

# Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale

Monique Lebrun et Nathalie Lacelle

Numéro 166, été 2012

Littératie médiatique et enseignement du français

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/67268ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

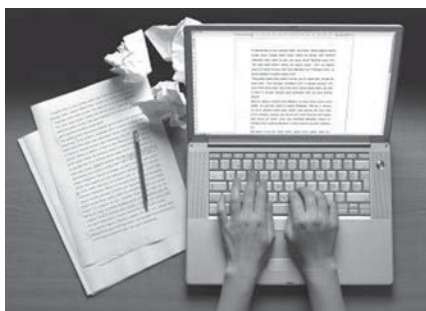
Lebrun, M. & Lacelle, N. (2012). Évaluer les compétences des élèves en littératie médiatique multimodale. *Québec français*, (166), 48–50.

# ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

PAR MONIQUE LEBRUN\* ET NATHALIE LACELLE\*\*



L'école commence à tenir compte de l'engouement des jeunes pour les nouveaux médias. La force et la rapidité du mouvement ont mené à une improvisation des pratiques enseignantes, des programmes d'études, du matériel pédagogique en matière d'intégration des médias dans les cours de français. Une réelle implantation des médias dans les disciplines scolaires nécessite, selon nous, une meilleure intégration des compétences en littératie médiatique à celles développées en littératie traditionnelle. Nous présentons ici une expérimentation faite auprès d'élèves québécois du secondaire en lecture et production multimodales (combinant plus d'un mode<sup>1</sup>), en faisant précéder cette expérimentation de l'élaboration de nos instruments d'analyse.



## Un instrument d'évaluation des compétences multimodales

Nous nous sommes intéressées à l'évaluation des compétences manifestées lors de la compréhension / production d'outils médiatiques de type multimodal. Nous avons bâti pour ce faire une grille d'évaluation de compétences – pour les besoins de nos recherches – qui constitue, à notre avis, un moyen fonctionnel d'analyser les divers aspects d'un travail étudiant dans le domaine.

La grille des compétences de lecture et de production en littératie médiatique qui apparaît ci-contre tient compte de cinq types de compétences, du plus général au plus

## GRILLE DES COMPÉTENCES DE LECTURE ET DE PRODUCTION EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE

### 1 Compétences cognitives et affectives générales (valable pour les divers médias)

- distinguer l'implicite (ex. : inférences)
- distinguer la réalité de la fiction
- argumenter pour défendre ses positions
- s'investir émotionnellement

### 2 Compétence pragmatique générale (compétences contextuelle, sociale et idéologique) (valable pour les divers médias) :

*(re)connaître et analyser*

- le contexte social de production : type d'événement, participants, circonstances diverses (temps, lieu, cause, etc.)
- le contexte de réception : divers types d'auditoire, en temps réel ou en temps différé
- le message idéologique porté par le « texte »

### 3 Compétence sémiotique générale (valable pour les divers médias)

*(re)connaître et analyser*

- le thème
- les signes ou symboles et savoir les rattacher à des thèmes, à des groupes culturels, à des époques, etc.
- les éléments propres à un genre textuel spécifique (ex. : conte, récit, etc.)

### 4 Compétence textuelle spécifique (c'est-à-dire propre à chaque média pris isolément ; ce sont des codes spécifiques)

*(re)connaître, analyser et utiliser*

#### 4.1 Médias traditionnels

##### 4.1.1 L'imprimé (livre, presse, revue) ayant recours à l'écriture :

- les composantes du code linguistique (lexique, morphosyntaxe, registres de langue)
- les composantes sémiotiques de l'image (ex. : échelle de « plans », angles de perception, code de couleurs)

##### 4.1.2 L'oralité (voix, parole) :

- les codes linguistique, phonologique et rhétorique de l'expression orale

#### 4.2 Médias audiovisuels récents (radio, télévision, film, CD, ordinateur) et nouveaux (cellulaire, MP3, console vidéo) ayant recours

- au son : les codes spécifiques au langage sonore (bruit, musique, parole)
- à l'image mobile : les composantes de l'image mobile (ex. : codes de montage, de mouvements de caméra)
- à l'hypertexte : les codes spécifiques de type lecture/écriture en hypertexte

### 5 Compétence multimodale (ou multicode, c'est-à-dire considérant au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble)

(N.B. : compétences 4.1 et 4.2 : préalables)

*(re)connaître, analyser et appliquer*

- les buts de l'utilisation conjointe des codes : situations de redondance, de complémentarité ou de jonction
- la simultanéité d'utilisation des codes et ses modalités

spécifique. Ainsi, on a, dans une première série de compétences, des compétences cognitives et affectives générales et nécessaires à tout apprentissage, des compétences pragmatiques générales (contextuelles, sociales et idéologiques) et des compétences sémiotiques générales. La deuxième série de compétences nous permet d'entrer de plain-pied dans les diverses facettes des littératies traditionnelle et médiatique, soit la compétence textuelle spécifique (le mot « texte » étant ici pris dans un sens extensif) et, enfin, la compétence multimodale.

