



Revue de Recherches en
LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

[International Standard Serial Number](#)

ISSN 2368-9242

r2lmm.ca

La **Revue de Recherches en LMM** se veut un lieu de rassemblement des voix de toutes les disciplines qui s'intéressent à la multimodalité : l'éducation, la didactique, la linguistique, la sémiotique, l'éducation aux médias, les communications, les arts visuels et médiatiques, la littérature, le théâtre, le cinéma, la musique, l'univers social, les sciences de l'information, les technologies éducatives.

La publication de la **Revue de Recherches en LMM** se fait exclusivement en ligne afin d'assurer l'accès libre aux écrits scientifiques. La procédure de sélection des articles suit rigoureusement les critères des publications scientifiques : relecture à l'aveugle par deux ou trois experts, échanges suivis entre le responsable du numéro, les rédacteurs de la revue, les auteurs et les relecteurs pour aboutir à la version finale de l'article. La Revue de Recherches en LMM publie exclusivement des articles en langue française.

Note au lecteur :

*L'envoi d'un article pour publication dans la **Revue de recherches en littératie médiatique** multimodale implique que l'auteur cède au Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale les droits de publication de son œuvre à partir du moment où celle-ci est acceptée et publiée. Toute autre reproduction ou représentation du présent article, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, doit faire l'objet d'un accord écrit de la part de l'éditeur.*

Pour information : info@litmedmod.ca

FORMER DES ENSEIGNANTS PAR LE BIAIS D'ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE NUMÉRIQUES MULTIMODAUX

Frédérique Longuet, formatrice ESPE, Paris Sorbonne

Résumé

Notre recherche part d'un double constat. D'une part, la didactique de l'écrit en langues s'inscrit plus dans une tradition scolaire, normative et conventionnelle, que dans une relation entre l'écrit et son environnement social. D'autre part, nos enseignants stagiaires sont issus de ce dispositif scolaire et universitaire normatif. La question est donc simple : est-il possible de former des enseignants qui ne se bornent pas à reproduire cette didactique de l'écrit normé ?

Notre démarche scientifique s'inspire des théories autour de la multimodalité et de l'enseignant designer. Les données recueillies et analysées sont constituées des dialogues et des productions multimodales des enseignants stagiaires. Cette recherche, bien que limitée, montre que tous les enseignants stagiaires ont acquis des compétences translittéraciques sans formation préalable. Ils ont aussi pu concevoir de nouveaux designs pédagogiques, translittéraciques et multimodaux de grande qualité.

Abstract

Our research starts from two observations. On the one hand, the teaching of writing in languages focuses more on a normative and conventional academic tradition than on a relationship between writing and its social environment. On the other hand, our pre-service teachers come from this normative school and university system. The question is therefore simple: is it possible to train pre-service teachers who do not reproduce the didactics of standardized writing?

Our scientific approach is based on theories of multimodality and teacher as a designer. Data collected and analyzed consist of pre-service teachers' dialogues and multimodal productions. This research, though limited, shows that all pre-service teachers have acquired digital competencies without prior training. They were also able to design new pedagogical environments that relied on both digital, and multimodal affordances, all of which were of high quality.

Mots-clés : didactique de l'écrit, translittératie, multimodalité, enseignant designer, créativité

Keywords: didactics of writing, transliteracy, multimodality, teacher as a designer, creativity

1. Entrée en matière : La didactique de l'écrit scolaire et les nouveaux espaces translittéraciques multimodaux

La didactique des langues s'inscrit majoritairement dans l'approche psycholinguistique de l'écrit (Hayes et Flower, 1980 ; Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Berninger et Swanson, 1994 ; Hayes, 1996). Selon cette didactique, l'activité d'écriture consiste à formaliser les savoirs disciplinaires en construction, les mémoriser, les restituer lors de la mise en texte, et à les réviser en situation d'évaluation (Favart et Olive, 2005 ; Pudelko et Legros, 2000). L'activité d'écriture scolaire est ainsi pensée comme un processus individuel d'acquisition des connaissances. Il s'agit, dans ce cas, à partir de tâches scolaires d'écriture, de contrôler la maîtrise des contenus linguistiques et culturels enseignés et de vérifier l'appropriation des genres textuels et discursifs définis par le programme scolaire. Écrire consiste alors à apprendre « les normes et les règles scolaires » ainsi que « les normes scripturales de la discipline » (Guernier et Barré-De Miniac, 2009).

De ce fait, la didactique de l'écrit est fondée sur un rapport à l'écrit qui ne correspond pas aux écrits sociaux hors de l'école. Ces écrits scolaires trouvent difficilement leur place dans les nouveaux environnements numériques. La dynamique sociale des nouveaux espaces numériques est avant tout participative, communicationnelle et multimodale. L'apprenant, en tant qu'acteur social numérique, devient un lecteur-scripteur impliqué dans l'interprétation et la création de « messages » à la fois textuels, sonores et visuels. Il se construit en se représentant et en représentant les autres dans des supports variés (Comaroff et Comaroff, 1992 ; Sinha, 2014). Il s'octroie ainsi un pouvoir de signifier qui déconstruit les formes institutionnalisées de l'écrit scolaire. Cette nouvelle réalité de l'écriture nous conduit à vérifier si des enseignants stagiaires, formés depuis toute leur scolarité secondaire et universitaire à des formes d'écriture institutionnalisées et normées, peuvent envisager un rapport à l'écrit conforme aux nouvelles écritures numériques.

Notre recherche a été menée en 2015-2016 auprès d'enseignants stagiaires de l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) Paris Sorbonne (12 femmes et 6 hommes, âgés de 25 à 50 ans), sans formation scolaire ou universitaire aux usages des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation. Elle consiste à identifier comment ces enseignants stagiaires créent du sens en combinant de nouveaux modes et codes partagés dans des dispositifs translittéraciques hybrides de type SPOC (*Small Private Online Course*). Elle postule que les nouvelles compétences en écriture numérique émergent de l'activité de conception multimodale du lecteur-scripteur et qu'elles sont, par conséquent, situées et redéfinies à chaque fois dans des situations de conception numérique variées (Longuet, 2014). Elle s'inscrit dans le cadre de l'optique interdisciplinaire de l'EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) décidée par le Ministère en 2015.

