

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARC-ANDRÉ BRISSON

ÉCRITURE DE MULTITEXTES ET NIVEAU D'ATTEINTE DE COMPÉTENCES
EN LITTÉRATURE MÉDIATIQUE MULTIMODALE EN CLASSE DE FRANÇAIS 5^e
SECONDAIRE

Février 2014

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À Kim, ma complice, mon amour,
sans qui chaque journée
qui passe ne serait pas
aussi merveilleuse*

*À mes parents, sans vous je
n'aurais pas ce caractère
qui me permet de mener
à terme mes plus
grandes ambitions*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Mme Nathalie Lacelle, qui a cru en moi et en mes capacités d'apprenti chercheur. Ses conseils ont toujours été pour moi plus que précieux et j'ai appris bien plus que je l'aurais cru dans notre collaboration. C'est toujours un immense plaisir de pouvoir travailler avec elle et un privilège. Elle m'a fait confiance dans plusieurs projets qui m'ont permis de développer mes capacités en didactique, ce dont je lui suis très reconnaissant. Merci pour tout le support dont j'ai bénéficié tout au long de mon parcours.

J'aimerais ensuite exprimer ma gratitude à Kim Gauthier Pelletier, ma conjointe, pour la patience et la compréhension dont elle a su faire preuve alors que je passais de nombreuses heures devant mon ordinateur avec mes livres, articles et autres documents de recherche. Merci pour la confiance offerte, pour les encouragements et le support constant que j'ai reçus.

Je sais également gré à l'école secondaire Chavigny qui m'a permis d'effectuer cette recherche à l'intérieur de ses murs et plus particulièrement les enseignantes de français Louise Mathon et Myriam Lemay pour leur collaboration à l'expérimentation qui fait l'objet de ce mémoire. Un grand merci également aux élèves des groupes de français de cinquième secondaire, 2011-2012, qui ont accepté d'être les participants de cette étude.

J'aimerais souligner le soutien de la Société Saint-Jean-Baptiste de la Mauricie qui m'a accordé une bourse pour l'année 2012 qui fut non négligeable et utilisée à bon escient pour la poursuite de ce projet de recherche.

Enfin, ces remerciements seraient incomplets sans exprimer ma gratitude à ma famille qui a su me soutenir et m'encourager de diverses façons dans ma démarche.

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX.....	X
RÉSUMÉ	XI
INTRODUCTION	13
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE.....	18
1.1 La génération «Google» et ses pratiques avec les nouvelles technologies.....	21
1.2 L'écriture : des compétences particulières à la littératie médiatique	25
1.3 Le problème général de recherche	29
1.3.1 Le problème scientifique	29
1.3.2 Le problème sur le terrain de l'école	30
1.4 La pertinence scientifique	32
1.5 La question de recherche	33
CHAPITRE II : LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	34
2.1 La littératie médiatique	35
2.2 La notion de compétence en littératie médiatique	40
2.2.1 La compétence informationnelle	42
2.2.2 La compétence technologique	45
2.2.3 La compétence multimodale.....	46
2.3 Le multitexte.....	50
2.4 Le texte narratif.....	53
2.5 Les objectifs de recherche	54
2.5.1 L'objectif général	54
2.5.2 Les objectifs spécifiques.....	55
CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE	56
3.1 Le type de recherche.....	57
3.2 Le devis de la recherche	60
3.2.1 L'élaboration du dispositif didactique	61

3.2.2	Les participants	61
3.2.3	Le nombre de participants.....	62
3.2.4	Les critères de choix des répondants	62
3.3	Le dispositif didactique	63
3.3.1	La nature et les contraintes du multitexte	63
3.3.2	Les étapes de réalisation du dispositif didactique.....	64
3.3.2.1	L'étape de préparation de la recherche	64
3.3.2.2	L'étape d'enseignement	68
3.3.2.3	L'étape de production des multitextes	71
3.3.2.4	L'étape d'évaluation des multitextes.....	74
3.4	Les sources de données	78
3.5	La collecte de données	78
3.6	Le traitement et l'analyse	79
3.7	Le fonctionnement de la grille d'analyse	80
3.7.1	La première contrainte d'écriture	80
3.7.2	La deuxième contrainte d'écriture	89
3.7.3	La troisième contrainte d'écriture.....	94
3.7.4	La quatrième contrainte d'écriture.....	104
3.7.5	La cinquième contrainte d'écriture	111
3.7.6	La sixième contrainte d'écriture	113
3.7.7	La septième contrainte d'écriture	121
 CHAPITRE IV : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET LA DISCUSSION		
.....		132
4.1	Les résultats d'analyse des vingt-huit multitextes des élèves.....	134
4.1.1	La synthèse des critères d'analyse des contraintes liées à la compétence informationnelle	153
4.1.2	La synthèse des critères d'analyse des contraintes liées à la compétence technologique	155
4.1.3	La synthèse des critères d'analyse des contraintes liées à la compétence multimodale	157
4.2	La discussion des résultats	163
4.2.1	La compétence informationnelle	164
4.2.2	La compétence technologique	166
4.2.3	La compétence multimodale	170
 CONCLUSION		178
 RÉFÉRENCES		182
 APPENDICE A		190

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	191
APPENDICE B	195
GUIDE D'ÉCRITURE MULTIMODALE.....	196
APPENDICE C	212
QUESTIONNAIRE SUR LES COMPÉTENCES EN ÉCRITURE MULTIMODALE.....	213
APPENDICE D	216
LA COMPILATION DES DONNÉES DU POST-TEST DU PROJET	217

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La typologie de recherche en éducation (Karzenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 85).....	58
Figure 2 : La présence d'une image <i>redondante</i> dans la situation initiale.....	135
Figure 3 : Le degré de représentativité de l'image quant à sa <i>redondance</i>	136
Figure 4 : L'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte?).....	137
Figure 5 : La nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire.....	138
Figure 6 : La présence d'une vidéo <i>relais</i> placée soit dans l'élément déclencheur (perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement.....	139
Figure 7 : Le respect de la fonction <i>relais</i> de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique).....	140
Figure 8 : La contrainte de temps, soit environ une minute de longueur de la vidéo.....	141
Figure 9 : La source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par les élèves (originale) ou si elle a été empruntée (web, You Tube, etc.).....	142
Figure 10 : Le respect de la fonction <i>complémentaire</i> de l'image, au niveau d'ancrage correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>complémentarité</i> de l'image sur le plan sémiotique).....	143
Figure 11 : Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu.....	144
Figure 12 : Le respect de la fonction <i>relais</i> de l'image, au niveau d'ancrage correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> de l'image sur le plan sémiotique).....	145
Figure 13 : Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu.....	146
Figure 14 : La qualité de la nature informative du texte en hyperlien.....	147

Figure 15 : L'accès au texte informatif, c'est-à-dire au respect de l'utilisation de l'hyperlien.....	148
Figure 16 : La nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple d'une banque d'image [PHOTO 1].....	149
Figure 17 : La nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple d'une banque d'image [PHOTO 2].....	150
Figure 18 : Le respect de la fonction de <i>relais</i> ou de <i>complémentarité</i> des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> ou de <i>complémentarité</i> des photos sur le plan sémiotique) [PHOTO 1].....	151
Figure 19 : Le respect de la fonction de <i>relais</i> ou de <i>complémentarité</i> des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> ou de <i>complémentarité</i> des photos sur le plan sémiotique)[PHOTO 2].....	152
Figure 20 : Le respect de l'emplacement des photos, c'est-à-dire dans la situation finale.....	153

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les principaux niveaux d’ancrage des modes linguistiques et iconiques....	50
Tableau 2 : La première contrainte d’écriture, le premier critère d’analyse.....	85
Tableau 3 : La première contrainte d’écriture, le deuxième critère d’analyse.....	89
Tableau 4 : La deuxième contrainte d’écriture, le premier critère d’analyse.....	92
Tableau 5 : La deuxième contrainte d’écriture, le deuxième critère d’analyse.....	94
Tableau 6 : La troisième contrainte d’écriture, premier critère d’analyse.....	97
Tableau 7 : La troisième contrainte d’écriture, le deuxième critère d’analyse.....	101
Tableau 8 : La troisième contrainte d’écriture, le troisième critère d’analyse.....	102
Tableau 9 : La troisième contrainte d’écriture, le quatrième critère d’analyse.....	104
Tableau 10 : La quatrième contrainte d’écriture, le premier critère d’analyse.....	109
Tableau 11 : La quatrième contrainte d’écriture, le deuxième critère d’analyse.....	110
Tableau 12 : La cinquième contrainte d’écriture, le premier critère d’analyse.....	114
Tableau 13 : La cinquième contrainte d’écriture, le deuxième critère d’analyse.....	116
Tableau 14 : La sixième contrainte, le premier critère d’analyse.....	119
Tableau 15 : La sixième contrainte d’écriture, le deuxième critère d’analyse.....	120
Tableau 16 : La septième contrainte d’écriture, le premier critère d’analyse.....	122
Tableau 17 : La septième contrainte d’écriture, le deuxième critère d’analyse.....	124
Tableau 18 : La septième contrainte d’écriture, le troisième critère d’analyse.....	125
Tableau 19 : La grille d’analyse des contraintes d’écriture.....	126
Tableau 20 : Synthèse du niveau d’atteinte par critère pour la compétence informationnelle.....	154
Tableau 21 : Synthèse du niveau d’atteinte par critère pour la compétence technologique.....	156
Tableau 22 : Synthèse du niveau d’atteinte par critère pour la compétence multimodale.....	160

RÉSUMÉ

La prolifération de nouvelles technologies dans la vie des jeunes en dehors de l'école nous a amené à nous intéresser à leur valeur sur le plan didactique à l'école. Ces nouveaux supports technologiques permettraient l'accès à une pluralité de modes sémiotiques pour lesquels il importe de former les élèves au développement de compétences propres à la *littératie médiatique* (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu vérifier le niveau d'atteinte qu'avaient les élèves de trois principales compétences à la littératie médiatique afin de pouvoir déterminer leurs forces et leurs faiblesses à utiliser et à combiner des modes sémiotiques à l'aide du logiciel « Evernote ». Ces trois principales compétences à la littératie médiatique sont celles proposées par Lebrun, Lacelle, Boutin (2012), soit la compétence informationnelle, la compétence technologique et la compétence multimodale, qui s'articulent avec les compétences en lecture/écriture classiques.

Nous avons eu recours à la recherche exploratoire pour atteindre notre objectif général, soit l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif didactique dans le but d'analyser le niveau d'atteinte par des élèves de cinquième secondaire des compétences à la littératie médiatique. Dans ce dispositif didactique, ces jeunes devaient réaliser un texte multimodal narratif (multitexte). Le multitexte utilisé dans notre expérimentation présente la structure classique d'une histoire respectant le schéma narratif, en plus de combiner différents modes d'expression (image, son, hyperlien). Nous nous sommes plus particulièrement intéressé à la compétence multimodale dans notre expérimentation, c'est-à-dire aux trois types d'ancrage que peuvent avoir les modes textuels, iconiques et filmiques. Ces niveaux d'ancrage sont la *redondance*, la *complémentarité* et le *relais* (Barthes, 1964; Unsworth, 2008).

Pour pouvoir procéder à l'analyse des trois principales compétences à la littératie médiatique et de leur niveau d'atteinte par les élèves, nous avons créé une grille d'analyse ad hoc. Dans cette grille, chacune des contraintes a été analysée pour chacun des textes multimodaux des élèves réalisés en lien avec les compétences en littératie médiatique et les valeurs d'atteinte leur correspondant. Nous avons enfin exemplifié notre grille d'analyse afin de mieux expliquer son fonctionnement et ce que nous entendons par les niveaux d'atteinte pour chacune des contraintes d'écriture.

Les résultats de notre analyse nous ont permis de faire des constats généraux sur le niveau d'atteinte des compétences à la littératie médiatique d'une part, mais aussi d'échelonner le niveau d'atteinte de chacune des compétences pour finalement identifier les forces et les faiblesses des élèves quant aux compétences en littératie médiatique d'autre part. De plus, nous avons comparé les résultats de notre recherche avec les perceptions qu'ont les élèves de leur propre niveau d'atteinte des compétences en littératie médiatique en faisant un parallèle avec les résultats du post-test de notre expérimentation.

INTRODUCTION

La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, des panneaux. Les personnes compétentes en littératie la considèrent comme un acquis quand les autres sont exclus d'une grande partie de la communication collective. En effet, ce sont les exclus qui peuvent le mieux apprécier la notion de littératie comme source de liberté. (MÉO, 2004)

(Adaptation de la déclaration de l'UNESCO à l'occasion de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, 2003-2012)

Les jeunes qui fréquentent les écoles secondaires québécoises d'aujourd'hui ont grandi dans un univers bien différent de celui des générations précédentes sur les plans culturel, communicationnel et informationnel en raison des avancées technologiques en cours. Lorsqu'ils sont venus au monde, l'ordinateur branché à Internet existait déjà et son nombre était en croissance dans les foyers québécois, les bibliothèques municipales, les écoles, les maisons de jeunes, etc. Ces jeunes ont également grandi avec différentes technologies allant du DVD au Blu-Ray, des caméras et appareils photo numériques aux

téléphones intelligents multifonctions, en passant par les tablettes tactiles intelligentes qui se sont popularisées et sont devenues de plus en plus accessibles au fil des années. À cela, il faut ajouter le Wi-Fi qui permet de brancher tous ces nouveaux supports à Internet dans un nombre croissant de lieux. Les jeunes sont ainsi depuis leur bas âge en contact avec plusieurs outils technologiques, que ce soit à la garderie, chez des amis, à la maison, à l'école primaire, secondaire, etc. L'éducation de ces enfants s'étant effectuée au rythme de l'évolution technologique, ils ont connu les médias plus traditionnels (ex. cinéma) et les plus récents comme les réseaux sociaux qui font partie du quotidien des adolescents québécois. Ainsi, ces derniers regardent des films, clavardent sur l'ordinateur, envoient des messages textes (SMS), naviguent sur les médias sociaux et publient des commentaires, des photos et des vidéos en hyperliens. Ils téléchargent de la musique pour ensuite l'écouter et ils visionnent des vidéos sur You Tube.

Pendant que les nouvelles technologies prolifèrent dans la vie des jeunes Québécois, les écoles longtemps habituées à des pratiques/supports plus traditionnels ont eu à s'adapter aux changements sociaux, communicationnels et informationnels issus des nouvelles technologies. Elles ont intégré les ordinateurs à leur environnement : la plupart des écoles secondaires disposent de locaux informatiques destinés aux élèves. Certaines écoles offrent du matériel audiovisuel pouvant être emprunté par les enseignants et les élèves pour réaliser des projets audiovisuels, par exemple des caméras, des enregistreuses sonores (MP3), des téléviseurs, des lecteurs DVD, des micros, etc. De plus en plus d'écoles permettent l'utilisation des cellulaires en dehors des classes. Ainsi, l'évolution progressive des nouvelles technologies et de leur accessibilité a changé

l'usage des médias. Les jeunes qui autrefois clavardaient avec leurs amis via des médias en ligne populaires comme MSN ont élargi leurs pratiques à celles des médias sociaux comme My Space, Facebook, ou bien à certains autres permettant de regarder des vidéos en ligne comme You Tube ou des photos comme Instagram ou Pinterest. Plusieurs études québécoises démontrent clairement que la plupart des jeunes font usage des nouvelles technologies au quotidien que ce soit pour télécharger/écouter de la musique, regarder des vidéos sur You Tube, participer à des blogues, communiquer par des réseaux sociaux (Piette, Pons et Giroux, 2006; Lacelle et Lebrun, 2011). L'intérêt des jeunes pour l'usage de ces nouvelles pratiques médiatiques est considérable. Il est donc important pour l'éducation de ne pas occulter l'omniprésence des technologies nouvelles dans les pratiques culturelles et les divertissements des jeunes en dehors de l'école. L'école doit continuer à jouer son rôle tout en restant connectée à la réalité actuelle des jeunes afin de comprendre leurs modes de vie et leurs intérêts et de mieux les aider à s'intégrer dans cette société en changement.

Or, la prolifération des fonctionnalités et des supports technologiques exige que l'école s'attarde à leur valeur sur le plan didactique et aux modalités pédagogiques de leur usage en situation de classe afin de pouvoir rester à l'affût de l'intérêt des jeunes pour ces nouvelles technologies qu'ils utilisent en dehors de l'école. Cependant, l'utilisation des nouvelles technologies dans une perspective traditionnelle ne permet pas d'assurer le progrès de l'enseignement et de l'apprentissage d'une discipline. Prenons l'exemple des nombreux sites conçus pour les enseignants qui visent uniquement l'évaluation des connaissances en émettant le score des utilisateurs (ex. Hot Potatoes).

Ces exercices rappellent les formes plus traditionnelles des modes d'enseignement/apprentissage. Il est donc important pour toute école qui cherche à outiller ses enseignants de supports technologiques (TBI, portables, projecteurs, tablettes électroniques, etc.) d'inciter l'innovation pédagogique par l'accompagnement et la formation des enseignants et des élèves. De plus, puisque ces nouveaux supports technologiques donnent l'accès à une pluralité de modes sémiotiques différents, il est nécessaire de former les élèves au développement de compétences propres à la littératie médiatique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). La littératie médiatique (*media literacy*) –soit l'habileté à accéder à des textes multimodaux (qui combinent image/texte/son), à les analyser, à les évaluer ou à les créer à travers une variété de contextes (Livingstone, 2004; Hobbs et Frost 2003) –exige des compétences spécifiques (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Il nous apparaît important de former les élèves à la lecture et à la production de textes multimodaux (multitextes) qui combinent modes, langages et médias, mais avant tout d'analyser leur niveau d'atteinte des compétences à manipuler différents modes sémiotiques pour créer une histoire.

À la suite d'une recension d'écrits sur la multimodalité, plus particulièrement sur les relations entre les différents modes sémiotiques et de leurs possibles combinaisons, ainsi que les recherches exploratoires présentant des dispositifs didactiques en littératie médiatique, nous avons constaté que l'on avait peu exploré, à l'heure actuelle, le niveau d'atteinte des élèves du secondaire quant aux compétences en littératie médiatique multimodale. Nous avons entrepris l'élaboration et l'expérimentation, dans le cadre de notre recherche, d'un dispositif d'enseignement de l'écriture multimodale et de

l'accompagnement des élèves dans l'écriture d'un « multitexte » narratif sur support électronique afin de pouvoir analyser le niveau d'atteinte des compétences en littératie médiatique d'élèves de cinquième secondaire en classe de français. Nous avons réalisé notre recherche sous la direction de Mme Nathalie Lacelle dans le cadre d'une subvention CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada) (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2010-2013, membres fondateurs du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale¹).

Notre mémoire fait état, au premier chapitre, de la problématique soulevée dans le cadre de cette recherche, puis au deuxième chapitre, du cadre de référence sur lequel nous nous sommes appuyés ainsi que des objectifs généraux et spécifiques de la recherche. Au troisième chapitre se trouvent les informations d'ordre méthodologique suivies d'un chapitre sur les résultats de la recherche qui correspondent essentiellement à l'analyse du niveau des compétences d'élèves de cinquième secondaire en littératie médiatique. Finalement, le chapitre cinq porte sur la discussion des résultats et les limites de la recherche.

¹ Le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale est dirigé par Nathalie Lacelle (UQTR) et est composé des chercheurs Monique Lebrun (UQAM), Jean-François Boutin (UQAR), en plus d'apprentis chercheurs et collaborateurs en provenance de diverses constituantes du réseau de l'Université du Québec, groupe auquel nous nous sommes joints.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Avec les nouvelles technologies, la culture des jeunes se développe désormais en bonne partie à travers les écrans, en ligne, sur la toile, avec des moyens qui ne sont pas toujours ceux de l'école. Grâce à cette « culture de l'écran », les habitudes des jeunes de la génération « Google » ont changé, ces derniers préférant les nouvelles technologies pour socialiser avec leur entourage et s'informer sur le monde contrairement à leurs prédécesseurs (Douarin et Delaunay-Téterel, 2011). Outre la famille et l'école, la socialisation des jeunes passe désormais par les médias et les médias sociaux, voire les réseaux sociaux tels Facebook, My Space, Twitter, pour ne nommer que ceux-ci. Ces derniers qui ne cessent d'évoluer, sont devenus la première activité de loisir des jeunes (Lebrun et Lacelle, 2011) en plus d'être pour eux une source de connaissance et de représentation du monde très importante. Ils remplissent la fonction d'outils d'expression et de communication, voire même de service par leur accessibilité et leur gratuité (Gautellier, 2010). À cet effet, Tabary-Bolka (2009) stipule que les adolescents sont devenus des producteurs de documents et de contenus en ligne avec l'avènement du web 2.0, car ils modifient des documents et les publicisent dans différents médias et médias sociaux. Selon Lebrun, Lacelle et Boutin (2012), les adolescents d'aujourd'hui sont devenus autant des récepteurs que des producteurs de contenus. Ces derniers disent des messages d'hier et d'autrefois qu'ils avaient un caractère plus homogène (un seul mode), tandis que les messages écrits d'aujourd'hui et probablement de demain sont plus denses et métissés (plusieurs modes). Par exemple, une lettre écrite sur papier nécessitait la maîtrise d'un seul mode, soit l'écriture et son code alphabétique. De nos jours, de plus

en plus de messages utilisent plusieurs modes et codes pour constituer ce que Boutin (2012) qualifie de multitexte. Par exemple, un message sur Facebook peut contenir le mode écrit, mais aussi, dans un même message, d'autres modes pouvant être combinés, par exemple grâce à un hyperlien menant à une vidéo expressive. Cet autre mode utilise d'autres codes comme l'image mobile, pour laquelle il faut avoir une maîtrise de la grammaire de l'image (par exemple les angles de prise de vue, les effets de montage, la mise au point, etc.). Si la vidéo est accompagnée de sons, il faut savoir déterminer le sens qu'ils produisent, par exemple une amplification d'un bruit croissant combiné avec le focus sur une prise de vue (image) ayant pour but de produire un effet. D'autres modes pourraient aussi s'ajouter, par exemple une bande sonore, une image fixe, etc. Or, la combinaison de deux ou plusieurs modes produit ce que Kress (2009) appelle « faire du sens » de façon beaucoup plus complexe que le monomodal (un seul mode). Les technologies de la communication devraient à travers leur évolution simplifier la production-transmission-réception des messages et de leur contenu, mais il n'en est rien (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Or, ces nouvelles technologies qui complexifient l'accès au sens n'enseignent pas les façons de l'interpréter, d'y accéder. À cela, il faut ajouter que les jeunes n'arrêtent pas leur usage de ces technologies, mais l'accroissent. À travers leurs pratiques d'internautes, les adolescents d'aujourd'hui se forgent une identité numérique, une culture numérique et informationnelle pour lesquelles l'école ne les prépare pas à l'heure actuelle, n'étant pas prête et qualifiée pour soutenir l'élève dans ce vaste univers. Pour toutes ces raisons, nous croyons qu'il est important de former les jeunes à l'écriture multimodale, donc à la production de multitextes. Il nous faut d'abord

analyser leur niveau de compétence pour mieux justifier la nécessité d'une telle formation et mieux cibler leurs besoins.

Pour mieux exposer en quoi cette situation pose problème, nous allons d'abord présenter les pratiques technologiques des élèves québécois issus de la génération « Google », puis la nécessité de développer une posture critique chez ces élèves qui passe par la maîtrise des modes sémiotiques variés et enfin justifier le besoin de former les jeunes aux compétences spécifiques à la littératie médiatique. Ensuite, nous présenterons le problème général de la recherche sous deux aspects, soit le problème scientifique et le problème sur le terrain de l'école. Par la suite, la pertinence scientifique de notre recherche sera présentée, et enfin, la question de recherche sera posée.

1.1 La génération « Google » et ses pratiques avec les nouvelles technologies

Afin de mieux comprendre la réalité des élèves québécois d'aujourd'hui, il nous apparaît intéressant de définir davantage la « génération Google », soit ce qui la caractérise. D'abord, cette génération de jeunes privilégie les moteurs de recherche et a tendance à ne parcourir qu'une infime partie des documents consultés. Douarin & Delaunay-Téterel (2011) évoquent une génération de jeunes nés dans les années 90 dans un monde dominé par les écrans et Internet. Touitou (2008) évoque plutôt des jeunes nés après 1993 et ayant adopté des nouvelles pratiques pour la recherche en ligne. Une autre caractéristique de ces jeunes est qu'ils passent autant de temps à rechercher un document qu'à le consulter. Toujours selon Touitou (2008), ces élèves de la génération Google qui utilisent les documents électroniques ne lisent pas de la même façon que les générations

précédentes lisaient un document papier. Ils ont tendance à « scanner » le titre, le résumé et les informations qui ressortent le plus, plutôt que de faire une lecture linéaire. En plus d'être rapides avec les moteurs de recherche, il semblerait que chez cette génération d'élèves, la présence des mots-clés de la recherche dans le corps du document leur suffirait à décider de la pertinence du document et à s'arrêter après l'impression de ce dernier, si impression il y a. De plus, Touitou (2008) dit que les jeunes de la génération Google maîtrisent mal leurs besoins en information. Ils ne savent pas formuler leurs interrogations, ni établir une stratégie de recherche efficace. Ils interrogent les moteurs de recherche avec des mots familiers tout en ayant une vision simpliste de la cartographie des ressources en ligne. Ne sachant comment fonctionnent les catalogues des bibliothèques et comment les trouver, ils préfèrent utiliser des outils issus de leur quotidien tels Yahoo ou Google. De plus, les garçons ont tendance à ne pas lire l'information trouvée en ligne, mais plutôt à cliquer sur tous les liens présents sur la page (Touitou, 2008).

En plus d'utiliser le web pour ses pratiques informatives, la génération Google dispose également d'Internet pour accéder aux réseaux sociaux qui deviennent un moyen de communication « global » lorsqu'ils sont jumelés ensemble (Lebrun et Lacelle, 2012). Lebrun et Lacelle (2012) mentionnent qu'au Québec comme ailleurs, les jeunes utilisent les TIC en général et le web social en particulier. Ces auteures appuient leurs propos sur l'enquête Génération C du CEFRIO (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations à l'aide des TIC) de 2009 qui rapporte que 74 % des jeunes clavardent, 71 % écoutent de la musique en ligne, 62 % visitent des sites de

réseautage tels Facebook ou MySpace et 45 % jouent à des jeux en ligne. Or, à travers ces diverses pratiques médiatiques sur Internet, si l'on pense aux réseaux sociaux notamment, les jeunes publient des commentaires avec des mots, des vidéos de sources diverses, dont You Tube; ils publient également des photos, des images, des affiches, des caricatures, etc., qu'ils peuvent commenter ou que les usagers faisant partie de leur réseau peuvent commenter. Les commentaires formulés peuvent être accompagnés d'autres images, d'autres vidéos, d'hyperliens, etc., créant ainsi un dialogue. Quand divers modes de communication sont sollicités dans un même ou dans plusieurs dialogues, on peut alors parler de dialogue multimodal, de production multimodale²(Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Selon Fluckiger et Bruillard (2008), des recherches démontrent qu'à travers leurs communications multimodales, les élèves de la génération Google manient aisément les outils numériques (TIC), ex. téléphone intelligent, ordinateur, réseau internet, et parviennent par essais et erreurs à imiter des pratiques expertes. Cependant, il y a une fracture dans les usages des jeunes qui est causée entre autres, d'après Youssef (2004), par les inégalités économiques et sociales liées aux équipements et aux infrastructures. Selon Youssef (2004), les inégalités aux TIC dépendent aussi des usages qui sont faits par les individus et par les groupes sociaux. Fluckiger et Bruillard (2008) évoquent que les connaissances techniques des jeunes sont globalement limitées au sens où cette dextérité se double fréquemment d'une faible autonomie, en plus d'un manque de conceptualisation et de compréhension des

² L'adjectif «multimodal» désigne ce qui se conjugue sur différents modes (iconique, linguistique, gestuel et auditif), souvent sur le même support, dans la même production (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012)

mécanismes informatiques et d'une très faible verbalisation des pratiques. Or, dans la réalisation d'un multitexte, les élèves doivent manipuler des logiciels et des applications complexes pour lesquels ils n'ont pas nécessairement les aptitudes requises. En plus de ces difficultés techniques s'ajoute le fait qu'une des grandes faiblesses de la génération Google réside dans son incapacité à distinguer les « médiations instituées » qui font autorité et à citer les sources, ce qui peut s'associer à un manque de compétence documentaire (Douarin et Delaunay-Téterel, 2011).

Les travaux de Chartier (2005) avancent une explication quant aux différences entre les habitudes traditionnelles de lecture et d'écriture et celles en littératie médiatique³ qui peuvent poser problème. Selon Chartier (2005) les pratiques de lecture reposent sur la connaissance des modes d'organisation et de structuration de la présentation des textes, et la culture de l'imprimé est fondée selon Jouët et Pasquier sur « une familiarisation avec divers modes de reproductions des textes, sur la reconnaissance des codes propres à chaque support, qu'il s'agisse de journaux, de magazines ou de livres, culture qui permet la construction de différents modes de lecture » (1999, p.29). Quant à la culture numérique, Simonnot (2009) reprend une définition de l'écrivain Paul Glister (1997) applicable à la littératie numérique comme étant la capacité à comprendre et utiliser l'information présentée par des ordinateurs sous de multiples formats à partir d'un large éventail de sources. On y retrouve

³ Le concept de « littératie médiatique » (*media literacy*), auquel on accole de plus en plus le qualificatif de « multimodale » se répand de plus en plus, particulièrement en français. Il s'agit d'une acception particulière de l'« éducation aux médias » (*media education*) misant de façon spécifique sur les compétences en lecture et d'écriture/production avec les nouveaux médias, donc des compétences « textuelles » d'un nouveau genre (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

l'hypothèse voulant que les supports portent la marque et l'inscription des codes de lecture qui sont indispensables pour l'interprétation du contenu. Simonnot (2009) souligne que le problème avec la lecture à l'écran est que face aux supports d'information, le lecteur a tendance à essayer d'appliquer les mêmes principes de décodage que ceux appris pour d'autres contextes. Les interactions lecture-écriture découlant de l'utilisation de la machine, l'ordinateur entre autres, modifient l'ordre et le geste d'apprentissage et changent ainsi les processus mentaux de production de textes.

1.2 L'écriture : des compétences particulières en littératie médiatique

Avec l'ordinateur, un procédé technique nommé hypermédia⁴ permettant de passer d'un type de message à un autre est maintenant possible (Laberge, 2006). À cela s'ajoutent aujourd'hui de nombreux supports rendant possible l'application de ce procédé tels les lecteurs de livres électroniques (liseuses) munis de navigateurs Internet, de tablettes électroniques comme l'iPad ou les modèles exploitant les plates-formes Android, Windows et autres, les téléphones intelligents, etc.

De plus en plus, les techniques intègrent de multiples modalités de représentations : son, image fixe et de plus en plus animée; on nous prédit d'ailleurs une interpénétration de plus en plus étroite de la télévision devenue numérique et des ordinateurs et surtout internet, le réseau des réseaux qui donne accès à des connaissances à un niveau mondial. (Bursztein, 2004, p.130).

Certains de ces outils technologiques sont munis d'appareils photo et de caméras qui facilitent la production de messages médiatiques et leur mise en réseau. Les jeunes

⁴ L'hypermédia est l'extension de l'hypertexte à des données multimédias, permettant d'inclure des liens entre des éléments textuels, visuels et sonores. (Définition de l'Office québécois de la langue française, 1999)

peuvent par exemple se servir d'outils mobiles tels des téléphones intelligents et les tablettes électroniques pour prendre des photos et des vidéos originales sur le vif et les partager sur les réseaux sociaux et les commenter ou également les exploiter dans un multitexte. Un jeune qui produit une vidéo et la dépose sur You Tube pourra par la suite mettre l'hyperlien dans un réseau social ou dans un multitexte. Pour Laberge (2006), l'utilisation de l'hypermédia pour ce genre d'écriture est nécessaire à la liaison de certains modes entre eux. Elle soutient que l'hypermédia constitue un apport sur le plan du développement des compétences en écriture. Elle ajoute que l'outil informatique favorise l'investissement des élèves dans la tâche en raison de son interactivité. Par interactivité, elle entend une activité dans laquelle l'élève doit utiliser sa logique, sa réflexion, son sens de l'observation ou son imagination pour progresser dans le site; sur le web, il ne doit pas se contenter que de cliquer afin de déclencher une action quelconque.

Lacelle et Lebrun (2011) associent à l'usage de ces outils technologiques de nouvelles formes d'écritures qu'elles nomment multimodales, et dont les productions sont des multitextes. Il s'agit d'un type d'écriture dans lequel sont combinés deux modes d'expressions différents et plus (image, son, vidéo, hyperlien, hypertexte). Écrire ne réfère désormais plus seulement au support papier pour la « génération Google », mais à un univers dans lequel l'image, le son et la vidéo sont présents. Écrire en mode

hypertexte⁵, hyperlien⁶ ou hypermédia implique de manipuler une quantité énorme d'informations et le jeune scripteur peut facilement s'y perdre ou exploiter l'information inefficacement. En ce sens, l'école a un rôle dans la formation à ce nouveau genre d'écriture. L'enseignant doit pouvoir mettre en place les conditions d'appropriation de l'écriture par hypermédia (Laberge, 2006) et par le fait même de l'écriture multimodale amenant à la réalisation d'un multitexte. Ainsi, l'écriture multimodale, exige le développement de nouvelles compétences (Lebrun et Lacelle, 2011 et plus spécifiquement la grille de compétences en litmed...) soit la recherche d'informations dans différents modes sémiotiques tels l'oral, l'écrit, l'image, suivant des modalités sensorielles telles l'ouïe, la vision, le toucher avec la souris. L'usage de modes d'organisation des documents est beaucoup plus complexe qu'avec l'imprimé (Laberge, 2006). Selon Froger (2000), en écriture par hypermédia, le scripteur accède à une organisation du texte numérique dans un espace semblable à celui d'un arbre généalogique. De nombreuses expérimentations ont démontré qu'il ne suffit pas de construire une organisation graphique de l'hypertexte afin d'aider le scripteur, puisque le parcours hypertextuel n'est pas un espace géographique, mais plutôt un parcours dans un espace sémantique. Froger (2000) précise que les élèves qui sont déjà capables de naviguer n'ont pas besoin d'aide à ce chapitre, mais plutôt sur le plan de la signification

⁵ On dira d'un hypertexte qu'il s'agit d'un système de renvois permettant de passer directement d'une partie d'un document à une autre, ou d'un document à d'autres documents choisis comme pertinents par l'auteur. (Définition de la Commission générale de terminologie et de néologie – France, 1999)

⁶ L'hyperlien consiste à la présentation de l'information qui permet une lecture non linéaire grâce à la présence de liens sémantiques activables dans les documents. *Hyperlien* est un terme générique désignant aussi bien un lien hypermédia qu'un lien hypertexte. (Définition de l'Office québécois de la langue française, 1999)

du texte, afin de s'en construire une représentation mentale. C'est ce que l'élève fera des informations disponibles qui importe dans son apprentissage. Puisqu'avec l'hypermédia, il y a une quantité importante de chemins différents à prendre, l'élève peut naviguer d'un texte à l'autre sans jamais extraire des informations pertinentes s'il n'établit pas de liens porteurs entre les différentes informations (voir la grille de compétences de Fastrez et De Smedt qui intègre la compétence de navigation, 2012 et de Lebrun et all., 2012).

Des recherches récentes au Québec démontrent que les élèves du secondaire ne sont pas formés à l'écriture multimodale. Malgré ce que l'on sait de ces pratiques, l'école tarde à les introduire dans les classes parce qu'il faut davantage comprendre ces nouveaux modes de communication sur le plan de l'apprentissage. Lebrun et Lacelle (2010) ont mené une recherche exploratoire portant sur les compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias dont l'expérimentation a été faite à deux reprises (en 2008 et 2009) avec une quinzaine et une dizaine d'élèves de la fin du secondaire (16 ans) d'une école multiculturelle de Montréal inscrits dans un cours d'éducation aux médias jumelé à un cours de français langue maternelle. Les chercheuses ont relevé que les élèves ont de la facilité à répertorier les images, les vidéos et les textes pertinents en lien avec le stéréotype visé, à mettre en réseau l'information à travers des pratiques discursives multimodales, de même qu'à construire un répertoire d'images, de textes, de vidéos de manière à illustrer le stéréotype identifié. Cependant, elles ont souligné que les élèves étaient relativement démunis quant à leur capacité à nommer les traits du stéréotype, et ce, avant même de l'analyser. Elles ont également noté chez les élèves une tendance à intégrer les images et

les vidéos sans explication textuelle. Elles ont donc conclu à la suite de ces observations que les codes de l'image fixe et mobile sont mal intégrés par les élèves, malgré une courte initiation sur le sujet. De plus, une réelle difficulté à créer une jonction entre les images, les paroles et les textes a également été observée chez les élèves. Dans leur diaporama, ceux-ci avaient souvent tendance à juxtaposer les commentaires et les images sans créer de véritables liens de sens entre eux.

1.3 Le problème général de recherche

1.3.1 Le problème scientifique

La culture (divertissements et savoirs) des jeunes élèves québécois passe de plus en plus par les médias technologiques (ex. télévision, cinéma, jeux vidéo, Internet, réseaux sociaux). Pour favoriser l'évolution des pratiques ludiques et d'informations des élèves, l'école doit s'efforcer d'intégrer ces nouvelles technologies et médias dans l'enseignement afin de tenir compte de l'intérêt des jeunes qui passe depuis quelques années déjà par l'écran (Lacelle et Lebrun, 2011). Cette intégration des technologies à l'enseignement doit tenir compte de la complexification de l'accès au sens. Notre recension des écrits nous a permis de constater que la plupart des recherches visent à décrire les multiples usages des technologies chez les jeunes dans des cadres informels tout en supposant qu'ils sont compétents dans leurs pratiques formelles (Piette, Pons, Giroux, 2006). Fluckiger et Bruillard (2008) mentionnent que nombre de recherches arrivent au même résultat : les jeunes ont des faiblesses sur le plan technologique lors de communications multimodales (ils imitent les pratiques expertes par essais et erreurs,

ont une faible autonomie dans leurs pratiques technologiques, et une très faible verbalisation des pratiques). De plus, Lebrun et Lacelle avaient observé à la suite de leurs travaux menés en 2008 et 2009 que les codes de l'image fixe et mobile étaient mal intégrés par les élèves, malgré une courte initiation sur le sujet. Elles avaient également relevé une réelle difficulté chez les élèves à créer une jonction entre les images, les paroles et les textes. Dans les diaporamas réalisés dans le cadre de leur recherche, les élèves avaient souvent tendance à juxtaposer les commentaires et les images sans créer de véritables liens de sens entre eux. Sur le plan informationnel, Touitou (2008) a observé des lacunes chez les élèves quant à leurs méthodes de recherche d'informations très sommaire (« scanner » le titre, se contenter de la présence de mots dans le corps du document). Bien que ces faiblesses aient été relevées chez les élèves, on ne connaît pas à l'heure actuelle le niveau d'atteinte des compétences en littératie médiatique multimodale qu'ont développé les jeunes à travers leurs pratiques informelles.

