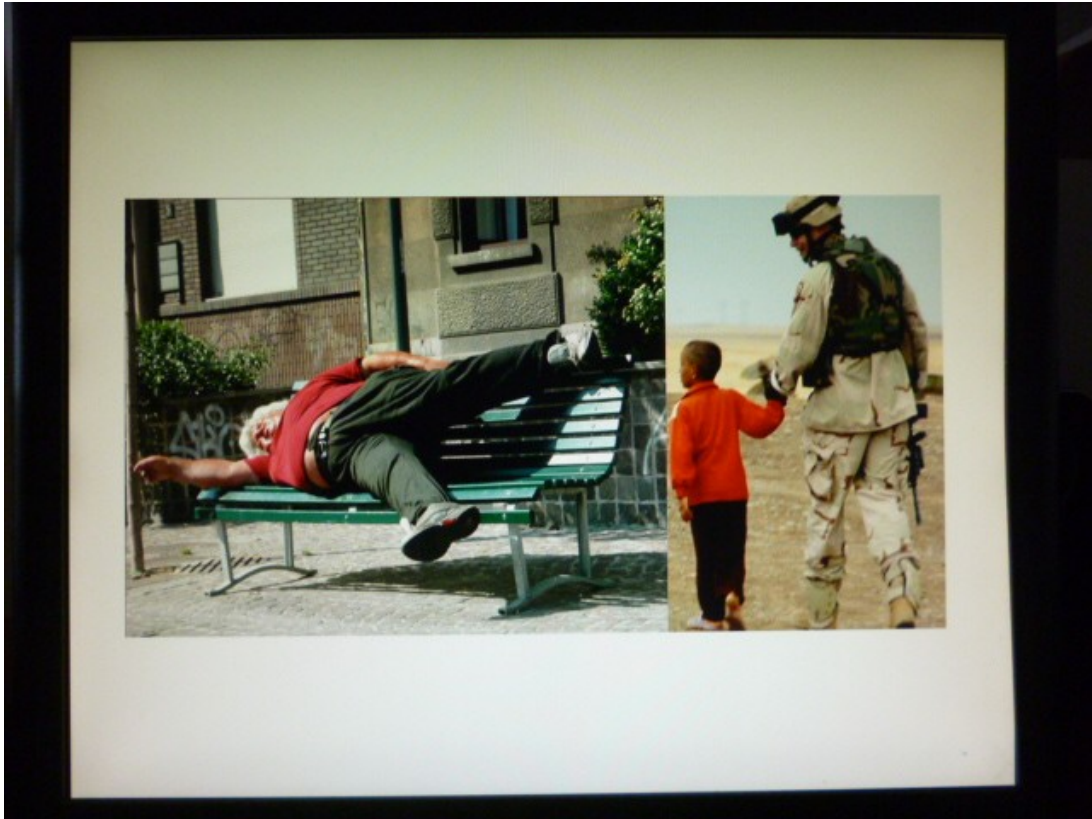
Lynndie England,

une jeune femme ; elle tire après elle un homme nu ; il est couché par terre ; une corde se serre autour de son cou.

Abu Ghraib.



**115.** Juxtaposition. Deux images. À gauche,  
un homme endormi sur une banquette.  
À droite, un enfant de la communauté noire,  
habillé en rouge.  
Il est tenu par la main par un soldat,  
dans la terre désertique d'Iraq.  
Le soldat lui explique quelque chose en souriant.



**L'image numéro 116.**

Manifeste.

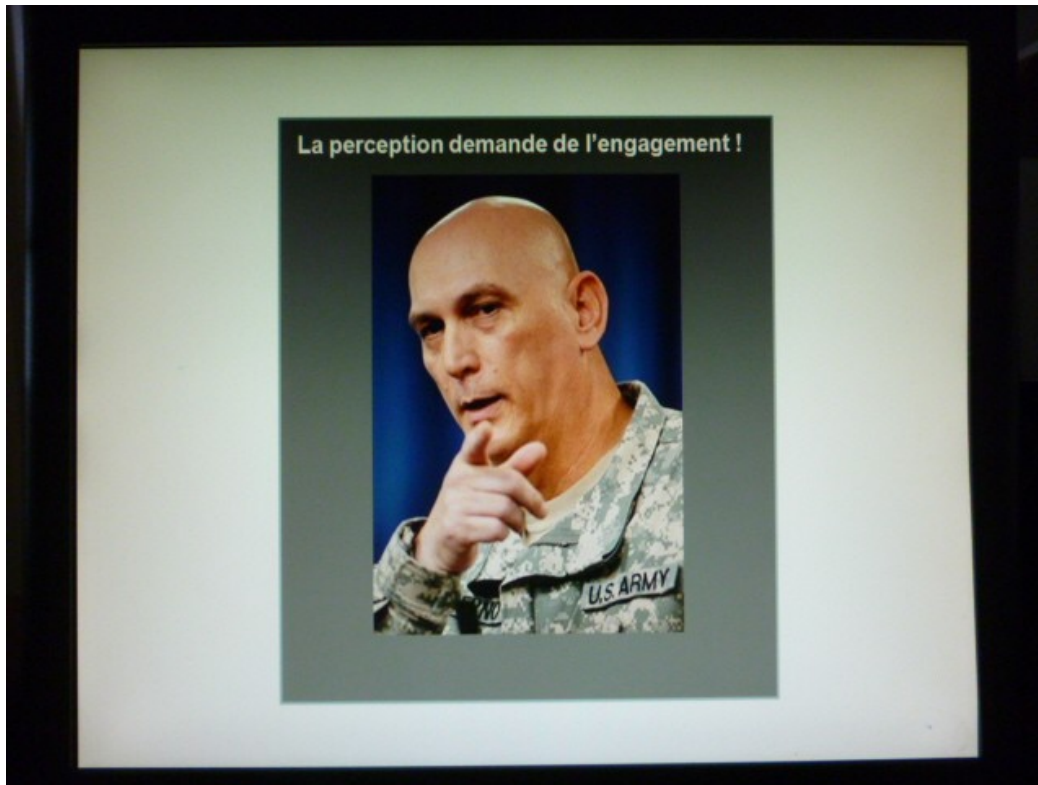
Le général Ray Odierno.

Il nous pointe du doigt.

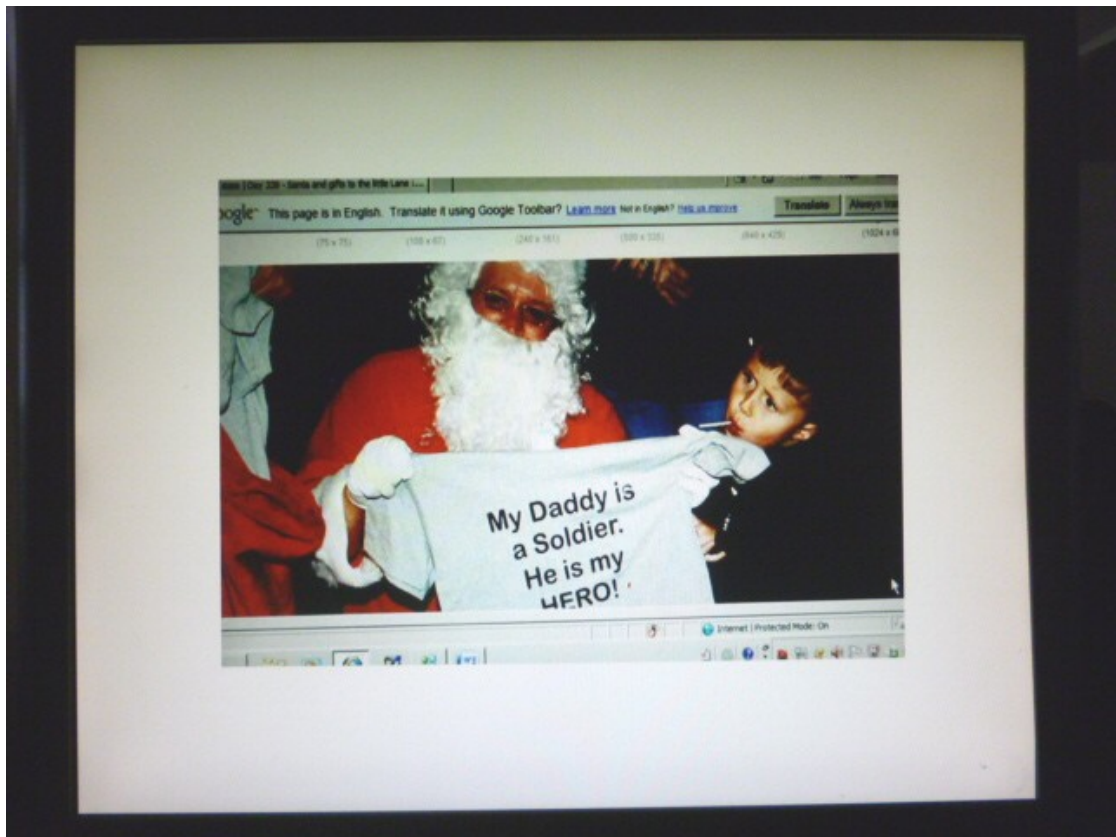
Il semble nous dire quelque chose.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image en couleurs sur un carré gris militaire.



117. Une photo,  
de l'écran,  
de mon ordinateur,  
qui représente un Père Noel.  
Il nous montre un t-shirt qui porte l'inscription  
« My Daddy is a Soldier. He is my Hero. »  
À côté de lui,  
un enfant.



**118.** Une photo  
de l'écran de mon ordinateur.  
Un Père Noël,  
armé,  
en Afghanistan,  
entouré d'une femme et d'un homme.  
Chacun porte une arme.



**119.** En Iraq.

Un soldat américain

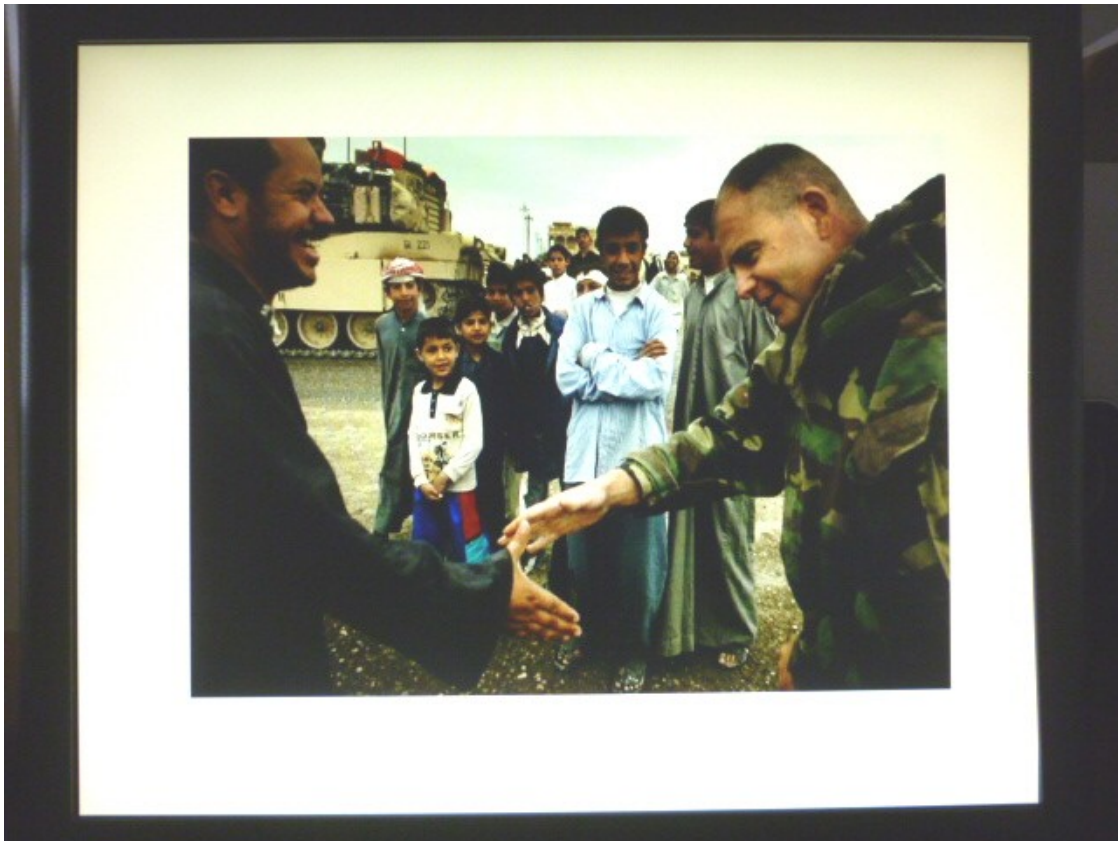
serre la main

d'un homme iraquien.