Nous avons choisi de placer les enseignants stagiaires dans une position de designer, et non pas d'utilisateur de ressources numériques prédéfinies, pour leur faire acquérir des compétences translittéraciques et multimodales dans une perspective collaborative. Le pari de notre recherche

consiste à voir comment ils transforment leur rapport à l'écrit et comment ils s'engagent dans une dynamique communicationnelle interculturelle (Dahl et Rabenoro, 2005). Il s'agit bien, en suivant les notions de Barré-De Miniac et Guernier (2009), de faire évoluer leur rapport à l'écrit, de ne plus envisager l'écrit selon la norme disciplinaire universitaire, mais de le considérer comme un écrit social où les apprenants, et eux-mêmes, sont des lecteurs-scripteurs designers qui s'adressent à une communauté.

2. La multimodalité : une nécessité pédagogique pour une autre approche de la littératie

Des chercheurs canadiens (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) développent une didactique de la lecture multimodale pour les langues. Pour ce faire, ils s'appuient sur le concept de multimodalité redéfini par Kress (2010) suite à l'évolution constante des médias de communication. Ce concept se nourrit des fondements épistémologiques de la sémiotique sociale issus des travaux de Halliday (1993), à savoir : la réception, la compréhension et la communication du sens en situation de communication. Il est envisagé par Kress (2010) comme un processus social de construction de sens en contexte médiatique par l'usage de modes sémiotiques pluriels. Ces modes sont considérés comme des combinaisons de ressources sémiotiques employées pour façonner et refaçonner le sens. Kress (2010, p. 8) insiste sur le fait que ces ressources sémiotiques élaborées socialement sont instables, voire muables.

Les travaux de Lebrun *et al.* (2012, p. 5) postulent que des habiletés sémiotiques, comme la reconnaissance ou la production de messages médiatiques, peuvent être développées à partir de supports médiatiques intégrant l'image, le son et le texte, comme le blogue, les bandes dessinées, etc. Les recherches de ce groupe, autour de l'évaluation de compétences en littératie médiatique multimodale, ont permis de dégager des pistes pédagogiques pour améliorer la lecture des textes multimodaux.

Par ailleurs, la question du sens, construit culturellement et socialement au sein de communautés, doit être posée dans une approche qui vise un apprentissage de type collaboratif. Kress (2010) souligne que le sens provient de l'environnement social et des interactions sociales. Ce sont les membres des communautés qui, par leurs histoires culturelles, créent du sens et le remodelent. Pour Lebrun (2012, p. 236), l'école doit se servir des technologies de la vie courante (« *living technologies* ») utilisées par les apprenants pour développer les apprentissages numériques. Dans cette logique, ne faut-il pas que l'école tienne compte des usages et des pratiques sociales des apprenants pour favoriser le développement de communautés d'apprentissage, la notion de culture partagée et la création multimédia ? En effet, n'est-ce pas la question du sens et de la production d'objets culturels multimodaux, dans une communauté d'apprentissage, qui est

première ? Ne faut-il pas alors prendre en compte la dimension sociale des apprentissages et former des enseignants et des apprenants designers ?

3. L'enseignant comme *lecteur-scripteur designer* : de quoi parlons-nous ?

Notre approche s'appuie sur la démarche de recherche création pédagogique (Longuet, 2012, 2014) développée à partir des travaux de Coguiec et Gosselin (2009) en arts plastiques, ainsi que sur la théorie du Design développée par Schön (1992), puis par Bucciarelli (1994, 2001). Elle accorde une place significative à une approche collaborative de la formation étayée par les notions de communauté, de créativité et de sémiotique sociale. Elle s'inscrit ainsi dans les nouvelles réalités de la société numérique, à savoir, l'intelligence collective (Lévy, 1997), le réseautage et la communauté de pratique (Wenger, 2005).

La démarche de recherche création implique le lecteur-scripteur dans une activité collective de conception de ressources pédagogiques numériques qui l'expose à de nouveaux artefacts et, par conséquent, à de nouveaux modes et codes à interpréter et à créer. De cette activité de conception collective naît une conversation réflexive au sens schönien portée par les outils du web 2.0. Du processus social dialogique émerge un design qui, selon Kress (2010), décrit l'intention de le signifier dans le futur. Le lecteur-scripteur numérique choisit et combine des ressources numériques pour produire du sens, et le partager socialement. Il opère des choix en pensant aux effets sémiotiques qu'il provoquera socialement. Les ressources sémiotiques choisies et combinées donnent naissance à des objets interculturels socialement partagés muables (Kress, 2010, p. 8). De ces objets interculturels socialement élaborés, instables puisque perpétuellement refaçonnables, émergent des compétences situées à « référentialiser » (Figari, 1994) sous forme de cartographies de compétences (Longuet et Springer, 2012). Ce mode de « référentialisation » se différencie d'un référentiel de compétences institutionnel figé à valider, inadapté au monde problématique dans lequel nous évoluons, ce monde complexe décrit par Morin (2005). Il atteste d'un état de développement des compétences socialement construites.

4. Notre environnement de recherche : un espace numérique translittéracique pour favoriser l'appropriation de l'écriture multimodale

Dans le cadre de la réforme du collège français (2015-2016), une nouvelle approche pédagogique doit se mettre en place dès la rentrée 2017. Elle est pensée autour de projets collectifs concrets, reliés à plusieurs disciplines, autour de huit thèmes correspondant aux enjeux du monde actuel. Les EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) ont pour objectif de favoriser la création, la coopération entre pairs à travers une forme d'*empowerment* qui favoriserait le développement de

l'esprit critique, la responsabilité citoyenne ainsi que la mobilisation et le développement de nouvelles compétences par les pratiques sociales et l'intégration du numérique. Ces nouvelles pratiques, fondées sur la création — éventuellement numérique (journal numérique, documentaire créé à partir d'outils nomades, etc.) —, la dynamique sociale et l'engagement, ouvrent la voie vers une pédagogie expérientielle, engageante et holistique qui peut s'inscrire dans des dispositifs numériques nouveaux. De ce fait, nous avons proposé aux enseignants stagiaires, dans le cadre du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) — second degré allemand —, un espace de conception numérique de type socioconstructiviste, connectiviste dans la logique du SPOC (*Small Private Online Course*), pour la mise en œuvre d'un EPI, c'est-à-dire un cours hybride pour un groupe d'apprenants désignés. Les enseignants stagiaires sont placés en situation de concepteurs de ressources numériques multimodales. Ils disposent comme moyen de communication de la plateforme *Moodle*, d'un blogue communautaire qu'ils créent eux-mêmes, et des outils du web 2.0.