1.3.2 Le problème sur le terrain de l'école

À l'heure actuelle, les programmes scolaires définissent peu ou pas la place à l'intégration des médias dans les cours de français. Ils font état de l'importance de leur utilisation, sans toutefois être en mesure d'indiquer les compétences à cibler pour favoriser cette intégration et rendre les pratiques des scripteurs efficaces en contexte de littératie médiatique, et donc, entre autres, lors de l'écriture de « multitextes » sur supports électroniques variés. Selon Piette (2012), la nature des compétences en littératie médiatique fait maintenant l'objet d'une grande attention, plus particulièrement dans le

cadre de travaux du domaine des TIC, surtout du côté de la recherche universitaire aux États-Unis. Cependant, dans ce nouveau champ, les chercheurs ne s'intéresseraient pas au paradigme théorique de la recherche, ce qui rend les références et le cadre conceptuel de l'éducation aux médias très peu développés. Au Québec, on ne dispose pas actuellement de ressources didactiques et financières suffisantes pour le développement d'une littératie médiatique efficace (Lebrun et Lacelle, 2010). D'après le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), l'enseignant doit être ouvert à la place qu'occupent les outils technologiques dans la vie des jeunes. Il doit aider ces derniers à mettre les technologies d'information et de communication au service du développement de leurs compétences en français, car elles leur offrent la possibilité de s'engager dans des projets leur permettant de développer une culture de l'information, de s'exprimer dans une langue de qualité, de développer leur jugement critique et d'accroître leur autonomie. L'enseignant doit les amener à développer ou renforcer des connaissances technologiques et à les exploiter de manière à les rendre utiles et efficaces à la réalisation de tâches d'écriture, de lecture et de communication orale. Pour que les enseignants soient bien formés à cette réalité, il leur faut des outils qui s'appuient sur une compréhension des stratégies à mettre en œuvre chez les élèves pour les rendre plus compétents à lire et produire des multitextes. Or, ce besoin de formation des élèves aux compétences en littératie médiatique multimodale est à l'heure actuelle difficile à combler, puisque les enseignants disposent de peu de ressources didactiques pour exploiter efficacement les ressources technologiques dont ils disposent.

1.4 La pertinence scientifique

Le questionnement sur l'acquisition de compétences en littératie médiatique préoccupe de plus en plus de chercheurs. Le groupe de recherche sur la littératie médiatique composé de Monique Lebrun (UQAM), de Nathalie Lacelle (UQTR) et de Jean-François Boutin (UQAR) en est un bon exemple. De plus, il y a très peu de recherches empiriques sur la littératie médiatique et du niveau d'atteinte de ses compétences. Cela a pour impact qu'on ne sait pas à l'heure actuelle comment exploiter le multitexte en classe de français afin de le rendre davantage efficient dans les apprentissages des élèves et surtout dans l'acquisition de compétences nécessaires à la littératie médiatique. On ne sait pas non plus quelle est l'habileté des jeunes à combiner des modes sémiotiques qui seraient riches sur le plan de la signification. Les résultats de cette recherche permettront de cibler les forces et les faiblesses des élèves ayant pris part à notre expérimentation quant à leurs habiletés aux compétences informationnelle, technologique et multimodale.

Nous avons choisi le multitexte narratif dans notre expérimentation afin de favoriser le développement de l'esprit critique des jeunes par l'utilisation des nouvelles technologies qui nécessitent des combinaisons sémiotiques dans l'acte d'écriture afin de constituer un multitexte. Le choix du schéma narratif s'explique par le fait que nous initiions des élèves à la production d'un type de texte (multitexte) complètement nouveau pour eux dans le cadre scolaire et que le schéma narratif leur fournit un solide repère. De plus, il n'existe peu ou pas de dispositifs didactiques dans les manuels scolaires visant à

faire écrire des textes combinant plusieurs modes et dont la complexité sur le plan sémiotique est propice au développement de l'esprit critique, ce qui fait toute l'originalité de notre recherche. Ainsi, les résultats de notre expérimentation nous permettront d'émettre des hypothèses qui serviront de pistes à l'amélioration de la formation des élèves à ces compétences et contribuer à une théorisation du champ de la littératie médiatique. Pour l'heure, le champ de recherche étant à ses balbutiements, il importe de faire le travail préalable, soit des expérimentations de type exploratoire sur le terrain pratique de l'école avec des élèves en classe de français.

1.5 La question de recherche

La question découle du problème de recherche suivant : peu de recherches expérimentales en milieu scolaire ont été menées afin de mieux cibler les forces et les faiblesses des jeunes à manipuler des modes sémiotiques combinés pour construire une histoire. Dans le cadre de notre recherche, nous tentons de répondre à cette question : «quel niveau d'atteinte des élèves de 5e secondaire ont-ils des compétences en littératie médiatique à l'issue d'une formation à l'écriture multimodale et à la production de multitextes sur support électronique?»

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce chapitre présente le cadre de référence qui a guidé notre réflexion sur le thème du niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique multimodale. Tout d'abord, sont décrites les définitions de la littératie médiatique et de la notion de compétence en littératie médiatique afin de déterminer ce que l'on entend par niveau d'atteinte de compétence en littératie médiatique multimodale. Ensuite, les compétences informationnelle, technologique et multimodale sont définies, étant retenues pour l'analyse. Suivent les concepts de multitexte et de texte narratif. Le chapitre se termine avec la présentation de nos objectifs de recherche.

2.1 La littératie médiatique

Lebrun, Lacelle, Boutin (2012) évoquent qu'avant qu'il soit question de littératie multimodale, il était question de littératie seulement et que le concept de littératie multimodale est né de l'émergence des concepts « littératies multiples » et « multilittératies » à la fin des années 1990 principalement chez les Anglo-Saxons, principalement issus du New London Group. Or, dans un contexte de « multilittératies », Lebrun, Lacelle, Boutin (2012) disent qu'être « lettré » signifiait désormais être apte à comprendre et produire des messages constitués de plusieurs modes issus tant de l'imprimé que des supports numériques et électroniques. La posture médiatique critique prit alors une importance de premier plan et basée sur l'analyse rigoureuse des messages et de leur contenu (McLaughlin et Devoogd, 2004; Kellner et Share, 2007; Stevens et Dean, 2007). Le concept de littératie médiatique apparaît avec l'évolution de l'utilisation de différents supports médiatiques tels les appareils audiovisuels, la téléphonie et

l'ordinateur et de leurs combinaisons avec les médias traditionnels. Rappelons que la littératie médiatique serait selon Livingstone (2004) et Hobbs et Frost (2003), l'habileté à accéder à des textes multimodaux à les analyser, à les évaluer et à les créer à travers une variété de contextes. Selon Lebrun, Lacelle et Boutin (2012), le terme de littératie médiatique se répand de plus en plus en francophonie. Ils précisent que le champ de recherche de la littératie médiatique découle de l'éducation aux médias, qui miserait de façon spécifique notamment sur des habiletés de lecture et d'écriture à l'aide des nouveaux médias. Ces auteurs disent de la multimodalité et de la littératie médiatique multimodale qu'elles relèvent de postulats éthiques, idéologiques et philosophiques qui priment dans leur fondement. C'est pourquoi il importe de parler de lecture et d'écriture critique de contenu du message et des tenants et aboutissements de la production en littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). On pourrait y voir ainsi davantage de nouvelles compétences textuelles à maîtriser avec les nouveaux médias. Fastrez et De Smedt (2012) vont dans le même sens et disent de la littératie médiatique que c'est l'ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain. Définir les habiletés nécessaires aux compétences en littératie médiatique pour les utilisateurs de médias contemporains est un travail complexe qui nécessite une réflexion systématique sur les contraintes et les potentialités des médias, dans des usages courants et émergents pratiqués par différentes catégories d'utilisateurs (Fastrez et De Smedt, 2012). Une définition des capacités nécessaires aux utilisateurs de médias contemporains nécessite l'expertise dans des domaines variés alliant technologie

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

D'abord, dans la catégorie des objets informationnels, on retrouve les documents et dispositifs médiatiques qui constituent des systèmes signifiants conçus pour représenter les objets qui leur sont extérieurs. Ces ensembles de signifiants possèdent à la fois des propriétés formelles, des objets référentiels et des modes de signification propres sur lesquels l'utilisateur d'un dispositif donné peut porter son attention. Indépendamment du signifié auquel il renvoie, le dispositif a une dimension matérielle (ex. une image a de la couleur, un film a une durée) qui le constitue en tant que forme-objet. Le signifiant (la forme-objet) renvoie à un signifié plus ou moins élémentaire ou complexe. Le dispositif réfère à quelque chose d'autre que lui-même, ex : un article de journal traite d'une actualité, un poème exprime un sentiment, etc. Or, le système de signifiants qui compose le dispositif renvoie à un ensemble de signifiés d'une certaine façon. Il y a donc des genres et des types de dispositifs variés, ce qui complexifie l'éducation aux médias pour l'école. L'école doit œuvrer à la construction par les élèves de connaissances portant sur la multiplicité d'objets et de phénomènes du monde qui les entourent en tenant compte d'une variété de dispositifs de communication pour lesquels elle doit amener les élèves à les maîtriser à titre de lecteurs et de scripteurs, et ce, dans

différents systèmes sémiotiques. Par exemple, les médias numériques ont apporté de nouvelles diversités de représentation du texte, combinant du son et de l'image.

Ensuite, on retrouve comme type d'objet médiatique les objets techniques. Fastrez et De Smedt (2012) disent que tous les objets médiatiques sont issus d'un processus de production technique ou servent eux-mêmes à produire ou à diffuser d'autres objets médiatiques (un lecteur DVD, un moteur de recherche, un lecteur mp3 par exemple). Le fonctionnement technique des objets médiatiques, leur fonction, la sémiotique de leur interface, leurs interconnexions variées ainsi que les problèmes technologiques représentent leur dimension technique. Sur le plan éducatif, la capacité à appréhender les objets médiatiques fait l'objet de préoccupations croissantes relatives à la « *digital literacy* » et aux compétences numériques. Fastrez et De Smedt (2012) disent que les savoir-faire opérationnels (l'utilisation de la technologie) correspondent chez les élèves le plus souvent à des procédures apprises par les pairs. Fastrez et De Smedt disent qu'à l'école, l'opinion courante relève que les élèves dépassent souvent les enseignants dans ce domaine. De l'utilisation opératoire à la conscience critique des problématiques techniques, nous pouvons imaginer en une représentation par degré. » (dans Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, p.50). Chaque étape correspondrait à un certain nombre de compétences telles que la compréhension du fonctionnement technique et des interfaces des outils techniques, la capacité à chercher et à choisir des informations, des dispositifs et des configurations techniques de façon critique et informée, ou la capacité à convertir des compétences procédurales informelles en connaissances déclaratives formelles et

déductives, par exemple sous forme de didacticiels, de guides, etc. (Fastrez et De Smedt, 2012).

Enfin, il y a la catégorie des objets sociaux comme troisième catégorie d'objet médiatique dans la classification de Fastrez et De Smedt (2012). Ces chercheurs partent des travaux de Meunier et Peraya (2004) dans lesquels les modèles pragmatiques de la communication mettent en évidence que toute forme de communication médiatisée ou non prend place dans un contexte qu'elle contribue à construire. Or, les objets médiatiques renvoient aux acteurs les produisant et les diffusant, aux intentions de ces acteurs, aux effets qu'ils produisent, aux modèles culturels qu'ils alimentent, aux usages sociaux attachés à leurs réceptions, etc. C'est en ce sens que les documents et dispositifs médiatiques sont des objets sociaux. Un des enjeux liés au développement d'une littératie médiatique réside probablement dans la dimension sociale recouverte par la discipline (Fastrez et De Smedt, 2012). Sur le plan de la socialité, les usages des nouveaux médias développés par la majorité des jeunes servent souvent à garder contact avec des amis, de la famille, des proches, soit des *friendshipdriven practice* (Ito et coll., 2008). Les enjeux avec ces nouveaux médias est que l'on doit amener les jeunes à diversifier leurs conduites sociales médiatisées au-delà des pratiques entre amis proches et développer leurs compétences à évoluer au sein de communautés diverses, à discerner et respecter des perspectives multiples, et à s'approprier des normes et des formes d'interactions sociales alternatives (Fastrez et De Smedt, 2012).

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

2.2 La notion de compétence en littératie médiatique

La littératie désigne, selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique. Cela justifie le besoin de nommer autrement les « textes », soit par le terme « multitexte », associés à d'autres modes de communication. Fastrez et De Smedt (2012); Rey et al. (2006), utilisent le terme compétence dans un sens opposé à celui de capacité, puisque la capacité désigne un savoir (théorique ou pratique) qui est perceptible dans l'accomplissement d'une tâche déjà enseignée, tandis que la

compétence relève plutôt des combinaisons singulières de savoir-faire manifestant une adaptation originale et non stéréotypée à des situations inédites (Rey et coll., 2006). La définition d'une compétence qui encadre le mieux notre acception du terme pour notre recherche est celle de Tardif (2006), qui dit d'une compétence que c'est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Le choix de cette définition se justifie par le fait que la littératie médiatique multimodale implique la combinaison de modes qui comprennent eux-mêmes des codes qu'il faut maîtriser pour accéder/produire du sens. Ainsi, le lecteur/producteur de multitextes doit maîtriser plusieurs compétences spécifiques à certains modes et codes pour accéder au sens global des multitextes, ce qui implique un savoir-agir complexe : la mobilisation efficace d'une variété de ressources internes (les codes) et externes (les modes) à l'intérieur d'une famille de situation (en l'occurrence, un multitexte). Ainsi, l'analyse du niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique s'articule autour, de compétences et de leurs combinaisons possibles.

Les trois compétences en littératie médiatique retenues pour notre recherche proviennent des travaux de Lebrun, Lacelle, Boutin (2012) qui les ont identifiées suite à une revue exhaustive de la littérature (écrits scientifiques et programmes scolaires issus du monde anglo-saxon et de la francophonie) et d'une analyse théorique de la genèse du concept de littératie médiatique. Il y a d'abord la compétence informationnelle visant la capacité à utiliser des stratégies de recherche efficaces, d'analyser, d'organiser et de critiquer les sources d'information sur le web; ensuite, la compétence technologique,

visant l'appropriation du fonctionnement des usages des outils technologiques; et enfin, la compétence multimodale, visant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. Notre choix de la compétence multimodale s'explique du fait qu'elle est spécifique à la littératie médiatique et que telle qu'observée dans les travaux de Lebrun et Lacelle (2010); Lebrun, Lacelle et Boutin (2012), elle inclut la combinaison de modes sémiotiques ainsi que de leur signification tel qu'entendu par Kress (2009). Ces trois compétences sont définies dans les points suivants afin de préciser en quoi elles consistent plus précisément

2.2.1 La compétence informationnelle

La maîtrise de la compétence informationnelle dans une perspective éducative en littératie médiatique multimodale apparaît comme essentielle puisqu'elle implique beaucoup plus que l'utilisation des technologies à des fins de recherche. Elle nécessite une analyse et une réflexion critique de l'information elle-même, de sa nature et de sa pertinence, permettant ainsi à l'élève de prendre des décisions éclairées et de pouvoir communiquer cette information. Mottet (2012) parle de six compétences correspondant au processus de recherche documentaire qui devraient être enseignées aux élèves. Elle précise que, malgré le mythe selon lequel ces derniers auraient une compétence pratiquement innée à utiliser les technologies de l'information, ils n'en font pas spontanément un usage efficient. De plus, bien qu'ils parcourent quotidiennement le web, ils le font sans trouver rapidement de l'information pertinente et fiable. La

première compétence consiste à reconnaître le besoin d'information et déterminer la nature et l'étendue de l'information requise. Afin d'être efficace dans sa recherche, l'élève doit d'abord définir la tâche à accomplir en fonction des paramètres de celle-ci (type de production ou de résultat attendu, ampleur du travail, temps alloué) et cerner le sujet de sa recherche. La seconde compétence à maîtriser en recherche documentaire, toujours d'après Mottet (2012), est de trouver avec efficacité et efficience l'information requise. La chercheuse explique qu'après avoir identifié les concepts, l'élève doit être en mesure de trouver des synonymes, antonymes ou mots de la même famille afin de pouvoir formuler une requête suffisamment riche pour obtenir des résultats satisfaisants. Mottet (2012) dit des jeunes qu'ils font des recherches inefficaces dans Internet, car ils ont tendance à saisir seulement un, deux ou trois mots-clé alors qu'il en faudrait plutôt entre six ou huit en plus de les relier à des opérateurs logiques (ET, OU, SAUF), en anglais (AND, OR). De plus, la plupart des jeunes tapent une phrase complète comportant des verbes et des mots vides, ou encore une question, croyant trouver une page qui répondrait exactement à la réponse à leur recherche. La chercheuse ajoute que de manière générale, les jeunes s'attendent à ce que leur requête soit fructueuse et qu'elle leur donne le nombre de résultats idéal ou la page Web parfaite où ils trouveront tout ce qu'il leur faut pour compléter leur recherche à l'aide d'une seule source d'information. Il en résulte que faute d'avoir choisi les bons mots-clés, les élèves se découragent, abandonnent et changent de sujet. La même chose peut se répéter avec un autre sujet à moins qu'on leur montre comment formuler une bonne requête.

Après avoir lancé la requête, la troisième compétence consiste à évaluer de façon critique l'information elle-même et les sources d'information. Il faut donc pour l'élève qu'il soit en mesure d'analyser les résultats et de repérer rapidement les pages ou les sites pertinents, c'est-à-dire être en mesure de juger de la qualité de la requête et de revoir celle-ci si nécessaire. À cet effet, Mottet (2012) dit que les quelques lignes affichées sous le titre de chaque page ou d'un site trouvé contiennent de bons indices afin de juger de la pertinence et de la qualité de la requête. Toutefois, les élèves ne semblent pas aborder l'information obtenue de la bonne façon (Mottet, 2012); ils lisent les premières lignes affichées pour chaque site dans la liste des résultats non pas pour évaluer s'il vaut la peine d'y entrer, mais plutôt en espérant trouver immédiatement « la réponse » à partir des quelques mots qui sont affichés, sinon, ils sautent de page en page ou de site en site en cliquant sur un grand nombre d'hyperliens. Après avoir fait une première évaluation sommaire de la pertinence des sites ou pages trouvées, il y a une autre compétence qui est sollicitée, soit celle d'exploiter efficacement l'information en fonction du but visé. Il faut prendre connaissance de l'information, repérer dans les sources elles-mêmes les données requises pour répondre à la question de recherche, il faut également évaluer la fiabilité de l'information et de sa source.

L'élève doit être en mesure d'exploiter efficacement l'information tout en respectant les règles d'éthique, ce qui correspond à la cinquième compétence de recherche documentaire de Mottet (2012). Par éthique, il est entendu que l'élève ne doit pas plagier la source, que ce soit en faisant du copier-coller ou en omettant de citer la source de la provenance de l'information.

Enfin, la sixième compétence en recherche documentaire consiste à évaluer de manière critique et en continu le processus de recherche d'informations. À cet effet, l'analyse des résultats après avoir lancé la requête afin de repérer rapidement les pages ou sites pertinents et de juger ainsi la qualité de la requête constitue un bon exemple de la sixième compétence. Nous avons opté pour la compétence informationnelle dans notre grille d'analyse afin de pouvoir vérifier dans notre expérimentation en quoi les jeunes sont efficaces à trouver de l'information pertinente, pour ensuite la rattacher à un contexte spécifique tout en créant un lien porteur de sens.

2.2.2 La compétence technologique

La compétence technologique correspond à la capacité de l'élève à utiliser et manipuler avec efficacité et efficience des outils technologiques, des supports technologiques, et ce, dans une perspective éducative qui correspond aux types de projets pédagogiques classifiés par Bibeau (2003). La compétence technologique, selon Lebrun, Lacelle, Boutin (2012) est sollicitée lors de la réalisation d'un multitexte puisqu'elle est centrée sur l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques. Afin de mieux percevoir ce qui est entendu par outils technologiques, Bibeau (2003) a construit une taxonomie des contenus numériques utilisés en éducation. Il les classe en six catégories : logiciels outils et éditeurs; portails, moteurs de recherches et répertoire; documents de référence générale; banques de données ou d'œuvres protégées; application de formation; et finalement, application scolaire et éducative. Selon Bibeau (2003), en plus des contenus numériques, la compétence technologique

correspond aussi à la manipulation et l'utilisation de supports variés. On peut inclure dans cette catégorie l'ordinateur, l'appareil photo numérique, la caméra vidéo, le numériseur, le microphone, la tablette électronique, le téléphone intelligent, l'iPod, etc. Ces contenus numériques et supports variés permettent de réaliser des projets pédagogiques avec les TIC que Bibeau (2003) classifie en sept catégories : il y a d'abord la télécorrespondance qui comprend la correspondance, la conférence virtuelle et la classe virtuelle, qui correspondent à des activités de communication interpersonnelle; l'édition et la publication, par exemple construire un site Web ou document multimédia; la recherche et la gestion documentaire; la collecte, le partage d'information et de télécollaboration; la résolution de problèmes et laboratoires virtuels; et enfin, l'apprentissage, l'étude et la formation à distance. Pour chaque type de projet, les élèves et les enseignants ont besoin de logiciels de traitement de données, d'éditeurs, de portails, de moteurs de recherche, etc.

2.2.3 La compétence multimodale

La compétence multimodale correspond à l'analyse et l'utilisation conjointe de modes sémiotiques par les élèves dans leur lecture/production multimodales. Selon Buckingham (2003), les modes sémiotiques sont des ensembles de possibilités techniques de communication médiatique (langue écrite, images fixes et mobiles, sonorités, parole, musique). Benveniste (1969) a forgé le concept de signifiante qui définit le langage humain, mais aussi tout système de signes (écriture, signes esthétiques, codes sociaux, etc.). Il voit dans la langue deux «modes de signifiante», l'un

sémantique, l'autre sémiotique. Le mode sémiotique tel que correspondant à nos propos désigne le mode de signification propre au signe (au sens saussurien). Chaque signe n'existe que dans les relations qu'il entretient avec les autres signes. Or, La combinaison de différents modes sémiotiques (ex. langage et musique, langue écrite et image) s'effectuerait en vue de la production d'un objet ou d'un événement communicatif (Van Leeuwen, 2005). Il y a des niveaux d'ancrage que l'on peut associer à des modes et qui dans le cadre de notre recherche, sont issus des travaux de Lebrun et Lacelle (2010). Ces chercheuses ont créé pour les besoins de leurs travaux de recherche empirique une grille ad hoc pour analyser la compétence en lecture/production multimodales d'élèves du secondaire. Les trois fonctions associées à l'articulation des modes qui apparaissent dans la grille de Lebrun et Lacelle (2010) sont inspirées des travaux de Barthes (1964) : *La rhétorique de l'image*, en plus des taxonomies des relations texte-image de Marsh et White (2003) et des travaux de Salway et Martinec (2004). D'après Barthes (1964), l'image livre un message dont la substance est linguistique, en ce sens que le code dans lequel est prélevé le message est celui de la langue française dans le cas nous intéressant. Dans le processus de signification, le code est primordial, puisqu'il est nécessaire à l'activité de communication. Le code est défini par Eco (1988, p.28) comme «une série de règles qui permettront d'attribuer une signification au signe». Pour déchiffrer ce message, il faut donc avoir des connaissances de l'écriture et du français. Ce message linguistique peut être dénotatif ou connotatif selon le signe typique : signe verbal, signe iconique, signe gestuel.

Le type de message qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche est le message linguistique (prédominant) combiné au message iconique (*complémentaire*). La relation entre l'image et le texte peut avoir diverses fonctions. Le cas le plus fréquent est lorsque le contenu linguistique et le contenu iconique sont en relation d'égalité. Ainsi, l'image peut être comprise sans avoir recours à l'autre mode (l'écrit). Barthes (1964) parle alors de phénomène de *redondance* du niveau d'ancrage de l'image dans le texte. Unsworth (2008) pour sa part emploie le mot « *resonance* » pour qualifier ce qui correspond au phénomène de *redondance* et Lacelle et Lebrun (2010) emploient le terme « *concurrence image-texte* » ou *redondance*. Pour les chercheurs Marsh et White (2003), il s'agirait de ce qu'ils appellent une relation texte-image étroite. Cette relation serait possible quand l'image répète le contenu, le décrit, le concrétise, l'organise ou le synthétise. Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons le terme *redondance* pour désigner cette fonction.

Une autre fonction de la relation image/texte apportée est la fonction complémentaire de l'image ou le statut égal de la relation texte-image (Marsh et White, 2003). Le terme *complémentarité* de la relation texte-image est repris de Macken-Horarik (2004) et utilisé dans la grille de Lebrun et Lacelle (2010). Ainsi, pour être *complémentaires*, les modes linguistiques et iconiques ajoutent un sens supplémentaire l'un à l'autre. Cette relation contribue à la stabilisation du sens et nécessite donc une compétence multimodale pour saisir le sens global entre l'image et la parole; c'est le cas, par exemple de la case en bande dessinée ou d'un plan au cinéma.

Barthes (1964) évoque une autre fonction de la relation texte/image : il s'agit de la fonction *relais*, fonction également reprise dans les travaux de Lebrun et Lacelle (2010), mais avec l'appellation de « jonction ». Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons le concept de *relais*, bien que plus rarement utilisé dans les multitextes dans lesquels l'écrit est prédominant. Le cinéma recourt davantage au *relais* entre les plans de dialogue (paroles) et les plans d'images mobiles muets. Dans le relais, les modes iconiques et linguistiques peuvent être utilisés l'un pour l'autre. Il s'agit donc d'une alternance de deux modes différents dans un même message pour produire du sens : si l'on devait retirer l'image, le message textuel perdrait son sens puisque des informations essentielles seraient ainsi perdues. Cette fonction d'ancrage exige du lecteur qu'il s'approprie le sens d'un récit qui s'exprime sur des modes en alternance; il doit maîtriser les deux modes sémiotiques.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu trois fonctions de la relation entre le texte et l'image quant au niveau d'ancrage, soit la fonction de *redondance*, de *complémentarité* et de *relais*. Nous tenons à préciser que nous avons élargi l'usage de ces fonctions (comme l'ont fait Lebrun et Lacelle dans leur expérimentation de 2010, 2012) à d'autres modes d'expression que l'image, soit à la vidéo et à l'hyperlien. Voici un tableau qui résume les trois différents niveaux d'ancrage que nous avons choisis :

Tableau 1 : Les principaux niveaux d’ancrage des modes linguistiques et iconiques

<p align="center">Les principaux niveaux d’ancrage des modes linguistiques et iconiques</p> <p align="center">(Barthes, 1964; Lebrun et Lacelle, 2010; Macken-Horarik, 2004; Salway et Martinec, 2004; Unsworth, 2008)</p>	
<p align="center">1- La redondance</p> <p align="center">(concurrence image-texte, « <i>resonance</i> », relation texte-image étroite)</p>	<p align="center">Le contenu linguistique et le contenu iconiques sont en relation d’égalité</p>
<p align="center">2- La complémentarité</p> <p align="center">(Statut égal de la relation image-texte)</p>	<p align="center">Les modes linguistiques et iconiques sont en relation de complémentarité, l’un ajoutant un sens supplémentaire à l’autre</p>
<p align="center">3- Le relais</p>	<p align="center">Les modes linguistiques et iconiques peuvent être utilisés l’un pour l’autre</p>

Après avoir défini le concept de compétence multimodale, il nous apparaît désormais cohérent d’expliquer ce qu’est un multitexte de façon plus spécifique.

2.3 Le multitexte

Le multitexte, également appelé « texte multimodal » est un terme créé par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale constitué de Monique Lebrun (UQAM), Nathalie Lacelle (UQAM) et Jean-François Boutin (UQAR) pour désigner

l'entité textuelle comprenant plusieurs modes que ce soit l'image, le son, la vidéo, l'hyperlien, etc. Le multitexte est donc un système combinatoire (Groensteen, 1999) de modes sémiotiques (Kress, 1997, 2009; Van Leeuwen, 2005). Par opposition au multitexte, le récit traditionnel est monomodal, bien que parfois il puisse s'accompagner d'illustrations. On accède au sens du récit par l'entremise d'une lecture linéaire. Il y a un mode principal, l'écrit, et un code, la langue française par l'entremise de l'alphabet. Quant au texte multimodal, qui est le matériau de base de la littératie médiatique (Lebrun et Lacelle, 2010), il est souvent de forme numérique, comme les multitextes de type narratif de notre expérimentation créés avec l'application Evernote. D'après Lebrun et Lacelle (2010), si le texte multimodal se présente sous forme de document électronique, il peut se consulter sur des supports variés. Diverses composantes peuvent faire partie du texte multimodal (ex. photo, cartes, images fixes ou animées), des sons (comme les paroles et la musique) et des liens hypertextes, ainsi que des hyperliens. Ces composantes variées constituent l'environnement multimodal et les interpréter ou les produire constitue une tâche multimodale (Lebrun et Lacelle, 2010).

Le « *transmedia* » (terme créé par Jenkins en 2003) ou les « narrations augmentées » sont également des textes multimodaux. Jenkins (2003) dit que dans la forme idéale de la narration *transmedia*, chaque média fait ce qu'il fait le mieux de sorte que l'histoire puisse être introduite par un film puis étendue à la télévision, dans des romans et des comics, et que son monde puisse être exploré et expérimenté par l'entremise du « *game play* ». Chaque élément de la franchise nécessite d'être indépendant pour permettre une consommation autonome : on n'a pas besoin d'avoir vu

le film pour apprécier le jeu vidéo et vice-versa. Or, dans les multitextes de type narratifs de notre expérimentation, il s'agit d'une seule histoire qui combine plusieurs modes au travers de la narration, tandis que dans le « *transmedia* » ou les « narrations augmentées », il s'agit d'une seule histoire reproduite sur plusieurs médias dans laquelle il y a des combinaisons de modes sémiotiques.

Un autre type de texte multimodal s'apparente au multitexte, soit le « *digital storytelling* » qui est appelé aussi « narration numérique » ou « histoire numérique ». Le « *digital storytelling* » est la pratique de combiner des images avec une bande sonore incluant à la fois la voix et la musique (Bull et Kajder, 2004; Robin, 2008; Sadik, 2008). Cela peut également s'accompagner de vidéos numériques, de lettres et d'illustrations.

Le concept de multitexte est une évolution du concept de texte multimodal qui vient combler les problèmes épistémologiques associés à ce dernier terme (Boutin, 2012). Le sens plus restrictif du terme texte désigne les messages écrits exprimés à l'aide de l'imprimé et de l'électronique alors que le multitexte inclut les graphiques ou tout autre élément visuel et/ou sonore (bruits, paroles, musique). Dans les programmes de formation au secondaire au Québec, l'enseignement de l'écriture et de la lecture est associé la plupart du temps à des textes imprimés tels les romans, les livres, les images, les magazines, les journaux, les manuels et les annonces publicitaires auxquels on ajoute des textes électroniques (toujours avec la prédominance de l'écrit) tels que les pages Web, les blogues, le courriel, l'Internet, les bavardoirs ou les sites de clavardage. Dans

les programmes de formation en Ontario, la définition du mot texte est extensive : le mot « texte » ne désigne pas uniquement l'écrit, mais aussi les films, les bandes dessinées...

2.4 Le texte narratif

Le texte narratif est une forme courante et répandue (Adam, 1984). Il s'agit principalement d'histoires qui sont représentées sous différentes formes. Il peut s'agir par exemple de romans d'aventure, de contes, de légendes, de recueils de nouvelles, de scénarios d'aventure hollywoodiens, etc. Cependant, il nous importe de nuancer les sens subjacents au terme de *texte narratif* que Genette (1972) circonscrit de manière précise. Genette (1972) est le premier dans son ouvrage *Figures III* à exposer une étude exhaustive du texte narratif également nommée « narratologie ». Dans cette étude, il fait la distinction entre trois sens issus du concept de texte narratif. Dans le premier sens, qui est le plus évident à l'heure actuelle et le plus central, le *récit* est entendu par Genette (1972) comme l'énoncé narratif. Il peut s'agir du discours oral ou du discours écrit qui expose la relation d'un événement ou la succession d'événements. Rentz (1992) abonde dans le même sens en disant qu'il s'agit d'une suite d'énoncés relatant une séquence d'événements passés ou à venir, réels ou fictifs. Il s'agirait, selon Reuter (1997), d'une quête impliquant un procès de transformation et comportant plusieurs étapes : la situation initiale, l'apparition d'un élément déclencheur, le « nouement », provoquant une chaîne d'actions, également appelée péripéties, qui induit la résolution, soit le dénouement, et enfin, l'atteinte d'un état final. La narration serait donc, selon Reuter (1997), essentiellement le récit d'une transformation. Cette transformation touche l'ordre

de l'avoir, de l'être et du faire (Adam et Revaz, 1996). D'après Adam et Revaz (1996), la suite d'évènements ne veut rien dire en elle-même, elle ne devient signifiante que par la «mise en intrigue» qui lui donne sens. Bruner (1987) évoque que la narration raconte une histoire qui se déroule dans un cadre physique, mais aussi dans un cadre mental, celui du monde intérieur des protagonistes. La narration doit être comprise en contexte, mais elle joue aussi un rôle dans la création du contexte. Czarniawska (1996) parle de formes (conte de fée, saga, farce, histoire d'amour, roman d'aventure) et de genres (épique, romantique, tragique, ironique), qui ont chacun leurs règles de structuration et leur style. Ainsi, un même évènement peut être raconté par différents participants qui l'ont vécu, dans différents styles. Selon Genette (1972), tout récit est obligatoirement *diégésis*, c'est-à-dire raconté, et suppose un narrateur, peu importe le point de vue qu'il occupe (omniprésent, interne, externe) et peu importe son statut (externe ou interne). Le récit consiste toujours en un acte fictif de langage et ne peut ainsi imiter la réalité.

2.5 Les objectifs de recherche

2.5.1 L'objectif général

L'objectif principal découlant de la question de recherche soulevée précédemment au point 1.4 est de cibler les forces et les faiblesses des jeunes à manipuler des modes sémiotiques combinés pour construire une histoire. Pour atteindre cet objectif, nous avons élaboré et expérimenté un dispositif didactique pour l'écriture d'un multitexte.

2.5.2 Les objectifs spécifiques

- Élaborer et expérimenter un dispositif didactique auprès d'élèves de cinquième secondaire afin de pouvoir décrire et analyser leur niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique.
- À partir des productions de multitextes des élèves, analyser leur niveau de maîtrise des trois principales compétences en littératie médiatique (informationnelle, technologique et multimodale).

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Afin de comprendre davantage l'usage que font les jeunes de l'écriture multimodale et de pouvoir préciser une problématique en émergence dans le champ de la littératie médiatique, nous avons choisi la recherche exploratoire.

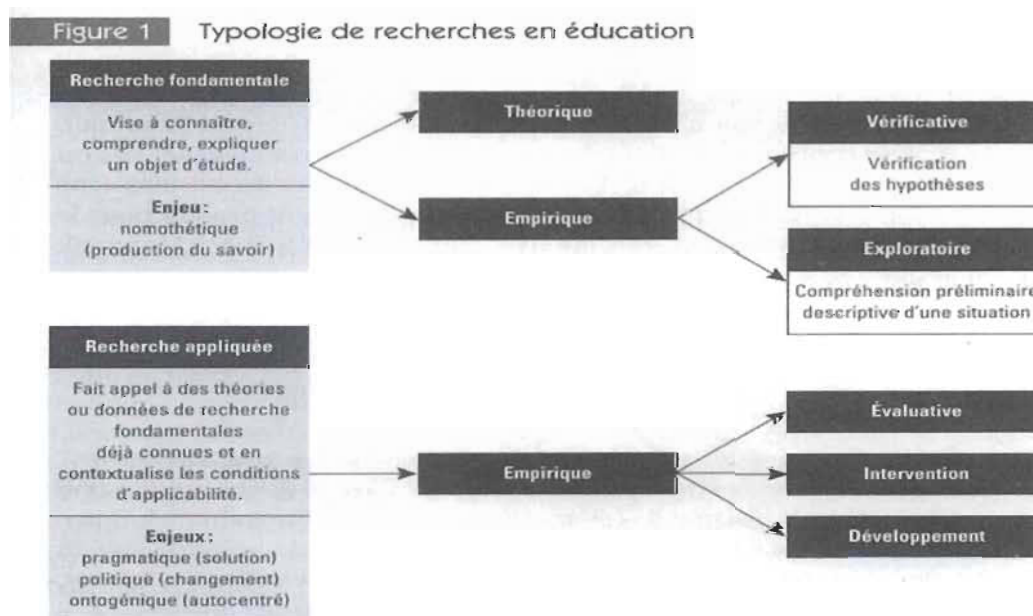
Ce troisième chapitre porte sur la méthodologie choisie et le type de recherche retenu. La recherche exploratoire étant peu documentée en éducation, nous avons tenté d'en cibler les principales caractéristiques qui seront d'abord présentées. Ensuite, il sera question des étapes générales de la recherche. Enfin, la dernière partie du chapitre rendra compte des outils de collecte de données, des méthodes d'analyse et du traitement des données recueillies.

3.1 Le type de recherche

Nous avons retenu la recherche exploratoire pour atteindre notre objectif général, soit l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif didactique dans le but d'analyser le niveau d'atteinte des élèves de cinquième secondaire des compétences à la littératie médiatique ce qui est l'objectif principal de cette recherche. La recherche exploratoire que nous avons menée est une recherche qualitative pour ce qui est de la collecte des données, notre recherche se situant dans le paradigme naturaliste et fondamental plutôt qu'appliqué, puisqu'elle vise à comprendre un sujet d'étude dont l'enjeu est davantage nomothétique que pragmatique. Nous avons eu recours aux méthodes qualitatives et quantitatives pour l'analyse et la présentation de données. Cette recherche empirique à caractère exploratoire vise ainsi la compréhension préliminaire descriptive d'une situation, soit le niveau d'atteinte des compétences en littératie médiatique lors de la

production écrite (multitexte) par des élèves de cinquième secondaire. Nous référons ici le lecteur à la première colonne de la figure 1 du tableau de la typologie de recherche en éducation de Karsenti et Savoie-Zajc (2011) qui apparaît ci-dessous : la recherche fondamentale y est en opposition avec la recherche appliquée, qui fait appel à des théories ou données de recherches fondamentales déjà connues et en contextualise les conditions d'applicabilité :

Figure 1 : La typologie de recherche en éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 85)



Le champ de recherche en littératie médiatique étant en émergence, le choix de la recherche exploratoire s'est imposé, puisque cette dernière permet de baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte de données les plus appropriées afin de

documenter les aspects de cette réalité ou de sélectionner des sources de données pouvant informer sur ces aspects (Trudel, Simard, Vonarx, 2007). Le choix de la recherche exploratoire se justifie davantage par le fait que nous avons conçu une grille ad hoc pour collecter les données issues de l'expérimentation de notre dispositif didactique. Nous avons d'ailleurs construit notre grille d'analyse à partir de fondements théoriques issus des travaux de Barthes (1964) et de Marsh et White (2003) pour ce qui est des combinaisons des codes et des modes en plus de nous inspirer des travaux de Lebrun et Lacelle (2011), qui avaient déjà élaboré une grille ad hoc pour l'analyse de compétences en littératie médiatique lors de leur expérimentation sur l'analyse des stéréotypes dans les médias. La recherche exploratoire étant propice dans des domaines de recherche où la problématique est en processus de définition comme dans le champ de la littératie médiatique, Legendre (2005) dit qu'elle est une « recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études plus systématiques » (p.1150). En ce sens, Van der Maren (sans date, p.2), dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) affirme que :

La recherche en éducation ne peut que difficilement être vérificatoire; elle ne peut pas vraiment se plier aux exigences d'une perspective quantitative. Si la recherche veut être consistante avec les caractéristiques de l'objet et les contraintes du terrain, elle sera surtout exploratoire-compréhensive.

Selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) et Poupart (1982, p.46) la méthodologie qualitative est « une démarche foncièrement inductive » où le devis de recherche et les hypothèses particulières ne sont pas prédéterminés. Poupart (1982, p.46) précise que :

Dans ce type de recherche, le terrain d'étude n'est pas pré-structuré, ni opérationnalisé d'avance. Le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du terrain et d'être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes. Même s'il doit élaborer une problématique de recherche qui cerne bien son objet d'étude et critiquer les présupposés théoriques sous-jacents à toute recherche, le cadre de l'analyse de son étude ne lui est pas fourni d'emblée : il s'élabore en cours de route par le questionnement incessant des données. Le schéma d'analyse s'effectue donc en cours et en fin de recherche.