Ils semblent contents.

Ils sont entourés d'enfants curieux et joyeux.





**Cent vingt.** Deux images.

Concubinage forcé.

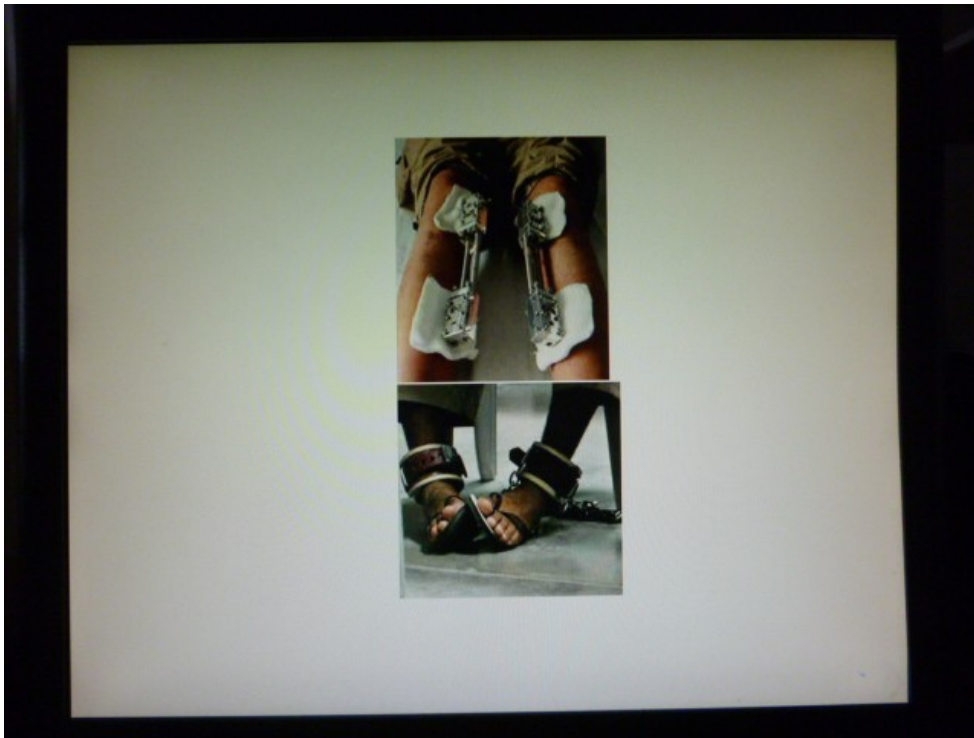
En haut, un fragment :

deux jambes gravement blessées.

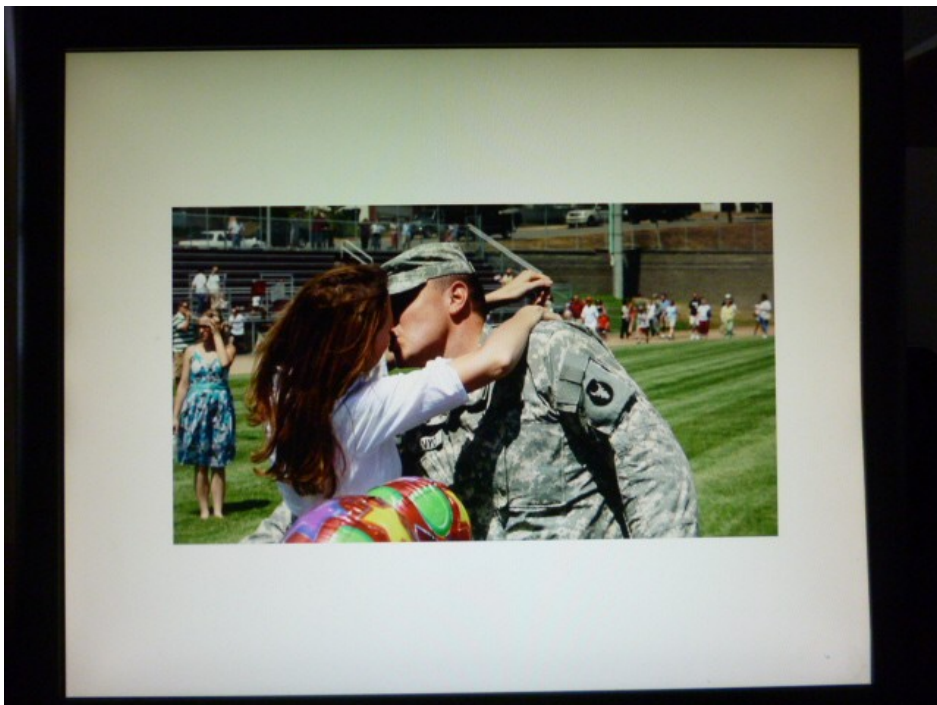
En bas, un fragment :

deux jambes liées,

attachées avec des chaînes de fer.



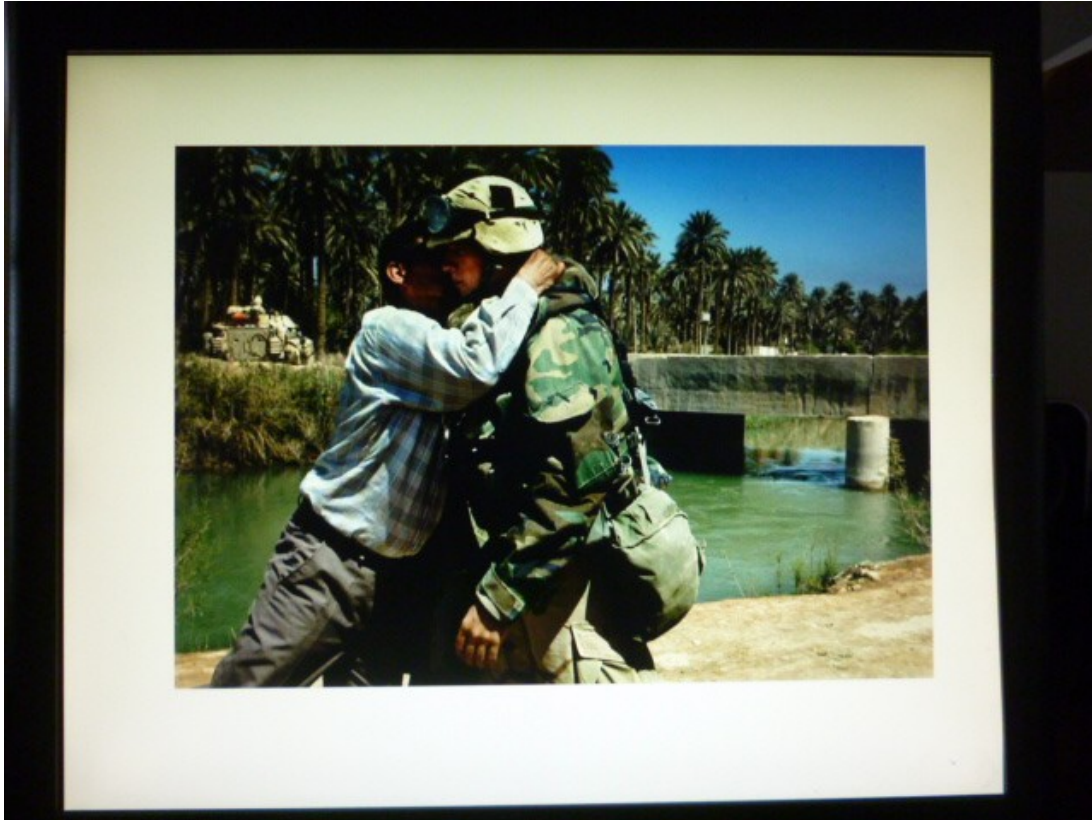
121. Un terrain de sport. Un soldat et une femme. Ils s'embrassent.



**122.** Près d'une rivière.

Près d'un pont. En Iraq.

Un Iraquien embrasse un soldat américain.



**123.** Concubinage d'images. À gauche,

un fragment.

Un soldat iraquien reçoit de l'eau.

Un soldat américain l'aide à boire.

Quelqu'un pointe une arme vers sa tête. À droite,

un enfant de la communauté noire, habillé en rouge. Il est tenu par la main par un soldat, dans la terre désertique d'Iraq.

Le soldat lui explique quelque chose en souriant.



**Cent vingt-quatre.** Manifeste.

Barack Obama. Il pointe du doigt. Il semble dire quelque chose.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image en couleurs sur un carré jaune-citron lumineux.



125. Concubinage forcé. À gauche, un fragment.

Un soldat américain,

une mitrailleuse,

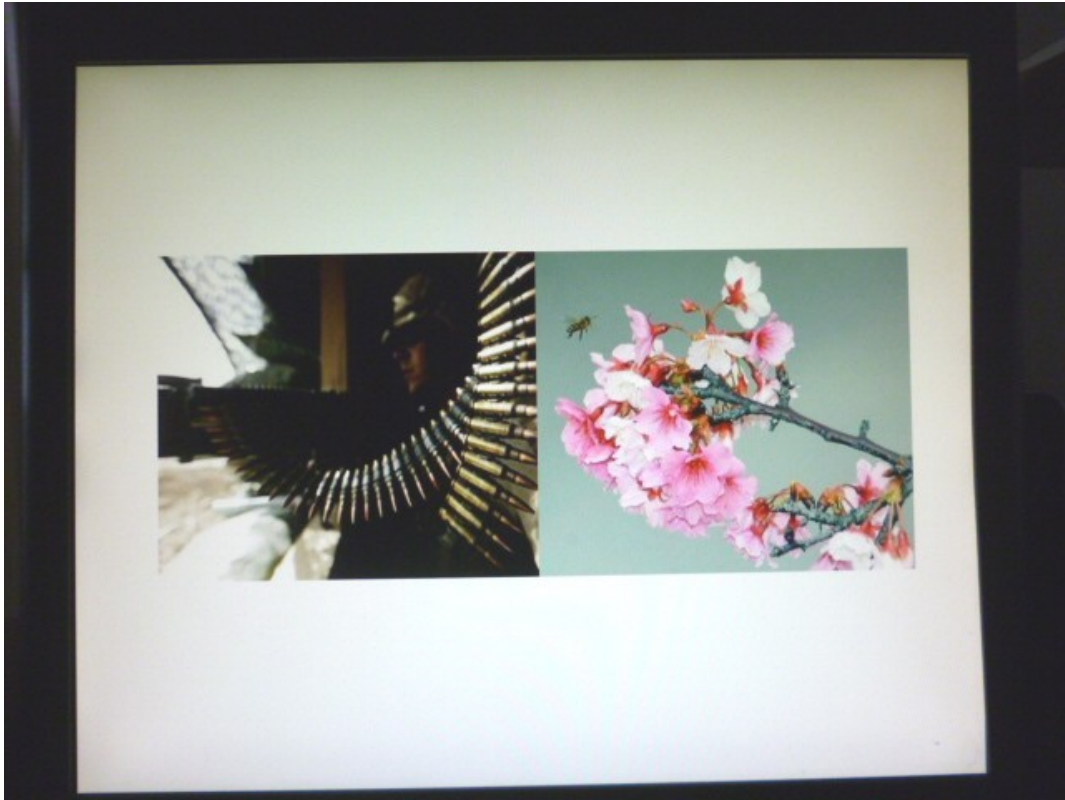
de la munition,

des chaînes à projectiles.

À droite, un fragment.

Printemps,

un pommier en fleur, une abeille.



**126.** Concubinage forcé. Deux images.

À gauche, une fillette,

en Iraq.

Elle serre dans ses bras sa poupée.

À droite,

en Iraq,

un jeune homme. Il porte dans ses bras un enfant blessé, plein de sang.



127. Un paysage de campagne.

À gauche,

un avion de chasse qui passe.

Au centre,

un panneau de circulation routière.

« Ralentir.

Enfants en liberté. »



**128.** Au centre de Beyrouth.

Trois enfants

montés sur une voiture.

Une fille,

pleine de joie,

pointe son pistolet

vers le ciel.





