

Synergies Brésil

Revue du GERFLINT

Vers les productions multimodales et intermédiaires

Coordonné par Ana Luiza Ramazzina Ghirardi
et Nathalie Lacelle



Synergies Brésil

Numéro 13 / Année 2018

Vers les productions multimodales
et intermédiales

**Coordonné par Ana Luiza Ramazzina Ghirardi
et Nathalie Lacelle**



REVUE DU GERFLINT
2018

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Brésil est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage, à la didactique des langues, des cultures et des littératures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, au Brésil, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon prioritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Brésil** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Brésil*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1518-8779 / ISSN édition en ligne 2260-5983

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Renato Janine Ribeiro, Philosophe

Rédactrice en chef

Mariza Pereira Zanini, Université Fédérale de Pelotas, Brésil

Rédactrice en chef adjointe

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi, Université Fédérale de São Paulo, Brésil

Secrétaire de rédaction

Maristela Machado, Université Fédérale de Pelotas, Brésil

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.bresil.gerflint@gmail.com

Contact de la Rédaction au Brésil :

synergies.bresil.redaction@gmail.com

Comité scientifique

Zila Bernd (Centro Universitário la Salle - Unilasalle/Canoas), Pierre-Mathieu Le Bel (Université du Québec à Montréal), Normélia Parise (Fondation Université Fédérale du Rio Grande), Valter Cesar Pinheiro (Université Fédérale de Sergipe), Josilene Pinheiro-Mariz (Université Fédérale de Campina Grande), Robert Ponge (Université Fédérale du Rio Grande do Sul).

Comité de lecture permanent

Joice Armani Galli (Université Fédérale de Pernambuco), Lúcia Claro Cristovão (Université Fédérale de São Paulo),

Ligia Ferreira (Université Fédérale de São Paulo), Guacira Marcondes Machado Leite (Université Estadual Paulista)

Isabella Mozzillo (Université Fédérale de Pelotas), Márcia Maria Valle Arbex (Université Fédérale de Minas Gerais).

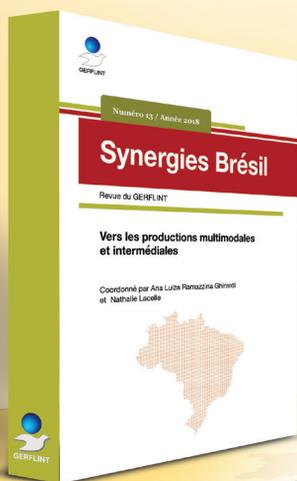
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle Recherche & prospective), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Brésil n° 13 / 2018
<https://gerflint.fr/synergies-bresil>



Indexations et référencement

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
Héloïse
JournalSeek
Latindex (Catálogo)
LISEO (CIEP)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ProQuest Central (Linguistics data base)
ROAD (ISSN)
SHERPA-RoMEO
Ulrichweb
ZDB
Liste complète :
<https://gerflint.fr/synergies-bresil/referencements-et-indexations>

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Brésil n° 13 / 2018

ISSN : 1518-8779 / ISSN de l'édition en ligne : 2260-5983

Vers les productions multimodales et intermédiales

Coordonné par Ana Luiza Ramazzina Ghirardi
et Nathalie Lacelle

Sommaire

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi, Nathalie Lacelle	7
Présentation : la multimodalité et l'intermédialité dans les processus de lecture et de production	
Relations intermédiales et produits multimodaux	
Maria Luiza Guarnieri Atik	13
Au-delà des images visibles dans les récits de Sérgio Sant'Anna	
Boukhatem Sarra, Mansour Benchehida	25
<i>Ce que le jour doit à la nuit</i> : de l'écrit à l'écran	
Melissa Marangoni Melchiori	37
<i>Carmen et l'oiseau bleu</i> : de Bizet à Stromae	
Lecture, production discursive et multimodalité	
Maria Lucia Claro Cristovão	
Lectures littéraires multimodales en classe de français langue étrangère	
Naouel Boubir	51
Une lecture du chapitre « Caractéristiques et pratiques de l'enseignant stratégique » de Jacques Tardif	
Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos, Josilene Pinheiro-Mariz	81
L'adaptation filmique comme levier pour la compréhension de la lecture littéraire en situation de Français Langue Étrangère	
Rapports et résultats de recherches	
Lucie Russbach	95
Repenser la littératie et l'intégrer à l'enseignement : l'ouvrage de Lacelle, Boutin et Lebrun (2017). <i>La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@</i> . <i>Outils conceptuels et didactiques</i>	

Laura Masello	109
Présentation du projet <i>Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension</i>	

Annexes

Profils des contributeurs	129
Consignes aux auteurs	133
Publications du GERFLINT.....	137



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Synergies Brésil n° 13 - 2018 p. 7-9

Présentation : la multimodalité et l'intermédialité dans les processus de lecture et de production

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi

Université Fédérale de São Paulo

Nathalie Lacelle

Université du Québec à Montréal

C'est avec grand plaisir que nous avons accepté le défi d'organiser et de coordonner le numéro 13 de *Synergies Brésil* consacré à un thème qui nous est si cher : les relations multimodales et intermédiales. La préparation de ce numéro a pu compter sur le regard du Brésil et du Canada, nos pays d'origine et de résidence, ce qui a ajouté différentes perspectives aux recherches proposées par les auteurs.

Le thème a été choisi à partir de nos champs d'études respectifs qui témoignent d'un bouleversement dans l'horizon des recherches actuelles, où les dispositions traditionnelles du texte écrit font place à de nouvelles configurations multimodales, intermédiales et numériques. En conséquence, on voit dans les domaines les plus divers de nouveaux objets, précédemment négligés par l'académie, devenir sujet d'études, faisant émerger des problématiques sur les processus de lecture/production.

Dans cette perspective, ce numéro de *Synergies Brésil* offre à ses lecteurs de s'engager dans une réflexion sur ces nouveaux objets grâce à des articles sur les relations intermédiales, les produits multimodaux et les relations de lecture et production discursive.

Au-delà du regard des auteurs brésiliens sur le thème, les études sur l'intermédialité et sur la multimodalité ont dépassé les frontières avec les apports provenant de l'Algérie, du Canada et de l'Uruguay.

La première partie de ce numéro intitulée *Relations intermédiales et produits multimodaux* est composée de différentes lectures sur les nouveaux médias issus des textes écrits et composés de plusieurs aspects multimodaux.

Maria Luiza Guarniere Atik nous présente une discussion sur les rapports entre la littérature et les arts plastiques. Pour ce faire, elle part de la relation d'un art comme source de création pour l'autre. Elle privilégie le biais de la transposition intersémiotique des arts plastiques vers la littérature, en tenant compte surtout des apports théoriques sur l'intermédialité. À partir des contes de Sergio Sant'Anna, elle analyse comment des représentations pictoriques et sculptoriques se transforment en objets ekphrastiques dans les récits fictionnels.

Boukhatem Sarra et **Mansour Benchehida** proposent dans leur article un effacement des frontières entre les arts. Les auteurs suggèrent que la séparation entre les médias est effacée grâce aux relations intermédiales. Pour analyser ces relations, les auteurs font appel au concept d'intermédialité qui ne présente plus les médiums comme « monades » isolées. Leur article nous propose deux modes d'expression, le film et le roman, et met en lumière leurs spécificités ainsi que leurs relations complexes.

Melissa Marangoni Melchiori nous présente un article d'après ses recherches d'Initiation Scientifique faites à l'Université Fédérale de São Paulo. Elle analyse la transmodalisation intermodale de l'aria *L'amour est un oiseau rebelle* (de l'opéra *Carmen*, Georges Bizet, 1875) pour le vidéoclip de la chanson *Carmen* (Stromae, 2015). L'auteure propose qu'il a été possible d'obtenir un nouveau média, le vidéoclip, avec des nouveaux sens, à partir de l'interaction des éléments narratifs du média source avec les produits visuels du média cible.

La seconde partie du numéro, *Lecture, production discursive et multimodalité*, propose des perspectives sur la place des produits multimodaux dans les salles de classe pour la construction de l'apprenant lecteur/scripteur.

Maria Lúcia Claro Cristovão nous propose une réflexion sur les possibilités de lectures multimodales pour le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). Elle part des romans *Il est mort Jim* et *Vox latina*, (Boisson, 2017) et suggère qu'avec leur mise en ligne il y a une potentialisation des possibilités de lecture d'un texte littéraire qui était déjà fort, original et pluriel dans sa version imprimée. L'auteure suggère que la publication numérique de ces romans ouvre de nouvelles possibilités pour la didactique de la lecture littéraire multimodale en cours de FLE.

Naouel Boubir discute des écrits de Jacques Tardif et affirme que l'auteur s'intéresse à montrer l'importance de l'enseignement stratégique en mettant l'accent sur les différents rôles de l'enseignant. Selon Boubir, Tardif s'appuie sur la psychologie cognitive pour expliquer comment des stratégies efficaces qui confrontent l'apprenant à des documents multimodaux permettent de dépasser des difficultés de compréhension. Tardif développe les phases de ce type d'enseignement tout en montrant son effet sur les pratiques de classe.

Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos et **Josilene Pinheiro-Mariz** discutent de l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire, en tant qu'élément paratextuel (Genette, 1984) et également comme un important levier pour la lecture, littéraire en particulier, dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ils analysent le rapport entre la littérature et l'adaptation sémiotique d'après Jakobson (2007). Leur compréhension est ancrée sur le fait qu'en contexte

d'enseignement de langue, il est essentiel d'identifier la distinction entre l'art filmique et celui de la littérature, étant donné que ce sont deux formes autonomes d'expression du langage.

Dans le volet consacré aux *Rapports et résultats de recherches*, on vérifie deux témoignages d'expériences réussites, une œuvre et un projet abordant le thème de la multimodalité.

Lucie Russbach nous présente un compte rendu de l'œuvre *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@. Outils conceptuels et didactiques* (2017) de Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin et Monique Lebrun. L'auteure recense l'ouvrage et le présente comme incontournable pour comprendre les changements communicationnels qui se produisent (et se produiront), leurs impacts sur la lecture et sur l'écriture, et pour se doter d'outils pour ne pas rester en marge de ces changements.

Dans son rapport, **Laura Masello** nous présente le projet LALIC (Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension). Ce projet cherche à étudier l'accès des étudiants universitaires, notamment dans les filières sciences humaines, aux débats liés à la pensée critique latino-américaine ainsi que la place de la bibliographie spécifique en langues étrangères dans cette réception. Elle aborde quelques aspects des premiers résultats et de la réflexion qui sous-tend cette recherche, axée sur la constitution d'un corpus de textes écrits sur et en Amérique Latine en plusieurs langues ainsi que sur la mise en place de cours visant le développement d'une compétence plurilingue dans le cadre des Approches plurielles et de l'Intercompréhension.

Ce numéro a compté également sur la précieuse collaboration de nos relecteurs, collègues indispensables à ce projet.

Finalement, nous remercions Mariza Pereira Zanini et Maristela Machado pour la confiance en notre travail et la possibilité d'organiser ce numéro de *Synergies Brésil*.

À tous, nous souhaitons bonne lecture.

Synergies Brésil n° 13 / 2018



Relations intermédiaires
et produits multimodaux





ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Au-delà des images visibles dans les récits de Sérgio Sant'Anna

Maria Luiza Guarnieri Atik

Université Presbytérienne Mackenzie (UPM), Brésil
vatic@uol.com.br

Résumé

Il y a de nombreux rapports entre la littérature et les arts plastiques. Ils deviennent encore plus profonds quand l'un des arts se transforme en source de création pour l'autre. Dans ce travail on privilégie le biais de transposition intersémiotique des arts plastiques pour la littérature, en tenant compte surtout, sur l'intermédialité d'Irina Rajewsky et de Claus Clüver. Pour cela, on analyse dans les contes de Sérgio Sant'Anna, comme des représentations picturales et sculpturales en la transformant en objets ecrastiques dans les narratives fictionnels.

Mots-clés : transposition intersémiotique, intermédialité, ecphrase

Para além das imagens visíveis nas narrativas de Sérgio Sant'Anna

Resumo

Inúmeras são as relações entre a literatura e as artes plásticas, e tornam-se ainda mais fecundas quando uma das artes se transforma em fonte de criação para outra. Nesse trabalho privilegiamos o viés da transposição intersemiótica das artes plásticas para a literatura, baseando-nos, sobretudo, nas teorias sobre Intermidialidade de Irina Rajewsky e de Claus Clüver. Para tanto, examinamos em dois contos de Sérgio Sant'Anna, como representações pictóricas e escultóricas transformam-se em objetos ecrásticos nas narrativas ficcionais.

Palavras-chave: transposição intersemiótica, intermidialidade, écfrase

Beyond visible images in Sérgio Sant'Anna's narratives

Abstract

The relations between literature and the visual arts are innumerable and they become even more fruitful when one of the arts is the source for the creation of the other. This paper focuses on the issue of intersemiotic transposition from the visual arts into literature, based mainly on Irina Rajewsky's and Claus Clüver's theories on intermediality. To this end, it examines how, in two short stories by Sérgio Sant'Anna, pictorial and sculptural representations are transformed into ekphrastic objects in the fictional narratives.

Keywords: intersemiotic transposition; intermediality; ekphrasis

Les études d'intermédialité suscitent de plus en plus de réflexions et de débats dans de nombreuses universités et groupes de recherches aussi bien au Brésil qu'à l'étranger. Dans le cadre des études universitaires, le concept d'intermédialité, comme l'indique Jürgen E. Muller, n'est pas nouveau, *mais une réaction à des circonstances historiques particulières dans les humanités, dans le paysage médiatique et dans les arts*. Le concept d'intermédialité *aurait pu être conçu comme une réponse à l'héritage académique et institutionnel de nos universités au XIX^e siècle et comme un point de départ pour le renouvellement des chercheurs et de leurs recherches à un moment de déclin du monde académique*. (cf. Cisneros, 2007) [...] *les réflexions sur l'intermédialité se poursuivent au long de plus de deux décennies dans les discours des études des médias ou de la littérature* (Müller, 2012:82).

Irina O. Rajewsky, dans « La frontière en discussion : le statut problématique des frontières médiatiques dans le débat contemporain sur l'intermédialité » observe que les pratiques médiatiques concrètes montrent *une tendance à la fusion ou la dissolution des frontières entre les différentes formes de média ou d'art* (2012 : 55). Les études actuelles dans le domaine des arts, de la littérature, du théâtre, de la musique, du cinéma ont vu surgir une approche qui privilégie les changements de perception de la « représentation ». La plupart de ces recherches se centrent *souvent sur une variété de phénomènes de nature intermédiate*, tels que l'ecphrasis, les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires, les concerts multimédias, la poésie visuelle, l'opéra, les installations, entre autres (Rajewsky, 2012 : 54).