Dans notre recherche, nous avons construit notre grille d'analyse de données à partir de compétences prédéterminées par Lebrun, Lacelle, Boutin (2012). C'est pourquoi, nous avons d'abord défini les fondements de notre problématique et de notre cadre de références, ensuite élaboré et expérimenté le dispositif didactique pour finalement raffiner notre outil d'analyse, qui s'appuie sur les trois compétences visées par le dispositif didactique. Notre dispositif insiste davantage sur la compétence multimodale pour la complexité qu'elle représente pour les élèves en raison des combinaisons de modes sémiotiques pour construire un récit, tandis qu'il insiste moins sur les compétences informationnelles et technologiques considérées comme complémentaires dans la réalisation de multitextes.

3.2 Le devis de la recherche

Dans cette recherche, nous avons revêtu à la fois le rôle d'apprenti chercheur et d'élaborateur. Ainsi, nous avons assumé les étapes d'élaboration du dispositif didactique en collaboration avec notre direction de recherche et de la collecte des données à la suite

de l'expérimentation. La section qui suit dresse un portrait général de chacune des étapes de cette recherche exploratoire.

3.2.1 L'élaboration du dispositif didactique

La phase d'élaboration du dispositif didactique a été effectuée à la suite d'une recension d'écrits sur la multimodalité, et plus particulièrement sur les relations entre les différents modes sémiotiques et leurs possibles combinaisons. Nous avons tenu compte des codes de l'image fixe, de l'image mobile, de l'hyperlien et de l'hypertexte. Nous avons également consulté des recherches exploratoires présentant des dispositifs didactiques en littératie médiatique. En outre, nous avons consulté le Programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du primaire (MEQ, 2004) ainsi que le programme pour le deuxième cycle du secondaire (MELS, 2006) afin de vérifier la place qu'occupe la littératie médiatique dans les programmes, et ce, sous plusieurs formes possibles. Nous avons élaboré le dispositif didactique à partir de ces informations et connaissances.

3.2.2 Les participants

Les participants de la recherche sont des élèves de cinquième secondaire issus de trois groupes d'une même école secondaire publique : l'école secondaire Chavigny de Trois-Rivières dans la région de la Mauricie. Cette école et les élèves qui la fréquentent sont situés dans un milieu socio-économique moyen. Deux enseignantes de français de cette école nous ont assisté dans l'expérimentation du dispositif avec les élèves. L'une était en début de carrière et était titulaire d'un des groupes de l'expérimentation, tandis

que l'autre était en fin de carrière et était titulaire des deux autres groupes de l'expérimentation.

3.2.3 Le nombre de participants

Le premier groupe d'élèves de cinquième secondaire était constitué de vingt-neuf élèves, donc vingt-neuf participants à l'expérimentation regroupés par deux ou trois dans dix équipes. Le deuxième groupe compte vingt-six élèves qui constituent neuf équipes. Le dernier groupe compte vingt-six élèves, soit neuf équipes. Le nombre total d'élèves, quatre-vingt-un, correspond au nombre d'élèves ayant participé à la réalisation des vingt-huit multitextes. Les enseignantes de français étaient au nombre de deux, l'une d'elles ayant deux groupes de français.

3.2.4 Critères de choix des répondants

Nous avons choisi de réaliser notre expérimentation auprès d'élèves de cinquième secondaire en français en supposant qu'ils aient une meilleure maîtrise des TIC et de l'écriture de narration puisque celle-ci a été maintes fois revue depuis la 1^e secondaire. Les élèves de la recherche venaient tout justement de réviser la théorie du schéma narratif en classe avant notre expérimentation : les enseignants voyaient là une belle opportunité de relever le niveau de difficulté de l'écriture narrative et de motiver les élèves un peu lassés de travailler le schéma narratif depuis cinq ans.

3.3 Le dispositif didactique

Notre dispositif didactique propose un ensemble d'activités intégrées à un projet global d'écriture d'un multitexte, passant de cours magistraux en classe à la construction d'un plan de travail, à l'utilisation de ressources sur la toile telle la recherche d'images, de vidéos, etc., ainsi qu'à la réalisation d'un multitexte en équipe à l'aide d'un logiciel prévu à cet effet. Ces activités ont mené les élèves à mettre en œuvre une démarche leur permettant la création d'un multitexte intégrant des connaissances et des compétences dites plus « traditionnelles » quant à l'écriture à de nouvelles compétences en littératie médiatique.

3.3.1 La nature et les contraintes du multitexte

Notre dispositif didactique visant principalement l'analyse du niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique, nous avons élaboré des contraintes d'écriture qui doivent être intégrées au multitexte par les élèves. D'abord, nous définirons la nature des multitextes réalisés par les élèves participant à notre expérimentation. Leur production doit être un récit narratif (situation initiale, élément déclencheur ou perturbateur, péripéties, dénouement et situation finale) et être réalisée à partir de mises en situation de départ soumises. Deux de ces situations de départ sont issues de l'univers historique et deux autres sont issues de l'univers narratif humaniste, pour un total de quatre choix de situations de départ (voir sujets appendice B, p.186). Le multitexte doit également être conçu sur support électronique, c'est-à-dire à l'ordinateur avec l'application Evernote. De plus, il doit tenir compte des contraintes d'écriture suivantes :

1- une image *redondante* (personnage ou lieu) doit être placée dans la situation initiale, 2- une vidéo informative en hyperlien doit situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale, 3- une vidéo *relais* originale (1 minute), 4- une image *complémentaire*, 5-une image *relais*, 6- un texte informatif en hyperlien, 7- deux photos originales (*redondante* ou *complémentaire*) dans la situation finale. Pour les contraintes 3-4-5-6, les élèves choisissaient dans quelle partie du multitexte ils voulaient les intégrer parmi l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.

3.3.2 Les étapes de réalisations du dispositif didactique

Puisque le dispositif didactique est un ensemble de moyens et d'activités mis en place par l'enseignant (Astolfi, Ginsburger-Vogel, Toussaint, 1997) et qu'il entraîne une activité particulière, soit la réalisation de multitextes dans le cas de notre expérimentation, il comprend plusieurs étapes. Halté (1998) dit que ces étapes sont issues du contexte créé par l'enseignant qui a prévu les actions que les élèves auront à réaliser. Les étapes permettant la mise en œuvre de notre dispositif didactique sont les suivantes : l'étape de préparation de la recherche, l'étape d'enseignement, l'étape de production des multitextes, ainsi que l'étape d'évaluation des multitextes.

3.3.2.1 L'étape de préparation de la recherche

Cette étape constitue en quelque sorte la genèse de notre projet d'élaboration et d'expérimentation du dispositif didactique. Notre direction de recherche nous a proposé à l'automne 2011 d'intégrer un projet de recherche visant à faire produire à des élèves un texte multimodal. Elle nous a soumis une liste de logiciels et d'applications

susceptibles d'être exploités pour la mise en œuvre de l'écriture d'un multitexte à partir d'une recherche d'applications mobiles qui avait été effectuée par un chercheur postdoctoral à l'Université du Québec à Montréal – École des arts visuels et médiatiques. Ce dernier avait pour objectif d'identifier un logiciel de type portfolio interactif permettant la scénarisation linéaire et/ou non linéaire pour les plateformes mobiles iPod et iPad.

Pour notre expérimentation le logiciel devait pouvoir contenir du texte écrit, des images, des vidéos, du son, des hyperliens, le tout dans un même support. Il devait aussi être accessible à des élèves du secondaire au niveau de la facilité de son utilisation. D'un point de vue technique, il fallait que l'on puisse l'installer sur les ordinateurs de l'école où se déroulerait l'expérimentation ou fournir les supports requis. Parmi les applications retenues dans la recherche, l'une nous intéressa particulièrement, soit l'application Evernote. Elle répondait à nos critères, mais avait aussi l'avantage de fonctionner sur plusieurs plateformes, dont le système Windows tel qu'utilisé dans beaucoup d'écoles secondaires, dont l'école secondaire Chavigny.

Par la suite, nous avons fait diverses manipulations des fonctionnalités du logiciel Evernote afin de vérifier dans quelle mesure nous pouvions l'exploiter pour la réalisation de l'écriture d'un multitexte. Nous avons rencontré certaines difficultés techniques que nous avons contrées, étant donné qu'Evernote n'a pas été créé exclusivement pour la réalisation d'un multitexte. Par exemple, nous étions capables d'intégrer des images dans Evernote, mais pas de modifier leur taille. Le chercheur post-

doctoral nous a donc recommandé un logiciel hébergé en ligne et gratuit : Pixlr, logiciel qui permet de modifier des images avant de les intégrer dans Evernote. Nous avons ensuite intégré des vidéos dans Evernote. À la suite de diverses manipulations et de tests avec Pixlr et Evernote, nous avons conclu avec notre direction de recherche que cette application était celle qui allait être retenue pour l'expérimentation. Avec l'autorisation de la direction de l'école Chavigny, des enseignantes et des élèves, nous avons réuni les conditions pour réaliser notre expérimentation à l'école secondaire Chavigny de Trois-Rivières. Préalablement à l'expérimentation, un certificat d'éthique fut obtenu du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

L'expérimentation devait servir à une collecte de données de recherche, mais également satisfaire aux exigences des enseignantes préoccupées à l'évaluation de la compétence deux en français, soit écrire des textes variés. Nous nous sommes donc intégré aux trois classes au moment où les enseignantes avaient prévu travailler le schéma narratif à travers la réalisation d'une production écrite qui allait prendre la forme d'un multitexte. Nous avons nous-même rédigé les sujets des productions de multitextes, dont les deux mises en situation devaient présenter un contexte historique ou humaniste (contrainte des enseignantes). La mise en situation historique était une occasion de développer le patrimoine culturel des élèves, tandis que la situation humaniste permettrait d'ouvrir l'esprit des élèves sur de nouveaux horizons (voir sujets appendice B, p.195).

Nous avons donc procédé à la construction d'une fiche signalétique d'un personnage ainsi que d'un plan de travail (que nous avons appelé «cahier de scénarisation») pour les élèves afin de les guider dans l'élaboration de leur multitexte (voir appendice B, p.199). Le plan de travail devait toutefois sortir de son cadre habituel (schéma narratif classique), car il devait tenir compte des différents modes multimodaux qui allaient être utilisés et de leurs contraintes (image, vidéo, hyperlien). De plus, nous avons créé des documents expliquant l'application Evernote, c'est-à-dire comment créer un compte et comment insérer des images et des vidéos, afin que les élèves aient des aide-mémoire pendant l'expérimentation, ainsi qu'un document expliquant les limites et astuces pour utiliser l'application Evernote. Un document expliquant le logiciel Pixlr a été également créé pour les élèves. Il en a été de même pour la mise en ligne des vidéos sur You Tube. Un document rappelant les trois niveaux de relation des modes linguistiques et iconiques, qui allait servir de formation en classe, fut également créé, en plus d'un aide-mémoire des différentes étapes du schéma narratif. Tous ces documents ont été assemblés dans le but de constituer un seul document, le cahier de l'élève, soit le guide d'écriture multimodale (voir appendice B, p.196).

Une rencontre a été organisée entre les enseignantes des trois groupes de français de cinquième secondaire afin de discuter du nombre total de périodes vouées à l'expérimentation, du nombre de périodes dédiées à la formation en classe, du nombre de périodes allouées aux élèves pour faire leur plan de travail et du nombre de périodes pour réaliser le multitexte à l'ordinateur. Aussi, il a été question de voir avec les

enseignantes les problèmes à éviter, par exemple la longueur du texte, le temps, les ressources humaines et technologiques, etc.

Une demande a été faite à l'école pour que le technicien informatique installe l'application Evernote sur les ordinateurs du local informatique destiné aux élèves où aurait lieu la production de leur multitexte.

3.3.2.2 L'étape d'enseignement

La formation préalable à la réalisation des multitextes par les élèves a été divisée en trois parties. Dans la première partie, nous avons donné un cours sur l'histoire de l'écriture, de la période primitive à aujourd'hui afin que les élèves puissent prendre conscience de l'évolution de l'écriture depuis ses débuts. Nous avons préparé une présentation de type PowerPoint afin d'illustrer nos propos en montrant des images de papyrus, de parchemin, de livre, d'enluminures, de liseuses (livres électroniques, de tablettes électroniques, etc.). Ensuite, à l'aide d'une tablette électronique de type iPad, nous avons fait une démonstration d'applications de l'écriture multimodale (les 6 applications retenues par le chercheur post-doctoral dans sa recherche) afin d'illustrer aux élèves le contenu du projet d'écriture du multitexte. Nous avons également abordé le sujet du papier électronique (un type d'écran flexible) en montrant sur le web des prototypes de ce nouveau genre. Nous avons également fait circuler une liseuses de type Kindle fonctionnant à l'encre électronique aux élèves afin qu'ils puissent découvrir de quoi il s'agit et de constater les progrès de la technologie. Cette démonstration des fonctionnalités de papier électronique (e-paper) visait à faire découvrir les nouveaux

supports de lecture et à créer un attrait pour leur nouveauté. Ensuite, nous avons assuré un cours sur les niveaux d'ancrage (théorisation adaptée de Barthes, 1964; Unsworth, 2008; Lebrun et Lacelle, 2010) de l'image et du texte à travers d'exemples simplifiés afin d'assurer la compréhension des élèves. Nous avons d'abord expliqué les fonctions de *redondance*, de *complémentarité* et de *relais* entre les modes (voir appendice B, p.202), chacune de ces fonctions étant accompagnée d'exemples. Enfin, nous avons présenté l'application Evernote aux élèves. Nous avons branché notre ordinateur portable personnel à un projecteur en classe de français afin de faire voir nos manipulations dans l'application Evernote. Il s'agissait de montrer aux élèves comment se créer un compte, créer une nouvelle note, la sauvegarder, comment ajouter des images et les modifier avec le logiciel Pixlr, comment intégrer des hyperliens, des vidéos, etc. Nous avons également remis aux élèves une feuille aide-mémoire expliquant ces manipulations qui se retrouve dans le guide d'écriture multimodale de l'élève.

La deuxième partie, consistait en la présentation du guide d'écriture. Nous avons tout d'abord expliqué les sujets des productions de multitextes, c'est-à-dire les mises en situation de départ historiques et humanistes pour un total de quatre choix de mise en situation. Nous avons également présenté le cahier de scénarisation (plan de travail) et expliqué les contraintes demandées pour chaque partie (ex. image et fonction, vidéo et fonction, hyperlien). Le multitexte que les élèves avaient à écrire se basait sur le schéma narratif, donc ces derniers devaient identifier une situation initiale, fournir un élément déclencheur ou perturbateur, ajouter des péripéties, et créer un dénouement ainsi qu'une situation finale. Afin d'aider les élèves à réaliser chacune des étapes du multitexte, un

document expliquant chacune des parties d'un schéma narratif avait été mis en annexe dans le guide d'écriture multimodale de l'élève. De plus, pour chacune des parties du schéma narratif, les contraintes avaient été définies. Pour la situation initiale, les élèves devaient inclure une image *redondante* de personnage ou de lieu à l'endroit indiqué. La situation initiale devait compter environ cent mots en plus de l'image (contrainte). Pour les parties du texte suivantes, c'est-à-dire l'élément déclencheur ou perturbateur (environ 150 mots), les péripéties /actions (environ 250 mots) et le dénouement (environ 150 mots), les élèves avaient le choix d'insérer un média différent : une vidéo *relais* original d'une durée d'une minute, une image *complémentaire*, une image *relais* et un texte informatif en hyperlien. Les élèves avaient la contrainte de n'utiliser chaque média qu'une seule fois, et ce, à l'intérieur des parties du schéma narratif précédemment nommées. Enfin, pour la situation finale (environ 100 mots), les élèves avaient la contrainte d'insérer deux photos originales de type *redondante* et/ ou *complémentaire*.

Après avoir présenté les situations de départ possibles et les contraintes d'écriture, du temps a été alloué pour la formation des équipes de travail, ainsi que pour le choix du sujet. La plupart des équipes étaient constituées de deux ou de trois élèves, et très peu d'élèves ont fait le travail seul, avec l'accord de leur enseignante de français. Le choix de faire des équipes se justifie par le fait que les ordinateurs de l'école n'étaient pas assez nombreux pour permettre à chaque élève de travailler individuellement. De plus, les élèves qui travaillaient en équipe pouvaient se répartir simultanément plusieurs tâches de la réalisation de leur multitexte. Pendant qu'un élève réalisait le plan du récit, un autre pouvait chercher des images sur internet par exemple. La plupart des élèves

préférant travailler en équipe, certains ont demandé de pouvoir travailler individuellement. Les raisons évoquées étaient que le travail serait mieux fait, qu'ils pourraient mieux coordonner les étapes du travail.

Dans un troisième temps, deux heures furent allouées pour faire la scénarisation du projet (plan de travail), soit caractériser les personnages, remplir les fiches signalétiques, déterminer les lieux et à l'époque de la narration en fonction du choix de la situation de départ et remplir la fiche incluse dans le cahier de scénarisation de l'élève qui se retrouve dans le guide d'écriture multimodale de l'élève. Les élèves devaient aussi penser à se répartir la tâche de travail en fonction des contraintes d'écriture : à partir du cahier de scénarisation (plan de travail), ils devaient déterminer quel média (images, vidéos, hyperliens) ils allaient intégrer pour chacune des parties du schéma narratif de leur histoire, en tenant compte du fait qu'ils devaient produire des images et des vidéos originales.

3.3.2.3 L'étape de production des multitextes

L'étape de production s'est déroulée principalement au local informatique où l'application Evernote avait préalablement été installée sur les ordinateurs des élèves. Les élèves ont dû travailler également en dehors de l'école, car ils devaient réaliser une vidéo originale d'une minute en dehors des heures de classe. Cette phase avait pour objectif premier l'écriture du multitexte. Les élèves disposaient de cinq heures pour réaliser cette tâche. D'abord, nous avons dû nous assurer que tous les élèves possédaient un compte Evernote. Ensuite, ces derniers devaient créer leur multitexte d'environ 750

mots pour les équipes de deux élèves, de 900 mots pour les équipes de trois élèves et de 600 mots pour les élèves qui travaillaient individuellement. Ils avaient une certaine liberté dans le choix des étapes à accomplir pour la réalisation du multitexte, c'est-à-dire que certaines équipes préféraient trouver leurs médias sur le web avant de commencer à écrire leur multitexte, d'autres se partageaient la tâche, c'est-à-dire qu'un élève commençait à écrire le texte pendant que l'autre cherchait les différents médias à intégrer. D'autres équipes préférèrent écrire le texte et chercher les autres médias au fur et à mesure qu'ils progressaient dans la réalisation de leur multitexte. Pendant cette étape, nous avons guidé les élèves dans l'utilisation de sites d'images libres de droits d'auteurs tels Getty images, Shutterstock ou Flickr. Nous les aidions tant sur le plan technique que pour la recherche efficace d'information visuelle : par exemple à déterminer les mots clés pour trouver les images recherchées. Parfois, certains élèves nous demandaient de leur réexpliquer les différences entre les fonctions de l'image, et ce, malgré la formation reçue et l'aide-mémoire dans leur guide de production. De plus, nous leur avons montré comment sauvegarder une note et comment la synchroniser, car l'application Evernote peut être utilisée à partir de n'importe quel ordinateur sur lequel l'application est installée s'il dispose d'Internet, puisque cette application et les comptes des utilisateurs sont hébergés sur Internet.

Certains problèmes ont été rencontrés pendant la création du multitexte pour lesquels des solutions ont dû être trouvées. D'abord, certains des ordinateurs utilisés pour la création du multitexte présentaient des problèmes que nous n'avions pas éprouvés sur notre ordinateur personnel. Pendant le projet, à deux reprises des

ordinateurs se sont subitement éteints alors que les élèves utilisaient l'application Evernote ou Pixlr. Outre ces problèmes non identifiés, certains ordinateurs « figeaient » parfois. De plus, Evernote fonctionnait mal sur certains ordinateurs au niveau de la synchronisation, c'est-à-dire que même si la synchronisation était faite, à la réouverture de la session, les ajouts n'avaient pas été synchronisés. C'est arrivé à six équipes qui ont dû reprendre une partie de leur travail. Pour contrer les problèmes mentionnés précédemment, nous avons demandé deux choses aux élèves : faire régulièrement des synchronisations de leur compte Evernote et au moins une fois par heure, faire un copier-coller entier de leur multitexte dans un document Word. Même s'il est impossible de copier les vidéos dans Word, au moins le texte écrit ne serait pas perdu. Nous avons rencontré un autre problème : Evernote ne disposait pas de bouton de retour en arrière dans la version utilisée lors de l'expérimentation. Pour contrer ce problème, nous demandions aux élèves de faire souvent des synchronisations et d'aller récupérer la dernière version de leur travail au besoin. De plus, nous avons demandé d'introduire une vidéo originale d'environ une minute dans le multitexte. Nous avons précisé que la qualité de la vidéo ne devait pas excéder cinq mégapixels. Certains élèves avaient fait des vidéos de qualité supérieure à une minute ou en qualité supérieure à cinq mégapixels, ce qui rendait les fichiers trop lourds pour être introduits directement dans une note d'Evernote lorsqu'on dispose d'un compte gratuit. Pour résoudre ce problème, nous avons demandé aux élèves de se créer un compte You Tube pour ceux qui n'en disposaient pas. Nous avons créé un tutoriel que nous avons remis aux élèves expliquant la procédure. Nous leur avons demandé d'aller déposer leur vidéo sur You Tube en

accès privé (non répertorié) et de nous autoriser ainsi que leur enseignante en ajoutant nos adresses courriel permettant ainsi de visionner leur vidéo. Il ne leur restait qu'à mettre l'hyperlien de leur vidéo de You Tube dans leur multitexte sur Evernote. Une autre solution a été proposée aux élèves, soit de remettre leur vidéo sur une clé USB à leur enseignante de français à la fin du projet et d'indiquer dans leur multitexte à l'endroit où ils voulaient mettre leur vidéo : « vidéo sur clé USB ». Malgré ces difficultés techniques, toutes les équipes sont parvenues à remettre leur multitexte.

3.3.2.4 L'étape d'évaluation des multitextes des élèves

L'évaluation des multitextes des élèves fut une partie importante de notre projet de recherche. Elle permit d'observer l'habileté des élèves à réaliser un multitexte à partir de certaines contraintes et de relever leurs forces ou faiblesses en relation avec la tâche demandée dans le but de déterminer leur niveau d'atteinte de compétence en littératie médiatique. Compte tenu du caractère exploratoire de notre expérimentation, nous avons créé des critères ainsi qu'une grille ad hoc pour répondre aux besoins évaluatifs des compétences en littératie médiatique, soit les compétences informative, technologique et multimodale en fonction des contraintes imposées aux élèves lors de la réalisation de leur multitexte. Pour chaque contrainte, des critères d'évaluation ont été établis ainsi que leurs valeurs d'appréciation qui sont détaillées dans la grille d'évaluation ad hoc (nous référons ici le lecteur au tableau 4 : La grille d'analyse des éléments multimodaux intégrés au multitexte par les élèves).

Pour la première contrainte, soit l'intégration d'une image *redondante*, personnage ou lieu devant être placée dans la situation initiale, nous avons créé les critères d'évaluation suivants : le premier critère rend compte de la fonction de l'image, c'est-à-dire du respect de la fonction de *redondance* (degré de représentativité de l'image). Ensuite, le second critère d'évaluation concerne la fidélité de la *redondance* des propos repris par l'image, incluant la nature de l'image (personnage ou lieu). Le troisième critère concerne le respect de l'emplacement de l'image, c'est-à-dire dans la situation initiale.

Pour la seconde contrainte, c'est-à-dire une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale, le premier critère correspond à l'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte?); le second critère correspond à la nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire; le troisième et dernier critère pour cette seconde contrainte correspond au respect de l'emplacement de la vidéo dans le texte, soit le fait de se trouver dans la situation initiale.

La troisième contrainte est l'insertion d'une vidéo *relais* originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties, soit dans le dénouement. Le premier critère d'évaluation correspond au respect de la fonction *relais* de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique). Le second critère tient

compte de la contrainte de temps, soit environ une minute de longueur de la vidéo. Ensuite vient le critère de la source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par les élèves (originale) ou si elle a été empruntée (web, You Tube, etc.). De plus, un dernier critère correspond au respect de l'emplacement de la vidéo (élément déclencheur ou perturbateur, péripéties ou dénouement).

La contrainte suivante correspond à l'insertion d'une image *complémentaire* dans le multitexte. Le premier critère d'évaluation correspond au respect de la fonction *complémentaire* de l'image, au niveau d'ancrage de l'image dans l'écrit (pertinence, valeur de *complémentarité* de l'image sur le plan sémiotique). Le second critère correspond au respect de l'emplacement de l'image.

Ensuite, on retrouve la contrainte d'insertion d'une image *relais*. Le premier critère d'évaluation correspond au respect de la fonction *relais* de l'image, au niveau d'ancrage de l'image dans le texte (pertinence, valeur de *relais* de l'image sur le plan sémiotique). Le second critère correspond au respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu.

Par la suite, on retrouve la contrainte d'insertion d'un texte informatif en hyperlien. Le premier critère consiste en la qualité de la nature informative du texte en hyperlien, le second critère d'évaluation concerne l'accès au texte informatif, c'est-à-dire le respect de l'utilisation de l'hyperlien.

Enfin, la dernière contrainte correspond à l'insertion de deux photos originales ayant la fonction de *redondance* ou de *complémentarité* placées dans la situation finale.

Le premier critère pour cette contrainte correspond à la nature des photos (originales ou prises sur internet), par exemple celles tirées d'une banque d'image. Ensuite, vient le critère d'évaluation correspondant au respect de la fonction *relais* ou *complémentarité* des photos, au niveau d'ancrage de la photo dans le texte (pertinence, valeur de *relais* ou de *complémentarité* des photos sur le plan sémiotique). Un autre critère correspond au respect de l'emplacement des photos, c'est-à-dire dans la situation finale.

Afin de bien colliger les informations obtenues dans l'évaluation des contraintes et de leurs critères, nous avons lié les critères à des compétences propres à la littératie médiatique qui nous serviront de référence lors de la présentation des résultats. Ces compétences en littératie médiatique que nous utiliserons dans notre évaluation proviennent des travaux de recherche de l'équipe de recherche en littératie médiatique constituée de Lebrun, Lacelle et Boutin (2013) qui ont identifié trois types de compétences en littératie médiatique à la suite d'une recension de recherches théoriques et expérimentales des dix dernières années (études, recherches, thèses, rapports concernant les pratiques en littératie médiatique et programmes d'études) en contexte scolaire canadien qui misaient sur des dispositifs d'enseignement de la lecture et de l'écriture multimodale sur des supports médiatiques. Ils ont également ajouté à ce corpus des enquêtes québécoises et canadiennes sur l'usage des médias chez les jeunes.

Or, cette exploration des écrits officiels a permis d'identifier trois types de compétences en littératie médiatique : la compétence informationnelle, visant la capacité à utiliser des stratégies de recherche efficaces, d'analyser, d'organiser et de critiquer les

sources d'information sur le web; la compétence technologique, visant l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques ainsi que de la compétence multimodale, visant la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013; Marsh et White, 2003).

3.4 Les sources de données

Nos sources de données servant à l'analyse des trois compétences en littératie médiatique sont issues des multitextes produits par des équipes d'élèves issues de trois groupes ayant participé à l'expérimentation. Au total, vingt-huit multitextes serviront de sources de données dans l'analyse des compétences à la littératie médiatique des participants à la recherche. De plus, le post-test auquel les élèves ont répondu quant à la perception qu'ils ont de leur compétence en littératie médiatique servira également de source de données lors de la discussion des résultats.

3.5 La collecte de données

Nos données ont été prélevées dans les différentes parties de tous les multitextes narratifs des élèves à partir de leur compte Evernote, afin de permettre l'analyse des contraintes d'écriture. Rappelons qu'à partir des contraintes d'écritures soumises aux élèves, ces derniers avaient intégré différents modes à leurs multitextes (images, photos, vidéos) dans toutes les parties du multitexte suivant ainsi le schéma narratif (situation initiale, élément perturbateur ou déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale).

Nous avons consulté chacun des comptes Evernote des équipes pour identifier les modes qui s'y trouvaient et ainsi identifier les contraintes exigées et les compétences sollicitées.

3.6 Le traitement et l'analyse

Les données recueillies pour notre recherche exploratoire sont de nature qualitative et ont été traitées en profondeur, c'est-à-dire que pour chacun des vingt-huit multitextes, nous avons analysé chacune des contraintes d'écriture multimodale en fonction de leurs critères d'analyse spécifiques. Afin de pouvoir analyser chacun des multitextes, nous avons conçu une grille d'analyse (voir tableau 19 : La grille d'analyse des contraintes d'écriture, p.126) permettant l'analyse des compétences à la littératie médiatique ainsi que de leurs sous-composantes en nous appuyant sur les travaux de Lebrun, Lacelle, Boutin (2011, 2012), de Lebrun et Lacelle (2011), et sur ceux de Barthes (1964) pour la compétence multimodale.

Pour comparer les résultats des multitextes des élèves quant à leur niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique, nous avons créé un post-test auquel les élèves ont eu à répondre à la fin de l'expérimentation. Ce post-test est un questionnaire d'auto-évaluation des élèves quant à leur sentiment de compétence à produire différents types de messages, de textes et à l'utilisation de logiciels et d'applications (voir appendice c, p.212). Les élèves devaient s'auto évaluer à l'aide d'une échelle graduée de un à cinq (graduation que nous analyserons avec l'échelle de compétence du MELS (2007) dans nos analyses). Dans nos analyses, nous utiliserons les résultats de ce post-test afin de mettre en relation les résultats d'évaluation des

multitextes quant au niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique et du sentiment de compétence des élèves à produire des messages et des textes combinant plusieurs modes.

3.7 Le fonctionnement de la grille d'analyse

Afin de comprendre l'usage que nous avons fait de notre grille d'analyse, nous expliquerons pour chacune des valeurs d'appréciation pour chaque critère d'analyse ce que nous entendons par valeur obtenue ou non. Nous accompagnerons ces explications d'exemples tirés parmi les vingt-huit multitextes des élèves.

3.7.1 La première contrainte d'écriture

Pour la première contrainte, soit *1- l'intégration d'une image redondante, personnage ou lieu devant être placée dans la situation initiale*, il y avait deux critères d'analyse. Le premier critère (voir tableau 2, p.85) est le suivant : *1.1- Présence d'une image redondante dans la situation initiale* relève de la compétence multimodale. Rappelons que la fonction de *redondance* (Barthes, 1964) quant au niveau d'ancrage de l'image au texte correspond à la reprise de la charge informative des propos qui la précèdent. L'image doit répéter l'information contenue dans le texte. Plus l'image est fidèle au texte, plus le niveau d'ancrage de la relation *redondance* texte-image est élevé. C'est ce que Marsh et White (2003) qualifient de relation texte-image étroite, c'est-à-dire quand une image concrétise ou décrit le contenu. Par exemple, une équipe d'élèves a mis une image *redondante* de la famille de Loé, personnage principal de leur multitexte. Loé étant une jeune Haïtienne, dans l'image nous voyons la maison et la

végétation qui nous donnent l'indice socioéconomique faible dans lequel la famille vit en plus du climat tropical. Donc, l'image dans ce cas-ci dépasse la simple conception familiale qu'une personne peut avoir, à moins d'avoir un certain cliché permettant de se représenter mentalement une famille haïtienne dont l'indice socioéconomique est faible et qui est issu d'une expérience culturelle. Même encore, l'image définira le cliché véhiculé par l'élève, qui peut être différent d'un individu à l'autre. D'après Marsh et White (2003), une image serait «lâche» (*functions expressing little relation to the text : decorate, elicit emotion or control*) si elle est là simplement pour décorer ou pour susciter l'émotion, ce qui se traduirait par un niveau d'ancrage faible de la relation de *redondance* (Barthes, 1964).

Voici la première valeur d'appréciation pour ce premier critère d'analyse : *a.1) Il n'y a pas d'image dans la situation initiale*. Pour qu'un multitexte obtienne cette valeur, il fallait que les élèves d'une équipe aient omis de mettre une image *redondante* dans la situation initiale. Nous n'avons pas cru bon de montrer un exemple d'obtention de cette valeur dans notre analyse, soit un multitexte où il y aurait absence d'image *redondante* dans la situation initiale. Il est toutefois arrivé dans les analyses que les élèves aient placé leur image dans une autre partie que la situation initiale et que nous ayons alors dû lui attribuer cette valeur d'obtention. Pour la seconde valeur d'analyse, *a.2) Il y a plus d'une image dans la situation initiale alors que la contrainte n'en demande qu'une*, sans image, il devenait impossible de juger laquelle était à analyser pour la *redondance*. Pour la troisième valeur, *b) Il y a une image sans lien logique avec le texte, l'image n'occupe aucune des trois fonctions (redondance, relais, complémentarité)*, cette valeur se

traduirait par ce que Marsh et White (2003) qualifient de relation texte-image « lâche ». Elle était attribuée aux élèves qui avaient mis une image sans niveau d'ancrage de *redondance* apparent, au hasard, parce qu'ils aimaient l'image par exemple, même si elle n'avait aucun lien avec leur récit, c'est-à-dire pour l'esthétisme ou pour susciter l'émotion (Marsh et White, 2003). Quant à la quatrième valeur, *c) Il y a une image, mais elle a la fonction de relais*, elle était attribuée aux élèves qui avaient mis une image en situation initiale, mais qui ne reprenait pas les propos la précédant dans son ancrage et qui venait plutôt apporter de l'information nouvelle en alternance avec les propos écrits. Cette valeur s'applique aux situations où les élèves n'auraient pas appliqué le bon niveau d'ancrage, soit que l'image se serait substituée aux propos plutôt que de les répéter par exemple. Quand une image alterne des propos, elle remplace leur sens plutôt que de les répéter, c'est-à-dire que si on enlève l'image qui alterne avec les propos, l'histoire perd une partie de son sens. La cinquième valeur d'appréciation, *d) Il y a une image, mais elle a la fonction complémentaire*, s'applique aux situations où les élèves auraient intégré une image qui ajoute de l'information à l'écrit, sans le répéter, ni être en alternance. Enfin, la dernière valeur d'analyse : *e) L'image a la fonction de redondance*, les élèves devaient avoir intégré une image dans la situation initiale reprenant les propos (l'écrit) la précédant. Le niveau d'ancrage de *redondance* devait être fort, c'est-à-dire que l'image devait concrétiser le contenu linguistique, et le décrire.

Nous allons présenter des exemples dans lesquels nous analyserons le contenu de l'image pour le mettre en relation avec le texte afin de relever des éléments qui permettent de justifier s'il y a redondance ou non de l'image par rapport au texte.

Voici deux exemples⁷ :

Premier exemple : Cela faisait déjà deux mois que Saad et sa mère étaient partis de la Syrie. <http://www.youtube.com/watch?v=s991zAzMSj4> Ils avaient immigré au Canada, plus précisément dans la petite ville de Trois-Rivières au Québec. Ils s'étaient installés dans un quartier qui était assez bien situé et plutôt calme. Leur appartement se situait sur le bord du fleuve St-Laurent où il faisait bon d'y vivre.



Le Syrien venait tout juste de commencer ses études au CÉGEP de Trois-Rivières. Au niveau scolaire, Saad n'avait jamais eu de difficultés, mais cette fois-ci, c'était différent. Le secondaire était très loin de ressembler au collégial. Il passait donc beaucoup de temps à étudier et il n'avait donc jamais réellement le temps de faire de nouvelles rencontres. Mais ses moments de solitude ne le dérangent point, car il pouvait s'adonner à l'une de ses passions et l'un de ses plus grands talents, le dessin.

Dans cette image, on voit le fleuve Saint-Laurent et on peut s'imaginer que c'est la vue qu'ont le personnage principal (Saad) et sa mère de leur appartement. Cette image reproduit les propos écrits juste avant l'image, elle les concrétise, c'est pour cette raison que son niveau d'ancrage est redondant.

⁷ Nous citons des extraits de travaux d'élèves en respectant intégralement leurs formes, y compris les erreurs d'orthographe et de syntaxe.

Deuxième exemple : Lundi matin, moi Loé,



j'étais assise dans ma classe de mathématique, tout était calme, comme à tous les jours. Le cours n'étant pas débuté, les élèves de la classe discutèrent entre eux comme à l'habitude. Les sujets de conversations étaient généralement divers sans jamais m'inclure dans leur propos ni en m'incluant avec eux, bref personne ne me parlait vraiment. Je fais mes petites affaires et eux font les leurs. J'imagine que c'est à cause de mon ethnie différente de la leur. Comparativement à eux, je suis maigre avec la peau noire foncée, mes cheveux sont frisés noir, tout pour déplaire... En plus de mon linge sale, peu varié et mal odorant. J'ai emporté tout ce qui me restait et tout ce que j'ai trouvé parmi les décombres de la catastrophe naturelle de mon pays natal, c'est-à-dire, le tremblement de terre en Haïti. Lorsque la cloche sonna, j'allai m'asseoir à ma place comme à chaque début de cour puis le professeur commença à enseigner la matière.

Dans cette image, on retrouve à droite une jeune fille assise à un bureau dans une classe. Juste avant l'image, il est écrit : Lundi matin, moi Loé, j'étais assise dans ma classe [...]. Or, l'image reproduit avec fidélité les propos qui la précèdent, ce qui fait qu'elle atteint le niveau d'ancrage de *redondance*. Si on lit les propos après l'image, ils sont cohérents quant à ce qui est représenté : « Comparativement à eux, je suis maigre avec la peau noire foncée, mes cheveux sont frisés noir, tout pour déplaire... ». La jeune fille assise à droite dans l'image est fidèle à ces propos, ce qui rend fort le niveau d'ancrage de *redondance*.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le premier critère d'analyse : 1.1- *Présence d'une image redondante dans la situation initiale*, de la première contrainte multimodale, 1- *L'intégration d'une image redondante, personnage ou lieu devant être placée dans la situation initiale*.

