



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

## Lectures littéraires multimodales en classe de français langue étrangère

**Maria Lucia Claro Cristovão**

Université Fédérale de São Paulo, Brésil

lucia.claro@unifesp.br

### Résumé

Cet article propose une réflexion sur les possibilités de lectures multimodales pour le texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE). De nouvelles voies d'exploitation pédagogique semblent s'ouvrir à partir de deux axes principaux. Le premier constitue les approches récentes de la didactique de la lecture qui conçoivent le texte littéraire comme un véritable moteur de construction de savoirs, de découverte de soi-même et l'Autre (Jouve, 1993 ; Dufays, 1994 ; Rouxel, 1996 ; Rouxel, Langlade, 2004 ; Langlade, 2007). Le second concerne les nouvelles formes que prend le texte littéraire depuis l'avènement de l'ère numérique. Avec la mise en ligne de ses romans *Il est mort Jim* et *Vox latina*, l'écrivain français Marc Boisson potentialise les possibilités de lecture d'un texte littéraire qui était déjà fort, original et pluriel dans sa version imprimée. Insérée dans un environnement virtuel marqué par la multimodalité (Kress, Van Leeuwen, 2001, 2006 ; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012) et construit par l'écrivain lui-même, la publication numérique de ces romans ouvre de nouvelles possibilités pour la didactique de la lecture littéraire multimodale en cours de FLE.

**Mots-clés** : lecture littéraire, multimodalité, français langue étrangère, lecture subjective, littérature numérique

### Leituras literárias multimodais em aula de Francês Língua Estrangeira

### Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as possibilidades de leituras multimodais para o texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). Novas vias de exploração pedagógica parecem surgir a partir de dois eixos principais. O primeiro é constituído pelas abordagens recentes em didática da leitura que concebem o texto literário como um verdadeiro motor de construção de saberes, de descoberta de si mesmo e do outro (Jouve, 1993; Dufays, 1994; Rouxel, 1996; Rouxel, Langlade, 2004; Langlade, 2007). O segundo eixo diz respeito às novas formas adquiridas pelo texto literário desde o advento da era digital. Com a publicação *on-line* de seus romances *Il est mort Jim* e *Vox Latina*, o escritor francês Marc Boisson potencializa as possibilidades de leitura de um texto literário que já se caracterizava por sua força, originalidade e pluralidade na versão impressa. Inseridas em um ambiente virtual - marcado pela multimodalidade (Kress, Van Leeuwen, 2001, 2006; Lebrun,

Lacelle, Boutin, 2012) e construído pelo próprio escritor - a publicação digital desses romances abre novas possibilidades para a didática da leitura literária multimodal em aula de FLE.

**Palavras-chave:** leitura literária, multimodalidade, Francês Língua Estrangeira, leitura subjetiva, literatura digital

### Multimodal literary readings in French as a Foreign Language classes

#### Abstract

This article proposes a reflection on the possibilities of multimodal readings of literature texts in French as a Foreign Language (FFL) classes. New pedagogical paths seem to sprout from two main focal points. The first one is founded by recent didactical approaches to reading that conceive literary texts as a true force in building knowledge, of discovery of self and others (Jouve, 1993; Dufays, 1994; Rouxel, 1996; Rouxel, Langlade, 2004; Langlade, 2007). The second focal point refers to the new forms literary text have acquired since the advent of the digital age. With the on-line publication of his novels *Il est mort Jim* and *Vox Latina*, the French writer Marc Boisson enhances the possibilities of reading a literary text which was already characterized by its strength, originality and multiplicity in the printed version. In the virtual environment - branded by multimodality (Kress, Van Leeuwen, 2001, 2006; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012), and conceived by the writer himself - the digital production of these novels discloses new possibilities for didactic multimodal literature reading in the FFL classrooms.

**Keywords:** literary reading, multimodality, French as a foreign language, subjective reading, digital literature.

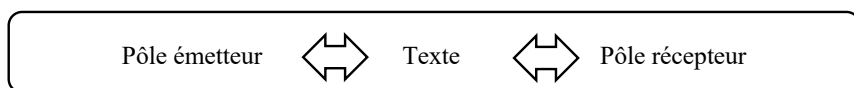
#### Introduction

Le texte littéraire a été régulièrement présent dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) avec des approches d'exploitation didactiques pourtant bien variées. Celles-ci étaient influencées non seulement par l'évolution de différentes disciplines (linguistique, études littéraires, sémiotique, sciences cognitives, sociologie, didactique de la lecture...) mais aussi par la transformation du concept même de littérature, de texte littéraire et, plus récemment, de communication littéraire. Dans cet article, nous proposerons tout d'abord de parcourir brièvement quelques-unes de ces transformations afin de mieux comprendre les possibilités qui s'ouvrent actuellement pour l'exploitation de la lecture littéraire en classe de FLE. Nous retiendrons tout particulièrement l'approche de la lecture subjective et le concept du sujet lecteur (Rouxel, Langlade, 2004 ; Langlade, 2007 ; Langlade, Fourtanier, 2007) qui mettent en avant le pôle lecteur et les possibilités interprétatives du texte littéraire.