**129.** En Iraq,

deux soldats,

sur un char.

En avant, un homme.

Il garde ses mains sur une mitrailleuse.

En arrière, une jeune femme, qui semble crier de joie.

Elle lève ses mains vers le ciel.



**130. Manifeste.**

« L'âge d'or, c'est là où il y a des enfants. ».

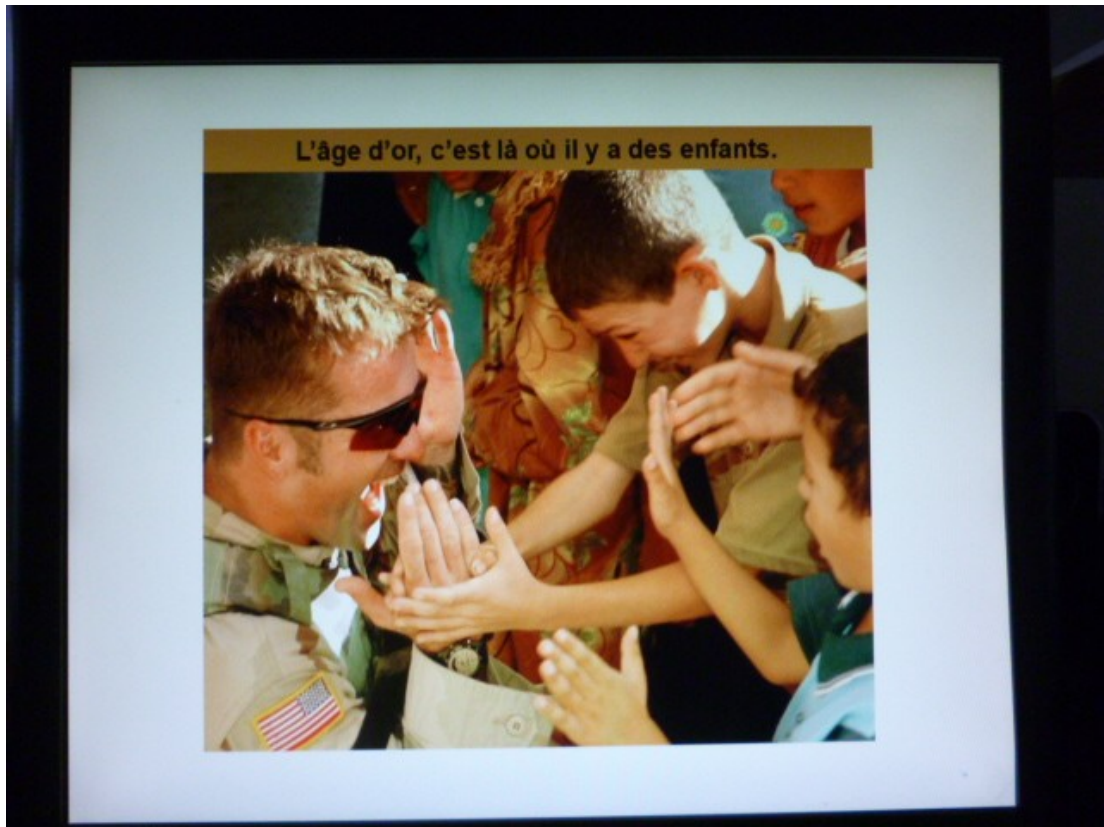
Un fragment.

Un soldat américain et

un groupe d'enfants ;

en Iraq.

Ils sont pleins de joie.



**131.** Manifeste.

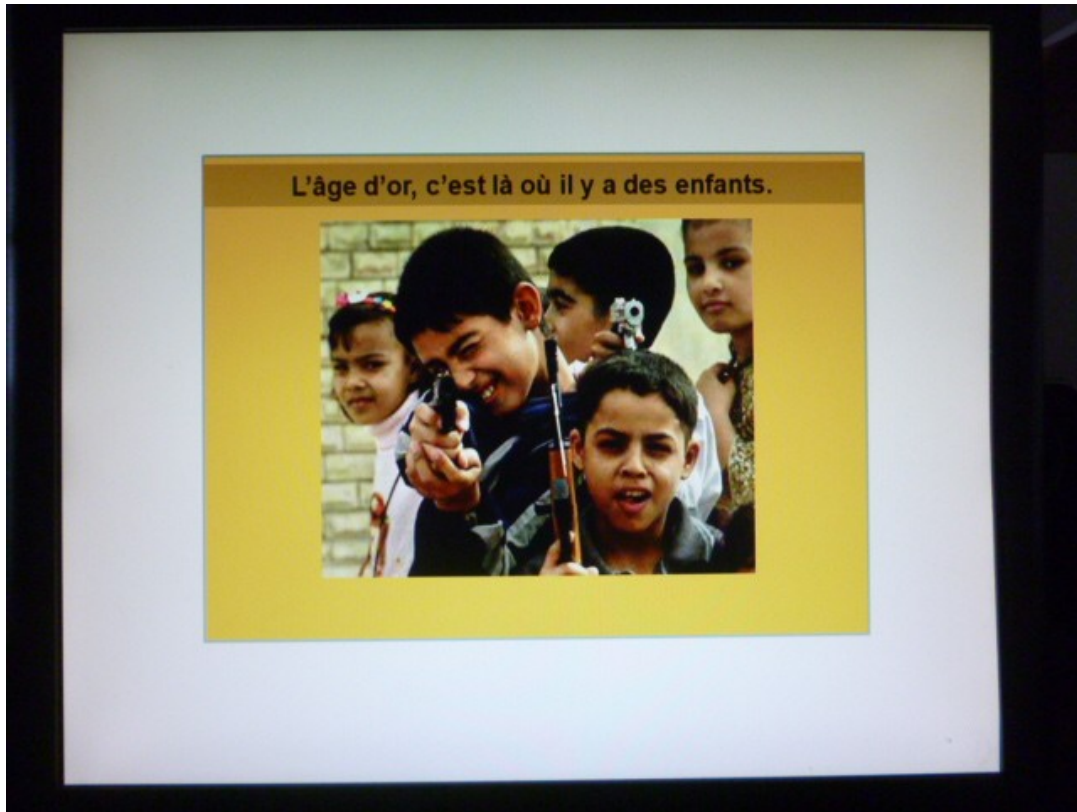
« L'âge d'or, c'est là où il y a des enfants. ».

Trois garçons et deux filles. Ils semblent plains de joie.

En Iraq.

Deux d'entre eux pointent des pistolets vers nous.

Une image en couleurs sur un carré jaune.



132. Deux images.

Juxtaposition.

À gauche,

une fillette,

en Afghanistan, souriante. Elle fait une grimace joyeuse. Elle tire sa langue.

À droite, un petit garçon.

Il pointe son pistolet vers nous.

Il ferme ses yeux. Il a peur.



133. Deux images.

Le même sujet.

À gauche,

en Iraq,

un garçon armé d'une mitraillette. Il est très triste et inquiet.

À droite, aux États-Unis, un garçon armé d'une mitraillette.

Il est très content.



**134.**

Manifeste.

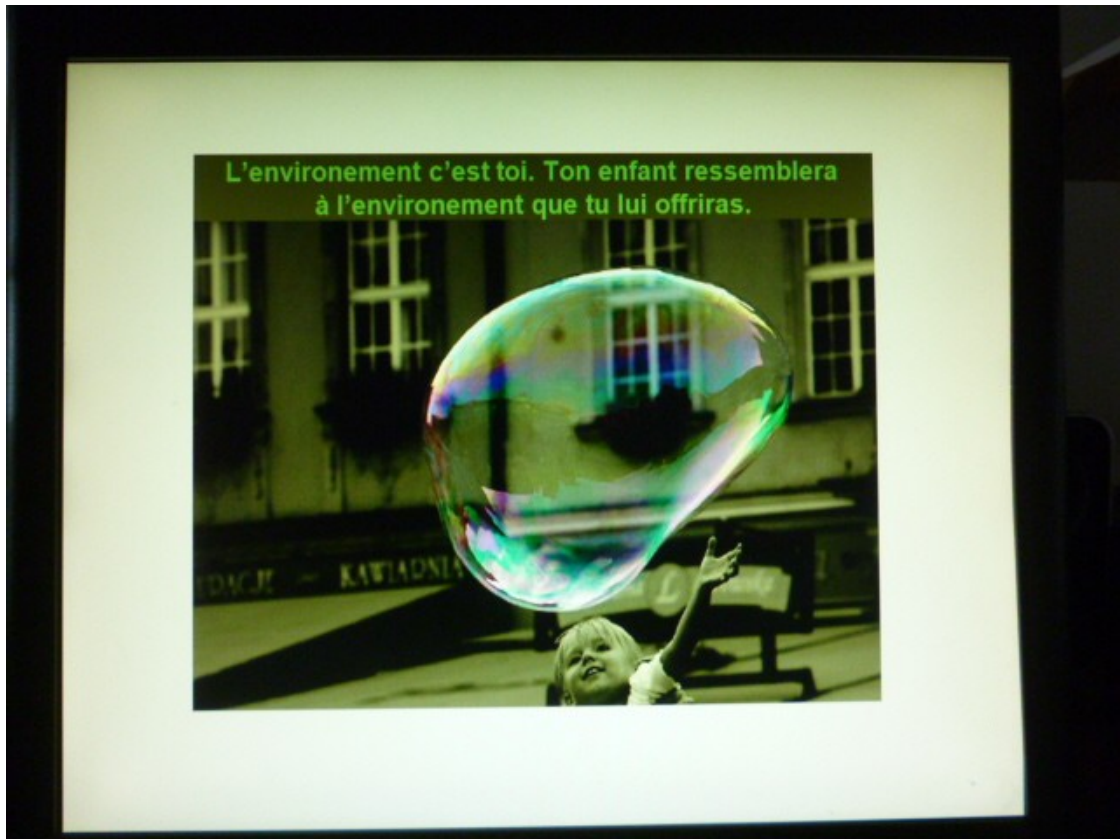
« Ton environnement, c'est toi.

Ton enfant ressemblera à l'environnement que tu lui offriras. »

Une fille

joue

avec un grand ballon de savon coloré.



**135.** Manifeste.

« La terre est la quintessence de la condition humaine. »

Au bord du fleuve Saint-Laurent ;

Douze petits oursins colorés

sur une pierre,

devant un trou,

le dos tourné au fleuve.



**Cent trente-six.**

Liu Xiaobo. Manifeste.

Il semble nous dire quelque chose  
à voix ferme, en pointant son doigt.

« La perception demande de l'engagement. »

Une image en couleurs sur un carré rouge.





**137. Manifeste.**

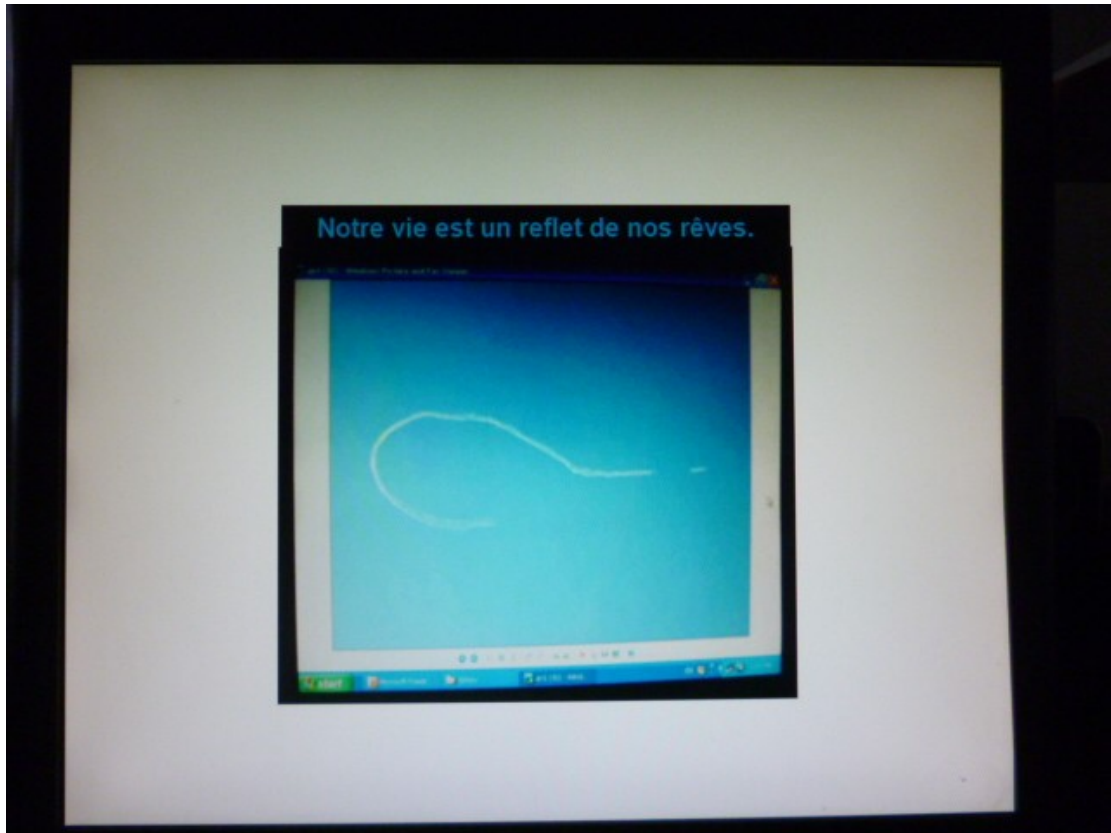
« Notre vie est le reflet de nos rêves. »

Une image

de l'écran de mon ordinateur qui représente une autre image.