Tableau 2 : La première contrainte d'écriture, le premier critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères				
1- L'intégration d'une image <i>redondante</i> , personnage ou lieu devant être placée dans la situation initiale	1.1 - Présence d'une image <i>redondante</i> dans la situation initiale	N/A a.1) Il n'y a pas d'image dans la situation initiale	b) Il y a une image sans lien logique avec le texte, l'image n'occupe aucune des trois fonctions (<i>redondance, relais, complémentarité</i>)	c) Il y a une image, mais elle a la fonction de <i>relais</i>	d) Il y a une image, mais elle a la fonction <i>complémentaire</i>	e) L'image a la fonction de <i>redondance</i>
	Compétence multimodale	a. 2) Il y a plus d'une image dans la situation initiale alors que la contrainte n'en demande qu'une				

Le second critère d'analyse de la première contrainte (voir tableau 3, p. 89) est le suivant : 1.2- *Le degré de représentativité de l'image quant à sa redondance* et relève de la compétence multimodale. Dans ce critère, il était question de déterminer si la relation d'ancrage de *redondance* (Barthes, 1964) était faible ou forte entre l'image et les propos la précédant. Plus la relation entre le texte et l'image est étroite (Marsh et White, 2003), plus elle correspond à ce que Barthes (1964) qualifie de niveau d'ancrage redondant avec une relation texte-image forte. On retrouve d'abord des valeurs permettant de disqualifier une image de l'analyse du niveau d'ancrage de *redondance* : a.1) *Il n'y avait pas d'image*, a.2) *L'image n'avait pas la fonction de redondance*, a.3) *Il y avait plusieurs images et on ne peut déterminer si les élèves comprenaient la fonction de redondance*. Ensuite, on retrouve la valeur b) *L'image ne représente aucunement les propos (paroles) qui la précèdent. Il n'y a pas de relation entre le texte et l'image*. Cette

valeur était attribuée à une image qui aurait dû reproduire des propos, mais pour laquelle les élèves auraient mis une image qui ne fait pas de sens avec les propos la précédant, c'est-à-dire une image qui serait là par esthétisme ou pour susciter l'émotion (Marsh et White, 2003). Nous n'avons pas relevé de tel cas dans notre analyse, donc nous n'avons pas d'exemple tiré d'un multitexte d'élèves pour illustrer ce degré. Ensuite, on retrouve la valeur c) *L'image représente les propos (paroles) qui la précèdent, mais la relation est faible entre le texte et l'image*, cette valeur étant attribuée aux images *redondantes* dans la situation initiale pour lesquelles la relation avec les propos qui les précèdent est faible (Barthes, 1964) ou que la relation texte-image est peu étroite (Marsh et White, 2003). Voici un exemple :

Il se passait quelque chose de différent, la population était en panique. Loé et sa famille sentaient toutes ces secousses sous leurs pieds, mais ils ne comprennent rien à cette situation. Le peu de meubles qui se trouvaient dans leur



maison étaient maintenant tombé sur le sol, nous sentions les murs vibrer au rythme des tremblements. C'est à cet instant précis que toute la famille réalisa que tout allait s'effondrer <http://www.youtube.com/watch?v=vTSd9JJ1LI>. Jusqu'au moment où Loé se réveilla en sursaut, pour finalement comprendre que c'était encore une fois ce monstrueux rêve. Ce n'est pas la première que Loé se réveille ainsi. En effet depuis son arrivée à Trois-Rivières cette jeune fille n'a pas la vie facile, sa culture lui manque tout comme ses amis. Ici, tout est différent à l'école, les gens ne l'apprécient pas vu son origine ethnique, elle a pourtant essayé de s'intégrer aux autres, mais ceux-ci l'ont rejetée et humiliée. Sa nouvelle vie est un enfer pour elle. Pour éviter ces harcèlements et méchancetés, la meilleure chose qu'elle a trouvé à faire, est de s'isoler tout en consacrant chaque soir à son passetemps, tel que le chant. Malgré son accent très prononcé d'Haïti et son habillement quelque peu différent, Loé est une jolie fille au teint basané et au visage resplendissant.

L'image dans ce multitexte est *redondante* parce qu'elle est placée juste après « maison » et l'image désigne une maison. Toutefois, la relation est faible parce qu'on

parle du « peu de meubles qui se trouvaient dans leur maison »; la relation entre l'image et les propos qui la précèdent aurait été beaucoup plus forte si on avait montré une image d'une maison de l'intérieur dans laquelle se trouveraient peu de meubles.

Enfin, pour la dernière valeur, *d) L'image représente entièrement ou en grande partie les propos (paroles) qui la précèdent. La relation entre le texte et l'image est forte*, il fallait que l'image représente de façon fidèle les propos la précédant. Cette relation texte-image de *redondance* serait considérée par Barthes (1964) comme étant forte et par Marsh et White (2003) comme très étroite. Voici deux exemples :

Premier exemple : Saad, un jeune étudiant, venait d'emménager à Trois-Rivières depuis quelques jours. C'était un immigrant qui venait de la Syrie accompagné de sa mère. Il y a deux mois, à l'aube de ses 13 ans, il a vécu un moment très difficile, son père est décédé lors d'une rébellion le laissant seul avec sa mère, Gaëlle. Cet événement s'est passé durant un moment critique de la guerre en Syrie <http://www.youtube.com/watch?v=ESIKayUlXk4> . Étant avec son père, Saad reçut des fragments de balles et depuis, il doit vivre avec une blessure permanente et douloureuse au niveau de son fémur. Depuis ce temps, ce jeune homme aux beaux yeux bleus et au teint basané était animé par la tristesse. Il passait la plupart de son temps dans ses pensées, oubliant parfois de manger. Ainsi, il a l'air extrêmement maigre à cause de sa malnutrition et de sa grande taille. Étant très solitaire, il osa sortir de l'appartement très peu souvent. Sa famille vivait dans un petit appartement du centre-ville de Trois-Rivières. Le logement avait une allure très délabrée et les murs tombaient quasiment en ruines



et les tuiles du plafond avaient passé du blanc au beige. [...]

L'image tirée de cet exemple d'un multitexte a un lien fort d'ancrage de *redondance*, c'est-à-dire que l'image concrétise le texte. On voit bien que c'est un appartement à

l'allure très délabrée : l'endroit semble sale, le fauteuil est déchiré, les murs sont jaunis, il y a des débris par terre, etc. L'image est fidèle aux propos qui la précèdent dans une proportion assez forte, ce qui fait qu'on peut observer une relation étroite entre le texte et l'image.

Dans cet exemple, on voit dans l'image trois élèves vêtus de la même façon, portant les mêmes couleurs, ils sont donc tous pareils tel que mentionné dans les propos précédant l'image. L'image répète fidèlement le contenu; la relation avec le texte n'est pas uniquement esthétique ou ne vise pas seulement l'émotion. Le niveau d'ancrage entre l'image et les propos est fort sur le plan de la *redondance*.

Le deuxième exemple : Les élèves étaient



tous pareils, ils avaient tous un uniforme bleu, des souliers noirs et des livres, ils passaient tout leur temps à étudier. Pour Loé, s'intégrer était encore plus difficile, car elle avait le teint foncé; son allure était différente.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : 1.2- *Le degré de représentativité de l'image quant à sa redondance*, de la première contrainte multimodale, 1- *L'intégration d'une image redondante, personnage ou lieu devant être placée dans la situation initiale.*

Tableau 3 : La première contrainte d'écriture, le deuxième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères			
1- L'intégration d'une image <i>redondante</i> , personnage ou lieu devant être placée dans la situation initiale	1. 2- Le degré de représentativité de l'image quant à sa <i>redondance</i> Compétence multimodale	N/A a.1) Il n'y avait pas d'image	b) L'image ne représente aucunement les propos (paroles) qui la précèdent. Il n'y a pas de relation entre le texte et l'image	c) L'image représente les propos (paroles) qui la précèdent, mais la relation est faible entre le texte et l'image	d) L'image représente entièrement ou en grande partie les propos (paroles) qui la précèdent. La relation entre le texte et l'image est forte
		a.2) L'image n'avait pas la fonction de <i>redondance</i>			
		a.3) Il y avait plusieurs images et on ne peut déterminer si les élèves comprenaient la fonction de <i>redondance</i>			

3.7.2 La deuxième contrainte d'écriture

La seconde contrainte, soit *2- une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale*, permet d'analyser en partie le niveau d'atteinte de la compétence technologique des élèves. Cette compétence correspond à l'habileté de l'élève à utiliser et manipuler avec efficacité et efficience des outils technologiques, des supports technologiques, et ce, dans une perspective éducative qui correspond aux types de projets pédagogiques classifiés par Bibeau (2003). Pour cette contrainte d'écriture, il y a deux critères d'analyse ayant leurs valeurs d'obtention propres. Le premier critère d'analyse (voir tableau 4, p.92) est le suivant : *2.1- L'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou*

directement dans le texte ?) et il relève de la compétence technologique. Ce critère possède cinq valeurs d'appréciation distinctes dont la première est la suivante : *a.1) Absence de vidéo informative dans la situation initiale*. Cette valeur était attribuée dans les cas s'appliquant aux élèves qui n'auraient pas mis de vidéo en hyperlien dans la situation initiale. La seconde valeur correspond à la *a.2) Présence de vidéo, mais située dans une autre partie du multitexte que la situation initiale*. Cette valeur était attribuée dans les cas s'appliquant aux élèves ayant mis une vidéo autre que la vidéo *relais* originale, et ce, dans une autre partie du multitexte. La troisième valeur, *a.3) Il y a plus d'une vidéo*, était attribuée dès que les élèves avaient mis plus d'une vidéo dans le multitexte autre que la vidéo *relais* originale; il devenait ainsi impossible d'analyser leur niveau d'atteinte de la seconde contrainte. La quatrième valeur correspond à *b) Présence de vidéo informative dans la situation initiale, mais intégrée directement dans l'application Evernote sans l'utilisation d'un hyperlien*. Cette valeur devait être attribuée aux élèves qui avaient intégré la vidéo directement dans Evernote, sans la placer sous hyperlien. La dernière valeur était : *c) Présence d'une vidéo informative accessible par un hyperlien*. Les élèves devaient avoir placé leur vidéo dans la situation initiale et elle devait être accessible depuis un hyperlien. Voici deux exemples tirés de multitextes dans lesquels on a rendu accessible des vidéos par hyperlien :

Premier exemple : Saad, un jeune étudiant venait d'emménager à Trois-Rivières depuis quelques jours. C'était un immigrant qui venait de la Syrie accompagné de sa mère. Il y a deux mois, à l'aube de ses 13 ans, il a vécu un moment très difficile, son père est décédé lors d'une rébellion le laissant seul avec sa mère, Gaëlle. Cet événement s'est passé durant un moment critique de la guerre en Syrie <http://www.youtube.com/watch?v=ESIKayUlXk4> . Étant avec son père, Saad reçut des fragments de balles et depuis il doit vivre avec une blessure permanente et douloureuse au niveau de son fémur. [...]

Dans cet extrait d'un multitexte d'élèves, on a accès à une vidéo sur le web (You Tube) par hyperlien. Les élèves qui ont rendu leur vidéo informative accessible de cette façon sont ceux qui ont respecté les attentes quant à la contrainte liée à la compétence technologique pour ce critère.

Deuxième exemple : Dans sa jeunesse, Jérôme dut se déplacer souvent. Dès ses 10 ans, ses parents déménagèrent aux États-Unis, plus précisément dans la ville de Boston http://www.youtube.com/watch?v=HfH4Rx8Ao6A&feature=results_main&playnext=1&list=PL0D79928FDE7E7E92. Dans leur idée de trouver du travail, ceux-ci ne pensèrent pas à leur enfant, qui restait à la maison à lire des livres traitants de la science et la psychologie. [...]

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le premier critère d'analyse : 2.1- *L'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte ?)*, de la seconde contrainte multimodale, 2- *Une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale.*

Tableau 4 : La deuxième contrainte d'écriture, le premier critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
2- Une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale	2.1- L'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte ?)	N/A a.1) Absence de vidéo informative dans la situation initiale	b) Présence de vidéo informative dans la situation initiale, mais intégrée directement dans l'application Evernote sans l'utilisation d'un hyperlien	c) Présence d'une vidéo informative accessible par un hyperlien
	Compétence technologique	a.2) Présence de vidéo, mais située dans une autre partie du multitexte que la situation initiale		
		a.3) Il y a plus d'une vidéo		

Le second critère d'analyse (voir tableau 5, p.94) pour cette contrainte est le suivant : 2.2- *La nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire.* Ce critère sert à analyser en partie la compétence informative, plus particulièrement la première compétence définie par Mottet (2012), qui consiste à reconnaître le besoin d'information et à déterminer la nature et l'étendue de l'information requise. Ce second critère relève de la compétence informationnelle. Il comporte sept différentes valeurs d'obtention dont la première était celui-ci : a.1) *Il n'y avait pas de vidéo.* Cette valeur vient combler la situation dans laquelle les élèves ont omis d'intégrer une vidéo dans la situation initiale. La seconde valeur : a.2) *La vidéo n'est pas informative,* s'applique aux vidéos remplissant une autre fonction qu'informative. Par exemple, une vidéo dans laquelle on voit le personnage principal, mais où aucune information n'est véhiculée. La troisième valeur, a.3) *Il y a plus d'une*

vidéo, s'applique aux multitextes où les élèves ont intégré plusieurs vidéos dans la situation initiale, ce qui rend l'analyse biaisée. La quatrième valeur, *b) La vidéo n'est pas informative, mais aide à situer le contexte de l'histoire (ex. lieux apparaissant dans la vidéo)*, est utile pour catégoriser les vidéos dans les multitextes qui ne sont pas informatifs, mais qui permettent de situer le contexte de l'histoire. Les vidéos ayant obtenu cette valeur sont souvent celles dans lesquelles il n'y a pas d'information explicite, mais dans lesquelles des lieux aident à concevoir le climat, les habitations, la population, à titre d'exemple. La cinquième valeur, *c) La vidéo est informative, mais n'est pas pertinente pour situer le contexte de l'histoire*, s'applique aux vidéos dans lesquelles de l'information est véhiculée, mais qui n'est pas en lien avec les propos tenus dans la situation initiale. Par exemple, dans un multitexte d'élève, on voit des images de la Syrie, mais il n'y a ni sous-titres ni mentions écrites sous les images. On peut déceler certaines informations de façon implicite, comme la végétation, la température, l'indice socioéconomique par les habitations, mais sans plus. La valeur suivante, *d) La vidéo est informative, mais aide partiellement à situer le contexte de l'histoire (informations non vérifiables ou relevant d'opinions)*, a été attribuée aux vidéos provenant de sites dont les sources étaient peu crédibles ou manquantes. Par exemple une vidéo sur You Tube pour laquelle on ne sait pas d'où provient la source. Quant à la dernière valeur pour ce critère, elle correspond à ceci : *e) La vidéo est informative et permet de situer entièrement ou en grande partie le contexte de l'histoire*. Cette valeur a été attribuée aux vidéos dans lesquelles on pouvait vérifier la source, par exemple une vidéo informative sur le tremblement de terre à Haïti dans laquelle on donne la date à laquelle a eu lieu le séisme,

le nombre de victimes, etc. De plus, l'information provient d'une source fiable, ex. RDI, France2, TF1, Reuters, etc.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : 2.2- *La nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire*, de la seconde contrainte multimodale, 2- *Une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale*.

Tableau 5 : La deuxième contrainte d'écriture, le deuxième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères				
2- Une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale	2.2- La nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire	N/A a.1) Il n'y avait pas de vidéo	b) La vidéo n'est pas informative, mais aide à situer le contexte de l'histoire (ex. lieux apparaissant dans la vidéo)	c) La vidéo est informative, mais n'est pas pertinente pour situer le contexte de l'histoire	d) La vidéo est informative, mais aide partiellement à situer le contexte de l'histoire (informations non vérifiables ou relevant d'opinions)	e) La vidéo est informative et permet de situer entièrement ou en grande partie le contexte de l'histoire
		a.2) La vidéo n'est pas informative				
	Compétence informationnelle	a.3) Il y a plus d'une vidéo				

3.7.3 La troisième contrainte d'écriture

La troisième contrainte est la suivante : 3- *L'insertion d'une vidéo relais originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement*. Elle comprend quatre critères d'analyse. D'après Barthes

(1964), la fonction de *relais* ou de « jonction » dans (Lebrun et Lacelle, 2010) correspond au niveau d'ancrage dans lequel la relation texte-image produit une alternance de modes de communication différents. Le premier critère d'analyse (voir tableau 6, p.97) est le suivant : *3.1- Il y a présence d'une vidéo relais placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement* et relève de la compétence multimodale. Il comporte cinq valeurs d'appréciation pour l'analyse. La première valeur vient combler l'absence de vidéo avec le niveau d'ancrage *relais* parmi les parties suivantes dans le multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement, *a.1) Il n'y a pas de vidéo placée dans les parties possibles du multitexte*. La seconde valeur s'applique aux élèves qui auraient placé la vidéo *relais* dans une autre partie du multitexte : *a.2) Il y a une vidéo, mais dans la situation initiale ou dans la situation finale*. La troisième valeur s'applique aux élèves ayant mis plusieurs vidéos dans les parties demandées de leur multitexte, *a.3) Il y a plus d'une vidéo dans les parties du multitexte proposées*. La quatrième valeur proposée pour l'analyse correspond aux situations dans lesquelles les élèves auraient placé une vidéo parmi les parties possibles de leur multitexte, mais qui aurait un niveau d'ancrage autre que celui de *relais* : *b) Il y a une vidéo placée dans les parties demandées, mais elle n'a pas la fonction de relais, elle a la fonction de redondance ou de complémentarité ou aucun lien apparent*. Finalement, la dernière valeur correspond à ce qui était demandé aux élèves pour la troisième contrainte, soit celle-ci : *c) Il y a une vidéo placée parmi les parties du multitexte demandées et elle a la fonction de relais*. Pour que la vidéo des élèves d'un multitexte obtienne cette valeur, il faut que la vidéo atteigne un niveau d'ancrage *relais* (Barthes,

1964) : la vidéo doit servir de *relais* au texte, c'est-à-dire que si on enlève la vidéo des élèves, l'histoire perd une partie importante de son sens. En voici un exemple :

Aussitôt que l'homme sortit, la mère de Saad commença à donner ses explications, mais Saad n'était en aucun point en état de l'écouter. La déception était trop présente dans son esprit. Il reprit la mobilité de ses jambes et se dirigea directement vers sa chambre. Après quelques heures, il fut fatigué d'entendre sa mère pleurnicher de l'autre côté de sa porte et se mit à réfléchir. Il ne se sentait plus capable de vivre avec une telle femme. Il prit ses bagages et quitta sans regarder derrière lui. Direction Montréal.



La route en direction de Montréal inspirait énormément Saad. Cette route qui longeait un si beau paysage de campagne lui apportait de la sérénité. Le voyage qui pour quelque Québécois semble long, lui parut si court que son arrivée à Montréal le surpris. De plus, cette ville lui faisait penser à la sienne. Grande, bruyante et imposante. [...]

Dans la vidéo de cet exemple, on voit le personnage principal (Saad) qui part en marchant dans la rue et qui se fait embarquer alors qu'il fait de l'autostop. L'information révélant qu'il se rend à Montréal parce que quelqu'un l'embarque alors qu'il fait de l'autostop n'est disponible que par la vidéo. Dans cet exemple, la vidéo permet au lecteur de comprendre comment le personnage principal se rend à Montréal sans avoir à le lire dans le texte, la vidéo sert de *relais* à la narration.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le premier critère d'analyse : 3.1- *Il y a présence d'une vidéo relais placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement*, de la troisième contrainte multimodale, 3- *L'insertion d'une vidéo relais originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.*

Tableau 6 : La troisième contrainte d'écriture, le premier critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
3- L'insertion d'une vidéo <i>relais</i> originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement.	3.1- Il y a présence d'une vidéo <i>relais</i> placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	N/A a.1) Il n'y a pas de vidéo placée dans les parties possibles du multitexte	b) Il y a une vidéo placée dans les parties demandées, mais elle n'a pas la fonction de <i>relais</i> , elle a la fonction de <i>redondance</i> ou de <i>complémentarité</i> ou aucun lien apparent	c) Il y a une vidéo placée parmi les parties du multitexte demandées et elle a la fonction de <i>relais</i>
	Compétence multimodale	a.2) Il y a une vidéo, mais dans la situation initiale ou dans la situation finale		
		a.3) Il y a plus d'une vidéo dans les parties du multitexte proposées		

Le second critère d'analyse (voir tableau 7, p.101) pour cette contrainte est le suivant : 3.2- *Le respect de la fonction relais de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique)*. Il s'agit dans cette contrainte d'analyser la charge informative des vidéos des élèves et de son niveau d'ancrage *relais* avec le texte. Ce second critère d'analyse relève de la compétence multimodale. La première valeur s'applique aux élèves qui ont omis de mettre une vidéo dans les parties demandées : *a.1) Il y avait absence de vidéo*. La seconde valeur répond aux situations où il y a plusieurs vidéos dans les parties possibles du multitexte alors qu'on n'en demandait qu'une seule : *a.2) Il y avait plus d'une vidéo dans les parties du multitexte demandées*. La troisième valeur d'analyse correspond à la situation dans laquelle les élèves auraient placé une vidéo

autre que celle à deuxième contrainte (vidéo informative accessible par hyperlien), mais qui n'aurait pas le niveau d'ancrage *relais* : a.3) *La vidéo ne remplit pas la fonction relais*. La quatrième valeur s'applique aux vidéos qui auraient un niveau d'ancrage *relais*, mais qui seraient faibles sur le plan sémiotique, c'est-à-dire qu'il y aurait de l'information qu'on ne retrouve pas avant et après la vidéo dans le texte écrit ou imagé, ce qui n'est pas significatif dans le récit : b) *La vidéo remplit la fonction relais, mais elle est très faible au niveau du sens produit entre le texte et la vidéo*. En voici un exemple :

Rendu à sa maison, la femme qui s'appelait Ellie lui donna de la nourriture et quelque chose à boire. Puis, elle l'amena jusqu'à la salle de bain. Joseph-Dave se demandait vraiment ce qui se passait, mais il ne disait rien. Elle commença par lui couper les cheveux et la barbe. Ensuite, elle lui montra la douche et plusieurs bouteilles de shampoing. Elle lui dit que ses vêtements neufs allaient l'attendre dans la pièce d'à côté. **VIDÉO ORIGINALE**. Il ne posa aucune question et fit ce que



la dame voulait. Après s'être occupé de sa propreté elle l'envoya chez le dentiste et chez le médecin. À force de vivre avec lui et de l'aider, elle tomba amoureuse de lui et heureusement c'était réciproque.

Dans cet extrait de multitexte, soit dans la vidéo, on voit la personne qui filme qui avance dans la salle de bain pendant que la douche coule et un peu plus tard une dame. Il n'y a personne dans la douche, la porte est ouverte et l'eau coule. Bien qu'il ne soit pas dit dans les propos précédant la vidéo que le personnage va aller se laver, il est facile de le deviner, puisqu'une dame montre la douche à celui qui filme et lui dit qu'il y a plusieurs bouteilles de shampoing. La relation entre la vidéo et le texte est faible au niveau de l'ancrage *relais*, puisque l'ancrage s'apparente à de la *redondance*. La relation au niveau de l'ancrage est donc considérée comme faible.

La dernière valeur d'analyse est celle qui remplit pleinement la contrainte : *c) La vidéo remplit la fonction relais, et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique*. Pour atteindre cette valeur, la vidéo doit être en continuité avec les propos qui la précèdent, sans les doubler et sans seulement ajouter de l'information additionnelle. La vidéo doit combler une partie de la narration en lui donnant un sens différent. Elle doit alterner avec le mode écrit. En voici un exemple :

On la surnommait « la petite noire ». Jamais elle ne répondait aux insultes, elle était beaucoup trop timide et peureuse. Un jour comme les autres, elle se rendait à son casier en regardant le sol par peur de croiser le regard d'une de ses rivales. [VIDÉO] Loé se mit à courir, car elle ne comprenait pas pourquoi cette fille voulait l'aider. Elle n'avait demandé l'aide de personne et n'avait pas besoin de

quelqu'un, elle voulait tout simplement être seule. Cachée dans un recoin de



l'école, elle pleurait à chaudes

Dans cet exemple, on comprend dans la vidéo le personnage principal craint de ses rivales. Elle se fait constamment bousculer alors qu'elle circule dans l'école, elle se fait crier des bêtises ou est victime de violence psychologique. Dans la vidéo, on comprend réellement ce qu'elle subit comme intimidation, la réalité de son quotidien. Le fait qu'elle a tout le temps la tête baissée dans la vidéo nous permet de comprendre son désir de passer inaperçue. Le niveau d'ancrage *relais* est fort parce que la vidéo permet au lecteur de saisir la détresse du personnage. Suite à la vidéo, la narration à l'écrit et le lecteur apprend qu'une fille veut lui venir en aide. Sans la vidéo, le lecteur n'aurait pas pu savoir la nature du besoin.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : *3.2 Le respect de la fonction relais de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique)*, de la troisième contrainte multimodale, *3- L'insertion d'une vidéo relais originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.*

Tableau 7 : La troisième contrainte d'écriture, le deuxième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
3- L'insertion d'une vidéo <i>relais</i> originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	3.2- Le respect de la fonction <i>relais</i> de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique) Compétence Multimodale	N/A a.1) Il y avait absence de vidéo	b) La vidéo remplit la fonction <i>relais</i> , mais elle est très faible au niveau du sens produit entre le texte et la vidéo	c) La vidéo remplit la fonction <i>relais</i> , et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique
		a.2) Il y avait plus d'une vidéo dans les parties du multitexte demandées		
		a.3) La vidéo ne remplit pas la fonction <i>relais</i>		

Le troisième critère d'analyse (voir tableau 8, p.102) de cette contrainte est le suivant : 3.3- *La contrainte de temps, soit environ 1 minute de longueur de la vidéo* relève de la compétence technologique. Cette contrainte permet d'analyser en partie l'habileté des élèves à réaliser des projets pédagogiques avec les TIC (Bibeau, 2003) par l'utilisation de contenus numériques et de supports variés. De façon pragmatique, cette contrainte sert à classifier les vidéos selon leur durée. Nous verrons au chapitre suivant dans quelle mesure les élèves étaient capables de faire progresser la narration à l'aide d'une vidéo originale d'environ une minute. Voici les valeurs d'analyse pour ce critère :

a.1) Il n'y avait pas de vidéo, a.2) Il y a plus d'une vidéo dans le multitexte, b) La vidéo est inférieure à 30 secondes de durée, c) La durée de la vidéo se situe entre 30 secondes

et 1 minute, d) La durée de la vidéo se situe entre 1 minute et 1 minute et 30 secondes, e) La durée de la vidéo est supérieure à 1 min. 30 secondes.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le troisième critère d'analyse : 3.3- La contrainte de temps, soit environ 1 minute de longueur de la vidéo, de la troisième contrainte multimodale, 3- L'insertion d'une vidéo relais originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.

Tableau 8 : La troisième contrainte d'écriture, le troisième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères				
		3- L'insertion d'une vidéo <i>relais</i> originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	3.3- La contrainte de temps, soit environ 1 minute de longueur de la vidéo Compétence technologique	N/A a.1) Il n'y avait pas de vidéo a.2) Plus d'une vidéo dans le multitexte	b) La vidéo est inférieure à 30 secondes de durée	c) La durée de la vidéo se situe entre 30 secondes et 1 minute

Le quatrième et dernier critère (voir tableau 9, p.104) pour cette contrainte concerne 3.4- la source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par les élèves (*originale*) ou si elle a été empruntée (*web, You Tube, etc.*) et relève de la compétence technologique, ce qui permet d'analyser la capacité des élèves à réaliser des projets pédagogiques avec les TIC (Bibeau, 2003) en utilisant des contenus numériques et de

supports variés tout comme dans le troisième critère. Nous pouvons déterminer si la vidéo est originale par son fichier et son contenu principalement. Par exemple, des élèves ont mis une vidéo avec le niveau d'ancrage *relais* dans leur multitexte, mais il s'agissait en fait d'un vidéoclip de chanteurs professionnels pris sur You Tube : la vidéo n'était donc pas originale. Lorsqu'il s'agit de vidéos originales, souvent les élèves en sont eux-mêmes les acteurs, les lieux de filmage sont souvent à la maison, à l'école ou dans leur quartier. On peut aussi déceler l'originalité de la vidéo par sa qualité. Quand les élèves produisent eux-mêmes leur vidéo, ils le font pour la plupart avec de l'équipement amateur, c'est-à-dire qu'ils ont filmé avec leurs cellulaires, leurs iPod, leurs appareils photo ou la caméra de leurs parents. Il en résulte que l'image sautille parfois dans l'écran, que le son a de l'écho, etc. Voici les valeurs d'analyse pour ce critère : *a.1) Il n'y a pas de vidéo, a.2) Il y a plus d'une vidéo, b) La vidéo n'est pas originale, elle provient d'une autre source. c) La vidéo est originale, elle a été créée par les élèves.*

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le quatrième critère d'analyse : *3.4- La source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par les élèves (originale) ou si elle a été empruntée (web, You Tube, etc.), de la troisième contrainte multimodale, 3- L'insertion d'une vidéo relais originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.*

Tableau 9 : La troisième contrainte d'écriture, le quatrième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
3- L'insertion d'une vidéo <i>relais</i> originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	3.4- La source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par les élèves (originale) ou si elle a été empruntée (web, You Tube, etc.) Compétence technologique	N/A a.1) Il n'y a pas de vidéo	b) La vidéo n'est pas originale, elle provient d'une autre source	c) La vidéo est originale, elle a été créée par les élèves
		a.2) Il y a plus d'une vidéo		

3.7.4 La quatrième contrainte d'écriture

La quatrième contrainte d'écriture dont les élèves devaient tenir compte dans la création de leur multitexte est la suivante : 4- *L'insertion d'une image complémentaire, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.* L'image doit être *complémentaire* par son niveau d'ancrage dans la relation texte-image (Barthes, 1964) : l'image doit fournir de l'information supplémentaire aux propos écrits qui la précèdent. Cela correspond à ce que Salway et Martinec (2004) appellent une relation logico-sémantique entre le texte et l'image à statut égal, c'est-à-dire que l'image a un certain lien de prolongement du texte, de mise en évidence du texte. Pour cette contrainte d'écriture, il y a deux critères d'analyse. Le premier critère (voir tableau 10, p.109) concerne 4.1- *Le respect de la fonction complémentaire de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur*

de complémentarité de l'image sur le plan sémiotique) et relève de la compétence multimodale. Il y a quatre valeurs d'analyse possible pour ce critère. La première valeur est la suivante : a.1) *Il y a absence d'image complémentaire soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement.* Cette valeur est attribuée aux multitextes dans lesquels les élèves ont omis d'intégrer une image *complémentaire* parmi les parties suivantes dans le multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement. La seconde valeur est la suivante : a.2) *Il y a une image, mais ne remplit pas la fonction complémentaire. Elle est redondante ou relais ou sans lien apparent.* La troisième valeur, b) *L'image remplit la fonction complémentaire, mais est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique* s'applique aux images qui ont un niveau d'ancrage *complémentaire*, mais dans lequel la relation entre l'image et le texte est faible, la charge informative de l'image est faible avec un « prolongement » de l'écrit peu évident sur le plan de la signification. Pour qu'une image soit *complémentaire* au niveau de son ancrage, elle doit ajouter de l'information à l'écrit, sans doubler les propos qui la précèdent et sans se substituer au texte de manière à devenir essentielle à la compréhension de l'histoire comme c'est le cas pour le niveau d'ancrage *relais*. Elle doit se contenter de prolonger l'écrit dans sa charge informative. Voici un exemple d'image *relais* insérée dans un multitexte, mais qui est pauvre sur le plan de la pertinence :

C'est dans un cours d'éducation physique lors d'une partie de soccer qu'un accident plutôt insolite se produisit. Une jeune fille qui était dans l'équipe adverse venait de remarquer que le nouveau était en possession du ballon et qu'il se débrouillait assez bien avec. Elle fondit vers lui pour lui enlever, mais elle rata la



balle de peu...

Saad se tordait de douleur sur le plancher du gymnase. Le professeur demanda à la fille d'accompagner Saad chez l'infirmière de l'école. Elle s'appelait Mylène et habitait le quartier où Saad habitait désormais. Ils purent parler durant le trajet jusqu'à l'infirmierie, mais Saad était timide et il ne parlait pas beaucoup.

Dans cet exemple tiré d'un multitexte d'élèves, la relation entre l'image et le texte a un niveau d'ancrage *complémentaire* faible, car le texte dit « Elle fondit vers lui pour lui enlever, mais elle rata la balle de peu... », alors qu'on retrouve l'image d'une femme qui donne un coup de genou dans les parties intimes d'un homme. Par la suite, il y a les propos suivants : Saad se tordait de douleur sur le plancher du gymnase. Sans l'image, on pourrait deviner qu'il y a eu contact entre le garçon et la fille pendant la partie de

soccer, elle est donc *complémentaire*, elle ne double pas les propos et ne prend pas le *relais*. Dans cet exemple, la relation entre l'image et les propos est faible quant à sa charge informative, puisque les deux individus dans l'image ne sont pas des adolescents et ne sont certainement pas un garçon et une fille en train de jouer au soccer, on peut tirer cette conclusion de leur habillement. De plus, le geste dans l'image semble intentionnel, tandis que dans le récit du multitexte des élèves cela semble plutôt accidentel. L'image dans cet exemple est en relation « lâche » avec le texte (Marsh et White, 2003), car elle est là uniquement pour susciter une émotion comique : l'image sous-entend que la femme donne volontairement un coup de genou dans les parties intimes de l'homme, ce qui pourrait être drôle à regarder pour certaines personnes aimant ce type d'humour. C'est pour cette raison que malgré que l'image soit *complémentaire*, la relation de *complémentarité* entre le texte et l'image est faible, puisque dans cette partie de l'énoncé : « elle rata la balle de peu », l'image ne représente pas le contexte des événements.

La dernière valeur d'analyse pour ce critère est la suivante : *c) L'image remplit la fonction complémentaire et est pertinente et/ou riche sur le plan de la sémiotique*. En plus de remplir la fonction *complémentaire*, la relation entre l'image et les propos qui la précèdent doit être forte, c'est-à-dire que l'image doit être le prolongement des propos écrits. L'image doit ajouter de l'information à l'écrit, sans doubler les propos qui la précèdent et sans se substituer au texte de manière à devenir essentielle à la compréhension de l'histoire comme c'est le cas pour le niveau d'ancrage *relais*. Il faut toutefois éviter les incohérences dans l'articulation texte-image (comme dans l'exemple

précédent), l'image doit être bien adaptée au contexte en plus de fournir un « prolongement » du texte écrit. Voici un exemple tiré d'un multitexte d'élève dont l'image a le niveau d'ancrage *complémentaire* et qui est riche sur le plan sémiotique :

Ma voix m'avait rendu la vie que je méritais. Je ne me sentais plus inférieur aux autres. Cette prestation, c'était comme le chant de l'égalité.



Dans cet exemple, l'image est *complémentaire* au texte sur le plan symbolique. Trois paires de bras tendant à se rejoindre, des pâles, des foncés, des minces, des gros, représentent l'égalité tel qu'annoncé dans les propos précédant l'image, mais sans le doubler (ancrage redondant) ni prendre le relais (ancrage *relais*). On pourrait supposer que l'image représente trois paires de bras de chanteurs de la chorale (vue d'en dessous). La relation entre l'image et le texte est forte, parce que l'image complète la notion de liberté en la prolongeant.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le premier critère d'analyse : 4.1- *Le respect de la fonction complémentaire de l'image, au niveau*

d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de complémentarité de l'image sur le plan sémiotique), de la quatrième contrainte multimodale, 4- L'insertion d'une image complémentaire, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.

Tableau 10 : La quatrième contrainte d'écriture, le premier critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
4- L'insertion d'une image <i>complémentaire</i> , placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement	4.1- Le respect de la fonction <i>complémentaire</i> de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>complémentarité</i> de l'image sur le plan sémiotique) Compétence multimodale	N/A a.1) Il y a absence d'image <i>complémentaire</i> dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement	b) L'image remplit la fonction <i>complémentaire</i> , mais est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique	c) L'image remplit la fonction <i>complémentaire</i> et est pertinente et/ou riche sur le plan de la sémiotique
		a.2) Il y a une image, mais ne remplit pas la fonction <i>complémentaire</i> . Elle est <i>redondante</i> ou <i>relais</i> ou sans lien apparent		

Le second critère de cette contrainte, *4.2- Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu*, relève de la compétence multimodale. Il y a trois valeurs d'analyse pour ce critère (voir tableau 11, p. 110) : *a) Il n'y a pas d'image avec la fonction complémentaire dans le multitexte, b) L'image avec la fonction complémentaire n'est pas située parmi les endroits demandés, c) L'image avec la fonction complémentaire est située parmi les endroits demandés. Ce*

critère d'analyse sert à évaluer l'habileté des élèves à intégrer une image *complémentaire* à leur narration aux endroits demandés. Il est question d'analyser plus particulièrement à l'aide de ce critère l'habileté des élèves à introduire une image avec le niveau d'ancrage *complémentaire* à un endroit où l'image serait le « prolongement de l'écrit », mais de façon à détenir une forte charge informative pouvant être exploitée adéquatement en fonction des contraintes données. Les élèves devaient introduire leur image *complémentaire* parmi les parties suivantes du texte : soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : 4.2) *Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu*, de la quatrième contrainte multimodale, 4- *L'insertion d'une image complémentaire, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement.*

Tableau 11 : La quatrième contrainte d'écriture, le deuxième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
4- L'insertion d'une image <i>complémentaire</i> , placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	4.2- Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu Compétence multimodale	N/A a) Il n'y a pas d'image avec la fonction <i>complémentaire</i> dans le multitexte	b) L'image avec la fonction <i>complémentaire</i> n'est pas située parmi les endroits demandés	c) L'image avec la fonction <i>complémentaire</i> est située parmi les endroits demandés

3.7.5 La cinquième contrainte d'écriture

La cinquième contrainte consiste en 5- *L'insertion d'une image relais, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.* Le premier critère d'analyse (voir tableau 12, p.114) pour cette contrainte, 5.1- *Le respect de la fonction relais de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de relais de l'image sur le plan sémiotique),* relève de la compétence multimodale. L'image dans son niveau d'ancrage *relais* (Barthes, 1964) doit alterner avec l'autre mode qui le précède, soit l'écrit. La charge informative de l'image doit être suffisante pour que le lecteur soit en mesure de comprendre ce que l'image remplace dans la narration actuelle. Elle doit revêtir un caractère essentiel au récit. La première valeur d'analyse de ce critère vient combler l'absence d'image avec le niveau d'ancrage *relais* parmi les parties suivantes dans le multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement : *a.1) Il y a absence d'image avec la fonction relais dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.* La seconde valeur s'applique aux élèves qui auraient placé une image avec un niveau d'ancrage dans la relation texte-image autre que celui de *relais* ou sans niveau d'ancrage apparent dans le multitexte : *a.2) Il y a une image, mais ne remplit pas la fonction relais. Elle est redondante ou complémentaire ou sans lien apparent.* L'image pourrait aussi être en relation « lâche » avec le texte (Marsh et White, 2003), c'est-à-dire être là uniquement pour son esthétisme ou pour susciter l'émotion sans lien apparent avec la narration. La

troisième valeur s'applique aux élèves ayant mis une image qui remplit la fonction *relais*, mais dans laquelle il y aurait une relation faible sur le plan sémiotique entre le texte et l'image : b) *L'image remplit la fonction relais, mais est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique*. Cela peut se produire par exemple si l'image alterne le propos textuel, mais que sa signification est faible ou alterne mal les propos (problèmes de cohérence entre les deux modes). En voici un exemple :

Après avoir vécu quinze ans de sa jeunesse à



aux États-Unis, Jean

Michel voulait revenir dans sa ville natale qui était Trois-Rivières au Canada dans la belle province de Québec où le temps est toujours merveilleux.

Cet exemple comporte une image qui a un niveau d'ancrage *relais*, parce que l'image précise un lieu qui n'est pas décrit dans le texte. La relation entre l'image et les propos qui la précèdent est faible, parce qu'il n'y a pas de référent dans cette image. L'image de cet immeuble pourrait provenir de plusieurs grandes villes; il pourrait s'agir de Boston, New York, Montréal, etc. Le niveau d'ancrage *relais* est présent, mais pauvre sur le plan sémiotique, puisque la charge informative de l'image est incomplète pour pouvoir déterminer que le bâtiment est dans une ville définie.

La dernière valeur d'analyse pour ce critère est la suivante : *c) L'image remplit la fonction relais et est pertinente et/ou riche sur le plan de la sémiotique.* Pour que les élèves atteignent cette valeur dans l'analyse de leur multitexte, ils doivent avoir inséré une image qui dans son niveau d'ancrage a la fonction de *relais* (Barthes, 1964) et enrichit ainsi l'histoire. On doit être en mesure de déceler dans l'image des informations qui comblent des trous narratifs dans l'histoire. En voici un exemple :

Lorsque je me retournai pour voir où j'en étais avec ma course vers mon casier, je tombai face à face avec un homme, grand et mystérieux, et qui, je le



compris plus tard, était un

- Je suis désolé, je ne t'avais pas vue.
- C'est de ma faute, je ne regardais pas où j'allais.
- Alors je vous pardonne dans ce cas, dit-il avec un sourire moqueur. Quel est votre nom ?
- Loé. Loé Laferrière.
- Je suis Monsieur Tanguay, Mathieu Tanguay, Professeur de musique. Joues-tu d'un instrument? Comme de la trompette, de la guitare, de la batterie ou du piano?
- Non, mais je chante parfois.