Nous nous intéresserons également aux nouvelles formes que prend le roman au XXI<sup>e</sup> siècle et choisirons comme objet d'étude - et d'application de l'approche didactique retenue - la version en ligne des romans *Vox latina* et *Il est mort Jim* de l'écrivain français Marc Boisson. La première raison de ce choix est la qualité même de ces textes littéraires, leur aspect multifacette et pluriel qui invite le lecteur à compléter des espaces, à établir des liens et à vivre des expériences de lecture également plurielles. La deuxième raison tient à la mise en ligne de ces deux romans par le propre auteur et à la multiplication de possibilités d'exploitation didactique qui en résultent. En tenant compte des spécificités de l'espace numérique, l'écrivain a créé - à travers cette mise en ligne - une véritable reconstruction de ses romans dans un environnement multimodal (Kress, Van Leeuwen, 2001, 2006). Des images, des vidéos, des documents sonores et des hyperliens s'intègrent et interagissent avec le mode écrit. Chaque épisode constitue ainsi un texte multimodal littéraire dont les sens se construisent à partir de l'interaction entre différents modes sémiotiques. La réception du discours littéraire par le lecteur en est donc modifiée. De nombreuses possibilités de lecture et d'interprétation sont ainsi ouvertes non seulement pour le lecteur francophone mais aussi pour l'apprenant-lecteur de FLE. À la fin de cet article, nous citerons quelques pistes possibles pour exploiter ce dispositif littéraire multimodal en classe de FLE.

## 1. Le texte littéraire en classe de FLE : rappels historiques

Afin de parcourir brièvement les transformations récentes de la didactique du texte littéraire en classe de FLE, nous reprenons les trois pôles de communication littéraire cités par Marie-Claude Albert et Marc Souchon (2000 : 13), c'est-à-dire l'émetteur, le texte et le récepteur :



Les flèches à double sens proposées par les auteurs corroborent visuellement le fait que ces trois pôles interagissent tout au long du processus de communication littéraire. Dès le moment de production, l'auteur tient compte du « lecteur-modèle » (ECO, 1979), autrement dit, du destinataire visé et de l'interprétation que celui-ci pourra accorder au texte. Dans les mots d'Umberto Eco, « générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre. » (ECO, 1979 : 65). Or, pendant longtemps, l'œuvre littéraire a été considérée, tour à tour, à partir d'une seule de ces instances de manière presque exclusive et unilatérale : auteur ou texte ou lecteur.

Durant une bonne partie du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'accent a tout d'abord été mis sur l'auteur. On essayait « d'accéder » au sens du texte littéraire par l'intermédiaire d'une étude de la biographie de l'écrivain et du contexte de création de l'œuvre. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères, pendant des siècles et jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, la méthode grammaire-traduction basait son enseignement sur l'utilisation en classe de langue de textes d'auteurs classiques de la littérature française. Ces textes constituaient des référents de la langue, des modèles figés à étudier, à traduire, à analyser. L'émetteur était le pôle presque exclusif de la communication.

À partir du XX<sup>e</sup> siècle, sous l'influence du formalisme russe et du structuralisme, l'accent de la communication littéraire se déplace alors vers le texte. En effet, le courant formaliste percevait le texte littéraire comme une structure, comme un ensemble clos, un tout analysable et objectivable sans laisser d'espace possible à la subjectivité du lecteur. Le sens était dans le texte et nulle part ailleurs. Pendant cette période et jusqu'aux années 1970, la didactique des langues étrangères ne s'est pas pour autant intéressée aux textes littéraires. La méthode directe ainsi que les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui lui ont succédé privilégiaient l'oralité, les dialogues et un aspect extrêmement fonctionnel de la langue. Une fonction accessoire ou même décorative (Defays *et al.*, 2012) était alors accordée au texte littéraire. Le formalisme des approches ne laissait pas non plus d'espace possible pour la subjectivité du lecteur.

Le début d'une prise en compte du rôle du pôle lecteur dans la communication littéraire est marqué par les travaux de l'esthétique de la réception (Jauss, 1978) et de la phénoménologie de la lecture (Iser, 1976). Les théoriciens mettent en avant la participation du lecteur dans la configuration de l'œuvre et postulent qu'il n'y a pas d'œuvre sans lecteur.

Une nouvelle conception non pas unilatérale mais interactive entre ces trois pôles (auteur-texte-lecteur) est proposée par Paul Ricoeur (1984). Pour lui, l'identité de l'œuvre littéraire constitue une interaction entre l'auteur, le texte et le lecteur et il tient compte de ces trois instances de manière complémentaire et interactive. C'est cette conception du texte littéraire comme discours et de la littérature comme forme de communication que nous adoptons dans cet article. Nous allons toutefois choisir une posture d'analyse du côté du lecteur - vu que, dans les rapports auteur-texte-lecteur, nous nous intéresserons ici aux mécanismes de réception et de construction du sens par l'apprenant-lecteur en classe de FLE.