Les exemples cités indiquent, d'une certaine manière, un croisement entre les médias, dans lequel chaque pratique médiatique possède des contours et des significations propres. Ainsi pour Rajewsky, chaque pratique intermédiate mène à « trois groupes de phénomènes » :

1. Transposition intermédiate : *L'intermédialité dans son sens le plus restreint de transposition médiatique (par exemple, les adaptations cinématographiques et les mises en roman) : dans ce cas, la qualification « intermédiate » est associée à la création d'un produit, c'est-à-dire à la transformation d'un certain produit des médias (un texte, un film, etc.) ou de son substrat dans un autre média* (Rajewski, 2012 : 24).
2. Combinaison de médias: *L'intermédialité dans son sens le plus restreint de combinaison de médias, qui inclut des phénomènes tels que l'opéra, le cinéma, le théâtre, les performances, les manuscrits avec enluminures, les installations digitales ou sonores, les bandes dessinées, etc. [...] La qualité intermédiate de cette catégorie est déterminée par la constellation*

médiatique qui constitue un certain produit médiatique, c'est-à-dire le résultat ou le processus même de combiner au moins deux médias normalement distincts ou plus exactement deux formes médiatiques d'articulation (Rajewski, 2012 : 24).

3. Références intermédiatiques : *L'intermédiarité dans le sens le plus restreint de références intermédiatiques. Par exemple, des références au cinéma dans un texte littéraire, à travers l'évocation ou l'imitation de certaines techniques cinématographiques, tels que le zoom, les fondus enchaînés, les fade out et le montage. [...] Les références intermédiatiques doivent alors être comprises en tant que stratégies de constitution de sens qui contribuent à la signification totale du produit : celui-ci utilise ses propres moyens, soit pour se référer à une œuvre individuelle particulière produite dans un autre média [...] soit pour se référer à un sous-système médiatique particulier [...] ou à un autre média en tant que système* (Rajewski, 2012 : 25).

Chacun de ces phénomènes révèle, selon Rajewsky, qu'il existe des conceptions qualitativement distinctes d'intermédiarité. Notre étude s'intéresse surtout au troisième phénomène, celui des références intermédiatiques qui peuvent se produire au sein de différents systèmes de signes ou de médias, comme l'attestent les exemples cités. Il faut cependant souligner que dans ces instances de références intermédiatiques, seul un média va se révéler dans toute sa spécificité physique, dans sa matérialité propre.

Le but de ce travail est d'examiner quelques références aux arts plastiques présentes dans les textes littéraires, plus précisément le processus ecphrastique dans les récits de Sérgio Sant'Anna. Comme *corpus* de cette réflexion nous avons choisi le conte « Cenários » [« Décors »], publié dans *Contos e novelas reunidos* [*Contes et nouvelles réunis*] (1997) et « Amor a Buda », [« Amour à Bouddha »] publié dans le recueil *O Homem-Mulher* [*L'Homme-femme*] (2014).

Selon J. A. Hansen, dans « Catégories épideictiques de l'*ekphrasis* », dans les textes grecs, *le verbe **graphein** veut dire aussi bien écrire que peindre, de même que le substantif **graphé** veut dire écriture et peinture. L'équivalence d'écriture et de peinture dans le mot grec **graphein** fait qu'on peut proposer non pas l'identité de la poésie et de la peinture, par exemple, mais les homologues des démarches mimétiques appliquées à l'une et à l'autre* (2006 : 91).

Pour comprendre le concept d'*ekphrasis* du point de vue rhétorique il est important d'observer les acceptions du verbe *graphein*. D'après la définition d'Hermogène, « *l'ekphrasis est un énoncé qui présente en détails, comme disent les théoriciens, qui a de la vivacité (**enargeia**) et qui met sous les yeux ce qu'il montre* (Hansen, 2006 : 91).

Cependant, Hansen nous en avertit : de nos jours le mot *ekphrasis* est utilisé pour signifier tout effet visuel, que ce soit visualisation, iconisation, ou réalité virtuelle, s'éloignant de ses usages rhétoriques anciens (2006 : 87). Dans la littérature contemporaine, l'ecphrase dépasse les démarches de caractère mimétique de la technique rhétorique, et ceci nous invite à réfléchir au processus de constitution de la représentation dans un autre milieu, dans notre cas, à l'usage que fait Sérgio Sant'Anna de cette technique, dans beaucoup de ses récits fictionnels.

Dans le cadre des études inter-arts, on constate que les références intermédia-tiques sont ébauchées bien avant les XIX^e et XX^e siècles. Dans le cas particulier de l'ecphrase, conçue comme la « transposition » d'une composition imagétique dans un système de signes verbaux, les débats ont commencé, comme l'indique Hansen, dès la Grèce ancienne, ont été repris au cours de la Renaissance et à l'époque des Lumières, et persistent jusqu'à l'époque contemporaine.

Dans ses études d'intermédialité, Claus Clüver établit une différence entre l'*ekphrasis* dans son sens propre et l'*ekphrasis littéraire*. L'*ekphrasis*, selon Clüver est une forme de réécriture et comprend des pratiques telles que la description d'une statue ou d'une cathédrale dans un livre d'histoire de l'art, la (re)création d'un concert pour piano ou d'un ballet au sein d'un roman, le compte-rendu détaillé d'un opéra ou d'une production théâtrale ou encore la présentation verbale d'une lithographie dans le catalogue d'une mise aux enchères ; elle peut constituer une grande partie du texte, ou [...] le texte dans son intégralité (1997 : 42).

Quant à l'*ekphrasis littéraire*, Clüver souligne que même si elle s'inspire d'œuvres réelles, comme un tableau, une photographie, elle a une plus grande mobilité que l'*ekphrasis* dans son sens le plus propre, c'est-à-dire qu'elle a la tendance à gagner son autonomie par rapport au texte-source » qui est transformé « selon les besoins du texte littéraire (1997 : 42).

Pour Claus Clüver, l'*ekphrasis littéraire* dépasse également les démarches de nature mimétique proposées par la rhétorique. Lorsqu'on examine la construction du récit dans le conte « Cenários » de Sérgio Sant'Anna, dans lequel le narrateur cherche un espace adéquat pour fixer l'argument de son texte en élaboration, on remarque le dialogue qui s'établit entre le processus de constitution des scénarios urbains et les procédés propres aux langages cinématographique, théâtral et pictural. (Atik, 2010 : 217-228).

Certains « décors » sont ébauchés sous l'optique des démarches cinématographiques (description d'espaces en premier plan, en plan général ou en gros plan) ; d'autres sous l'optique de la théâtralisation par le choix d'un lexique sémantique particulier : plateau, acteurs, mise en scène, spectateur, loge, allusion à des pièces de théâtre. Toutes ces ébauches de décors sont cependant repoussées, avec une expression qui revient à la fin de chaque fragment qui compose la structure narrative : *non, ce n'est pas tout à fait ça* (Atik, 2010 : 217-228).

Cependant dans l'avant-dernier fragment du conte, le narrateur fait appel à une démarche qui s'éloigne des autres, l'*ekphrasis littéraire*, pour décrire le décor d'une cafétéria américaine (*Phillies*) des années 1940.

L'allusion explicite à un tableau d'Edward Hopper *ne réduit pas pour autant l'autonomie du texte fictionnel*. L'*ekphrasis littéraire* en s'appropriant du texte source (*Nighthawks*, de E. Hopper¹), *le soumet à l'exercice continu d'expérimentation du narrateur-écrivain* en quête du décor idéal pour son conte en processus de création (Atik, 2010 : 223), comme nous pouvons l'observer dans le fragment suivant :

[...] un comptoir de cafétéria dans une nuit américaine de 1942 entrevu du dehors, à travers la vitre, et dans lequel on aperçoit, au premier plan, un homme assis le dos tourné à la rue, vêtu d'un costume et d'un chapeau et qui, silencieux, se concentre sur le repas ou la boisson qui est devant lui et que nous ne pouvons pas voir, comme nous voyons, par exemple, à droite, dans l'espace intérieur du comptoir, un homme de cinquante ans environ, vêtu d'un uniforme blanc de serveur, penché pour laver dans l'évier un verre ou une assiette que nous ne voyons pas non plus, comme nous pouvons voir, par exemple, un couple de l'autre côté, celui-ci par contre, presque tourné vers la rue, dans la partie gauche du tableau, parce que nous sommes bien devant la reproduction d'un tableau [...] ce couple, typiquement américain, un homme, la trentaine apparente, lui aussi portant chapeau et costume, et la femme, blonde, naturellement, [...] et ils sont là seulement, tous les quatre, amants de la nuit, bohèmes, vus un jour par le peintre Edward Hopper (Sant'Anna, 1997 :179)².

C'était peut-être ce décor que le narrateur-écrivain cherchait, celui d'un instant fugace de la réalité, exprimé dans la représentation plastique du peintre américain, décor que le narrateur essaie de recréer à travers un système de signes verbaux.

Par ailleurs le narrateur, dans sa lecture de l'œuvre plastique de Hopper par le processus ephrastique, élargit ce qui est délimité par l'encadrement de la toile en un avant et un après. Il se rappelle d'abord le tableau qu'il avait vu longtemps

auparavant à Chicago, dont ressortait cette mélancolie d'une rue dans la nuit et quatre solitaires dedans, dans une cafétéria nommée Phillies (Sant'Anna, 1997 :180). Puis, il cherche en vain une reproduction de la toile de Hopper dans la Librairie Leonardo da Vinci, à Rio de Janeiro, mais il ne trouve qu'une reproduction en noir et blanc, qui ne lui transmet pas la même sensation de couleurs de l'original : le ton bleuâtre, le mélange *de la couleur de la nuit et de l'argenté de la lumière* (1997 :180) ou ce moment singulier et fugace saisi par le regard du peintre. Enfin, il constate qu'en tant qu'écrivain il cherchait pour lui-même ce qui se trouve *au-delà, peut-être parce que cela ne peut pas être mis en mots mais dans l'œuvre de peintres rares*. Ce décor qui est vite devenu visible par les mots aux yeux des lecteurs n'est pas encore le décor imaginé par le narrateur [...] *non, ce n'est pas tout à fait ça* (1997 :180).

Mais ce ne sont pas que les représentations picturales également présentes dans les contes « A mulher nua » [« La femme nue »], « A figurante » [« La Figurante »], « Contemplando as meninas de Balthus » [« Contemplant les filles de Balthus »], publiés dans l'ouvrage *O voo da madrugada [Le vol de nuit]* (2003), qui retiennent l'attention des narrateurs de Sérgio Sant'Anna. Dans le conte « Amor a Buda » [« Amour à Bouddha »] (2014), choisi comme *corpus* de cet article, le récit en première personne nous offre la jouissance d'un autre artéfact esthétique : la sculpture *Tentation (Tangseng et Yaojing)*, de Li Zhanyang. Particulièrement dans ce récit, l'*ekphrasis littéraire* ne se limite pas à être simple description, car elle met en œuvre des implicites que l'artéfact sculptural ne peut exprimer de par sa propre nature.

Dans le premier paragraphe du conte, le narrateur, se référant à la sculpture de 2005 de l'artiste chinois Li Zhanyang³, manifeste ses premières impressions de l'œuvre : *C'est très impressionnant que, dès qu'on s'approche de cette œuvre, comme pénétrant dans ses domaines, nous sommes saisis par une atmosphère de sensualité unique, imminente, littéralement originale, qui capture non seulement nos sens, mais tout notre être* (Sant' Anna, 2014 : 128)⁴.

La sculpture *Tentation* du chinois Li Zhanyang faisait partie de l'exposition « La Chine Aujourd'hui » au Centre Culturel de la Banque du Brésil à Rio de Janeiro, en 2007. Le narrateur commente que, dans le livre-catalogue de l'exposition, on rapproche l'artiste chinois de l'art pop et de l'américain Jeff Koons (2014 :129), dont les sculptures célèbrent la sensualité de façon exacerbée. De son point de vue, le plus exact serait « de rapprocher » l'art de Li Zhanyang de la branche de l'art pop qu'est l'hyper-réalisme.

La sculpture de l'artiste chinois entre dans la composition de la couverture et de la quatrième de couverture du recueil *O homem-mulher*, auquel appartient le conte que nous commentons. Sur la couverture, il n'y a que la reproduction d'une partie de la sculpture, le visage de Tangseng (ou Bouddha), en miroir. Sur la quatrième de couverture on trouve la sculpture complète, celle d'un couple - *qui ne se touche pas* -, occupant un *espace intime dans le réconfort d'une fleur de lotus* (Sant' Anna, 2014 : 130).

La nature tridimensionnelle de l'artéfact sculptural permet au narrateur une description détaillée de l'œuvre de Li Zhanyang dans sa matérialité, son volume et sa forme dans l'espace :

[...] *les mains de Bouddha (Tangseng), de Li Zhanyang, ainsi que son corps sont en position de prière et de méditation.*

*Sur son visage plein, la trentaine apparente, un éclat hors du commun, sans rides ou sillons, bref une expression d'une sérénité absolue*⁵ (Sant' Anna, 2014 :130)

*Pour appréhender les détails de la figure de la jeune fille, il faut faire le tour de l'ensemble, et encore une fois sa beauté, celle de son visage et de son corps, devient évidente*⁶ (2014 :130)

*Appuyée sur sa main et sur sa jambe gauches, elle est assise aux pieds de Bouddha, très près de lui. Maigre dans la juste mesure, elle porte une tunique rose d'une tonalité discrète et imprimée de fleurs, branches et fruits qui suggèrent le Lotus ; tenue que Li Zhanyang fait paraître d'un tissu si doux qu'il fait naître chez le contemplateur l'envie de le toucher, de sentir la peau et le corps de la jeune fille [...] (2014 :130-131)*⁷.

L'ensemble sculptural, comme l'indique le narrateur, est fait en « *fibre de verre peinte* », ce qui provoque chez le contemplateur une certaine impression de réalité, de palpabilité, aussi bien des vêtements que de la chair. Il manifeste de plus un *minutieux figurativisme fort expressif* (Sant'Anna, 2014 :129).