Le ciel bleu. Un point d'interrogation

Dessiné par un avion.



**138.** Bricolage visuel.

Plusieurs images.

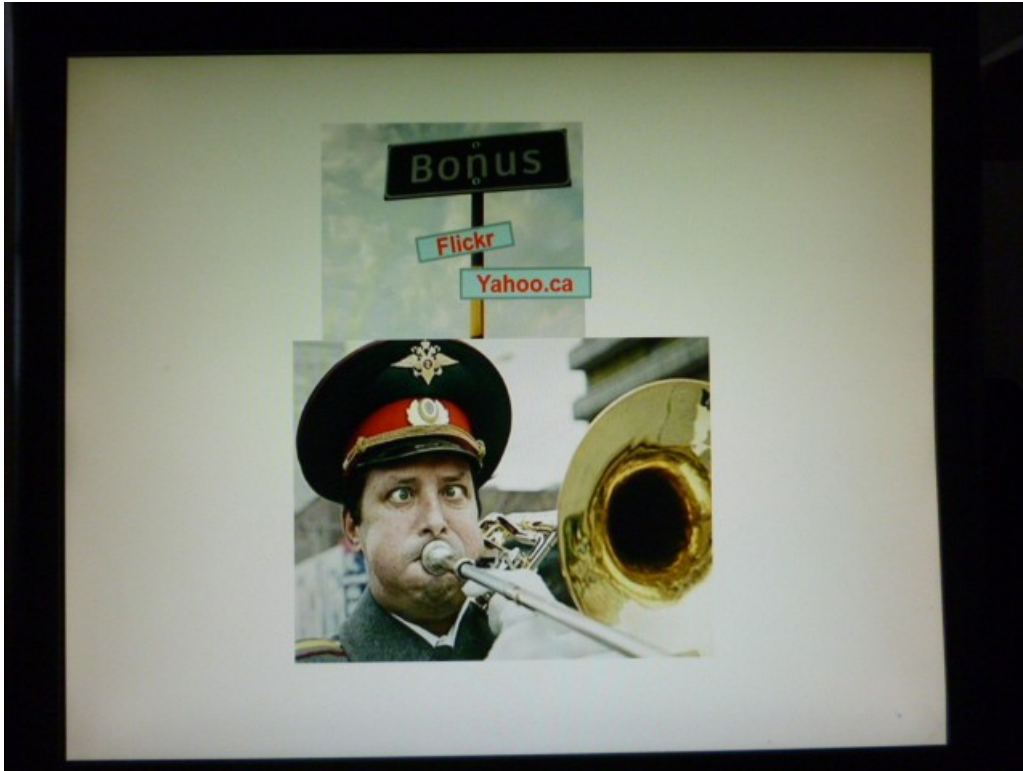
« Bonus ».

Yahoo.ca,

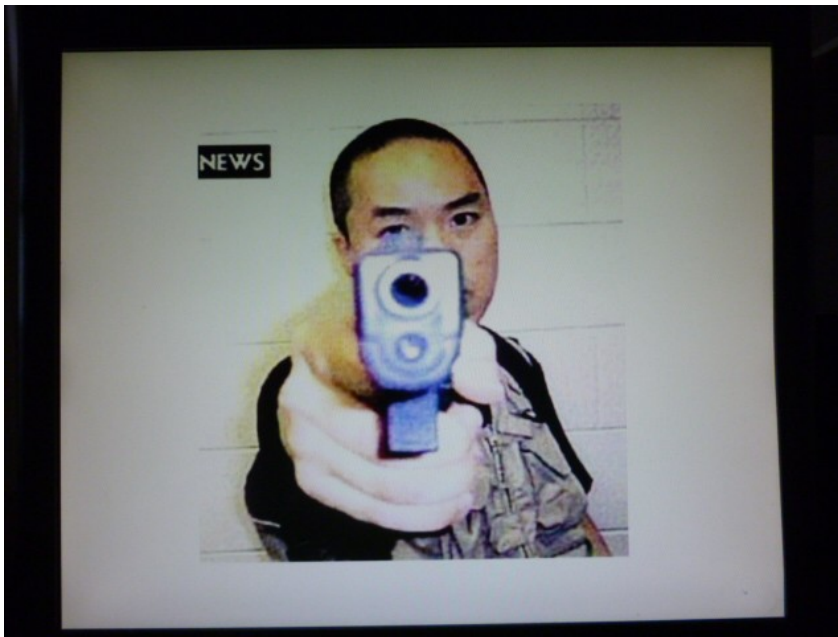
Flickr.

Un soldat de l'armée russe.

Il joue de la trompette.



L'image numéro 139. Le tireur de Virginia Tech. Il pointe son pistolet vers nous.



**140.** Le dernière diapositive. Juxtaposition.

À gauche,

un enfant. Il couvre ses yeux.

À droite, un texte,

une citation.

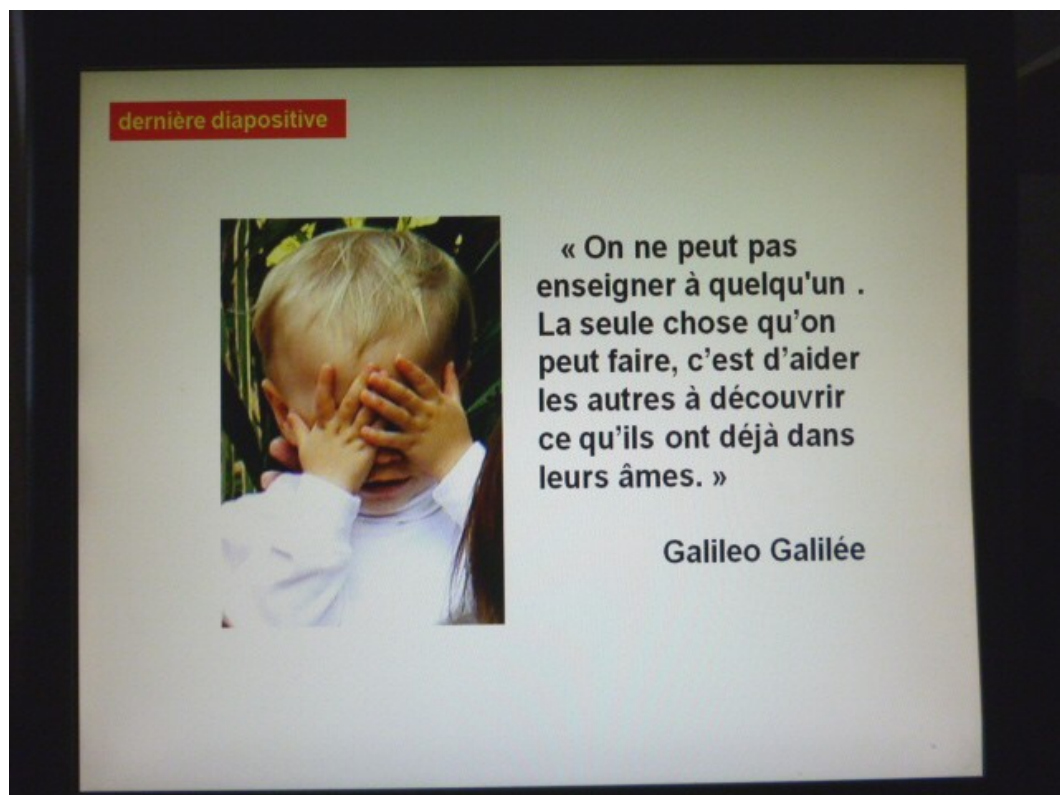
« On ne peut pas enseigner à quelqu'un quoi que ce soit. La seule chose qu'on puisse faire, c'est d'aider les autres à découvrir ce qu'ils ont déjà dans leurs âmes. »

Galileo Galilée.

**141.** Image de clôture. Manifeste.

« La perception demande de l'engagement. »

Un trône qui semble fait de biscuits.



Un Père Noël tient dans ses bras un soldat.

Ils semblent être contents.



## **Annexe 5.**

### **Questionnaire d'analyse du diaporama présenté**

Université Concordia / Collège John Abbott

05-11-2010

Projet de recherche : Métapédagogie visuelle

Nom fictif de l'étudiant \_\_\_\_\_

### **Questionnaire**

(Présentation Power Point)

Important : marquez toutes les options qui vous semblent valables.

1. Quel est le message textuel qui vous reste à l'esprit après le visionnement de la présentation ?
2. Quelle est l'image ou le groupe d'images qui restent dans votre mémoire après le visionnement de la présentation ?
3. Donnez une brève description du contenu de la diapositive no. 3.
4. Donnez une brève description du contenu de la diapositive no. 7.
5. Donnez une brève description du contenu de la dernière diapositive.
6. Quels sont les sentiments que vous avez ressentis en regardant la présentation ?
  - la haine
  - la honte
  - la joie
  - L'indifférence
  - la peur
  - l'indignation
  - la douleur
  - l'agression
  - la compassion
  - autres \_\_\_\_\_
7. Est-ce que le message de cette présentation vous semble manipulé ?  Oui  Non

- Si oui, par qui ?
- le photojournaliste
  - le photographe
  - vous
  - autres \_\_\_\_\_
  - l'Agence de presse
  - l'auteur de la présentation
  - la technologie

**8.** Est-ce que la présentation a un contenu violent ?  Oui  Non

Justifiez.

**9.** Quels sont les concepts interrogés par le message général de la présentation ?

- l'environnement social
- la mort
- la violence
- l'agressivité humaine
- l'irresponsabilité humaine
- la catastrophe naturelle
- l'environnement naturel
- l'impact de l'attitude humaine
- l'indifférence
- la compassion
- l'erreur humaine
- la justice sociale
- la vie
- la protection
- l'amour
- le respect
- l'injustice
- la catastrophe écologique
- autres \_\_\_\_\_

**10.** Est-ce que la présentation a un contenu :

- réel
- fictionnel
- virtuel
- réel transformé en fictionnel
- fictionnel transformé en réel
- virtuel qui fait référence au réel
- autres \_\_\_\_\_

**11.** Est-ce que la présentation a un caractère

- neutre ?
- intentionnel ?
- interrogatif ?
- subversif ?
- manipulateur ?
- autres \_\_\_\_\_

**12.** Est-ce que la présentation a un caractère violent ?  Oui  Non

Justifiez.

**13.** Est-ce que la présentation a un contenu :

- structuré ?       non-structuré       descriptif ?       non-descriptif  
 fragmenté ?       non-fragmenté ?       compréhensible       non-compréhensible  
 éthique ?       multiculturel       transdisciplinaire       autres \_\_\_\_\_

**14.** Trouvez-vous que la présentation a un contenu caché ?       Oui       Non

Justifiez

**15.** Est-ce que la présentation a une structure :

- visible ?     cachée ?     linéaire ?     non-linéaire ?     aléatoire ?     non-aléatoire ?

**16.** Choisissez parmi les relations d'interdépendance suivantes celles qui vous semblent avoir une influence sur la compréhension du message présenté ?