Dans la didactique des langues étrangères, les approches dites communicatives - développées surtout à partir des années 1980 - mettent l'accent sur l'apprenant et

réhabilitent le texte littéraire. La littérature n'est plus considérée comme un objet d'érudition savante mais comme un outil et aussi un mode de communication. Dans les manuels de FLE toutefois, comme l'attestent plusieurs auteurs (Albert, Souchon, 2000 ; Defays *et al.*, 2012) l'approche pédagogique réservée au texte littéraire ne diffère pas souvent de celle appliquée à d'autres documents dits « authentiques ». En d'autres termes, le texte littéraire est maintes fois utilisé comme simple prétexte pour des exercices linguistiques ou bien comme un élément décoratif. Cette « banalisation » du discours littéraire dans la didactique des langues constitue une voie aussi problématique que celle de sa « sacralisation » (Albert, Souchon, 2000). Plus récemment, à la fin des années 1990, l'approche interculturelle renforce cette réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE apportée par l'approche communicative. Mais la vision interculturelle met l'accent sur la découverte de l'Autre : une ouverture riche en potentialités et dont la littérature constitue un vecteur extrêmement privilégié.

## **2. La lecture littéraire et l'approche subjective de la lecture : choisir une démarche d'enseignement en classe de FLE**

Dans la didactique de la lecture, des approches récentes - développées surtout depuis les années 1990 (Jouve, 1993 ; Dufays, 1994 ; Rouxel, 1996 ; Rouxel, Langlade, 2004 ; Langlade, 2007) - mettent en avant le pôle du lecteur et les potentialités interprétatives du texte littéraire. De nouvelles voies sont alors ouvertes pour la didactique de la lecture littéraire. Les apprenants sont désormais autorisés à l'interprétation du discours littéraire et aussi à attribuer des sens à leurs lectures. Dans cet article, nous nous intéressons tout particulièrement à l'approche subjective de la lecture développée par des chercheurs comme Annie Rouxel, Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier (Rouxel, 1996 ; Rouxel, Langlade, 2004 ; Langlade, 2007 ; Langlade, Fourtanier, 2007). La lecture subjective est définie par Langlade (2007 : 71) comme la « façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique ». Pour l'auteur, elle constitue la relation dynamique et interactionnelle à travers laquelle « le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (Langlade, 2007 : 71). Reconnaître un « sujet lecteur » implique également la reconnaissance de l'importance de son rôle dans l'activité de lecture littéraire. Celle-ci est ainsi considérée comme un rapport dynamique et singulier du lecteur avec le texte littéraire, en tenant compte non seulement des mécanismes cognitifs mais aussi de la subjectivité qui la caractérise.

Dans ses propositions didactiques d'enseignement de la lecture littéraire et filmique, Nathalie Lacelle (2009, 2012) construit trois modèles inspirés de trois approches s'intéressant au rapport du lecteur-spectateur à l'œuvre littéraire ou filmique, à savoir : l'approche sémiotique, l'approche cognitiviste et l'approche subjective. Selon l'auteur, l'adoption de chacune de ces approches suscite des démarches didactiques spécifiques et développe des compétences en lecture-spectature qui lui sont propres. En effet, « choisir une démarche en enseignement de la lecture littéraire ou de la spectature filmique, c'est donc s'interroger sur le type de lecture-spectature visé. » (Lacelle, 2012 : 172). Pour Lacelle, « une démarche didactique fondée sur l'approche subjective vise principalement à développer l'imaginaire, le jugement, l'identité du sujet lecteur-spectateur. » (Lacelle, 2009 : 311). L'auteur affirme également que :

*Dans cette approche, les expériences de lecture-spectature ne servent pas uniquement à comprendre les œuvres, mais aussi à mieux se connaître, à évoluer, à s'adapter, entre autres en distinguant les référents personnels des référents collectifs. Le critère de validité d'une interprétation résiderait donc dans le fait de pouvoir montrer que l'on est conscient des mécanismes interprétatifs fondés sur les buts, motifs, désirs et sentiments de chacun. [...] L'élève qui chemine dans sa lecture-spectature de manière subjective doit prendre conscience de la pluralité des interprétations possibles et des critères qui les font naître. Il doit pouvoir soutenir son jugement axiologique par l'explicitation des mises en relation qui l'ont structuré.* (Lacelle, 2009 : 184).

Il revient à l'enseignant dans son intervention didactique de guider l'apprenant dans cette prise de conscience tout en l'encourageant non seulement à partager ses expériences personnelles de lecture avec le groupe classe mais aussi à justifier ses interprétations qui seront certainement influencées par ses expériences de vie, par son identité socioculturelle, par d'autres lectures.

Pour Langlade (2007 : 72), « celui qui raconte ses lectures (...) se raconte à travers la re-fictionnalisation des œuvres. » Cette affirmation nous semble essentielle dans le cadre d'un cours de langue étrangère et nous pouvons la mettre en relation avec une affirmation de Francis Yaiche par rapport, cette fois-ci, à la lecture de l'image en classe de FLE :

*On le sait, bien souvent un élève a des réticences à parler de lui dans la mesure où il doit parler sous son propre nom, sous sa propre identité ; mais dès lors qu'on lui propose de construire une histoire (seul ou en groupe) à partir d'un support projectif comme une simulation globale ou une photo, on lui donne la*

*possibilité d'exprimer certaines préoccupations d'une façon dédramatisée, et surtout sans que les autres sachent que de la sorte il parle de lui, exprime une préoccupation personnelle plus ou moins consciente. [...] Ne pas pouvoir parler de soi à l'école est parfois ne pas pouvoir parler du tout, et cela constitue alors un obstacle à apprendre.* (Yaiche, 2002 : 11).