Ce nouvel environnement d'apprentissage numérique se caractérise par la multimodalité (capsules vidéos, audios, textes), une guidance minimale du formateur (pas d'interventions au sein du dispositif, pas de tuteur), une pédagogie connectiviste (*Twitter*, *Facebook*, etc.) et socioconstructiviste (projet collaboratif, blogue communautaire) ainsi que par sa dimension émergente. En effet, la synergie de ces différents éléments permet l'émergence de nouveaux savoirs et savoir-faire, de nouveaux objets culturels partagés et de nouvelles compétences. L'espace d'apprentissage numérique a été conçu pour faciliter l'accès aux informations sous différentes formes et en différentes langues (texte, image, son, vidéo), le traitement critique de l'information et la production de nouvelles informations à l'aide d'artéfacts numériques choisis selon les besoins déterminés par les participants. Cet espace translittéracique favorise ainsi l'articulation des littératies informationnelle, médiatique, informatique (Frau-Meigs, 2012) et prend en compte la dimension sémiotique des médias.

L'activité de conception consiste à didactiser collaborativement, dans une logique de classe inversée. Elle ne se réduit pas à apprendre un contenu à la maison, à faire des exercices guidés par l'enseignant en classe, un film d'animation éducatif sur le réchauffement climatique en tenant compte des différents apports des disciplines scolaires et à le produire. Le scénario envisagé au sein du dispositif consiste plutôt à donner les grandes étapes de la réalisation du projet et à amener les enseignants stagiaires à découvrir les dimensions informationnelle, technique, sociale et sémiotique des médias.

La conception numérique du film d'animation à visée éducative, dans une logique de classe inversée, oblige le lecteur-scripteur enseignant à devenir designer, à déconstruire et comprendre les différents modes sémiotiques interagissant pour produire du sens, à les exploiter au sein de nouvelles interfaces et à développer une didactique de la lecture multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) pour faire des apprenants des lecteurs-scripteurs designers.

5. Analyse du processus collaboratif et des créations multimodales

5.1. L'espace d'apprentissage multimodal : un lieu de développement des compétences translittéraciques

Placés comme des créateurs de contenus médiatiques, les futurs enseignants designers développent des compétences propres à différentes littératies réunies sous le terme de translittératie (Thomas *et al.*, 2007). En effet, les différentes étapes de conception médiatique, publiées sur le blogue communautaire, contraignent les enseignants stagiaires à accomplir et à combiner des tâches de réception, de création et de diffusion de médias. Celles-ci favorisent le développement de compétences en lecture, en écriture, en navigation et en organisation, comme décrites par Fastrez et De Smedt (2012), propres aux cultures informationnelle, info-documentaire, médiatique et numérique.

Une des premières étapes du projet de conception médiatique consiste à choisir un niveau d'apprentissage, à ancrer le projet EPI dans des disciplines et leurs programmes. Les enseignants stagiaires sont ainsi amenés à effectuer des recherches, à décoder et sélectionner des informations ainsi qu'à diffuser les choix opérés pour élaborer le projet sur le blogue communautaire.

Le premier exemple ci-dessous, extrait d'un blogue communautaire, montre comment les enseignants stagiaires, par leurs activités de recherche et de publication d'informations, développent des compétences translittéraciques. Il reflète la conversation réflexive des membres de la communauté autour de l'interdisciplinarité à partir des recherches effectuées sur les programmes des différentes disciplines. L'information institutionnelle recueillie dans le *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale* en ligne, diffusée dans un billet rédigé à plusieurs, est refaçonée pour être socialement partagée. L'activité d'écriture est ici collaborative, multimodale et interactive. En effet, l'information, restituée et refaçonée, combine plusieurs formes sémiotiques, à savoir des textes linguistiques et des images. Des codes spécifiques propres aux modes textuel — comme le code linguistique (types de phrase) ou le mode orthographique (caractère logographique croisillon, majuscules), les registres de langue (courant) — et visuel — comme la forme (image fixe du détective, elle-même multimodale) — sont imbriqués. L'imbrication des signes sémiotiques favorise la création de symboles culturellement partagés, comme l'image du détective (forme du chapeau et de la pipe), la combinaison des lettres D et R sous l'image (code pour les droits d'auteur) ou le signe typographique croisillon entamant un *hashtag*. L'écriture s'avère aussi hypertextuelle. Elle renvoie à des romans policiers. Cette appropriation des nouveaux procédés discursifs atteste d'une rupture avec les dynamiques communicationnelles antérieures. On assiste à une mutation de la pratique d'écriture.

Le saviez-vous ?
Avec la réforme, le français devient une langue vivante comme les autres.

► **Les lettres modernes :**

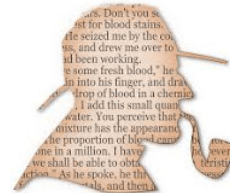
Que nous dit le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 ?

OBJECTIF : Maîtriser la langue et acquérir une culture littéraire.

Les élèves apprennent à lire et à analyser des œuvres littéraires et des textes de toutes sortes. (...) Ils développent leur imagination, leur goût, leur culture et acquièrent les premiers éléments d'une culture humaniste".

Encourager la lecture suivie

C'est en se basant sur leurs lectures personnelles que les élèves pourront développer leur intrigue.



© DR

Et pourquoi pas "Le Tueur à la cravate"...

Le genre "roman policier" demande tout d'abord aux élèves de maîtriser la langue française et ses nuances. Mais ils devront aussi faire des recherches pour découvrir ce qui constitue le genre littéraire "policier" bien particulier. Qu'est-ce qu'une intrigue ? Comment est-elle amenée ? Comment sont dessinées les divers personnages, bons et méchants... ? Sont-ils nuancés ?

Nos jeunes Sherlock en haut de la liste

Il est intéressant de noter que la littérature jeunesse propose de nombreuses séries mettant en scène de jeunes détectives en herbe, tout comme notre projet.

La liste de lecture proposée par le Ministre de l'Éducation (via Eduscol) comprend des romans policiers modernes, tels que [L'Aiguille empoisonnée](#) d'Annie Jay (2011), mêlant Histoire de France et enquête, ou encore [Le Tueur à la cravate](#) de Marie-Aude Muraille (2010), qui a reçu le prix des Mordus du polar en 2012 !

#projet : ce qui constitue le genre policier

Figure 1. Extrait du corpus de Longuet (2016), blogue [Verschollen auf Rügen](#) (Portée disparue sur l'île de Rügen)

Une autre étape du projet de conception numérique, visant l'appropriation des compétences translittéraciques, consiste à rechercher des films d'animation numériques pour les déconstruire et les didactiser. Cette nouvelle tâche oblige les enseignants stagiaires à envisager le film dans les trois dimensions informationnelle, technique et sociale, définies par Fastrez et De Smedt (2012). En effet, les lecteurs-scripteurs multimodaux vont appréhender la diversité des films d'animation par leur activité d'exploration ainsi que les divers modes de significations et processus techniques. Ils vont par ailleurs s'intéresser au contexte de production, à l'intentionnalité des auteurs de ces films, afin de répondre à l'une des contraintes de la création médiatique : réaliser un film d'animation à visées éducative et citoyenne. De ce fait, ils prendront en compte le principe de la « non-transparence » des médias issu du modèle de Masterman (Piette, 1996, p. 55) et chercheront, à travers cette prise de conscience du caractère problématique des « représentations » (*ibid.*), à intégrer dans leur didactisation du film d'animation le fait que les médias sont porteurs de « significations déterminées » (Piette, 1996, p. 56).