« Amor a Buda » est un texte qui s'ouvre, d'abord, avec l'intentionnalité d'être lu comme une *ekphrasis*, une représentation verbale d'une représentation sculpturale. Peu à peu, le « narrateur-contemplateur » semble donner vie à l'artéfact sculptural. Nous ne sommes pas seulement devant une représentation de deux figures disposées dans un certain espace, sur une fleur de Lotus. Au contraire, le « narrateur-contemplateur » les appelle à la vie à travers des traces, des suppositions, des interrogations qui s'entrelacent dans la trame du récit, comme nous pouvons l'observer dans les fragments suivants :

En principe, Bouddha est exempte de tentation, ses yeux semblent fixer le vide. Cela signifierait-il qu'il est complètement étranger à la jeune fille ?

Nous remettrons une éventuelle réponse à plus tard (Sant'Anna, 2014 :130)⁸. (C'est nous qui soulignons).

Ensuite, le narrateur ajoute que les yeux de la jeune Yaojing, à traits orientaux [...] *contemplant Bouddha, entre autres, comme si elle voulait le dévoiler et voir également l'effet qu'elle lui fait, et pour l'attirer du regard, cette autre arme de la séduction (Sant'Anna, 2014 :131)*

[...]

Reprenons : Tangseng ou Bouddha est-il vraiment si étranger à la jeune fille et à la tentation comme ses yeux le laissent transparaître ? (Sant'Anna, 2014 :131)⁹. (C'est nous qui soulignons).

La voix narrative elle-même suggère que nous pariions que non, sinon il ne serait à la rigueur pas possible de parler de « tentation », comme le titre même de la sculpture l'indique. Et en supposant que Tangseng ou Bouddha ait été sensible au regard de la jeune Yaojing, le narrateur infère qu'il pourrait y avoir, au-delà du temps et de l'espace de l'œuvre elle-même, *de possibles mouvements, de possibles suites, parfois seulement à l'intérieur des protagonistes et, sûrement, à l'intérieur de beaucoup de ceux qui ont contemplé la sculpture (Sant'Anna, 2014 :132).*

Pour le narrateur, le sculpteur chinois a laissé inscrites, dans l'artéfact de verre peint, des histoires à venir, au-delà du temps de sa création. La sculpture silencieuse, grâce à sa beauté, sa plasticité et sa suggestion d'éternité, a le don d'activer l'imagination exaltée du narrateur, qui animera les figures sculptées, en les mettant en mouvement :

Soudain, dans un élan, Tangseng tourne son visage vers Yaojing, lui ouvre ses bras, et elle, surprise et enchantée, va se nicher dans ses bras. Il n'y a pas de mots pour décrire la beauté de la position dans laquelle ils se retrouvent, tout près l'un de l'autre. Ah, comme Bouddha se sent homme ; comme Yaojing se sent une frêle femme (Sant'Anna, 2014 : 132-133)¹⁰.

Lorsqu'il donne vie aux figures sculptées, leur attribuant des voix et des pensées, le narrateur déconstruit la représentation de l'artéfact de Li Zhanyang : Bouddha n'est plus étranger à l'admiration et à l'amour de Yaojing. Elle, à son tour, n'essaie plus de le séduire par le regard, elle se niche désormais dans les bras du « *maître divin, comme une frêle femme* ». Devant une telle possibilité, le « narrateur-contemplateur » voit se réveiller chez lui de nouvelles sensations. Et si cette deuxième sculpture (Yaojing dans les bras de Tangseng) avait été créée par le sculpteur chinois, elle ne pourrait pas, comme l'affirme le narrateur, s'intituler « Tentation ». La sculpture serait plus *qu'iconoclaste, elle serait une œuvre d'art hérétique (Sant'Anna, 2014 :133).*

Cependant, lors du déroulement de la trame narrative, la sculpture silencieuse de Li Zhanyang continue, comme un envoûtement, à activer l'imagination de ce « narrateur-contempleteur », à suggérer la possibilité de la création de deux, trois ou quatre sculptures emportées dans une aura de passion et de sentiments multiples. Le récit, sur un ton érotique, décrit alors les moments de plaisir et de jouissance des amants :

Ils expérimentent une jouissance extrême, comme tous les amants, à décrire ce que l'un fait à l'autre et au plus intime de leurs corps.

[...]

Yaojing, qui a joui du triomphe de conquérir ce qui aurait paru impensable, conquérir un Bouddha, qui a joui au maximum des plaisirs et de l'amour, se rend doucement compte que les moments les plus excitants qu'elle a vécu avec Tangseng ont été ceux du défi qu'elle a vaincu, ceux de leurs premières étreintes et caresses, ceux des découvertes de leurs corps ensemble. Et maintenant il y a déjà les moments d'ennui, d'une certaine lassitude [...].

Bouddha n'ignore pas ces sentiments, il les accepte et les laisse passer. Et il ne lui répugnerait pas de vivre la vie quotidienne. Parce que c'est l'imparfait et l'incomplet qui constituent la nature, même celle d'un Bouddha [...] (Sant'Anna, 2014 :133-134)¹¹.

Tout en reconnaissant qu'il a cédé à la tentation, Bouddha a pleine conscience qu'il a toujours été un homme, mais un homme *relié à l'infinitude et à l'ineffable* (Sant' Anna, 2014 :134).

A la fin du récit, la jouissance esthétique du « narrateur-contempleteur » cesse brusquement, et il reprend le conte à son début :

Revenant au primordial, Tentation, comme toute sculpture - n'intéressant pas ici les exceptions -, fixe le moment où Bouddha, en état de méditation profonde, est tenté par cette jeune fille si belle, Yaojing, qui fait appel à toute sa beauté et à tous ses artifices, qui chez elles sont naturellement séduisants et gracieux (Sant'Anna 2014 :134)¹².

Comme nous avons pu l'observer, dans les deux contes les représentations ecphrastiques ou les références intermédiatiques motivées par des représentations artistiques font que des signes non-verbaux (peinture et sculpture) se transforment en signes verbaux. Comprises en tant que stratégies de constitution de sens, les représentations ecphrastiques ou intermédiatiques contribuent à la signification implicite dans les deux textes fictionnels « Cenários » et « Amor à Buda ». Nous pourrions ajouter que la finalité de ces récits ecphrastiques serait de provoquer des sensations ou des illusions chez le lecteur/spectateur face à un artéfact esthétique ;

ou encore, celle de produire une présence visuelle en l'absence d'images visibles et immuables, qui pourraient toutefois, grâce à l'art de raconter des histoires, gagner une vie infinie ou peut-être inépuisable.

Bibliographie

- Atik, Maria Luiza G. 2010. O discurso em intertexto: literatura e outras artes. In: *Textualidade e discursividade na linguística e na literatura*. Org. Elisa Guimarães. São Paulo: Editora Mackenzie.
- Clüver, C. 1997. «Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos». *Literatura e sociedade. Revista de teoria literária e literatura comparada*, n° 2, p.37-55.
- Clüver, C. 1998/99. « Inter Textos/ Inter Artes/ Inter Media ». *Aletria*, revista de estudos da literatura, v.6, Belo Horizonte: Poslit, UFMG.
- Diniz, T. Flores Nogueira, Vieira, A. Soares (orgs.). 2012. *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG,
- Gomes, Á. Cardoso. 2014. «Uma mimese da cultura (um estudo da figura retórica da ekphrasis) ». *Revista de Letras*, São Paulo, v.54, n°2, p.123-144.
- Hansen, J. A. 2006. « Categorias epidíticas da ekphrasis ». *Revista USP*. São Paulo, n° 71, p.85-105.
- Müller, J. E. 2012. Intermedialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito. In: *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Thaís Flores Nogueira Diniz, André Soares Vieira (orgs). Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG.
- Nova, Vera Casa, Arbex, Márcia; Barbosa, Márcio Venício (orgs.) 2010. *Interartes*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Rajewsky, Irina O. 2012. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. In: *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. (Thaís Flores Nogueira Diniz, André Soares Vieira (orgs). Belo Horizonte: Rona Editora, FALE/UFMG.
- Rajewsky, I. O. 2013. Intermedialidade, Intertextualidade e “Remediação”. Uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: *Intermedialidade e Estudos Interartes*. Desafios da arte contemporânea. Thaís Flores Nogueira Diniz (org.). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Sant’Anna, S. 1997. *Contos e novelas reunidos*. São Paulo: Cia das Letras.
- Sant’Anna, S. 2014. *O Homem-Mulher*. São Paulo: Cia das Letras.

Notes

1. *Nighthawks*, 1942, Edward Hopper, Art Institute Chicago. Disponible sur: <http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/111628> [consulté le 30/11/2018].
2. [...] um balcão de lanchonete numa madrugada americana de 1942 entrevisto de fora, através do vidro, e onde se percebe, em primeiro plano, um homem sentado de costas para a rua, vestido de terno e chapéu e que, silencioso, concentra-se na comida ou bebida que está diante de si e que não podemos ver, como vemos, por exemplo, à direita, no espaço interior do balcão, um homem de uns cinquenta anos vestido num uniforme branco de balconista, inclinado para lavar na pia algum copo ou prato que também não vemos, como podemos ver, por exemplo, um casal do outro lado, este sim, quase de frente, na parte esquerda do quadro, porque estamos é diante da reprodução de um quadro [...] esse casal, tipicamente americano, um homem de trinta anos aparentes, também de chapéu e terno, e a mulher, loura naturalmente, [...] e apenas estão ali, eles quatro, madrugadores, boêmios (*Nighthawks*), vistos algum dia pelo pintor Edward Hopper [...].

3. Series: works with no series, 2005, sculpture, 1350x1350x1650mm

ARTIST: Li Zhanyang, Disponible sur: http://www.artlinkart.com/en/artist/exh_yr/be0bxCs/598bAwqj [consulté le 30/11/2018].

4. É muito impressionante que, já ao nos aproximar da obra, como que penetrando em seus domínios, somos capturados por uma atmosfera de sensualidade única, iminente, literalmente original, que envolve não apenas os nossos sentidos, mas todo o nosso ser.

5. [...] as mãos do Buda (Tangseng), de Li Zhanyang, assim com o corpo dele estão em posição de orar e meditar. Em seu rosto cheio, aparentando trinta e poucos anos, um viço incomum, sem nenhuma ruga ou vinco, enfim uma expressão de absoluta serenidade.

6. Para apreender alguns detalhes na figura da jovem, é preciso dar a volta em torno do conjunto, e mais uma vez se evidencia sua formosura, tanto de rosto como de corpo [...].

7. Apoiada na mão e na perna esquerdas, ela se encontra sentada aos pés de Buda, muito próxima a ele. Magra na medida certa, veste uma túnica cor-de-rosa num matiz discreto e estampada com flores, ramos e frutos que sugerem o lótus; traje que Li Zhanyang faz parecer de um tecido tão macio que dá ao contemplador uma vontade de tocá-lo, sentir a pele, e o corpo da moça [...].

8. Em princípio, Buda está imune à tentação, seus olhos **parecem fitar** o vazio. **Significaria isso** que ele está completamente alheio à moça? Deixamos uma possível resposta para depois.

9. [...] contemplam Buda, entre outras coisas, **como se quisesse desvendá-lo e ver** também o possível **efeito que causa nele**, e para **atraí-lo com o olhar**, essa outra arma da sedução (p. 131).

[..]

Voltando: estará Tangseng, ou Buda, **tão alheio à moça e à tentação como seus olhos deixam transparecer?**

10. Subitamente, num impulso, Tangseng vira o rosto para Yaojing, abre os braços para ela, que, surpresa e encantada, vai aninhar-se no colo dele. Não há palavras para descrever a beleza da posição em que se encontram, bem juntinhos. Ah, como Buda se sente homem; como Yaojing, se sente uma frágil mulher.

11. Sentem extremo gozo, como todos os amantes, de descrever o que um faz com o outro e o mais íntimo de seus corpos. [...] Yaojing, que gozou de seu triunfo de conquistar o que parecia ser impensável, conquistar um Buda, que gozou ao máximo dos prazeres e do amor, vai se dando conta de que os momentos mais excitantes que viveu com Tangseng foram os do desafio que ela venceu, os dos primeiros amplexos e carícias, os dos conhecimentos dos corpos deles juntos. E agora já há os momentos de tédio, de certa melancolia [...]. Buda não desconhece esses sentimentos, mas os aceita e deixa que passem. E não se importaria de viver a vida cotidiana. Que o imperfeito e o incompleto é que são a natureza, mesmo de um Buda [...].

12. Voltando ao primordial, *Tentação*, como toda escultura - não interessando aqui as exceções -, fixa o momento em que Buda, em estado de profunda meditação, é tentado pela moça tão bela, Yaojing, que se vale de toda a sua beleza e todos os seus artifícios, que nela são naturalmente sedutores e gratiosos.



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Ce que le jour doit à la nuit : de l'écrit à l'écran

Boukhatem Sarra

Université Abdelhamid Ben Badis Mostaganem, Algérie
boukhatemsarra@gmail.com

Mansour Benchehida

Université Abdelhamid Ben Badis Mostaganem, Algérie

Résumé

Il est devenu commun de dire que les frontières entre les arts s'effacent et laissent place à des liens complexes qui se tissent entre eux. Actuellement, toute séparation entre les médias est exclue grâce aux relations intermédiatiques qui permettent l'interaction et le transfert d'un système sémiotique à un autre. Un roman ou un conte peut devenir une bande dessinée ou faire l'objet d'une adaptation cinématographique. Pour mieux analyser cette migration, il faut faire appel au concept de l'intermédialité qui a permis de ne plus concevoir les médiums comme « monades » isolées. Le présent article vise essentiellement deux modes d'expression qui sont le film et le roman. Il met en lumière leurs spécificités ainsi que leurs relations complexes. Nous nous intéresserons également au processus de migration d'une histoire du roman vers le film.

Mots-clés : intermédialité, littérature/cinéma, adaptation, fidélité, transposition

Ce que le jour doit à la nuit: da escrita à tela

Resumo

As fronteiras entre as artes se desvanecem e dão origem às relações complexas que se entrelaçam entre si. Atualmente, qualquer separação entre as mídias é descartada graças às relações intermediáticas que permitem a interação e a transferência de um sistema semiótico a outro. Um romance ou um conto podem se tornar uma história em quadrinhos ou ser objeto de uma adaptação cinematográfica. Para analisar melhor esta migração, é necessário evocar o conceito de intermedialidade que permite não mais conceber mídia como "mônadas" isoladas. Este artigo visa essencialmente dois modos de expressão, filme e romance. Ele joga luz sobre suas especificidades e relações complexas. Também representa interesse nesse artigo o processo de migração de uma história do romance para o filme.