### L'application de la grille des compétences lors d'une production multimodale

Nous avons expérimenté, avec des élèves de la 5<sup>e</sup> secondaire inscrits dans un cours d'éducation aux médias jumelé à un cours de français langue maternelle, une approche de littératie médiatique basée sur la lecture et l'analyse critique de la présence de stéréotypes dans les médias. Les élèves ont d'abord reçu une introduction théorique à la notion de stéréotype. Ensuite, chaque équipe a dû choisir un sujet de recherche ancré dans une problématique originale en lien avec la représentation de stéréotypes dans les médias. Pour fixer la méthodologie de leur recherche, ces élèves ont préalablement déterminé leur matériau d'analyse en fonction de leur sujet. Ils devaient puiser des exemples dans divers médias (musiques, vidéoclips, magazines, émissions de télévision, cinéma, affiches publicitaires) et justifier leurs choix. L'analyse du matériau en fonction du sujet devait mener à certains constats (résultats). Ce travail de « lecture » de divers médias a culminé en un travail écrit qui contenait du texte, des images et des hyperliens donnant accès à des vidéos. Les élèves avaient la consigne d'exposer clairement leurs résultats, en lien avec le sujet choisi, les matériaux recueillis et les techniques d'analyse. Voici quelques exemples de sujets choisis :

- l'image de l'adolescent véhiculé dans les médias ;
- la représentation des blondes dans les médias ;
- les stéréotypes générationnels dans les films d'Arcand ;
- l'hypersexualisation de la femme ;

- l'idéalisation des hommes dans les médias ;
- la représentation de minorités ethniques dans les médias.

### L'analyse des travaux selon la grille de compétences médiatiques

Nous avons analysé les travaux des élèves à l'aide de notre grille. Leurs « textes multimodaux » ont été présentés sous la forme de diaporama (*Powerpoint*) leur permettant ainsi d'intégrer au texte des images et de la vidéo. Voyons les résultats en compétence pragmatique générale. Les travaux ne sont pas très explicites au niveau textuel quant aux idéologies sociales valorisées dans les images, les films, les musiques, les vidéos et les vidéoclips. Alors que les messages véhiculés par les images pourraient choquer (ainsi, dans le travail sur les homosexuels), les textes tendent à banaliser leur effet. Il existe ainsi un contraste entre la force des images proposées et la pauvreté du propos. Cela donne l'impression que les élèves misaient sur les contenus des vidéoclips pour communiquer leur message idéologique. De plus, leur analyse du langage verbal utilisé dans les publicités n'a pas été très poussée. Par exemple, le travail sur les stéréotypes générationnels dans les films d'Arcand ne fait que décrire le contenu du montage vidéo sans en faire l'analyse. Ainsi les compétences « reconnaître » et « communiquer » par le montage audiovisuel sont plus maîtrisées que celle de l'« analyse ». C'est d'ailleurs un constat pour l'ensemble des travaux.

La compétence sémiotique générale est assez développée. Ainsi, les élèves réussissent la mise en réseau de l'information à travers des pratiques discursives multimodales. Par exemple, une équipe utilise à la fois des extraits de films, de musique, de vidéoclips et de publicité pour illustrer « la trop grande exposition de la sexualité des femmes dans les médias ». Elle fait ressortir par les images (fixes et mobiles) les signes ou symboles rattachés au thème de l'hypersexualisation des femmes dans les médias.

La compétence textuelle spécifique est relativement faible. La plupart des équipes ont eu recours à des médias traditionnels (revues) et audiovisuels (films, émissions de télévision, CD, Internet...). Elles ont cherché

à reconnaître dans ces médias des stéréotypes et à les analyser. L'utilisation des contenus médiatiques pour exposer leur point de vue est affaiblie par le manque d'analyse textuelle. Les exemples audiovisuels sont nombreux et pertinents, mais auraient gagné à être analysés en ayant recours à un métalangage propre aux codes de chaque média. Le manque de maîtrise de ces codes a certainement nui à la clarté du propos.

Dans l'évaluation de la compétence multimodale, nous avons attaché beaucoup d'importance aux relations texte-image. Nous avons retrouvé dans les travaux plusieurs appels à l'image fixe et à l'audiovisuel pour exposer un point de vue. Par exemple, une équipe a tenté d'expliquer la distinction qu'elle faisait entre la représentation de « la femme sexy » acceptable et la représentation de « la femme hypersexualisée » inacceptable par deux images mises en parallèle. Cependant, très souvent l'image était redondante par rapport au texte, qui ne faisait que décrire l'image. Peu d'élèves ont réussi à utiliser l'audiovisuel dans un rapport comparatif ou complémentaire avec le texte. Certains exemples sont plus réussis que d'autres. Ainsi, dans l'équipe sur les stéréotypes homosexuels, le référent « gestes de filles » est soutenu par des extraits audiovisuels de *Will et Grace* (série américaine racontant les aventures d'un avocat homosexuel, Will, et de Grace, sa colocataire) permettant au lecteur de se représenter la situation décrite à l'écrit. Les élèves ont accompagné l'extrait de la télé-série de photos qui, à elles seules, auraient suffi à illustrer le stéréotype et ainsi à servir de relais au propos. Cependant, l'extrait vidéo, qui décrit une danse à trois (soit Will, Grace et un ami gay de Will) a le mérite d'amener le lecteur à visualiser les situations stéréotypées. Dans le même travail, l'équipe fait référence à des comportements gais dans les médias asiatiques comme appartenant à des genres qui sont peu connus en Occident, soit les genres « *yaoi* » (relation intime entre deux hommes), « *shounen ai* » (relation purement romantique entre deux hommes) ou « *yuri* » (relation purement romantique entre deux femmes), ce qui rend difficile la représentation mentale, à moins de recourir au support audiovisuel : il est donc nécessaire, ici, que le texte et l'image jouent de façon complémentaire. Deux équipes ont présenté