- technologie - lecteur                       lecteur - technologie  
(la technologie agit sur le lecteur)      (le lecteur agit sur la technologie)  
 message - lecteur                       lecteur - message  
 design du message - lecteur               lecteur - soi-même

**17.** À votre avis, quels sont les éléments qui ont un impact sur votre compréhension du message ?

- la connaissance du sujet       le contexte social       le contexte culturel  
 l'éducation acquise pendant l'enfance     l'éducation acquise à la maison  
 l'éducation acquise à l'école               l'éducation acquise dans la société  
 l'éducation acquise par soi-même     l'expérience de vie     le manque d'expérience  
 le manque d'information     autres \_\_\_\_\_

**18.** D'après vous, quels sont les techniques utilisées par l'auteur pour produire cette présentation ?     la construction sélective     la fragmentation     la déconstruction



la recomposition     la juxtaposition     la succession d'images et textes     la manipulation artistique     autres \_\_\_\_\_

**19.** À votre avis, quel est le but de cette présentation ?

transmettre des informations     questionner l'attitude humaine     transformer l'attitude

signaler     divertir     éveiller     manipuler     développer un esprit critique

créer une base de réflexion     autres \_\_\_\_\_

**20.** D'après vous, quel est le message général qu'on veut construire et transmettre à travers cette présentation ?

**21.** À votre avis, quel rôle peut jouer ce type d'exercice pédagogique dans vos prises de décision de tous les jours ?

neutre     positif     négatif     insignifiant     majeur

d'éveil     d'interrogation     éducatif     de propagande

proactif

Justifiez votre choix \_\_\_\_\_

**22.** D'après vous, quel est l'objectif de ce questionnaire ?

déterminer une prise de conscience de la part du lecteur

analyser une méthode pédagogique     analyser la réaction du lecteur

développer un esprit critique     créer une base de réflexion

autres \_\_\_\_\_

## **Annexe 6**

### **Considérations sur la spécificité de chaque question incluse dans le questionnaire et sur l'intention visée.**

Le contenu du questionnaire a été organisé en 22 points de réflexion reliés au contenu, à la forme et au but de la présentation visuelle. (voir l'annexe 1). Ces 22 questions suivent la structure évolutive de la présentation visuelle. Le questionnaire inclut plusieurs types de questions : 1. Questions qui demandent l'élaboration d'une réponse ; 2. Questions qui demandent le choix entre un « Oui » ou un « Non ». 3. Questions qui offrent des choix multiples comme réponse et qui demandent de justifier la réponse. En tête du document distribué, on a marqué les informations qui indiquent les institutions sous l'autorité desquelles se déroule l'activité pédagogique et de recherche (l'Université Concordia et le Collège John Abbott), la date prévue pour le déroulement de la présentation et pour le questionnaire, le titre du projet de recherche auquel est relié le questionnaire, l'indication que les étudiants vont inscrire un nom fictif sur le document qu'ils vont compléter et le conseil de marquer toutes les options qui leur semblent valables.

Les deux premières questions ont un caractère ouvert. Par ces deux questions, on a demandé aux répondants de décrire le message textuel et visuel qui a une résonance dans leur mémoire après le visionnement de la présentation. Dès le début, on s'est proposé d'amener les étudiants à s'interroger sur cette idée d'enseignement qui dure, qui reste en vie à travers le temps qui passe. Ce processus suppose des questions implicites comme, par exemple : Qu'est-ce qui nous frappe ? À quoi on s'attache instantanément ? Quels sont les valeurs qu'on questionne et qu'on négocie ? À quoi on s'identifie ?

Par ces informations, notre intention a été d'obtenir un premier indice de l'impact de la rhétorique visuelle de la présentation sur le lecteur.

Les questions 3, 4, et 5 (à caractère ouvert) ont eu comme rôle principal de renforcer l'attention réflexive sur des diapositives ayant un rôle clé dans la présentation visuelle. Alors, par la troisième question, on a voulu déclencher une auto interrogation sur l'environnement contemporain où on vit, sur la manipulation multi-écrans dont on fait usage aujourd'hui pour expérimenter la vie. La quatrième question vise le but final de l'éducation. La cinquième question interroge la possibilité du changement social.

À partir de l'idée que le visuel s'adresse en premier lieu à l'émotionnel, on a inséré une sixième question, cette fois à choix multiple et ouverte, qui porte sur les sentiments ressentis pendant le visionnement du diaporama. Vu que cette question contient un nombre assez grand de choix, on a décidé de ne pas énumérer les choix à la verticale, mais de les présenter énumérés de façon aléatoire à l'horizontale pour éviter, d'une certaine manière, l'effet de priorité (On s'est dit que le lecteur/ répondant sera moins tenté, - du point de vue psychologique -, d'imaginer qu'il existe des priorités parmi ces choix.) Aussi, on a donné une ouverture à la question par le choix « autres ». Cette façon de présenter les choix régit d'ailleurs toutes les questions qui composent le questionnaire. La question 7 (dichotomique et partiellement ouverte) vise à mettre en évidence comment on réagit face à la rhétorique générale de la présentation. On a demandé si la présentation semble manipulée et par qui, si c'est le cas.

La question 8 (dichotomique et partiellement ouverte) vise à mettre en évidence dans quelle mesure on considère le contenu de la présentation comme violent. On demande aussi la justification des réponses données.

La question 9 (à choix multiple) vise à mettre l'accent sur une prise de conscience interrogative des concepts véhiculés par la présentation.

Par la question 10 (à choix multiple) on essaie de voir quelle est la réaction des étudiants en ce qui concerne la véracité des données inscrites dans le contenu de la présentation visuelle.

À l'aide des questions 11 et 12 on essaie de conduire le/la répondant/e à réfléchir à ce qui caractérise la présentation visuelle dans son ensemble. Si la question 11 donne la possibilité aux choix multiples reliés à l'objectif de la présentation, la question 12 aborde le type dichotomique partiellement ouvert. Le terme « violence » (appliqué une première fois pour s'interroger sur un aspect précis qui pourrait définir le contenu de la présentation dans la question 8), on l'aborde encore une fois ici en lien avec la présentation dans son ensemble.

Par les questions 13 (à choix multiples), 14 (dichotomique partiellement ouverte) et 15 (à choix multiples), on interroge les répondants sur la forme de la présentation. On a essayé ainsi de comprendre de quelle manière on s'aperçoit de la façon dont on a organisé et on a présenté l'information qui se déroule, qui s'enchaîne, qui se superpose.

Les questions 16 (à choix multiples) et 17 (à choix multiples) ouvrent la possibilité de réflexion directe sur l'impact de la rhétorique visuelle employée sur la capacité perceptive du lecteur.

La question 18 (à choix multiples) aborde l'idée de techniques rhétoriques employées par l'auteur pour réaliser la présentation visuelle.

À travers la question 19 (à choix multiples) on donne la possibilité au lecteur de s'interroger sur le but de cet exercice pédagogique.

À travers la question ouverte 20 on veut comprendre de quelle manière on décrypte la présentation visionnée.

La question 21 (à choix multiples) vise une anticipation (auto)interrogative de la part des étudiants sur l'impact rhétorique de la présentation sur leurs prises de décisions dans la vie de tous les jours.

Finalement, la question 22 (à choix multiples) reprend l'idée explorée dans la question 19 et la développe d'un point de vue différent.

## Annexe 7

Tableaux des données obtenues correspondant aux 22 questions du questionnaire.

### La première question

<b>0</b>	<b>Thème dominants</b>	<b>No. de réponses</b>
1	La perception	14
2	La violence et son impact	10
3	La rhétorique visuelle de la présentation et son impact sur lecteur	4
4	L'enfant, son enfance, son éducation	3
5	Les médias, la manipulation du lecteur et la vérité	3
6	L'injustice sociale	2
7	L'éthique de l'action humaine	1

### La deuxième question

<b>0</b>	<b>Thème dominants</b>	<b>Sous-thèmes qui composent les thèmes dominants</b>	<b>No. de réponses</b>
1	Environnement social violent	1. soldats et enfants 2. guerre 3. enfants armés	18 8 4

		4. soldats, hommes, femmes, enfants blessés	2
		5. sang	1
		6. enfants heureux ou malheureux	1
		7. chinois volants	1
		8. attaques terroristes	1
		9. extrémistes	1
		10. politiciens	1
2	Les enjeux écologiques	1. animaux tués par les humains	2
		2. chat avec des pieds bionique	1
		3. une colombe blanche	1
3	La rhétorique de la présentation	la comparaison entre Jésus et les hauts dirigeants auréolés	1

### La troisième question

<b>0</b>	<b>Type des réponses</b>	<b>Des thèmes développés</b>	<b>No. de réponses</b>
1	La description exacte de la diapositive indiquée		11
2	La description et l'interprétation partielle de la diapositive indiquée		9
3	L'interprétation de la diapositive indiquée	a. La perception et le monde, b. La rhétorique visuelle des médias, c. La technologie et la représentation de l'environnement.	11

### La quatrième question

<b>0</b>	<b>Type d'approche</b>	<b>Thèmes développés</b>	<b>No. de réponses</b>
1	La description exacte de la diapositive soumise au questionnement		9
2	La description partielle et	a. Relation enfant-	



	interprétée de la diapositive	environnement naturel,	7
		b. Perception du monde,	6
		c. Rhétorique de l'image	
		questionnée et la vérité,	5
		d. Fragilité de la vie,	3
		e. Représentation utopique,	3
	f. Représentation proactive.		
			2

### La cinquième question

<b>0</b>	<b>Type d'approche</b>	<b>Thèmes développés</b>	<b>No. de réponses</b>
1	La description exacte du contenu de la diapositive questionnée		7
2	L'interprétation de la diapositive indiquée	a. Éducation et connaissance de soi	10
		b. L'enfant face à l'environnement social	7
		c. Éducation et changement social	3

		d. Rhétorique de l'image et l'éducation	1
--	--	---	---

### La sixième diapositive

<b>0</b>	<b>Thème</b>	<b>No. de réponses</b>
1	douleur	22
2	compassion	22
3	honte	17
4	haine	13
5	peur	13
6	agression	11
7	indignation	9
8	joie	4
9	autres : peine, déception, tristesse, innocence, colère	9
10	indifférence	6

### La question 7

<b>0</b>	<b>L'auteur de la manipulation</b>	<b>No. de réponses</b>
1	Aucune manipulation	7
2	par l'auteur	18

3	par le photojournaliste	11
4	par la technologie	7
5	par l'agence de presse	4
6	par vous-même	5

### La question 9

0	Thème	No. de réponse
1	Impact de l'attitude humaine	27
2	Violence	27
3	Agressivité humaine	24
4	Injustice	24
5	Irresponsabilité humaine	22
6	Environnement social	20
7	Environnement naturel	6
8	Vie	19
9	Mort	19
10	Erreur humaine	18
11	Justice sociale	15
12	Compassion	13
13	Protection	13
14	Amour	11
15	Respect	7

16	Indifférence	7
17	Catastrophe naturelle	6
18	Catastrophe écologique	6

### La question 10

0	Option/ Point de vue	No. de réponses
1	Réel	26
2	Réel transformé en fictionnel	9
3	Virtuel qui fait référence au réel	6
4	Fictionnel	5
5	Virtuel	3
6	Fictionnel transformé en réel	3
7	Autres	-

### La question 11

0	Thème	No. de réponses
1	Intentionnel	15
2	Manipulatoire	12
3	Interrogatif	10
4	Subversif	2
5	Neutre	1

### La question 13

<b>0</b>	<b>Thème</b>	<b>No. de réponses</b>
1	Multiculturel	22
2	Éthique	5
3	Transdisciplinaire	3
4	Structurée	19
5	Fragmenté	17
6	Compréhensible	16
7	Descriptif	16
8	Non-structuré	5
9	Non-descriptif	5
10	Autres (manipulatoire)	1
11	Non-fragmenté	0
12	Non-compréhensible	0

### La question 15

<b>0</b>	<b>Options/ Point de vue</b>	<b>No de réponses</b>
1	Visible	17
2	Caché	11
3	Aléatoire	9
4	Non-aléatoire	8
5	Non-linéaire	8

6	Linéaire	6
---	----------	---

### La question 16

0	Type d'influence indiquée	No de réponses
1	message-lecteur	17
2	lecteur-soi-même	13
3	lecteur-message	9
4	technologie-lecteur	9
5	design du message	8
6	lecteur-technologie	4