Palavras-chave: intermedialidade, literatura/cinema, adaptação, fidelidade, transposição

Ce que le jour doit à la nuit : from writing to screen

Abstract

It became common to say that the borders between the arts fade and give way to complex links, which weave between them. At present, any separation between the media is excluded thanks to the intermedial relations, which allow the interaction and the transfer of a semiotic system of another one. A novel or a tale can become a comic strip or be the object of a film adaptation. To analyze better this migration, it is necessary to call on the concept of intermédialité, which allowed not conceiving any more mediums as isolated “monads”. The present article aims at essentially two modes of expression, which are the movie and the novel. In addition, highlights their specificities as well as their complex relations. We shall also be interested in the process of migration of a story of the novel towards the movie.

Keywords: intermediality, literature/cinema, adaptation, fidelity, transposition

Nous vivons dans un monde où les frontières entre les arts s’effacent et les médias ne sont plus conçus comme isolés les uns des autres. Il s’établit des liens et des relations d’interaction et d’échange.

De nos jours, les recherches en études médiatiques se multiplient et mettent de plus en plus l’accent sur l’intermédialité, une approche en perpétuel développement. Depuis la création du Centre de Recherche sur l’Intermédialité - CRI - en 1997, ce concept a suscité de nombreux débats lors des deux dernières décennies par sa nature pluridisciplinaire. Il intéresse également d’autres communautés de chercheurs en études artistiques et culturelles.

Intermédialité est [...] [un] concept qui permet de désigner le procès de transfèrement et de migration, entre les médias, de formes et de contenus, un procès qui est à l’œuvre de façon subreptice depuis déjà quelque temps mais qui, à la suite de la prolifération relativement récente des médias, est devenu aujourd’hui une norme à laquelle toute proposition médiatisée est susceptible de devoir une partie de sa configuration (Gaudreault, 1999 : 175).

Adopter une perspective intermédiaire exige de mettre en lumière des aspects relationnels et transformationnels, et non pas d’analyser séparément le contenu spécifique à chaque médium.

Si nous entendons par “intermédialité” qu’il y a des relations médiatiques variables entre les médias et que leur fonction naît, entre autres, de l’évolution historique de ces relations, cela implique que la conception de « monades » ou de sortes de médias « isolés » est irrecevable (Jurguen E. Muller, 1994 : 213).

Ce qui nécessite une maîtrise des outils d'analyse de chacun des médias en question. Thomas Strassle responsable du pôle de recherche « Intermédialité » et professeur boursier du Fonds National Suisse (FNS), dit ne plus vouloir :

Interroger uniquement la matérialité spécifique des médias artistiques, mais aussi leur intermatérialité - autrement dit les modes possibles d'interaction, de transfert et d'interférence de différents matériaux dans les médias artistiques¹ (Strassle, 2009).

Un grand intérêt est attribué à ce concept d'intermédialité. Cependant, l'approche intermédiaire, qui a pour objet d'étude l'échange permanent et l'interaction entre les médias, manque toujours de précision. En littérature, on parle de plus en plus de transécriture.

Étant donné que nous sommes de formation littéraire, nous sommes habitués d'étudier le phénomène de l'intertextualité qui s'intéresse exclusivement à l'écrit, au « texte ». Cependant, dans le cadre de notre projet de thèse de doctorat, nous avons décidé d'élargir notre champ d'investigation pour nous intéresser également à la migration entre les médias. Et passer ainsi de l'intertextualité à l'intermédialité. Fascinés par le processus permettant à une même histoire imaginaire d'avoir plusieurs supports qui la médiatisent, nous avons choisi vis-à-vis du texte le film comme deuxième média pour constituer notre corpus d'analyse.

Il convient ici de définir succinctement le concept de transécriture ayant pour objet d'étude le processus de migration des récits d'un support vers un autre, et de rendre compte des transformations qui s'opèrent lors de ce transfert et des relations entre les différents supports médiatiques adoptant ce récit. En transécriture, selon Gaudreault (1999), la trame d'un film ou d'un roman est comparée à un squelette qui ne change pas, alors que les images et les signes sont comparés à la chair.

Dans le cadre de notre thèse, nous abordons ce concept de transécriture et plus précisément nous nous penchons notamment sur l'adaptation. Une telle étude nécessite l'adoption d'une démarche pluridisciplinaire et à partir d'un corpus d'analyse bien déterminé et notamment double. Notre choix s'est porté sur *Ce que le jour doit à la nuit*, un roman de l'écrivain algérien Yasmina Khadra et du film éponyme porté à l'écran par le réalisateur français Alexandre Arcady.

Littérature et cinéma sont donc deux moyens d'expression aux liens complexes qui se trouvent au cœur de notre objet d'étude. Nous allons mêler harmonieusement art et histoire pour revoir brièvement l'histoire des relations entre cinéma et littérature.

Rapport cinéma/littérature :

Depuis sa naissance, le cinéma ne cesse d'établir des rapports très importants avec les autres arts et notamment la littérature. Selon Gaudreault « le cinéma a été intermédial comme il ne le sera peut-être jamais [...] surtout dans les toutes premières années de son existence » (Gaudreault, 1999 : 175). Malgré « la méfiance légendaire du cinéma à l'égard de toutes les formes de littérature » (Labarthe, 1960 : 32), puiser dans la matière littéraire est une pratique qui s'est imposée au début de l'histoire du cinéma et qui devient de plus en plus fréquente.

En 1908, Paul Laffitte monte sa société *Le Film d'Art* dans le but d'adapter à l'écran des scènes théâtrales ou des romans très connus. Le cinéma s'approprie, alors, des œuvres romanesques qui ont suscité des succès mondiaux. Puiser dans la littérature et s'inspirer des romans célèbres, dont le titre seulement garantit le succès du film et incite à aller le voir, devient une véritable stratégie de la production cinématographique pour élargir le public du cinéma.

D'ailleurs, dès 1902, *Le voyage dans la lune*, le court métrage de Méliès, doit son succès à l'univers fantastique de Jules Verne, *Autant en emporte le vent* de Margaret Mitchell, *Les misérables* de Victor Hugo, *Le rouge et le noir* de Stendal ou *Madame Bovary* de Gustave Flaubert ont fait eux aussi l'objet de plusieurs adaptations avec un succès planétaire. Une grande partie des succès des films hollywoodiens aussi est due à l'adaptation des sagas littéraires.

L'adaptation : fidélité/trahison ?

Lorsqu'on s'interroge sur l'adaptation, on se rend compte que le mot est apparu bien avant la naissance du cinéma. *Adaptation* est un terme qui a été utilisé pour la première fois en 1539 dans la langue française pour désigner l'ensemble des opérations complexes mises en œuvre pour la transposition d'une œuvre romanesque vers la scène théâtrale. Michel Serceau l'a définie ainsi : « Traduction très libre d'une pièce de théâtre, comportant des modifications nombreuses qui la mettent au goût du jour ou le rajeunissement » (Serceau, 1999 : 13). Très vite, ce mot a été adopté par les spécialistes du cinéma pour désigner le transfert de l'écrit (du roman), vers l'écran (au cinéma).

Nombreuses sont les recherches et les études qui limitent l'adaptation cinématographique des œuvres littéraires à une question de fidélité et de trahison. L'adaptation est-elle réécriture ? Interprétation ou transposition fidèle de l'œuvre source ?

Depuis les années 1950, la question est abordée de différents points de vue par les théoriciens. Littérature et cinéma sont deux codes différents et chacun a ses critères esthétiques spécifiques. En outre, le fait de reconnaître le cinéma comme septième art à part entière implique que les œuvres qui proviennent de ce support, y compris les œuvres adaptées, sont toutes autonomes et peuvent être considérées comme de véritables créations. Selon Bazin (1983), toute œuvre nécessite « un génie créateur ».

Il ne s'agit pas ici de traduire, si fidèlement, si intelligemment que ce soit, moins encore de s'inspirer librement, avec un amoureux respect, en vue d'un film qui double l'œuvre, mais de construire sur le roman, par le cinéma, une œuvre à l'état second. Non point un film "comparable" au roman, ou "digne" de lui, mais un être esthétique nouveau qui est comme le roman multiplié par le cinéma (Bazin, 1983 : 126).

Le film repose sur l'image et le son, alors que, le roman, lui, s'appuie sur les mots. Alain Garcia dans son ouvrage consacré à une étude des concepts théoriques et des techniques scénaristiques, distingue trois différents types d'adaptations : libre, fidèle et la transposition.

Entre les tenants de l'autonomie du cinéma accompagnée de sa créativité et les tenants de la fidélité absolue, le problème est loin d'être résolu.

En effet, le cinéma, malgré les liens qu'il entretient avec la littérature, est un langage ayant ses propres lexique et grammaire. Les œuvres filmiques s'inscrivent dans des courants, des tendances, des écoles et des spécificités esthétiques. Les scénaristes, dans leur mission d'adaptation de l'écrit à l'écran, sont invités certainement à trouver des équivalences, mais surtout à recréer l'œuvre adaptée. Selon Bazin : « Les différences de structures esthétiques rendent plus délicate encore la recherche des équivalences, elles requièrent d'autant plus d'invention et d'imagination de la part du cinéaste qui prétend réellement à la ressemblance » (Bazin, 1983 : 95).

Le résultat attendu d'une adaptation n'est pas une copie de l'œuvre. Car si certains scénaristes procèdent à la transposition fidèle et au respect à la lettre de ce qui est raconté dans une œuvre romanesque en tentant de trouver des équivalences, d'autres, par contre, empruntent l'intrigue uniquement. De ce fait, la version du média abouti n'est appréciée ni des romanciers ni du public, chacun ayant sa propre lecture, son interprétation propre et son imagination spécifique. Il n'en demeure pas que des œuvres complexes s'avèrent impossibles à adapter, car elles reposent sur la suggestion linguistique tandis que le film repose sur des images animées. Comme le cas des romans policiers de San Antonio (Frédéric Dard) dont le succès de librairie a suscité maintes tentatives, toutes vouées à l'échec.

Quelle que soit la similitude entre le roman et sa version filmique, cette dernière traduit avec une autre manière de voir les choses. Le réalisateur peut se permettre de transposer fidèlement un aspect du roman et de modifier un autre ou d'inventer toute une séquence en fonction de ses idéologies, sensibilités et convictions. Prenons l'exemple de *Ce que le jour doit à la nuit*.

À travers ce roman, Yasmina Khadra nous dresse le tableau de l'Algérie de 1930 à 1962. L'histoire débute en 1930 lorsqu'un incendie ravage la terre d'un paysan arabe. Endetté, ce père de famille décide de tout abandonner et d'amener sa famille vivre à Jenane Jato, un faubourg pauvre et miséreux de la ville d'Oran. Ruiné une nouvelle fois, Aïssa confie son fils Younes, dès l'âge de neuf ans, à son frère Mahi, pharmacien aisé à Oran, et à sa femme française, Germaine, qui vont l'élever à l'européenne. Younes mène une vie meilleure, mais il est toujours tiraillé entre deux mondes.

Soupçonné d'être en relation avec les militants indépendantistes, Mahi est arrêté par l'armée française puis relâché. Le couple décide alors de s'exiler dans un petit village calme, Rio Salado, actuellement El Malah, à 60 km d'Oran, dans lequel Younes devient Jonas et s'intègre parfaitement. Adolescent, il noue une amitié avec des Européens, Jean-Christophe, Fabrice et Simon, qui rêvent tous de profiter de leur jeunesse. Il tombe amoureux d'Émilie sans pouvoir le déclarer, parce que tenu par un serment fait à sa mère avec laquelle il a eu une passade. Cet amour restera impossible malgré les avances d'Émilie qui ne comprend pas, ce qu'elle prend pour un dédain. De plus en plus épris d'Émilie, Jonas reste fidèle à la parole donnée à la mère. Il prendra finalement son élan, mais trop tard. Émilie, transie, a épousé le plus pâle du groupe d'amis et est déjà mère d'un enfant.

L'histoire du film est racontée du point de vue de Jonas. Dès le premier plan du film, sa voix intérieure s'adresse au spectateur. Cette voix off, nous la retrouvons tout au long du film. Elle communique les pensées du personnage principal. La plupart des personnages du texte initial figurent dans le film, les espaces et les décors des rues des années 30 et des années 60 ont été recréés le plus fidèlement possible. Si le roman met en scène l'histoire personnelle du personnage principal, Younes, et l'histoire avec un grand H de l'Algérie, le film quant à lui, met beaucoup plus l'accent sur le personnage, sur ses aventures et notamment sur son amour pour Émilie. Cette orientation prégnante accentue l'atténuation d'un climat tragique qui existait déjà dans le roman. Le film devient alors une histoire d'amour, certes belle mais sans les nuances de l'altérité, la complexité des relations humaines et le drame qui fait la toile de fond. Malgré une séquence qui a toutes les qualités d'une digression et où le film présente Mahi tenant la photo de Messali Hadj, fondateur du parti du peuple algérien PPA, et disant à son neveu en langue arabe : « Younes,

souviens-toi bien de ce nom, il va rendre la dignité au peuple algérien ». Dans le roman, Messali Hadj occupe bien plus qu'une photo. L'oncle Mahi l'accueille chez lui avec des intellectuels nationalistes. Il organise tout un dîner offert en l'honneur de cet homme qui menait un combat anticolonial pacifiste. Nous sommes alors en présence d'un choix de maintenir des éléments du texte et de ne pas en garder d'autres. Cette démarche revient au réalisateur qui, sans déroger aux normes de l'écriture filmique, met en exergue ou atténue une idée, voire une idéologie.

Arcady s'est permis beaucoup de liberté en adaptant le roman de Yasmina Khadra. Pour effectuer des raccourcis, le réalisateur décide de passer sous silence certains moments de la vie de Younes. Il exclut notamment des événements historiques ayant marqué l'histoire de l'Algérie, à l'instar des massacres du 8 mai 1945 lorsque le Nord-Constantinois, région située au nord-est de l'Algérie, a été frappé par une tragédie. Ce jour-là, des milliers de musulmans ont été massacrés. Nous pouvons citer également d'autres événements historiques marquant la vie du personnage principal, tel que le meeting du Général de Gaulle, qui s'est tenu à Ain Témouchent en 1960, ou encore le cessez-le-feu du 19 mars 1962. La présence constante de ces dates dans le texte initial témoigne l'omniprésence de l'Histoire et du référent historique. Le film, quant à lui, met l'accent sur l'histoire personnelle de Younes, sur son tiraillement entre deux cultures, son honneur, son serment ainsi que sur la vie des personnages qui évoluent dans une Algérie française. Il reflète plusieurs aspects des relations et de la diversité des liens qui se tissaient entre les deux communautés. Des relations conflictuelles qui se traduisent par des séquences mettant en scène des personnages comme André ou Jean-Christophe qui tiennent des propos blessants à l'encontre des Arabes, des liens d'amitié, des relations amoureuses et notamment du mariage entre un Algérien et une Française. Dans le film, tout comme dans le roman, la question des unions mixtes est fréquente. Nombreuses sont les séquences dédiées à cette thématique. Germaine, Madeleine dans le film, raconte à Younes sa rencontre avec son oncle : « Tu sais ce que c'est pour une catholique d'aimer un musulman ? Toute ma famille m'a tourné le dos et la sienne aussi, mais on s'aimait et on s'aime encore et c'est très bien comme ça. » La veille de son mariage, qu'elle voulait tant annuler, Émilie supplie son amoureux, Younes, et lui demande : « Pourquoi tu ne veux pas m'épouser, c'est parce que je suis Française ? » Enfin, Isabelle, lorsqu'elle découvre que son petit amoureux était un Arabe, elle lui crie : « Moi je suis une Rucillio, je ne peux pas être amoureuse d'un Arabe ». Ces passages illustrent d'une part, les rencontres amoureuses entre les personnages des deux communautés, d'autre part, l'impact de la différence des cultures et des religions sur les relations ainsi que les répulsions entre les deux populations.