Ces différentes raisons expliquent notre choix dans cet article pour l'adoption d'une approche subjective de la lecture littéraire en classe de FLE. Et selon Langlade, pour rendre possibles toutes ces activités de lecture littéraire, il faudra choisir des œuvres « qui suscitent des réactions personnelles - émotionnelles, affectives, cognitives - et des lectures plurielles. » (Langlade, 2007 : 71).

En ce qui concerne l'utilisation de textes littéraires en classe de FLE, nous pensons également que certains textes littéraires - par leur qualité, originalité et richesse en littérarité - peuvent susciter chez le lecteur non seulement une lecture plus plaisante mais aussi des activités de compréhension et d'interprétation plus approfondies. Il en découle qu'un texte littéraire qui a déjà ces qualités en format monomodal peut avoir son potentiel d'exploitation multiplié dès lors qu'il est inséré et reconstruit dans un environnement numérique multimodal. Il nous semble donc judicieux de travailler la lecture littéraire (monomodale ou multimodale) à partir d'un texte riche en « littérarité ». C'est cet aspect que nous allons évoquer par la suite et qui justifie le choix des romans *Vox latina* et *Il est mort Jim* de l'écrivain Marc Boisson.

### 3. La pluralité littéraire des romans de l'écrivain Marc Boisson

Depuis 2014, l'écrivain français Marc Boisson met à la disposition de ses lecteurs la version intégrale et numérique de deux de ses romans : *Il est mort Jim*, publié sur son site Internet<sup>1</sup> et *Vox latina*, publié sur la page Facebook<sup>2</sup> dédiée à l'ouvrage. L'auteur a ainsi transposé la version imprimée de ces deux romans sur un espace numérique multimodal. Le concept de multimodalité a été redéfini et développé par les chercheurs G. Kress et T. Van Leeuwen (2001, 2006) à partir des travaux de M. K. Halliday (1978) et fait référence à la présence dans un texte de différents modes sémiotiques (langue écrite, langue orale, images fixes et mobiles, sonorités, musique...) qui interagissent dans la construction du sens.

Avant d'analyser comment la construction du sens du texte littéraire se retrouve transformée par l'environnement multimodal créé par l'auteur, nous allons tout d'abord nous pencher sur les caractéristiques stylistiques de ces deux romans dans leur version imprimée et monomodale, c'est-à-dire constituée d'un seul mode

sémiotique - dans ce cas, le texte écrit. Plusieurs raisons nous ont menée à choisir ces deux romans pour travailler le texte littéraire en classe de FLE à partir d'une approche subjective. En voici quelques-unes :

- Un auteur qui crée des « espaces » dans son texte, qui laisse des espaces à compléter, qui évite l'évident, qui surprend constamment le lecteur ;
- Un texte littéraire pluriel et multifacette. Un texte qui incite à l'interprétation, qui sollicite l'intervention et la participation du lecteur pour la construction du sens. Il y a dans ces deux romans la présence de ces « tensions » nécessaires (Gervais, 2006) pour rendre possible le passage à un degré plus approfondi et plus enrichissant de lecture. Autrement dit, nous disposons de tous les éléments nécessaires pour passer du niveau de compréhension à celui de l'interprétation<sup>3</sup> ;
- Un procédé de narration original et surprenant, avec une alternance des plans d'énonciation et un recours fréquent au discours indirect libre ;
- Un récit également pluriel dont l'ordre n'est pas chronologique ; des effets de surprise, l'inattendu dans le fond et dans la forme, de l'humour.

Il s'agit par conséquent d'un texte littéraire qui incite le lecteur à créer des images mentales non seulement à partir de l'univers proposé et décrit dans l'œuvre mais aussi à partir des « espaces » à compléter qui sont créés par l'auteur. Ces deux romans de Marc Boisson favorisent ainsi le développement de plusieurs « activités fictionnalisantes » (Langlade, Fournier, 2007) chez le sujet lecteur, notamment la « concrétisation imageante » dont parle Paul Ricoeur :

*Un texte est inachevé en ce sens qu'il offre différentes « vues schématiques » que le lecteur est appelé à « concrétiser », par ces termes, il faut entendre l'activité imageante par laquelle le lecteur s'emploie à se figurer les personnages et les événements rapportés par le texte. (Ricoeur, 1984 : 305).*

### **3.1. Un appel fort aux sens : un texte plurisensoriel**

Des descriptions puissantes et plurisensorielles, avec des allitérations, des assonances et une très forte présence de l'image. Les descriptions font appel également à plusieurs sens pour la création de paysages, de couleurs, d'atmosphères, de sensations thermiques et de sonorités, comme nous pouvons le constater dans les deux extraits ci-dessous :



- *Il est mort Jim*, page 64 - Description de la ville d'Ouro Preto (Minas Gerais, Brésil).

Ouro Preto est une ville coloniale située sur plusieurs collines. Et sur ses hauteurs, comme si elles avaient été créées pour ça, il y a des églises. Lorsque leurs cloches sonnèrent, à plusieurs reprises, j'eus l'impression d'un jeu de cache-cache. Je cherchai à identifier d'où venaient les tintements et sitôt que je crus y être parvenu, ça sonnait à un autre endroit. Les églises se dressaient fièrement pareilles, avec leurs façades blanches aux bords bruns et leurs deux clochers ; elles n'étaient jamais pourtant identiques et même parfois très différentes au deuxième regard. Il y en avait avec des angles ronds et d'autres carrément rectangulaires. Je voulais les visiter toutes. Mon Lonely Planet m'avertit qu'avec les chapelles il y en avait au moins vingt. C'était beaucoup pour un incroyant.