### La question 17

0	Option/ Point de vue	No de réponses
1	éducation acquise dans la société	27
2	connaissance du sujet	27
3	expérience de vie	24
4	contexte social	23
5	éducation acquise à la maison	17
6	éducation acquise par soi-même	17
7	contexte culturel	16
8	éducation acquise dans l'enfance	14

9	éducation acquise à l'école	13
10	manque d'expérience	12
11	manque d'information	12
12	autres : tout ce qui a manqué de contexte	2

### La question 18

<b>0</b>	<b>Options/ Points de vue</b>	<b>No de réponses</b>
1	construction sélective	20
2	manipulation artistique	18
3	juxtaposition	17
4	succession	16
5	fragmentation	8
6	déconstruction	5
7	recomposition	7
8	autres	-

### La question 19

<b>0</b>	<b>options</b>	<b>No de réponses</b>
1	questionner	26
2	éveiller	17

3	développer un esprit critique	14
4	signaler	11
5	transmettre des informations	10
6	transformer l'attitude	9
7	base de réflexion	9
8	manipuler	2
9	divertir	-
10	autres	-

### La question 20

0	Options/ Points de vue	No de réponses
1	Message critique et éthique ; Invitation à développer sa pensée critique et éthique	1
2	Message proactif ; Invitation à l'action pour un changement social	9
3	Message illustratif et indirectement interrogatif sur l'impact de l'attitude humaine sur l'environnement contemporain	16
4	Message concernant l'impact de la rhétorique visuelle des médias	2
5	Exercice pédagogique ; Questionnement et analyse d'un message	3



### La question 21

<b>0</b>	<b>Options/ Points de vues</b>	<b>No de réponses</b>
1	d'éveil	21
2	d'interrogation	20
3	éducatif	11
4	positif	11
5	proactif	5
6	majeur	4
7	négatif	4
8	de propagande	3
9	insignifiant	3
10	neutre	3

### La question 22

<b>0</b>	<b>Options/ Ponts de vues</b>	<b>No de réponses</b>
1	développer un esprit critique	19
2	créer une base de réflexion	13
3	déterminer une prise de conscience de la part du lecteur	13
4	analyser une méthode pédagogique	12
5	analyser la réaction du lecteur	3

## Annexe 8

Tableau concernant les éléments déclencheurs indiqués

0	Thèmes	Éléments déclencheurs
1	La famille	<ul style="list-style-type: none"><li>-Éducation à la maison sur les médias ; (1)</li><li>- Le divorce des parents ; (2)</li><li>- La relation avec son arrière-grand-père atteint de la maladie d'Alzheimer ; (1)</li><li>- La famille et les amis ; (1)</li><li>- La vie mal gérée de son père ; (1)</li><li>- L'Innocence de l'enfance ; (2)</li></ul>
2	Les activités de divertissement	<ul style="list-style-type: none"><li>- Les voyages et les discussions enrichissantes avec son père ; (1)</li><li>- Un voyage au Cambodge, son pays d'origine ; (1)</li><li>- Un voyage à Long Beach et la pratique du surf ; (1)</li><li>- Un voyage en Tunisie (L'attitude anti-gaspillage des gens) ; (1)</li><li>- Un voyage en Tunisie (La découverte d'un olivier entouré de débris) ; (1)</li><li>- Un voyage à L'Ile-du-Prince-Edward (La découverte de la beauté de la nature) ; (1)</li><li>- Un voyage à Hawaii (L'eau polluée par le sous-marin Arizona) ; (1)</li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un voyage au Guatemala ; (1)</li> <li>- Une discussion avec un ami pendant la fête de Noël ; (1)</li> </ul>
3	L'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours d'écologie au secondaire ; (1)</li> <li>- Demande d'admission à l'école d'architecture de McGill ; (1)</li> <li>- Une défaite au football pendant l'école secondaire ; (1)</li> </ul>
4	Les activités parascolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'Intervention humanitaire ; (1)</li> <li>- Le sport ; (3)</li> <li>- Un séjour linguistique en Europe ; (1)</li> <li>- Un voyage en Europe (La visite des sites funéraires de la Seconde guerre mondiale) ; (1)</li> </ul>
5	L'étroit lien avec la nature	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le plein air ; (1)</li> <li>- L'amour pour la nature ; (1)</li> <li>- Le respect pour l'eau ; (1)</li> </ul>
6	L'émigration	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La séparation de son pays d'origine ; (1)</li> <li>- Son adoption par une famille canadienne ; (1)</li> </ul>
7	Le souvenir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tous ses souvenirs ; (1)</li> </ul>
8	Les médias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les images d'Internet ; (2)</li> </ul>
9	Les images	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les belles photos « qui donnent de l'espoir »; (1)</li> </ul>

## Annexe 9

**Tableau concernant les idées qu'on relie aux éléments déclencheurs et auxquelles on a décidé de s'attacher pour créer son image d'identification au monde contemporain**

No. Crt.	Thème	Sous-thème (nombre de réponses)
<b>L'UNIVERS SOCIAL</b>		
1.	<b>Un regard vers l'univers social global réel ou virtuel</b>	a. Les conséquences de l'attitude humaine (4) Les inégalités mondiales (3) La richesse (2) La pauvreté (6) Les conflits (1) La violence (2) La guerre (4)  b. La consommation des médias (1) La vente médiatique des modèles sociaux (1) La manipulation exercée par les médias (3) Le monde virtuel (1) Les médias (2) La société hyper sexualisée (1) La mode (1)

		La société basée sur l'apparence (1)
2.	<b>Un regard vers l'univers individuel</b>	a. L'orgueil (1) La drogue (1) L'alcool (1) L'argent (2) Le succès (2) La profession (1) Les amis (5) L'amitié (1)  b. La science (1) La technologie (2) L'éducation (4) La tristesse (1) La souffrance (1) La douleur (1) Le bonheur (2) Le désespoir (1) L'espoir (1) La joie de vivre (3)  e. Le divertissement (1) Le sport (6)

		<p>La musique (3)</p> <p>f. Le rôle de la religion (4)</p> <p>Dallai Lama (1)</p> <p>Le silence (1)</p> <p>L'importance de la nationalité (1)</p> <p>Le respect pour l'armée (1)</p> <p>g. L'impact de l'émigration (2)</p> <p>h. La vie (2)</p> <p>Le vieillissement (2)</p> <p>Les maladies (2)</p> <p>Le sida (1)</p> <p>La mort (1)</p> <p>i. La laideur du monde (1)</p> <p>Le refus de s'intéresser au monde (1)</p>
3.	<b>Un regard vers l'univers qui représente l'autre en général et la famille en particulier</b>	<p>a. Changement social (5)</p> <p>Aider les autres (4)</p> <p>Reconnaissance des différences culturelles (2)</p> <p>Reconnaissance des différences sociales (1)</p> <p>b. La famille (15)</p> <p>Remerciement à la famille (3) L'impact du divorce des parents (2) La relation avec son père (2)</p>

		<p>La relation avec sa mère (2)</p> <p>La relation avec son arrière-grand-père (1)</p> <p>Enfance (3)</p> <p>Innocence de l'enfance (1)</p>
<b>L'UNIVERS NATUREL</b>		
1.	<b>Un regard vers l'impact de l'attitude humaine sur l'environnement</b>	<p>La pollution (2)</p> <p>Déversement du pétrole (4) Environnement en danger (2) Extinction des espèces (1)</p> <p>Le gaspillage des ressources (1)</p>
2.	<b>Un regard vers les catastrophes naturelles</b>	<p>Désastres globaux (1)</p> <p>Inondations (1)</p>
3.	<b>Un regard marqué par le respect et l'appréciation de la nature</b>	<p>a. L'esprit d'économie des ressources (1)</p> <p>Respect pour la nature (11) Remerciement à la nature (1)</p> <p>b. La beauté de la mer (1)</p> <p>la beauté du monde (31)</p>

## Annexe 10

### Consignes de travaux distribuées aux étudiants pour la réalisation des présentations orales.

La liste de conseils débute avec la question cadre<sup>213</sup> du projet :

*« Je suis ce que j’interroge. Comment on s’identifie à travers les questions qu’on se pose en regardant les nouvelles en ligne? »*

Travail à réaliser : Présentation orale et visuelle basée sur l’exploitation critique et créative des nouvelles en ligne et des souvenirs personnels ;

But de la recherche : Amener les étudiants à s’identifier de façon critique et éthique au contexte problématique du monde contemporain ;

Objectifs :

1. Explorer de manière critique les nouvelles fournies en ligne par les grands sites Internet ;
2. Cibler les nouvelles en ligne (texte et image) les plus significatives et dégager la problématique qu’elles abordent ;
3. S’interroger sur le lien existant entre les nouvelles ciblées et sa propre identité ;
4. Se définir en tant qu’être social à travers un questionnement portant sur soi-même et sur l’environnement contemporain ;

Démarche :

I. Première étape - Interrogation de souvenirs personnels :

---

<sup>213</sup> Cette question a eu le rôle de donner le titre au projet et d’indiquer le domaine à partir duquel le projet a été développé.



1. Choisir dans ses photos personnelles des images de soi-même, prises par quelqu'un d'autre et qui semblent représentatives pour ce qu'on est ;
2. Choisir dans ses photos personnelles des images prises par soi-même, qui représentent indirectement soi-même (prendre en compte à quoi on s'est vraiment intéressé au moment de la prise de la photo, ses intentions à ce moment-là.) ;
3. Utiliser ces photos comme élément déclencheur de son projet ;

Questionnement possible: Quels sont les souvenirs les plus forts qu'on a? Est-ce qu'il y a un souvenir en particulier qui nous amène à nous questionner sur l'environnement et sur notre place dans le contexte contemporain ?

4. À partir de ces images personnelles (souvenirs), créer une connexion entre soi-même et le contexte dans lequel on vit aujourd'hui. Interroger un aspect (ou plusieurs) positif(s) ou négatif(s) avec le(s)quel(s) on s'identifie ;

## II. Deuxième étape - Interrogation de nouvelles en ligne :

1. Explorer les nouvelles publiées en ligne par des sites francophones (ex. Yahoo Québec, Time Magazine; sections à retenir: National, Monde, Économie et finance, Arts et culture, Mode de vie, Sports, Santé, Sciences, Insolite, etc.) ;
2. Retenir des images et des textes qui nous interpellent et dont le questionnement pourrait être révélateur pour qui nous sommes ou pour qui nous ne voulons pas être, révélateur pour un questionnement portant sur le monde d'aujourd'hui ;

## III. Troisième étape - Préparation de la présentation PowerPoint

1. Créer un diaporama d'environ 12 diapositives ;
2. Chaque diapositive doit contenir des images (association de photos personnelles et d'images retenues sur les sites consultés) accompagnées de ses propres textes ;

3. Créer des associations logiques ou de contradiction lors de l'agencement des images ;
4. Le texte qui accompagne les images peut avoir une saveur explicative (explication de l'association de certaines images), argumentative, analytique, critique, philosophique ou même...poétique ;
4. Soyez créatifs dans l'association des images/textes ;

Nota bene :

1. Pendant la recherche et la préparation de la présentation, se laisser guider par les citations suivantes :

*« Faute de se connaître soi-même, l'autre n'existe pas. Faute de se connaître soi-même, l'autre n'est qu'une illusion. » (Krisnamurti)*

*« Chacun d'entre nous est responsable de l'humanité entière. » (Dallai Lama)*

2. Pendant son travail, tenir un petit journal de bord qui va aider à atteindre ses objectifs et à répondre après aux questions incluses dans la fiche d'évaluation (fiche à remettre à la fin des exposés oraux.)

IV. Présentation orale

Durée : 10 minutes

Soutien visuel : Obligatoire pour chaque étudiant (e) sur PowerPoint. Faire attention aux fautes d'orthographe.

Références : Obligatoires sur chaque diapositive. Présenter à la fin une bibliographie de toutes les références utilisées (textes et images)

Documents à remettre :

1. Un texte écrit d'environ 200 mots (saisi à l'ordinateur à double interligne, Times New Roman, taille 12) à remettre à votre professeure le jour même de l'exposé oral.

Dans ce texte, il faut préciser quel est l'élément (le souvenir) qui a déclenché son intérêt pour les aspects abordés. Il faut expliquer aussi le lien qui existe entre cet élément déclencheur et le choix des problématiques contemporaines abordées.

2. La présentation PowerPoint - à envoyer par mio à la professeure le jour même de la présentation (avant 24h00).

3. Fiche d'évaluation de l'activité – à envoyer par mio à la professeure le jour des dernières présentations orales (avant 24h00).