Dans cet exemple, on comprend clairement grâce à l'alternance entre l'écrit et l'illustration que l'homme est un professeur de musique. L'image remplace la fonction de l'homme dans l'école qui ni un policier en visite, ni un directeur, etc. La relation est

forte parce que l'image précise la fonction professionnelle qu'occupe l'homme (un professeur de musique) dans l'histoire qui aurait pu être tout autre.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le premier critère d'analyse : 5.1- *Le respect de la fonction relais de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de relais de l'image sur le plan sémiotique)*, de la cinquième contrainte multimodale, 5- *L'insertion d'une image relais, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement.*

Tableau 12 : La cinquième contrainte d'écriture, le premier critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
5- L'insertion d'une image <i>relais</i> , placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	5.1- Le respect de la fonction <i>relais</i> de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> de l'image sur le plan sémiotique)	a.1) N/A Il y a absence d'image avec la fonction <i>relais</i> dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit le dénouement	b) L'image remplit la fonction <i>relais</i> , mais est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique	c) L'image remplit la fonction <i>relais</i> et est pertinente et/ou riche sur le plan de la sémiotique
	Compétence multimodale	a.2) Il y a une image, mais ne remplit pas la fonction <i>relais</i> . Elle est <i>redondante</i> ou <i>complémentaire</i> ou sans lien apparent		

Le second critère d'analyse pour cette contrainte (voir le tableau 13, p. 116) est le suivant : 5.2 *Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu.* Il relève de la compétence multimodale. Voici

les différentes valeurs d'analyse de ce critère : a) *Il n'y a pas d'image avec la fonction relais*, b) *L'image avec la fonction relais n'est pas située parmi les endroits demandés*, c) *L'image avec la fonction relais est située parmi les endroits demandés*. Ce critère sert à analyser l'habileté des élèves à construire du sens dans leur récit lorsqu'ils intègrent une image avec le niveau d'ancrage *relais*, et ce, dans une des parties demandées du multitexte. Ce critère permettra d'analyser entre autres l'habileté des élèves à alterner deux modes différents, soit le texte et l'image dans ce cas-ci, de façon à ce que la charge informative de l'image soit assez pertinente pour alterner du texte écrit à un endroit du multitexte qui ferait beaucoup de sens.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : 5.2- *Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu*, de la cinquième contrainte multimodale, 5- *L'insertion d'une image relais, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement*.

Tableau 13 : La cinquième contrainte d'écriture, le deuxième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
5- L'insertion d'une image <i>relais</i> , placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	5.2- Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu Compétence multimodale	N/A a) Il n'y a pas d'image avec la fonction <i>relais</i>	b) L'image avec la fonction <i>relais</i> n'est pas située parmi les endroits demandés	c) L'image avec la fonction <i>relais</i> est située parmi les endroits demandés

3.7.6 La sixième contrainte d'écriture

La sixième contrainte à analyser consiste en : 6- *L'insertion d'un texte informatif en hyperlien, placé soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.* Il y a deux critères d'analyse pour cette contrainte dont le premier (voir tableau 14, p.119) est le suivant : 6.1- *La qualité de la nature informative du texte en hyperlien* et relève de la compétence informationnelle. Ce critère permet d'analyser l'habileté des élèves à juger de la qualité de la requête d'information lors de leur recherche et de revoir celle-ci si nécessaire (Mottet, 2012). La première valeur d'analyse s'applique aux multitextes dans lesquels on ne retrouve pas de texte en hyperlien parmi les parties suivantes : élément déclencheur, péripéties, dénouement : a.1) *Il n'y a pas de texte en hyperlien dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement.* La seconde valeur s'applique aux situations dans lesquelles les élèves

auraient introduit un texte par hyperlien parmi les parties suivantes: élément déclencheur, péripéties, dénouement, mais qui n'aurait pas la nature informative : *Le texte n'est pas informatif*. Voici un exemple :

- 1- Après plus de quatre mois, Marise en eut assez et s'engagea un avocat. Elle lui montra les preuves qu'elle avait contre la famille et demanda la garde légale de Saad <http://www.linternaute.com/pratique/vos-droits/famille/maternite/164/demande-d-agrement-en-vue-d-une-adoption.html> . Après plusieurs semaines, la demande fut acceptée. Elle se rendit à l'école du garçon avec son avocat et lui annonça qu'à partir d'aujourd'hui il était sous sa responsabilité.

Dans cet exemple, l'hyperlien mène à un formulaire de demande d'agrément en vue d'adoption. Il ne s'agit pas d'un texte informatif, mais d'un exemple de formulaire à remplir pour quelqu'un qui voudrait adopter un enfant. L'exemple n'est pas un formulaire officiel et ne possède pas de valeur informative. Le texte aurait été informatif si le formulaire en hyperlien avait été un formulaire de demande de garde d'enfant, et non d'adoption. Il aurait été encore plus pertinent qu'il soit rempli. Les élèves n'ont pas été en mesure de juger de la pertinence informative du lien qu'ils ont introduit dans leur multitexte.

La troisième valeur d'analyse de ce critère est la suivante : *b) Le texte est informatif, mais peu ou pas pertinent à l'histoire*. Cette valeur s'applique aux textes informatifs qui n'apporteraient pas une information utile au récit ou qui serait d'une source incertaine.

En voici un exemple :

- 1- C'était à mon tour de passer sur scène et montrer tout ce que j'avais dans le ventre. La panique me prit, mais je tâchai de garder mon calme. Rien ne pouvait être pire que ce que les autres me faisaient subir, alors je n'avais rien à perdre. Je rentrai alors sur le plateau <http://fr.wikipedia.org/wiki/Plateau>, pris le micro qui se tenait devant moi et commençai à chanter *I Surrender* de Céline Dion.

Dans cet exemple, l'hyperlien mène à un article sur Wikipédia qui comporte plusieurs définitions de ce qu'est un plateau. Il n'est pas très pertinent d'amener le lecteur à un article de définitions d'un plateau, la plupart des gens sachant ce que c'est. De plus, le lecteur qui ne sait pas ce qu'est un plateau doit lire toutes les définitions et trouver celle qui s'applique à son contexte comme on le fait dans un dictionnaire. Bien qu'on y trouve de l'information, cet exemple n'ajoute rien à la narration.

La quatrième valeur d'analyse est la suivante : *c) Le texte est informatif et est pertinent à l'histoire.* Dans cette valeur d'analyse, le lecteur doit être en mesure de trouver de l'information dans le texte grâce à un hyperlien qui sera utile à la compréhension de l'histoire. En voici un exemple :

- 1- Il avait une barbe qu'il ne comptait pas raser et des yeux mélancoliques. Tous le prenaient pour un "Hobo" <http://fr.wikipedia.org/wiki/Hobo> et personne ne s'en approchait.

Dans cet exemple, l'hyperlien nous mène à un texte informatif dans Wikipédia sur le « hobo » (hobo est un mot anglais lié à la réalité historique des États-Unis qui signifie vagabond de la grande crise) . Une photo datant des années 1930 est accessible, suivie d'explications sur les origines du mot apparues dans les années 1890, pour ensuite

faire une brève épistémologie du terme. Par la suite sont présentés les aspects culturels et sociologiques des gens désignés comme « hobos ». Il s’y retrouve aussi quelques citations dans lesquelles le mot « hobo » est utilisé afin de bien en comprendre le contexte. Ce texte informatif est donc pertinent et utile à l’histoire, puisqu’il permet au lecteur de comprendre ce qu’est un « hobo ».

Voici un tableau représentant les valeurs d’appréciation pour le premier critère d’analyse : *6.1- La qualité de la nature informative du texte en hyperlien*, de la sixième contrainte multimodale, *6- L’insertion d’un texte informatif en hyperlien, placé soit dans l’élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement*.

Tableau 14 : La sixième contrainte, le premier critère d’analyse

Contraintes multimodales	Critères d’analyse	Valeurs d’appréciation pour chacun des critères		
6- L’insertion d’un texte informatif en hyperlien, placé soit dans l’élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	6.1- La qualité de la nature informative du texte en hyperlien	a.1) N/A Il n’y a pas de texte en hyperlien dans soit l’élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	b) Le texte est informatif, mais peu ou pas pertinent à l’histoire	c) Le texte est informatif et est pertinent à l’histoire
	Compétence informationnelle	a.2) Le texte n’est pas informatif		

Le second critère d’analyse (voir tableau 15, p.120) de la sixième contrainte, *6.2- L’accès au texte informatif, c’est-à-dire au respect de l’utilisation de l’hyperlien*, relève

de la compétence technologique. Dans ce critère, il s'agit de vérifier comment les élèves donnent accès à leur texte informatif à l'intérieur de leur multitexte. Ce critère permet d'analyser l'habileté des élèves à utiliser des contenus numériques et supports variés qui sont utilisés pour réaliser des projets pédagogiques avec les TIC (Bibeau, 2003). Voici les différentes valeurs d'analyse pour ce critère : *a) Il y a absence de texte informatif, c'est-à-dire non-respect de la contrainte, b) Il y a présence d'un texte informatif, mais est placé directement dans le multitexte dans l'application Evernote, c) Il y a un texte informatif et il est accessible par hyperlien.*

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : *6.2- L'accès au texte informatif, c'est-à-dire au respect de l'utilisation de l'hyperlien, de la sixième contrainte multimodale, 6- L'insertion d'un texte informatif en hyperlien, placé soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit les péripéties ou soit le dénouement.*

Tableau 15 : La sixième contrainte d'écriture, le deuxième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
6- L'insertion d'un texte informatif en hyperlien, placé soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit les péripéties ou soit le dénouement	6.2- L'accès au texte informatif, c'est-à-dire au respect de l'utilisation de l'hyperlien Compétence technologique	a) Il y a absence de texte informatif, c'est-à-dire non-respect de la contrainte	b) Il y a présence d'un texte informatif, mais est placé directement dans le multitexte dans l'application Evernote	c) Il y a un texte informatif et il est accessible par hyperlien

3.7.7 La septième contrainte d'écriture

Cette dernière contrainte d'écriture consiste en 7- *L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de redondance ou de complémentarité placées dans la situation finale*. La photo doit avoir présenté un lien de *redondance* avec le texte (Barthes, 1964), la relation avec le texte sera étroite (Marsh et White, 2003). Si la photo a la fonction de *complémentarité*, elle aura un niveau d'ancrage *complémentaire* avec le texte (Barthes, 1964), c'est-à-dire que l'image « prolongera le contenu de l'écrit » qui la précède; il y aura donc une relation logico-sémantique à statut égal (Salway et Martinec, 2004). Cette septième contrainte d'écriture est divisée en trois critères d'analyse distincts. Le premier critère (voir tableau 16, p.122) est le suivant : *7.1- La nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple d'une banque d'images*. Ce critère relève de la compétence technologique et vise à analyser l'habileté des élèves à utiliser des supports variés permettant de réaliser des projets pédagogiques avec les TIC (Bibeau, 2003). Dans ce critère, nous voulons vérifier que les images sont des photos originales, qu'elles ont été produites par les élèves au moyen d'appareils photo ou de caméras, de iPods ou de téléphones cellulaires. Voici les diverses valeurs d'analyse : *a.1) Il y a absence de photo, a.2) Il y a une image, mais ce n'est pas une photo, b) L'image est une photo, mais ne semble pas originale, semble provenir du web, c) L'image est une photo et semble originale*. Les photos qui ne sont pas originales sont souvent décelables par leur contenu (ex. ville éloignée) ou encore par l'apparition de filigrane de l'identité du photographe.

De plus, nous tenons à spécifier qu'une valeur d'appréciation quant à l'authenticité des photos a été allouée pour chacune des deux photos exigées dans les contraintes.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le premier critère d'analyse : 7.1- *La nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple d'une banque d'images*, de la septième contrainte multimodale, 7- *L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de redondance ou de complémentarité placées dans la situation finale*.

Tableau 16 : La septième contrainte d'écriture, le premier critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
7- L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de <i>redondance</i> ou de <i>complémentarité</i> placées dans la situation finale	7.1- La nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple d'une banque d'images	<u>PHOTO 1</u>		
		N/A a.1) Il y a absence de photo	b) L'image est une photo, mais ne semble pas originale, semble provenir du web	c) L'image est une photo et semble originale
		a.2) Il y a une image, mais ce n'est pas une photo		
		<u>PHOTO 2</u>		
	Compétence technologique	N/A a.1) Il y a absence de photo	b) L'image est une photo, mais ne semble pas originale, semble provenir du web	c) L'image est une photo et semble originale
	a.2) Il y a une image, mais ce n'est pas une photo			

Le second critère d'analyse (voir tableau 17, p.124) pour cette dernière contrainte, *7.2- Le respect de la fonction redondance ou complémentaire des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de relais ou de complémentarité des photos sur le plan sémiotique)*, relève de la compétence multimodale. Ce critère a été analysé pour chacune des deux photos (voir exemples contrainte multimodale 1 pour la fonction de *redondance* et contrainte multimodale 4 pour la fonction de *complémentarité*). Voici les diverses valeurs d'analyse pour cette contrainte : *a.1) Il y a absence de photo, a.2) La photo ne remplit pas la fonction complémentaire ou redondance, b) La photo remplit la fonction de complémentarité ou de redondance, mais elle est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique, c) La photo remplit la fonction complémentaire ou redondance et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique.*

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : *7.2- Le respect de la fonction redondance ou complémentaire des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de relais ou de complémentarité des photos sur le plan sémiotique)*, de la septième contrainte multimodale, *7- L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de redondance ou de complémentarité placées dans la situation finale.*

Tableau 17 : La septième contrainte d'écriture, le deuxième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
7- L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de <i>redondance</i> ou de <i>complémentarité</i> placées dans la situation finale	7.2- Le respect de la fonction <i>redondance</i> ou <i>complémentaire</i> des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> ou de <i>complémentarité</i> des photos sur le plan sémiotique)	<u>PHOTO 1</u>		
	N/A a.1) Il y a absence de photo a.2) La photo ne remplit pas la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i>	b) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> , mais elle est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique	c) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou riche sur le plan sémiotique	
Contraintes multimodales (suite)	Critères d'analyse (suite)	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères (suite)		
	Compétence multimodale	<u>PHOTO 2</u>		
		N/A a.1) Il y a absence de photo a.2) La photo ne remplit pas la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i>	b) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> , mais elle est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique	c) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou riche sur le plan sémiotique

Le troisième et dernier critère (voir tableau 18, p.125) de cette septième contrainte consiste en ceci : 7.3- *Le respect de l'emplacement des photos, c'est-à-dire dans la situation finale* et relève de la compétence multimodale. Ce critère sert à analyser l'habileté des élèves à utiliser leurs deux photos originales situées dans la situation finale. Voici les différentes valeurs d'analyse pour ce critère : a) *Il y a absence de photos dans la situation finale*, b) *Il y a présence d'une seule photo dans la situation finale*, c) *Les deux photos demandées sont présentes dans la situation finale*.

Voici un tableau représentant les valeurs d'appréciation pour le second critère d'analyse : 7.3- *Le respect de l'emplacement des photos dans la situation finale*, de la septième contrainte multimodale, 7- *L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de redondance ou de complémentarité placées dans la situation finale*.

Tableau 18 : La septième contrainte d'écriture, le troisième critère d'analyse

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères		
7- L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de <i>redondance</i> ou de <i>complémentarité</i> placées dans la situation finale	7.3- Le respect de l'emplacement des photos dans la situation finale Compétence multimodale	a) Il y a absence de photos dans la situation finale	b) Il y a présence d'une seule photo dans la situation finale	c) Les deux photos demandées sont présentes dans la situation finale

Nous vous présentons maintenant la grille d'analyse entière qui a été utilisée pour analyser chacun des critères pour toutes les contraintes d'écriture demandées pour la réalisation des multitextes des élèves. Ces analyses seront présentées au chapitre suivant.

Tableau 19 : La grille d'analyse des contraintes d'écriture

Contraintes multimodales	Critères d'analyse	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères				
1- L'intégration d'une image <i>redondante</i> , personnage ou lieu devant être placée dans la situation initiale	1.1 - Présence d'une image <i>redondante</i> dans la situation initiale Compétence multimodale	N/A a.1) Il n'y a pas d'image dans la situation initiale	b) Il y a une image sans lien logique avec le texte, l'image n'occupe aucune des trois fonctions (<i>redondance, relais, complémentarité</i>)	c) Il y a une image, mais elle a la fonction de <i>relais</i>	d) Il y a une image, mais elle a la fonction <i>complémentaire</i>	e) L'image a la fonction de <i>redondance</i>
	a.2) Il y a plus d'une image dans la situation initiale alors que la contrainte n'en demande qu'une					
	1.2- Le degré de représentativité de l'image quant à sa <i>redondance</i> Compétence multimodale	N/A a.1) Il n'y avait pas d'image	b) L'image ne représente aucunement les propos (paroles) qui la précèdent. Il n'y a pas de relation entre le texte et l'image	c) L'image représente les propos (paroles) qui la précèdent, mais la relation est faible entre le texte et l'image	d) L'image représente entièrement ou en grande partie les propos (paroles) qui la précèdent. La relation entre le texte et l'image est forte	
	a.2) L'image n'avait pas la fonction de <i>redondance</i>					
	a.3) Il y avait plusieurs images et on ne peut déterminer si les élèves comprenaient la fonction de <i>redondance</i>					

Contraintes multimodales (suite)	Critères d'analyse (suite)	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères (suite)				
<p>2- Une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire également dans la situation initiale</p>	<p>2.1- L'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte ?)</p> <p>Compétence technologique</p>	<p>N/A a.1) Absence de vidéo informative dans la situation initiale</p>	<p>b) Présence de vidéo informative dans la situation initiale, mais intégrée directement dans l'application Evernote sans l'utilisation d'un hyperlien</p>		<p>c) Présence d'une vidéo informative accessible par un hyperlien</p>	
	<p>a.2) Présence de vidéo, mais située dans une autre partie du multitexte que la situation initiale</p>	<p>a.3) Il y a plus d'une vidéo</p>				
<p>3- L'insertion d'une vidéo <i>relais</i> originale d'une minute, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement</p>	<p>2.2- La nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire</p> <p>Compétence informationnelle</p>	<p>N/A a.1) Il n'y avait pas de vidéo</p>	<p>b) La vidéo n'est pas informative, mais aide à situer le contexte de l'histoire (ex. lieux apparaissant dans la vidéo)</p>	<p>c) La vidéo est informative, mais n'est pas pertinente pour situer le contexte de l'histoire</p>	<p>d) La vidéo est informative, mais aide partiellement à situer le contexte de l'histoire (informations non vérifiables ou relevant d'opinions)</p>	<p>e) La vidéo est informative et permet de situer entièrement ou en grande partie le contexte de l'histoire</p>
	<p>a.2) La vidéo n'est pas informative</p>	<p>a.3) Il y a plus d'une vidéo</p>				
<p>3.1- Il y a présence d'une vidéo <i>relais</i> placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement</p> <p>Compétence multimodale</p>		<p>N/A a.1) Il n'y a pas de vidéo placée dans les parties possibles du multitexte</p>	<p>b) Il y a une vidéo placée dans les parties demandées, mais elle n'a pas la fonction de <i>relais</i>, elle a la fonction de <i>redondance</i> ou de <i>complémentarité</i> ou aucun lien apparent</p>	<p>c) Il y a une vidéo placée parmi les parties du multitexte demandées et elle a la fonction de <i>relais</i></p>		
<p>a.2) Il y a une vidéo, mais dans la situation initiale ou dans la situation finale</p>	<p>a.3) Il y a plus d'une vidéo dans les parties du multitexte proposées</p>					

Contraintes multimodales (suite)	Critères d'analyse (suite)	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères (suite)				
	<p>3.2- Le respect de la fonction <i>relais</i> de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique)</p> <p>Compétence multimodale</p>	<p>N/A a.1) Il y avait absence de vidéo</p>	<p>b) La vidéo remplit la fonction <i>relais</i>, mais elle est très faible au niveau du sens produit entre le texte et la vidéo</p>		<p>c) La vidéo remplit la fonction <i>relais</i>, et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique</p>	
<p>a.2) Il y avait plus d'une vidéo dans les parties du multitexte demandées</p>	<p>a.3) La vidéo ne remplit pas la fonction <i>relais</i></p>					
	<p>3.3- La contrainte de temps, soit environ 1 minute de longueur de la vidéo</p> <p>Compétence technologique</p>	<p>N/A a.1) Il n'y avait pas de vidéo</p>				
<p>a.2) Plus d'une vidéo dans le multitexte</p>						
	<p>3.4- La source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par les élèves (originale) ou si elle a été empruntée (web, You Tube, etc.)</p> <p>Compétence technologique</p>	<p>N/A a.1) Il n'y a pas de vidéo</p>	<p>b) La vidéo n'est pas originale, elle provient d'une autre source</p>		<p>c) La vidéo est originale, elle a été créée par les élèves</p>	
<p>a.2) Il y a plus d'une vidéo</p>						

Contraintes multimodales (suite)	Critères d'analyse (suite)	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères (suite)		
<p>4- L'insertion d'une image <i>complémentaire</i>, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement</p>	<p>4.1- Le respect de la fonction <i>complémentaire</i> de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>complémentarité</i> de l'image sur le plan sémiotique)</p> <p>Compétence multimodale</p>	<p>N/A a.1) Il y a absence d'image <i>complémentaire</i> dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement</p>	<p>b) L'image remplit la fonction <i>complémentaire</i>, mais est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique</p>	<p>c) L'image remplit la fonction <i>complémentaire</i> et est pertinente et/ou riche sur le plan de la sémiotique</p>
	<p>4.2- Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu</p> <p>Compétence multimodale</p>	<p>N/A a) Il n'y a pas d'image avec la fonction <i>complémentaire</i> dans le multitexte</p>	<p>b) L'image avec la fonction <i>complémentaire</i> n'est pas située parmi les endroits demandés</p>	<p>c) L'image avec la fonction <i>complémentaire</i> est située parmi les endroits demandés</p>
<p>5- L'insertion d'une image <i>relais</i>, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement</p>	<p>5.1- Le respect de la fonction <i>relais</i> de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> de l'image sur le plan sémiotique)</p> <p>Compétence multimodale</p>	<p>a.1) N/A Il y a absence d'image avec la fonction <i>relais</i> dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement</p>	<p>b) L'image remplit la fonction <i>relais</i>, mais est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique</p>	<p>c) L'image remplit la fonction <i>relais</i> et est pertinente et/ou riche sur le plan de la sémiotique</p>
	<p>5.2- Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son</p>	<p>N/A a) Il n'y a pas d'image avec la fonction <i>relais</i></p>	<p>b) L'image avec la fonction <i>relais</i> n'est pas située parmi les endroits demandés</p>	<p>c) L'image avec la fonction <i>relais</i> est située parmi les endroits demandés</p>

	contenu Compétence multimodale			
Contraintes multimodales (suite)	Critères d'analyse (suite)	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères (suite)		
6- L'insertion d'un texte informatif en hyperlien, placé soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	6.1- La qualité de la nature informative du texte en hyperlien Compétence informationnelle	a.1) N/A Il n'y a pas de texte en hyperlien dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement	b) Le texte est informatif, mais peu ou pas pertinent à l'histoire	c) Le texte est informatif et est pertinent à l'histoire
		a.2) Le texte n'est pas informatif		
	6.2- L'accès au texte informatif, c'est-à-dire au respect de l'utilisation de l'hyperlien Compétence technologique	a) Il y a absence de texte informatif, c'est-à-dire non-respect de la contrainte	b) Il y a présence d'un texte informatif, mais est placé directement dans le multitexte dans l'application Evernote	c) Il y a un texte informatif et il est accessible par hyperlien
7- L'insertion de deux photos originales ayant la fonction de <i>redondance</i> ou de <i>complémentarité</i> placées dans la situation finale	7.1- La nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple d'une banque d'images Compétence technologique	<u>PHOTO 1</u>		
		N/A a.1) Il y a absence de photo	b) L'image est une photo, mais ne semble pas originale, semble provenir du web	c) L'image est une photo et semble originale
		a.2) Il y a une image, mais ce n'est pas une photo		
		<u>PHOTO 2</u>		
		N/A a.1) Il y a absence de photo	b) L'image est une photo, mais ne semble pas originale, semble provenir du web	c) L'image est une photo et semble originale
		a.2) Il y a une image, mais ce n'est pas une photo		

Contraintes multimodales (suite)	Critères d'analyse (suite)	Valeurs d'appréciation pour chacun des critères (suite)		
	<p>7.2- Le respect de la fonction <i>redondance</i> ou <i>complémentaire</i> des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> ou de <i>complémentarité</i> des photos sur le plan sémiotique)</p> <p>Compétence multimodale</p>	<u>PHOTO 1</u>		
	<p>N/A a.1) Il y a absence de photo</p>	<p>b) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i>, mais elle est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique</p>	<p>c) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou riche sur le plan sémiotique</p>	
	<p>a.2) La photo ne remplit pas la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i></p>			
	<u>PHOTO 2</u>			
	<p>N/A a.1) Il y a absence de photo</p>	<p>b) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i>, mais elle est faible sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique</p>	<p>c) La photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou riche sur le plan sémiotique</p>	
	<p>a.2) La photo ne remplit pas la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i></p>			
<p>7.3- Le respect de l'emplacement des photos dans la situation finale</p> <p>Compétence multimodale</p>	<p>a) Il y a absence de photos dans la situation finale</p>	<p>b) Il y a présence d'une seule photo dans la situation finale</p>	<p>c) Les deux photos demandées sont présentes dans la situation finale</p>	

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET LA DISCUSSION

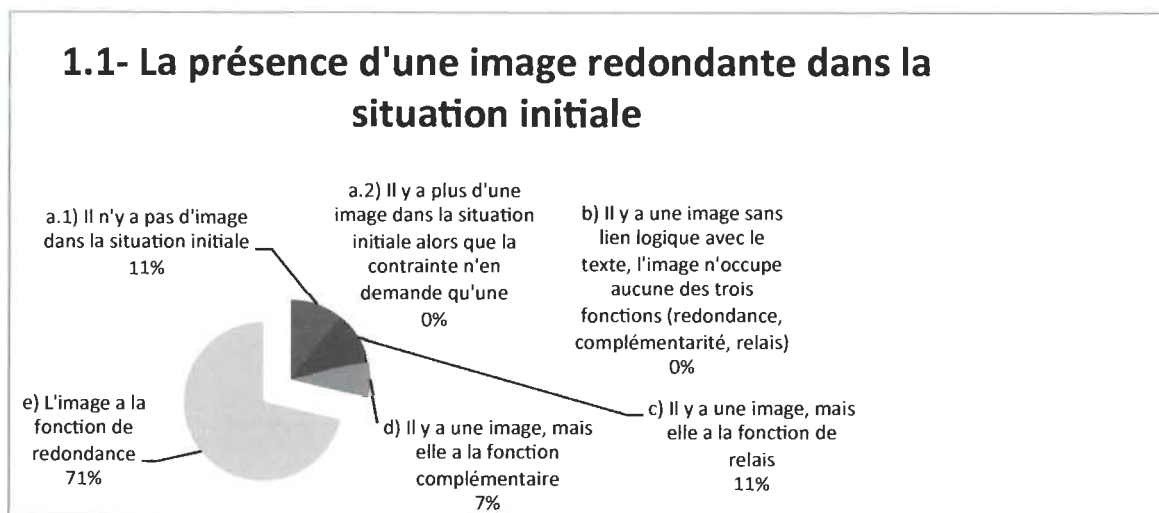
La méthode de recherche retenue dans le cadre de notre mémoire de maitrise, la recherche exploratoire, nous a amené à travailler à l'élaboration et à l'expérimentation d'un dispositif didactique pour l'écriture d'un multitexte par des élèves de cinquième secondaire en vue d'analyser leur niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique. Notre dispositif de recherche basé sur le schéma narratif comportait des contraintes d'écriture multimodales, au nombre de sept, qui incluaient au total dix-sept critères d'analyse avec leurs propres valeurs d'appréciation. Ces contraintes d'écriture sont liées aux trois principales compétences en littératie médiatique, soit les compétences informationnelle, technologique et multimodale.

Le présent chapitre est consacré aux résultats de notre recherche, issus de l'analyse des vingt-huit multitextes des élèves, de leurs contraintes d'écritures et des critères d'analyse qui s'y rattachent. Nous rappelons que nous avons eu recours à des méthodes d'analyse qualitatives et quantitatives. Nous procéderons d'abord à l'analyse de chacun des dix-sept critères des sept contraintes d'écriture, ensuite à la synthèse pour chacune des trois principales compétences à la littératie médiatique (informationnelles, technologique et multimodale), c'est-à-dire que nous regrouperons tous les critères selon la compétence à laquelle ils correspondent. Enfin, nous discuterons des résultats de la recherche en comparant les résultats de notre expérimentation avec ceux du post-test des élèves, quant à la perception de leur niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique.

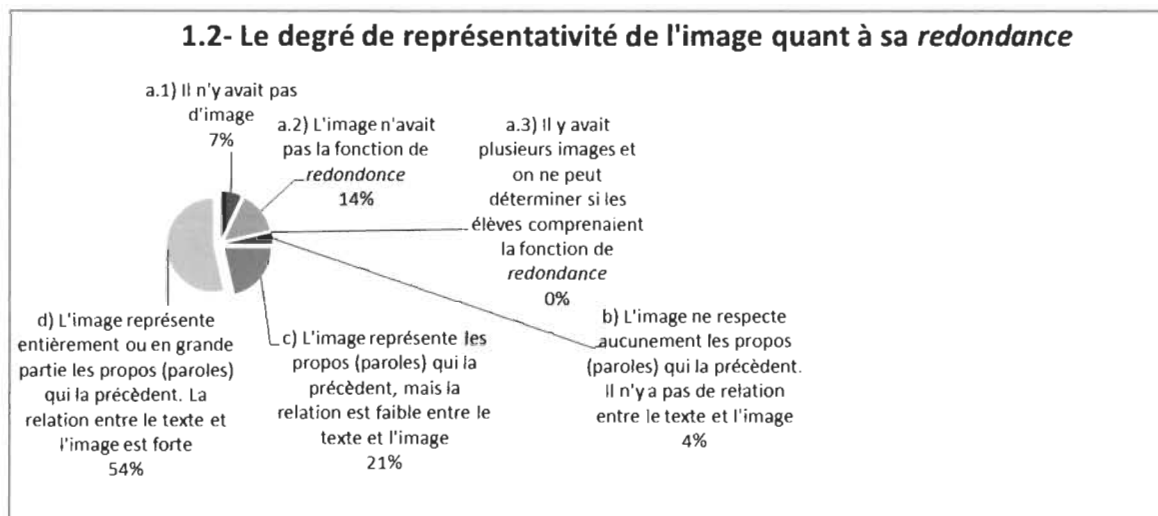
4.1 Les résultats d'analyse des vingt-huit multitextes des élèves

Après avoir analysé les vingt-huit multitextes des élèves, nous avons compilé les résultats pour chacun des critères pour toutes les contraintes d'écritures selon les valeurs d'analyses possibles. Afin de mieux représenter nos analyses, nous avons conçu des graphiques à secteurs pour chacun des critères liés aux contraintes des multitextes des élèves.

Le premier critère de la première contrainte d'écriture relève de la compétence multimodale : *1.1 - Présence d'une image redondante dans la situation initiale* (voir figure 2, p.135). Pour ce critère, 71 % des multitextes contenaient une image avec une fonction de *redondance* intégrée, 18 % des multitextes contenaient une image intégrée, mais qui n'avait pas un niveau d'ancrage redondant, elles avaient le niveau d'ancrage relais ou complémentaire, et 11 % des multitextes qui n'avaient pas d'image intégrée à la situation initiale. Il n'y avait pas de multitexte dans lequel il y avait plus d'une image redondante dans la situation initiale, ni d'image sans lien logique. Il en ressort que dans plus du quart des multitextes, les élèves n'ont pas été en mesure d'intégrer une image avec le niveau d'ancrage de *redondance*. Toutefois, plus de la moitié des multitextes comportaient des images avec la fonction *redondance* dans la situation initiale.

Figure 2 :

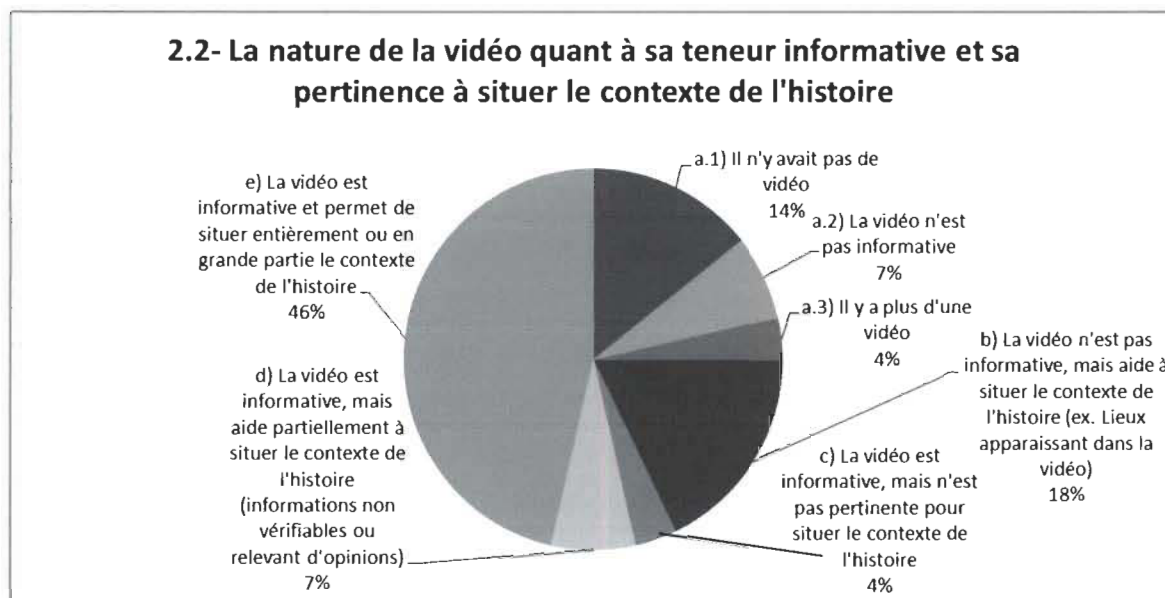
Le second critère de cette première contrainte est celui-ci : *1.2- Le degré de représentativité de l'image quant à sa redondance* et relève aussi de la compétence multimodale. Pour ce critère, un peu plus de la moitié des multitextes contenaient une image *redondante* avec une relation forte entre le texte et l'image (voir figure 3, p.136), soit 54 %. 21 % des multitextes avaient une relation faible de *redondance* entre le texte et l'image et 14 % des multitextes contenaient une image qui ne représentait aucunement les propos la précédant. Dans 7 % des multitextes, il n'y avait pas d'image dans la situation initiale. L'image ne représentait pas les propos la précédant dans 4 % des multitextes. Aucun multitexte n'avait plus d'une image dans la situation initiale.

Figure 3 :

La seconde contrainte d'écriture consistait à insérer dans les multitextes une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire (voir figure 4, p.137) qui devait se retrouver dans la situation initiale. Deux critères recourent cette contrainte : nous cherchions à savoir comment les élèves avaient intégré la vidéo informative à leur multitexte dans le premier critère. Les résultats de l'analyse du premier critère démontrent que 82 % des multitextes comportaient une vidéo informative accessible au moyen d'un hyperlien. Les autres degrés nous révèlent que 3 % des multitextes ne comportaient pas de vidéo informative dans la situation initiale et que 4 % des multitextes avaient une vidéo informative d'intégrée directement dans le multitexte, sans passer par un hyperlien. Dans 4 % des multitextes, on retrouvait plus d'une vidéo, et finalement, les résultats de l'analyse révèlent que 7% des multitextes avaient une vidéo informative dans une autre partie du multitexte que la situation initiale.

Figure 4 :

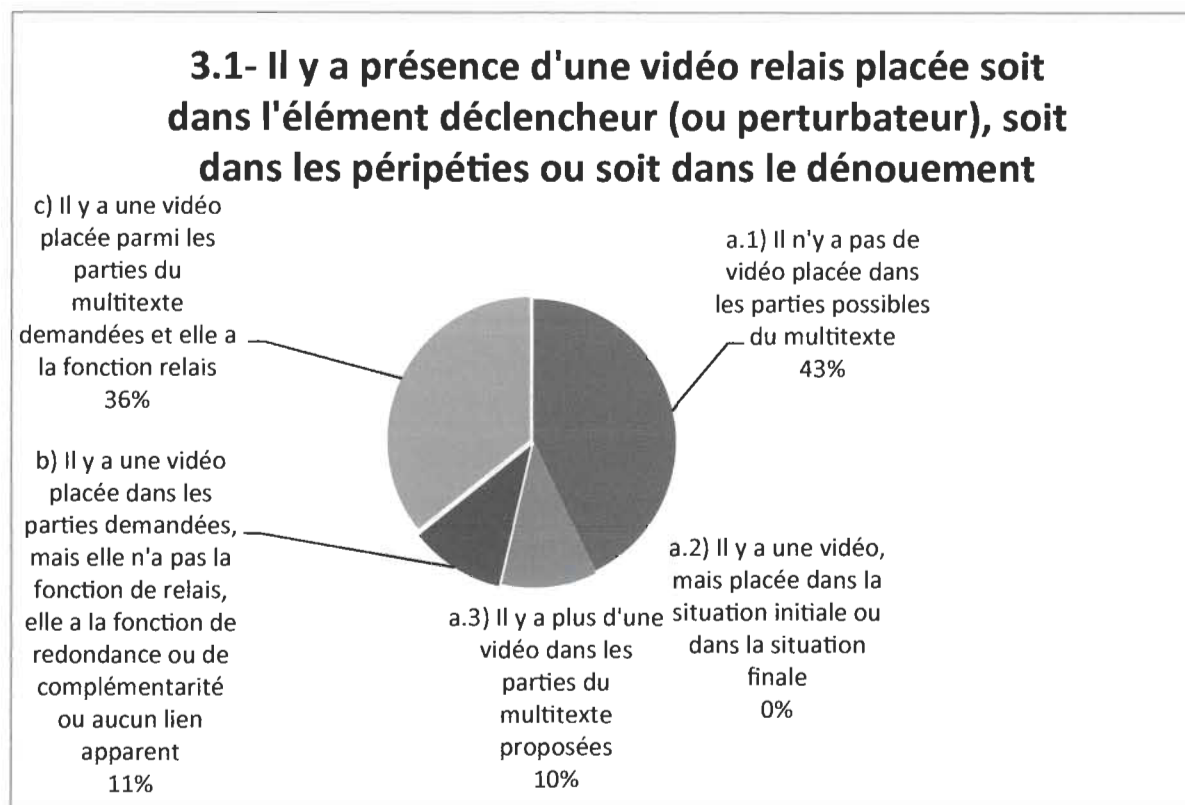
Dans le second critère de la deuxième contrainte, il s'agissait d'analyser la nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire (voir figure 5, p.138). Dans moins de la moitié des 28 multitextes des élèves, soit dans une proportion de 46 %, les vidéos étaient informatives et permettaient de situer entièrement ou en grande partie le contexte de l'histoire. De plus, 18 % des multitextes avaient une vidéo qui n'était pas informative, mais qui aidait à situer le contexte de l'histoire. Dans 14 % des multitextes, il n'y avait pas de vidéo. Aussi, 7 % des multitextes avaient une vidéo, mais qui n'était pas informative et qui n'aidait pas à situer le contexte de l'histoire. Dans une proportion de 7 %, on retrouvait une vidéo informative, mais qui aidait partiellement à situer le contexte de l'histoire (information non vérifiable ou relevant d'opinion). Dans 4 % des multitextes, une vidéo informative était présente, mais qui n'aidait pas à situer le contexte de l'histoire et dans une autre proportion de 4 % des multitextes, il y avait plus d'une vidéo informative.