L'exemple suivant montre que les lecteurs-scripteurs designers développent des compétences en lecture et en navigation par l'activité de décodage critique de l'offre médiatique sur internet, ainsi que des compétences d'organisation et d'écriture par l'indexation des ressources identifiées. Ils recherchent et sélectionnent des médias existants en fonction de leur sujet (réchauffement climatique), de leur projet, du genre médiatique visé (film d'animation) et des significations véhiculées par l'auteur du média. En effet, le terme « parti pris » renvoie au principe de « non-transparence » des médias. Le film d'animation répertorié est sélectionné en fonction du sujet abordé (les sources d'énergie), des aspects du projet, de sa dynamique narratologique (*Warum nicht einfacher ? Pourquoi pas plus simple ?*), mais aussi de la position nuancée du réalisateur sur l'énergie éolienne.

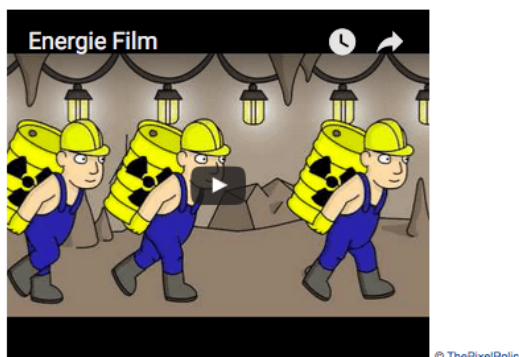
L'alternative aux énergies fossiles et nucléaires

Notre trouvaille

Cette vidéo présente diverses sources d'énergie et leur impact nocif pour l'environnement et l'Homme.

Il s'agit des énergies fossiles, telles que le charbon et le pétrole, ainsi que l'énergie nucléaire.

La vidéo pose une question rhétorique : "Warum nicht einfacher?". Elle nous invite à délaisser les énergies fossiles pour se tourner vers l'énergie éolienne, présentée comme LA solution pour produire de l'énergie propre.



Nous avons sélectionné cette vidéo, car elle contient deux aspects importants de notre projet : les problèmes environnementaux causés par les énergies traditionnelles d'une part, la solution de l'énergie éolienne d'autre part.

Ce média prend donc le parti de l'énergie éolienne face aux énergies traditionnelles à risques. Ce parti pris va être quelque peu remis en question par l'illustration de Joe Heller.

Publié par [Deutschlehrer Espe](#) à [06:30](#) [Aucun commentaire:](#)

 [Recommander ce contenu sur Google](#)

Figure 2. Extrait du corpus de Longuet (2016), blogue [Verschollen auf Rügen](#) (Portée disparue sur l'île de Rügen)

Comme le montre l'exemple ci-dessous, l'exploration critique des offres médiatiques conduit aussi les lecteurs-scripteurs designers à créer et à publier sur le blogue communautaire des espaces partagés de gestion des documents médiatiques trouvés. Les enseignants stagiaires conservent, trient, classent par étiquettes (*tags*) et annotent les ressources médiatiques à l'aide de

l’outil social de sauvegarde de signets DIIGO (*Digest of Internet Information, Groups and other stuff*).

The screenshot shows the Diigo interface for a user named 'Paulaumeef2's Public Library'. At the top, there is a search bar and a navigation menu with 'Library', 'Network', 'Groups', and 'Profile'. Below the navigation, there is a 'Top Tags' sidebar on the left with a list of tags and their counts: recyclage (2), Konsum (2), consommation (2), conte (2), créer (2), image (1), genre (1), histoire (1), droit (1), and interjection (1). A yellow callout box on the left contains the text: 'Highlighter, Sticky notes, Tagging, Groups and Network: integrated suite dramatically boosting research productivity.' with a 'Join Diigo' button. The main content area displays a list of items with titles, preview text, and tags. The items listed are: 'Interjections et onomatopées en allemand - Webzine - Textcult' (Apr 07, 16), 'Le recyclage pour les nuls' (Dec 17, 15), 'Etude d'un genre littéraire : le conte' (Dec 17, 15), 'Créer un conte ou une histoire' (Dec 17, 15), 'Flickr, a Yahoo company | Flickr - Photo Sharing!' (Dec 17, 15), 'Vom Abfall zum Nährwert - YouTube' (Dec 17, 15), and 'Was der Konsum mit uns macht - YouTube' (Dec 17, 15). At the bottom, it shows '1 - 7 of 7 20 items/page'.

Figure 3. Extrait du corpus de Longuet (2016), blogue *Es wird einmal* (Il sera une fois)

À travers ces différents exemples, nous pouvons conclure que les compétences translittéraciques émanent bien de l’activité d’écriture médiatique créative. Elles s’imposent à tous et se mettent naturellement en place dans le feu de l’action et avec l’aide des pairs. Les artefacts utilisés permettent et construisent une forme d’écriture nouvelle et adaptée à l’environnement social.

5.2. Le film d'animation : un espace d'exploration des modes sémiotiques

Le projet de conception filmique à visées éducative et citoyenne conduit aussi les enseignants stagiaires à déconstruire un genre médiatique, en l'occurrence le film d'animation, pour en saisir le « langage composite » (Lacelle, 2012, p. 126) et sa portée idéologique. La déconstruction des films d'animation traitant de l'environnement, et plus particulièrement du réchauffement climatique, permet d'identifier le rôle des modes textuel, visuel et sonore dans l'élaboration du sens.

Dans l'extrait ci-dessous, les enseignants stagiaires s'intéressent à la portée idéologique du message du film répertorié à travers la combinaison des modes, codes et langages du média, en vue de faire acquérir des compétences multimodales aux apprenants : « Nous déconstruisons une partie d'une vidéo pour nous mettre à leur place et apprendre à comprendre tout type de média ».

