

Université de Montréal

*Enseigner le regard critique : une séquence d'enseignement multimodale
pour l'analyse d'images et de messages médiatiques*

Par

Clermont-Louis Turmel

Département de communication, Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en science de la communication, option médiatique

Décembre 2021

© Clermont-Louis Turmel, 2021

Université de Montréal

Unité académique : Département de communication, Faculté des arts et sciences

Ce mémoire intitulé

***Enseigner le regard critique : une séquence d'enseignement multimodale
pour l'analyse d'images et de messages médiatiques***

Présenté par

Clermont-Louis Turmel

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Aleksandra Kaminska
Présidente-rapporteure

Julianne Pidduck
Directrice de recherche

Eleonora Acerra
Membre du jury

Résumé

À la problématique de la quasi-omniprésence d'images médiatiques dans la vie des jeunes générations, s'ajoutent les grands défis de la sensibilisation des élèves aux techniques d'analyse de messages médiatiques. Où et de quelle manière apprennent-ils vraiment à faire preuve de jugement critique face aux contenus rencontrés sur le Web ? Le processus de recherche documentaire, de création et de réflexion de ce mémoire explore la façon dont une œuvre originale (un conte de forme dialogale) peut servir la conceptualisation et la conception d'une séquence d'enseignement. S'y trouve interrogée l'articulation des dimensions littéraire et didactique d'une ressource (asynchrone et à distance) destinée à l'enseignement de l'analyse d'images et de messages pour des élèves cébécois.e.s de 18-19 ans. Mobilisant les théories de la multimodalité et de la littératie médiatique, cette recherche-crédation s'inscrit au croisement des études en communication médiatique, en pédagogie postsecondaire et en création artistique (scénarisation).

Mots-clés : analyse, création, didactique, enseignement, image, littératie médiatique, multimodalité, pédagogie.

Abstract

In addition to the problem of the omnipresence of media images omnipresence for younger generations, there are several major challenges associated with teaching message analysis techniques. Where and how does a person learn to exercise critical judgment in relation to the contents of the Web? The research, creation and thinking processes of this dissertation explore how an original tale (a dialogue) can offer a basis for the conceptualization and conception of a teaching sequence. The dissertation examines the articulation between the literary and didactic dimensions of a teaching tool (asynchronous and distanced) adapted to image and message analysis teaching for CEGEP students of 18 or 19. Mobilizing multimodality and media literacy theories, this research-creation project is situated at the crossroads of media communication studies, post-secondary pedagogy and artistic creation (scriptwriting).

Keywords : analysis, creation, didactics, image, media literacy, multimodality, pedagogy, teaching.

Table des matières

Résumé	5
Abstract	7
Table des matières	9
Remerciements	11
Avant-propos	13
Introduction.....	15
Chapitre 1 — La recherche-création	19
Chapitre 2 — Cadre conceptuel	21
2.1 Intérêt et limites.....	21
2.2 Littératie médiatique.....	24
2.3 Multimodalité.....	26
2.4 Récit et dialogue.....	28
Chapitre 3 — Problématisation.....	30
Chapitre 4 — Méthodologie.....	33
4.1 �tapes	33
4.2 Analyse critique et LMM	34
4.3 Contexte idéal d'usage de la séquence d'enseignement.....	36
4.4 Modèles.....	38
4.5 Multitextes	40
4.6 Scénarisation	42

4.7 Exercices et travaux longs	46
4.8 Scénographie du conte.....	48
Chapitre 5 — Réflexion sur le processus et ses résultats	51
Conclusion	59
Références bibliographiques.....	63
Annexes	67
Annexe 1 — Plan des modules.....	67
Annexe 2 — Programme préuniversitaire 500. AJ — Arts, lettres et communication — Option Médias (communication et médias)	70
Annexe 3 — Abrégé des multitextes pour le cours <i>Image médiatique</i>	71

Remerciements

Mes plus sincères remerciements à Julianne Pidduck pour sa direction pertinente et ses généreux encouragements. Je veux aussi exprimer ma gratitude envers Aleksandra Kaminska et Eleonora Acerra d'avoir commenté judicieusement ce mémoire-crédation.

Je tiens à souligner la contribution de mes parents, sans qui ce projet n'aurait pu être possible. J'ai de même une pensée toute spéciale pour ma sœur, qui n'a cessé de me porter son amour et ses meilleures intentions.

À vous Benoît et Antonin, votre accompagnement m'a été des plus précieux...

Ma chère Catherine, tout simplement un grand merci ! 😊

Avant-propos

En mettant en scène et en jouant dans divers spectacles au cours de mon adolescence et de ma jeunesse adulte, j'ai développé une passion pour les productions au croisement des arts scéniques et de la vidéographie. Et puis, c'est lors d'études de baccalauréat en théâtre que la rencontre d'un professeur m'a été déterminante. Ses instructions lumineuses étaient « connectées » à ma réalité culturelle et à celle de mes collègues de classe. Il enseignait à analyser une image (scénographique ou picturale) en examinant d'abord sa forme, au moyen de paradigmes comme la couleur, les lignes et la composition. Il nous encourageait à nous exprimer avec confiance et à forger notre jugement critique dans toutes les sphères de notre vie. À risquer de nous tromper, aussi.

C'est à partir de la mi-vingtaine d'années que j'ai travaillé à titre d'agent de promotion, et comme intervenant auprès d'adolescent.e.s, avec qui j'ai mis en scène divers spectacles et organisé plusieurs événements. Après une dizaine d'années de ce contexte de création formidable, j'ai accompli le rêve de suivre une formation de réalisateur, puis de compléter un certificat en études cinématographiques. Ce cheminement m'a ouvert la voie à la production de documents audiovisuels de différents formats : publicités, vidéoclips, courts métrages corporatifs, couvertures événementielles, films de famille et expérimentaux. J'y ai exploré la force du conte, ainsi que l'expression de forme dialogale.

Ce mémoire-crédation est ma manière de contribuer à l'avancement des recherches sur la littératie médiatique et la multimodalité, en mobilisant mes compétences artistiques et analytiques. Je souhaite y partager mes passions avec simplicité, énergie et créativité, comme on a eu la bienveillance de le faire avec moi, lorsque j'étais étudiant.

Introduction

Cette recherche-création, de type « recherche pour la création » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 15), s'inscrit dans le cadre des études de maîtrise en science de la communication, à la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal. Son processus de recherche documentaire, de création et de réflexion explore la manière dont une œuvre originale peut servir la conceptualisation et la conception d'une « séquence d'enseignement de compétences » (Lacelle et coll., 2017, p. 201). S'y trouve interrogée l'articulation des dimensions littéraire et didactique d'une ressource destinée à l'apprentissage de l'analyse de l'image et de messages par des apprenant.e.s cégépien.e.s de 18-19 ans. Mobilisant les théories de la multimodalité et de la littératie médiatique, ce mémoire s'inscrit au croisement des études en communication médiatique, en pédagogique postsecondaire et en création artistique (scénarisation). Le terme « séquence d'enseignement » est ici pris au sens d'un processus de partage des savoirs. Plus précisément, Sylvette Duhem et Élisabeth Nora l'expliquent comme étant un « ensemble continu de séances qui sont articulées entre elles dans une durée déterminée et organisées autour d'une ou plusieurs activités visant à atteindre des objectifs fixés par les programmes d'études. » (Duhem et Nora, 2004, p. 61) De son côté, le sens du terme « médiatique » se rapporte aux deux explications suivantes :

Par "médias", on entend généralement des dispositifs techniques — le téléviseur, l'ordinateur, la tablette numérique —, des formats médiatiques, tels que la télévision, la presse écrite, la radio, le blogue, ou encore des institutions (le plus souvent des entreprises) qui produisent et diffusent des contenus. (Landry et Lefebvre, 2016, p. 1)

On peut distinguer « les médias traditionnels (ouvrages imprimés, radio, télévision, photographie, illustration, peinture, sculpture, cinéma, théâtre, etc.) [et les] médias numériques (textes, sons et images numériques, applications et interfaces diverses — réseaux sociaux, blogues, wikis, logiciels, etc. — supports nuagiques, jeux, streaming Internet, messageries — courriels, textos —, appareils intelligents — téléphone, tablette, montre, lunette, etc.), hypertextualité médiatique, etc. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 204)

L'ensemble de ma démarche se fonde dans la foulée des développements récents de l'éducation à distance, alors que la COVID-19 a provoqué un usage considérable des technologies

médiatiques. Emmanuelle Villiot-Leclercq (2020) souligne que l'année 2020 a amené « un changement de paradigme d'enseignement et d'apprentissage annoncé et attendu depuis longtemps. » (Villiot-Leclercq, 2020, p. 1) Elle indique que ce sont surtout les dispositifs de visioconférence, ainsi que le partage et le recours à des documents en simultané qui se sont vus mobilisés à profusion durant la pandémie, plutôt que « les processus d'ingénierie pédagogique [en différé] disponibles et largement étudiés depuis des décennies. » (Villiot-Leclercq, 2020, p. 5) À l'évidence, cette transition hâtive — imitant les paradigmes de l'enseignement en présentiel — met en lumière le travail considérable que représente la conception de ressources d'apprentissage originales (et sur support médiatique) pour les enseignant.e.s.

Étant à l'ère de l'« ocularcentrism » (Rose, 2016, p. 3), les appareils comportant un écran occupent plusieurs espaces du quotidien. Ces équipements technologiques véhiculent des représentations visuelles et des écrits qui sont quasi omniprésents dans notre mode de vie occidental (Rose, 2016). Comme le précise Jacques Piette (2007), les productions qu'on y retrouve offrent des représentations de la réalité qui sont — en fait — des constructions. « Ni neutres ni impartiaux, les médias expriment toujours un point de vue particulier sur des idées, des valeurs, des croyances ou des conceptions spécifiques à propos de l'objet dont ils parlent » (Piette, 2007, paragr. 5). Les parcourant habituellement avec rapidité et dans le roulement de nos activités journalières, les médias participent à la configuration de notre socialisation et à la fabrication de notre vision du monde.

Selon les données recueillies par l'Académie de la transformation numérique (2021), 90 % des 18 à 24 ans québécois possèdent un téléphone intelligent et 100 % sont des utilisateur.trices d'Internet. 80 % d'entre eux.elles reconnaissent que leur temps passé face aux écrans à la maison a augmenté durant la pandémie. De plus, « (93 %) [...] sont abonné.e.s à au moins un service payant pour visionner des films ou des séries sur Internet. » (Académie de la transformation numérique, 2021, p. 1) Considérant les périodes devant un téléviseur, un ordinateur, une tablette électronique ou un téléphone portable, le contact avec une myriade d'images et de nombreux messages médiatiques (au quotidien) est incontestable. Dès lors, peut-on affirmer que les compétences à identifier les idéologies, les valeurs et les croyances véhiculées par des textes, aussi bien qu'à reconnaître les incidences commerciales, sociales et politiques des médias sont

importantes de nos jours ? Je suis d'avis que l'acquisition de savoirs en analyse critique de productions médiatiques représente un enjeu plus actuel que jamais.

La séquence d'apprentissage que j'ai nommée *Image médiatique, introduction à l'analyse* engage à explorer certains documents comportant la jonction intermédiaire de l'écrit et d'au moins une image fixe. Elle favorise l'examen des « modes de production de sens » (Joly, 2015, p. 25) de ces textes, pour en identifier les valeurs, les idéologies et les modèles de représentations. Afin de la créer, je me suis inspiré d'exemples de designs didactiques issus du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. Le premier objectif de ce projet de recherche a donc consisté au développement d'un conte de forme dialogale d'une quatre-vingtaine de pages. Celui-ci, inscrit au moyen du programme Word (interligne 1.08, Calibri, 12 p.) s'est vu dédié à une consultation en format papier. Il a été complété par l'ajout de commentaires sur des documents supportés par le logiciel Genially. S'y sont joints des exercices répartis au sein de certaines plateformes médiatiques. Le deuxième objectif de mon mémoire-crédation a consisté à produire l'actuelle réflexion écrite d'une cinquantaine de pages, qui examine les méthodes et les stratégies de réalisation, l'articulation et les résultats de la première partie créative (littéraire et médiatique).

La problématique soulevée par ce mémoire concerne les enjeux de l'innovation pédagogique, lors du partage de contenus de formation à distance. Elle interroge les manières de faire pour répondre aux particularités culturelles et aux besoins des jeunes de 18-19 ans, dans un cadre didactique. De même, elle questionne la manière dont un récit original peut participer à fonder un segment de formation. S'y trouvent étudiées les approches d'enseignement du regard critique et de la multimodalité en mobilisant différents types de textes, sachant que l'usage de divers médias constitue un élément important — voir central — au mode de vie des jeunes adultes. Par « regard critique », j'inclus ici — à l'instar de Gillian Rose (2016) — la considération du contexte d'une image (ou d'un message), mais aussi les effets qu'elle entraîne. Cette vision implique « *the cultural practices that create and circulate images [which] both depend on and produce social inclusions and exclusions.* » (Rose, 2016, p. 22) Y sont de même considérés le point de vue personnel — et unique — à partir duquel se situe un.e éventuel.le analyste, ainsi que les pratiques sociales et l'agentivité (de la circulation) d'un texte.

Au problème de la quasi-omniprésence d'images médiatiques, s'ajoutent les grands défis de la sensibilisation des élèves aux techniques d'analyse de messages médiatiques. Se pose aussi l'enjeu de l'utilisation d'approches pertinentes pour examiner des textes médiatiques de toutes sortes pour les jeunes générations, dans le cadre de séquences d'enseignement.

Le processus de production de ce mémoire a requis certaines particularités sur le plan méthodologique. Je me suis assuré d'y correspondre au *Cadre de référence de la compétence numérique* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2019). J'ai veillé à ce que mon projet soit bâti en adéquation avec trois cours offerts (en succession) au cégep du Vieux Montréal (s.d.), soit *Image médiatique*, *Image cinématographique et télévisuelle*, puis *Critique des médias*. Au surplus, j'ai associé ma séquence d'enseignement à des savoirs à acquérir provenant de la *Grille des compétences en littératie médiatique multimodale* (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015). Ma recherche documentaire a aussi mené à l'assemblage d'un nombre limité de notions (complémentaires), sous forme d'outils d'analyse et de mots clés pour enseigner l'examen d'images et de messages contenus dans les médias.

Afin de bien situer ce mémoire, le chapitre 1 traitera de la recherche-crédation dans un contexte universitaire, puis le chapitre 2 caractérisera les principales théories que j'ai choisi d'y mobiliser : la littératie médiatique et la multimodalité. Par la suite, la problématisation au cœur de mon cheminement sera argumentée au chapitre 3. Elle sera suivie au chapitre 4 par des explications sur certaines particularités de la méthodologie que j'ai employée. Enfin, au chapitre 5, je ferai état des réflexions que ce processus de recherche (et de création) a suscitées en moi, puis j'indiquerai la manière dont j'entrevois qu'un conte peut fonder une séquence d'apprentissage, tout en impliquant des éléments théoriques de la littératie médiatique multimodale.

Chapitre 1 — La recherche-création

Pour bâtir ma séquence d'enseignement, j'ai suivi la démarche de recherche-création (dans un contexte universitaire) que commentent les auteurs Owen B. Chapman et Kim Sawchuk (2012). Cette façon de faire a représenté « a means to make, reflect upon, and diffuse knowledge » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 11) en faisant usage de diverses procédures de recherche documentaire, ainsi que de composition et d'inscription créative de contenu. Afin de situer mon processus, voici quelques informations sur ce qu'est la recherche-création et sur la manière dont je m'y suis pris dans le cadre de ce mémoire.