en annexe des montages (diaporamas, films) dans lesquels le texte servait de relais à l'image. Par exemple, dans le montage des extraits de films d'Arcand, les textes sur fond noir servaient de transition entre les stéréotypes relevés pour guider le lecteur.

### Une démarche à poursuivre

Ainsi qu'on l'a vu dans cette brève présentation des travaux, les étudiants semblent plus à l'aise de décrire les stéréotypes fondés sur l'image que sur le texte. Ils réussissent parfois à transmettre leur vision critique face au phénomène, mais démontrent des faiblesses dans l'articulation des modes iconiques et écrits pour exprimer leurs arguments. Nous pouvons donc conclure de nos propos sur les compétences des élèves en littératie médiatique que, dans une visée prospective, il convient de leur apprendre : 1) à équilibrer l'attention qu'ils portent aux images par rapport aux énoncés verbaux dans les textes multimodaux et 2) à créer des relais de sens entre énoncé verbal, image fixe / mobile et éléments sonores. De plus, il faudrait se servir des habiletés développées en compétence sémiotique pour éveiller l'esprit critique des élèves afin qu'ils passent de la prise de conscience d'une attitude donnée à la construction d'un raisonnement étayé par le contenu et la forme des textes multimodaux. □

\* Professeure honoraire,  
Université du Québec à Montréal  
Lebrun-brossard.monique@uqam.ca

\*\* Professeure régulière,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Nathalie.Lacelle@uqtr.ca

#### Note

- 1 Un mode est une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens, par exemple l'image, l'écriture, la gestuelle, la parole, la musique.

#### Référence bibliographique

LEBRUN, Monique, et Nathalie LACELLE, 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 [eds.], *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, AIRDF, Namur, Belgique, collection Didactique, n° 3, 2011, p. 205-224.



www.banditdenuit.com

## DÉVELOPPER LA LITTÉRATIE POUR L'ÉLÈVE AUTOCHTONE, UN PARCOURS À OBSTACLES !

PAR YVONNE DA SILVEIRA\*

Depuis quelque temps, « Le Plan Nord » fait la une de nos médias. L'impact d'un tel mégaprojet, paraît-il comparable à une deuxième Baie-James, serait majeur pour l'économie des Québécois et des Autochtones. Mais tous ont-ils les mêmes chances et le choix d'occuper un emploi dans ce contexte où la langue de travail sera sans doute majoritairement le français, talonné de près par l'anglais ou vice versa ? Le français et l'anglais sont des langues secondes pour de nombreux Autochtones. L'apprentissage et l'usage de ces langues à l'école les placent dans une situation de développement bilingue particulière, différente de celle de la plupart de leurs pairs francophones ou anglophones apprenant ces mêmes langues secondes. Le but de cet article est de décrire le défi qui revient à l'école de prendre les mesures nécessaires afin d'offrir une égalité de chance aux élèves autochtones en matière de littératie<sup>1</sup>. Après un bref aperçu de la recherche concernant les conditions idéales de développement de la littératie, nous décrivons la situation de l'élève autochtone à son entrée à l'école et notons des pistes sur la façon dont cette dernière pourrait le soutenir afin qu'il développe pleinement sa compétence dans ce domaine.

### Conditions idéales facilitant le développement de la littératie

Tout d'abord, une langue n'est jamais homogène même dans une communauté linguistique qui parle la même langue. Ainsi, la langue française connaît de multiples variétés d'une région à l'autre d'un même pays et d'un pays à l'autre du monde francophone. Cette diversité linguistique devient vite un objet de catégorisation selon les enjeux en présence dans un contexte social. L'école, dont l'un des objectifs est d'amener tous les élèves à la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans la langue officielle, est ancrée dans l'écriture. Elle joue un rôle central de cohésion sociale dans les sociétés industrialisées : l'apprentissage de la langue officielle conditionne la réussite scolaire ; cette dernière favorise la promotion sociale<sup>2</sup>. Pour bon nombre d'élèves qui ont la langue officielle comme langue maternelle, l'école représente le lieu où l'on apprend des mots et des tournures de phrases qu'on ne connaît pas encore. L'enseignant, ce médiateur culturel, doit veiller à ce que chacun développe la langue afin d'avoir droit à une part significative de pouvoir linguistique<sup>3</sup>.