- *Vox latina*, pages 124-125 - Description d'une averse à Madagascar.

Vers 19 heures, une averse s'abattit sur toute la ville. Le ciel commença à fondre sur l'océan. Les pistes de sable se crevèrent de séries de flaques. Des trombes d'eau déferlèrent sur les tôles des toits, musique éternellement répétée des soirées d'été.

Des gouttes envahirent bientôt la table de rotin sur laquelle étaient disposés les verres de rhum parfumés au citron vert. Nous vîmes que la pluie tropicale allait durer et à regret, nous réfugiâmes dans notre grand salon vide. Après la chaleur accablante de la journée, l'atmosphère devint soudain mieux respirable, comme si un air subitement renouvelé envahissait une pièce trop peu aérée.

On aurait dit que s'étaient déchainés des éléments trop longtemps contenus. Comme dans l'imminence d'un dénouement, après le long decrescendo de l'averse tropicale, le calme se réinstalla lentement.

Nous verrons par la suite comment ces romans - déjà marqués par la force des images et des sensations dans leurs versions monomodales - voient leurs possibilités de lecture et d'interprétation se multiplier dès lors qu'ils sont insérés - et reconstruits - par l'auteur dans un environnement numérique multimodal.

#### **4. Mise en ligne des romans *Il est mort Jim* et *Vox latina* : une reconstruction littéraire multimodale effectuée par l'auteur**

Les versions imprimées des romans *Il est mort Jim* et *Vox latina* ont été transposées et reconstruites par l'auteur sur deux environnements multimodaux :

- Site Internet de l'écrivain : [www.marcboisson.fr](http://www.marcboisson.fr) - publication du roman complet *Il est mort Jim* par épisodes. Des posts bihebdomadaires intègrent

un extrait du texte littéraire accompagné à chaque fois d'une image choisie (et parfois prise) par l'auteur ainsi que d'hyperliens ;

- Page Facebook du roman *Vox latina* - publication de l'ouvrage par extraits, dans des *posts* quotidiens avec les mêmes caractéristiques multimodales évoquées ci-dessus.

Ce passage a donc été réalisé et construit par le propre écrivain ultérieurement à la conception de ses romans, c'est-à-dire « en différé » par rapport à la création du texte littéraire écrit. Il ne s'agit pas toutefois de la simple mise en ligne d'un roman. En faisant ce passage du papier à l'écran, l'auteur a fait interagir le signe écrit du texte littéraire avec d'autres modes d'expression : visuels, sonores, audiovisuels et aussi des hyperliens. Les sens du texte multimodal qui en résulte se trouvent, par conséquent, modifiés grâce à l'interaction de ces différents signes sémiotiques (Kress, Van Leeuwen, 2001 ; 2006). De nouvelles significations sont créées par l'écrivain, de nouvelles significations peuvent être construites par le sujet-lecteur-spectateur. Nous avons désormais un texte littéraire multimodal dont les potentialités de lecture et de construction de sens se trouvent aussi multipliées - ainsi que les possibilités d'exploitation pédagogique en classe de FLE. Signes écrits, visuels, sonores sont choisis, agencés et mis en interaction par l'auteur.

La tension créée par cette interaction enrichit les possibilités d'interprétation de l'œuvre littéraire et augmente, par conséquent, ses possibilités d'exploitation didactique en classe de langue. Il est important aussi de souligner que, dans un monde marqué par la croissance exponentielle des médias numériques, un travail pédagogique plus approfondi sur la lecture de l'image et des textes multimodaux s'avère indispensable dans la sphère éducative. En effet, comme l'attestent les travaux de Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin et Monique Lebrun (2012 ; 2017), il est essentiel de faire entrer la « littératie médiatique multimodale » en classe de langue de manière à faire développer chez les apprenants des compétences complémentaires à celles de la littératie classique.

Nous nous concentrerons maintenant sur quelques caractéristiques ayant marqué le passage de la version imprimée à la version numérique de ces deux romans et citerons ensuite quelques possibilités d'exploitation pédagogique qui en résultent dans le cadre d'un cours de FLE.

#### 4.1. Nouvelle structure du texte littéraire

Un des premières modifications opérées par l'écrivain Marc Boisson dans la mise en ligne de ses romans concerne la structure des textes littéraires. Les œuvres ne sont plus divisées en chapitres mais en *posts* dont la taille varie selon le choix de l'auteur :

Roman	Version imprimée	Version en ligne
<i>Vox latina</i>	261 pages, 29 chapitres	259 <i>posts</i> multimodaux
<i>Il est mort Jim</i>	416 pages, 22 chapitres	121 <i>posts</i> multimodaux

La version imprimée du roman se compose exclusivement par le texte écrit. Par contre, dans la version numérique, chacun des épisodes/*posts* multimodaux est composé d'un extrait du texte littéraire et d'une image<sup>4</sup>. Parfois ces épisodes numériques intègrent également des hyperliens menant le lecteur vers des documents audiovisuels, sonores ou bien vers des plans *Google maps* en lien avec le roman.