Sans se révéler une nouvelle approche dans le domaine de la recherche universitaire, la recherche-création s'est avérée de plus en plus populaire au cours des dernières années et bénéficie d'une reconnaissance récente (Chapman et Sawchuk, 2012). En particulier, j'ai choisi de bâtir mon projet de mémoire à partir du modèle « research-for-creation ». Comme cette catégorisation le suggère, cela a impliqué d'abord de procéder à une étape de recherche documentaire. Par la suite, se sont ajoutées la production d'une œuvre artistique, ainsi que l'analyse de l'ensemble du cheminement ayant mené à la réalisation de cette même œuvre.

Au cours de ma phase de recherche documentaire, j'ai identifié un groupe de compétences à acquirir, que j'ai associé à une série de concepts représentés sous forme de mots-clés. J'ai alors répertorié des « multitextes » (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015, p. 3) allant servir d'outils d'apprentissage, puis j'ai élaboré des stratégies de rédaction et d'intégration de ces contenus, en les dédiant à certaines plateformes médiatiques. J'ai aussi consulté certains modèles de design didactiques (cf. 4.4 Modèles), dans lesquels j'ai puis  des idées inspirantes. Toute cette étape préliminaire m'a permis d'établir des repères et une structure pour passer à la concrétisation du processus créatif de mon mémoire. Comme l'indiquent Paquin et Noury (2018), cet exercice plus  motif et subjectif a vu les éléments et les concepts que j'ai préalablement déterminés se cristalliser dans une certaine m rialit  (papier et numérique) impliquant des mots, des images, des séquences audiovisuelles et des hyperliens. Des contraintes et des méthodes en ont — bien entendu — orienté la composition. L'emploi du terme « numérique », au cours du présent document, réfère à :

« [...] La représentation d'informations ou de grandeurs physiques au moyen de caractères, tels que des chiffres, ou au moyen de signaux à valeurs discrètes. Synonyme : digital. [...] Se dit des systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation discrète, par opposition à analogique. Synonymes : digital — discret. » (Larousse, s.d.)

Ma séquence d'enseignement a ainsi pris ancrage dans « une recherche centrée sur la performance, où les pratiques et les produits [sont devenus] eux-mêmes les formes matérielles-symboliques d'expression, par opposition aux formes numériques et verbales utilisées par la recherche quantitative et qualitative. » (Paquin et Noury, 2018, p. 5)

En procédant subséquemment à l'actuelle partie réflexion de ce mémoire, je me suis interrogé sur la pertinence des choix faits durant ma période de recherche documentaire. J'ai examiné la manière dont mon apport créatif a influencé et modifié les prémisses de réalisation de ma séquence d'enseignement, en relevant les points saillants et névralgiques qui sont ressortis de l'ensemble de mon cheminement. J'ai finalement tâché de répondre à la question de recherche énoncée au chapitre 3 (problématisation) du présent ouvrage, puis j'ai évalué l'atteinte de mes objectifs personnels au regard de l'ensemble du projet.

Ainsi que Sawchuk et Chapman (2012) l'expliquent, la recherche pour la création implique de procéder à des expérimentations, et la possibilité de commettre des erreurs. Peu importe la phase de réalisation en cours, divers résultats peuvent se différencier des orientations préliminairement choisies. Même si normalement une étape de recherche précède l'élaboration de la partie « création », le cloisonnement de ces deux phases peut miner « la spontanéité créatrice et la liberté de recherche » (Chapman et Sawchuk, 2012, p. 16) en cours de production. Suivant cette manière de concevoir la recherche-crédation, j'ai bâti des esquisses de dialogues durant mon assemblage d'éléments théoriques et pendant mon repérage de modèles didactiques. De même, j'ai poursuivi le peaufinage de ma recherche documentaire et la scénarisation de mon conte en parallèle à l'analyse de mon processus de recherche et de création. En définitive et ainsi que Sawchuk et Chapman en indiquent la possibilité, ma séquence d'enseignement et l'actuelle réflexion écrite se sont développées dans un jeu d'aller-retour de l'une à l'autre, au cours de leurs productions distinctes.

Chapitre 2 — Cadre conceptuel

2.1 Intérêt et limites

Dans l'actuel projet de recherche, je me suis demandé comment des démarches interreliées de recherche documentaire, de création et de production médiatique peuvent concourir à bâtir une séquence d'enseignement pertinente. Je me suis intéressé aux manières de créer un partage de contenu de formation en différé, puis je me suis interrogé sur les stratégies pédagogiques qui pourraient être déployées pour enseigner le regard critique à de jeunes adultes. L'emploi du terme « regard critique » est ici lié aux habiletés de jugement critique et esthétique :

« Les médias construisent la réalité. Les productions médiatiques sont le produit de décisions, de choix, d'intérêt, de contingences financières, techniques et humaines. Conséquemment, la déconstruction de contenus médiatiques permet de mettre à jour les processus employés et de poser un regard critique [sur] des contenus présentés comme authentiques. Les représentations médiatiques de l'actualité, de groupes et de problèmes collectifs affectent nos perceptions, nos attitudes et notre perception du réel. »
(Landry et Lefebvre, 2016, p. 2)

En ce sens, la notion de « regard » réfère à la « déconstruction artificielle (casser le joujou) pour observer les différents rouages (regarder comment ça marche) » (Joly, 2015, p. 45) de certains textes, tel que le propose Martine Joly. De la même façon, celle de « critique » prend le terme « analyse » pour corollaire, dans l'explication — liée à l'audiovisuel — qu'en donne Bruno Toussaint : « Le propos de l'analyse et, par extension, de la critique des images et des sons, n'est donc pas de porter des jugements de valeur sur tel ou tel film ou documentaire [...] L'analyse critique propose de découvrir l'anatomie et le fonctionnement interne d'un film. » (Toussaint, 2007, p. 179) La notion de regard critique consiste ainsi à l'examen des composantes de certaines productions, ainsi qu'à l'identification des relations entre ces mêmes composantes. Cet exercice sert essentiellement à saisir la nature de ces productions, ainsi qu'à se doter d'appuis pertinents, permettant de fonder l'interprétation qui peut être formulée ensuite.

Lors du segment d'étude allant de mon adolescence jusqu'à l'âge adulte, je désirais voir mes éducateurs.trices employer des approches variées, originales et proches de ma réalité, pour

partager le contenu de leurs cours. Je souhaitais particulièrement que leurs stratégies pédagogiques reflètent trois critères qui m'étaient chers : mon mode de vie très médiatisé, le ludisme auquel je m'adonnais facilement et dans le plaisir, ainsi que ma fascination pour les histoires de toutes sortes. Je venais d'un milieu où l'oralité et le récit étaient omniprésents ; les personnes autour de moi contaient abondamment des histoires. Celles-ci me semblaient des approches privilégiées pour comprendre et appréhender le monde. Un peu plus tard, alors que je faisais des études et que je travaillais en théâtre et en audiovisuel, j'ai agi à titre de dramaturge ou de scénariste à diverses reprises. Étant épris de littérature, de spectacles et de films de toutes sortes, le conte, le dialogue et les médias ont continué de vitaliser mon quotidien. En fonction de ces considérations personnelles, dans l'actuel projet de recherche, je me suis demandé si le récit et le dialogue seraient de bons moyens de rejoindre des étudiant.e.s. cégepien.ne.s.

C'est en ayant ces réflexions que la littératie médiatique et la multimodalité se sont imposées, au départ de mon processus de recherche. J'envisageais clairement un cadre conceptuel qui permette la lecture de segments audiovisuels, lorsque présents sur des plateformes médiatiques. La sémiotique allait de soi, ainsi que les théories cinématographiques. Cependant, il me semblait également nécessiter de l'apport d'appuis conceptuels récents et adaptés à l'analyse de textes et de représentations de toutes sortes, favorisant l'examen de la pluralité des formats qu'on retrouve dans le cyberspace. Ces études devaient pouvoir impliquer de l'écrit, des images fixes et mobiles, du son ainsi que des hyperliens, mais aussi permettre d'examiner les jonctions (intermédiaires) de ces divers modes de production de sens. J'avais besoin d'une approche théorique appropriée au contexte « de nos sociétés hyper médiatisées » (Landry et Lefebvre, 2016, p. 2).

J'ai découvert l'univers du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale avec beaucoup d'intérêt. La disponibilité et la richesse de ses sources (en français), ainsi que la pertinence du travail et des expérimentations (au Québec) de certain.e.s de ses principaux chercheur.e.s (Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin et autres) m'ont convaincu d'y avoir recours. J'ai considéré qu'il était possible d'y adjoindre l'enseignement de l'analyse de l'audiovisuel, ainsi que le volet (fondamental) de l'analyse critique de textes médiatiques. Proche de l'éducation aux médias et impliquant la sémiotique propre aux modes

textuel, visuel, sonore et cinétique, j'ai envisagé qu'il était possible — voire astucieux — de joindre à la littératie médiatique multimodale certains éléments des théories du cinéma. J'ai lu avec intérêt des exemples de designs didactiques expérimentés en contextes scolaires — permettant de situer ma démarche personnelle. L'opportunité d'explorer, ainsi que de créer des méthodes et des approches innovantes mobilisant la littératie médiatique multimodale me convenait, ce faisant, très bien. Toutefois, cela comportait des défis et n'allait pas se faire sans rencontrer d'obstacles.

Un premier questionnement qui m'a sollicité concerne l'audiovisuel et son positionnement au sein du cadre conceptuel de la littératie médiatique multimodale. Selon mon expérience, les images mobiles et la sonorité (paroles, musique, sons, etc.) — ainsi que leur relation — s'avèrent plutôt complexes à analyser. Les lire en sachant examiner leurs particularités formelles demande une certaine adresse qui prend du temps à développer. En interpréter la signification et en saisir la portée également. Cependant, au sein de la littératie médiatique multimodale, il ne semble pas y avoir de distinction explicite ou de hiérarchisation entre le défi d'appréhender une image fixe, ou celui de décoder une image mouvante. Dans la Grille des compétences en littératie médiatique multimodale, les deux exercices sont regroupés à l'intérieur d'une seule compétence spécifique : « (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode visuel : image mobile, image fixe, forme, couleur, volume, texture, motif, organisation de l'espace, représentation de l'espace, cadrage, découpage, montage, édition, etc. » (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015, p. 2) Or, ce savoir-faire m'apparaît vraiment très chargé. Il me semble poser le défi de la différenciation entre l'étude de l'image fixe et de celle mouvante. L'une et l'autre peuvent effectivement comporter des ressemblances, mais certaines théories s'y rapportant sont distinctes. Alors que la sémiotique visuelle se révèle bien utile pour examiner une image fixe, l'analyse de séquences audiovisuelles représente de son côté un univers en soi, et les théories cinématographiques peuvent pertinemment aider à y parvenir. Ce sont en définitive des exercices qui ne recèlent pas le même degré de difficulté.

Plus avant, en observant de près la Grille de compétences en littératie médiatique multimodale, il m'est apparu que les savoirs y étant indiqués — vu leur complexité — ne pouvaient être acquis en profondeur chez un.e apprenant.e qu'au fil d'un certain nombre d'années d'ateliers ou de

cours spécialisés dans le champ d'études des environnements multimédiatiques. Selon d'autres documents que j'ai consultés, à part certaines expérimentations rattachées à des contextes de recherche, la littératie médiatique multimodale m'a semblé peu enseignée actuellement, dans quelque cadre scolaire que ce soit. Elle fait surtout l'objet d'expériences dans certains groupes, pour des fins d'études et de recherche. Or, mon cheminement de réflexion m'a amené à concevoir que peu importe les circonstances où elle devait se voir mobilisée en classe, la littératie médiatique multimodale aurait avantage à l'être à partir de son début, en explorant d'abord ses fondements. Mais comment alors en déterminer un point de départ ainsi que les composantes principales ? Et puis, quel ordonnancement de ses éléments théoriques constituer afin d'en permettre une compréhension qui puisse se faire progressivement ? À partir du moment où j'ai choisi d'impliquer la littératie médiatique multimodale dans le cadre de l'actuel projet de mémoire, ces interrogations n'ont cessé de me tenailler et de me porter à chercher des moyens d'y répondre.

Avant de passer à la problématisation de ce mémoire, voici une brève présentation de la littératie médiatique et de la multimodalité, ainsi que des principaux éléments conceptuels reliés au récit et au dialogue, sur lesquels j'ai pris appui pour bâtir mon projet de recherche-crédation.

2.2 Littératie médiatique

Normand Landry et Joëlle Basque (2015) expliquent que pour être un.e citoyen.ne actif.ve et responsable au 21^e siècle, l'acquisition de compétences qui vont au-delà de savoir lire un texte imprimé ou de rédiger sur du papier s'avère primordiale. Les habiletés de décodage des données (complexes) véhiculées par différents formats multimodaux, avec la connaissance des modalités des interactions médiatiques, sont devenues essentielles à la poursuite des occupations de l'individu. Elles participent désormais de son adaptation sociale, culturelle et professionnelle. C'est ainsi que la nouvelle littératie prend « en compte la grande diversité des formes de communication intégrant plusieurs moyens d'expression : l'oral, l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image fixe et mobile, et la gestion de l'espace ». (Dagenais, 2012, paragr. 1) Elle se rapporte à de nombreuses situations où la parole, la sonorité, l'audiovisuel, et l'imprimé, mais

aussi les technologies de la téléphonie et de l'informatique — donc impliquant des écrans — sont employés (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a).

C'est au début des années 1990, lors du *National Leadership Conference on Media Literacy*, que la notion de littératie médiatique a été précisée (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a). On lui a attribué par consensus un ensemble de savoir-faire qui couvre la capacité de « décoder, analyser, évaluer et produire divers médias, tant imprimés qu'électroniques, après y avoir accédé. » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, p. 4) La transposition du concept de littératie classique — propre à la lecture/rédaction — au contexte des technologies de la communication a intégré dans sa foulée les éléments structurels des vecteurs de l'information. Elle inclut l'habilité à saisir divers textes (écrits, sonores et visuels) agencés au sein d'une plateforme virtuelle, en plus de la reconnaissance du sens général que propose leur convergence (Landry et Basque, 2015). Conséquemment, dans la littératie médiatique, « les compétences de type sémiotique sont plus complexes que dans la littératie traditionnelle, puisque l'on doit analyser des “combinaisons de modes sémiotiques” fonctionnant simultanément dans un même multitexte (ex. : BD, film, jeu vidéo, hypertexte). » (Lebrun et Lacelle, 2014, p. 108) L'acquisition de ces nouveaux savoirs demande l'apprentissage de codes, de conventions et de langages, présentés sous diverses configurations de modalités et de construction de sens. Voici une définition de la littératie datant de 2015, qui se retrouve sur le site du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale :

La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. : mode linguistique seul) et multimodales (ex. : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Lebrun et Boutin, 2015, paragr. 2)

En complément à cette caractérisation, il est bon de noter que la littératie médiatique prend en compte les dimensions culturelle, historique et politique dans lesquelles les contenus s'inscrivent (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a). S'inspirant de Gunther Kress, Diane Dagenais (2012) souligne par ailleurs que la littératie médiatique implique naturellement une connotation multimodale. Elle précise qu'il « est impossible d'associer un texte à un seul mode sémiotique, car plusieurs

sens sont invoqués dans l'interprétation de tout type de message, y compris celui qui est écrit. » (Dagenais, 2012, paragr. 10)

Mon projet de séquence d'enseignement vise l'intégration de certains savoirs établis par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. Leur contenu couvre « quatre niveaux de réception/production multimodale qui prennent racine dans la nature des multitextes et les modalités de réception/production qui leur sont propres. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 207) Il concerne l'analyse et la manipulation de combinaisons codiques, modales, langagières et « multimédiatiques ». Ces quatre regroupements (complémentaires) servent de fondement pour établir le plan de mon projet pédagogique mobilisant la littératie médiatique. L'acquisition des compétences prescrites en lien avec la littératie médiatique peut prendre appui sur l'utilisation de ressources sémiotiques classiques comme la voix, le tableau, la craie et le papier, mais aussi de logiciels ou d'appareils technologiques. Elle vise à impliquer les élèves dans une dynamique où le questionnement, l'examen, l'expression et la mise en commun sont sollicités et encouragés (Landry et Lefebvre, 2016).