La présence du personnage féminin dans le roman a subi, elle aussi, des changements. Dans le texte romanesque, les figures féminines qui vivaient dans le patio de *Jenane Jato* à l'exemple de *Hadda*, *Yezza* ou de *Badra* sont totalement absentes de la version filmique. Seulement dans les quelques séquences jouées dans le patio apparaissent des femmes sans nom et sans importance diégétique. Quant à la mère de Younes, elle non plus ne joue pas un rôle important dans le film, mais la mère est l'origine du personnage principal, on ne peut l'éluder.

Le passage de l'écrit à l'écran nécessite alors un certain nombre de transformations. L'adaptation a plusieurs contraintes liées au temps, par exemple. Le réalisateur resserre l'histoire, condense les événements et parfois supprime des scènes afin de porter à l'écran un texte romanesque. Pour l'adaptation de *Ce que le jour doit à la nuit*, Alexandre Arcady a déclaré :

Adapter 450 pages d'une telle œuvre, ce n'est pas simple... Si mon désir a toujours été d'être absolument respectueux des intentions de Yasmina, il nous fallait trouver des fulgurances cinématographiques et donc sacrifier un certain nombre d'éléments romanesques du livre². (Arcady, 2018 : 24).

Codifier cinématographiquement le roman de Yasmina Khadra qui s'étend sur plus de 400 pages en 2 heures 39 minutes de film est un travail laborieux. L'adaptation est le résultat d'un travail de réflexion mais aussi de création, ce qui relativise toute idée de fidélité.

Il n'est pas indifférent de souligner les conditions matérielles de "lecture" des récits écrits et filmiques. Une analyse un peu fine de ces conditions devrait en effet conduire les lecteurs à renoncer à l'idée de "trahison" si fréquemment évoquée lorsque l'on compare des œuvres littéraires à leur(s) adaptation(s) cinématographique(s). Dès l'instant où l'on prend conscience des différences fondamentales dans le processus même de lecture des récits écrits et filmiques, l'idée de "fidélité" de "respect de", etc. paraît absurde (Vanoye, 1979 : 24).

Du mot à l'image

Dans un roman, chaque mot est du ressort exclusif de l'auteur - seul maître d'une fiction - où il fait jouer ses personnages, son imaginaire, les maux d'une société, les histoires d'amour ou d'amitié. Alors que l'image filmique est la résultante d'un travail qui implique la participation de plusieurs personnes ; une équipe de tournage composée de réalisateurs, de techniciens, de caméramans, des acteurs et des comédiens qui y figurent.

Comparés au roman qui repose sur le mot et se limite à l'écrit, le film et le langage cinématographique reposent sur l'image qui constitue leur élément de base. Ainsi que l'indique Marcel Martin « elle est la matière première filmique et déjà cependant une réalité particulièrement complexe » (Martin, 1992 : 21).

L'image filmique est dotée d'un caractère assez fort tel que le mouvement, installé par les gestes, et la précision, dévoilée par le zoom ou le gros plan. Elle suscite un sentiment d'empathie irrésistible chez le spectateur et suscite sa curiosité et parfois son parti-pris. Notamment chez les spectateurs non avertis qui finissent parfois par adhérer complètement à tout ce qui défile sur leurs écrans. Il convient ici de rappeler qu'il nous est, à presque tous, arrivé de sympathiser avec un personnage filmique ou de prévenir un autre d'un danger qui le menace et donc de participer consciemment et inconsciemment à cette scène filmique.

Bien plus que le mouvement, la bande sonore constitue un élément décisif dans un film. Le son restitue tout l'environnement de la vie reconstituée. Il offre donc à l'image filmique plus de vraisemblance, de crédibilité et d'impact psychologique.

Ainsi, il incite le spectateur à une posture de convaincu de ce qu'il voit et entend. Le film est le lieu où paroles, images et sons se croisent, et forment un tout pour acculer le spectateur à se rendre à l'évidence créée par la convergence de ces moyens modernes et puissants.

Cependant, sur le plan de la signification, le sens d'une image filmique n'est pas toujours facilement accessible. Bien entendu, par opposition à l'écrit qui demande une certaine capacité du lecteur à lire et à décoder le sens de chaque mot, à saisir les connotations, à savoir les présupposés, à cerner les sous-entendus, tout spectateur peut visionner un film et subir inconsciemment les images qui l'assaillent. Cependant, les technologies nous apprennent à nous méfier de l'image subliminale non perçue par notre conscient, mais qui règne sur l'inconscient. Ainsi, et contrairement à ce qu'il paraît, saisir le sens qui se cache derrière l'image filmique n'est pas aussi facile que ça, car l'image est un signe assez complexe.

Effectivement, le roman reste l'exemple de l'œuvre, réservoir de plusieurs sens (selon Genette) en fonction de chaque lecteur et suivant sa trajectoire personnelle, son milieu culturel, social, religieux. Pareillement et parallèlement pour l'image filmique, il y a le dit et le non-dit, le patent et le suggéré, l'image filmique plus précisément comporte le « visible » et le « suggéré ». « C'est dire que la réalité qui apparaît sur l'écran n'est jamais totalement neutre mais toujours signe de quelque chose de plus, à quelque degré » (Martin, 1992 : 17). Pour mieux investiguer une image filmique, il faut donc la décoder, ce qui requiert une maîtrise de ses paramètres.

Voir un film, interpréter ses symboles et saisir ses portées symboliques demande une maîtrise du vocabulaire cinématographique et suppose de mettre en œuvre des capacités d'analyse pour faire parler les images et interroger ce qu'elles véhiculent implicitement. Il faut apprendre à lire un film, car ce dernier est doté d'un pouvoir d'influence potentiel, que ce soit sur les idées, les connaissances ou les modes de vie.

Quant à la réception du film par les spectateurs, plusieurs facteurs interviennent lors de cette opération. En effet, l'image filmique est polysémique et détient plusieurs connotations. Chaque spectateur perçoit le film d'une manière différente, un sens peut être accessible à un spectateur et inaccessible à un autre. Le milieu socioculturel, par exemple, joue un rôle très important dans la construction du sens. Il peut influencer, voire conditionner la perception du sens.

Pour *Ce que le jour doit à la nuit*, les réactions et les avis diffèrent des deux côtés de la rive méditerranéenne. Certains perçoivent ce film comme porteur d'un message de réconciliation entre les deux communautés, européenne et algérienne, et qu'il met en scène une société multiculturelle qui vit harmonieusement. D'autres pensent qu'il élude l'atrocité de la guerre et des rapports dramatiques entre les deux communautés.

Une séquence du film a retenu notre attention et peut témoigner de l'importance du milieu socioculturel dans la compréhension du film. Il s'agit du moment où l'oncle Mahi montre au petit Younes la photo de Lalla Fatma N'soumer, une héroïne kabyle, figure de la résistance algérienne. Dès les premières années de la conquête d'Algérie, elle participe au mouvement de révolte populaire du Djurjura en Kabylie, et remporte plusieurs victoires. Pour un spectateur qui ne connaît pas l'histoire de l'Algérie, cette femme est inconnue. Alors que pour les Algériens cette femme incarne le symbole de combat et de résistance pour la liberté. Dans le texte initial de Yasmina Khadra, l'oncle Mahi invite Younes dans son bureau, et lui dit :

Tu vois cette dame, sur la photo ? ... Un général l'avait surnommée Jeanne d'Arc³. C'était une sorte de douairière, aussi autoritaire que fortunée. Elle s'appelait Lalla Fatma. [...] Elle était belle [...] répandue sur ses coussins, le cou droit et la tête altière par-dessus son caftan brodé d'or et de gemmes, elle semblait régner aussi bien sur les hommes que sur leurs rêves [...] Dans tes veines coule le sang de Lalla Fatma. (Khadra, 2008 : 98 ; 101).

Ce rappel aux origines a été maintenu et conservé le plus fidèlement possible dans le film. À plusieurs reprises et à travers le discours de Mahi, le réalisateur a tenu à signaler l'importance accordée à la famille et aux origines : « N'oublie jamais d'où tu viens ». La citation suivante se trouve parmi les dernières phrases

prononcées par Mahi quelques secondes avant sa mort dans le film : « Tu sais qu'elle m'a parlé Lalla Fatma [...] elle m'a dit : "Viens me voir, on ira tous les deux sur sa tombe..." ». Après le décès de son oncle, Younes va se recueillir sur la tombe de Lalla Fatma. Là encore, il faut faire appel à ses connaissances socioculturelles pour saisir la portée symbolique de cette séquence et notamment de l'insert, le très gros plan, qui met en évidence le nom de l'héroïne écrit en langue arabe.

En somme, ce travail nous a permis d'aller au-delà du système textuel et de nous intéresser au passage des histoires d'un média à un autre. Cette migration entre les arts offre, parfois, une seconde vie à des œuvres, elle leur permet une récréation et une prolongation de leur succès. De plus, nous avons mis en lumière le processus de l'adaptation cinématographique, une des relations intermédiales les plus connues qui permettent le glissement d'un récit écrit vers un support filmique et qui favorisent l'échange et l'interaction entre deux arts majeurs, le cinéma et la littérature. Il faut signaler que le récit scriptural et le récit filmique disposent chacun d'un matériau différent, de moyens propres, d'approches et de lois spécifiques. Le cinéma est le creuset où se rencontrent les différents arts majeurs : la musique, la danse, la peinture et la littérature, d'où la complexité des codes spécifiques et non spécifiques constituant l'image filmique. Ainsi, chaque art repose sur des principes de fonctionnement et donne naissance à une nouvelle œuvre.

Quant à la migration de *Ce que le jour doit à la nuit* de l'écrit à l'écran, le décodage de quelques séquences du film nous a permis de repérer l'exclusion de plusieurs éléments romanesques. En effet, à partir du décryptage du film, nous avons pu repérer quelques modifications apportées par Arcady sur l'œuvre initiale liées peut-être à des contraintes de temps, des contraintes économiques ou encore liées à l'idéologie du réalisateur. Ce constat laisse entrevoir l'acte de réécriture dans un autre système sémiotique qui est synonyme de récréation. Les scénaristes, dans leur mission d'adaptation de l'écrit à l'écran, sont invités certainement à trouver des équivalences mais surtout, à recréer l'œuvre adaptée, car chaque artiste est singulier et chaque œuvre peut faire l'objet de plusieurs interprétations qui diffèrent au niveau de la réception d'un spectateur à un autre.

Bibliographie

- Bazin, A. 1983 [1976]. *Qu'est-ce que le cinéma ?* Paris : Cerf.
- Gaudreault, A. 1999. *Du littéraire au filmique*. Paris : Armand Colin.
- Khadra, Y. 2008. *Ce que le jour doit à la nuit*. Alger : Édition Sédia.
- Muller, J. E. 1994. *Top Hat et l'intermédialité de la comédie musicale*. Cinémas : revue d'études cinématographiques, Vol.5, n° 1-2. https://www.researchgate.net/profile/Juergen-Mueller11/publication/271359161_Top_Hat_et_l%27intermedialite_de_la_comedie_musicale/links/5763e92808aedbc345e8f1de/Top-Hat-et-lintermedialite-de-la-comedie-musicale.pdf [Consulté le 21 juin 2018].

- Labarthe, A. 1960. *Essai sur le Jeune Cinéma Français*, Paris : Le Terrain Vague.
- Martin, M. 1992. *Le langage cinématographique*. Paris : Cerf.
- Serceau, M. 1999. *L'adaptation cinématographique des textes littéraires*. Liège : Cefal.
- Strassle, T. 2009. *Intermatérialité*. https://www.bfh.ch/fileadmin/docs/medienmitteilungen/2009/090313_Communique-de-presse_Professeur_boursier_F.NS_fr.pdf [consulté le 28 mai 2018].
- Vanoye, F. 1979. *Récit écrit récit filmique*. Paris : Cédic.

Notes

1. Strassle, T. son projet « Intermatérialité » Communiqué de presse de la haute école spécialisée bernoise, Berne le 13 mars 2009. https://www.bfh.ch/fileadmin/docs/medienmitteilungen/2009/090313_Communique-de-presse_Professeur_boursier_FNS_fr.pdf [consulté le 28/05/2018 à 01.03].
2. Arcady, A. [En ligne] <http://www.allocine.fr/film/fichefilm-143611/secrets-tournage/> [consulté le 17 mai 2018].
3. Jeanne d'Arc est une héroïne de l'histoire de la France qui, au début du XV^e siècle et lors de la guerre de Cent Ans, a lutté contre les armées anglaises.



GERFLINT

ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Carmen et l'oiseau bleu : de Bizet à Stromae

Melissa Marangoni Melchiori

Graduanda pela Universidade Federal de São Paulo/FAPESP, Brasil
melissa.marangoni@hotmail.com

Résumé

Le présent article vise à analyser la transmodalisation intermodale de l'aria *L'amour est un oiseau rebelle* (1875) qui fait partie du premier acte de l'opéra *Carmen* de Georges Bizet, pour le vidéoclip de la chanson *Carmen* (2015) composée par Stromae. Pour ce faire, les deux chansons seront analysées en tenant compte de la signification que les deux auteurs ont donnée au concept d'amour dans leur production. De plus, nous avons observé la manière par laquelle les éléments narratifs interagissent avec les éléments visuels du vidéoclip, en obtenant un nouveau média, avec de nouveaux sens.