Le plan moyen, extrait du film d'animation choisi, concentre l'attention sur un personnage lui-même composite dans un espace qui le situe. En effet, le personnage résulte d'une combinaison de symboles visuels culturellement partagés (symbole de dollar et cigare) qui renvoient à l'argent et au pouvoir de consommer de façon irresponsable. Les ressources sémiotiques propres au mode visuel (couleur, représentation de l'espace), au mode cinétique (gestuelle de l'homme) et au mode sonore (musique, bruitage) identifiées et analysées permettent de comprendre la construction progressive du discours filmique.

jeudi 19 novembre 2015

Déconstruction de la vidéo "Was der Konsum mit uns macht"

Dans l'optique d'éduquer nos élèves à la lecture multimodale, nous déconstruisons aujourd'hui une partie d'une vidéo pour nous mettre à leur place et apprendre à comprendre tout type de média, et donc ici plus particulièrement la vidéo "Was der Konsum mit uns macht".

La vidéo commence par un plan sur de gros livres d'histoire de l'homme, d'aspect ancien: cela rappelle le début d'un conte. L'un d'eux s'ouvre alors sur une page illustrée, qui se met progressivement en mouvement et commence à raconter l'évolution de la relation entre l'homme et son territoire, qu'il domine de plus en plus, pour finalement arriver à ce qui nous intéresse, à la 3ème minute, l'idéologie humaine qui a "gagné": la consommation de masse.

Scène 1



Image: Dans ce premier extrait de la vidéo, un collage représente un homme aux traits grossiers, avec un corps formé du signe "\$" et un cigare à la bouche. C'est un géant, qui écrase tout sur son passage: forêts, animaux. Il s'agit ici d'imaginer l'insouciance des grands producteurs et grands propriétaires qui délaissent l'environnement au profit de l'argent et des bénéfices. Les couleurs de l'image montrent cette opposition: rouge, vert, bleu pour la nature, face au noir du consumérisme.

Son: Les grosses bottes du personnage s'écrasent dans un gros bruit sur les arbres et les petites bêtes tel le lapin et le chat. On peut aussi entendre une musique en fond qui fait penser à une musique d'enfant composée de différents sons: cloche, sonnerie de porte, percussions... et la musique change pour accompagner la chute du personnage. Cette musique et ces bruitages donnent l'impression de voir un enfant qui détruit tout sur son passage.

Figure 4. Extrait du corpus de Longuet (2016), blogue [Es wird einmal](#) (Il sera une fois)

Les compétences en littératie médiatique multimodale, référencées par Lebrun *et al.* (2011-2013), émergent ainsi de l'activité de déconstruction filmique. Elles sont ensuite développées lors de la réalisation des capsules multimodales pour la classe inversée et du film d'animation.

Les capsules multimodales réalisées par les enseignants stagiaires ont un double objectif. Elles exploitent, comme le montre l'exemple suivant, les combinaisons sémiotiques découvertes lors de la déconstruction des films d'animation (texte, image, son) pour construire les tâches à accomplir en vue de la réalisation du film.

	Tonband 1	Tonband 2
Die Gefühle		
Die Filmgattungen		

Capsule n°1

La bande sonore
Das Tonband

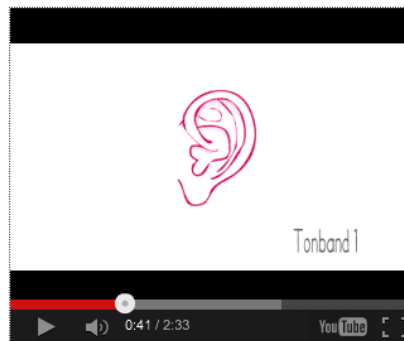


Figure 5. Extrait du corpus de Longuet (2016), blogue [Verschollen auf Rügen](#) (Portée disparue sur l'île de Rügen)

Par ailleurs, elles visent la déconstruction/reconstruction des messages médiatiques par les apprenants en classe de langue pour qu'ils puissent identifier les constructions narratives et les exploiter ensuite dans leur film. La didactisation de ces capsules, fondée sur la pédagogie de la déconstruction (Poyntz, 2006) en classe de langue étrangère, prouve que les médias ne sont plus considérés comme des réservoirs de contenus linguistiques et culturels, mais comme des espaces sémantiques interculturels à déchiffrer.

Les capsules envisagées dans l'exemple ci-dessous visent à la fois le développement des compétences textuelle spécifique, multimodale et sémiotique générale des apprenants. En effet, la première capsule, consacrée au mode sonore, conduira les apprenants à repérer les codes spécifiques à ce mode. La seconde capsule, consacrée au son et à l'image, amènera les apprenants à faire la jonction entre les deux modes visuels et sonores. Elle servira aussi à comprendre le message médiatique et sa portée idéologique : « contrairement à ce que montre la vidéo ».



...Capsules : les grandes lignes de l'exploration...

Les capsules, qui déclinent des entraînements variés, vont amener les élèves vers la réalisation de la tâche finale.

1) **Les premières capsules** les incitent à décrypter l'écriture média, son et images.

- Les élèves vont être amenés à écouter la musique qui illustre la vidéo Pollution, sans visionner les images dans un premier temps. Quel type de musique est-ce ? Que ressent-on en l'écouter ? Quel type de film ce genre de musique peut-il bien illustrer ?
- Dans un deuxième temps, nous ferons écouter aux élèves une musique joyeuse et légère. Les élèves se poseront les mêmes questions que lors de l'écoute de la première musique.
- Ces deux écoutes leur permettront d'acquérir également du lexique pour qualifier ces deux ambiances différentes.



2) **L'écoute suivante** leur permettra de repérer les bruitages qui ponctuent la bande-son. De quels types de bruitages s'agit-il ? Que ressent-on ? Dans une deuxième capsule, les élèves devront donc retrouver la signification de chaque bruitage, puis les associer aux images extraites de la vidéo.

3) **Ils découvriront ensuite le film, avec le son.** Une future capsule leur permettra de décrypter les différents moyens mis en œuvre pour transmettre le message porté par cette vidéo.

4) **Le dessin devra être également décodé** et interprété : l'objectif étant de faire prendre conscience aux élèves qu'il n'existe pas une seule réalité. Contrairement à ce que montre la vidéo, l'énergie éolienne n'apporte peut-être pas que des avantages.



5) **L'intrigue** : Une autre capsule portera sur la façon de monter une intrigue, de mettre en scène un suspense, à du film Emil und die Detektive, qui met en scène de jeunes enquêteurs, de l'âge de nos élèves.



L'objectif final est de composer une animation dans laquelle apparaît une intrigue sur le thème de l'énergie éolienne, dont l'issue sera un débat citoyen sur les avantages et inconvénients de cette énergie renouvelable, organisé sur la place du village, qui retrouve son statut de "forum, dans le sens romain du terme... euh non, on voulait dire du "terme", pardon.