2.3 Multimodalité

Comme le suggère Pierre Sorlin (2015), la consommation de diverses formes de médiums demande de l'adaptation et des démarches (de repérage) particulières pour en saisir les subtilités. Nous sommes peu outillés devant cette variété de manifestations qui nous mobilisent, nous en mettent plein la vue et « nous conduisent à réagir. » (Sorlin, 2015, p. 66) Alors, comment devenir responsable et conscient des enjeux inhérents à la multitude et à la complexité des formats et des contenus des messages qui nous sont offerts ? Sur quoi s'appuyer pour forger notre œil et procéder à de bons choix d'usage et de navigation dans le cyberspace ? C'est du côté de la multimodalité, que peuvent être répertoriées certaines notions pertinentes pour l'acquisition de compétences relatives à la réception ou à la production d'images et de messages présents sur le Web. Cette théorie prend en compte les pratiques actuelles de partage des données dans les innombrables univers virtuels liés à l'informatique, dont les membres des plus jeunes générations font un usage considérable.

Référant aussi aux affirmations de Gunther Kress, les auteur.e.s Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (2012a) soulignent les bouleversements récents — et en croissance — des modes d'interaction entre les personnes. Les transformations de la réception et de la fabrication de sens, sous diverses formes, vont selon elles et lui de pair avec les mouvements sociaux, culturels, politiques et économiques en cours. Elles il parlent de « changements des représentations et des productions sémiotiques partagées, changement de la dissémination et de la distribution des messages, changements de la médiation et de la communication. » (2012a, p. 7) À l'instar d'autres théoricien.ne.s de la littératie médiatique, ces trois chercheur.e.s illustrent la « révolution communicationnelle » (2012a, p. 6) actuelle au moyen de la multimodalité. Ce concept n'est pas nouveau, mais il prend toute sa pertinence de nos jours, alors que les outils technologiques et les contenus que ceux-ci véhiculent s'avèrent très répandus et en continuelle transformation. Il évoque la nature remodelée des textes et la multiplicité de leurs moyens de diffusion (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a).

Dans un cadre médiatique, la multimodalité se détermine par l'emploi de divers modes de signification au cours de l'élaboration ou la réception d'une information ou d'un texte (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b). Par ailleurs, un mode sémiotique se caractérise selon Gunther Kress et Theo Van Leeuwen comme « toute ressource utilisée afin de représenter le sens, par exemple l'image, l'écriture, le son, la gestuelle, le regard, voire la parole, etc. » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, p. 3) En sollicitant différentes facultés humaines — mais surtout l'ouïe et la vue —, les « moyens de production du sens demeurent tributaires des contingences culturelles, c'est-à-dire des interactions sociales quotidiennes des gens dans différents contextes spatiotemporels. » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, p. 9) La diffusion de données prend alors ancrage dans la réalité au moyen de ce que les penseurs de la théorie multimodale nomment des « ressources sémiotiques ». (2012a, p. 10) Celles-ci peuvent s'avérer tout aussi diversifiées qu'un stylo à bille, une flûte à bec, une position physique ou un ordinateur portable.

Pour ce qui est du lien entre le monde médiatique et la multimodalité, il est essentiel de souligner l'abondance des ressources sémiotiques sollicitant plusieurs modes d'expression en simultané. Ceux-ci vont de la téléphonie à l'informatique, en passant par tous les autres outils qui utilisent des écrans. Ils mobilisent une gamme évolutive de programmes, de plateformes et d'applications

(Boutin, 2012). S’y joignent « les ouvrages documentaires, les messages publicitaires, les journaux et périodiques, la télévision, la radio, les innombrables sites Internet, les “textos”, les courriels, les messages Twitter, les pages Facebook ou le clavardage [...] » (2012, p. 47) À ces vecteurs technologiques s’ajoutent la bande dessinée et toute une kyrielle de données imprimées, mais aussi les arts scéniques et visuels, qui combinent leur part d’écriture, de sonorité, d’expression corporelle, ainsi que d’images. Finalement, comme le soulignent Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin et Monique Lebrun :

« Désormais, bien rares sont les personnes qui résistent à l’un des principaux appels du XXI^e siècle : communiquer avec ses pairs — réels ou virtuels — de multiples réseaux, peu importe les lieux et les temps, synchrones ou asynchrones, en toute ubiquité, ou non, et à l’aide d’un arsenal de plus en plus diversifié et sophistiqué d’outils médiatiques — toutes des ressources sémiotiques — qui, résolument, se caractérisent de plus en plus, voire de mieux, par l’interaction systématique des modalités de sens, bref par la multimodalité. » (Lacelle et coll., 2017, p. 281)

2.4 Récit et dialogue

La diversité des formes du récit est phénoménale ; celui-ci « peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l’image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l’épopée, l’histoire, la tragédie, le drame, la comédie [...] » (Barthes, 1966, p. 1) En usage à toutes les époques, au sein de toutes les localités et de toutes les civilisations, chaque peuple y a (eu) recours. À cet égard, « il ne peut y avoir de récit sans narrateur et sans auditeur (ou lecteur). » (1966, p. 19) Qu’elle soit réelle ou fictionnelle, une personnification prend forcément la narration en charge. Pareillement, un ou des individus doivent assister à celle-ci, la lire ou en être témoins pour lui prêter vie. Comme l’indique Roland Barthes (1966), la forme de communication qu’est le récit utilise une multitude de codes — ou de conventions —, par exemple lors de son établissement (« il était une fois ») ou de sa résolution (« ils vécurent heureux »). Conséquemment, le cas du dialogue — ou de la forme dialogale du récit — comporte une fonction d’échange particulière, qui peut être expliquée au moyen de diverses définitions. Une de celles du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) français est retenue ici :

[dans une œuvre littéraire, récit, roman ou le plus souvent pièce de théâtre, par opposition aux parties descriptives ou analytiques du récit] Suite de paroles, de répliques échangées par les personnages et rapportées au style direct ; manière de conduire un développement, caractérisée par l'usage de ce procédé. *Mettre un récit en dialogue(s) ; la densité, la vérité d'un dialogue*. (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2012)

L'être humain naît puis déploie rapidement son potentiel de converser. Ensuite, les échanges directs avec d'autres personnes au cours de sa vie sont légion, et c'est ainsi que de nombreux individus s'instruisent le plus adéquatement. En ce sens, Tasos Kazepides, chercheur en éducation à l'Université Simon Fraser, souligne que le dialogue est à l'origine de multiples expériences d'apprentissage : « *Not only is dialogue at the center of all education, it is also the most effective method of teaching the young.* » (Kazepides, 2012, p. 923) Le partage de paroles ou d'écrits entre deux êtres humains est une source de bienveillance, tout en étant indissociablement lié aux exigences de la pensée et du jugement. Le dialogue requiert de même une responsabilité unique et considérable, comme il en est de la nature de la relation éducative entre un.e professeur.e et un.e élève (Kazepides, 2012). Michael Erben (2000), chercheur au *Centre for Biography and Education* de l'Université de Southampton, signale de son côté qu'une vie humaine se déroule dans le cadre de sa réalité sociale et qu'elle est perçue à travers le temps — particulièrement — grâce à l'usage du récit. Celui-ci seul peut permettre la compréhension de l'existence d'une personne, puisqu'il offre un moyen cohérent d'avoir conscience de l'expérience de son passé ou de son présent. Reconnaisant ce fait, il serait possible pour les écoles et les collèges de pourvoir à l'utilisation concrète du récit pour activer et renforcer le développement éthique des étudiant.e.s.

À propos de la *Narrative Research* en éducation — qu'elle nomme comme une variété de pratiques de recherche contemporaine —, Kathleen Casey (1995) de l'Université de la Caroline du Nord à Greensboro identifie divers exemples : « *life writing, personal accounts, personal narratives, narrative interviews, personal documents, documents of life, life stories, life histories, oral history [...]* » (Casey, 1995, p. 211) Tout en s'avérant interdisciplinaire par l'implication de notions de littérature, d'histoire, d'anthropologie, de sociologie ou de psychologie, la *narrative research* s'intéresse à la manière dont les humains créent de la signification à travers le langage. La chercheuse parle de l'immense fascination qui prévaut actuellement pour la narration ; le

répertoire des récits est quasiment sans limites. Leur étude est la meilleure manière de saisir le sens notre monde en constante transformation. (Casey, 1995)

C'est dans cette direction que l'actuel mémoire-crédation propose de faire un — ou des — pas : interroger le processus de création d'un conte de forme dialogale qui mobilise des éléments théoriques propres à la littératie médiatique et à la multimodalité ; fonder une séquence d'enseignement au moyen ce même conte en vue de développer le jugement critique d'une clientèle d'apprenant.e.s cégépien.ne.s.

Chapitre 3 — Problématisation

Les multiples moyens de transmission et de diffusion de l'information véhiculent des images et des écrits qui sont présents presque partout dans notre mode de vie occidental (Rose, 2016) et dans notre société très médiatisée (Landry et Lefebvre, 2016). Au cœur des interactions des jeunes, ils agissent sur leur perception du monde et participent à leur développement (Piette, 2001). Ils offrent des représentations de la réalité qui sont des constructions (Piette, 2007), et nous sommes peu outillés devant cette variété de manifestations qui nous porte à réagir (Sorlin, 2015), par exemple au regard de la « puissance manipulatrice des images » (Lebrun et coll., 2012b, p. 200). La compétence à fonctionner dans un environnement rempli d'images, seules ou associées à d'autres modalités de production de sens, représente même, de nos jours, un préalable à la capacité de communiquer (Lebrun et coll., 2013). Alors que les jeunes adultes québécois ont recours abondamment à Internet et utilisent en majorité un téléphone intelligent, ils sont pour la plupart abonnés à un service (payant) de visionnement en ligne (Académie de la transformation numérique, 2021). Leur relation à la profusion d'idéologies, de croyances et de valeurs véhiculées par les contenus du cyberspace est un fait avéré. Ce faisant, comment cette « génération hyperconnectée » (Lebrun et coll., 2013, p. 76) devient-elle responsable et consciente des enjeux inhérents à la multitude et à la complexité des formats (évolutifs) et des messages qui lui est offerte ? Sur quelle.s théorie.s s'appuyer pour fonder une approche éducative favorisant des choix réfléchis d'utilisation des médias ? Et, quels « scénarios didactiques qui intègrent des multitextes » (Lacelle et coll., 2015, p. 3) mettre en œuvre afin d'enseigner « à

mieux crypter, décoder, comprendre et intégrer tous les modes porteurs de sens présents dans les multitextes » (Boutin, 2012) ?

La révolution communicationnelle en cours — qui va de pair avec les mouvements sociaux et culturels actuels — peut s'expliquer au moyen de la multimodalité (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a). Celle-ci se détermine par l'utilisation de ressources sémiotiques sollicitant plusieurs modes d'expression en simultané (Boutin, 2012). Au chapitre précédent, le regard critique a été associé à la notion d'analyse ainsi qu'à la déconstruction de textes (Joly, 2015 ; Landry et Lefebvre, 2016), pour en saisir l'anatomie et le fonctionnement interne (Toussaint 2007). La littératie médiatique, qui concerne — de même — les habiletés de décodage des données véhiculées par différents formats multimodaux (Landry et Basque, 2015), prend en compte la diversité « de modes de production de sens » de productions médiatiques, ou autres (Joly, 2015, p. 25). Elle propose d'évaluer et de créer des médias (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a), en plus de reconnaître la signification globale de la convergence de divers textes, lorsque coprésents sur une même plateforme (Landry et Basque, 2015). Comportant naturellement une connotation multimodale (Dagenais, 2012), la littératie médiatique cherche à impliquer les élèves dans une dynamique de questionnement et d'observation de documents médiatiques (Landry et Lefebvre, 2016).

De son côté, alors qu'il est toutes époques et de tous lieux, le récit utilise différents codes (Barthes, 1966). Son usage permet d'avoir conscience du passage du temps et pourrait favoriser le développement éthique d'apprenant.e.s (Erben, 2000) À l'origine de multiples expériences d'apprentissage, une de ses formes, le dialogue, se révèle « la méthode la plus efficace d'enseigner aux jeunes » (Kazepides, 2012, p. 923). Mais l'emploi d'un tel type de récit pourrait-il contribuer à enseigner des manières de « fonder un jugement critique » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019, p. 23) à l'égard des médias ? Le recours à des personnages qui échangent via une plateforme médiatique serait-il une bonne approche — ludique — pour établir un processus de partage des savoirs s'adressant à de jeunes adultes — qui font d'ailleurs un usage abondant de la multimodalité ?

J'en suis arrivé, au cours de l'actuel mémoire-crédation, à émettre l'hypothèse de présenter des éléments théoriques de la littératie médiatique et de la multimodalité, en implicitant qu'il s'agit

d'une stratégie pertinente pour enseigner le regard critique. Je suppose aussi qu'un récit (original) de forme dialogale peut fonder adéquatement une séquence d'enseignement. De même, je présume que l'utilisation de personnages et l'inscription d'une séquence d'enseignement au sein d'une plateforme médiatique peuvent s'avérer des manières appropriées de rejoindre d'éventuel.le.s apprenant.e.s. cégépien.ne.s.

Cela m'amène à poser la question de recherche suivante : comment un récit (de forme dialogale) peut-il fonder une séquence d'enseignement (asynchrone et à distance) pour l'apprentissage de la littératie médiatique et de la multimodalité à de jeunes adultes de 18-19 ans ?

La suite de ce document est divisée en deux parties. Le chapitre 4 précise la méthodologie que j'ai employée pour tenter de répondre à cette question de recherche. Le chapitre 5, lui, prend la forme d'une réflexion sur l'articulation, les stratégies et les résultats de l'ensemble de ce processus.

Chapitre 4 — Méthodologie

4.1 Étapes

Un des premiers choix que j'ai fait lors de la mise en œuvre de ce mémoire a été de mobiliser la littératie médiatique et la multimodalité pour enseigner le jugement critique de façon asynchrone et à distance. J'ai ensuite décidé d'utiliser l'approche de recherche-crédation pour produire ma séquence d'enseignement. Ce faisant, j'ai envisagé de bâtir des séquences d'apprentissage innovantes — que j'ai appelées « modules » —, en les fondant sur l'explication d'éléments théoriques au cours d'un dialogue entre personnages. J'ai souhaité procéder à l'explication de ces concepts de manière aussi limpide que possible, et fabriquer des exercices accessibles afin que d'éventuel.le.s apprenant.e.s débutant.e.s puissent les saisir de façon progressive. Mon intention était qu'ils sachent utiliser ces notions dans un cadre académique ou au quotidien, comme des points de repère pour appréhender les nombreux univers (hétérogènes) contenus dans le cyberspace. En un mot, j'avais pour objectif qu'ils puissent faire usage de ces outils selon leurs besoins, dans la vie de tous les jours.