Mots-clés : *Carmen*, intermédialité, multimodalité, transmodalisation intermodale

Carmen e o pássaro azul: de Bizet a Stromae

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a transmodalização intermodal da ária *L'amour est un oiseau rebelle* (1875) contida na ópera *Carmen* de Georges Bizet para o videoclipe musical da canção *Carmen* (2015) composta por Stromae. Para isso, as duas canções serão analisadas tendo por ponto de partida a significação que os autores deram ao amor em suas produções. Além disso, foi observado de que modo os elementos narrativos interagem com os elementos visuais do vídeo clipe, criando uma nova mídia, com novos sentidos.

Palavras-chave: *Carmen*, intermedialidade, multimodalidade, transmodalização intermodal

Carmen and the blue bird: of Bizet to Stromae

Abstract

The objective of the present article is to analyze the intermodal transmodalization of the aria *L'amour est un oiseau rebelle* from Georges Bizet's opera *Carmen* (1875) to the music video of the song *Carmen* (2015) composed by Stromae. For that, the two songs will be analyzed for starting from point the meaning that the authors gave to love in their productions. Moreover, it was observed how the narrative elements interact with the visual elements of the music clip creating a new media, with new senses.

Keywords: *Carmen*, intermediality, multimodality, intermodal transmodalization

1. Introdução

Este artigo apresenta considerações sobre a transposição midiática da ária *L'amour est un oiseau rebelle* da ópera *Carmen* (1875), do compositor Georges Bizet para o videoclipe *Carmen* (2015) do cantor Stromae (nome artístico do músico belga Paul Van Haver). Para tanto, foram utilizados principalmente os conceitos teóricos de intertextualidade e intermedialidade.

É importante ressaltar que a ópera de Bizet é, na verdade, uma adaptação da novela *Carmen* que foi escrita em 1845 por Prosper Mérimée, sendo assim as duas obras estudadas representam adaptações. Quando Mérimée retratou a história da cigana Carmen, o tema estava em alta na literatura do século XIX; como exemplo, pode-se citar na literatura francesa a personagem Esmeralda, personagem do romance *Notre Dame de Paris* (1831) e, na brasileira, Capitu, personagem machadiana conhecida graças a seus olhos de cigana.

O enredo da novela pode ser resumido em poucas linhas: um arqueólogo narra os relatos de uma viagem que fez à Espanha buscando encontrar o sítio da batalha de Munda. Nesta viagem, o narrador-personagem encontra José Navarro, bandido perigoso e procurado pelos oficiais da região que relata ao narrador a trágica história de amor com a cigana Carmen.

Bizet se baseou nesta história para compor sua ópera homônima e, pode-se arriscar a dizer, sua obra conseguiu mais sucesso do que a antecessora. Ainda hoje *Carmen* é uma das óperas mais representadas no mundo destacando-se em seu libreto a famosa ária *L'amour est un oiseau rebelle* mais conhecida como *Habanera de Carmen*. É esta ária que se tornou objeto de adaptação para uma música pop eletrônica, intitulada *Carmen* e lançada no ano de 2013. Em seguida, em 2015, foi lançado o videoclipe da canção, sendo este o principal objeto de análise deste artigo.

Para que a presente análise possa ser melhor estruturada, está dividida em duas partes. A primeira demonstra como o cantor Stromae usa os artifícios de intertextualidade para compor a canção *Carmen* e expressar uma nova concepção de amor para, em seguida, verificar como esses artifícios foram reutilizados em diálogos com a animação do videoclipe.

2. Intertextualidade: o amor em jogo

Se fosse necessário resumir a obra *Carmen* de Prosper Mérimée em apenas duas palavras, amor e morte poderiam ser as primeiras da lista. Se fosse preciso sintetizá-la em apenas uma sentença, a fala da personagem Carmen se adequaria

perfeitamente: “não penses mais em Carmencita, ou ela te fará desposar uma viúva de perna de pau”. (Mérimée, 1845/2015: 309) Nesta frase, entende-se por “viúva da perna de pau” a “forca” ou “a viúva do enforcado”, ou seja, ela prediz qual será o fim do seu amado, caso ele continue a procurá-la: a morte.

Dom José inicia sua carreira na polícia da cavalaria e, logo é promovido a sargento quando, por infortúnio do destino, conhece Carmen. Ele estava de guarda em uma fábrica de cigarros quando um crime ocorre logo após o almoço das funcionárias e fica encarregado de levar Carmen à prisão, pois ela é uma das suspeitas. Encantado pela moça, ele liberta a cigana alegando que ela o tinha imobilizado; por não acreditar em sua história, os superiores de Dom José o rebaixam de posto. Depois de alguns encontros, Dom José se apaixona perdidamente pela boêmia e acaba fazendo-lhe favores, como acobertar contrabandistas, para estar mais próximo dela e possui-la. Completamente envolvido em sua relação com Carmen, um dia, Dom José acaba por assassinar um sargento e se torna fugitivo da polícia. Não podendo mais trabalhar, ele decide pela vida de contrabandista e ladrão.

Desde o início, fica claro que Carmen não ama Dom José como ele a ama; em suas falas, seu amor se apresenta inconstante, como parte de um jogo para seduzi-lo. Isso se mostra evidente no seguinte trecho: “Não sei por que eu vim, pois não te amo mais” (1845/2015: 310); um dia ela afirma seu amor, no dia seguinte nega. Sua inconstância é transparente ao longo da narrativa: algumas horas depois de negar seu amor, Carmen procura Dom José para reatar a relação: “Devo amar-te mesmo, apesar de tudo, pois desde que me deixaste, não sei o que é que tenho.” (Mérimée, 1845/2015: 310).

Apesar de estar perto dela e levar o mesmo modo de vida, Dom José não consegue aceitar a forma de amor que Carmen lhe dá, ele afirma que a ama e que deseja ser o único. O grande problema é que ao deixar a vida de oficial católico, ele ainda guarda antigos costumes. Dom José, ao se referir à Carmen, várias vezes associa sua imagem à de uma feiticeira ou de filha do diabo “Se há feiticeiras, aquela rapariga é uma delas!” (ibid.id: 306); “eu não via uma só que valesse o diabo daquela rapariga” (Mérimée, 2015: 306). Não é somente a personagem Carmen que é vista pela personagem dessa maneira, Dom José faz menção a outras ciganas como verdadeiras servas de Satã, demonstrando assim, sua opinião em relação à cultura gitana.

O amor na novela é tematizado através da oposição entre as personagens Dom José e Carmen, uma representa a cultura cristã e a outra, a cultura cigana. Carmen possui o seu *rom* (marido), porém isso não a impede de se envolver com outros homens e não há indícios na novela de que para a cultura cigana isso seja amoral,

como seria ter um amante para os princípios cristãos. Por este motivo, Dom José assassina todos os outros *romis* de Carmen até não suportar mais o fardo e terminar por assassinar a cigana. A narrativa se constrói criando um desfecho em que Dom José responsabiliza Carmen pelo bandido e assassino que se tornou, “bem sabes que foste tu que me perdeste; foi por ti que me tornei ladrão e assassino.” (ibid. id.: 322). Carmen, por seu lado, prefere a morte a se ver presa a uma norma estabelecida pela sociedade de Dom José, e assim, seu rom tem direito de matá-la, “mas Carmen será sempre livre. *Calli* ela nasceu, *calli* há de morrer” (ibid. id.: 322).

Bizet se vale desta oposição para transpor a história para a ópera que se manteve muito fiel ao original, não operando grandes mudanças no enredo. Hutcheon (2013: 206) comparando a ópera com a novela se questiona: “seria ela [Carmen] uma perigosa *femme fatale* ou uma admirável mulher independente?”. Para esta autora, enquanto a novela a apresentou como uma *femme fatale*, como já foi demonstrado acima, a ópera dá a ela a voz de uma mulher independente.

A partir dessa dicotomia entre as concepções de amor, surge uma nova obra, desta vez baseada explicitamente na ópera de Bizet: *Carmen*, do compositor e músico belga Stromae. Esta música faz parte do álbum *Racine Carée* lançado no ano de 2013. Dois anos depois, o autor publica em sua conta do site *Youtube* o videoclipe da canção. Esta animação é o principal objeto de análise deste artigo.

As duas obras, além de estarem inseridas em gêneros diferentes, apresentam um grande intervalo temporal em sua concepção (aproximadamente 140 anos), deixando evidentes questões sociais diferentes da época em que ela foi lançada em relação à sociedade atual. Para Hutcheon (2013: 24), os adaptadores “fazem seleções que não apenas simplificam, com também ampliam e vão além, fazem analogias, criticam, mostram seu respeito, e assim por diante”, isto é visto na canção *Carmen* de Stromae quando seu autor, a partir dos polos amor cigano e amor cristão, retrata uma nova concepção do amor, desta vez abordando o amor às redes sociais.

As discussões sobre a intertextualidade foram iniciadas na teoria literária, no entanto elas se ampliaram rapidamente para outras áreas de estudos, como por exemplo, a linguística. Tendo como base o conceito de dialogismo bakhtiniano de que todos os enunciados se relacionam com enunciados anteriores, Kristeva (2005) afirma que todo texto é um mosaico de citações sempre relacionado com um texto fonte, isto quer dizer que nenhum texto é completamente original. Genette (2010), em seus trabalhos, amplia os conceitos de intertextualidade, dividindo-o em dois tipos: explícita e implícita - explícita quando há menção ao texto fonte do intertexto, seja através de citação, de aspas ou de referências, e implícita quando não há menção do texto fonte.

É possível dizer que a relação intertextual entre as duas obras citadas é explícita, pois ao nomear o título da canção Stromae cita o texto fonte e, além disso, há a presença da intertextualidade melódica, pois a melodia é baseada na da ópera. Apesar de este artigo não se debruçar sobre os aspectos melódicos e rítmicos das duas músicas, mas sim sobre suas letras, não é possível ocorrer a dissociação completa, pois consoante Barbosa et al. (2003: 125-126), “ao pensarmos na intertextualidade em si, temos que nos deparar com o fato de que, sendo a música pertencente ao grupo das linguagens sonoras, ela possui como elemento sensorial básico o som”. Sendo assim, é possível dizer que a segunda referência intertextual da canção está inserida no ritmo e na melodia.

Bakhtin (2003) definiu os gêneros textuais como enunciados que são relativamente estáveis; neste artigo, quatro gêneros diferentes possuem suas próprias particularidades: o romance, a ária (ópera), a canção e o videoclipe. A ária e a canção, como gênero, possuem certa semelhança estrutural. Costa (2002: 256) indica que “a canção é um gênero híbrido de dois tipos de linguagem, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”, a ária, por sua vez, nada mais é do que uma canção recitativa que está dentro de um gênero maior, como a ópera. Aproveitando-se das semelhanças estruturais que permeiam os dois gêneros, Stromae produziu a nova obra, utilizando várias figuras de linguagem, dentre elas: a comparação e o paralelismo.

Carmen, personagem da ópera, expressa no primeiro verso de sua canção a liberdade que possui em relação ao amor, para ela “*L’amour est un oiseau rebelle/ que nul ne peut apprivoiser*”¹, o que remete, neste momento, à concepção de amor tratada inicialmente por Mérimée, o amor independente e livre que não pode ser contido por nada.

Na segunda canção, o amor possui ainda a imagem de um pássaro, no entanto desta vez ele é apresentado diferentemente, para Stromae “*L’amour est comme l’oiseau de Twitter/ On n’est bleu de lui, seulement pour 48 heures*”². A princípio, o compositor usufrui do logotipo da rede social *Twitter*, que é um pássaro azul, para propor a metáfora de um amor que é abusivo pelas redes sociais, além disso, a expressão *être bleu de quelqu’un*, em francês belga, é uma expressão que indica estar apaixonado.

Nota-se em outro trecho da canção que o amor também é apresentado como o filho da boêmia não conhecedor das leis, “*l’amour est enfant de Bohême/ il n’a jamais, jamais connu de loi*”³, entende-se então que alguém que não conhece as leis não se deixa levar pelas ordens atribuídas, sendo assim, livre. Stromae joga também com a metáfora com a filiação do amor, porém para ele a relação é

comercial “*L’amour est enfant de la consommation, il voudra toujours, toujours plus de choix/ Voulez voulez-vous des sentiments tombés du camion/ L’offre et la demande pour unique et seule loi*”⁴. O vocabulário mercantil é reforçado através das palavras *demande*, *offre* e *choix*, além da expressão *tombé du camion* que remete a um objeto roubado pelas pessoas; pode-se então entender que o amor, neste contexto, não possui afeto, ele é como um negócio.

As duas comparações demonstradas até o momento são capazes de ilustrar como Stromae utilizou a letra da ópera e sua ideia de amor para então construir uma nova canção. Vale lembrar que este artigo não se debruça somente sobre os artifícios textuais, visto que no ano de 2015 foi produzido um videoclipe da canção que complementa a ideia do amor, acrescentando elementos multimodais que reforçam a crítica social proposta pelo cantor. Fato que será discutido na próxima secção deste artigo.

3. Multimodalidade e intermedialidade: o amor sob a perspectiva do videoclipe

O videoclipe é um gênero que surgiu com a televisão e muito se popularizou graças a eclosão da plataforma *Youtube*. A prática de produzir vídeos musicais aumentou grandemente, difundindo-se no meio artístico nos últimos anos. Bruning (2009) observa que a semiótica greimasiana considera todos os planos de expressão “como sendo repletos de conteúdo significativo” (Bruning, 2009: 35); sendo assim, o videoclipe é também um veículo que pode ser utilizado para construir diversas críticas que serão rapidamente difundidas por causa da plataforma onde está sendo divulgado.

O videoclipe *Carmen* foi lançado em 1º de abril de 2015 e atualmente conta com mais de sessenta milhões de visualizações⁵. A história apresenta uma animação com duas personagens principais: o próprio cantor Stromae e um pássaro azul. Resumidamente, apresenta como enredo um passarinho azul que pousa na janela de uma criança e no decorrer de sua vida é afetado por causa do uso das redes sociais.

Para realizar a análise comparativa das duas mídias (canção e videoclipe) foi utilizado um quadro sinóptico para evidenciar o diálogo entre a letra da música e a animação. Acredita-se que a crítica proposta pelo cantor inicialmente na canção é enfatizada através das imagens. Para a marcação de tempo, serão utilizadas aspas simples (') para se referir aos minutos e aspas duplas (") para a contagem de segundos. É importante ressaltar que doravante quando o nome Stromae é citado a referência é à personagem da animação e, quando nos referirmos ao cantor, será utilizado o seu nome real: Paul Van Haver. Para fins metodológicos, destaca-se aqui que foi realizado um cotejo e o quadro compara apenas os primeiros segundos do videoclipe.