Publié par [Deutschlehrer Espe](#) à [08:35](#) [Aucun commentaire](#):



Recommander ce contenu sur Google

Figure 6. Extrait du corpus de Longuet (2016), blogue [Verschollen auf Rügen](#) (Portée disparue sur l'île de Rügen)

La réalisation filmique permet d’initier les enseignants stagiaires à l’écriture pluricodique (Di Crosta, 2009,p. 161). Celle-ci consiste à manipuler des codes, à comprendre leur mode de fonctionnement et les effets de sens qu’ils produisent pour constituer du sens. Elle engage les enseignants stagiaires dans un processus d’organisation de la perception visuelle et sonore pour élaborer des significations. Les extraits du film d’animation ci-dessous montrent le « processus d’iconisation » (Dondero, 2011) mis en œuvre par les enseignants stagiaires pour le signifier.



Figure 7a. Extraits du corpus Longuet (2016), blogue [Es wird einmal](#) (Il sera une fois)

Le « processus d’iconisation » repose sur la combinaison des formes (cercles, triangles pour les yeux, la bouche ; contour de la bouteille de liquide à vaisselle, du robinet), des textures (boule de papier froissée, plastique), des couleurs (jaune, marron, bleu, vert) et des plans. Les codes, organisés en énoncés, traduisent le cycle de vie d’une bouteille de plastique, de sa fabrication à son recyclage. Les formes des yeux et de la bouche constituent un des énoncés principaux dans le film :

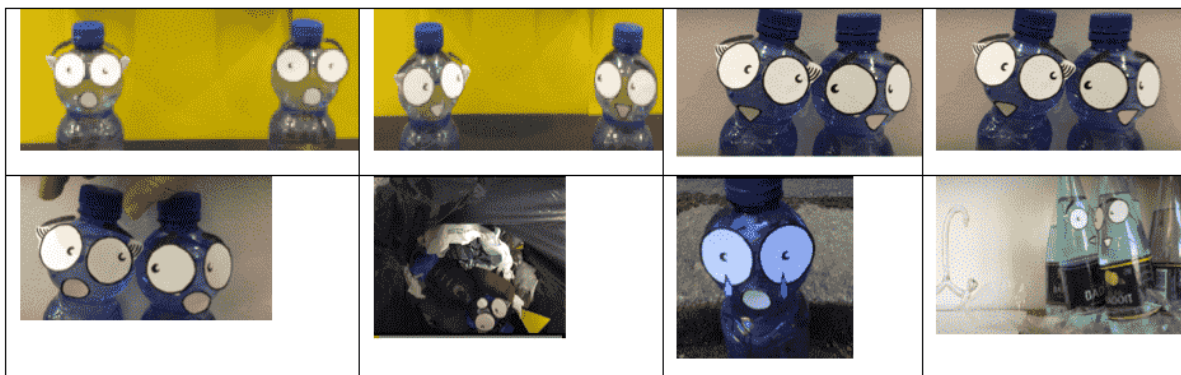


Figure 7b. Extraits du corpus de Longuet (2016), blogue [Es wird einmal](#) (Il sera une fois)

Les changements de plans participent également à la construction de l’énonciation. Le plan d’ensemble, en début de film, établit le lieu de l’action (l’usine). Le plan de demi-ensemble situe

les personnages dans le décor (bouteilles en début de cycle), puis le plan moyen montre les actions des personnages. Le plan rapproché et le gros plan sont ensuite utilisés pour leur valeur dramatique et psychologique afin de focaliser l'attention du lecteur-scripteur sur la fin du cycle d'une bouteille. Le retour au plan d'ensemble annonce le nouveau cycle de vie des bouteilles jetées :

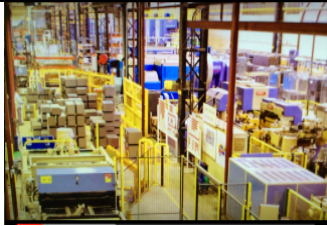
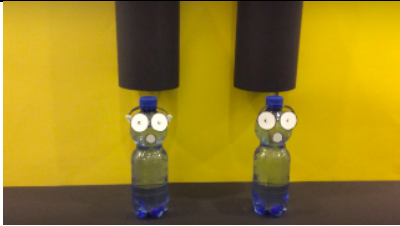




Plan d'ensemble 	Plan de demi-ensemble 	Plan moyen 
Plan rapproché 	Gros plan 	Plan d'ensemble 

Figure 7c. Extraits du corpus de Longuet (2016), blogue [Es wird einmal](#) (Il sera une fois)

À ces « actes d'iconisation » visuelle (Dondero, 2011) sont associés des actes d'organisation de la perception sonore. Le design sonore élaboré enrichit le design visuel. Le son perçu en même temps que l'image apporte des informations, des sensations que l'image ne délivre pas.

Dans l'illustration suivante, la mort imminente de « Flaschi », la bouteille personnifiée, ne peut être perçue à travers le visuel seul. L'information est véhiculée par la musique qui évoque la légende allemande du joueur de flûte d'Hamelin.



Figure 8. Extrait du corpus de Longuet (2016), blogue *Es wird einmal* (Il sera une fois). Tiré du site <http://eswirdeinmal.blogspot.fr>

L'ajout d'un bruitage à la musique renforce l'aspect dramatique de la situation. Les événements sonores participent au discours filmique, contribuent à l'élaboration des cycles de vie d'une bouteille. La construction du sens passe par une organisation des perceptions visuelle et sonore. L'idée de conscience écologique citoyenne émane de l'écriture pluricodique des lecteurs-scripteurs designers.

On s'aperçoit que les enseignants stagiaires, placés en situation de « recherche création pédagogique » (Longuet, 2012, p. 37), se sont engagés personnellement et émotionnellement dans une activité réflexive. Celle-ci leur a permis de développer de nombreuses compétences de lecture et de production en littératie médiatique multimodale. En effet, la recherche de films, nécessaire à la compréhension du média à créer, implique inévitablement une compréhension du contexte social de production du média et de sa portée idéologique. La déconstruction du média, quant à elle, favorise l'étude des signes et leur traitement pour construire le monde qui se présente à nous. Enfin, la réalisation filmique oblige le lecteur-scripteur à trouver, choisir et expérimenter des formes d'expressions pour construire son point de vue sur un thème donné, en l'occurrence, l'écologie citoyenne. Le design visuel et sonore élaboré résulte du mouvement de sémiologie (Pierce, 1897-1978) motivé par l'écriture médiatique pluricodique, le sens visé s'actualise par les différents signes proposés. L'énonciation pluricodique devient un moyen d'accès à la compréhension du sens situé contextuellement et culturellement.