Avant d'en discuter certaines particularités, voici les étapes que j'ai suivies — dans le désordre et dans un jeu d'aller-retour de l'une à l'autre —, lors du processus de création de ma séquence d'enseignement :

- Raccorder mon projet aux normes du système éducatif québécois et m'assurer qu'il corresponde à un contexte concret dans lequel il puisse être expérimenté ;
- Cibler les savoirs que je souhaite transmettre au moyen de la Grille de compétences du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015) ;
- Procéder à une recherche documentaire, afin d'établir les approches et les concepts les plus pertinents pour introduire des élèves à la lecture d'images ou de messages inscrits dans le cyberspace. Viser à ce que leur mobilisation participe à l'acquisition des savoir-faire (de niveau débutant) précédemment identifiés ;
- À partir de ces résultats, cibler, adapter et assembler un nombre limité de notions théoriques (complémentaires), sous forme d'outils d'analyse et de mots clés ;

- Déterminer des lignes directrices pour guider ma sélection de « multitextes » (2015, p. 3) allant faire office d’outils d’apprentissage, puis en dresser un inventaire circonscrit ;
- Répertorier des scénarios éducatifs comparables à celui que j’envisage, servant de modèle à suivre (ou non), pour situer mon projet par rapport aux méthodes d’enseignement existantes ;
- Formuler des stratégies de scénarisation appropriées à la clientèle des apprenant.e.s de 18-19 ans, et développer un partage de contenu de formation adéquat ;
- Identifier et articuler des exercices mobilisant le contenu du cours, et ainsi concourir à l’acquisition de compétences en littératie médiatique chez d’éventuel.le.s étudiant.e.s ;
- Répertorier des méthodes d’inscription originales du contenu didactique, et proposer un échantillon d’espace scénographique/pédagogique/médiatique attrayant ;
- Fonder ma séquence d’enseignement en procédant d’abord à sa conception au moyen du logiciel Word. Le transférer ensuite en tout ou en partie, ainsi que ses compléments et ses activités d’apprentissage, au sein de certaines interfaces et plateformes médiatiques, selon les approches d’intégration inventoriées.

4.2 Analyse critique et LMM

Au cours des premières étapes de ma recherche documentaire, je me suis demandé quelle serait une approche compréhensible — sans être simpliste — permettant de produire l’analyse critique d’un texte provenant du Web, pour une personne qui le ferait pour la première fois. Cette manière de faire devrait servir aussi bien à la lecture d’images fixes ou mobiles, d’écrits ou de sons, ainsi qu’à la combinaison de deux ou plusieurs de ces modes de production de sens. Le dépouillement de sources diverses sur ce sujet m’a conduit en premier lieu à la nécessité de bien identifier l’objet ayant été choisi pour des fins d’études, en répertoriant certaines de ses caractéristiques : son.sa créateur.trice, son.sa producteur.trice, son.sa émetteur.trice, la date de sa création, son titre, sa localisation, son type de support, sa thématique d’ensemble, *et cetera*. Pour bâtir une liste exhaustive des éléments de ce « fichage », j’ai puisé dans la nomenclature de *Voir, comprendre, analyser les images* de Laurent Gervereau (2004), ainsi que dans la suite de questions (pour analyser une œuvre) proposées par l’ouvrage *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*, de Gillian Rose (2016).

En parallèle à l'élaboration de cet inventaire, j'ai cherché à formuler une interrogation menant à produire une interprétation du fond et de la forme d'un document médiatique, ainsi qu'à énoncer la manière dont celui-ci porte à réagir. Je voulais que cette marche à suivre soit structurante et simple à mémoriser. Je ne souhaitais pas qu'elle serve exclusivement à la production d'un exercice ou d'un travail dans un contexte scolaire, mais qu'elle puisse y contribuer au besoin. J'en suis donc arrivé à « comment c'est fait, qu'est-ce que ça dit et qu'est-ce que ça (me) fait ? » en puisant dans la méthode d'analyse proposée par *L'audio-vision : son et image au cinéma*, de Michel Chion (2008). J'ai aussi fait appel à la distinction entre la forme et le contenu d'un texte, expliquée dans *Essais sur la signification au cinéma Tome II* de Christian Metz (1972), puis je me suis inspiré du document *Le son au cinéma*, de Laurent Jullier (2006) pour bâtir cette interrogation à trois volets.

J'ai par la suite cherché à rattacher mon « fichage » et ma question d'analyse aux théories de la littératie médiatique et de la multimodalité. J'ai réalisé alors que l'approche que j'esquissais pour examiner une image ou un message était tout à fait compatible et modulable avec les compétences prescrites par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. Afin d'adjoindre ma (nouvelle) manière d'envisager l'analyse critique aux théories des littératies médiatiques et de la multimodalité, j'ai ordonné une série de notions se raccordant à l'entièreté de la Grille des compétences en littératie médiatique multimodale. Je considérais que ces éléments conceptuels — que j'ai simplifiés sous forme de paradigmes — allaient devenir des éléments clés pour contribuer à répondre à mon questionnement à trois volets.

J'ai donc procédé à de multiples versions d'arrimages de ces composantes théoriques, en m'assurant de leur cohésion et de pouvoir les vulgariser dans la continuité d'un discours. Certains critères de sélection m'ont guidé pour produire cet assemblage. J'ai visé à ce que leur compréhension suive un ordre croissant de difficulté. Ce faisant, il allait de soi que l'étude de l'image fixe précède celle de l'image mobile. De même, j'envisageais que l'examen de la jonction intermédiaire de l'écrit et de l'image fixe devance celui de l'audiovisuel. J'ai voulu bien sûr explorer les compétences modales spécifiques avant celles multimodales. J'ai souhaité procéder à un tour d'horizon — même sommaire — de ce que sont les médias (en les différenciant des textes), avant de parler d'idéologies, de croyances ou de valeurs. Par ailleurs, je n'ai pas hésité à puiser dans les

théories cinématographiques, dans l'éducation aux médias et au sein des études médiatiques féministes pour compléter les notions correspondant aux compétences cognitives, pragmatiques, sémiotiques, modales et multimodales proposées par la littératie médiatique multimodale.

Cet exercice ambitieux a nécessité diverses démarches de cueillette de données et plusieurs versions d'agencements de paradigmes, pour en arriver au résultat suggéré à l'annexe 1 (cf. Plan des modules) du présent document. Il m'a placé devant l'obligation de me forger une vision globale pour enseigner l'analyse critique et la multimodalité, en conformité avec le cadre théorique de la littératie médiatique multimodale. Une fois ce plan d'ensemble créé — bien que trop vaste —, je sentais que je ne pouvais pas ne pas en tenir compte pour la suite de mon processus. L'arsenal de sources, d'extraits et les citations de textes que j'avais rassemblés m'était devenu une banque d'outils pédagogiques précieux, dans laquelle je pouvais puiser au besoin. Cependant, il fallait en réduire le regroupement et procéder à des choix, afin de convenir à l'envergure d'un projet de mémoire-crédation dans un contexte universitaire. J'ai donc décidé de m'attabler à préciser ce que pouvait représenter — selon moi — le tout début d'une formation couvrant la totalité des savoirs de la Grille des compétences en littératie médiatique multimodale. Je me suis dit que de créer cette partie liminaire servirait peut-être à justifier la production des suivantes, et que le caractère de pertinence de l'ensemble de ma vision se reflèterait probablement au sein de cet échantillon initial. De là m'est venue l'idée de créer un prologue pour justifier et établir le contexte de la formation, ainsi que le premier module introduisant les concepts indiqués à l'annexe 1 du présent document.

4.3 Contexte idéal d'utilisation de la séquence d'enseignement

Afin d'être en phase avec le contexte scolaire québécois, je me suis assuré que mon projet de recherche coïncide avec le *Cadre de référence de la compétence numérique*, établi en 2018 par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. Ce plan d'action définit « un ensemble d'aptitudes relatives à une utilisation confiante, critique et créative du numérique pour atteindre des objectifs liés à l'apprentissage, au travail, aux loisirs, à l'inclusion dans la société ou à la participation à celle-ci. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019, p. 7) Précisément, c'est la onzième des douze dimensions du document que l'actuel

mémoire vise à étayer, à savoir « développer sa pensée critique à l'égard du numérique. » (2019, p. 23) Les éléments de contenu de cette dimension impliquent un examen approprié des données partagées par les médias « en se basant sur des critères d'analyse rigoureux » (2019, p. 23), ainsi qu'un usage responsable de celles-ci.

Par ailleurs, j'ai conceptualisé ma séquence d'enseignement en adéquation avec le programme d'enseignement collégial (québécois) en Arts, lettres et communication. Ainsi, ma ressource didactique a pour but de répondre à un des six objectifs communs de cette formation spécifique, à savoir « fonder un jugement critique. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017, p. 15) Pour ce faire, j'ai concilié mon projet aux trois éléments de compétence se rapportant à cet objectif, soit « distinguer des modèles d'analyse, les appliquer, puis énoncer un jugement critique ». (2017, p. 21) Le contexte idéal d'usage de ma plateforme pédagogique correspond donc à un segment de formation préuniversitaire mobilisant des textes multimodaux pour procéder à l'examen de leur forme et de leur contenu, ainsi qu'à leur analyse critique.

Plus spécifiquement, j'ai ciblé trois cours offerts en séquence au cégep du Vieux Montréal (s.d.), pour concevoir mon plan de cheminement d'apprentissage. Ce sont *Image médiatique* (prologue et modules 1 à 4), *Image cinématographique et télévisuelle* (modules 5 à 8) puis *Critique des médias* (modules 9 à 12). Leurs descriptifs, tirés du site du cégep du Vieux Montréal, sont fournis à l'annexe 2 de l'actuel document. J'ai cherché à en obtenir des données plus étoffées ou à discuter avec les enseignant.e.s de ces cours, mais mes demandes auprès du cégep du Vieux Montréal sont restées lettre morte. Quoi qu'il en soit, puisqu'il s'agit de cours (normalement) offerts en mode présentiel, j'ai construit mon scénario multimodal en le dédiant aux heures de laboratoire et au travail personnel qui y sont prévus pour les apprenant.e.s. C'est ainsi qu'un.e étudiant.e qui parcourrait mes modules d'apprentissage aurait été préalablement initié à la méthodologie et aux concepts s'y rapportant, de manière synchrone par le.la professeur.e, en classe ou à distance. Tout bien pesé, j'ai compris qu'un.e étudiant.e cégépien.ne qui serait initié — voir maîtriserait — les notions que je propose (correspondant à l'approche de la littératie médiatique multimodale, au Cadre de référence de la compétence numérique, ainsi qu'à certains cours de la formation de niveau collégial en Arts, lettre et communication) serait bien préparé à des études universitaires en cinéma ou en communication.

4.4 Modèles

Lors de ma recherche documentaire, j'ai consulté divers exemples de designs didactiques testés (ou à l'étape de leur conceptualisation) entre 2010 et aujourd'hui, au sein d'établissements scolaires de niveau primaire, secondaire ou universitaire. J'en ai bien repéré certains ayant recours à des contes et légendes ou à des œuvres littéraires comme outils d'apprentissage. Cependant, aucun ne semblait employer un mode de partage de son contenu conceptuel en faisant usage de la fiction. Ces projets circonscrits ont chacun tâché de favoriser l'acquisition d'un nombre restreint de compétences déterminées par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. Ils ont pris la forme de laboratoires spécifiques, mis en œuvre pour des groupes distincts, au cours de périodes limitées. Ces expérimentations n'étaient pas dédiées à une utilisation asynchrone, mais plutôt à un enseignement en mode présentiel. Elles n'employaient pas explicitement de procédés proprement créatifs pour partager leurs contenus théoriques ni n'étaient dévolues à une clientèle de niveau collégial. Je n'ai donc pu trouver de modèle pleinement satisfaisant, sur lequel me fier pour me guider. Cependant, certains de ces designs éducatifs présentaient des caractéristiques inspirantes que j'ai intégrées à mon projet de mémoire.

En parcourant *Écrire dans*, de Magalie Brunel et Carole Guérin-Callebout (2016), j'ai apprécié l'initiation de leurs apprenant.e.s de 3^e année du primaire à de la rédaction coopérative sur écran. Ceux.celles-ci se voyaient guidé.e.s vers une posture de scripteur.e en procédant à des manipulations de type supprimer, déplacer, coller ou développer, à partir d'œuvres littéraires numériques. J'ai incorporé ce principe participatif à ma séquence d'enseignement, avec la personnification de mes éventuel.le.s étudiant.e.s au moyen d'avatars. Parallèlement, j'ai inclus la possibilité — et la contrainte sous forme de devoir — d'ajouter des remarques au corps principal du conte servant à partager le contenu de la formation.

Dans *La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application*, Nathalie Lacelle et Monique Lebrun (2014) commentent l'accompagnement et le support auprès d'élèves adolescent.e.s en milieu scolaire. La création d'un super héros présenté au moyen d'un texte multimodal sur iPad y a commandé « la manipulation et l'exploration des

applications reliées au projet (ex. : Dropbox, Pages, Write Pad, TagDiskHD), la recherche d'informations sur le Web (ex. : Google) et l'organisation de l'information trouvée (son, vidéo, image, texte, etc.) ». (2014, p. 9) Ces indications m'ont sensibilisé à l'appropriation progressive des compétences techniques pour l'usage de programmes informatiques et à l'importance du support technopédagogique par l'enseignant.e, lors d'une conception médiatique par des élèves. C'est ainsi que j'ai envisagé une intégration graduelle des savoirs pour la production créative d'un travail long. Pour ce faire, j'ai prévu des exercices à la fin de chaque module, permettant de se préparer en choisissant d'abord un logiciel — parmi Genially, Prezi, ThingLink, Evernote ou Publisher (ou Draw) —, puis en explorant celui-ci par des étapes allant en ordre croissant de complexité.

Par ailleurs, je me suis intéressé à une expérimentation de Moniques Richard (2015), menée auprès d'une clientèle universitaire de futur.e.s enseignant.e.s en arts plastiques, au cours du *Projet AmalGAME et son dispositif multimodal*. Je me suis inspiré de la diffusion de résultats sur une interface — ayant pris ici différentes formes selon chaque étudiant.e —, au terme d'un processus de conception d'œuvres à caractère pédagogique. J'ai envisagé que ce procédé pourrait s'avérer une bonne stratégie de valorisation et de reconnaissance des compétences acquises par mes apprenant.e.s. J'ai donc reproduit l'idée d'une représentation publique, en prévoyant une exposition conjointe de leurs productions créatives médiatiques et de leurs analyses critiques sur des pages WordPress. Cela favoriserait, me suis-je dit, les visites des galeries comprenant les œuvres d'une même cohorte, le partage entre pairs, ainsi que des commentaires constructifs et d'appréciation de la qualité du travail accompli.

En examinant ces études et certaines autres liées au Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale, je n'ai pas trouvé de littérature indiquant qu'elles aient eu une suite, afin que leurs apprenant.e.s puissent renforcer leurs compétences en différentes phases ou sur de plus longs laps de temps. Or, tel que le soulignent Lebrun, Lacelle et Boutin, « les nombreuses initiatives pour l'enseignement à travers d'activités didactiques intégrant les blogues/réseaux sociaux, les bandes dessinées, les productions vidéo, les romans-photos et les jeux vidéo (*serious games*) laissent croire à une intégration progressive des notions en littératie à celles de la littératie médiatique » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 82). C'est en réaction à ces modèles

intéressants, mais circonscrits que j'ai souhaité concevoir un projet suggérant une continuité plus étendue. Je désirais qu'il offre la possibilité d'envisager une suite d'apprentissages conséquents, adaptée à une vision globale d'acquisition des compétences prescrites par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale.