Quadro sinóptico comparativo - O início

IMAGEM	ÁUDIO
<p>Nos primeiros segundos do videoclipe um passarinho azul voa sob um céu alaranjado, cantando uma melodia e se direcionando a uma casa. Ele pousa na janela do quarto de um menino que está sentado na beira da cama, utilizando seu aparelho celular.</p>	<p>8" A canção que o pássaro estava cantando se transforma na melodia da ópera.</p> <p>11" L'amour est comme l'oiseau de <i>Twitter</i>, on est bleu de lui seulement pour 48 heures.</p>
<p>Aos 10" o pássaro voa em direção ao ombro do garoto e pousa. Em seguida, inicia-se uma sequência de quatro <i>selfies</i>.</p>	<p>18" a 23" D'abord on s'affilie, ensuite on se <i>follow</i>, on en devient fêlé et on finit solo.</p>
<p>Dos 18" aos 23" são mostradas quatro fotos, da primeira até a última a personagem cresce, passando da infância à fase adulta e o pequeno pássaro que estava pousado sobre seu ombro ganha proporções maiores.</p>	<p>24" a 30" Prends garde à toi et à tous ceux qui vous <i>like</i>, les sourires en plastique sont souvent des coups d'<i>hashtag</i>.</p> <p>31" a 36" Prends garde à toi, ah les amis, les potes ou les <i>followers</i>, vous faites erreurs, vous avez juste la cote.</p>
<p>Aos 24" há uma mudança de local, agora, Stromae, já adulto, está sentado à mesa com seus familiares, enquanto mexe no celular, o pássaro come a refeição do dono.</p>	<p>37" a 42" Prends garde à toi, si tu t'aimes, garde à moi, si je m'aime.</p> <p>43" a 48" Garde à nous, garde à eux, garde à vous et puis chacun pour soi.</p>
<p>Aos 37" o pássaro está enorme e com uma aparência monstruosa, Stromae sai de casa e avista uma menina que fica amedrontada pelo animal que está pousado em suas costas.</p>	

Observando-se a letra da canção, pode-se constatar que o vocabulário da internet está sempre presente ao passo que na ária de Bizet nota-se um léxico voltado à exaltação do amor livre que a cigana Carmen demonstrava. Quando o amor exaltado por Bizet se transforma em um amor dependente de redes sociais, o vocabulário também é readequado e o videoclipe interage da mesma forma com o vocabulário através das imagens e das ações feitas por Stromae. Toma-se por exemplo, dos 18" aos 23", a sequência de *selfies* em que a personagem passa da infância para a fase adulta; paralelamente, a música também apresenta uma sequência de fatos: primeiramente nos inscrevemos (em uma rede social); em seguida, seguimos os perfis de pessoas; tornamo-nos loucos por ela; por fim, terminamos sozinhos.

O pássaro também aparece influenciando a vida pessoal de Stromae. Enquanto a família o adverte (aos 37") para que ele tome cuidado, Stromae mexe sem parar em seu celular e não percebe nem a proporção da ave, nem que ela está vivendo a vida

dele. Mais uma vez, tem-se a intertextualidade musical em relação à *Habanera*, a frase “*prends garde à toi*” é, nesse momento, repetida pela família no videoclipe e, na ópera, ela é recitada pelo coro de apoio, não por Carmen. Sendo assim, pode-se notar que, ao compor a sua canção, Paul Van Haver se preocupou tanto com a letra da ária quanto com o modo pelo qual ela foi encenada, transpondo estas características para o videoclipe.

De acordo com Clüver (2011), a intermedialidade implica todos os tipos de “inter-relação e interação entre mídias”. Rajewsky (2015), aponta três categorias de intermedialidade, a primeira, um sentido mais restrito da transposição; a segunda, um sentido restrito de combinação de mídias e a terceira, no sentido mais restrito de referências intermediáticas. A transposição de *Carmen* (ópera) para o videoclipe *Carmen* se encaixa na terceira definição, pois a autora acredita que as referências intermediáticas têm que ser “compreendidas como estratégias de produção de sentido que contribuem para a significação total do produto: este usa seus próprios meios, seja para referir a uma obra individual específica produzida em outra mídia [...], seja para se referir a um subsistema midiático específico [...], ou a outra mídia como sistema”. (Rajewsky, 2012: 25)

De fato, a adaptação de Paul Van Haver tramita entre duas mídias diferentes, a primeira uma ópera e a segunda um videoclipe. Jost (2006 *apud* Lima, 2013) definiu a intermedialidade como “um constante ir-e-vir de artes mistas em que as relações permitem significativas trocas de linguagens e de saberes” (Jost, 2006 *apud* Lima, 2013: 182). Representar outra mídia proporciona ao videoclipe a possibilidade de atingir outros públicos, como os jovens de hoje. Há que expressar um significado maior à crítica às redes sociais - se a música composta por Paul estivesse em um outro gênero, ou fosse cantada como ópera, talvez ela não obtivesse tanto êxito em sua crítica nos dias atuais.

Voltando à animação, nos primeiros minutos Stromae passou a sua vida sozinho. Juntamente à frase “*L’amour est enfant de la consommation*”, o videoclipe traz uma personagem nova, uma menina que será a companheira de Stromae, no entanto logo percebe-se que o pássaro cria um problema entre os dois. Há uma mudança de cena, passando da praça local onde eles se conheceram para um quarto; vê-se que o casal está deitado na cama com o pássaro no meio deles, há uma briga entre os dois. Neste momento a animação dialoga diretamente com a letra da canção: enquanto Stromae tenta se reconciliar com sua namorada, ele se aproxima dela e canta “*mais j’en connais déjà les dangers, moi, j’ai gardé mon ticket et, s’il le faut je vais l’échanger moi*”⁶, continua apontando para o pássaro que está deitado na cama junto com o casal, “*cet oiseau de malheur je le mets en cage, je le fais chanter moi*”⁷ e sorri, sua companheira, porém, não aceita a promessa e vai embora.

Como já visto anteriormente, o videoclipe é um gênero híbrido. Ele é também essencialmente multimodal, tendo em vista que trabalha com diversos modos (gestos, entonações, palavras, textos, etc.) e, além disso, diversas linguagens (oral, escrita, imagética, por exemplo). Mozdzenski (2013) considera que os videoclipes são ótimos materiais para investigar a multimodalidade, justamente por esse motivo; o pesquisador aponta um elemento intitulado “textos verbais acessórios” que são “por exemplo, diálogos acidentais ou elementos textuais gráficos integrantes das imagens do próprio videoclipe” (Mozdzenski, 2013: 104). Aos 1’50” da animação, Stromae caminha por uma rua juntamente com o pássaro que o pega pelo bico e o coloca sobre suas costas, como se estivesse montando em um cavalo. O pássaro então leva Stromae para um caminho em que, ao fundo, pode-se notar a presença de vários *outdoors* e cartazes. Segundo a teoria do autor citado acima, estes representam os textos verbais acessórios.

Estes elementos são capazes de exemplificar como a multimodalidade se torna importante para construir a crítica proposta por Paul Van Haver. Nos cartazes estão escritas frases como “*friend or follow*”, “*free wifi*”⁸ além de várias setas apontadas para a direção a qual o pássaro está seguindo. Paralelamente às cenas, o ritmo da canção possui um aumento na velocidade juntamente com a letra que repete os seguintes versos, intensificando, desta forma, o ritmo da canção, “*et c’est comme ça qu’on s’aime, s’aime, s’aime, s’aime. Comme ça, consomme, somme, somme, somme, somme*”.

Ainda sobre os vídeos musicais, Mozdzenski (2013) considera que eles se tornaram “um dos principais gêneros midiáticos de expressão cultural e estética da contemporaneidade” (2013: 103). Ora, não é de estranhar que esses meios de comunicação façam menção a grandes nomes do mundo artístico, político e social da época em que se vive. E esse também é um artifício empregado pelos roteiristas da animação: enquanto a personagem Stromae cavalga sobre a sua ave, na mesma trilha poluída com *outdoors* e setas, aparecem personalidades importantes e conhecidas mundialmente. A primeira é Orelsan - cantor que ajudou na confecção do videoclipe -, em seguida, o cantor canadense Justin Bieber seguido do casal americano Beyonce e Jay-Z montados em um único pássaro e abraçados; logo aparece a cantora Lady Gaga e depois, em uma ave extremamente grande, o ex-presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama; neste momento, a câmera focaliza seu rosto e ele olha em sua direção. Por fim, em um pássaro bem pequeno, a figura da rainha Elizabeth, monarca inglesa, é mostrada e, gentilmente, ela sorri para a câmera.

É neste momento que a intertextualidade ajuda a realçar a reprovação ao uso abusivo das redes sociais. Todas estas pessoas são figuras influentes e conhecidas no mundo em que vivemos e a maioria delas têm perfil em redes sociais exemplificada

na canção. Cada uma está montada em um pássaro de tamanho diferente, cada proporção do pássaro faz alusão à influência que cada personagem possui na vida real. Porém, esta influência acaba por não ser importante, pois todos estão indo para o mesmo caminho e terão o mesmo fim.

Para finalizar a história, a companheira de Stromae retorna ao cenário, caminha rapidamente em direção ao seu amado que lhe estende a mão; é muito tarde, cai e é pisoteada por um dos animais que estava na trilha. Finalmente, o lugar para o qual as setas estavam indicando é revelado: um precipício. No fim do abismo, um pássaro gigantesco com feições monstruosas devora as pessoas que lá são jogadas e as expele em um monte de dejetos.

Mozdzenski (2013) retoma a divisão de Frith (1988) que categoriza os videoclipes musicais em três configurações: a primeira com ênfase na performance, a segunda com ênfase na ficcionalidade e a terceira, com ênfase na artisticidade. O segundo modelo é o que se encaixa na obra, objeto desse estudo porque narra uma história. Para o autor, essa narrativa visual não precisa corresponder à visualização literal da letra da canção, “antes, pode ilustrá-la livremente, complementar ou ampliar seus sentidos ou ainda funcionar de modo totalmente independente”, de tal maneira que ela pode “produzir sentidos tão novos a ponto de modificar significativamente a leitura de sua letra” (Mozdzenski, 2013: 109). O videoclipe de *Carmen* não ilustra integralmente o que está sendo cantado, uma nova história é criada e complementa a letra da canção; ela se articula com elementos intertextuais e multimodais presentes ao longo da animação, reforçando assim, a ideia de que o uso excessivo às redes sociais acaba por destruir uma pessoa.

4. Considerações finais

Em Mérimée, Carmen é uma personagem que materializa a ideia do amor livre, contrapondo-se a seu companheiro Dom José que, por sua vez, acredita em relações monogâmicas-tradicionais. Bizet, ao adaptar esta obra para uma ópera, resgatou esta dicotomia, no entanto, apresenta ao público a cigana mais livre, como pode ser constatado pelos famosos versos da Habanera “*l’amour est un oiseau rebelle que nul ne peut apprivoiser*”.

Adaptando a ária de Bizet para a música eletrônica, Paul Van Haver utilizou a intertextualidade para intensificar a sua crítica ao uso abusivo das redes sociais. Entende-se que a metáfora do pássaro azul se contrapondo ao pássaro rebelde foi essencial para que a construção de sentido fosse alcançada.

Já na adaptação para outra mídia, o videoclipe da canção, o artista fortalece ainda mais sua opinião. Nele, a intertextualidade é ainda mais forte, como nas cenas onde foram feitas referências diretas à ópera (através da cena do coro de apoio) e na citação de pessoas do mundo político e artístico, apoiadas no uso de elementos multimodais. Os vídeos são, em sua essência, gêneros multimodais e, no videoclipe musical em questão, a multimodalidade se faz presente para acentuar diversos momentos da história (por exemplo, o trecho com os cartazes).

Após essa análise, pode-se dizer que se a canção e o videoclipe não tivessem sido construídos desse jeito, não teriam conseguido o mesmo efeito de sentido, pois a multimodalidade e a intertextualidade fizeram com que a crítica às redes sociais se tornasse ainda mais elaborada e engenhosa.

Bibliografia

- Bakhtin, M. 2003. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.
- Barbosa, L. et al. 2003. A intertextualidade musical como fenômeno. In: *Per Musi*. Belo Horizonte, vol. 8, p. 125-136.
- Bruning, K. C. S. 2009. “O gênero videoclipe sob um olhar intersemiótico”. *Signum: Estudos Linguísticos*. nº 12, p. 35-60.
- Clüver, K. 2011. “Intermedialidade”. *Pós*, v. 1, p. 8-23
- Costa, N. B. da. 2002. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: Dionísio, et. al. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 107-121.
- Genette, G. 2010. *Palimpsesto: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Edições Viva Voz.
- Holst, I. 1998. Os primórdios da ópera. In: *ABC da música*. São Paulo: Martins Fontes, p. 171-173.
- Hutcheon, L. 2013. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Ed. Da UFSC.
- Kristeva, J. 2005. A palavra, o diálogo e o romance. In: *Introdução à semiótica*. São Paulo: Perspectiva, p. 65 - 95.
- Mérimée, P. 2015. *Carmen*. In: *Carmen e outras histórias*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 292-329.
- Mozdzinski, L. 2013. “As configurações genéricas e multimodais do videoclipe”. nº 38. *Signo*, p. 100-117.
- STROMAE, *Carmen*. 2015. (3m37s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UKftOH54iNU>> Acesso em: 11 nov. 2018

Notes

1. “O amor é um pássaro rebelde e nada pode aprisioná-lo” (tradução nossa).
2. “O amor é como um pássaro do Twitter, estamos vidrados nele 48 horas por dia” (tradução nossa).
3. “O amor é filho da Boêmia, ele nunca nunca conheceu a lei” (tradução nossa).
4. “O amor é filho do consumo, ele quer sempre sempre mais escolhas, vocês querem sentimentos caídos do caminho? A oferta e a demanda como única e só lei” (tradução nossa).
5. Informação consultada no site *Youtube*. Acesso em 21 maio 2018.

6. “Eu já conheço os perigos, eu guardei meu ticket e se for necessário eu troco” (tradução nossa).
7. “E esse pássaro de má sorte, eu o coloco em uma gaiola, eu o faço cantar” (tradução nossa).
8. “amigo ou seguidor”, “wi-fi grátis” (tradução nossa).
9. “E é assim que a gente ama, ama, ama, ama, e é assim que consome, some, some, some, some ...” (tradução nossa).

Synergies Brésil n° 13 / 2018



Lecture, production
discursive
et multimodalité





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.