Ces *posts* constituent ainsi des « fragments » littéraires multimodaux et apportent une autre dimension et une autre perception par rapport à l'unité et à totalité de l'ouvrage - une fragmentation qui est également caractéristique des supports numériques et de la lecture sur le Web. On n'est plus dans la linéarité de l'objet concret « livre imprimé » et l'écrivain modifie la présentation de son texte littéraire en conséquence.

D'autres aspects renforcent cette fragmentation parmi lesquels nous pouvons citer :

- Le format « post » de la page Facebook et le format « blog » du site : l'ordre des passages n'est donc plus linéaire. Les textes littéraires multimodaux sont classés par un ordre chronologique inversé : les posts les plus récents restent en haut de la page ;
- Les images qui composent chaque épisode et qui apportent ainsi de nouvelles significations et de nouvelles nuances au texte écrit ;
- Les hyperliens qui ouvrent de nouvelles possibilités de lecture en menant l'internaute vers un ouvrage, une vidéo, une musique... Différentes expériences de lectures multimodales sont ainsi créées à travers, par exemple : (i) un lien vers une page de Google Maps (quand il est question d'une adresse spécifique, d'un restaurant ou d'un quartier cité dans le roman...) ; (ii) un lien vers une vidéo dont le thème est lié à l'extrait du roman ; (iii) un lien vers une vidéo ou un document sonore avec une musique et/ou un concert cité dans l'ouvrage et qui, par conséquent, prolonge et modifie l'expérience sensorielle de la lecture du texte littéraire. Même si quelques-uns de ces liens existaient déjà dans la version imprimée, ils sont désormais à la portée d'un clic et intégrés au texte

- et non pas « séparés » de celui-ci dans les notes en bas de page. Ces hyperliens créent une interactivité qui « permet au lecteur de s’immiscer dans la chaîne du texte » (VANDENDORPE, 2012 : 61). L’intertextualité qui en résulte est non seulement textuelle mais aussi visuelle, auditive, sensorielle. Tous ces points sont des choix de l’écrivain et font donc partie de son processus de création littéraire multimodale.

#### 4.2. La structure visuelle des épisodes

L’image occupe une position importante dans les épisodes numériques. Sur le site de l’auteur, elle apparaît en haut du *post*, avant le texte. Cette position aura certainement une influence sur les parcours de lecture réalisés par les internautes. Il est intéressant également de noter que, sur les *posts* Facebook, le signe visuel occupe un espace plus important que celui du signe écrit. La lecture d’un texte multimodal n’est pas linéaire, le lecteur effectue des aller-retour constants mais, dans le cas de ces *posts*, nous pouvons affirmer que « l’entrée » dans le texte littéraire sera précédée - et certainement influencée - par la lecture de l’image.

Un autre point intéressant à observer est la longueur du texte littéraire qui compose chaque épisode. Étant donné que l’espace occupé par le texte écrit dans les *posts* est le plus souvent homogène<sup>5</sup>, un changement apporté par l’auteur - avec, par exemple, le choix d’un extrait particulièrement court<sup>6</sup> - peut créer une nouvelle « tension », c’est-à-dire un nouvel élément de littérarité à être analysé par le lecteur. De nouveaux mécanismes d’interprétation seront donc sollicités dans cette expérience de lecture littéraire multimodale.

#### 4.3. Une reconstruction littéraire multimodale

Dans la publication multimodale des romans *Vox latina* et *Il est mort Jim*, l’image n’épuise ni ne se substitue à la construction visuelle du lecteur, à ses concrétisations imageantes (RICOEUR, 1984). Au contraire, elle l’incite à réaliser de nouvelles créations, constructions, associations. L’image peut souvent surprendre, elle n’est pas simplement illustrative. Elle crée aussi des espaces à compléter.

En reprenant la typologie proposée par Van der Linden pour les rapports texte-image, ceux-ci peuvent s’organiser autour de trois pôles : « redondance (les contenus sémantiques se trouvent - totalement ou partiellement - superposés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l’élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l’image divergents) » (Van Der Linden,

2008 : 53). Les trois exemples de rapports sont présents dans les posts multimodaux des romans *Vox latina* et *Il est mort Jim*. Cet aspect confirme en fait l'augmentation de possibilités d'interprétation d'un texte littéraire dès lors qu'il est accompagné d'un signe visuel. Et cela est encore plus valable quand l'image en question a été choisie et insérée par l'écrivain lui-même - comme c'est le cas dans les versions en ligne des romans de Marc Boisson.

Dans cette reconstruction numérique, il n'y a pas d'adaptation ou de transposition intermédiatique, puisque le mode narratif n'est pas substitué par le mode visuel mais plutôt modifié par la présence de ce dernier. Il y a ainsi la création d'un texte littéraire multimodal où le signe écrit interagit avec d'autres codes sémiotiques. Les potentialités de lecture et d'interprétation de l'œuvre en sont, par conséquent, multipliées. Et le lecteur de ces romans devient à la fois lecteur et spectateur du texte littéraire multimodal. Et non pas lecteur, puis spectateur d'une œuvre. À notre avis, une autre œuvre littéraire est ainsi construite même si le texte écrit demeure exactement le même de la version imprimée.