4.5 Multitextes

En vue de procéder à une sélection de multitextes allant servir d'outils d'apprentissage pour les quatre premiers modules et le prologue de ma séquence d'enseignement, j'ai débuté par une étape de recherche dans le cyberspace. Après en avoir répertorié plusieurs dizaines me semblant pouvoir convenir au cours *Image médiatique*, j'ai ramené mes choix à une liste restreinte présentée à l'annexe 3 (cf. Abrégé des multitextes pour le cours *Image médiatique*) du présent document. Les formes courtes m'apparaisaient devoir être priorisées, afin de faciliter leur consultation. J'ai considéré qu'elles devaient me plaire, pour que je reste motivé en les mobilisant à répétition, dans un cadre d'enseignement. Il m'était important d'y inclure au moins 50 % de contenu québécois. L'humour m'était clairement une bonne chose à favoriser, aussi bien que le thème de la situation environnementale actuelle, qui touche profondément les adolescent.e.s et les jeunes adultes que je côtoie. À ce propos, citant un sondage Léger, Élisabeth Ménard et Félix Pedneault indiquent que « pas moins de 73 % des Québécois de 18 à 34 ans affirment faire de l'écoanxiété et 38 % d'entre eux affirment que leur niveau d'écoanxiété a augmenté dans la dernière année. » (Meynard et Pednault, 2021, paragr. 8) J'ai voulu d'autre part, considérant leur présence abondante sur le Web, privilégier les catégories de textes suivants : dramaturgie, paroles de chanson, *Tweets (posts)*, articles de presse ou scientifiques, œuvres picturales, compositions visuelles et affiches. D'autres lignes directrices m'ont guidé dans le choix de ces outils d'apprentissage. Elles relèvent à la fois des préoccupations et des habitudes de consommation des 18-19 ans. Ainsi que le proposent Nicole Lebrun et Serge Berthelot (1996), les images et les messages dédiés à un cadre d'enseignement doivent attirer l'attention des élèves. Ils doivent aussi présenter un attrait au regard de leurs goûts et de leurs intérêts, tout en « stimulant leur imagination ». (1996, p. 79) Plus spécifiquement, j'ai souhaité utiliser certaines productions issues de la culture populaire actuelle. Comme le souligne Monique Lebrun (2012), afin de favoriser la lecture critique et la consommation responsable d'étudiant.e.s (par exemple

de la génération Z), un éventuel contexte pédagogique devrait se connecter à leurs univers médiatiques, qui s'avèrent diversifiés et surtout liés au cyberspace. Elle précise que « l'enseignant efficace ne peut plus se contenter d'imposer les valeurs et les normes de la culture officielle. Il ne doit pas craindre l'engagement émotionnel des jeunes, ce mélange de sérieux et de ludique qui les séduit. » (Lebrun, 2012, p. 1) Par voie de conséquence, il m'est apparu astucieux de débiter le conte de ma séquence d'enseignement (lors du prologue) par un certain effet de choc, pour capter l'attention de mes apprenant.e.s. J'ai choisi de mobiliser l'article de presse *L'oxygène se fait-il plus rare en raison des changements climatiques ?* du météorologue de Radio-Canada Pascal Yiakovakis (2021), puisqu'il réunissait des particularités intéressantes. À part son caractère scientifique et les enjeux cruciaux qu'il soulève, cet écrit me semblait pouvoir contribuer à justifier le malaise du personnage de Raoul par rapport à son avenir, et refléter son incompréhension quant au « fonctionnement actuel du monde ». De plus, ce texte m'a paru un bon exemple de l'importance de vérifier la provenance et la fiabilité de sources, dans un cadre de recherche. J'appréciais sa prépondérance portée aux mots, incluant deux images et un certain contexte publicitaire, pouvant être interrogée également.

J'ai choisi de mobiliser ensuite (au module 1) une affiche du récent film *Wonder Woman 1984*, afin de créer de la variété et du contraste par rapport à l'article de Pascal Yiakovakis. Mettant plutôt l'accent sur ses qualités visuelles que sur son contenu écrit, cette publicité me permettait une initiation aux notions de production culturelle et de commercialisation. La richesse de ses couleurs et de ses lignes me semblait préparer le terrain à l'examen de l'organisation et de la représentation de l'espace, prévu au module 2. J'imaginai alors comparer ses caractéristiques formelles au *Cri* d'Edvard Munch — leurs compositions présentant des similitudes —, et ainsi discuter leurs contextes (historiques) de conception, de circulation et de réception respectifs. Au surplus, la thématique du super héros m'apparaissait permettre de commencer à débroussailler la question des idéologies, des croyances et des valeurs d'un document médiatique. J'envisageais entre autres au module 9 de revenir à ce texte en liant les stéréotypes, le plaisir visuel et l'objectification à la représentation du personnage féminin Wonder Woman.

4.6 Scénarisation

J'ai assez tôt formulé l'idée — actuelle quant aux usages médiatiques — d'inscrire les échanges entre deux personnages communiquant par écrit en temps réel et de manière distanciée, au moyen d'ordinateurs. Étant donné la complexité de discuter de concepts sur la littératie médiatique et la multimodalité, il m'a semblé devoir aller plus loin que la transcription d'un simple clavardage ou d'un dialogue oral, tel qu'on y participe dans la vie de tous les jours. Plutôt, j'ai choisi d'inventer une situation — vraisemblable — entre une enseignante et un élève ayant un lien proche de la filiation. J'ai voulu à travers leur relation de proximité et un contexte de formation où ils s'adressent directement de l'un à l'autre, pouvoir exposer et examiner progressivement divers éléments théoriques. Ainsi que le soutient Tasos Kazepides (2012), nous avons besoin aujourd'hui d'individus prêts à s'impliquer dans le dialogue. Celui-ci peut rendre nos institutions éducatives meilleures, aussi bien que la manière d'être de notre monde. La proposition de séquence d'enseignement développée dans ce mémoire-crédation poursuit résolument ces objectifs de changement, en utilisant un récit de forme dialogale comme moyen d'y parvenir.

Mis à part les designs didactiques nommés précédemment, je me suis inspiré de certaines œuvres à caractère pédagogique, comme *La formation de l'acteur* de Constantin Stanislavski (1963), et plus récemment de *Sapiens: A Graphic History, Volume 1: The Birth of Humankind* de Yuval Noah Harari (2020). Cependant, ni la narration d'une « expérience autobiographique d'apprentissage » ni la forme « bande dessinée » — je suis un piètre dessinateur — ne m'ont convaincu d'aller pleinement dans ces directions. J'ai donc entrepris d'inventer ma manière de partager du contenu éducatif. J'ai d'abord pensé au dialogue intérieur d'un étudiant avide de savoirs, mais ce soliloque me semblait risquer de manquer d'imprévu, d'interactions et de possibilités de rebondissements. J'ai eu l'idée — à laquelle je me suis attaché — de prêter vie à un échange intergénérationnel. Je voulais y explorer le lien entre une femme et un jeune homme. Centrer cette relation sur le partage de données pour « mieux comprendre le monde » me paraissait sensé, et j'ai imaginé, pour faciliter la complicité entre ces personnages principaux, qu'ils devaient se connaître depuis

longtemps. J'ai donc choisi d'utiliser partiellement ma propre vie — actuelle et de garçon — comme référence pour établir les bases de mon scénario.

Fidèle, une réalisatrice (et enseignante) de 48 ans achève de préparer un prototype de formation sur l'analyse de l'image médiatique. Elle convie Raoul, un jeune adulte de trente ans son cadet, à expérimenter son pilote pédagogique pour lui fournir des commentaires constructifs. Il est le fils de sa compagne, décédée lorsqu'il était enfant. Ils sont donc très proches, et ont régulièrement des discussions sur tout et sur rien. Raoul est passionné de jeux vidéo, de cinéma et de courts métrages. Très préoccupé — bouleversé même — par la situation environnementale, il voit les pôles fondre, les populations animales disparaître et des catastrophes s'enchaîner. Il se demande comment on en est arrivé là, si ça vaut la peine d'avoir des enfants, et si ses rêves pourront se réaliser. Un jour, Fidèle retrouve le jeune homme dépité, alors qu'il vient de parcourir un article sur les changements climatiques. Elle lui propose d'apprendre à « comprendre » comment ça se passe dans les médias, en se concentrant sur la lecture d'images et de messages. Elle lui suggère de ne pas se laisser impressionner (ni emprisonner) par des procédés formels ou par certaines idées. Elle lui recommande plutôt d'appuyer sa pensée sur des données vérifiables, probantes ou scientifiques, et de s'y exercer en testant sa formation. Celle-ci lui permettra de développer son regard critique, sa capacité d'analyse et ses compétences pour démystifier ce que sont les modèles de représentations culturelles, les conventions, les valeurs, les croyances et les idéologies. Le garçon sera amené — au fil de ce cheminement — à devenir progressivement un « cyber consommateur » éveillé.

Les thèmes que j'ai choisi d'aborder au cours des quatre premiers modules et du prologue de ma séquence d'enseignement font partie de mes préoccupations passées et présentes. L'appartenance au territoire et à des regroupements humains, la complexité du fonctionnement de notre monde et l'avenir de la biosphère terrestre me semblent des enjeux cruciaux, auxquels nous devons faire face collectivement. Je crois les jeunes adultes d'aujourd'hui potentiellement motivé.e.s et enclin.e.s à en étudier certaines subtilités, s'ils.elles prennent pour point de départ leur propre réalité et l'époque qui les a vues naître. J'ai choisi d'orienter la production créative — un des deux travaux longs de la formation — vers ces thématiques assez larges, en prévoyant

accompagner les apprenant.e.s pour qu'ils s'y déterminent (progressivement) chacun.e un projet délimité.

Au cours du processus de la rédaction de ma fiction, j'ai eu l'idée de joindre d'autres protagonistes au fil des discussions de Fidèle et Raoul. Il m'a semblé que des amies proches de ce dernier pourraient contribuer à dynamiser les interactions à l'intérieur du conte et ajouteraient à l'intérêt de possibles lecteur.trice.s. Je me suis dit qu'une certaine identification aux variations de leurs émotions ou à leur vision du monde pourrait s'avérer une bonne chose. C'est ainsi, en scénarisant l'implication de Kelly-Ann et de Marjorie à partir du 2^e module, que l'idée des principes d'intégration et de coopération entre les personnages s'est consolidée. Me retrouvant avec le beau problème de justifier l'arrivée de nouvelles participantes à la fiction, j'ai décidé que leur intérêt commun pour la production audiovisuelle pouvait les amener à vouloir en apprendre plus sur les médias et la lecture de textes. Partant de cette ligne directrice, j'ai conduit les personnages et les étudiant.e.s de la formation à commenter le corps principal du dialogue, au numéro 1 du devoir qui se trouve à la fin de chaque module. Je créais de cette manière le mécanisme provoquant un « méta récit » en parallèle au scénario de ma séquence d'enseignement. J'ai envisagé que ces points de vue et ces informations pourraient s'avérer riches en contenu, tout en renforçant les explications des éléments théoriques de la littératie médiatique multimodale, au besoin. J'ai alors décidé de permettre aux apprenant.e.s de s'impliquer au moyen d'avatars, favorisant ainsi un certain ludisme à l'intérieur de la plateforme pédagogique. Je savais que l'ajout de boutons sur lesquels cliquer (menant à des remarques) serait possible dans la configuration d'usage du programme Genially. Par voie de conséquence, l'enseignant.e y est devenu.e le.la maître.sse de jeu, héritant du mandat de communiquer avec les personnages fictifs des participant.e.s. Il.elle a été amené à continuer de prêter vie à Fidèle, Raoul, Kelly-Ann et Marjorie. Référant au cours *Image médiatique* donné au cégep du Vieux Montréal, j'ai entrevu qu'une partie du temps dévolu au travail individuel des élèves devait avoir lieu au cours d'un laboratoire supervisé par le.la professeur.e. Je me suis dit que cela serait l'occasion parfaite d'engager les échanges entre les personnages et les avatars en situation réelle. L'emploi d'une structure multimodale mobilisant différentes plateformes a découlé naturellement de cet enchaînement de choix et d'idées.

Me raccordant à la cohérence souhaitée au départ de mon processus de création, j'ai envisagé que l'articulation pour partager le contenu théorique de ma formation — avec les devoirs et les travaux longs s'y rattachant —, pouvait passer par diverses interfaces médiatiques. Pourquoi ne pas bâtir un document multimodal pour parler de la multimodalité elle-même ? Après quelques expérimentations de logiciels supportant des images fixes, des extraits vidéo et des écrits, j'ai choisi Prezi, ThingLink, Evernote, Publisher (ou Draw) et Genially pour leur accessibilité et leur souplesse d'usage. J'ai d'ailleurs privilégié ce dernier programme pour y inscrire les commentaires découlant du corps principal de mon conte de forme dialogale. Le connaissant peu, j'ai souhaité en explorer les possibilités. Il me semblait permettre un certain professionnalisme dans le rendu final de ses compositions. Au reste, ses fonctionnalités autorisaient le passage d'une page à une autre au moyen d'hyperliens sur lesquels cliquer. Cela mettait la table à l'idée de bâtir un index — une configuration de liens —, pour naviguer aisément vers tout le contenu de chaque élément théorique, puisque couvert partiellement et progressivement au fil des modules de la fiction.

Par la suite, je me suis dit que ce serait bon de montrer à mes éventuel.le.s apprenant.e.s autant d'exemples que possible d'utilisation des programmes que j'avais choisis, considérant qu'ils auraient à faire usage de l'un d'entre eux pour la production créative prévue pour la fin du 4^e module. J'ai donc bâti (sous forme d'annexes) le plan des cours sur Prezi, puis un inventaire des questions d'analyse de Gillian Rose sur Evernote. Dans un but semblable, j'ai conçu le fichage de #WW84 sur ThingLink, ainsi que les indications des devoirs et des travaux longs sur Google Docs, aussi bien que sur des documents Word ou PDF supportés par les logiciels Dropbox et OneDrive. Ces documents sont accessibles à partir de la partie « création » de ce mémoire.

En définitive, je me suis rendu compte qu'établir la trame narrative de mes dialogues et en discuter les éléments théoriques commandait davantage d'écrits que prévu. De même, j'ai compris que mon intention de rendre la présentation des concepts de manière accessible s'est fondée dans la tension entre la préoccupation de fournir des explications limpides de la part de Fidèle et le besoin de leur saisie par Raoul. Par souci de vraisemblance, j'ai senti en cours de rédaction qu'il était parfois préférable de jouer le jeu du doute, de l'inquiétude ou des questionnements de Raoul. Je voulais que la relation entre celui-ci et sa formatrice corresponde à une dynamique plausible entre deux personnes réelles. J'ai constaté dans ce contexte que de

chercher à enseigner des éléments théoriques clairement n'impliquait pas nécessairement de le faire en peu de mots. Bien au contraire. Oui, l'enchaînement des concepts devait servir à ordonnancer le déploiement du conte, cela me paraissait une évidence. Cependant, les explications sur chacune des notions ont eu tôt fait d'exiger de longues répliques, plutôt informatives. J'ai bien essayé de les morceler et de les élaguer, mais il m'a fallu admettre que de les présenter intelligiblement et de les exemplifier demandait pas mal d'explications, en fin de compte.

J'aurais aimé livrer le produit fini (la fiction) des quatre premiers modules de ce mémoire-crédation et leur inscription complète, mais cela s'est avéré de trop grande envergure. Ainsi, je me suis plutôt concentré sur la rédaction de leur tout début, le module 1, en ajoutant ce qui est devenu un prologue. Celui-ci s'est révélé nécessaire pour camper la relation entre les personnages et justifier leur convention à entreprendre un cheminement de formation sur la lecture de l'image et de messages médiatiques. La stratégie d'y mobiliser un article et d'en faire l'examen — même de manière informelle — offrait des avantages considérables. Celui de paver la voie aux explorations et aux expérimentations des modules subséquents, et celui de présenter un modèle de méthodologie d'analyse pour la production des exercices et des travaux longs.