Figure 5 :

La troisième contrainte d'écriture pour la réalisation du multitexte des élèves était l'insertion d'une vidéo *relais* originale d'une minute qui devait être placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement (voir figure 6, p.139). Or, le premier critère d'analyse vérifie s'il y a présence d'une vidéo *relais* placée dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement. Ce critère relève de la compétence multimodale. Il ressort de l'analyse que 43 % des multitextes n'avaient pas de vidéo *relais* parmi les parties demandées du multitexte contre 36 % des multitextes qui avaient une vidéo *relais* insérée parmi les parties demandées du multitexte. 11 % des vidéos placées dans les parties demandées du multitexte n'avaient pas le niveau d'ancrage de *relais* et dans 10 % des multitextes il y avait plus d'une vidéo *relais* d'insérée parmi les

parties du multitexte demandées. Il n'y avait pas de multitexte avec une vidéo placée dans la situation initiale ou finale.

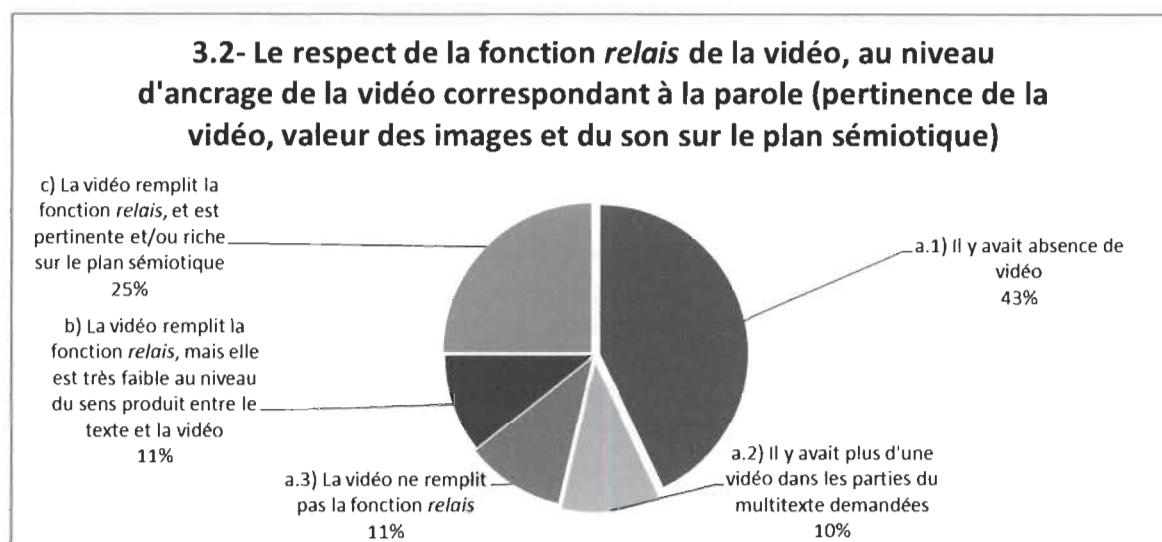
Figure 6 :



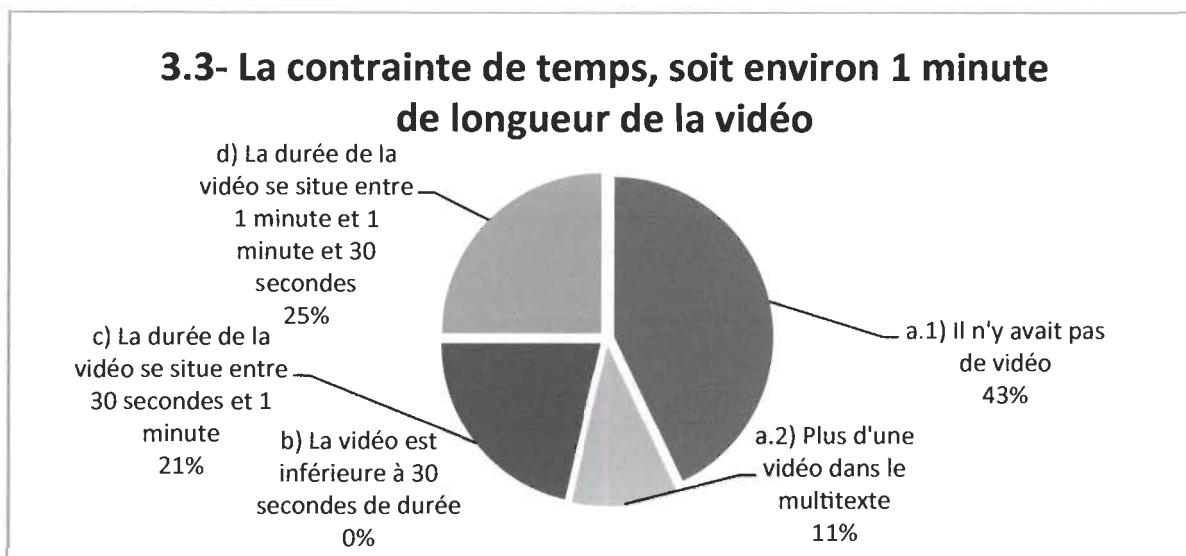
Le second critère de la troisième contrainte d'écriture consiste à respecter la fonction *relais* de la vidéo avec le texte écrit (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique), ce critère d'analyse relevant de la compétence multimodale (voir figure 7, p.140). L'analyse des multitextes démontre que dans 43 % d'entre eux, il y avait absence de vidéo *relais*. Dans 25 % des multitextes, la vidéo remplissait la fonction *relais* et était pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique contre

11 % des multitextes qui avaient une vidéo *relais*, mais qui était très faible au niveau du sens produit entre le texte et la vidéo. De plus, 11 % des vidéos n'avaient pas la fonction *relais* et 10 % des vidéos avaient plus d'une vidéo parmi les parties du texte demandées.

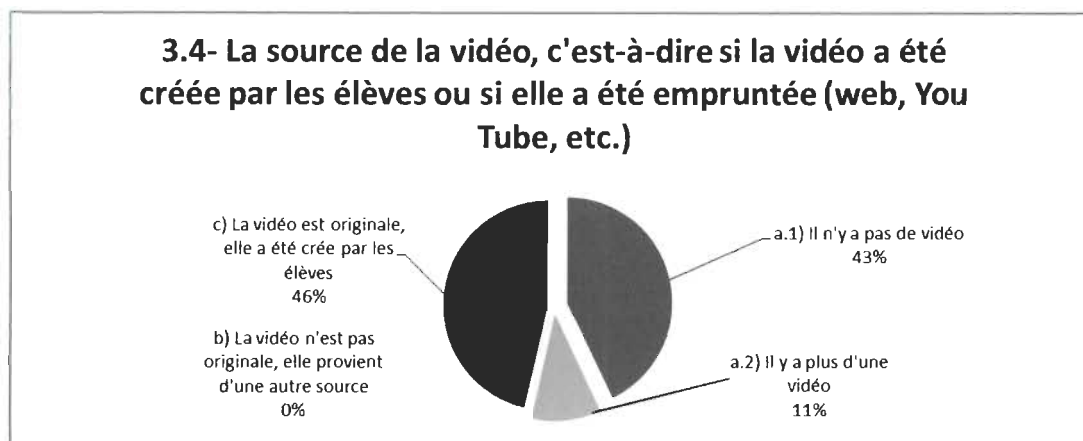
Figure 7 :



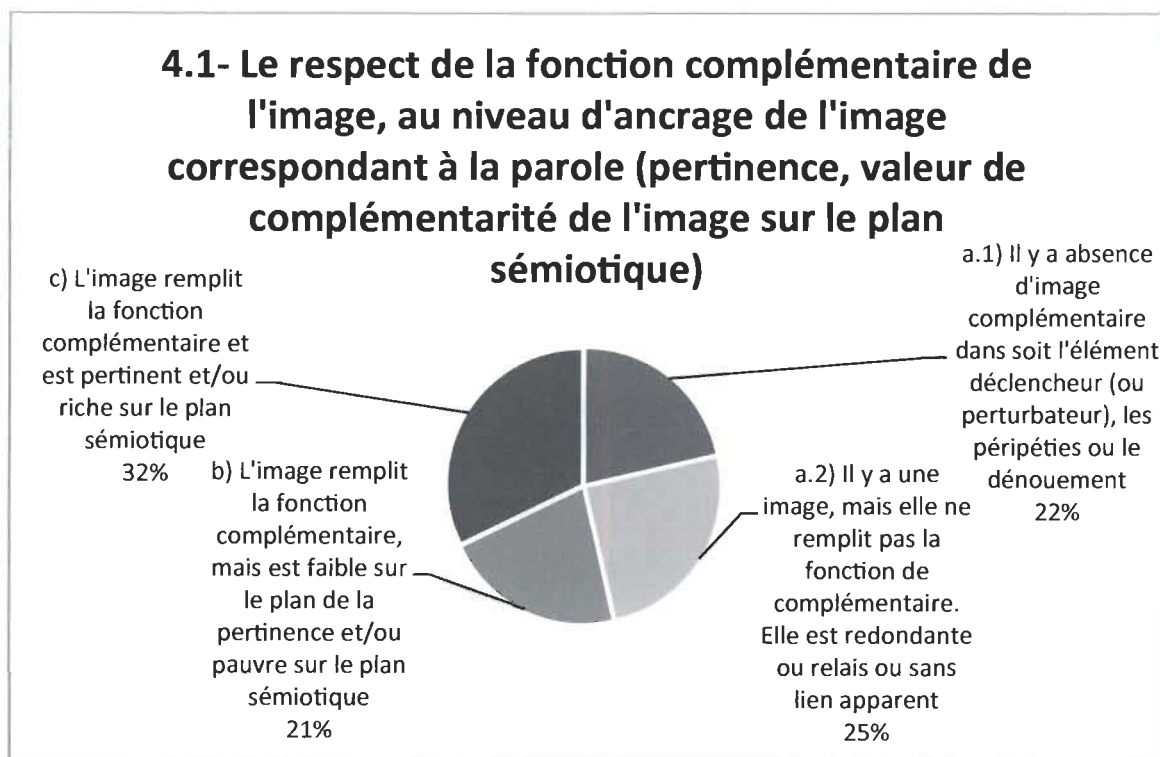
Le troisième critère est celui du temps : la vidéo des élèves devait durer environ une minute (voir figure 8, p.141). La compétence liée à ce critère d'analyse est de nature technologique. Tenant compte que 43 % des multitextes ne contenaient pas de vidéo, et que 11 % des multitextes avaient plus d'une vidéo parmi 46 % des multitextes comportant une seule vidéo, 25 % d'entre eux duraient entre une minute et demie, et 21 % duraient entre trente secondes et une minute. Il n'y avait pas de multitexte comportant une vidéo inférieure à une minute.

Figure 8 :

Le dernier critère d'analyse de cette troisième contrainte a pour but de vérifier la nature de la source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par des élèves ou si elle a été empruntée (web, YouTube, etc.) (voir figure 9, p.142). Ce critère d'analyse relève de la compétence technologique. Tout comme mentionné dans les précédents critères, 43 % des multitextes ne comportaient pas de vidéo *relais*. Dans une proportion de 46 %, les multitextes comportaient une vidéo originale ayant été créée par des élèves et dans 11 % des multitextes, il y avait plus d'une vidéo. Il n'y avait pas de multitexte dont la vidéo intégrée n'était pas originale.

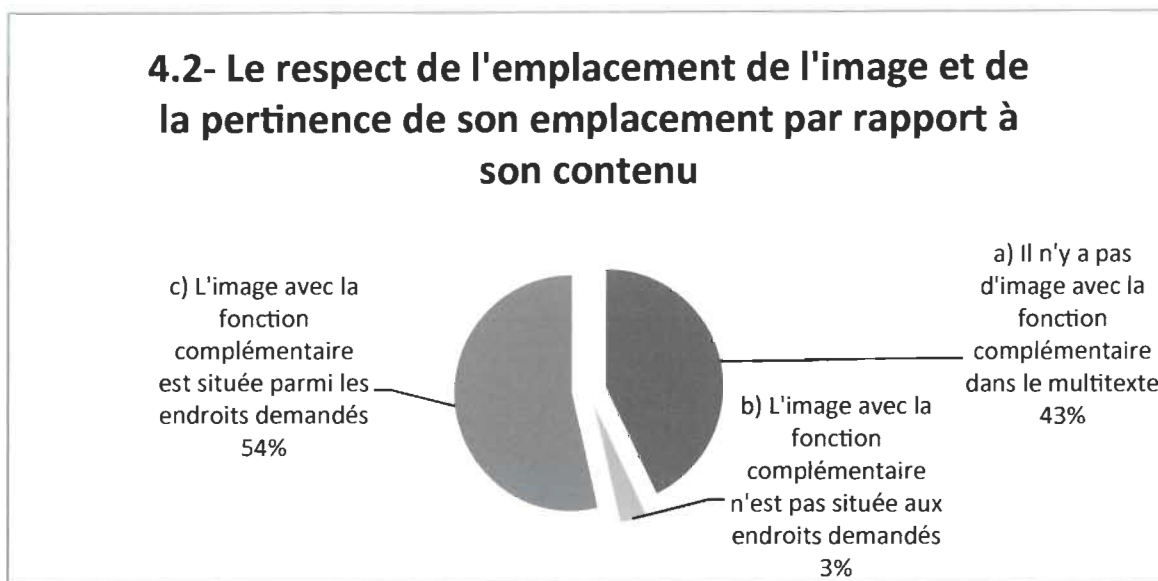
Figure 9 :

La quatrième contrainte d'écriture était l'insertion d'une image *complémentaire* placée dans l'élément déclencheur (perturbateur), ou dans les péripéties, ou dans le dénouement (voir figure 10, p.143). Le premier critère d'analyse relève de la compétence multimodale et vérifie le respect de la fonction *complémentaire* de l'image, c'est-à-dire le niveau d'ancrage de l'image avec le texte écrit (pertinence, valeur de *complémentarité* de l'image sur le plan sémiotique). Dans 32 % des multitextes, les images remplissent la fonction *complémentaire* et elles sont pertinentes et/ou riches sur le plan sémiotique. Dans 21 % des multitextes, il y a également des images dont le niveau d'ancrage est *complémentaire* au texte, mais elles sont faibles sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique. Dans une proportion de 22 % des multitextes, il y a des images, mais qui n'ont pas le niveau d'ancrage de *complémentarité*. Dans une autre proportion de 25 %, il n'y a tout simplement pas d'image *complémentaire* parmi les parties demandées dans le multitexte.

Figure 10 :

Le second critère d'analyse de cette quatrième contrainte d'écriture vérifie le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu (voir figure 11, p.144). Ce critère relève également de la compétence multimodale. Dans 54 % des multitextes, on retrouve une image avec un niveau d'ancrage *complémentaire*. Dans une proportion de 43 % des multitextes, il n'y avait pas d'image avec la fonction *complémentaire* parmi ces parties : élément déclencheur, péripéties, dénouement. Dans 3 % des multitextes, on ne retrouve pas d'image avec une fonction *complémentaire* parmi ces parties : élément déclencheur, péripéties, dénouement.

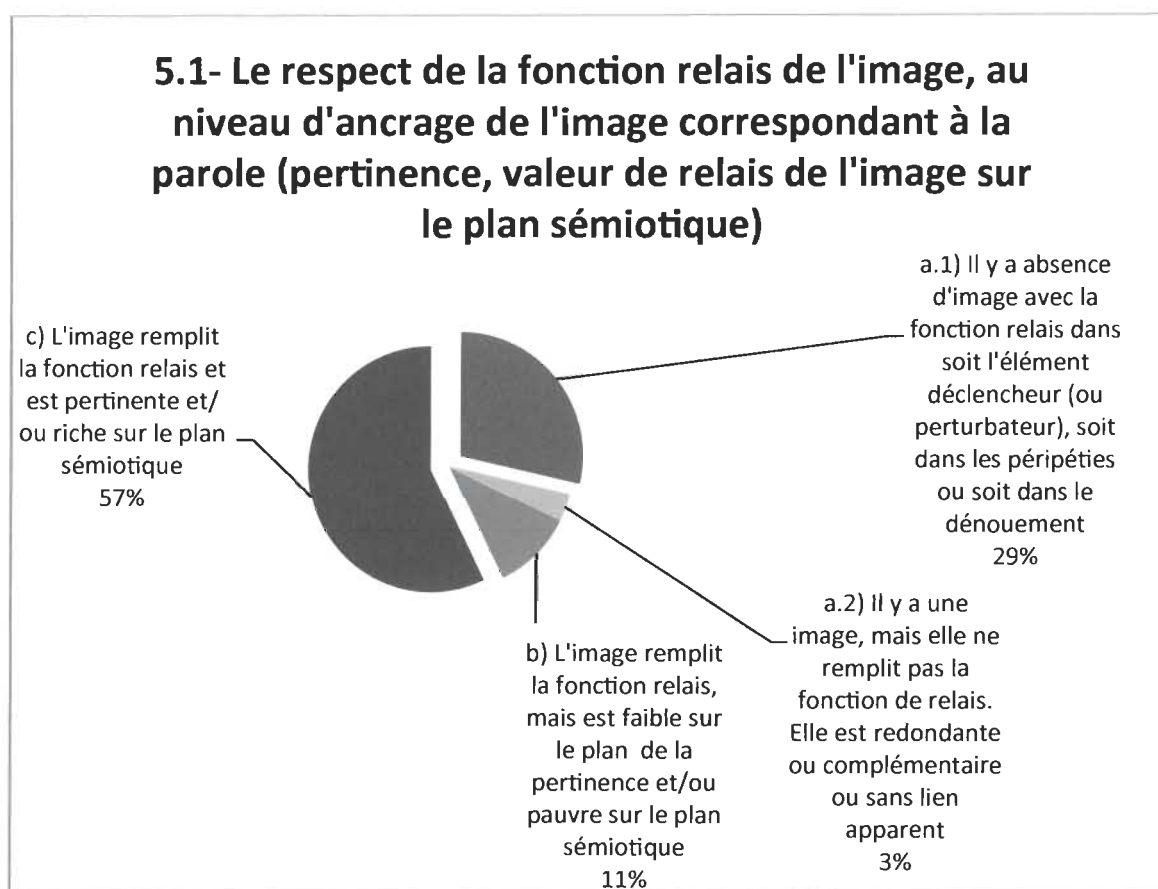
Figure 11 :



La cinquième contrainte d'écriture est l'insertion d'une image *relais*, placée soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties ou soit dans le dénouement (voir figure 12, p.145). Le premier critère d'analyse relève de la compétence multimodale et vérifie le respect de la fonction *relais* de l'image, de son niveau d'ancrage avec le texte écrit (pertinence, valeur de *relais* de l'image sur le plan sémiotique). Les résultats révèlent que dans 57 % des multitextes des élèves, l'image remplit la fonction *relais* et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique tandis que 11 % des multitextes avaient également une image avec la fonction *relais*, mais étaient faibles sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique. Dans 29 % des multitextes, il n'y avait pas d'image avec le niveau d'ancrage de *relais* parmi les parties suivantes dans le multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement. Dans une

proportion de 3 %, l'image avec la fonction *relais* ne se trouvait pas parmi les parties suivantes dans le multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement.

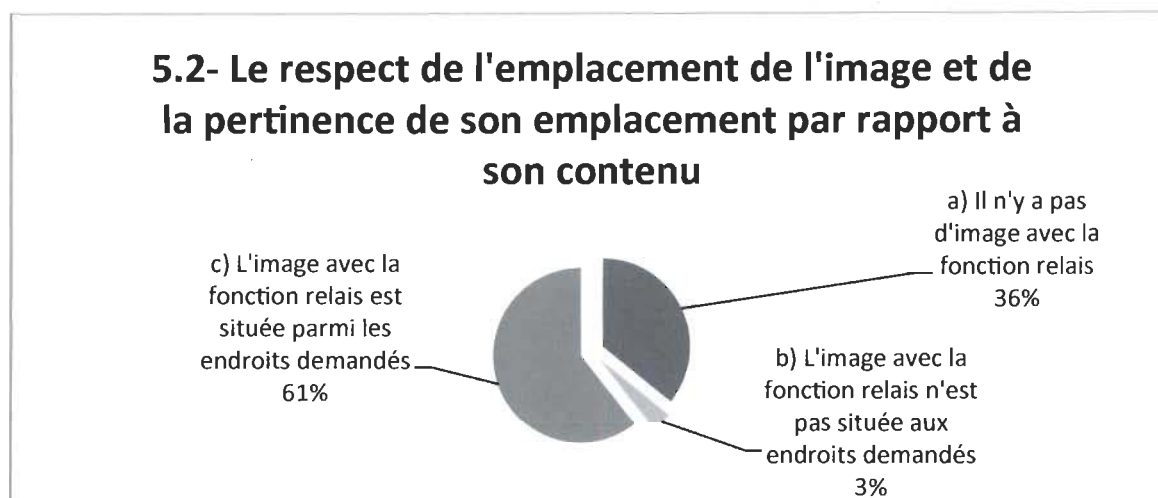
Figure 12 :



Le second critère d'analyse est le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu (voir figure 13, p.146). Ce critère d'analyse relève de la compétence multimodale. Les résultats démontrent que dans 61 % des multitextes, l'image avec la fonction *relais* est située parmi les parties suivantes dans le multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement. Dans 36 %

des multitextes, il n'y a pas d'image avec la fonction de *relais*. Dans une proportion de 3 %, l'image avec la fonction *relais* n'est pas située parmi les parties suivantes dans le multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement.

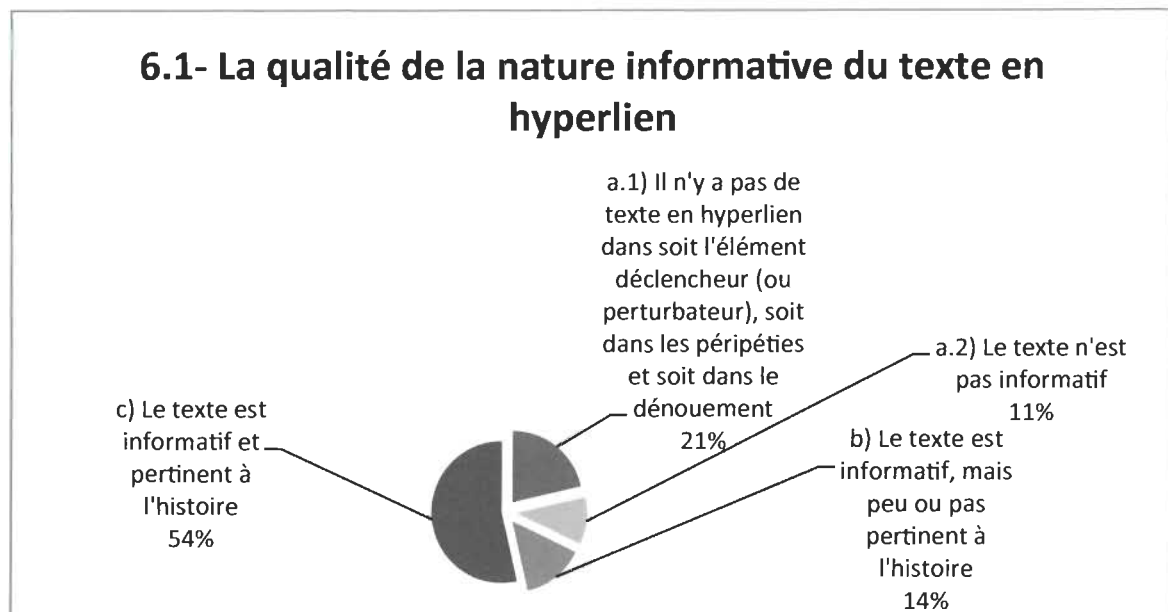
Figure 13 :



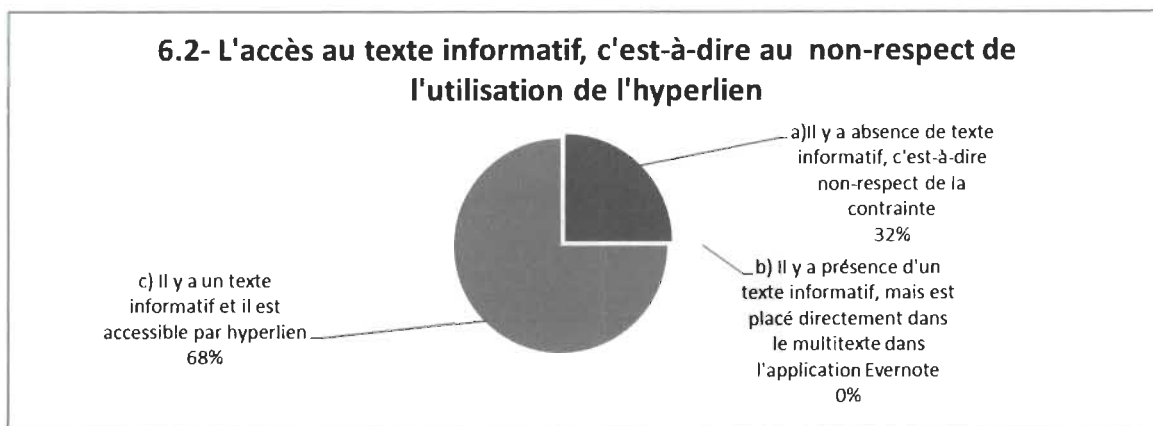
La sixième contrainte d'écriture dont les élèves devaient tenir compte lors de la réalisation de leur multitexte était l'insertion d'un texte informatif par hyperlien, placé soit dans l'élément déclencheur (ou perturbateur), soit dans les péripéties et soit dans le dénouement (voir figure 14, p.147). Le premier critère d'analyse est la qualité de la nature informative du texte en hyperlien et relève de la compétence informationnelle. Les résultats révèlent que dans 54 % des multitextes, les élèves avaient intégré un texte informatif pertinent à l'histoire. Dans 14 % des multitextes, les textes informatifs étaient peu ou pas pertinents à l'histoire. Une proportion de 21 % des multitextes démontre qu'il n'y avait pas de texte informatif en hyperlien parmi les parties suivantes dans le

multitexte : élément déclencheur, péripéties, dénouement, et 11 % des multitextes qui avaient un texte en hyperlien, mais qui n'était pas informatif.

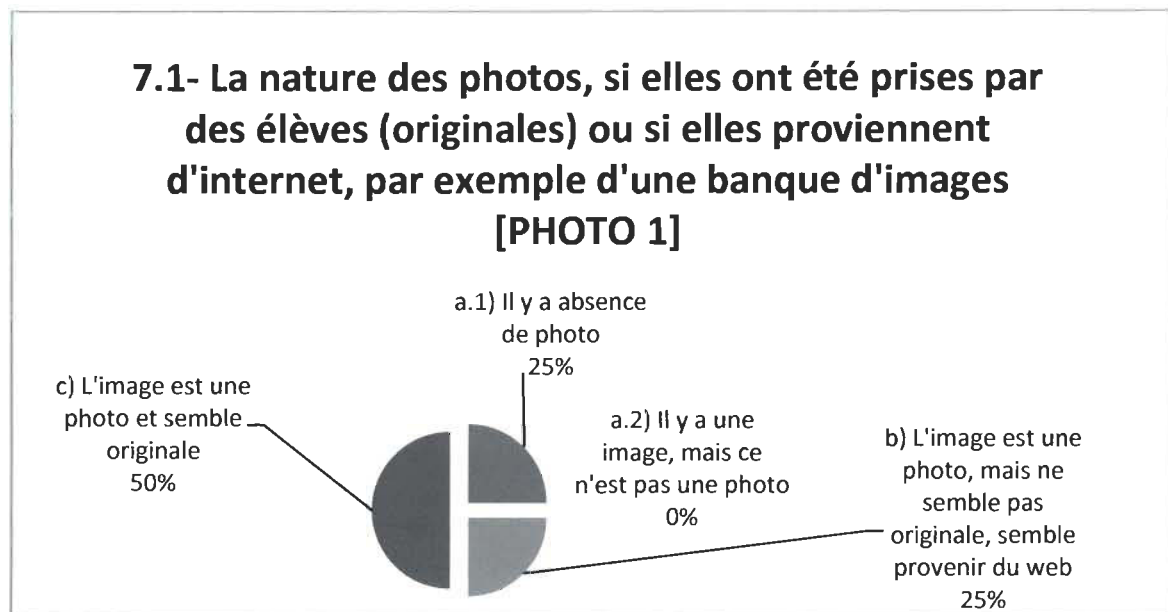
Figure 14 :



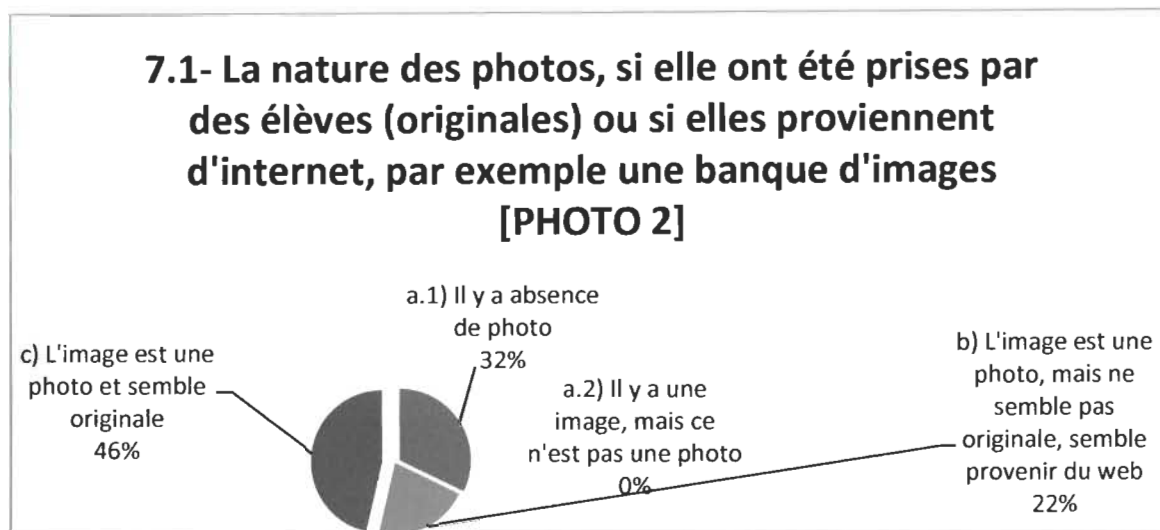
Le second critère d'analyse de cette sixième contrainte d'écriture est l'accès au texte informatif, c'est-à-dire au respect de l'utilisation de l'hyperlien, et relève de la compétence technologique (voir figure 15, p.148). Dans 68 % des multitextes, il y a un texte informatif qui est accessible par hyperlien contre 32 % des multitextes qui n'en possèdent pas.

Figure 15 :

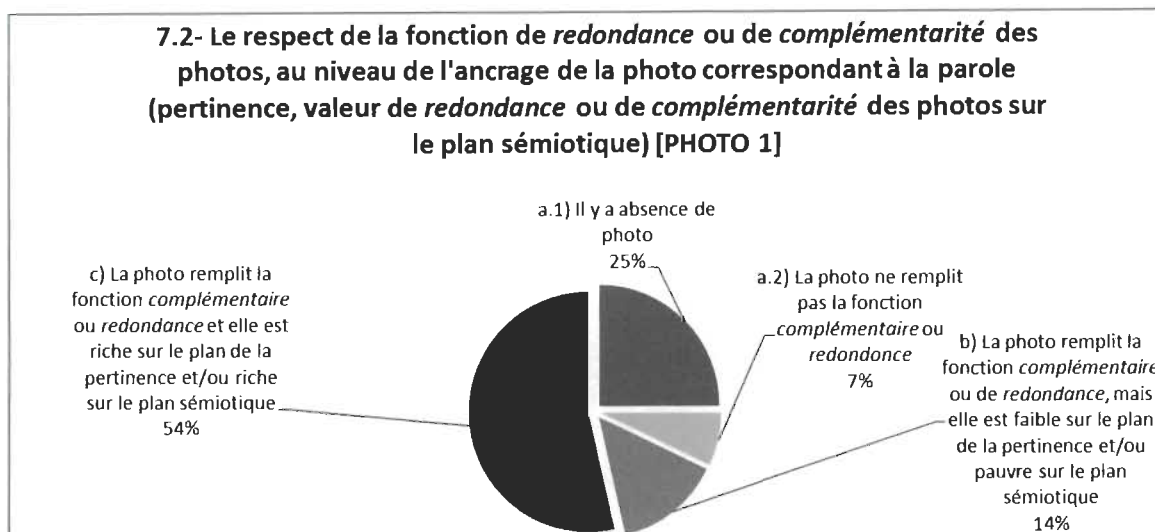
La septième contrainte d'écriture était l'insertion de deux photos originales ayant la fonction de *redondance* ou de *complémentarité* qui devaient être placées dans la situation finale. Le premier critère d'analyse vérifie la nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple d'une banque d'images (voir figure 16, p.149 pour la première photo). Ce critère relève de la compétence technologique. Les résultats démontrent que dans 50 % des multitextes, l'image est une photo et semble originale contre 25 % des multitextes où l'image ne semble pas originale, c'est-à-dire qu'elle semble provenir de la toile. Dans une proportion de 25 % des multitextes, il y avait absence de photo dans la situation finale. Il n'y avait pas de multitexte dans lesquels l'image n'est pas une photo, par exemple un dessin ou une caricature.

Figure 16 :

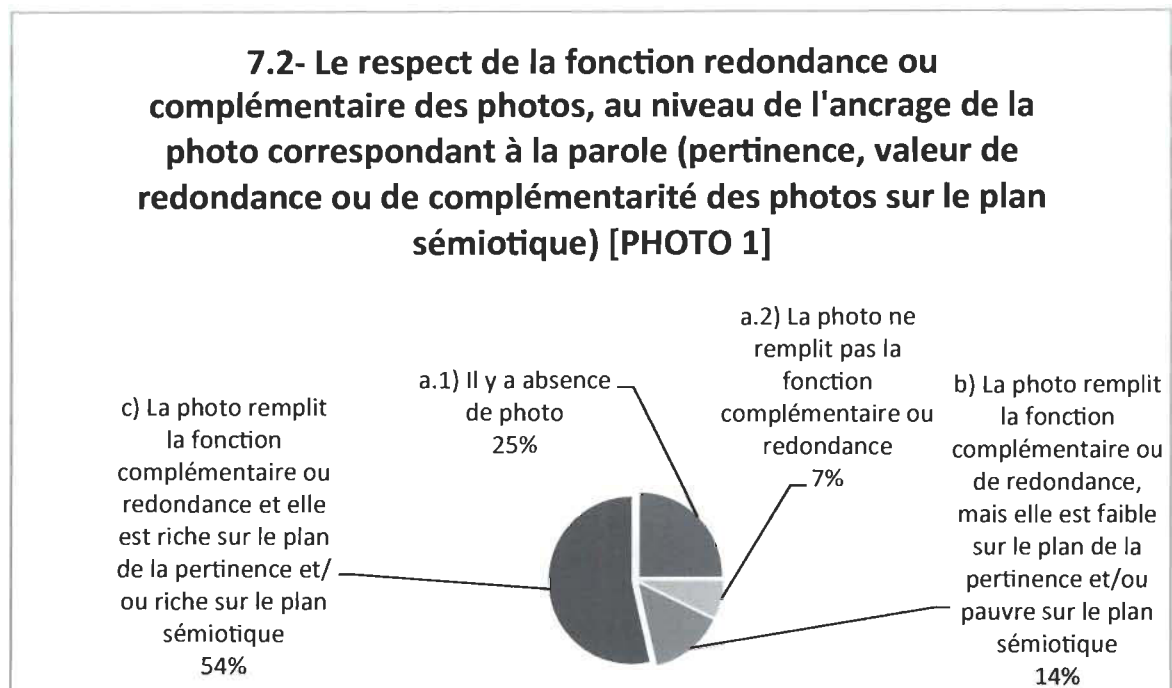
Pour la deuxième photo, les résultats révèlent (voir figure17, p.150) que dans 46 % des multitextes, l'image est une photo et semble originale contre 22 % des multitextes dans lesquels l'image est une photo, mais ne semble pas originale, et semble provenir d'Internet. Dans 32 % des multitextes, il y avait absence d'une deuxième photo dans la situation finale. Il n'y a pas de multitexte avec une image autre qu'une photo, par exemple une caricature.

Figure 17 :

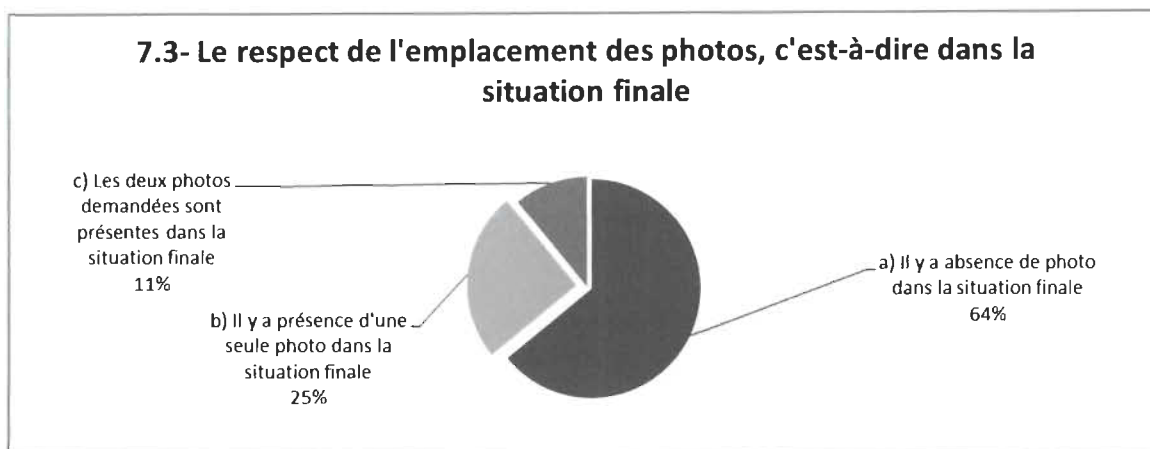
Le deuxième critère d'analyse de cette septième contrainte relève de la compétence multimodale et consiste à respecter la fonction *redondance* ou *complémentaire* des photos, c'est-à-dire le niveau d'ancrage de la photo dans le texte écrit (pertinence, valeur de *redondance* ou de *complémentarité* des photos sur le plan sémiotique) (voir la figure 18, p.151 pour la photo 1). Les résultats démontrent que pour la première photo, dans 54 % des multitextes, la photo remplit la fonction de *redondance* ou de *complémentarité* et est riche sur le plan de la pertinence et/ou riche sur le plan de la sémiotique contre 14 % des multitextes qui remplissent ces fonctions, mais qui sont pauvres sur le plan de la pertinence et/ou de la sémiotique. De plus, les résultats révèlent que dans 7 % des multitextes, on retrouvait une photo qui n'avait aucun des deux niveaux d'ancrage. Enfin, dans 25 % des multitextes, il y avait absence de photo.