6. Discussion conclusive

L'analyse développée nous permet de répondre à notre question, à savoir, s'il est possible de former les enseignants à une didactique de l'écrit numérique multimodal. Malgré une formation universitaire littéraire et un réel handicap numérique pour certains enseignants stagiaires, nous pouvons affirmer qu'ils sont tous devenus des lecteurs-scripteurs designers capables de rompre avec les normes scolaires et disciplinaires, et cela, sans formation préalable à l'écriture numérique. Notre recherche a également permis de mettre au jour le processus caché à l'œuvre dans la création de ressources d'apprentissage multimodales. C'est à nos yeux le point le plus important. L'écriture multimodale est motivée par le pouvoir d'expression et de représentation que confèrent l'activité de conception collaborative et, bien entendu, l'environnement numérique multimodal proposé. Nous voyons que l'écriture, parce qu'elle est créative au sens où elle résulte d'une combinatoire pluricodique, implique les lecteurs-scripteurs designers dans un « processus d'émergence du sens » (Dondero, 2011). Elle rend visible leur intentionnalité. Elle acquiert une fonction représentationnelle et devient alors un outil d'*empowerment*. Cependant, cette voie vers une nouvelle didactique de l'écrit, fondée sur l'exploration collaborative dialoguée de l'intersémiotique dans des environnements numériques translittéraciques, suppose des changements importants. Deux changements majeurs peuvent être soulignés.

Le premier changement concerne la conception des espaces d'apprentissage numériques scolaires et universitaires. La plupart des dispositifs médiatisés scolaires et universitaires sont élaborés à partir d'une approche didactique classique. Le concepteur est avant tout un expert d'une discipline et de l'intégration des TIC. Comme dans toute logique d'enseignement, c'est à l'expert de déterminer les contenus à enseigner, le plan de cours et les artéfacts que les apprenants pourront utiliser. Les utilisateurs sont de ce fait exclus du processus de conception technique et pédagogique. Ils sont enfermés dans un modèle d'apprentissage prédéterminé et prescrit par le concepteur. Nous ne sommes pas dans une optique de l'apprentissage qui s'intéresse avant tout aux apprenants acteurs sociaux. En langue, par exemple, la plupart des scénarios multimédias reposent sur une succession de tâches scolaires ou universitaires à résoudre qui visent essentiellement la restitution de contenus linguistiques et culturels préalablement introduits. Ces scénarios intègrent les TIC, c'est-à-dire les canaux de transmission des médias visuels, sonores et textuels, pour acquérir les savoirs et savoir-faire visés. Dans cette approche classique, la finalité de l'exploitation multicanale, appelée aussi dans cette optique multimodale, s'avère donc purement linguistique et technologique. Nous pourrions dire que la « multimodalité » revendiquée dans ce cadre est une version basse, celle de la multicanalité. Dans ces dispositifs médiatiques pour l'acquisition des langues, les usages médiatiques ne sont pas au cœur de la construction multimodale du sens. Le rapport à l'écrit conserve son statut scolaire. L'intégration des TIC et la prise en compte de la multimodalité se bornent à l'apport technologique des artéfacts ainsi qu'à la multicanalité.

Notre recherche, qui s'inscrit dans une optique pédagogique socioconstructiviste et connectiviste, a montré que, pour développer un écrit socialement situé et multimodal, il est nécessaire de

modifier la logique de conception des espaces numériques d'apprentissage. Le dispositif que nous avons conçu repose sur une mise en projet de création numérique collaborative. Le scénario a été pensé en termes de gestion de projet plutôt que de programme. Il est exigeant et contraignant, au sens où les concepteurs doivent se confronter à une contrainte de création pour engager une conversation réflexive avec la situation, ce que Schön (1992) appelle « une situation problématique de conception ». L'espace numérique d'apprentissage doit être ouvert, dynamique, extensible et adaptable à tout moment. Il est important de comprendre que l'espace d'apprentissage est, dans ce cas, « personnalisé » par les apprenants, alors que dans la forme traditionnelle le programme et le plan de cours s'imposent à tout le monde. Les besoins de formation émergent de l'activité de création qui n'est pas considérée comme un produit fini. Les apprentissages se construisent au fur et à mesure du déroulement du projet de création. Les artefacts ne peuvent être imposés puisqu'ils participent à l'intentionnalité sémiotique qui se concrétise au cours de l'action. Ils sont recherchés, analysés et répertoriés en fonction des besoins de création. Enfin, la langue, en tant que mode écrit, ne peut plus être considérée comme un objet d'apprentissage unique, mais comme une ressource parmi d'autres. En bref, les enseignants stagiaires ont pu appréhender l'importance d'un design pédagogique ouvert et dynamique, ainsi que le potentiel sémiotique des artefacts créatifs sociaux. Ils ont tous été en mesure de concevoir des espaces de pratiques d'écriture multimodale pour les apprenants.

Le second changement concerne la démarche d'apprentissage. Dans un cadre formel, l'apprentissage se conçoit comme une imitation, plus ou moins libre, d'un modèle préalablement étudié. Comme nous avons pu le constater précédemment, l'éducation à la littératie médiatique critique ne peut s'inscrire dans ce type de pédagogie. Elle renvoie à un apprentissage transactionnel, créatif (Lebrun et Lacelle, 2011) et expérientiel. Il semble donc nécessaire de passer de la maîtrise des fondamentaux à un savoir-agir individuel et collectif en vue de créer ensemble une œuvre, de résoudre un problème, de développer un projet. Pour favoriser ce passage au savoir-agir, à l'*empowerment* des sujets apprenants, il est important, comme l'explique Springer (2014), de renverser la taxonomie de Bloom, c'est-à-dire de donner la priorité aux opérations complexes (les opérations élémentaires sont, bien entendu, également mobilisées, mais selon les besoins). Or, l'école craint la complexité et préfère la découper en unités simples, isolées et cumulatives. Le changement pédagogique est donc fort, il conçoit l'apprenant comme un lecteur-scripteur designer. L'apprentissage de l'écriture multimodale passe par l'expérimentation de combinaisons langagières audio-logo-visuelles. Le lecteur-scripteur designer est mis en situation d'expérimentation pour construire du sens en collaboration. Il teste des processus d'émergence du sens en associant des codes propres à des modes visuels, sonores et textuels pour raconter des histoires ou offrir un point de vue sur un sujet. De ce fait, cette démarche pédagogique, contrairement aux propositions pédagogiques de Bouchardon (2014), ne peut suivre un apprentissage de l'écrit découpé en unités ou en modules pédagogiques à visée applicationniste. L'écriture multimodale doit être expérimentée en collaboration, en action et en dialogue, dans des environnements de conception translittéraciques multimodaux ouverts et complexes, conformes aux espaces complexes informels dans lesquels évoluent les apprenants

hors du contexte scolaire. Il nous semble important de préparer les apprenants à entrer dans un monde complexe où tout change, où tout est reconstruit pour le comprendre. C'est pour cela que nous nous sommes appuyée sur une pédagogie de la déconstruction/reconstruction (Poyntz, 2006) des genres et des discours médiatiques socialement situés, lors de l'activité de création numérique multimodale. Cette recherche a pu montrer, nous semble-t-il, qu'une autre approche des apprentissages est possible, une approche qui fait confiance aux apprenants acteurs sociaux et qui valorise l'expérience et l'expérimentation collaboratives.