#### Suggestions pour bien réussir une présentation PowerPoint

Pour une présentation orale de 10 minutes, il faut prévoir un diaporama de douze diapositives maximum.

Chaque diapositive doit contenir cinq à six lignes maximum, un titre clair, un message essentiel.

Chaque diapositive doit contenir une seule idée, illustrée par un seul exemple. Il ne faut pas surcharger le support.

Une diapositive réussie est :

- claire
- cohérente
- lisible
- simple

Le choix des couleurs :

- contraste entre le texte et l'arrière-plan : fond foncé avec texte pâle ou fond très pâle avec texte foncé.
  - choix de couleurs complémentaires.
  - trois couleurs maximum par diapositive.
  - préférence pour des fonds unis plutôt que dégradés.
- 
- Le type et la taille de police :
    - de préférence Arial ou Tahoma.
    - taille de 32 et plus.
    - police uniforme.
- 
- La disposition du texte et des images :
    - utilisation de puces en début de ligne.
    - alignement du texte à gauche.
    - uniformisation de l'énumération (noms ou verbes).

#### 1. Énumération de groupes du nom

*Ex. Facteurs qui expliquent la crise contemporaine :*

- *L'efficacité du cerveau humain*
- *L'accroissement de la population mondiale*
- *La dimension limitée de notre planète*

## 2. Énumération de groupes du verbe

*Ex. Moyens pour diminuer le trac :*

- *Être bien préparé*
  - *Penser positivement*
  - *Respirer profondément*
- 
- ajout d'images si nécessaire.
  - équilibre juste entre le texte et les images.

### Dernier conseil

Il faut se familiariser d'avance avec l'appareil audiovisuel qu'on utilise au moment de sa présentation orale pour éviter de tâtonner.

## Annexe 11

**Tableau concernant la manière dont les étudiants se sont identifiés à l'univers visuel des nouvelles en ligne. Utilisation et signification accordée**

No. Crt.	Image utilisée plusieurs fois	Signification accordée (et no. des réponses)
<b>L'UNIVERS SOCIAL</b>		
<b>La famille</b>		
1	Le Président Obama et Michelle Obama dansent embrassés	On associe l'image à des valeurs liées à la famille, comme l'amour et le respect réciproque. (2)
2	La page de couverture de <i>Time</i> montrant une femme enceinte	On exprime le désir d'avoir une famille et des enfants. (2)
3	Des gens qui s'embrassent et qui pleurent dans un cimetière des États-Unis	On renforce l'idée de l'importance de la famille comme soutien moral dans une situation difficile. (2)
4	Un mineur sorti de la mine San José au Chili embrasse sa femme	On met l'accent sur l'unité de la famille, l'amour et le respect réciproque. (4)
<b>L'enfance</b>		
5	De petits enfants	D'un côté, on dénonce la condition des enfants

	pratiquant la gymnastique en Chine	dans d'autres pays. De l'autre côté, on considère que ça vaut la peine de faire un effort pour réussir dans la vie. (2)
<b>L'entraide</b>		
6	Des gens qui essaient de remettre en place une voiture renversée pendant une course de voitures de sport	On met l'accent sur la solidarité et l'entraide des gens pour dépasser une situation de vie difficile. (3)
7	Des gens sur les ailes d'un avion qui se trouve dans l'eau	On met en évidence la solidarité des gens face à une situation de vie limite. (2)
8	Une femme qui pleure désespérée. Une famille détruite	On utilise l'image pour renforcer l'idée de l'importance du soutien moral des amis dans une situation difficile. (3)
<b>Le bien être</b>		
9	Des enfants filmés en contre-jour, jouant au soccer dans une maison délabrée en Afghanistan	On considère que le bonheur n'a aucun lien avec le lieu où l'on vit et avec les conditions de vie. (2)
10	Un mineur qui sourit avant de descendre dans une mine d'or dans la Province	On la traduit par l'idée que le bonheur n'est pas influencé par le statut social et les conditions de vie. (4)

	de Manica au Mozambique	
<b>Les différences culturelles</b>		
11	Un intérieur d'une aéro-gare, filmée en contre-jour	On exprime l'idée qu'il faut voyager pour connaître les autres et leurs cultures. (4)
<b>Divertissement</b>		
12	L'audience qui réagit pendant un concert de musique rock	On met l'accent sur la capacité de la musique de donner une identité et de mettre les gens ensemble, de donner de la force à leur union. (4)
13	Lady Gaga	On parle du caractère éphémère de la mode. (2)
<b>L'armée</b>		
14	Des soldats et des drapeaux des États-Unis	On exprime la nécessité de respecter l'armée qui nous protège. (2)
15	Des soldats américains qui dorment dans des trous creusés dans le sol en Afghanistan	On dénonce les conditions de vie des soldats. (2)
<b>Technologie</b>		
16	Un téléphone cellulaire	On exprime de façon critique l'omniprésence de la technologie. (3)
<b>La vie comme passage éphémère</b>		
17	À l'intérieur d'une grande horloge	On veut renforcer l'idée que le temps passe avec rapidité et qu'il faut vivre chaque moment de sa



		vie. (2)
<b>L'UNIVERS NATUREL</b>		
<b>L'impact de l'attitude humaine sur l'environnement naturel</b>		
18	Des cheminées d'usines qui dégagent de gros nuages de fumée sur le ciel bleu	On dénonce l'attitude humaine irresponsable envers la nature. (2)
<b>L'impact du changement climatique</b>		
19	Un village couvert par la cendre blanche d'un volcan	On se questionne sur les catastrophes naturelles. (2)
20	Un endroit ravagé par une tornade	On crée un questionnement sur les catastrophes naturelles. (2)
21	Inondation au Pakistan	On met en évidence les catastrophes naturelles qui ont lieu ailleurs. (2)
22	Cimetière en Haïti	On met en évidence les catastrophes naturelles qui ont lieu ailleurs. (3)
<b>La communion avec la nature</b>		
23	Une baleine qui plonge dans l'eau	On considère que l'image inspire sérénité, liberté, respect pour la nature, amour pour l'eau. (3)
<b>La confiance dans la vie</b>		

24	Une volée d'oiseaux au bord de la mer	On l'associe à l'espoir et à la volonté de vivre sa vie. (4)
----	---------------------------------------	--

## Annexe 12

**Tableau concernant l'image interrogative globale à laquelle s'identifient les étudiants à travers leurs présentations**

No. Crt.	Thèmes	Sous-thèmes (et no. des réponses)
<b>L'UNIVERS SOCIAL</b>		
1	<b>Questionnement sur l'identité (31)</b> (Note : De façon directe seulement quelques étudiants ont fait référence à l'idée d'identité.)	- L'identité qu'on reconstruit après l'immigration (3) - L'identité qu'on révisé après le retour au pays natal (2) - Identité et traditions culturelles (2)
2	<b>Questionnement sur les rapports sociaux</b> (Note : De façon indirecte, la majorité des étudiants parlent de ce sous-thème.)	- Vivre ensemble, les amis et l'amitié ; (13) - L'entraide ; (6)
3	<b>Questionnement sur les conditions de vie</b>	- La pauvreté dans le monde (6) - Les pays riches (7)

	<b>sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les conditions difficiles de vie des soldats en Afghanistan (3)</li> <li>- Les conditions difficiles de vie des enfants soldats (1)</li> <li>- Les conditions difficiles de vie des femmes en Afghanistan (1)</li> <li>- Les conditions difficiles de vie des enfants en Afghanistan (2)</li> <li>- Les conditions de vie des sans-abris (1)</li> <li>- Les difficultés des personnes âgées (1)</li> <li>- La souffrance des autres (1)</li> <li>- La vie sans soucis au Canada (2)</li> </ul>
4	<b>Questionnement sur les droits sociaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect pour la différence que chacun représente (4)</li> <li>- Le respect pour la diversité sexuelle (1)</li> <li>- Le respect pour l'égalité des sexes (3)</li> <li>- Le respect pour la diversité culturelle (3)</li> <li>- Questionnement sur la possibilité de chacun d'accéder à la liberté (2)</li> <li>- Le respect pour la diversité nationale (1)</li> <li>- Le respect pour l'égalité des droits sociaux (1)</li> <li>- Questionnement sur l'épanouissement social de chacun (1)</li> </ul>

		- Le respect du droit à l'éducation primaire pour tous (1)
5	<p><b>Interrogation sur la vie familiale (30)</b></p> <p>La famille est vue d'angles de vues différents :</p> <p>a. sa propre famille et</p> <p>b. la famille des autres.</p>	<p><u>Sa propre famille</u></p> <p>À l'intérieur du thème de la famille, on a abordé d'autres sous- thèmes, comme on peut observer dans la liste qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfance et son innocence (17)</li> <li>- La valeur positive de l'adoption comme geste social (1)</li> <li>- La valeur positive de l'enseignement dans le cadre de la famille (1)</li> <li>- La complexité de la vie d'adulte (3)</li> <li>- La maison comme lieu de rassemblement familial (1)</li> <li>- L'amour familial, l'union, l'entraide et le support moral entre les membres de la famille (10)</li> <li>- Questionnement sur les conséquences négatives du divorce comme geste social</li> <li>- L'altruisme et le dévouement pour l'autre comme réponse sociale (1)</li> <li>- Le respect et la compassion pour l'autre (2)</li> </ul>

		<p><u>La famille des autres</u></p> <p>Les familles détruites à cause de différents événements (16)</p> <p>- Des familles qui souffrent à cause de différents événements (11)</p> <p>- Familles unies ou réunies (8)</p>
6	<b>La critique de l'alimentation</b>	- Questionnement sur la valeur de l'alimentation «fast food» (1)
7	<b>Questionnement sur l'enseignement</b>	- La relation avec les collègues et la participation aux activités parascolaires (12)
		- Questionnement sur le rôle de l'école et des études (4)
		- Les voyages culturels et la découverte des autres (4)
8	<b>Interrogation sur la technologie et son impact dans le monde contemporain</b>	- Questionnement sur l'impact négatif de la technologie (7)
		- L'omniprésence du monde virtuel (1)
		- L'omniprésence des technologies de la communication/ le téléphone cellulaire (3)
		- Questionnement sur l'internet (2)
		- Questionnement sur Facebook (1)
		- Questionnement sur l'hypersexualisation

		<p>médiatique (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnement sur la fausseté de l'image de la richesse imposée à travers les médias (1)</li> <li>- Questionnement sur l'idéal de beauté de la femme imposé à travers les médias (1)</li> <li>- Questionnement sur les jeux vidéo dangereux (1)</li> <li>- Questionnement sur les films d'animation violents (1)</li> <li>- L'engagement pour un nouveau type de média (1)</li> </ul>
9	<b>Questionnement sur la violence humaine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnement sur les conséquences néfastes de la guerre (5)</li> <li>- Questionnement sur la violence sociale (3)</li> <li>- Questionnement sur la guerre causée par les religions (2)</li> <li>- Questionnement sur le conflit Israël-Palestine (1)</li> <li>- Questionnement sur la haine (1)</li> </ul>
10	<b>Questionnement sur le monde politique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnement sur l'attitude et le rôle des politiciens dans la vie sociale (2)</li> </ul>
11	<b>Questionnement sur le rôle de l'armée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le rôle positif de l'armée dans la vie sociale (1)</li> <li>- Le respect qu'on doit accorder à l'armée (2)</li> <li>- Le rôle négatif de l'armée dans la vie sociale (2)</li> </ul>
12	<b>Questionnement sur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnement sur les révoltes sociales (1)</li> </ul>

	<b>les mouvements sociaux</b>	- Questionnement sur le développement de la communauté (1)
13	<b>Engagement pour le changement social</b>	- Engagement pour la paix (4) - Aider le monde (3) - La volonté de changer le monde (3) -Participation aux voyages humanitaires (3) - Engagement pour un meilleur avenir (1) - Les efforts humanitaires (1)
14	<b>Questionnement sur les maladies et la souffrance</b>	- Le choléra en Haïti (2) - Le sida (1)
15	<b>Questionnement sur la vie et la mort</b>	- La fragilité de la vie (1)
16	<b>La vie spirituelle</b>	- Vivre avec joie (2) - Le respect des valeurs de la vie (2) - Transmettre des valeurs (1) - La valeur positive du patriotisme (1) -La valeur positive de la religion (3) - La valeur positive de la paix spirituelle (3) - Le rôle positif joué par l'enfance dans la naissance d'une attitude morale (1) - Le rejet de la religion (2) - La valeur du bonheur (6)