Figure 18 :

Les résultats de la deuxième photo (voir figure 19, p. 152) révèlent que dans 54 % des multitextes, la photo remplit la fonction de *redondance* ou de *complémentarité* et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique contre 14 % des multitextes qui possédaient une photo *redondante* ou *complémentaire*, mais qui était pauvre sur le plan de la pertinence et/ou pauvre sur le plan sémiotique. Les résultats révèlent aussi que 25 % des multitextes ne comportaient pas de deuxième photo dans la situation initiale. Il n'y avait pas de multitexte avec une photo qui ne remplit pas la fonction *complémentaire* ou *redondante*.

Figure 19 :

Dans ce troisième critère d'analyse qui relève de la compétence multimodale, il s'agit de vérifier le respect de l'emplacement des photos dans la situation finale (voir figure 20, p. 153). Dans 64 % des multitextes, il y avait absence de photo dans la situation finale. Dans une proportion de 25 % des multitextes, une seule photo apparaissait dans la situation finale, et 11 % des multitextes comportaient deux photos dans la situation finale.

Figure 20

Afin de mieux déterminer le niveau d'atteinte des élèves des trois principales compétences en littératie médiatique, nous allons regrouper les résultats de tous les critères des contraintes qui relèvent des mêmes compétences, soit les compétences informationnelle, technologique et multimodale.

4.1.1 La synthèse des critères d'analyse des contraintes liées à la compétence informationnelle

Pour la compétence informationnelle, nous regroupons le critère 2 de la contrainte 2 et le critère 1 de la contrainte 6. Le critère 2 de la contrainte 2 vérifiait la nature de la vidéo quant à sa teneur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire. Dans une proportion de 46 %, les multitextes avaient une vidéo informative qui permettait de situer totalement ou en grande partie le contexte de l'histoire, ce qui correspond au niveau d'atteinte souhaitable pour la pleine atteinte de ce critère pour la compétence informationnelle. Quant au critère 1 de la compétence 6 qui vérifiait la

qualité de la nature du texte en hyperlien, 54 % des multitextes présentaient un texte informatif qui était pertinent pour l'histoire.

Voici un tableau synthèse des critères d'analyse des contraintes liées à la compétence informationnelle par contrainte respectée :

Tableau 20 : Synthèse du niveau d'atteinte par critère pour la compétence informationnelle

Critères d'analyse relevant de la compétence informationnelle	Niveau d'atteinte avéré de la compétence informationnelle par critère
<p><u>Critère 2, contrainte 2</u></p> <p>La nature de la vidéo quant à sa teneur informative (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte ?)</p>	<p>46 % des multitextes avaient une vidéo informative permettant de situer totalement ou en grande partie le contexte de l'histoire</p>
<p><u>Critère 1, contrainte 6</u></p> <p>La qualité de la nature informative du texte en hyperlien</p>	<p>54 % des multitextes avaient un texte informatif qui était pertinent à l'histoire</p>
<p>Moyenne du respect des critères relatifs à la compétence informationnelle : 50 %</p>	

4.1.2 La synthèse des critères d'analyse des contraintes liées à la compétence technologique

Les critères liés à la compétence technologique sont le critère 1 de la deuxième contrainte, le critère 3 de la troisième contrainte, le critère 2 de la sixième contrainte, et le critère 1 de la septième contrainte. Dans le critère 1 de la deuxième contrainte qui vérifiait l'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte ?), 82 % des multitextes comprenaient une vidéo accessible par hyperlien. Le troisième critère de la troisième contrainte vérifiait la contrainte de temps pour les vidéos insérées dans les multitextes (environ une minute de longueur de vidéo). Dans 25 % des multitextes, les vidéos avaient une durée de 1 min à 1 min 30 s. Dans 21 % des multitextes, les vidéos avaient une durée de 30 sec. à 1 min. Si on les additionne, considérant que les deux valeurs permettent le plus haut niveau d'atteinte de la compétence, on obtient 46 % des multitextes qui comprennent le plus haut niveau d'atteinte pour cette compétence. À noter que 43 % des multitextes ne comportaient pas de vidéo, et que 11 % en comportaient plus d'un. Le critère 2 de la contrainte 6 analyse l'accès au texte informatif, c'est-à-dire au respect de l'utilisation de l'hyperlien. Dans 68 % des multitextes, on retrouve un texte informatif accessible par hyperlien. Le critère 1 de la septième contrainte tient compte la nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple une banque d'image. Les résultats de la première photo révèlent que 50 % des multitextes comprennent une image qui est une photo et qui semble originale. On note une absence de photo dans 25 % des multitextes. Pour la deuxième photo, 46 % des multitextes

comportaient une image qui est une photo et qui semble originale. Dans 32 % des multitextes, il y avait absence de photo.

Voici, ci-dessous, le tableau synthèse du niveau d'atteinte par critère pour la compétence technologique :

Tableau 21 : Synthèse du niveau d'atteinte par critère pour la compétence technologique

Critères d'analyse relevant de la compétence technologique	Niveau d'atteinte avéré de la compétence technologique par critère
<p align="center"><u>Critère 1, contrainte 2</u></p> <p>L'intégration de la vidéo au texte (les élèves ont-ils mis la vidéo en hyperlien ou directement dans le texte ?)</p>	<p align="center">82 % des multitextes comprenaient une vidéo accessible par hyperlien</p>
<p align="center"><u>Critère 3, contrainte 3</u></p> <p>La contrainte de temps pour les vidéos insérées dans les multitextes (environ 1 minute de longueur de vidéo)</p>	<p>Dans 25 % des multitextes, les vidéos avaient une durée de 1min. à 1 min. 30. Dans 21 % des multitextes, les vidéos avaient une durée de 30 sec. à 1 min. Total 46 %</p>
<p align="center"><u>Critère 4, contrainte 4</u></p> <p>La source de la vidéo, c'est-à-dire si la vidéo a été créée par les élèves (originale) ou si elle a été empruntée (web, You Tube, etc.)</p>	<p>Dans 46 % des multitextes, la vidéo est originale, elle a été créée par des élèves.</p>

Critères d'analyse relevant de la compétence technologique (suite)	Niveau d'atteinte avéré de la compétence technologique par critère (suite)
<p style="text-align: center;"><u>Critère 2, contrainte 6</u></p> <p>L'accès au texte informatif, c'est-à-dire au respect de l'utilisation de l'hyperlien</p>	<p>Dans 68 % des multitextes, il y a un texte informatif accessible par hyperlien</p>
<p style="text-align: center;"><u>Critère 1, contrainte 7</u></p> <p>La nature des photos, si elles ont été prises par des élèves (originales) ou si elles proviennent d'internet, par exemple une banque d'image</p>	<p>PHOTO 1 : 50 % des multitextes comprennent une image qui est une photo et qui semble originale</p> <p>PHOTO 2 : 46 % des multitextes comportaient une image qui est une photo et qui semble originale</p>
<p style="text-align: center;">Moyenne du respect des critères relatifs à la compétence technologique : 58 %</p>	

4.1.3 La synthèse des critères d'analyse des contraintes liées à la compétence multimodale

Pour la compétence multimodale, nous regroupons les critères 1 et 2 de la première contrainte, les critères 1 et 2 de la troisième contrainte, les critères 1 et 2 de la quatrième contrainte, les critères 1 et 2 de la cinquième contrainte, et les critères 2 et 3 de la septième contrainte. Le critère 1 de la première contrainte tient compte de la

présence d'une image *redondante* dans la situation initiale. Dans 71 % des multitextes, on retrouve une image qui a la fonction de *redondance*. Le second critère de cette première contrainte analysait le degré de représentativité de l'image quant à sa *redondance*. Dans 54 % des multitextes, l'image représente entièrement ou en grande partie les propos (paroles) qui la précèdent. La relation entre le texte et l'image est forte, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte pour ce critère. Le critère 1 de la troisième contrainte analysait la présence d'une vidéo *relais* placée dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), dans les péripéties ou dans le dénouement. Dans 36 % des multitextes, il y avait une vidéo placée parmi les parties demandées du multitexte, et qui avait la fonction *relais*, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de cette compétence. Dans le critère 2 de la troisième contrainte, l'analyse portait sur le respect de la fonction *relais* de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique). Dans une proportion de 25 % des multitextes, la vidéo remplit la fonction *relais*, et est riche pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence. Le critère 1 de la quatrième contrainte consistait à analyser le respect de la fonction *complémentaire* de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de *complémentarité* de l'image sur le plan sémiotique). Dans 32 % des multitextes, l'image remplit la fonction *complémentaire* et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence pour ce critère. Le critère 2 de la quatrième contrainte analysait le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement

par rapport à son contenu. Dans 54 % des multitextes, l'image avec la fonction *complémentaire* est située aux endroits demandés, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence pour ce critère. Le critère 1 de la contrainte 5 analysait le respect de la fonction *relais* de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de *relais* de l'image sur le plan sémiotique). Dans 57 % des multitextes, l'image remplit la fonction *relais* et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence. Le second critère de la cinquième contrainte analysait le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu. Dans 61 % des multitextes, l'image avec la fonction *relais* est située parmi les endroits demandés, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence. Le deuxième critère de la septième contrainte analysait le respect de la fonction *relais* ou *complémentaire* des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de *relais* ou de *complémentarité* des photos sur le plan sémiotique). Pour la PHOTO 1, dans 54 % des multitextes, la photo remplit la fonction *complémentaire* ou *redondance* et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou sur le plan de la sémiotique, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence. Pour la PHOTO 2, dans 57 % des multitextes, la photo remplit la fonction *complémentaire* ou *redondance* et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou sur le plan de la sémiotique, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence. Enfin, le troisième critère de la septième contrainte analysait le respect de l'emplacement des photos, c'est-à-dire dans la situation finale. Dans 64 % des multitextes, les deux photos demandées sont présentes

dans la situation finale, ce qui correspond au plus haut niveau d'atteinte de la compétence.

Voici, ci-dessous, le tableau synthèse du niveau d'atteinte par critère pour la compétence multimodale.

Tableau 22 : Synthèse du niveau d'atteinte par critère pour la compétence multimodale

Critères d'analyse relevant de la compétence multimodale	Niveau d'atteinte avéré de la compétence multimodale par critère
<p style="text-align: center;"><u>Critère 1, contrainte 1</u></p> <p>La présence d'une image <i>redondante</i> dans la situation initiale</p>	<p>Dans 71 % des multitextes, on retrouve une image qui a la fonction de <i>redondance</i></p>
<p style="text-align: center;"><u>Critère 2, contrainte1</u></p> <p>Le degré de représentativité de l'image quant à sa <i>redondance</i></p>	<p>Dans 54 % des multitextes, l'image représente entièrement ou en grande partie les propos (paroles) qui la précèdent</p>
<p style="text-align: center;"><u>Critère 1, contrainte 3</u></p> <p>La présence d'une vidéo <i>relais</i> placée dans soit l'élément déclencheur (ou perturbateur), les péripéties ou le dénouement</p>	<p>Dans 36 % des multitextes, il y avait une vidéo placée parmi les parties demandées du multitexte, et qui avait la fonction <i>relais</i></p>

<p align="center">Critères d'analyse relevant de la compétence multimodale (suite)</p>	<p align="center">Niveau d'atteinte avéré de la compétence multimodale par critère (suite)</p>
<p align="center"><u>Critère 2, contrainte 3</u></p> <p>Le respect de la fonction <i>relais</i> de la vidéo, au niveau d'ancrage de la vidéo correspondant à la parole (pertinence de la vidéo, valeur des images et du son sur le plan sémiotique)</p>	<p>Dans une proportion de 25 % des multitextes, la vidéo remplit la fonction <i>relais</i>, et est riche pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique</p>
<p align="center"><u>Critère 1, contrainte 4</u></p> <p>Le respect de la fonction <i>complémentaire</i> de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>complémentarité</i> de l'image sur le plan sémiotique)</p>	<p>Dans 32 % des multitextes, l'image remplit la fonction <i>complémentaire</i> et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique</p>
<p align="center"><u>Critère 2, contrainte 4</u></p> <p>Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu</p>	<p>Dans 54 % des multitextes, l'image avec la fonction <i>complémentaire</i> est située parmi les endroits demandés</p>
<p align="center"><u>Critère 1, contrainte 5</u></p> <p>Le respect de la fonction <i>relais</i> de l'image, au niveau d'ancrage de l'image correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> de l'image sur le plan sémiotique)</p>	<p>Dans 57 % des multitextes, l'image remplit la fonction <i>relais</i> et est pertinente et/ou riche sur le plan sémiotique</p>

Critères d'analyse relevant de la compétence multimodale (suite)	Niveau d'atteinte avéré de la compétence multimodale par critère (suite)
<p style="text-align: center;"><u>Critère 2, contrainte 5</u></p> <p>Le respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu</p>	<p>Dans 61 % des multitextes, l'image avec la fonction <i>relais</i> est située parmi les endroits demandés</p>
<p style="text-align: center;"><u>Critère 2, contrainte 7</u></p> <p>Le respect de la fonction <i>relais</i> ou <i>complémentaire</i> des photos, au niveau de l'ancrage de la photo correspondant à la parole (pertinence, valeur de <i>relais</i> ou de <i>complémentarité</i> des photos sur le plan sémiotique)</p>	<p>PHOTO 1 : Dans 54 % des multitextes, la photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou sur le plan de la sémiotique</p> <p>PHOTO 2 : Dans 57 % des multitextes, la photo remplit la fonction <i>complémentaire</i> ou <i>redondance</i> et elle est riche sur le plan de la pertinence et/ou sur le plan de la sémiotique</p>
<p style="text-align: center;"><u>Critère 3, contrainte 7</u></p> <p>Le respect de l'emplacement des photos, c'est-à-dire dans la situation finale</p>	<p>Dans 64 % des multitextes, les deux photos demandées sont présentes dans la situation finale</p>
<p>Moyenne du respect des critères relatifs à la compétence multimodale : 51.36 %</p>	

4.2 La discussion des résultats

À la lumière des résultats de l'expérimentation, nous constatons que les élèves issus des trois groupes de cinquième secondaire en français ont des lacunes marquées dans les trois compétences en littératie médiatique, soit la compétence informationnelle, la compétence technologique et la compétence multimodale. Afin de comparer les résultats de notre recherche avec les perceptions qu'ont les élèves de leur propre niveau d'atteinte de ces compétences, des parallèles seront faits avec les résultats d'un post-test complété par tous les participants à l'issue de l'expérimentation (voir appendice d, p.205). L'auto-évaluation du niveau d'atteinte de compétences des élèves du post-test est exprimée à l'aide d'une échelle graduée de un à cinq (échelle des niveaux de compétence, enseignement secondaire 2^e cycle, MELS, 2007). Voici les cinq graduations utilisées dans le post-test : 1-compétence très peu développée : la compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences; 2- compétence peu développée : la compétence de l'élève est en deçà des exigences; 3- compétence acceptable : la compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences; 4- compétence assurée : la compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences; 5- compétence marquée : la compétence de l'élève dépasse les exigences. Nous vous présentons dans les points suivants les observations issues des résultats des différents critères d'analyse regroupés par compétence (informationnelle, technologique et multimodale).

4.2.1 La compétence informationnelle

Pour la compétence informationnelle, la moyenne du plus haut niveau d'atteinte des deux critères liés à cette compétence est de 50 %, ce qui représente la moitié des multitextes qui ont respecté pleinement les deux contraintes. Tout d'abord, le deuxième critère de la deuxième contrainte sur la nature de la vidéo quant à sa valeur informative et sa pertinence à situer le contexte de l'histoire révèle que seulement 46 % des multitextes contenaient une vidéo informative permettant de situer le contexte de l'histoire. Parmi les 54 % des multitextes qui n'ont pas atteint ce degré, 25 % des multitextes ne pouvaient pas être analysés, soit parce qu'il n'y avait pas de vidéo, soit que la vidéo n'était pas informative, soit parce qu'il y avait plus d'une vidéo. Dans le 27 % des multitextes restants, les vidéos informatives n'atteignaient pas le plus haut niveau d'atteinte quant à la pertinence pour situer le contexte de l'histoire. Nous dégageons de ces résultats que puisque plus de la moitié des multitextes n'intègrent pas une vidéo informative pertinente pour situer le contexte de leur histoire, cela pourrait signifier que les jeunes de la génération Google maîtrisent mal leurs besoins en information (Touitou, 2008). Ils ne savent pas formuler leurs interrogations, ni établir une stratégie de recherche efficace. Touitou (2008) ajoute à son propos que les jeunes de la génération Google interrogent mal les moteurs de recherche, ils le font avec des mots familiers tout en ayant une vision simpliste de la cartographie des ressources en ligne. Ils éprouvent également des difficultés avec le fonctionnement des catalogues des bibliothèques, et ce, lorsqu'ils arrivent à les trouver. Faute d'accéder à ces ressources, ils préfèrent utiliser des outils issus de leur quotidien tels Yahoo ou Google. Cela démontre

que les élèves ont besoin de formation en recherche documentaire afin de savoir comment trouver les contenus appropriés. Cela leur permettrait de trouver une vidéo pertinente quant à sa valeur informative pour leur multitexte.

Pour le second critère, soit le premier critère de la sixième contrainte qui était la qualité de la nature informative du texte en hyperlien, seulement 54 % des multitextes avaient un texte informatif et pertinent à l'histoire. Parmi les 46 % des multitextes restants, 32 % des multitextes n'avaient pas de texte informatif et 14 % des multitextes avaient un texte informatif peu pertinent à l'histoire. Nous voyons que moins de la moitié des élèves n'ont pas été en mesure d'intégrer un texte informatif pertinent à leur histoire. Nous constatons donc que les élèves ont besoin de formation en recherche documentaire afin de trouver un texte qui contiendrait de l'information pertinente.

Nous croyons que les élèves démontrent dans l'ensemble un besoin de formation à la compétence informative, afin de comprendre ce qui fait qu'un texte ou une vidéo est de nature informative et surtout ce qui en fait la pertinence. Nous croyons que cette formation devrait tenir compte, entre autres, des six compétences correspondant au processus de recherche documentaire établie par Mottet (2012) afin de permettre aux élèves de trouver rapidement de l'information pertinente et fiable. Ils seraient mieux outillés pour trouver des vidéos et des textes informatifs riches sur le plan de leur valeur informative.

4.3.2 La compétence technologique

Pour la compétence technologique, la moyenne du plein niveau d'atteinte de tous les critères est de 58 %. Parmi les quatre critères liés à cette compétence, le premier, qui consiste en l'intégration d'une vidéo au texte au moyen d'un hyperlien, révèle que 82 % des multitextes avaient atteint le plus haut niveau de ce critère, ce qui démontre que les élèves sont pour la plupart très compétents dans l'insertion d'hyperlien et n'ont pas besoin d'aide à ce chapitre. Seulement 4 % des multitextes avaient une vidéo intégrée directement sans l'utilisation de l'hyperlien. Les 14 % restants sont liés au non-respect de la contrainte, c'est-à-dire à l'absence de vidéo, à une vidéo dans une autre partie que celle demandée ou à plusieurs vidéos. Nous dégagons de ce constat que les élèves ont un haut niveau d'atteinte de la compétence technologique lorsqu'il est question d'ajouter l'hyperlien vers une vidéo, peu importe sa nature et son contenu; ils ont de la facilité à intégrer l'hyperlien au multitexte. Cela corrobore leur sentiment de compétence à produire des messages combinant texte et image mobile sur support électronique observé dans les résultats du post-test à la question 2- c. *À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous votre compétence à produire des messages combinant texte et image mobile sur support électronique?* Nous observons que 35 % des élèves se sont attribué une compétence acceptable, 40 % se sont attribué une compétence assurée et 12 % se sont attribué une compétence marquée pour un total de 87 % des élèves se jugeant plutôt compétents à produire des messages combinant texte et image mobile sur support électronique contre

13 % des élèves jugeant avoir une compétence peu ou très peu développée dans le domaine.

Le second critère est celui concernant la contrainte de temps d'une vidéo *relais* originale pour laquelle on demandait une production d'une durée d'environ une minute, soit le troisième critère de la troisième contrainte. Dans une proportion de 46 %, les multitextes avaient une durée entre trente secondes et une minute et trente secondes. Le 54 % restant correspond au non-respect de la contrainte, soit qu'il n'y avait pas de vidéo ou qu'il y en avait plusieurs. Nous observons que les élèves respectent la contrainte relative à la durée de la vidéo lorsqu'ils en produisent une.

Le troisième critère renvoie à la source de la vidéo, c'est-à-dire si elle était originale (vidéo créée par des élèves) ou si elle provenait du web, ce qui correspond au quatrième critère de la troisième contrainte. Dans une proportion de 46 % des multitextes, la vidéo est originale et a été créée par des élèves, ce qui correspond au plein niveau d'atteinte de ce critère contre 54 % des multitextes pour lesquels il y a eu non-respect de la contrainte, c'est-à-dire l'absence de vidéo ou plusieurs vidéos. Ces résultats vont à l'encontre de ceux obtenus dans le post-test à la question 2.c qu'on peut observer au premier critère de la compétence technologique : *À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous votre compétence à produire des messages combinant texte et image mobile sur support électronique?* La majorité des élèves se jugent plutôt compétents à produire des messages combinant texte et image mobile sur support électronique, mais nous

observons qu'ils n'obtiennent pas les mêmes résultats dans leur niveau d'atteinte à cette compétence lors de l'expérimentation. Ils obtiennent un haut niveau d'atteinte lorsque la vidéo est empruntée sur le web, tandis qu'ils obtiennent un faible niveau d'atteinte lorsqu'ils doivent produire une vidéo originale. Nous observons également que lorsque les vidéos des élèves obéissent à la contrainte, elles sont toutes originales. Nous dégageons de ces constats que les élèves qui n'ont pas intégré de vidéo originale à leur multitexte ont soit besoin d'aide à la réalisation de vidéos, soit ne disposaient pas des ressources nécessaires à la réalisation de cette tâche. Nous croyons à l'instar Fluckiger et Bruillard (2008) que les élèves qui n'ont pas intégré de vidéo originale à leur multitexte pourraient avoir des connaissances techniques globalement limitées. De plus, ils possèdent probablement une faible autonomie quant à l'utilisation des nouvelles technologies, en plus d'un manque de conceptualisation et de compréhension des mécanismes informatiques et une très faible verbalisation des pratiques.

Le quatrième critère consiste en l'accès au texte informatif par un hyperlien, ce qui correspond au deuxième critère de la sixième contrainte. Dans 68 % des multitextes, il y avait un texte accessible par hyperlien, soit le plus haut niveau d'atteinte du critère, contre 32 % des multitextes qui ne respectaient pas la contrainte. Une fois de plus, nous dégageons de ces constats tout comme au premier critère de la compétence technologique, que la majorité des élèves atteignent un haut niveau quant à l'intégration d'un hyperlien dans leur multitexte.

Le cinquième critère technologique concerne la nature des photos, qu'elles soient originales ou provenant du web, ce qui correspond au premier critère de la septième contrainte dans la grille d'analyse. En moyenne pour les deux photos, 48 % des multitextes avaient une photo qui semblait originale contre 23 % des multitextes qui avaient des photos qui ne semblaient pas être originales. En moyenne, 29 % des multitextes n'avaient pas de photo. Ces résultats ne correspondent pas à ceux obtenus dans le post-test des élèves quant à leur sentiment de compétence à produire des messages combinant texte et image fixe sur support électronique (question 2.b). Nous observons, à partir des résultats de cette question, que la majorité des élèves (93 %) se considèrent plutôt compétents à produire des messages combinant texte et image fixe sur support électronique : 15 % ont jugé avoir une compétence acceptable, 53 % ont jugé avoir une compétence assurée et 25 % ont jugé avoir une compétence marquée. Nous observons que la majorité des élèves s'accordent un niveau d'atteinte de cette compétence plutôt élevé alors que les résultats de notre analyse ont démontré l'inverse lorsqu'il s'agit de produire un message combinant texte et image fixe avec photos originales. Nous croyons que la faiblesse des élèves est liée à la contrainte d'originalité de la photo, c'est-à-dire à sa production et à son intégration au multitexte. Nous dégageons de ces constats, tout comme au troisième critère de la compétence technologique, que les élèves n'avaient pas les ressources nécessaires à la réalisation de cette contrainte ou qu'ils ont besoin d'une aide technique. Nous supposons que le transfert d'une photo vers leur ordinateur pour l'intégrer au multitexte dans l'application

Evernote aurait pu représenter une difficulté pour les élèves n'ayant pas respecté ce critère.

En résumé, nous constatons que lorsque les élèves respectaient les contraintes liées à la compétence technologique dans leur multitexte, ils performaient. Toutefois, dans 42 % des multitextes, les élèves n'ont pas respecté les contraintes. Dans la majorité des cas, cela s'observe par l'absence d'intégration de la vidéo au texte ou de texte informatif dans le multitexte, ainsi que par l'absence d'intégration de photo de nature originale. Donc, nous constatons que soit les élèves atteignent un haut niveau de compétence technologique, soit ils omettent tout simplement de répondre à la contrainte, ce qui peut exprimer qu'ils ont un niveau très peu développé de cette compétence. Nous croyons que les faiblesses des élèves quant à la compétence technologique se retrouvent principalement dans la production de vidéo ou de photos de nature originale, ainsi que de leur intégration au multitexte. À partir des constats de Fluckiger et Bruillard (2008), nous croyons qu'il faudrait enseigner davantage de connaissances techniques aux élèves afin de rehausser leur niveau d'atteinte de la compétence technologique ainsi que leur autonomie avec les nouvelles technologies. Nous croyons aussi qu'il faudrait intégrer à la formation des élèves la conceptualisation et la compréhension des mécanismes informatiques, ainsi que la verbalisation des pratiques.

4.3.3 La compétence multimodale

Pour la compétence multimodale, la moyenne du respect de tous les critères est de 53 %. Le premier critère de cette compétence était la présence d'une image

redondante dans la situation initiale, lequel correspond au premier critère de la première compétence. Dans 71 % des multitextes, il y avait une image avec la fonction de *redondance*. Dans une proportion de 11 %, les multitextes n'avaient pas d'image avec la fonction de *redondance*. Nous considérons qu'en général les élèves sont assez aptes à intégrer une image ayant la fonction de *redondance*. Ces résultats correspondent à la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes dans le post-test, puisque 90 % des élèves se jugent plutôt compétents à intégrer au texte des images redondantes (question 8.e). Dans une proportion de 27 %, les élèves ont jugé avoir une compétence acceptable, 41 % des élèves ont jugé avoir une compétence assurée et 22 % ont jugé avoir une compétence marquée.

Le second critère était le degré de représentativité de l'image quant à sa *redondance*, lequel correspond au deuxième critère de la première contrainte. Seulement 54 % des multitextes ont respecté cette contrainte, soit l'intégration d'une image représentant pleinement les propos qui la précèdent avec une relation forte entre l'image et le texte. Dans 25 % des multitextes, l'image ne représentait aucunement ou faiblement les propos qui la précédaient et dans 21 % des cas, il n'y avait pas d'image ou plusieurs images. Un peu plus de la moitié des multitextes avaient une image avec une relation forte. Nous observons que bien que la majorité des élèves soient plutôt compétents à intégrer des images redondantes au multitexte tel que discuté au critère précédent, ils éprouvent de réelles difficultés à intégrer des images *redondantes* qui soient riches sur le plan de la signification, soit de ce que Kress (2009) appelle « faire du sens » en combinant des modes. Nous constatons que la majorité des élèves participants,

tout comme ceux des travaux de Lebrun et Lacelle (2008, 2009), ont de la difficulté à intégrer les codes de l'image fixe, malgré une courte initiation sur le sujet. Nous croyons qu'il faudrait former davantage les élèves aux codes de l'image fixe afin de rehausser leur niveau d'atteinte à la compétence multimodale.

Le troisième critère consiste en l'ajout d'une vidéo *relais* dans les parties suivantes du schéma narratif: élément déclencheur, péripéties ou dénouement, ce qui correspond au premier critère de la troisième contrainte. Seulement 36 % des multitextes ont respecté la contrainte, soit l'ajout d'une vidéo *relais* insérée dans les parties du multitexte demandées. Dans 43 % des multitextes, il n'y avait pas de vidéo *relais* et dans 22 % des multitextes, il y avait soit plus d'une vidéo, ou la vidéo n'avait pas la fonction de *relais*. Les résultats du post-test quant à la perception qu'ont les élèves de leur propre compétence à la question 8.f *À partir d'une échelle de un à 5, comment jugez-vous votre habileté à intégrer au texte des vidéos-relais?* sont divergents de ceux obtenus dans nos analyses. Dans cette question, une proportion de 36 % des élèves a indiqué avoir une compétence acceptable, 32 % a indiqué avoir une compétence assurée et 14 % a indiqué avoir une compétence marquée, pour un total de 82 % des élèves qui jugent être plutôt compétents à intégrer au texte des vidéo-relais. Nous faisons le même constat que Lebrun et Lacelle (2010), c'est-à-dire que la majorité des élèves ayant pris part à notre expérimentation, tout comme ceux ayant pris part aux travaux de Lebrun et Lacelle (2008-2009), éprouvent une réelle difficulté à créer une jonction entre les images mobiles et les textes. Nous croyons que les élèves ont besoin de formation quant au *relais* image/texte mobile et qu'il faudrait les former davantage aux codes de l'image

mobile. Nous supposons aussi que les résultats de ces analyses sont probablement dus aussi à de grandes lacunes sur le plan technologique, soit à la capacité des élèves à créer une vidéo originale.

Le quatrième critère était le respect de la fonction *relais* de la vidéo, ce qui correspond au deuxième critère de la troisième contrainte. Dans seulement 25 % des multitextes, la vidéo avait la fonction *relais* et était riche sur le plan sémiotique. Nous pouvons faire les mêmes constats qu'au critère précédant tout en observant le fait que le respect de la contrainte a été plus faible en tenant compte des résultats de l'analyse de la pertinence de la vidéo sur le plan sémiotique. Les élèves semblent éprouver des difficultés à intégrer une vidéo de *relais*, mais qui en plus est riche et/ou pertinente sur le plan sémiotique. Nous constatons un besoin de formation à l'ancrage *relais* ainsi qu'aux codes de l'image mobile.

Le cinquième critère de cette compétence multimodale consiste à respecter la fonction *complémentaire* de l'image, ce qui correspond au premier critère de la quatrième contrainte. Dans seulement 32 % des multitextes, l'image remplissait la fonction *complémentaire* et était pertinente et/ou riche sur le plan de la sémiotique. Dans 46 % des multitextes, il n'y avait pas d'image *complémentaire* dans le multitexte ou s'il y en avait une, elle n'était pas située dans les parties demandées. Ces résultats vont à l'encontre du sentiment de compétence qu'ont les élèves à la question 8.d du post-test : *À partir d'une échelle de un à 5, comment jugez-vous votre habileté à intégrer au texte des images complémentaires?* Les élèves ont jugé qu'ils avaient une compétence

acceptable dans une proportion de 35 %, une compétence assurée dans une proportion de 40 % et une compétence marquée dans une proportion de 20 %. Dans une proportion de 95 %, les élèves ont considéré être plutôt compétents à intégrer au texte des images *complémentaires*. Nous constatons que les élèves se jugent beaucoup plus compétents qu'ils ne le sont à intégrer des images *complémentaires* à un texte. Nous croyons que les élèves ont besoin de formation quant au niveau d'ancrage de *complémentarité* et qu'une formation aux codes de l'image fixe serait nécessaire.

Le sixième critère consiste au respect de l'emplacement de l'image et de la pertinence de son emplacement quant à son contenu, ce qui correspond au deuxième critère de la quatrième contrainte. Dans 54 % des multitextes, l'image avec la fonction *complémentaire* se situait aux endroits demandés contre 43 % des multitextes qui n'avaient pas d'image *complémentaire* dans le multitexte. Dans 43 % des multitextes, les élèves ont tout simplement ignoré la contrainte d'écriture, ce qui peut exprimer un manque de compétence à intégrer des images avec le niveau d'ancrage de *complémentarité* au multitexte. Tout comme pour la fonction de *redondance* et de *relais*, nous constatons des faiblesses à combiner les modes texte/image *complémentaires* et nous croyons qu'il faudrait former davantage les élèves aux codes de l'image fixe afin de rehausser leur niveau d'atteinte à la compétence multimodale.

Le septième critère consiste à respecter la fonction *relais* de l'image, ce qui correspond au premier critère de la cinquième compétence. Dans 57 % des multitextes, l'image remplissait la fonction *relais* tout en étant pertinente et/ou riche sur le plan

sémiotique. Dans 33 % des multitextes, il n'y avait pas d'image ou l'image n'avait pas la fonction *relais*. Les résultats du post-test à la question 8.c : *À partir d'une échelle de un à 5, comment jugez-vous votre habileté à intégrer au texte des images-relais?* nous permettent de constater que les élèves (92 %) se perçoivent plutôt compétent à intégrer des images *relais* au texte alors qu'il en est autrement dans les résultats de notre recherche. Dans une proportion de 30 %, les élèves ont jugé avoir une compétence acceptable, tandis que 41 % ont indiqué avoir une compétence assurée et que 21 % ont indiqué avoir une compétence marquée. Nous supposons que certains des élèves n'ont pas tenu compte de la contrainte parce qu'ils ne savaient pas comment l'appliquer. Dans une proportion de 10 % des multitextes, l'image avait la fonction de *relais*, mais était pauvre sur le plan sémiotique, c'est-à-dire que la relation entre le texte et l'image était faible. Nous croyons que les élèves nécessitent une formation approfondie quant aux codes de l'image fixe ainsi qu'aux combinaisons image/texte *relais*.

Le huitième critère consiste à respecter l'emplacement de l'image et la pertinence de son emplacement par rapport à son contenu, ce qui correspond au deuxième critère de la cinquième contrainte. Dans 61 % des multitextes, l'image avec la fonction *relais* était située aux endroits demandés et dans 36 % des multitextes il n'y avait pas d'image avec la fonction *relais*.

Le neuvième critère consiste au respect de la fonction de *redondance* ou de *complémentarité* des photos de la situation finale et de leur valeur sur le plan sémiotique et correspond au deuxième critère de la septième contrainte. En moyenne pour les deux

photos dans les multitextes, 55 % des multitextes contenaient des photos qui remplissaient la fonction de *complémentarité* ou de *redondance* tout en étant pertinentes et /ou riche sur le plan sémiotique. Dans 45 % des multitextes, la contrainte n'était pas respectée. Nous dégagons les mêmes constats qu'au critère deux pour la redondance et au critère cinq pour la complémentarité, c'est-à-dire que les élèves surestiment leur niveau d'atteinte de ces compétences dans les résultats du post-test, alors qu'ils ont des faiblesses marquées à combiner des texte/image *redondante* et texte/image *complémentaire*. Ils ont besoin de formation aux codes de l'image fixe afin d'être en mesure de faire combinaisons texte-image signifiantes.

Le dernier critère consiste à respecter l'emplacement des deux photos dans la situation finale et correspond au troisième critère de la septième contrainte. Dans 64 % des multitextes, il y avait deux photos dans la situation finale, contre 11 % des multitextes qui en avaient une seule et 25 % des multitextes qui n'en avaient pas. Dans 36 % des multitextes, il manquait au moins une des deux photos demandées, peu importe la fonction demandée, ce qui pourrait se traduire par un manque de formation à l'un ou l'autre des différents niveaux d'ancrage. Nous croyons aussi que le fait que les photos demandées dans la contrainte soient de nature originale peut avoir eu un impact sur ce critère. Si les élèves ont des faiblesses sur le plan technologique quant à l'insertion des photos au multitexte et cela peut avoir un impact sur les résultats de ce critère.

À la lumière des analyses des trois compétences en littératie médiatique, dans la plupart des contraintes d'écriture demandées, nous observons d'importants écarts entre l'atteinte du niveau des compétences et la perception qu'ont les élèves de leur niveau de compétences. En moyenne, le niveau d'atteinte des trois compétences jumelées se situe à 53 %, ce qui est très insuffisant et nécessite une intervention didactique de plus longue haleine.

CONCLUSION

Bien que nous ayons mené notre recherche avec le plus de rigueur possible, elle comporte des limites. Elle n'a pas la prétention de répondre à tous les éléments qui ont été présentés dans la problématique, ces derniers faisant aussi écho à d'autres problèmes analysés sous différents paradigmes. Elle ne cherche pas non plus à cibler de façon généralisable la capacité des élèves à atteindre ou non les niveaux de compétences en littératie médiatique, l'échantillon étant trop restreint pour être représentatif de la population québécoise ou de façon encore plus vaste, du monde occidental. Cependant, l'intérêt de cette recherche réside dans son aspect exploratoire, puisque peu d'expérimentations ont été faites à l'heure actuelle dans le champ de la littératie médiatique et plus précisément de l'analyse du niveau d'atteinte de ses compétences spécifiques. De plus, cet outil didactique répond aux préoccupations du MELS (2007) qui souligne l'importance pour l'enseignant d'être ouvert à la place qu'occupent les technologies dans la vie des jeunes en plus de les aider à mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement de leurs compétences en français. Or, nous souhaitons que notre recherche contribue, par ses retombées, à la formation des enseignants. Ces derniers pourraient ainsi mettre en application les différents procédés nécessaires à la réalisation d'un multitexte et par le fait même, accroître le niveau d'atteinte des compétences des élèves en littératie médiatique.

Pour conclure, les résultats des analyses des multitextes de notre expérimentation nous ont permis de formuler plusieurs constats : tout comme Touitou (2008), nous avons observé que les élèves maîtrisaient mal leurs besoins en information. Des faiblesses marquées ont été relevées dans leur capacité à trouver de l'information pertinente, ce qui

dénote un manque à combler au niveau de leur compétence en recherche documentaire et de leur esprit critique. Nous supposons qu'une formation qui inclurait les six compétences en recherche documentaire proposées par Mottet (2012) rehausserait le niveau d'atteinte des élèves quant à la compétence informative. Nous avons également constaté que lorsque les élèves respectaient les contraintes ayant des critères liés à la compétence technologique à leur multitexte, ils réussissaient généralement lorsqu'il s'agissait d'intégrer des contenus non originaux comme ceux empruntés d'Internet (ex. vidéo trouvée sur You Tube). Cependant, lorsqu'ils ne respectaient pas les contraintes liées à des critères de nature technologique, c'était principalement lorsqu'il s'agissait de produire des photos et des vidéos de nature originale et de les intégrer au multitexte. Comme Fluckiger et Bruillard (2008), nous émettons l'hypothèse que ces importants écarts sont dus à une méthode par essais et erreurs de la part des élèves quant à leurs usages des TIC et qu'une formation est nécessaire afin de pallier ce manque d'habileté technologique. D'après les faiblesses soulevées par Fluckiger et Bruillard (2008) et en fonction des résultats de notre expérimentation, nous supposons que dans cette formation, des connaissances techniques devraient être enseignées aux élèves afin de les rendre davantage autonomes avec les nouvelles technologies. Nous supposons également que la conceptualisation et la compréhension des mécanismes informatiques, ainsi que la verbalisation des pratiques devraient faire partie de cette formation. Autre constat, pour la compétence multimodale en général, nous avons observé que les élèves éprouvaient de réelles difficultés à combiner des modes qui soient riches sur le plan de la signification, soit ce que Kress (2009) appelle « faire du sens ». Ces difficultés ont été

observées tant dans les combinaisons texte/image fixe que dans les combinaisons texte/image mobiles et dans les différents niveaux d'ancrage des modes, soit la *redondance*, la *complémentarité* et le *relais*. Nous pensons qu'il serait intéressant dans des recherches futures de se pencher sur la conception d'un modèle d'enseignement de compétences en littératie médiatique (informationnelle, technologique, multimodale) qui tiendrait compte des combinaisons de modes et de leur valeur sur le plan de la signification. Enfin, nous avons constaté que les élèves surestimaient généralement leurs niveaux d'atteinte de compétences, lorsque nous avons comparé les résultats du post-test à nos propres résultats.