Pour conclure, la recherche présentée semble illustrer les qualités d'une approche « holistique et critique » (Lebrun et Lacelle, 2011) : l'ascendance et l'horizontalité de la démarche, l'apprentissage collaboratif autour d'un projet à réaliser, une démarche socioculturelle et socioconstructiviste, une pédagogie de la déconstruction des genres discursifs et médiatiques qui permet réflexivité et pensée critique, et enfin, un design pédagogique qui valorise l'expérientiel et donne le pouvoir nécessaire aux apprenants pour devenir des citoyens capables d'agir socialement. L'approche collaborative entre pairs autour de la création permet à chaque praticien d'être soi-même, sincère dans l'échange, ouvert au débat. Elle favorise l'authenticité dans la confrontation, l'ouverture aux expériences des autres, l'acceptation de points de vue contraires. La « congruence », « l'empathie » et « la bienveillance » (Rogers, 2015) émergent du processus dialogique inhérent à la communauté de pratique animée par une intentionnalité collective : exercer son pouvoir de le signifier au sein d'un film, par la pratique de l'écriture multimodale, et en mesurer l'impact. Les enseignants stagiaires ont, dans le cadre de cette recherche limitée, pu expérimenter en toute conscience le rôle de lecteur-scripteur designer, qui va bien au-delà de celui d'enseignant transmetteur de contenus disciplinaires.

Bibliographie

- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing. Dans J. S. Carlson et E. C. Butterfly (dir.), *Advances in Cognition and Educational Practice. Vol. 2 : Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing* (p. 57-81). Greenwich, CN : JAI Press.
- Bouchardon, S. (2014). L'écriture numérique : objet de recherche et d'enseignement. *Les Cahiers de la SFSIC*, (10), 225-235.
- Bucciarelli, L. L. (1994). *Designing Engineers*. Massachusetts Institute of Technology : Press paperback edition.
- Bucciarelli, L. L. (2001). Design Knowing & Learning. A Socially Mediated Activity. Dans C. Eastman, W. Newstetter et M. McCracken (dir.), *Design Knowing and Learning: Cognition in Design Education* (p. 297-314). Kidlington, Oxford : Elsevier Science Ltd.
- Coguiac, E. L. et Gosselin, P. (2009). *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Comaroff, J. et Comaroff, J. L. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boudler : Westview.
- Dahl, Ø. et Rabenoro, M. (2005). La dynamique de la communication interculturelle. *Cahiers du RIFAL*, (25), 29-40.
- Di Crosta, M. (2009). *Entre cinéma et jeux vidéo : l'interface-film*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dondero, M. G. (2011). L'iconicité et ses images. Études sémiotiques, de Jean-François Bordron. Paris : PUF. *Actes Sémiotiques*, (114). Repéré à <http://epublications.unilim.fr/revues/as/840>
- Fastrez, P. et De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite, *Psychologie française*, 50(3), 273-285.

- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies*, 3(6), 14-27.
- Guernier, M.-C. et Barré-De Miniac, C. (2009). Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires. Étude de cas. *Pratiques*, (143-144), 203-217.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework or Understanding Cognition and Affect in Writing. Dans M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual differences* (p. 1-27). Mahwah, NJ : LEA.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale, New Jersey : LEA.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London ; New York : Routledge.
- Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul et Persepolis*. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 125-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2012). Les approches, les curricula, la formation et les pratiques des enseignants en littératie médiatique multimodale. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 25-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (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.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (p. 205-224). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2011-2013). *Grille des compétences en littératie médiatique multimodale* [Document PDF]. Repéré à http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_competences_LMM.pdf

- Lévy, P. (1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte Poche Essais.
- Longuet, F. (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/>
- Longuet, F. (2014). Former les enseignants de français par l'activité de création numérique dialoguée. *Synergies Espagne*, (7), 189-204. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Espagne7/Longuet.pdf>
- Longuet, F. et Springer, C. (2012). *L'impact de l'évaluation qualitative sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. Actes du 24^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel », Luxembourg, 11/13 janvier 2012. Repéré à http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A16_03.pdf
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du seuil.
- Pierce, C. S. (1897-1978). *Écrits sur le signe* (traduit et commenté par Gérard Deledalle). Paris : Seuil.
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.
- Poyntz, S. Z. (2006). Independent Media, Youth Agency, and the Promise of Media Education. *Canadian Journal of Education*, 1(29), 154-175.
- Pudelko, B. et Legros, D. (2000). J'écris, donc j'apprends ? Quelques considérations théoriques sur l'écriture comme moyen d'acquisition des connaissances. *Cahiers pédagogiques*, (388-389), 12-15.
- Rogers, C. R. (2015). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod-InterEditions.
- Schön, D. A. (1992). Design as Reflective Conversation with the Materials of a Design Situation. *Knowledge-Based Systems*, 5(1), 3-14.
- Sinha, C. (2014). Signification et matérialité. Le langage au fondement des artefacts symboliques. Dans C. Moro et N. Muller Mirza (dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 117-140). Lausanne : Presses Universitaires du Septentrion.
- Springer, C. (2014). *La question de l'évaluation en formation des enseignants de langues : de l'évaluation de la performance à l'évaluation de la collaboration créative*. Colloque « Créativité et apprentissage : un tandem à réinventer ? » HEP Lausanne. Mai 2014. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300903/document>

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. et Pullinger, K. (2007, déc.).
Transliteracy: Crossing Divides. *Peer-Reviewed Journal on the Internet*, 12(12). doi:
<http://dx.doi.org/10.5210/fm.v12i12.2060>. Repéré à
<http://www.ajph.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060>

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*.
Québec : Presses de l'Université Laval.

Webographie

Verschollen auf Rügen. Repéré à <http://arkona4verschwunden.blogspot.fr/>

Es wird einmal. Repéré à <http://eswirdeinmal.blogspot.fr/>