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La valeur positive du succès (2)</li> <li>- L'éveil (1)</li> <li>- La conscience (1)</li> <li>- Le rapport avec l'univers (2)</li> <li>- La valeur positive du silence (2)</li> <li>- La conscience de la mort (2)</li> <li>- Les accidents (2)</li> <li>- Les conséquences négatives de la peur (1)</li> <li>- La valeur positive et la confiance en soi (1)</li> <li>- L'individu contemporain marqué par égoïsme (1)</li> <li>- Le passage irrémédiable du temps (2)</li> </ul>
17	<b>Les passions</b>	<p><u>Le sport (10)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le sport comme lien entre l'homme et la nature (6)</li> <li>- La pratique du sport associée à l'environnement familial (4)</li> <li>- La passion pour les sport de l'eau (4)</li> </ul> <p><u>Le domaine des arts (8)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les arts plastiques (2)</li> <li>- La photo de la mode (1)</li> <li>- La danse (1)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'écriture (1)</li> <li>-La musique (3)</li> </ul> <p><u>L'éducation (2)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'importance de l'enseignement dans le monde contemporain (1)</li> <li>- La carrière d'architecte et les difficultés que ce type d'enseignement implique (1)</li> </ul>
18	<b>Conseils</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder autour de soi pour comprendre le monde et bien agir (1)</li> <li>- Sourire pour changer le monde (2)</li> <li>-Vivre avec style (1)</li> <li>- S'évader du monde (1)</li> <li>- Ne pas tenir la vie heureuse pour acquis (1)</li> <li>- Ne pas perdre l'espoir (3)</li> </ul>
<b>L'UNIVERS NATUREL</b>		
	<b>L'interaction avec l'environnement naturel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La perte du contact avec la nature (1)</li> <li>- L'indifférence face à la nature (2)</li> <li>- La nature comme identité (1)</li> <li>- La perte de l'identité (1)</li> <li>- La pollution (7)</li> <li>- La destruction de la nature (3)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les désastres causés par l'homme (1)</li> <li>- La contamination de l'eau potable (1)</li> <li>- Les dégâts causés par le déversement du pétrole (2)</li> <li>- La pollution de l'eau (1)</li> <li>- La couche d'ozone (1)</li> <li>- Le réchauffement climatique (1)</li> <li>- Le traitement des animaux de compagnie (2)</li> <li>- La négligence des animaux (1)</li> <li>- Regard critique sur la consommation (2)</li> <li>- La responsabilité envers les autres (1)</li> </ul>
	<p><b>Le reflet de l'environnement naturel dans la mémoire du sujet qui regarde</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'attachement à la nature (9)</li> <li>- La beauté de la nature (6)</li> <li>- L'amour pour la nature (2)</li> <li>- Le respect pour la nature (2)</li> <li>- Le remerciement à la nature (2)</li> <li>- La protection de la nature (5)</li> <li>- L'amour pour l'eau (4)</li> <li>- L'amour pour la mer (4)</li> <li>- Le respect pour les animaux (5)</li> <li>- La fascination pour les baleines (4)</li> <li>- Les désastres naturels (5)</li> <li>- Les inondations (3)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>- La beauté de la vie (2)</li><li>- La fragilité de la vie (1)</li></ul>
--	--	--

## Annexe 13

### Tableaux des données issues de l'analyse et de l'interprétation des fiches d'évaluation fournies par les étudiants après le déroulement des présentations orales

#### Question no. 1.

Tableau no. 1.

Projet	Expérience vécue		Observations
Présentation orale	vague, bizarre, confuse, très étrange, très inattendue, difficile et facile, positive et négative	très intéressante (5), bénéfique, très enrichissante (3), extrêmement enrichissante, très personnelle (2), fantastique, merveilleuse, une opportunité et un défi en même temps, émouvante, étonnante.	Le nombre de réponses est inscrit seulement pour les mots qui apparaissent dans plusieurs réponses

Tableau no. 2.

Projet	La nature de l'artefact - l'objet	La fonction remplie par le projet	L'évaluation – les conséquences générées
--------	-----------------------------------	-----------------------------------	--

	<b>d'étude</b>			
Présentation orale	Soi-même, son identification au monde contemporain	Auto interrogation,	Eveil graduel	Connaissance de soi, Connaissance de ses valeurs

**Tableau no. 3.**

<b>Projet</b>	<b>La nature de l'artefact - l'objet d'étude</b>	<b>La fonction remplie par le projet</b>		<b>L'évaluation – les conséquences générées</b>
				Une nouvelle perception de l'autre
Présentation orale	Auto-interrogation,	Cadre de réflexion	Contexte inclusif	-La différence des autres -La connaissance réciproque - La compréhension réciproque - le respect pour l'opinion

	Interrogation sur l'autre			des autres,  - le respect pour le travail des autres,  - la révélation des intérêts communs et différents,  - la communion de vision,  - la mise en lumière des valeurs des autres,  - la tolérance,  - la création d'un état de compassion.
--	------------------------------	--	--	--

**Tableau no. 4.**

<b>Catégorie</b>	<b>Difficultés</b>	<b>No de réponses</b>
Les consignes de travail	- Comprendre ce qu'il fallait faire	5
	- Trop de liberté	2
La recherche des images	- Choix limité d'images	1
	- Grande quantité de photos en ligne	2
	- Trouver des photos personnelles	8
	- Trouver des photos appropriées dans	9

	Internet	
Le design de la présentation	- Se poser des questions sur soi-même	1
	- Décider quel aspect de vie personnelle il faut présenter	1
	- Faire le choix d'images	5
	- Décider quelles photos personnelles utiliser	3
	- Créer des liens entre les souvenirs personnels et les images provenant des nouvelles en ligne	15
	- Comparer deux réalités totalement différentes	1
	- Trop de photos pessimistes et des choses terribles présentes en ligne	3
	- Trouver les thèmes de la présentation	1
	- Exprimer en mots son choix	6
	- Créer le Power Point	2
	- Limiter la durée de la présentation au temps prévu	1
Exposer en classe le visuel produit	- Parler de sa façon de s'identifier en classe	9
	- Peur de manque de clarté	1
	- Peur de perdre le contrôle pendant la présentation orale	2



**Tableau no. 5.**

<b>Présentation orale</b>	
<b>Points forts</b>	<b>Points faibles</b>
<p>Nouveau type de projet basé sur :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Sujet inédit,</li><li>-Liberté de création,</li><li>-Liberté de choix,</li><li>-Motivation,</li><li>-Curiosité,</li><li>-Différence,</li><li>-Unicité,</li><li>-Connaissance de soi,</li><li>-Connaissance de l'autre,</li><li>-Connaissance des enjeux de l'environnement contemporain,</li><li>-Respect pour soi-même, pour l'autre et pour l'environnement.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Consignes de travail vagues,</li><li>-Axé sur une problématique inappropriée à l'idée d'identité</li><li>-Trop de liberté,</li><li>-Choix imposé et limité en ce qui concerne la recherche des images</li><li>-Trop personnel,</li><li>-Axé sur l'incertitude,</li><li>-Axé sur la destruction de la zone de confort de l'étudiant.</li></ul>

**Tableau no. 6.**

<b>Projet suggéré</b>	<b>No. de réponses</b>	<b>Observations</b>
Le même projet	15	À ce type de processus on suggère de petits changements ;
Projet différent développé dans le même contexte institutionnel	9	On indique quel type de projet devrait aider à atteindre les objectifs établis ;
Projets alternatifs développés en dehors du cadre institutionnel	3	On indique le type de projet à employer : - Voyage humanitaire à l'extérieur du pays - Activités humanitaires à Montréal, - Entrevue avec une personne - modèle significative dans la vie d'un étudiant.

**Tableau no. 7.**

<b>Catégorie</b>	<b>No. de réponses</b>	<b>Sous-catégorie</b>	<b>No. de réponses</b>	<b>Observations</b>
Enseignant	12	- rôle de guide	7	
		- rôle de personne-		

		ressource	2	
		- rôle d'observateur	3	
Relation enseignant- étudiant	15	- basée sur la confiance	4	
		- basée sur l'égalité	2	
		- basée sur l'ouverture d'esprit	2	
Types de projets pédagogiques	23	- la même approche	15	
		- différente	4	
		- alternative	4	
Types d'évaluation	2			Accent sur le côté technique du projet

## Annexe 14

### Consentement de participation

**Projet de recherche :** Je suis ce que j'interroge. L'impact pédagogique des méthodes d'enseignement et d'apprentissage basées sur la déconstruction et la reconstruction visuelle des messages véhiculés par les nouvelles en ligne.

---

Par la présente, je déclare consentir à participer à un programme de recherche mené par M. Danut Zbarcea de l'Université Concordia, Département de l'enseignement des arts et Mme. Maria Popica, Département de français du Collège John Abbott.

#### **A. BUT DE LA RECHERCHE**

On m'a informé-e du but de la recherche, soit de travailler en équipe avec mon enseignante et le chercheur principal à une série de sessions de questionnements et d'analyses critiques concernant la façon dont on réagit face au message visuel des nouvelles en ligne.

#### **B. PROCÉDURE**

*Indiquer dans cette section où sera réalisée la recherche et décrire en termes non techniques, dans une langue claire et compréhensible, ce que l'on attend des participants ; le temps qu'il leur faudra consacrer au projet ; la probabilité de tout risque ou gêne associés ; et toute mesure spéciale de précaution prise pour assurer le caractère confidentiel de la recherche ou le bien-être du sujet.*

Le projet de recherche va se dérouler au Collège John Abbott dans le cadre du cours de français 602-DBM-03. Les étapes de cette recherche vont se dérouler de la façon suivante :

##### **I. Première étape de travail (temps de travail : 2 heures)**

**Important :** Cette étape ne fait l'objet d'aucune évaluation pédagogique et est conditionnée par le consentement donné par chaque étudiant.

1. Questionnaire. Ce questionnaire vise à interroger les sujets d'intérêt des participants dans Internet. (15 minutes)
2. Exercice d'analyse et questionnaire sur l'impact d'un message visuel (diaporama) dont la rhétorique a été déconstruite et reconstruite. (Temps alloué : 1h20)

##### **II. Deuxième étape de travail (temps de travail : 6 heures)**

**Important :** Ce qui constitue l'objet du projet de recherche, ce sont les présentations PowerPoint élaborés par les étudiants. Le chercheur va avoir accès aux données

contenues dans ces présentations seulement après le processus d'évaluation. L'accès aux données est conditionné par le consentement de chaque étudiant.

1. Projets en format Power Point, élaborés par chaque étudiant. (10 minutes chacun).
2. Fiche d'évaluation effectuée par les étudiants à la fin des présentations orales représentant l'expérience vécue pendant cette étape.

### C. CONDITIONS DE PARTICIPATION

1. Je comprends que je peux retirer mon consentement à tout moment, sans conséquences négatives.
2. Je comprends que ma participation à cette étude est CONFIDENTIELLE.
3. Je comprends que les résultats de cette étude pourraient être publiés.
4. Je comprends qu'il n'y a aucun risque relié à cette participation.
5. Je comprends le but de la présente étude ; je sais qu'elle ne comprend pas de raisons cachées dont je n'aurais pas été informé-e.
6. Je comprends que la participation aux activités pédagogiques qui font l'objet de la recherche ne demande aucune identification de ma part. Les questionnaires porteront des noms fictifs sans lien avec mon nom réel.
7. Je comprends que je vais avoir accès aux documents publiant les résultats de la recherche.

J'AI LU ATTENTIVEMENT CE QUI PRÉCÈDE ET JE COMPRENDS LA NATURE DE L'ENTENTE. JE CONSENS LIBREMENT ET VOLONTAIREMENT À PARTICIPER À CETTE ÉTUDE.

NOM (caractères d'imprimerie)

---

SIGNATURE

---

DATE

---

Si vous avez des questions concernant le **fonctionnement** de l'étude, S.V.P contacter le responsable du projet : Danut Zbarcea, tel. : 514-482-7170, email : d\_zbarcea@yahoo.com

Si vous avez des questions concernant vos **droits** en tant que participants à l'étude, S.V.P. contactez Adela Reid, conseillère en éthique de la recherche, Université Concordia, au 514-848-2424, poste 7481 ou par courriel à l'areid@alcor.concordia.ca.