## **5. De nouvelles possibilités pour la lecture littéraire en classe de FLE**

### **5.1. Spécificités et pluralité du support et des objectifs :**

Étant donné que nous travaillons avec un support littéraire multimodal, nous devons développer chez l'apprenant-lecteur-spectateur des compétences qui tiennent compte de la complexité et des nuances de ce dispositif. Sur le plan didactique, notre objectif est donc d'activer et de développer chez l'apprenant-lecteur des mécanismes de compréhension et d'interprétation :

- d'un texte littéraire (lecture littéraire : apprenant-lecteur)
- d'une image (lecture de l'image : apprenant-spectateur)
- d'un texte littéraire inséré dans un dispositif multimodal - développement de compétences en littératie médiatique multimodale (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012) et numérique (Lacelle, Boutin, Lebrun, 2017).

Pour ce faire, il nous faut développer des approches également plurielles et qui tiennent compte non seulement de la diversité des signes mais aussi de leur interaction.

### **5.2. Le travail sur l'image et sur les rapports texte-image**

C'est un fait que l'image fait parler, éveille l'imaginaire, incite à s'exprimer. Et nous croyons qu'une image choisie par un écrivain pour composer son texte

littéraire multiplie toutes les possibilités de lecture évoquées précédemment. En effet, nous aurons dans ce cas, du côté du lecteur : (i) la construction du sens du texte écrit ; (ii) la construction du sens de l'image ; (iii) la construction du sens du texte multimodal comme un tout à partir de cette interaction.

Pour ce qui est de ce dernier point, parmi les différents *posts* des romans *Vox latina* et *Il est mort Jim*, nous pouvons privilégier en salle de classe ceux qui représentent des rapports de « tension » ou d'opposition entre texte-image, puisqu'ils sollicitent davantage le sujet-lecteur-spectateur et son processus d'interprétation dans le cadre de l'approche subjective. Le travail interprétatif est ainsi sollicité par cette « tension/résistance » proposée par le texte littéraire multimodal. Le lecteur doit répondre à cette tension/question et, pour ce faire, il doit faire appel à des interprétations collectives et élaborer également des interprétations personnelles.

Il nous semble important que cette lecture plurielle et multimodale du roman puisse être réalisée de manière simultanée (texte + image). Toutefois, pour l'exploitation pédagogique en salle de cours, les rapports texte-image pourront aussi se construire par étapes, selon les possibilités suivantes :

- (a) avant la lecture de chaque épisode ou « bloc » d'épisodes : travailler la lecture de l'/des image(s) correspondante(s) comme mécanisme d'anticipation au texte écrit ;
- (b) pendant la lecture de l'épisode : travailler la lecture de l'image comme un mécanisme de compréhension du texte écrit qu'elle accompagne (surtout quand les rapports texte-image sont de redondance) ;
- (c) après la lecture et un premier travail de compréhension écrite de l'épisode : travailler la lecture de l'image comme un mécanisme d'interprétation du texte écrit (surtout quand les rapports texte-image sont d'opposition).

Dans les trois cas, l'enseignant pourra proposer et adapter des questions comme : « Comment cette image : (a) annonce / anticipe / prépare / éveille ; (b) confirme / élargit / appuie / complète / nuance ; (c) change / modifie / contredit votre lecture de l'épisode ? Justifiez. »

L'interprétation et l'expression personnelle du sujet-lecteur-spectateur peuvent aussi être sollicitées à partir de consignes comme : « Choisissez une image personnelle qui illustrerait votre lecture de cet épisode. Présentez-la à la classe et justifiez votre choix. »

En plus des épisodes publiés sous forme de *posts* multimodaux, l'écrivain Marc Boisson a créé des pages composées uniquement par les images présentes dans les

différents épisodes des romans. Ces pages, intitulées « *Il est mort Jim* - en images<sup>7</sup> » et « *Vox latina* - en images<sup>8</sup> », représentent ainsi une narration visuelle des romans.

En effet, l'aspect multifacette de la narration y est reconstruit sous forme d'une narration visuelle. Ce procédé ouvre différentes possibilités d'exploitation didactique en classe de FLE dont nous pouvons citer quelques-unes :

- À partir d'une série de cinq ou six images, demander aux apprenants-lecteurs-spectateurs, en sous-groupes, d'imaginer un récit pour les épisodes à venir ;
- Demander ensuite aux apprenants de présenter leurs histoires et de comparer les différentes créations du groupe classe ;
- Passer enfin à la lecture des épisodes correspondants rédigés par l'écrivain et faire établir des liens avec les récits créés par le groupe.

### 5.3. La question des interactions

Une approche didactique qui invite les apprenants-lecteurs à échanger sur leurs lectures favorise également les interactions authentiques en salle de classe. Ce point nous semble essentiel, puisqu'il met en avant : (i) la question de la spécificité du discours littéraire ; (ii) l'aspect singulier de chaque lecture ; (iii) la richesse de la mise en commun et de la confrontation des différentes lectures réalisées à partir d'une même œuvre littéraire.