4.7 Exercices et travaux longs

J'ai prévu des exercices à la fin de chaque module, afin de pourvoir à l'acquisition des savoirs répertoriés dans la Grille des compétences en littératie médiatique multimodale. J'ai pensé en inclure ponctuellement au fil du récit, mais finalement j'ai considéré que l'ajout de commentaires au corps principal du texte serait probablement suffisant, en parallèle à la lecture du conte. Toutefois, j'ai choisi d'emblée de faire écrire généreusement les cégépiens.ne.s. à la fin des modules. Je crois que de contribuer (en les guidant individuellement) au développement de leurs habiletés en rédaction est un beau cadeau à leur faire. Ces compétences leur serviront dans bien des aspects de leur vie, qu'ils s'engagent ou non dans des études universitaires. Cela dit, selon mon expérience d'apprenant et d'enseignant, des éléments théoriques se saisissent mieux lorsque mobilisés plus d'une fois, dans des situations allant ordre croissant de complexité. C'est en suivant ce principe que j'ai envisagé la réalisation des travaux longs du cours *Image*

médiatique, en voyant à ce que ces productions de fin de parcours soient réalisées par étapes, en accord et sous la direction de l'enseignant.e.

Du côté des outils d'apprentissage — les multitextes — que j'ai sollicités pour produire les exercices de la fin de chaque module, j'ai visé à ce qu'ils soient variés et proches de la culture des étudiant.e.s de 18-19 ans. Par ailleurs, j'ai conçu ces devoirs en adéquation avec la méthode que j'ai proposée. J'ai voulu qu'ils permettent de s'exercer à répondre à la question « comment c'est fait, qu'est-ce que ça dit et qu'est-ce que ça (me) fait ? » en mobilisant les outils d'analyse suggérés au fil du récit de Fidèle et Raoul. J'ai bâti ces travaux pour développer l'acuité à lire et à décoder un message ou une image, pour s'entraîner à en interpréter la signification, ainsi que pour prendre de l'expérience à exprimer des réactions à leur contact.

Afin d'établir l'implication au cours *Image médiatique*, je me suis fié à la durée qui y doit y être investie au cégep du Vieux Montréal. Ainsi, j'ai prévu que ses quatre modules et son prologue puissent être complétés en une soixantaine d'heures. Cette répartition en comprend 15 de laboratoire en présence (distanciée ou non) de l'enseignant.e, de même que 45 « d'ouvrage à la maison ». Sa totalité sert à accomplir les exercices comptant pour la moitié des points de la session. Les deux travaux longs, à savoir la production créative au contenu original et l'analyse critique, se voient dédier 25 points chacun. Ces deux projets requièrent de l'étudiant.e qu'il.elle procède à divers choix (de logiciel, de thématique, de multitexte à examiner, d'outils d'analyse) au début et au cours de leur réalisation. Ils devraient être proches de ce que les apprenant.e.s souhaitent explorer et de ce qu'ils.elles ont envie d'expérimenter, tout en restant guidés par les consignes et les étapes d'approbation dictées par l'enseignant.e. Par ailleurs, j'ai pensé en les bâtissant que chaque module pouvait pertinemment se voir attribuer spécifiquement certains savoirs à acquérir, selon le contenu couvert. Cependant, j'ai voulu que le scénario que je propose dans le cours *Image médiatique* et les activités s'y rapportant coïncident de manière plus importante avec les trois premières compétences cognitives et affectives générales prescrites par le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale. Elles se résument à « décoder, comprendre et intégrer un message multimodal, produire un message multimodal et s'investir dans la communication ». (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015, p. 1)

4.8 Scénographie du conte

Les lignes directrices pour l'inscription du conte et de ses annexes sur divers supports ont été similaires à celles qui ont présidé à la scénarisation de celui-ci. J'ai cherché à ce que les informations y soient aisément accessibles et qu'elles servent le principe multimodal inhérent au projet. J'y ai voulu la possibilité de se repérer simplement. Pour ce faire, j'ai d'abord regardé du côté des systèmes de gestion des apprentissages pour fonder ma plateforme éducative. *Easy LMS* a particulièrement retenu mon attention — comme son nom l'indique — pour sa facilité d'utilisation. Cependant, j'ai réalisé que ce logiciel n'était pas assez poussé pour concevoir des arrangements visuels complexes. Je voulais qu'il puisse être employé par les étudiant.e.s eux.elles-mêmes pour leur production créative de fin de cours, et qu'ils.elles aient la possibilité de bâtir des documents (relativement) élaborés. J'ai compris que la configuration des modalités d'usage d'un système de gestion des apprentissages se prête prioritairement à la logistique d'activités éducatives diverses avec un groupe d'apprenant.e.s. Néanmoins, j'avais besoin d'un programme informatique permettant spécifiquement de façonner un texte multimodal de plusieurs pages, en y agaçant de l'écrit, des images fixes ou mobiles, des hyperliens, *et cetera*.

Au cours de mes recherches, les affordances de Genially m'ont conquis, ainsi que sa banque d'images et les particularités de ses fonctionnalités. J'y ai exploré la police, la couleur et la grosseur de caractères d'écriture, les lignes, les formes, les textures, puis le filigrane. J'ai fait de même avec l'ajout de représentations visuelles fixes et mobiles — inclure ici les symboles et les émoticônes —, les variations de boutons sur lesquels cliquer, les cadrages, ainsi que les transitions d'une combinaison d'éléments à l'autre. C'est particulièrement l'agencement des composantes sur chaque page et la relation entre l'arrière-plan et l'écrit qui m'ont intéressé. À l'avenir, l'harmonie visuelle et un certain professionnalisme dans le rendu de chaque arrangement — que j'ai appelé des « tableaux » — ont représenté une charge de travail inattendue. La scénarisation du conte et ses activités d'apprentissage constituant déjà un projet considérable, il a été convenu que l'étude de leur scénographie resterait limitée.

Et puis, une difficulté s'est présentée. J'ai dû jongler avec une surabondance de mots pour partager le contenu de ma formation. Ce faisant, je me suis demandé comment en faciliter la

lecture sur écran. Sans entrer dans les détails, mes expérimentations ont confirmé qu'en général la typographie devait être stable (au sein d'un même tableau ou de pages en séquence), sauf pour créer à l'occasion des contrastes ou des effets particuliers. J'ai compris que les assemblages visuels ne devaient pas s'avérer trop chargés ni changeants d'une composition (comportant des mots et du visuel) à l'autre. De même, la présence de mouvement attirant irrémédiablement l'œil, je me suis rendu compte que de parcourir et de saisir du contenu écrit adjacent à des images mobiles était difficile. Finalement, les variations de modalités visuelles que je souhaitais associer au départ à un certain dynamisme pour intéresser la clientèle des 18-19 ans sont plutôt devenues des obstacles à la lecture aisée d'une quantité abondante de texte sur écran. Dans ces conditions, les expérimentations successives de trois prototypes de quatre ou cinq pages chacun sur Genially m'ont fait réaliser que la mise en forme de mon dialogue commandait de la stabilité et une certaine sobriété visuelle.

Tout en évitant l'épuration — et les conventions — d'une pièce de théâtre reproduite en toute simplicité dans un livre imprimé, j'ai voulu continuer à impliquer de l'originalité et de l'innovation pour l'inscription des écrits du conte. Or, une situation inopinée et malencontreuse est advenue, au cours de mon cheminement. À force de visionner des documents audiovisuels pour mes recherches, mais surtout à cause de la lecture, de la rédaction et de la correction de textes sur des écrans (téléphone et ordinateur portable), j'ai fait face à de l'épuisement. Les maux de tête et les étourdissements se sont mêlés au stress de risquer de devoir interrompre mon projet d'études, avec les conséquences sur mon estime personnelle qui auraient pu s'ensuivre. Heureusement, j'ai réussi à me sortir presque entièrement de la dynamique causant cet abattement, dont certains individus autour de moi ont souffert également, en faisant usage à outrance des mêmes dispositifs. J'en suis donc venu à prendre une décision basée sur cette expérience convaincante. Plutôt que de présenter le corps principal de mon dialogue comme je l'aurais souhaité au départ sur un support virtuel, j'ai choisi de le fournir en format PDF à imprimer, ou mieux encore directement sur papier, à éventuel.le.s apprenant.e.s. Il a quand même été prévu qu'il soit jumelé à un document bâti au moyen de Genially, sur lequel les commentaires des personnages et des avatars puissent être ajoutés, de même que les liens menant aux annexes de la formation. Cela a été prévu pour diminuer le temps passé devant un

écran pour accéder au contenu de ma séquence d'enseignement, en permettant d'expérimenter l'utilisation complémentaire — et intermédiaire — de deux ressources sémiotiques distinctes, soit la reproduction par impression et l'informatique. Je suis conscient que le recours au papier nuit à qualité de l'environnement, ainsi le prêt des dialogues d'une personne à l'autre, le réemploi et la récupération des feuilles sont encouragés. Il m'apparaît élémentaire d'éviter de répéter les conditions ayant mené à ma souffrance, et de contribuer à préserver autant que possible la santé d'éventuel.le.s participant.e.s au cours *Image médiatique*.

Chapitre 5 — Réflexion sur le processus et ses résultats

Il y a une multitude de manières de fonder une séquence d'enseignement pour l'apprentissage à distance du regard critique. Certains modèles pourraient voir leur contenu partagé au moyen de bandes dessinées ou de capsules audiovisuelles. D'autres y intégreraient des exercices — sous forme de recherches à faire en ligne ou de devoirs ludiques — au fil de la formation. En se concentrant exclusivement sur la réalisation d'une séquence filmique (originale), comme un plan séquence ou un vidéoclip, ou sur l'examen de pages Web comportant divers modes de production de sens, un segment de formation pourrait s'avérer très bien ainsi.

Là où je perçois que mon projet d'enseignement de l'analyse d'images et de messages est digne d'attention, c'est dans l'articulation de certains de ses éléments. Qu'il s'agisse de l'utilisation du fichage, d'une question pour structurer le processus d'examen de certains outils d'apprentissage, ou de l'usage d'un dispositif multimodal, l'enchaînement de ces idées et de ces choix comporte de la cohérence. Il m'apparaît en aller de même au regard des explications des procédures de la séquence d'apprentissage au sein du conte, de la progressivité de la mobilisation des concepts, ou de la manière de justifier la relation pédagogique des personnages.

Pour bâtir le segment de formation nommé *Image médiatique*, j'ai déployé certaines stratégies qui m'apparaissent contribuer au développement de certaines compétences pour la réception et la production de messages multimodaux. J'ai voulu que ces savoirs impliquent l'examen des fondements et de la portée d'éventuels textes médiatiques. Ainsi, la proposition de mobiliser un article choc sur la situation environnementale et une affiche de film d'action (récent) dont le personnage principal est un super héros féminin — dans le prologue et dans le premier module — semble adéquate pour des apprenant.e.s cégépiens. D'une part, ces choix d'outils d'apprentissage ont permis de fournir des exemples succincts à partir desquels se repérer. Ils impliquent la méthodologie du cours, soit le fichage des textes, leur étude au moyen de la question à 3 volets, ainsi que certains outils d'analyse. D'autre part, ils apparaissent mettre en évidence que de procéder à une analyse critique de manière structurée n'est pas si compliqué que ça pourrait en avoir l'air. Pour des élèves dont ce type de travail long en sera probablement la première vraie expérience, je crois qu'il est important de démontrer que cet exercice est

accessible. J'estime que l'examen des articles *L'oxygène se fait-il plus rare en raison des changements climatiques ?* et d'une affiche de *Wonder Woman 1984* contribue à suggérer qu'une analyse sommaire peut être accomplie « dans la vie de tous les jours ».

L'idée d'employer des programmes informatiques déployant des documents multimodaux pour enseigner la multimodalité elle-même semble aussi bien indiquée. Elle autorise le recours à une auto-observation de la matérialité du conte et de ses annexes. Ainsi, elle pave la voie à d'éventuelles adresses « en direct » (de la part des personnages, par le.la professeur.e ou par d'éventuel.le.s participant.e.s) quant à la forme — ou à la configuration des modalités d'inscription — de la séquence d'apprentissage. Ce procédé permet d'ajouter aux possibilités d'exemplification à partir de textes médiatiques. En ce sens, si devait être développée plus avant la partie *Image cinématographique et télévisuelle* (correspondant aux modules 5 à 8), j'envisagerais que le partage de son contenu se fasse aussi par des capsules sonores ou audiovisuelles, plutôt qu'exclusivement par de l'écrit et des images fixes. De façon distanciée (et peut-être asynchrone), pourquoi ne pas enseigner la lecture d'images mobiles et de son en recourant justement à ces modalités d'expression ? Et qui sait s'il ne serait pas intéressant d'y découvrir les voix et les visages — peut-être sous forme de dessin animé — de Fidèle, Raoul, Kelly-Ann et Marjorie...

Je crois qu'il a été de circonstance d'indiquer explicitement le fonctionnement de la séquence d'apprentissage au cours du prologue et du module 1, bien que cela ajoute à un contenu déjà chargé. Les procédures de la formation semblent présentées clairement sous une forme de conversation écrite en temps réel, qui est d'usage courant de nos jours. La numérotation des répliques et la proposition d'inclure des hyperliens pour relier les parties du texte où l'on discute d'un même thème semblent aussi des stratégies convenables. Elles contribuent à faciliter l'atteinte des objectifs d'acquisition de savoirs de la séquence d'enseignement.

L'ouverture aux échanges entre les personnages — un « métatexte » à la manière d'un forum — apparaît concourir à faciliter l'autonomie d'éventuel.le.s participant.e.s. et à pousser plus loin les questionnements et les explications sur les éléments théoriques. Ébauchée surtout par les personnages de Marjorie et Kelly-Ann, ce procédé ajoute à la prise en considération de la culture

des apprenant.e.s de la formation. Il semble également représenter une image de partage des savoirs plutôt horizontale, bien qu'on n'en voie pas de résultat poussé dans ce mémoire-crédation. Seul un essai réel avec une cohorte d'étudiant.e.s — au moyen de leurs avatars — permettrait d'évaluer la pertinence d'un métatexte d'échange sur la matière des cours. Cela servirait à vérifier si on aboutit effectivement — tel que souhaité — à une certaine valorisation de la subjectivité des participant.e.s. À ce sujet, Raoul, un des deux protagonistes du récit, ne sait presque rien de l'analyse critique et apprend beaucoup de son enseignante, au rythme qu'elle établit et en fonction du plan qu'elle a en tête. Cela peut sembler surprenant, considérant la propension — dans ce mémoire — pour la prise en compte des points de vue étudiants. En fait, ce choix suit une certaine logique scénaristique où au départ Raoul s'avère un néophyte en matière d'examen de textes ; il devient progressivement un cyber consommateur conscient des enjeux qu'impliquent les contenus présents sur le Web. (cf. 4.6 Scénarisation). Ainsi, les deux premiers modules ont été orientés volontairement vers un modèle de partage des savoirs plutôt vertical entre les personnages principaux. Il apparaissait fondamental de bien définir le cadre d'apprentissage et de donner des consignes claires pour la concrétisation d'une analyse critique. Bien sûr, cela aurait pu s'articuler autrement. Cependant, j'ai souhaité établir avec solidité — et sans ambiguïté — l'approche d'étude des contenus et des formes des documents, et le faire par une professeure ayant aussi bien de l'assurance qu'une méthodologie claire. J'ai pensé de soi que Raoul et ses collègues allaient prendre de l'expérience au fil des modules suivants. Leurs nouvelles compétences aidant, elles.ils allaient progressivement faire œuvre de leadership au sein de la formation, contribuant à poser des questions et à y répondre, à proposer des textes, à faire des recherches dans le cyberspace et à se commettre en expliquant leur compréhension d'éléments théoriques. Ces idées m'ont semblé annoncer que Fidèle serait de mieux en mieux épaulée, rétablissant du moins en partie un modèle horizontal de partage des savoirs.