Il serait intéressant de valider nos conclusions avec les résultats d'autres recherches futures portant sur le niveau d'atteinte des compétences en littératie médiatique ainsi que sur l'incidence du manque de maîtrise de l'une sur l'autre. Par exemple, si un élève a des lacunes importantes quant à un critère lié à la compétence technologique, cela peut l'empêcher de respecter une contrainte qui ferait appel à la compétence informationnelle ou multimodale. Les faiblesses quant aux compétences en littératie médiatique relevées dans les multitextes des élèves participants nous amènent à conclure que les élèves ont besoin de formation quant aux trois principales compétences en littératie médiatique (informationnelle, technologique, multimodale), formation qui doit s'appuyer sur des ressources didactiques validées par la recherche.

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Adam, J.-M. et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- Astolfi, L.-P., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
- Barthes, R. (1964). *Rhétorique de l'image*. Consulté le 4 juillet 2012 [En ligne] http://www.valeriemorignat.net/telechargements/roland_barthes_rhetorique_image.pdf
- Benveniste, É. (1969). Sémiologie de la langue, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1974, tome II.
- Bibeau, R. (2003). *Des contenus numériques pour l'éducation*. Montréal, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction des ressources didactiques.
- Boutin, J.-F. (2012). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir], *Québec français*, no 166, été 2012, p. 46-47. Consulté le 12 octobre 2012, [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/67267ac>
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative, *Social Research*, vol. 54, no 1, p. 11-32
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge : Polit Press.
- Bull, G. et Kajder, S. (2004). Digital storytelling in the language arts classroom. *Learning and Leading with Technology*, 32 (4), p. 46-49.
- Bursztejn, C. (2004). La pensée hypertexte. *Le Coq Héron*. Consulté le 12 juin 2012 [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2004-1-page-130.htm>
- CEFRIO (2009). *Enquête Génération C. Les 12-24 ans : utilisateurs extrêmes d'Internet et des TI*. Consulté le 10 septembre 2012. [En ligne] http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Publication/reseau_pages_3_5.pdf
- Chartier, A.-M. (2005). L'enfant, l'école et la lecture, Les enjeux d'un apprentissage. *Le Débat*. Consulté en ligne le 22 novembre 2011 [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-le-debat-2005-3-page-194.htm>
- Commission générale de terminologie et de néologie (1999). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Encart du No 14 du 8 avril. Consulté le 18 janvier 2013, <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/14/encart.htm>

- Czarniawska, B., (1996). *Narrating the organization*. Chicago : The Chicago University Press.
- Douarin, L. L., et Delaunay-Téterel, H. (2011). Le « net scolaire » à l'épreuve du temps « libre » des lycéens. *Revue Française de Socio-Économie*. Consulté le 12 avril 2012 [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-socio-economie-2011-2-page-103.htm>
- Eco, U. (1988). [1971], *Le signe*. Bruxelles : Labor.
- Fastrez, P. et De Smedt, T. (2012). «Une description matricielle des compétences en littératie médiatique» Dans Lebrun, M., Lacelle N., Boutin, J.-F. sous la direction de Monique Lebrun, *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.45-58.
- Fluckiger, C. et Bruillard, E. (2008). *TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires* Actes du colloque international de l'ERTÉ « L'éducation à la culture informationnelle », Université Lille 3, France. Consulté le 15 octobre 2011 [En ligne] http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00343128_v1
- Froger, N. (2000). Apprendre à lire un hypermédia, analyse des potentialités d'apprentissages du cédérom Les animaux. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 100, p.79-94. Consulté le 19 novembre 2011, [En ligne] <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001185>
- Gautellier, C. (2010). Consommation médiatique des jeunes, un double enjeu d'éducation et de régulation, *Les Cahiers Dynamiques*. Consulté le 4 juillet 2012, [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2010-2-page-38.htm>
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Editions du Seuil.
- Glister, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley and Sons.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques ».
- Halté, J.-F. (1998). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France. Coll. « Que sais-je? » no 2656.
- Hébert, L. (2013). *L'analyse des textes littéraires : vingt méthodes*. Consulté le 13 juillet 2013 [En ligne] <http://www.signosemio.com/documents/approches-analyse-litteraire.pdf>

- Hobbs, R. Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills, *Reading Research Quarterly*, vol. 38, n° 3, 2003, p. 330-355.
- Jenkins, H. (2003) Transmedia Storytelling, *Technology Review*, publié le 15 janvier 2003 par le MIT.
- Jewitt, C. (dir) (2009a). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres : Routledge.
- Jouët, J., et Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, vol. 17, p. 25-102.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. St-Laurent. Québec : ERPI.
- Kellner, D. et J. Share (2007). Critical media literacy is not an option, *Learn Inq*, vol 1. P.59-69.
- Kress, G. R. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London. New York : Routledge. 175 p.
- Kress, G.R. (2009). Assessment in the Perspective of a Social Semiotic Theory of Multimodal Teaching and Learning, Chapitre 2 dans Wyatt-Smith, C M and Cummings J J, (dir.) *Educational Assessment in the 21st Century*. New York : Springer.
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London : Routledge.
- Laberge, M.-F. (2006). Nouveaux médias et transformation des pratiques de lecture. *Vie pédagogique*, Numéro 139 Pages 22 à 26. Consulté le 17 février 2011, [En ligne] <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/139/vp139.pdf>
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2009). *Pratiques et outils pédagogiques en littératie en contexte d'inclusion : vers la réussite pour tous*. L'usage des nouvelles littératies dans un contexte d'inclusion dans les classes de secondaire au Québec / Using new literacies in an inclusive context in Quebec classes, dans le cadre de la 16^{ème} Conférence européenne sur la lecture.
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2011). «Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique» Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.) *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF, Collection Didactique, n° 3, Namur, Belgique, 205-224.

- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2010). Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias, *Recherche en éducation*. Consulté le 18 juillet 2012, [En ligne] <http://revue-recherche-education.com/actes/acfas2010/acte5.pdf>
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias. Actes du colloque « La lecture sous toutes ses formes : pluralité des supports, des processus et des approches », I. Carignan, M.C. Beaudry et N. Lacelle (dir.), *Revue pour la recherche en éducation*.55-71 En ligne : <http://revue-recherche-education.com/> (onglet « Actes de colloque).
- Lebrun, M et Lacelle, N. (2012). Les usages linguistiques des adolescents québécois sur les médias sociaux, *ALSIC*. Consulté le 30 avril 2012, [En ligne] <http://alsic.revues.org/2462>
- Lebrun, M., Lacelle N., Boutin, J.-F.(dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. (2012). Genèse et essor du concept en littératie médiatique multimodale. *Mémoire du livre*, vol.3, no 2. Consulté le 18 juillet 2012 [En ligne] <http://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html>
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale . La littératie dans les études québécoises. *Globe, Revue internationale d'études québécoises*.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal : Guérin Éditeur.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'ARC.
- Livingstone, S. (2004). *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*. Consulté le 18 juillet 2012 [En ligne] <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf>
- Macken-Horarik, M. (2004). Interacting with the Multimodal Text: Reflections on Image and Verbiage in Art Express, *Visual Communication*, Vol.13. No.1. p. 5-26.

- Marsh, E.E. et M.D. White (2003). *A Taxonomy of Relationship between images and Text : Additional Examples Illustrating its Application*, Consulté le 10 juin 2013, [En ligne] <http://www.glue.umd.edu/whitemd/taxonomy_ex.html>.
- McLaughlin, M. et Devoogd, G.L. (2004). *Critical literacy. Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York : Scolastic.
- Meunier, J. P. et Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (2e édition revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, (2004). La littératie au service de l'apprentissage – Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année. *Éducation en Ontario, L'excellence pour tous et pour toutes*. Consulté le 14 mai 2012, [En ligne] <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 1^{er} cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006) *Programme de formation de l'école québécoise*, consulté le 10 octobre 2012 [En ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire 2^e cycle*, consulté le 9 juillet 2013 [En ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/echellessec.htm>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*, consulté le 18 juillet 2012 [En ligne] http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf
- Mottet, M. (2012). *Repérer, évaluer et exploiter l'information : Quels apprentissages avant le cégep? Quelle formation requise au cégep?* Communication présentée dans le cadre du Rendez-vous de l'arrimage secondaire-collégial organisé par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) dans le cadre du congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Office québécois de la langue française (1999). *Le grand dictionnaire terminologique (GDT) Fiche terminologique Lien hypermédia*. Consulté le 08 avril 2011 [En ligne] http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17484953

- Piette, J. (2012). « Une réflexion sur les mutations de l'éducation aux médias » Dans Lebrun, M., Lacelle N., Boutin, J.-F. sous la direction de Monique Lebrun, *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 241-246.
- Piette, J., Pons, C.-M., Giroux, L. (2006). *Les jeunes et Internet : appropriation des nouvelles technologies. Rapport final de l'enquête menée au Québec*. Québec : Ministère de la culture et des communications (MCC).
- Rentz, K. (2006). The Value of Narrative in business Writing, *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 6, no 3, 1992, p. 293-315.
- Reuter, Y. (1997). *L'analyse du récit*. Paris : Dunot.
- Rey, B., Carette, V., Defrance A. et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47, p. 220-228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56, p. 487-506.
- Salway, A. et Martinec, R. (2004). *Image-text combinations*, International Multimedia Modelling Conference, Melbourne, Australia, Consulté le 01 juin 2013 [En ligne]
<http://www.computing.surrey.ac.uk/personal/pg/A.Salway/pdfs/imagetextcombinations.doc>.
- Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*. Consulté le 24 février 2011 [En ligne]
<http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-25.htm>
- Stevens, L.P., et Dean, T.W. (2007). Critical Literacy. Context, Research, and practice in the K-12 Classroom, *Thousand of Oaks*, Sage Publications.
- Tabary-Bolka, L. (2009). Culture adolescente vs culture informationnelle. L'adolescent acteur de la circulation de l'information sur internet. *Les Cahiers du Numérique*. Consulté le 13 mars 2012, [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-85.htm>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Éditions de la chenelière.

- Touitou, C. (2008). Les nouveaux usages des générations internet : Un défi pour les bibliothèques et les bibliothécaires. *Bbf*. Consultée le 21 mai 2012 [En ligne] <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2008-04-0067-001.pdf>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherche Qualitative*, Hors Série(5), 38-45.
- Unsworth, L. (2008). *New Literacies and the English Curriculum*. London and New York : Continuum.
- Van Leeuwen, T. (2005). Multimodality, Genre and Design' in Sigrid Norris, Rodney H. Jones (eds), *Discourse in Action - Introducing mediated discourse analysis*, *Routledge*, London, pp. 73-94.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Youssef, A.B. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique, *Réseaux*, 5-6, no 127-128, 366 p. Consulté le 24 septembre 2013 [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2004-5-p-181.htm>

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet mineur)

La littératie médiatique multimodale en contexte scolaire

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Nathalie Lacelle

Département, centre ou institut : département des sciences de l'éducation

Adresse postale : Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, Boul. des Forges, CP 500, G9A 5H7

Adresse courriel : Nathalie.Lacelle@uqtr.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à développer sa compréhension et sa production écrite grâce à l'utilisation des nouvelles technologies numériques. Ainsi, en plus de faire de la lecture et de l'écriture de façon traditionnelle, il pourra utiliser le film, le CD, le MP3 et l'ordinateur pour ses travaux, guidé par des spécialistes qui s'intéressent à l'adaptation des jeunes aux nouvelles technologies pour des fins d'apprentissage en français.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son professeur ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire du français.

PROCÉDURE(S)

Avec votre autorisation et l'accord de votre enfant, celui-ci sera invité à travailler en petit groupe ou seul en compréhension et en production de textes utilisant les nouveaux médias. Nous ne filmerons ni n'enregistrerons votre enfant dans ses interactions avec son enseignant et avec les autres élèves durant les périodes où il travaillera avec nous. Nous le laisserons apprendre à son rythme comment améliorer son français grâce aux technologies, et ce, durant 15 périodes de classe. Ses apprentissages seront conformes à ce qui est prescrit par les objectifs du ministère de l'Éducation pour l'enseignement du français à son niveau. En effet, l'exploitation des nouvelles technologies fait partie des « compétences transversales » mises de l'avant dans le programme de français ministériel actuellement en vigueur. Votre enfant sera évalué de façon uniquement formative lorsqu'il travaillera avec nous : il ne peut donc échouer son cours de français en raison de sa participation. Les enseignantes impliquées ont prévu évaluer de manière sommative la production écrite à l'issue du projet.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire. Néanmoins, soyez assuré que la responsable de la recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls la chercheuse et son assistant de recherche auront accès aux documents qu'il aura produits, seul ou avec d'autres, durant ces 15 périodes. L'ensemble du matériel de recherche (soit les travaux des élèves) sera conservé sous clé au laboratoire de la chercheuse pour la durée totale du projet. S'il arrivait que la chercheuse désire se servir d'un extrait du travail de votre enfant pour des fins de publication, son consentement et le vôtre seraient alors demandés.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure

entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, des exercices en conformité avec le programme ministériel leur seront proposés en classe par l'enseignant.

Votre accord implique également que vous acceptez que la responsable de la recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis (soit les travaux) à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement, ni d'ailleurs aucune des classes participantes.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la chercheuse principale au numéro (819) 376-5011 # 3640 pour des questions additionnelles sur le projet, d'éventuelles inquiétudes, ou sur vos droits ou sur ceux de votre enfant en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR a approuvé le projet de recherche auquel votre enfant va participer.

Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQTR.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont essentielles à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

APPENDICE B

GUIDE D'ÉCRITURE MULTIMODALE

PROJET : ÉCRIRE UN TEXTE MULTIMODAL

« ÉCRIRE DES TEXTES VARIÉS »

Cahier de l'élève



Nom: _____

Gr. _____

GUIDE D'ÉCRITURE MULTIMODALE

Suite à l'activité d'écoute du film *Va, vis et deviens*, tu devras écrire une histoire en combinant l'écriture, l'image et la vidéo. Les sujets qui vous sont proposés reprennent les thèmes du film, soit l'immigration, l'exil, l'adaptation culturelle. Le texte multimodal sera réalisé à partir du logiciel Evernote en équipe de deux. Votre texte (environ 750 mots) devra inclure des images, des vidéos et des hyperliens vers des textes informatifs ou descriptifs.

SUJETS 1

L'univers narratif sociologique (humaniste) : une peinture des conditions de vie contre lesquelles le personnage principal souvent se révolte; le texte est souvent centré sur la souffrance.

Les mises en situation ci-dessous serviront de base à ton histoire.

Mise en situation 1 :

Après le tremblement de terre à Haïti en 2010, Loé et sa famille ont emménagé à Trois-Rivières. Chaque jour depuis son arrivée, Loé essaie de s'intégrer dans la communauté québécoise/trifluvienne ainsi que dans son école. Elle est victime de méchancetés et de harcèlement verbal au quotidien en raison de ses différences ethniques. Elle doit constamment se battre pour faire sa place. Un événement fera tourner le vent de côté. De quoi s'agira-t-il? Quels en seront les impacts sur sa vie? Quelle sera la situation finale?

Mise en situation 2 :

Saad vit difficilement la mort de son père survenue deux mois auparavant en Syrie. Parlant tous deux français et arabe, lui et sa mère ont émigré au Canada et ont élu domicile à Trois-Rivières. Saad a le mal de vivre, il a beaucoup de difficulté à s'intégrer, se mettant lui-même à l'écart des autres jeunes pour vivre sa peine. Quelque chose va venir s'ajouter à la situation qui changera sa vie. De quoi sera-t-il question? Comment le vivra-t-il? Comment cela transformera-t-il sa vie?

SUJET 2

L'univers narratif historique : une fiction reposant sur la reconstitution de faits historiques dont le thème est souvent un conflit; le personnage principal conduit l'un des camps qui s'affrontent.

Les mises en situation ci-dessous serviront de base à ton histoire.

Mise en situation 1 :

Au début du XXe siècle, une famille canadienne-française de la région de Trois-Rivières emménage à Boston, aux États-Unis, pour y trouver du travail dans une usine. La crise de 1929 frappe. Ton personnage qui était enfant en très bas âge au moment de l'exode vers les États-Unis est maintenant dans le début vingtaine et est revenu à Trois-Rivières pour y trouver du travail. Il erre dans la ville et on le surnomme le « hobo » (vagabond de la grande crise). En quoi consiste sa vie? Veut-on l'aider? Que lui arrivera-t-il?

Références sur les « hobos » :

<http://www.ssjbmauricie.qc.ca/client/documentation/hobos.pdf>

Mise en situation 2 :

12 août 1817, Ludger Duvernay publie pour la première fois La Gazette des Trois-Rivières, premier journal bas-canadien qui ait existé en dehors de Montréal et Québec. M. Duvernay ayant des intérêts politiques indépendantistes et étant un fervent Patriote, a dû s'exiler aux États-Unis lors des Rébellions de 1837. À son retour à Trois-Rivières, comment pourrait-il être perçu? Qu'est devenu le peuple canadien-français? Où en est sa vie? Que fera-t-il?

Références sur Ludger Duvernay :

http://www.ssjbmauricie.qc.ca/client/documentation/lduvernay_2.pdf

Personnage principal

Afin de vous aider dans la rédaction de votre texte multimodal, il est essentiel que vous commenciez à échafauder le portrait de votre personnage principal, que vous pourrez par la suite modifier au besoin.

Fiche signalétique d'un personnage

État civil	Nom: _____ Prénom: _____ Surnom : _____ Âge: _____ Titre : _____
Portrait physique	Allure générale: _____ _____ _____ Traits et particularités physiques : _____ _____ _____ Vêtements: _____ _____ Démarche et posture: _____ _____ _____
Dispositions particulières	Aptitudes, talents, dons, pouvoirs, etc. : _____ _____ _____

Comportement	Attitudes et manières : _____ _____ _____
	Habitudes et manies : _____ _____ _____ Goûts, désir, passion : _____ _____ _____ Inclinaison amoureuse : _____ _____ _____
Langage	Variété de langue : _____
Portrait moral	Trait de caractère : _____ _____ _____ Idées, valeurs, convictions, ambitions, etc. : _____ _____ _____
Portrait social	Occupation : _____ Statut social : _____ Milieu : _____ Éducation et scolarité : _____

Les lieux et l'époque

Parmi les passages descriptifs, autres que ceux décrivant le personnage, figurent ceux qui serviront à décrire les lieux et l'époque où se déroule le récit. Ces derniers pourront être décrits de façon explicite (passages précis les décrivant) ou insérés à travers des indices (technologies, bâtiments, références culturelles (livres, célébrités, politique, etc.), personnages (habillement, emploi, statut social, etc.).

L'époque :	Époque approximative : _____ _____ Événements/personnage liés à cette époque (contexte historique) : _____ _____ _____ _____
Paysage/décor :	Éléments servant à la mise en place du décor : _____ _____ _____ _____
Lieux :	Principal : _____ _____ Secondaire : _____

Fonctions de l'image dans le texte multimodal

La multimodalité est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes (texte, image, son) et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend des images animées et du son, les deux étant livrés conjointement).

Les relations entre les modes d'expression (image, texte, vidéo...) dans un texte multimodal peuvent être de différentes natures. Nous travaillerons essentiellement la redondance, la complémentarité et le relais. Voici quelques exemples pour vous aider à comprendre comment dans la narration l'image et la vidéo peuvent s'intégrer au texte.

1- La redondance

L'image est fidèle (identique) aux propos du texte

Ex. : Luc adorait aller à la pêche les dimanches [...]



2- La complémentarité

L'image ajoute au texte de l'information

Ex. : Quand Hélène vit Luc pour la première fois, elle se dit qu'elle n'avait jamais rien vu de tel [...]



3- Le relais

Alternance des modes d'expression



Ex. : Luc avait une très belle  et il adorait l'utiliser pour aller à l'école.

Schéma narratif

Étapes essentielles du texte narratif	Composition
La situation initiale	Le personnage vit une situation normale où tout est en équilibre. Les éléments suivants doivent faire partie de la situation initiale : la description du héros (quelques caractéristiques physiques et psychologiques), le lieu et temps de départ , la situation du héros .
L'élément déclencheur (ou perturbateur)	Est un événement ou un personnage qui vient perturber la situation d'équilibre. C'est le déclenchement de la quête du personnage principal, qui cherche à retrouver une situation d'équilibre. L'élément déclencheur engendre la « mission » du héros.
Le déroulement (ou nœud)	Est constitué des diverses péripéties (actions, événements) qui permettent au personnage de poursuivre sa quête.
Le dénouement	Est le moment où le personnage réussit ou échoue sa mission.
La situation finale	Est le moment où l'équilibre est rétabli. Le personnage a retrouvé sa situation de départ ou vit une nouvelle situation.

Cahier de scénarisation

Situation initiale (100 mots)

Description du héros : _____

Temps de départ : _____

Lieu : _____

La situation du héros : _____

Une image *redondante* (personnage ou lieu)

- L'image doit être placée dans ta situation initiale



Contenu de l'image : _____

Une vidéo informative en hyperlien pour situer le contexte de l'histoire (ex : YouTube)

- La vidéo peut être placée où tu veux dans ta situation initiale



Contenu de la vidéo : _____

Pour l'élément déclencheur, les péripéties/actions et le dénouement, tu devras insérer un média différent pour chacune des parties parmi les suivants :

- ✓ Une vidéo *relais* originale (1 minute)
- ✓ Une image *complémentaire*
- ✓ Une image *relais*
- ✓ Un texte informatif en hyperlien

N.B. Chaque média ne peut être utilisé qu'une seule fois

L'élément déclencheur (ou perturbateur) (150 mots)

+ Un média parmi les quatre disponibles : _____

Son

contenu : _____

Péripéties (actions) (250 mots)

+ Un média parmi les quatre disponibles : _____

Son

contenu : _____

Dénouement (150 mots)

+ Un média parmi les quatre disponibles : _____

Son contenu : _____

Situation finale (100 mots)

Doit contenir deux photos originales (*redondante* ou *complémentaire*)

Photo 1 :

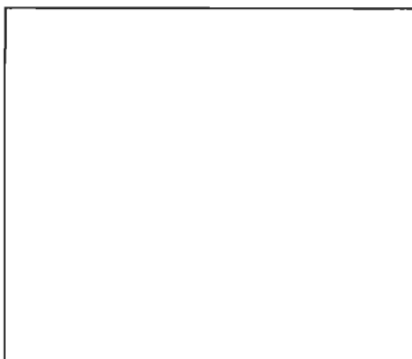


Photo 2



Contenu de la photo 1 : _____

Contenu de la photo 2 : _____

EVERNOTE



Pour se créer un compte

- 1- Double-cliquer sur l'icône d'Evernote préinstallée sur l'ordinateur (un éléphant gris sur fond vert dans un carré)
- 2- Au milieu de la page, cliquer sur : Créer un compte Evernote gratuit
- 3- **A)** Remplir les champs demandés (nom complet, adresse email, nom d'utilisateur, mot de passe, confirmer mot de passe). (choisir un nom d'utilisateur et un mot de passe que vous retiendrez)
B) Cocher la case : Vous acceptez nos Conditions Générales d'Utilisation et vous confirmez avoir plus de 13 ans.
C) Cliquer sur : S'inscrire

N B. Très important d'inscrire votre nom d'utilisateur ainsi que votre mot de passe sur une feuille de papier et le remettre à l'enseignante (pour entrer dans votre compte Evernote afin d'évaluer votre travail à la fin du projet). De plus, ne pas divulguer les informations de connexion de votre compte à d'autres élèves n'étant pas dans votre équipe.

- 4- Lors des prochaines connexions, simplement entrer votre nom d'utilisateur, votre mot de passe et cliquer sur : Connexion

Très important : Quand vous avez terminé d'utiliser Evernote, aller dans l'onglet « **Outils** » et sélectionner « **Déconnexion** ». Si vous oubliez de

le faire, la prochaine personne à utiliser Evernote sur l'ordinateur aura accès à vos travaux...



EVERNOTE

Comment utiliser Evernote

Pour créer une nouvelle note (document pour travailler votre texte multimedial)

- 1- Aller dans « Fichier »
- 2- Sélectionner « Nouvelle note »
- 3- Au milieu de l'écran, double cliquer sur « Note sans titre »
- 4- Votre note apparaîtra dans une nouvelle fenêtre
- 5- Pour faire des sauvegardes, fermer la fenêtre avec le « X rouge » dans le haut de l'écran à droite. Vous êtes à nouveau dans votre compte Evernote, cliquer sur l'onglet « Synchroniser », cela effectuera la sauvegarde.

N.B. Tout ce qui est synchronisé peut être ouvert à partir de n'importe quel système supportant Evernote, il suffit de vous connecter à votre compte avec votre nom d'utilisateur et votre mot de passe.

Pour ajouter d'autres modes (images, photos, vidéos, sons, etc.)

- 1- Dans votre zone de texte, cliquer sur le bouton droit de la souris, plusieurs options apparaîtront, sélectionner « joindre des fichiers... »
- 2- Choisir la destination du fichier à importer (bureau, mes documents, périphériques (clé USB), etc.)

Pour modifier la taille d'une image à importer

- 1- Aller chercher le logiciel Pixlr sur internet en allant au www.pixlr.com ou en trappant Pixlr dans Google.



- 2- Sélectionner « Open photo editor »
- 3- Sélectionner « ouvrir une image à partir de l'ordinateur »
- 4- Choisir l'image du fichier approprié (bureau, mes documents, etc.)
- 5- Par la suite, voici les procédures à suivre pour modifier le format de l'image :
 - 1- éditer
 - 2- transformation libre
 - 3- choisir dimension
 - 4- recadrer en rognant
 - 5- enregistrer photo sur bureau ou autre
- 6- Enregistrer l'image modifiée à la destination souhaitée
- 7- Répéter procédure : **Pour ajouter d'autres modes** (images, photos, vidéo...)

Pour ajouter un hyperlien vers un vidéo, texte ou autre

- 1- Aller faire un copié/collé de l'adresse URL qu'on veut utiliser pour faire l'hyperlien vers le média désiré ex. vidéo dans You Tube
- 2- Cliquer sur le bouton droit de la souris pour faire apparaitre les options
- 3- Sélectionner « hyperlien »
- 4- Sélectionner « ajouter »

5- Copier/coller l'adresse URL de l'hyperlien dans l'espace prévu à cet effet

Très important : Quand vous avez fini d'utiliser Evernote, aller dans l'onglet « **Outils** » et sélectionner « **Déconnexion** ». Si vous oubliez de le faire, la prochaine personne à utiliser Evernote sur l'ordinateur aura accès à vos travaux.

APPENDICE C

POST-TEST DU PROJET CHAVIGNY

Questionnaire sur compétences en écriture multimodale

Le but de ce questionnaire est de recueillir des données sur vos habiletés à écrire des textes multimodaux sur supports électroniques.

Votre nom : _____

Votre groupe : _____

1. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous votre compétence à

- à produire des messages textuels : ____
- à produire des messages iconiques de type images fixes (ex : photo) : ____
- à produire des messages iconiques de type images séquentielles (ex : BD) : ____
- à produire des messages iconiques de type images mobiles (ex : vidéo) : ____
- à produire des messages sonores (ex : radio) : ____

2. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous votre compétence

- à produire des messages combinant texte et image fixe sur support papier : ____
- à produire des messages combinant texte et image fixe sur support électronique : ____
- à produire des messages combinant texte et image mobile sur support électronique : ____
- à produire des messages combinant texte, image mobile et son sur support électronique : ____
- à produire des messages combinant son et image sur support électronique : ____

3. Est-ce la première fois que vous écrivez un texte multimodal à l'école?

oui ____ non ____

Sinon, quelles autres productions multimodales avez-vous réalisées à l'école (film? BD? Récit illustré?....) Précisez le logiciel utilisé.

Production multimodale	Logiciel

4. 8. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous votre compétence à utiliser les logiciels suivants :

Word : ____
 Audacity : ____
 Movie Maker : ____
 Powerpoint : ____
 Evernote : ____

5. Quels logiciels vous ont aidés à intégrer des images et des vidéos dans votre texte multimodal sur Evernote?

6. Quelle est votre appréciation du logiciel Evernote?

- a) facile à utiliser : oui _____ non _____
- b) permet de laisser libre cours à ma créativité : oui _____ non _____
- c) aide à structurer mon texte, à le rendre plus cohérent : oui _____ non _____
- d) rend la présentation plus attrayante : oui _____ non _____
- d) autre : _____

7. Comment comptez-vous réutiliser ce logiciel?

- a) pour créer mes œuvres personnelles, à mettre sur Internet et/ou à envoyer à mes amis : oui _____ non _____
- b) pour faire certains travaux scolaires : oui _____ non _____
- c) autre : _____

8. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment jugez-vous votre habileté à

produire des textes écrits (sans recours à l'image) ___

produire des textes multimodaux ___

intégrer au texte des images *relais* _____

intégrer au texte des images *complémentaires* _____

intégrer au texte des images *redondantes* ___

intégrer au texte des vidéos *relais* _____

intégrer au texte des vidéos *complémentaires* _____

intégrer au texte des vidéos *redondantes* ___

intégrer au texte du son (bruits, parole, musique) ___

9. Que jugez-vous difficile dans l'écriture multimodale? (vous pouvez encercler plus d'une réponse)

- a) maîtriser le logiciel d'écriture
 - b) maintenir la cohérence de l'histoire
 - c) penser l'histoire à partir de plusieurs modes d'expression
 - d) autre : _____
-

10. Que jugez-vous facile dans l'écriture multimodale?

- a) maîtriser le logiciel d'écriture
 - b) maintenir la cohérence de l'histoire
 - c) penser l'histoire à partir de plusieurs modes d'expression
 - d) autre : _____
-

Souhaiteriez-vous renouveler cette activité? Pourquoi? _____

Merci de votre collaboration!

APPENDICE D

LA COMPILATION DES DONNÉES DU POST-TEST DU PROJET

Compilation de données pour le questionnaire sur compétences en écriture multimodale

81 répondants

1. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande) comment évaluez-vous votre compétence à :						
a. Produire des messages textuels	1= 1	2= 2	3= 19	4= 28	5= 30	N/A= 1
b. Produire des messages iconiques de type images fixe (ex. photo)	1= 0	2= 3	3= 25	4= 31	5= 21	N/A= 1
c. Produire des messages iconiques de type image séquentielle (ex. B.D.)	1= 7	2= 14	3= 29	4= 23	5= 5	N/A= 3
d. Produire des messages iconiques de type images mobiles (ex. vidéo)	1= 2	2= 12	3= 29	4= 23	5= 13	N/A= 2
e. Produire des messages sonores (ex. radio)	1= 9	2= 13	3= 23	4= 28	5= 6	N/A= 2

2. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous votre compétence à :						
a. Produire des messages combinant texte et image fixe sur support papier						
b. Produire des messages combinant texte et image fixe sur support électronique	1= 2	2= 4	3= 20	4= 37	5= 16	N/A= 2
c. Produire des messages combinant texte et image mobile sur support électronique	1= 0	2= 4	3= 12	4= 43	5= 20	N/A= 2
d. Produire des messages combinant texte, image mobile et son sur support électronique	1= 1	2= 7	3= 28	4= 32	5= 10	N/A= 2
e. Produire des messages combinant son et image mobile sur support électronique	1= 3	2= 7	3= 30	4= 32	5= 7	N/A= 2
	1= 3	2= 9	3= 23	4= 26	5= 8	N/A= 12

3. Est-ce la première fois que vous écrivez un texte multimodal à l'école?

Oui= 69 non= 12 N/A= 0

Quelles autres productions multimodales avez-vous réalisées à l'école (film, B.D., Récit illustré?...) et précisez le logiciel utilisé

Production multimodale	Logiciel
-Court métrage (11)	-Windows Movie Maker (6) -Windows média (1) -PowerPoint (1) -Caméra (1)
-Texte (2)	-Word (2)
-B.D. (4)	-Aucun, sur papier (3) -Comic Book
-Roman (1)	-Word (1)
-Rapport laboratoire (1)	-Word (1)
-PowerPoint (2)	-PowerPoint(2)
-Récit illustré (1)	-Word (1)
-Présentation orale (2)	- PowerPoint (2)
-Projet sur un pays (1)	-PowerPoint (1) et Google Earth (1)
-Récit audio (1)	-Audacity (1)

4. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment évaluez-vous votre compétence à utiliser les logiciels suivants :

a. Word	1= 1	2= 0	3= 1	4= 27	5= 52	N/A= 0
b. Audacity	1= 39	2= 3	3= 12	4= 8	5= 4	N/A= 15
c. Movie Maker	1=21	2= 13	3= 13	4= 11	5= 13	N/A= 10
d. PowerPoint	1= 2	2= 6	3= 17	4= 28	5= 28	N/A= 0
e. Evernote	1= 4	2= 3	3= 27	4= 36	5= 11	N/A= 0

5. Quels autres logiciels vous ont aidés à intégrer des images et des vidéos dans votre texte multimodal sur Evernote?

Getty images	= 37
You tube	= 28
Pixlr.com	= 26
Word	= 14
Movie Maker	= 5
Paint	= 5
Google	= 2
Daily Motion	= 2
Evernote	= 2
Flickr	= 2
Shutterstock	= 2
Tumbir	= 1
Facebook	= 1
Picnik	= 1
iMovie	= 1
Audacity	= 1
Photoshop	= 1
Explorer	= 1

6. Quelle est votre appréciation du logiciel Evernote?			
	oui	non	N/A
a. Facile à utiliser	65	13	3
b. Permet de laisser libre cours à ma créativité	57	21	2
c. Aide à structurer mon texte, à le rendre plus cohérent	22	56	3
d. Rend la présentation plus attrayante	37	41	3
e. Autre	-Manque de connaissance du logiciel = négatif -Besoin de période de temps plus grande pour s'adapter -Perdu plusieurs fois mes notes - Trop compliqué pour rien, Word serait mieux		

7. Comment comptez-vous réutiliser ce logiciel?		
	Oui	Non
a. Créer mes œuvres personnelles, à mettre sur Internet et/ou à envoyer à mes amis	11	69
b. Pour faire certains travaux scolaires	43	38
c. Autre	-Préfère Word - Utiliserait Word -Jamais je ne vais le réutiliser -Jamais je vais le réutiliser, c'est totalement inutile -Je ne vais presque plus sur l'ordinateur, je n'aime pas ça -Jamais -Pas utilisé dû à un manque de maîtrise de ce dernier	

8. À partir d'une échelle de 1 à 5 (où le chiffre 5 correspond à la compétence la plus grande), comment jugez-vous votre habileté à :						
a. Produire des textes écrits (sans recours à l'image)	1= 2	2= 0	3= 13	4= 29	5= 33	N/A= 4
b. Produire des textes multimodaux						
c. Intégrer au texte des images <i>relais</i>	1= 1	2= 8	3= 22	4= 43	5= 3	N/A= 4
d. Intégrer au texte des images <i>complémentaires</i>	1= 2	2= 3	3= 24	4= 33	5= 17	N/A= 2
e. Intégrer au texte des images <i>redondantes</i>	1= 0	2= 3	3= 28	4= 32	5= 16	N/A= 2
f. Intégrer au texte des vidéos <i>relais</i>	1= 0	2= 6	3= 22	4= 33	5= 18	N/A= 2
g. Intégrer au texte des vidéos <i>complémentaires</i>	1= 4	2= 8	3= 29	4= 26	5= 11	N/A= 3
h. Intégrer au texte des vidéos <i>redondantes</i>	1= 5	2= 8	3= 31	4= 27	5= 7	N/A= 3
i. Intégrer au texte du son (bruit,						

parole,musique)	1= 7	2= 8	3= 28	4= 27	5= 8	N/A= 3
	1= 12	2= 10	3= 22	4= 24	5= 9	N/A= 4

9. Que jugez-vous difficile dans l'écriture multimodale? (vous pouvez encercler plus d'une réponse)	
a. Maîtriser le logiciel d'écriture	20
b. Maintenir la cohérence de l'histoire	27
c. Penser l'histoire à partir de plusieurs modes d'expression	45
d. Rien répondu, N/A	2
e. Autre	(5) Intégrer l'image au bon endroit (3) Trouver l'image correspondant à l'histoire inventée (2) Insérer des vidéos (1) Bien comprendre et utiliser les fonctions de chaque image (1) Trouver de bonnes images en respectant les droits d'auteur (1) Le sujet déjà choisi (1) Evernote trop compliqué, donne plus de travail (1) Maîtriser la pertinence des éléments rajoutés au texte (1) défaire la structure avec des images plus ou moins bien placées (1) Ajouter ces images <i>relais</i> , complémentaires

10. Que jugez-vous facile dans l'écriture multimodale?	
f. Maîtriser le logiciel d'écriture	51
g. Maintenir la cohérence de l'histoire	23
h. Penser l'histoire à partir de plusieurs modes d'expression	12
i. Rien répondu, N/A	2

j. Autre	<ul style="list-style-type: none"> (1) La compréhension du texte est mieux et plus visuelle (1) Il est plus facile d'intégrer les images lorsque l'histoire en entier est écrite (1) écrire des mots (1) écrire le texte (1) En ajoutant images, vidéos, etc. on se sent plus intrigué dans l'histoire et plus attiré (1) Facile d'imaginer le même personnage et le même lieu en y intégrant autre chose que l'écriture
----------	--

Souhaiteriez-vous renouveler cette activité? Pourquoi?	
Oui	60
Non	16
Peut-être	5
N/A	0
Points positifs	<ul style="list-style-type: none"> (10) Faisait changement et plus attrayant (6) Plus intéressant que d'écrire sur du papier (5) Travailler avec l'ordinateur me motive (4) Amusant d'écrire un texte avec vidéos et images (4) travail d'équipe et ordinateur ont rendu la tâche plus agréable (3) activité hors du commun (3) Appris à me servir d'un autre logiciel que Word et Google (3) Donne la chance de connaître autre chose qu'un texte normal (2) Plus facile d'informer le lecteur avec ce type de texte (2) Plus interactif (1) Laisse beaucoup de liberté d'écrire (1) Plus facile d'exprimer avec des images (1) J'aimerais refaire l'activité pour améliorer ma maîtrise du logiciel (1) J'aurais voulu découvrir plus de logiciels pour être mieux préparé à de nouvelles activités (1) J'ai appris de nouvelles choses dans ce projet (1) Aide à écrire le texte (1) Rend les textes plus attrayants à lire (1) Ça rend les autres textes faciles après (1) Ça nous aide à développer notre imagination
Points négatifs	<ul style="list-style-type: none"> (5) Je n'ai pas aimé travailler avec Evernote (4) apprécierais avoir plus de temps (3) Nombre de mots trop élevé (2) Le sujet imposé a nui à mon inspiration (2) Word est beaucoup plus simple et on peut y faire plus de choses (2) Je n'avais pas les compétences requises pour faire la vidéo / montage (1) Il n'y a pas de retour en arrière sur Evernote et il synchronise toujours pour rien (1) Je trouve que ce n'est pas très intéressant de mettre des images dans un texte (1) Je n'aime pas beaucoup ce genre de texte (1) Je trouve plus facile de faire un texte sur papier (1) Je ne vois pas de différence entre utiliser Word et Evernote (1) Plus facile pour moi de travailler seule et sur papier

	<ul style="list-style-type: none">(1) J'aurais préféré travailler seul, mais dans les mêmes conditions(1) J'aurais aimé mieux maîtriser le logiciel et avoir plus d'outils et plus de support(1) Difficile de trouver des images libres de droits d'auteur(1) Je ne vois pas l'avantage à écrire un texte multimodal(1) J'aurais aimé savoir comment préparer et disposer mes éléments, car je trouve mon texte gâché ...(1) aurais aimé avoir plus de liberté sur le sujet et les modes à intégrer(1) Complique la vie pour rien, on nous oblige à prendre des images sur des sites qu'on ne connaît pas(1) Plus long à écrire qu'un texte et ça ne se fait pas dans la vie des textes comme ça(1) rencontré problèmes avec Evernote, dû recommencer deux fois au complet(1) L'idée est bonne, mais je ne suis pas bonne à l'ordinateur
--	---