Un dernier point à ne pas négliger concerne les possibilités d'interaction qui s'ouvrent entre le lecteur et l'écrivain dès lors que ce dernier publie ses romans sur le Web. En effet, dans son analyse sur l'avenir du roman, Christian Vandendorpe (2012) met en avant la question des interactions entre ces deux pôles :

*Le roman dans le monde numérique semble donc s'orienter vers l'intégration de divers média tout en invitant une forte participation du public grâce à la dimension interactive du Web. Au lieu d'être cantonné à son rôle traditionnel de récepteur de l'œuvre, le lecteur est maintenant invité à intervenir activement dans les discours qui commentent et qui façonnent la place d'une œuvre dans la culture. (Vandendorpe, 2012 : 69-70).*

Dans le cas des romans en ligne *Vox latina* et *Il est mort Jim*, ces possibilités d'interaction avec l'auteur sont également présentes. Elles peuvent se réaliser depuis la page Facebook des romans ainsi que sur le site de l'écrivain. Le sujet-lecteur peut ainsi poser des questions à l'auteur, laisser un commentaire sur le Web, partager avec l'auteur et avec d'autres lecteurs ses perceptions, ses interprétations, ses lectures. En outre, du point de vue didactique, cela permet à l'apprenant-lecteur

d'agir en société par et avec le texte littéraire dans le cadre d'une expérience extrêmement riche de tous points de vue : cognitif, personnel, culturel etc.

## Conclusions

Les possibilités d'exploitation pédagogique des romans multimodaux de l'écrivain Marc Boisson dans un cours de FLE sont multiples. Sur les pages du site de l'écrivain, un jeu littéraire multimodal est proposé aux lecteurs francophones et aussi, comme nous l'avons vu, aux apprenants de FLE. L'auteur déconstruit et reconstruit les sens de son texte en jouant avec les images, les sonorités, l'intertextualité, les hyperliens... L'enseignant-lecteur peut inviter ses apprenants-lecteurs à faire de même, en déconstruisant et en reconstruisant le texte littéraire multimodal. Grâce à la richesse du texte littéraire et du dispositif multimodal dans lequel il est inséré, le professeur pourra proposer des activités qui mènent le sujet-lecteur-spectateur à développer des compétences en lecture littéraire et en littératie multimodale.

Les possibilités de construction du sens sont diverses et se prêtent également à des approches plurielles et interactionnelles. Pour que cette expérience littéraire multimodale soit encore plus singulière, l'apprenant-lecteur pourra aussi, comme nous l'avons vu, créer un sens qui n'est pas seulement dans l'œuvre ni seulement en lui mais qui naît de l'interaction entre les deux. La littérature retrouve alors toute sa place en cours de FLE comme un mode privilégié de communication avec le monde, avec soi-même et avec l'Autre.

## Bibliographie

- Albert, M.-C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2012. *La littérature en FLE. États des lieux et perspectives*. Paris : Hachette.
- Dufays, J.-L. 1994. *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 1996. *Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Eco, U. 1979 [1985]. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Gervais, B. 1993 [2006]. *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- Halliday, M. A. K. 1978. *Language as Social Semiotic*. Londres : Arnold.
- Iser, W. 1976. *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.
- Jauss, H. R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jouve, V. 1993. *La Lecture*. Paris : Hachette.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. 2006. *Reading images: The Grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lacelle, N. 2009. *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse. Montréal : Université du Québec à Montréal.



Lacelle, N. 2012. « Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale. » In : Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 171-188.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., Lebrun, M. 2017. *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@* Québec, Presses de l'Université du Québec.

Langlade, G. 2007. « La lecture subjective ». *Québec Français*. Publication Québec français, février, 71-72.

Langlade, G., Fourtanier, M.-J. 2007. « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire ». In : Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 101-121.

Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. 2012. *La Littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ricoeur, P. 1984. *Temps et récit 2*. Paris : Seuil.

Rouxel, A. 1996. *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A., Langlade, G. (dir.). 2004. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vandendorpe, C. 2012. « Lecture sur écran et avenir du roman ». In : Clivaz, C., Meizoz, J., Vallotton, F., Verheyden, J. (dir.). *Lire demain. Des manuscrits antiques à l'ère digitale*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Van der Linden, S. 2008. « L'album, le texte et l'image ». In : *Le Français aujourd'hui*, vol. 161, p. 51-58.

Yaiche, F. 1986 [2002]. *Photos-Expressions*. Paris : Hachette.

#### Romans de l'écrivain Marc Boisson :

Boisson, M. 2001. *Vox latina*. Paris : Le Manuscrit.

Boisson, M. 2017. *Il est mort Jim*. Mexico : Ezema.

Versions numériques et multimodales de ces deux romans [consultées le 15 novembre 2018] :

- Site de l'écrivain : <http://www.marcboisson.fr/>

- Page Facebook du roman *Vox latina* : <https://www.facebook.com/VoxLatinaMarcBoisson/>

- Page Facebook du roman *Il est mort Jim* : <https://www.facebook.com/llestmortJimMarcBoisson/>

#### Notes

1. [Sites consultés le 15 novembre 2018]. <http://www.marcboisson.fr/>

2. <https://www.facebook.com/VoxLatinaMarcBoisson/>

3. Pour les termes « compréhension » et « interprétation » nous adoptons ici les définitions de Bertrand Gervais (2006).

4. Exemple de *post* : <https://goo.gl/RvrSRF>

5. Exemple de *post* : <https://goo.gl/tDB1Wz>

6. Exemple de *post* avec un extrait particulièrement court : <https://goo.gl/WxEJWF>

7. <http://www.marcboisson.fr/mort-jim-images-5/>

8. <http://www.marcboisson.fr/vox-latina-images-1/>