Surtout lorsqu'ils sont complexes et enseignés dans un cadre introductif, cela tient de l'évidence qu'on peut saisir des concepts de plus en plus en profondeur en les mobilisant à répétition et de manières variées. Conséquemment, j'ai tenté d'appliquer ce principe didactique dans la continuité de mon récit. J'ai bâti les exercices à la fin de chaque module en impliquant graduellement les concepts reliés à la littératie médiatique multimodale, ainsi que la

méthodologie pour la production créative et l'analyse critique demandées au terme du cours *Image médiatique*. Parallèlement, j'ai souhaité y inclure passablement d'écriture de la part des apprenant.e.s, puisque c'est en s'entraînant — être bien guidé y contribue — qu'on peaufine ses habiletés rédactionnelles.

Force est d'admettre que la forme actuelle du dialogue fondant ma séquence d'apprentissage comporte beaucoup de texte. Les longues répliques, parfois lourdes ou redondantes, semblent présentement un passage obligé dans le processus menant à leur réécriture, vers une version finale plus concise. Ainsi, lors de prochaines étapes de travail sur cette proposition de formation (seul ou en coopération), un certain élagage des interventions des personnages pourrait s'avérer judicieux. L'utilisation de graphiques — sous forme de résumés — pour présenter des éléments théoriques ou certains contenus d'analyse de manière plus succincte pourrait s'avérer salutaire. Pareillement, je crois que les exercices de fin de modules auraient avantage à être ajustés de manière à en remoduler les segments répétitifs ou trop chargés. Certaines parties pourraient faire place à des activités plus ludiques, allégeant ainsi l'expérience de l'apprenant.e, tout en poursuivant les mêmes objectifs d'acquisition de compétences.

Je reconnais que les procédures pour énoncer le fonctionnement de la séquence d'enseignement, la mise en situation du récit entre Fidèle, Raoul, Kelly-Ann et Marjorie, ainsi que les explications des concepts ont demandé beaucoup plus d'investissement de temps et d'énergie que prévu au départ de leur processus de scénarisation. C'est pour cette raison que les expérimentations d'inscription du corps principal du récit et de ses annexes sur des interfaces médiatiques n'ont pu s'avérer que limitées, dans le contexte de la présente d'étude. Elles pourraient probablement représenter un projet de mémoire en soi. Une exploration plus approfondie de l'articulation entre le texte de forme dialogale et son intégration sur des plateformes comme Genially s'imposerait sûrement, dans l'avenir. Par ailleurs, il y a une certaine tension dans mon projet de recherche entre l'intérêt pour le visuel et une partie créative surtout linguistique. On peut y percevoir un déséquilibre entre les ressources textuelles et iconiques. Ce paradoxe peut être lié à la polysémie des images et à leur richesse de sens, ainsi qu'à la complexité de l'apprentissage d'un processus d'analyse. Dès lors qu'on tente d'expliquer en profondeur la signification de documents comprenant une multiplicité d'éléments, cela tient de l'évidence qu'un discours comportant pas

mal d'informations peut le mieux exprimer un point de vue exhaustif sur sa forme et son contenu. Ce faisant, l'adage disant qu'une image vaut mille mots apparaît pouvoir s'appliquer lorsqu'on parle de l'étude de pareils textes. Bien inculquer un processus d'analyse à des néophytes, leur indiquer des éléments théoriques et les expliquer, ainsi que leur présenter des modèles en les accompagnant dans leur cheminement d'apprentissage semble nécessiter un usage relativement abondant de termes, qu'ils soient écrits ou oraux.

On peut interroger les représentations visuelles en fonds d'écran du prototype, qui ont été inscrites sur Genially. Elles ont été choisies et assemblées après la rédaction du prologue et du module 1, à partir de ce que j'ai évalué pouvoir faire de mieux au moyen de l'application à ce moment-là. Je les ai sélectionnées pour leur esthétique oscillant entre le fantastique et une certaine « poésie » de la réalité, et parce qu'elles semblent pouvoir être appréciées par des personnes de tous âges. Je me suis dit que ça plairait sûrement à de jeunes adultes de les voir et de les revoir, pour les émotions et l'attraction qu'elles génèrent, pour le voyage intemporel — urbain et rural — qu'elles suggèrent. Cependant, je me rends compte qu'elles évoquent justement des espaces trop éloignés, par rapport à la nature de ce mémoire-crédation. En ce sens, il manque une étape d'intégration qui permettrait de confirmer — ou d'infirmer — leur cohérence à l'égard de l'ensemble du projet. Deux voies semblent possibles pour faire cette vérification. D'une part, certaines images analysées — tel le poster de Wonder Woman ou celles contenues dans l'article de presse sur la raréfaction de l'oxygène — pourraient se voir implémentées comme fond d'écran pour certaines des pages de la plateforme. D'autre part, le scénario pourrait amener les apprenant.e.s. à discuter des caractéristiques de certaines images — par exemple celle des éléphants qui est particulièrement parlante — au cours du métatexte, ou plus spécifiquement lors des exercices à la fin de chaque module. Cela améliorerait la cohésion entre le support virtuel et les conversations qui y sont représentées, à l'écrit. Par exemple, les personnages de Marjorie, Kelly-Ann et Raoul pourraient échanger sur leur compréhension de la toute première image du prototype. On y trouve un petit voilier qui semble flotter dans l'espace et suivre un corridor de fumée comme s'il se dirigeait vers une forme qui évoque un passage de nature initiatique. Toutes les étapes de production d'une analyse critique d'image fixe pourraient être réalisées lors de cette causerie, à la manière d'une pratique et sans l'aide de Fidèle, leur

professeure. Cela représenterait un bon exercice de lecture, d'identification des éléments constitutifs d'une image, et d'interprétation de la signification globale qu'ils suggèrent.

Je pense que l'apport de ce mémoire à la littératie médiatique multimodale — s'il en est — tient à la manière dont le récit a été modelé pour qu'il serve une séquence d'apprentissage. Tout d'abord, l'accord explicite des personnages de tester une formation sur l'analyse critique — s'impliquant ainsi dans une relation pédagogique — s'est révélé une clé importante pour légitimer la coordination entre le conte et ses exercices (devoirs et de travaux longs). Cette stratégie a mené à camper Fidèle et Raoul respectivement dans des rôles d'enseignante et d'étudiant, ce qui paraissait crédible et s'apparenter à une situation de la vie réelle, au départ du processus d'écriture. Afin de justifier leur complicité, ils ont été dotés d'un passé commun, proche de la filiation. Cela semblait pouvoir expliquer leur inébranlable confiance réciproque, bien utile pour s'investir en profondeur dans un cheminement de réflexion exigeant. A été choisie en outre la possibilité de leur faire exprimer leurs peurs, leurs doutes et leurs émotions, pour que le contexte de leurs échanges ait l'air vraisemblable. Douer Raoul d'une forte motivation à s'engager dans un processus d'apprentissage allait dans la même direction, en le plaçant devant un questionnement sur la nature de l'être humain et de ses réalisations, en lien avec la dégradation biosphérique actuelle.

Pour le reste, l'apport des personnages de Kelly-Ann et Marjorie semble pareillement une composante notable de la modulation du récit au regard de la séquence d'apprentissage. Bien que pouvant être peaufinées, les particularités de leur intégration au fil des interactions apparaissent servir de modèle à l'implication d'éventuel.le.s élèves, dans la vie réelle. Ensemble, elles ajoutent au principe de co-construction du dialogue, contribuant ainsi à aller plus en profondeur dans les explications des concepts de la littératie médiatique et de la multimodalité. Leurs commentaires accroissent la variété des points de vue sur les outils d'apprentissage et le contenu de la formation. Dans la foulée de l'intégration de ces personnages, le caractère ludique d'une représentation autre que soi dans la discussion — sous forme d'avatars — semble une idée qui peut s'avérer un attrait considérable auprès de cégépien.ne.s. Pour la même raison, plusieurs émoticônes ont été volontairement intégrés dans la partie fictionnelle de mon mémoire. Il s'agit d'une stratégie servant à créer une connexion avec des modalités de langage dont la clientèle des

18-19 ans fait un usage abondant. J'ai aussi voulu apporter une touche vivifiante à une littérature chargée, tout en la rapprochant du réalisme des contextes où ces symboles sont employés lors de dialogues écrits, de nos jours.

Conclusion

Au terme du processus de production de ce mémoire-création, j'estime atteint le but de démontrer qu'il est possible de développer un projet cohérent pour renforcer le jugement critique au regard de textes, en faisant usage d'un récit (dialogal) qui mobilise les théories de la littératie médiatique et de la multimodalité.   cette fin, je prends en considération la vision de Kathleen Casey (1995), qui affirme que l'étude du récit est la meilleure manière de saisir la signification de notre monde en changement.

Pour répondre explicitement à la question de recherche posée dans la problématisation de ce mémoire (cf. chapitre 3), j'aimerais souligner d'abord qu'un récit original me semble pouvoir fonder au mieux une séquence d'enseignement s'il sert expressément aux fins d'acquisition de compétences de ladite séquence. La manière dont il est bâti doit s'avérer pertinente et cohérente pour correspondre aux besoins d'un processus de partage des savoirs. Réciproquement, une séquence d'enseignement accueillant un récit pour présenter du contenu de formation devrait se voir construite de manière à inclure ce conte de façon harmonieuse et appropriée. Il va de soi qu'une multitude de scénarios d'enseignement/apprentissage impliquant des récits sont possibles, en fonction de chaque contexte entourant les « activités visant à atteindre des objectifs fixés par les programmes d'études. » (Duhem et Nora, 2004, p. 61) Par ailleurs, la conception d'une séquence d'enseignement reposant spécifiquement sur des dialogues peut s'avérer ingénieuse lorsqu'elle est aussi fondée sur des choix appropriés. Les échanges de paroles ou d'écrits sont de tous les jours et d'une myriade de circonstances, ils ont l'avantage d'une certaine universalité. Leur usage peut être considéré — ainsi qu'il en est pour Tasos Kazepides (2012) — comme un bon moyen d'enseignement. Prendre « l'éducation aux médias » (Piette, 2007, p. 1) pour sujet principal de dialogues fondant un segment de formation pour développer le jugement critique au regard de textes médiatiques peut s'avérer une stratégie ingénieuse   déployer.

Alors que la scénarisation au profit d'une séquence d'apprentissage implique plusieurs possibilités de formats — dont le dialogue —, la mise en scène et les relations entre des protagonistes peuvent devenir des attraits substantiels pour d'éventuel.le.s apprenant.e.s. Cela rappelle l'importance de tenir compte des spécificités de la clientèle à laquelle s'adresse une

séquence d'apprentissage, au cours de sa création. Interpeller de jeunes adultes québécois.es dans un cadre éducatif (distancié) engage de reconnaître leur usage abondant des médias. Cela demande de même à ce que le partage de compétences repose sur des contenus significatifs, prenant en considération leurs goûts, leurs intérêts et leurs préoccupations. À savoir si le recours à des avatars qui échangent dans le contexte de la formation s'avère bien avisé, cela reste au stade de l'hypothèse dans la présente étude. Une expérimentation avec de vrais apprenant.e.s permettrait d'en juger. Cependant, cette stratégie participative et intégrative, comportant un certain ludisme et faisant appel à une plateforme médiatique, semble appropriée pour une « génération hyperconnectée ». (Lebrun et coll., 2013, p. 76) Dès lors, est-ce que mobiliser la littératie médiatique multimodale pour conscientiser sur les enjeux inhérents à la multitude et à la complexité des messages qui circulent dans le cyberspace représente un bon choix de cadrage conceptuel ? Considérant les expérimentations et les réflexions de ses chercheur.e.s, son recours à la sémiotique, son volet critique, la possibilité d'y adjoindre des éléments d'autres théories, sa grille des compétences et l'actualité de son propos, cette approche s'avère nettement un appui pertinent pour démystifier les pratiques médiatiques présentement en usage.

Je souhaite ajouter qu'à l'étape d'exploration et de planification d'un programme éducatif mobilisant le paradigme du récit, il pourrait être enrichissant d'oser en s'associant à des artistes proches du domaine concerné, puisque ceux.celles-ci sont à même d'apporter des dimensions innovantes et imaginatives précieuses. En ce sens, je crois que mes expériences de réalisateur et de metteur en scène ont joué un rôle prépondérant dans l'accomplissement de la partie création de ce mémoire.

Dans une éventuelle suite de développement de ce projet de séquence d'enseignement, j'entrevois que le prologue, le premier module et ceux subséquents pourraient être relus et retravaillés en équipe, avec des personnes spécialisées en formation à distance et en inscription médiatique. Ce faisant, la continuité de concepts proposée pour l'acquisition des compétences en littératie médiatique multimodale pourrait être réévaluée et améliorée. Des cohortes d'apprenant.e.s de 18-19 ans pourraient aussi faire part de leurs remarques et de leurs critiques constructives en testant une première version complète du dispositif. La qualité de leurs

interactions sous forme de commentaires serait alors précieuse à examiner, afin d'apprécier la pertinence des principes participatif et intégratif envisagés pour le cours *Image médiatique*.

Finalement, j'estime que l'aspect le plus intéressant de mon projet de mémoire-crédation ne réside pas dans le résultat déployé actuellement, mais plutôt dans la potentialité qu'il comporte. Étant donné l'universalité — et la force — du récit, d'autres procédés d'enseignement mettant en scène une fiction — avec des dialogues ou non — me semblent pouvoir être développés en employant toutes sortes de formes de représentation s'adressant à des clientèles de différents groupes d'âge. Peut-être que ces expérimentations fondées sur des faits imaginaires pourraient répondre adéquatement aux besoins d'apprenant.e.s qui sont séduits — voir fascinés — par les histoires et la fantaisie, comme je continue de l'être, au fil des années.

Références bibliographiques

- Académie de la transformation numérique. (2021). *Génération Z — 18 à 24 ans (1996-2002), connectivité et mobilité*. NETendances. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/08/netendances-2020-portrait-numerique-des-generations-fiche-18-24-ans.pdf>
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1-27. https://www.persee.fr/docAsPDF/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113.pdf
- Boutin, J.-F. (2012). La multimodalité : mieux comprendre la communication actuelle [et à venir]. *Québec français*, (166), 46-47. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/1900-v1-n1-qf0266/67267ac.pdf>
- Brunel, M. et Guérin-Callebout, C. (2016). « Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3^e année du secondaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3. https://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol3_brunel.pdf
- Cégep du Vieux Montréal. (s.d.) *Grille de cours*. <https://www.cvm.qc.ca/programme/arts-lettres-communication/medias/grille-cours/>
- Dialogue. (2012). Dans le *Centre national de ressources textuelles et lexicales*. <https://www.cnrtl.fr/definition/dialogue>
- Casey, K. (1995). Chapter 5: The New Narrative Research in Education. *Review of research in education*, 21(1), 211-253. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X021001211>
- Chapman, O. B. et Sawchuk, K. (2012). Creation: Intervention, Analysis and "Family Resemblances". *Canadian journal of communication*, 37(1). <https://cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/2489>
- Chion, M. (2008). *L'audio-vision : son et image au cinéma* (2^e éd.). Armand Colin.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 9(9-2). <https://journals.openedition.org/rdlc/2338>
- Duhem, S. et Nora, É. (2004). Travailler par séquences pour développer ses compétences. *Québec français*, (135), 60–62.
- Erben, M. (2000). Ethics, Education, Narrative Communication and Biography. *Educational Studies*, 26(3), 379-390. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03055690050137178?needAccess=true>

- Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images* (4^e éd.). La Découverte.
- Harari, Y. N. (2020). *Sapiens: A Graphic History, Volume 1: The Birth of Humankind*. Signal.
- Joly, M. (2015). *Introduction à l'analyse de l'image* (3^e éd.). Armand Colin.
- Jullier, L. (2006). *Le son au cinéma*. Cahiers du cinéma.
- Kazepides, T. (2012). Education as Dialogue. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 913-925.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-5812.2011.00762.x?needAccess=true>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture.ch*, 2, 1-17.
https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/515/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf
- Lacelle, N., Lebrun, M. et Boutin, J.-F. (2015). Définition de la littératie. *Grille de compétences en Littératie médiatique multimodale*.
http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_competences_LMM.pdf
- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V., & Lalonde, M. (2019). Design de cocréation interinstitutionnelle favorisant la littératie en contexte numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 9.
<https://www.erudit.org/en/journals/rechercheslmm/1900-v1-n1-rechercheslmm04753/1062034ar/abstract/>
- Landry, N. et Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer, revue de communication sociale et publique*, (15), 47-63. <https://r-libre.telug.ca/935/1/communiquer-1664-15-l-education-aux-medias-contributions-pratiques-et-perspectives-de-recherche-en-sciences-de-la-communication.pdf>
- Landry, N. et Lefebvre, S. (2016). Éducation aux médias : que faut-il savoir ? *Pédagogie universitaire*. <http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/education-aux-medias-que-faut-il-savoir>
- Lebrun, M. (2012). Culture populaire et littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, 40-41. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n166-qf0266/67264ac/>
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2014). L'ère numérique : un défi pour la didactique du FLE. *Synergies Portugal*, (2), 107-117. https://gerflint.fr/Base/Portugal2/lebrun_lacelle.pdf

- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012a). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 3(2).
<https://www.erudit.org/en/journals/memoires/1900-v1-n1-memoires01117/1009351ar.pdf>
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012b). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *Globe*, 16(1). <https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018178ar/>
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1996). *Pour une approche multimédiatique de l'enseignement*. Éditions Nouvelles.
- Meynard, É. et Pednault, F. (2021, 30 septembre). L'écoanxiété augmente au Québec et des experts disent que ce sera le mal du siècle : on fait quoi avec ça ? *24 h Montréal*.
<https://www.24heures.ca/2021/09/30/lecoanxiete-augmente-au-quebec-et-des-experts-disent-que-ce-sera-le-mal-du-siecle--on-fait-quoi-avec-ca>
- Metz, C. (1972). *Essais sur la signification au cinéma Tome II*. Klincksieck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). Arts, lettres et communication (500.A1) *Programme d'études préuniversitaires*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/500.A1-Arts-lettres-communication-VF.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/cadre-de-referance-de-la-competence-numerique/?a=a&cHash=e0fc0d079bf8522871c66b1ecde9ccac>
- Numérique. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/num%C3%A9rique/55253>
- Paquin, L.-C. et Noury, C. (2018). Définir la recherche-création ou cartographier ses pratiques ? *Acfas*.
https://www.researchgate.net/profile/Cynthia_Noury/publication/323225403_Definir_la_recherche-creation_ou_cartographier_ses_pratiques/links/5e98c13a299bf13079a1c175/Definir-la-recherche-creation-ou-cartographier-ses-pratiques.pdf

- Piette, J. (2001). L'éducation aux médias. *Centre de ressources en éducation aux médias (CREM)*.
<http://reseau-crem.lacsq.org/projet/piette.pdf>
- Piette, J. (2007). Éducation « par les médias » ou « aux médias » ? *Cahiers pédagogiques*.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/education-par-les-medias-ou-aux-medias/>
- Richard, M. (2015). Le projet AmalGAME et son dispositif multimodal. Création et transposition de pratiques par de futurs enseignants en arts plastiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*.
<https://www.erudit.org/en/journals/rechercheslmm/1900-v1-n1-rechercheslmm03759/1047802ar/abstract/>
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4^e éd.). Sage Publications.
- Sorlin, P. (2015). *Introduction à une sociologie du cinéma*. Klincksieck.
- Stanislavski, K. S., Janvier, E. et Vilar, J. (1963). *La formation de l'acteur*. Payot Paris.
- Toussaint, B. (2007). *Le langage du cinéma et de la télévision*. Éditions Dixit.
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *OpenEdition Journals*. <https://journals.openedition.org/dms/5203>
- Yiacouvakis, P. (2021). L'oxygène se fait-il plus rare en raison des changements climatiques ? *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1742880/rechauffement-climatique-oxygene-ocean-phytoplancton-pascal-yiacouvakis?fbclid=IwAR3fd7pEmaegfr_y4TcgFJQVNTMegnyJ3cz71YZz1N9LxT9LjoIOjVWJWhl

Annexes

Annexe 1 — Plan des modules

Cours Image médiatique (intro à l'analyse)

Module 1 — Éléments de base d'une analyse textuelle

- Médias / textes
- Forme / contenu
- Critique / analyse / interprétation
- Fichage (partie 1) / contexte (historique) de production d'un texte
- Questions et outils d'analyse

Module 2 — Lecture du mode visuel fixe

- Construction (écriture) / déconstruction (lecture)
- Organisation de l'espace
 - Couleur / ligne / forme / volume / contour / perspective
 - Composition / dynamisme / emphase
- Représentation de l'espace
 - Image représentationnelle / explicative / abstraite / symbolique
 - Abstraction / réalisme / fiction / figuration / iconicité

Module 3 — Lecture du mode textuel (de l'écrit)

- Commercialisation / forme artistique et esthétique / implication sociale et politique
- Typographie / scénographie de l'écrit (scriptovisuel) / registre de langue
- Type de texte (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, didactique, etc.)
- Discours / énoncé / idée principale
- Idéologies / croyances / valeurs

Module 4 — Lecture de configurations textuelles (fixes)

- Fichage (partie 2) / contexte de réception et situation « historique » d'un texte (thèmes, groupes culturels, époque)
- Catégories de productions visuelles (distinction et histoire)
- Code / mode / simultanéité codique et modale

- Multimodalité (multitexte)
- Jonction « intermédiaire » écrit-image
- Texte « premier » / redondance / complémentarité / relais

Cours *Image cinématographique et télévisuelle (intro à l'analyse)*

Module 5 — Concepts liminaires

- Retour sur le cours *Image médiatique* (paradigmes clés et méthode d'analyse critique)
- Origines du cinéma et de la télévision
- Production / industrie / commercialisation
- (Pro) filmique / mise en scène / diégèse (décors, accessoires, objet, sujet, personnage)

Module 6 — Son

- Bruit (silence, ambiance, espace, diégétisation), musique (emphatique, anemphatique, rythme), voix (parole dite, chantée, monologue, dialogue)
- Les codes phonologiques, linguistiques et rhétoriques
- L'espace (champ, hors-champ)
- Le temps (rythme, durée, ellipse)
- Harmonie, dissonance / synchronisation / ponctuation / image sonore
- Mixage et traitement

Module 7 — Prise de vue et langage cinématographique

- Photogramme / plan / séquence / scène
- Mouvement du cadre et dans le cadre (objets, cinétique, gestuelle) / angles / champ, hors-champ
- Premier, second, arrière-plan, échelles de plan / transitions / raccords
- Règles de l'axe et du 30°
- Montage (multicouches, traitement, surimpression, incrustation, etc.) / formes et formats
- Réalisation / production / diffusion (distribution)

Module 8 — Discours et idéologie

- Jonction intermédiaire de l'audiovisuel (cinéma, télévision)
- Cinétique / impression de réalité (vraisemblance)

- Identification cinématographique / complexe d'Œdipe
- Stéréotypes / plaisir visuel / objectification
- Regard / hypersexualisation

Cours *Critique des médias (intro à l'analyse)*

Module 9 — Classifications

- Retour sur le cours *Image médiatique* (paradigmes clés et méthode d'analyse critique)
- Retour sur le cours *Image cinématographique et télévisuelle* (paradigmes clés)
- Médias de masse / nouveaux médias / catégories de productions médiatiques / rôles et influences des médias
- Macrostructures et conventions communes à divers médias / configurations textuelles et médiatiques
- Support / dispositif / infrastructure / institution

Module 10 — Quelques concepts

- Ressource sémiotique / signifiant, signifié, référent
- Contextes de production, de circulation et de réception d'un message multimodal / trajectoires de lecture
- Récit / narrativité
 - Informatif / explicatif / argumentatif
 - Conte, histoire, microrécit / générique (début, fin) / prologue, épilogue / chronologie (linéarité, déstructuration temporelle)
- Délégation (instances narratives et d'énonciation) / mise en phase / transmission des valeurs
- Médiatisation / intermédialité / transmédialité / hypertextualité

Module 11 — Modèles de représentation culturelle

- Pouvoir (enjeux) / discrimination — anthropocentrisme (et autres « ismes »)
- Équité / diversité / inclusion
- Mythes / espace / temps
- (auto)régulation / attitude comportementale, action (non-action)

Module 12 — Multimodalité

- Jonction audio-scripto-visuelle — métissage (complexe) de divers modes d'expression : image fixe et mobile, parole, son, musique et gestuelle

- Design graphique / composition, structure et poids de l'information
- Le support / interface (physique, virtuel) / structure / temps (réel, différé), espace (physique, virtuel), environnement (formel, informel, social, économique, idéologique), acteurs.trices, cause, type d'événement, interaction
- Fusion / hybridation / concurrence / jonction / détournement

Annexe 2 — Programme préuniversitaire 500. AJ — Arts, lettres et communication — Option Médias (communication et médias)

Cours de formation spécifique au cégep du Vieux Montréal (cégep du Vieux Montréal, s.d.) :

Image médiatique (Session 1)

Code du cours : 585-M12-VM

Discipline : Communication

Pondération : 2-1-3

Unités : 2,00

Ce cours est offert uniquement à la session d'automne. Ce cours constitue une première étude portée sur l'aspect visuel des messages qui ont un impact dans notre univers médiatique. Il permettra à l'étudiant de distinguer et de situer historiquement les catégories de production visuelle (publicité, photographie de presse, affiche, etc.) et lui fournira des outils de lecture et d'analyse de l'image.

Image cinématographique et télévisuelle (Session 2)

Code du cours : 585-M23-VM

Discipline : Communication

Pondération : 3-1-3

Unités : 2,33

Ce cours est offert uniquement à la session d'hiver. Ce cours est consacré à l'étude des mass-médias. On y apprend à observer et à analyser le langage de deux médias de communication audiovisuelle, le cinéma et la télévision. Le cours explore les origines et les modes de fonctionnement de ces images médiatiques, ainsi que les contenus qu'elles mettent en scène, afin d'apprendre à y déceler les discours et les idéologies qu'elles véhiculent.

Critique des médias (Session 3)

Code du cours : 585-M32-VM

Discipline : Communication

Pondération : 2-2-4

Unités : 2,66

Ce cours est offert uniquement à la session d'automne. Ce cours vise à doter l'étudiant des outils conceptuels et méthodologiques nécessaires à une approche critique rigoureuse des médias. Il sera ainsi appelé à réfléchir au rôle des médias dans une société démocratique, aux conditions nécessaires pour que ce rôle soit adéquatement joué et à l'influence exercée par les nouveaux médias numériques et en ligne. Pour ce faire, l'étudiant sera invité à investir de manière critique ces nouveaux médias à l'occasion de séances de travail en laboratoire informatique.

Annexe 3 — Abrégé des multitextes pour le cours *Image médiatique*

- Affiches :
 - Alex, Z. (2020). Dune. *Pinterest*.
<https://www.pinterest.ca/pin/746401338231757259/?autologin=true>
 - DansLesCoulisses.com. (2018). Les joueurs du Canadien au cœur d'une campagne de pub avec de drôles de jeux de mots. <https://www.danslescoulisses.com/fr/le-canadien-au-coeur-dune-campagne-de-pub-avec-de-droles-de-jeux-de-mots/>
 - Wade, J. (2019). Wonder Woman 84 Poster Reveals New Costume. *IGN*.
<https://www.ign.com/articles/2019/06/05/wonder-woman-84-poster-reveals-new-costume>
- Articles de presse :
 - Agence France-Presse. (2020). Le monde a franchi un « point de basculement social », dit Greta Thunberg. *La Presse*.
<https://www.lapresse.ca/international/2020-06-20/le-monde-a-franchi-un-point-de-basculement-social-dit-greta-thunberg>

- Allard, J. (2020). « Star Wars : Squadrons » : une expérience épique. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/culture/ecrans/587520/star-wars-squadrons-une-experience-epique>
- Yiacouvakis, P. (2021). L'oxygène se fait-il plus rare en raison des changements climatiques ? *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1742880/rechauffement-climatique-oxygene-ocean-phytoplancton-pascal-yiacouvakis>
- Articles scientifiques :
 - Landry, N. et Lefebvre, S. (2016). Éducation aux médias : que faut-il savoir ? *Pédagogie universitaire*. <http://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/education-aux-medias-que-faut-il-savoir>
 - Masson-Delmotte, V. (2020). Réchauffement climatique : état des connaissances scientifiques, enjeux, risques et options d'action. *Comptes Rendus Géoscience*, 352(4-5), 251-277. https://comptes-rendus.academie-sciences.fr/geoscience/item/CRGEOS_2020_352_4-5_251_0/
 - Piette, J. (2007). Éducation « par les médias » ou « aux médias » ? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/education-par-les-medias-ou-aux-medias/>
- Designs visuels :
 - Fatpat4. (2013). Powerful voices. *Flickr*. <https://www.flickr.com/photos/95443361@N03/8711704951>
Reproduction sans modifications. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/?ref=ccsearch&atype=rich>
 - League of Legends (s.d.) Lady Ahri. *Amazon.ca*. <https://www.amazon.ca/GZSGWLI-League-Legends-Poster-60x90cm/dp/B07YSPQ5GQ>

- Écrits :
 - Bruneau, R. (2017). Notre belle démente. *Musixmatch*.
https://www.google.com/search?q=Notre+belle+d%C3%A9mence&rlz=1C1CHBF_frCA860CA860&oq=Notre+belle+d%C3%A9mence&aqs=chrome..69i57.1179i0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
 - Müller, H. (1985). Pièce de cœur. *Théâtre contemporain.net*.
<https://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Piece-de-coeur/>

- Peintures :
 - Arcimboldo, G. (1590). Vertumne. *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=aTBMzRureiE>
Deux extraits possibles dans cette vidéo : en 0'57 et 1'47
 - Dali, S. (1950) La Madone de Port Lligat. *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=B4hAcWBU4JM>
Extrait possible à partir de 37'23
 - Munch, E. (1893). Le Cri. *YouTube*.
https://www.youtube.com/watch?v=XqOWAln_GYE
Extrait possible à partir de 0'49

- Tweets/posts :
 - Obama, B. (2017). Sans titre. *Twitter*. https://hitek.fr/actualite/obama-tweet-record-charlottesville_13850
 - Rose, R. (s.d.) Sans titre. *Facebook*.
<https://www.facebook.com/RubyRose/photos/a.284924806073/10152602168196074/?type=3>