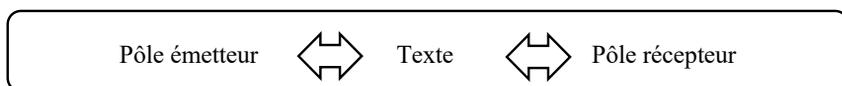
Introduction

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^e 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^e siècle et jusqu'à la moitié du XX^e 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^e 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^e 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 Internet¹ et *Vox latina*, publié sur la page Facebook² 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'interprétation³ ;
- 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 - 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 image⁴. 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 homogène⁵, un changement apporté par l'auteur - avec, par exemple, le choix d'un extrait particulièrement court⁶ - 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 images⁷ » et « *Vox latina* - en images⁸ », 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/>



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Une lecture du chapitre « Caractéristiques et pratiques de l'enseignant stratégique » de Jacques Tardif

Naouel Boubir

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
boubirnaouel@yahoo.fr

Résumé

Dans ses écrits, Jacques Tardif s'intéresse à montrer l'importance de l'enseignement stratégique et met l'accent plus particulièrement sur les différents rôles stratégiques de l'enseignant stratégique. Le même auteur s'appuie sur la psychologie cognitive pour expliquer comment des stratégies efficaces permettent à l'apprenant à dépasser des difficultés de compréhension. Tardif développe les phases de ce type d'enseignement tout en montrant son effet sur les pratiques de classe.

Mots-clés : enseignement stratégique, enseignant, rôle, méthode, pratique

Relatório do capítulo « Característica e práticas do professor estratégico » de Jacques Tardif

Resumo

Em seus documentos, Jacques Tardif se interessa em mostrar a importância da educação estratégica e enfatizar os vários papéis estratégicos do professor estratégico mais particularmente. O mesmo autor se apoia na psicologia cognitiva para explicar como estratégias efetivas permitem ao estudante superar dificuldades de compreensão. Tardif desenvolve as fases deste tipo de ensino mostrando seu efeito nas práticas de classe.

Palavras-chave: Ensino estratégico, professor, papel, método, prática

Account of chapter « strategic teacher's characteristics and practices » of Jacques Tardif

Abstract

In his papers, Jacques Tardif is interested to show the importance of the strategic teaching and emphasizes more particularly the various strategic roles of the strategic teacher. The same author leans on the cognitive psychology to explain how effective strategies allow the learner to exceed difficulties of understanding. Late develop the phases of this type of teaching while showing its effect on the practices of class.

Keywords : strategic education, teacher, role, method, practice

1. Résumé général

Avec les nouvelles technologies, l'enseignant et ses apprenants sont confrontés de plus en plus à des documents multimodaux ce qui nécessite des compétences spécifiques et surtout le recours à des pratiques stratégiques. Le présent travail se veut une lecture du chapitre n°5 intitulé *Caractéristiques et pratiques de l'enseignant stratégique* tiré de l'ouvrage de Jacques Tardif *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* (1992). Le contenu de ce chapitre donne des précisions sur une méthode d'enseignement des stratégies conçue depuis des années, mais utile à tout enseignant conscient de l'importance de ce qu'il présente.

Dans son ouvrage composé de six chapitres, Tardif consacre le chapitre n°5 à nous informer sur les différents rôles permettant de rendre un enseignant plus stratégique. En effet, il met l'accent sur un enseignant stratégique doté de certaines qualités et capable d'agir efficacement dans des situations signifiantes. Selon cet auteur, ce type d'enseignement donne à l'enseignant l'occasion de jouer plusieurs rôles, il est : penseur, preneur de décisions, motivateur, médiateur, entraîneur, etc. Partant des principes de la psychologie cognitive, Tardif montre que l'apprenant est appelé à être un élément actif et à tirer bénéfice de ses connaissances antérieures pour traiter celles qui sont nouvelles. Le traitement des connaissances se fait à travers ce que le même auteur appelle « une négociation cognitive ». Cette dernière permet la création d'un nouveau réseau de connaissances dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Toute cette opération nécessite la présence d'un enseignant prêt à aider l'apprenant à créer un nouveau réseau basé sur l'acquisition de différents types de connaissances (déclaratives - le quoi -, conditionnelles - le pourquoi et le quand - et procédurales - le comment) permettant de passer d'un contexte d'apprentissage à un autre :

Ainsi, la participation active de l'enseignant est nécessaire dans la mesure où elle permet à l'apprenant de construire un savoir d'où l'importance de l'enseignement stratégique. Cet enseignement donne plus de précisions sur les paramètres amenant l'enseignant à choisir et à planifier des activités proposées à l'apprenant. Il s'agit de la présentation de phases déjà expérimentées sur le terrain et permettant à l'apprenant d'acquérir différents types de connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales). En s'appuyant sur la psychologie cognitive, l'auteur explique que l'intervention de l'enseignant qui se caractérise par sa complexité et son importance doit se faire dans le but d'entraîner les apprenants à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives lorsque nécessaire. Cette utilisation doit être consciente pour que l'apprenant puisse faire appel à des stratégies selon le besoin et la situation. En plus du contenu d'une matière donnée, l'enseignant doit

faire appel à des stratégies cognitives et métacognitives permettant l'acquisition de ce contenu. Tardif lui-même explique l'importance de cet enseignement lorsqu'il écrit :

L'enseignement stratégique est également un équilibre délicat entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information. (1992 : 298).

Ce chapitre offre aux chercheurs intéressés par la question des stratégies non pas des recherches sur les stratégies générales, mais plutôt des études faites sur des stratégies spécifiques conçues particulièrement à un programme sous prétexte que « les stratégies générales constituent des moyens et qu'elles ne doivent pas être considérées comme des fins en soi. » (Tardif, 1992 : 300). Un enseignant stratégique, rajoute Tardif, doit prendre en considération les expériences antérieures (réussite ou échec) de l'apprenant et surtout leur influence sur ses connaissances acquises, ses perceptions de soi et sa compétence.

2. Rôles de l'enseignant stratégique

Concernant le rôle essentiel de l'enseignant stratégique, Tardif cite Knoll (1987) pour insister d'abord sur les compétences d'un enseignant stratégique soucieux du contenu qu'il présente et conscient des intérêts, des besoins et des connaissances antérieures de ses apprenants. Dans ce cas, l'enseignant est censé connaître les stratégies cognitives et métacognitives qui sont en relation avec ce qu'il enseigne et qui lui donne les qualités « d'un planificateur de l'apprentissage et un médiateur entre la connaissance et l'élève. » (1992 : 302).

L'enseignant stratégique, selon Jones *et al.* (1987), cités par Tardif, doit organiser et gérer le contenu présenté à l'apprenant, c'est pourquoi ces auteurs attribuent cinq rôles à cet enseignant : « il est penseur, un preneur de décisions, un expert de contenu, un modèle et un médiateur. » (1992 : 303) En s'inspirant des principes de la psychologie cognitive et des travaux des auteurs déjà cités, Tardif attribue à l'enseignant six rôles qu'il juge nécessaires et qui sont les suivants :

a. Un penseur

Pour mieux préparer des séquences significatives et les évaluer, l'enseignant doit s'interroger sur les activités proposées, sur les connaissances antérieures des apprenants ainsi que sur le matériel pour réaliser des tâches motivantes. À cet égard, l'enseignant stratégique doit être capable de faire un choix permettant à l'apprenant de dépasser les difficultés rencontrées lors d'une tâche.

b. Un preneur de décisions

Selon Tardif, l'enseignant stratégique doit sortir des limites du manuel scolaire et d'une fiche pédagogique déjà préparée pour prendre des décisions sur ce qu'il présente. Dans ce sens, Tardif précise que l'enseignant est le seul à connaître son public, c'est pourquoi il peut effectuer un choix à tous les niveaux pour offrir un climat convenable à ses apprenants. Ces décisions pourraient être d'une grande valeur si l'enseignant stratégique connaissait déjà ce qui se passe dans la tête de ses apprenants et par-là il intervient directement pour fixer des règles orientant leur comportement cognitif.

c. Un motivateur

Un enseignant stratégique doit faire face à l'abandon des études en mettant la motivation parmi ses priorités. Cette condition essentielle à l'apprentissage apparaît surtout à travers le choix des activités proposées par l'enseignant. En effet, inciter l'apprenant à s'engager à réaliser des tâches devient un but essentiel de l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant doit savoir que les compétences personnelles, les expériences et l'image que l'apprenant a de son passé influent sur sa motivation qui devient une responsabilité partagée entre un apprenant et un enseignant informé sur les différentes composantes de la motivation.

d. Un modèle

En tant qu'expert de sa matière, l'enseignant est totalement responsable de présenter un modèle à ses apprenants. Ceci se fait en leur donnant une idée sur les différentes étapes de l'accomplissement d'une tâche donnée. Pour jouer ce rôle, Tardif propose à l'enseignant d'expliquer à ses apprenants chacune de ces étapes en faisant appel, à haute voix, aux connaissances antérieures et aux stratégies cognitives et métacognitives indispensables. Autrement dit, l'enseignant offre à ses apprenants ce que Tardif appelle « le scénario complet de l'activité » qui sert d'exemple à d'autres activités. Il est difficile pour un apprenant de s'engager dans une nouvelle activité sans qu'il en connaisse auparavant le scénario. De ce fait, l'enseignant a recours aux différents types de connaissances pour discuter avec ses apprenants l'utilisation d'une stratégie particulière. En effet, « le modèle est une façon efficace de rendre évidentes pour l'élève toutes les exigences et toutes les composantes de tâche. » (1992 : 309)

e. Un médiateur

Ce rôle permet à l'enseignant de guider l'apprenant vers son autonomie concernant l'emploi des stratégies cognitives et métacognitives. Des discussions peuvent renforcer ce rôle lorsque l'enseignant essaie de connaître les perceptions de réussite et les connaissances mises en œuvre par ses apprenants lors de la réalisation de l'activité. En plus du rôle médiateur de l'enseignant, d'autres chercheurs

(Bransford, Arbitman-Smith, Stein et Yve, 1985 ; Brown et Palincsar, 1989 ; Collins, Brown et Newman, 1989)¹ mettent en valeur le rôle médiateur des apprenants qui est très efficace.

f. Un entraîneur

Le dernier rôle est celui d'un enseignant entraîneur. Il s'agit d'un enseignant capable de tenir compte des dimensions sociales et motivationnelles pour offrir à ses apprenants « des tâches complètes et réelles ». D'autres auteurs, Resnick et Klopfer, cités par Tardif (1992 : 310) insistent sur l'aspect globalisant sous forme « d'un ensemble signifiant » et non des éléments séparés pour faciliter son intégration dans la mémoire à long terme.

L'auteur donne l'exemple d'une activité de lecture qui est une activité complexe, car elle met en jeu un traitement compliqué des informations (pragmatique, sémantique, morphologique, syntaxique, idéologique, syllabique et grapho-phonétique). L'enseignement stratégique encourage la coordination recommandée de toutes ces sources d'informations. Pour mieux expliquer l'enseignement stratégique, Tardif donne l'exemple d'une expérience d'une enseignante (Madame Carrier) avec deux classes de niveaux différents : une classe de quatrième année avec quinze élèves qui sont les meilleurs de l'école et une classe de cinquième année avec quatorze élèves en difficulté. Ces derniers éprouvent des difficultés au niveau de la compréhension des textes. Beaucoup d'entre eux ne parviennent pas à trouver l'idée principale d'un texte et à reconstruire le sens du texte lu. Face à ce problème, l'enseignante a fait appel aux résultats des recherches multiples qui montrent que les élèves éprouvent moins de difficultés à comprendre les textes narratifs par opposition aux textes informatifs. C'est pourquoi elle a choisi d'intervenir pour le développement cognitif dans le cas d'un texte informatif. En s'attachant à choisir des textes motivants qui prennent en considération les intérêts de ses élèves. En optant pour le texte informatif, Madame Carrier a constaté que les textes proposés dans le manuel scolaire ne traitent pas des événements de l'actualité, c'est la raison pour laquelle elle a décidé de choisir des articles récents suscitant la motivation de ses élèves.

Tout en se basant sur les rôles de l'enseignant stratégique et sur les principes de l'enseignement stratégique, elle propose à ses élèves plusieurs textes qui peuvent enrichir leurs connaissances. L'organisation ne lui manque pas, elle a même prévu le temps convenable pour réaliser cette tâche. Pour enseigner les stratégies cognitives et métacognitives assurant la compréhension, elle a opté pour une démonstration suivie d'une discussion sur les étapes utiles pour trouver les idées générales du texte.

Dans des groupes hétérogènes, les élèves sont appelés à comprendre des textes en mettant en œuvre ce qu'ils ont déjà observé durant la démonstration faite par l'enseignante. À chaque étape, l'enseignante n'oublie pas d'offrir à ses élèves un modèle de travail pour leur faciliter la tâche et d'explicitement verbalement les stratégies cognitives et métacognitives utiles pour le faire. À leur tour, les élèves sont invités à faire eux même la démonstration par paires. Lors de la démonstration, l'enseignante peut intervenir lorsque l'élève utilise une stratégie inefficace d'où l'importance d'un enseignant médiateur. Le rôle de l'enseignante apparaît surtout lorsqu'elle amène des élèves en difficultés et les aide à employer des stratégies nécessaires pour trouver les idées principales du texte.

Trois semaines d'entraînement aux différents types de connaissances ont permis de réaliser « une pratique guidée » garantissant par-là une meilleure utilisation des stratégies cognitives et métacognitives. Après plusieurs occasions d'entraînement accompagnées par l'aide de l'enseignante, son assistance diminue avec le temps pour placer l'apprenant dans une phase de « pratique autonome » où il emploie consciemment des stratégies nécessaires.

3. Aperçu sur les phases de l'enseignement stratégique

Pour donner une idée approfondie sur l'enseignement stratégique et ses différentes phases, Tardif se réfère à Jones *et al.* (1987) qui distinguent trois phases de cet enseignement : préparation de l'apprentissage, présentation du contenu et application et transfert des connaissances.

La première phase respecte quatre étapes primordiales : « 1-la discussion des objectifs de la tâche, 2-le survol du matériel, 3-l'activation des connaissances antérieures, 4-la direction de l'attention et de l'intérêt. » (Tardif, 1992 : 324)

En partant des objectifs déjà fixés, l'enseignant s'engage dans des discussions avec ses apprenants pour les amener à comprendre ce qu'on attend d'eux. Ainsi, précisés dès le départ, les objectifs sont une étape très importante, car l'apprenant ne peut pas toujours les percevoir. À travers ses choix, l'enseignant doit s'attacher à rendre motivantes les activités qu'il propose. En vue d'atteindre ces objectifs, l'enseignant présente le matériel préparé ainsi que son organisation ce qui permet à l'apprenant de se familiariser avec le matériel et son utilisation. L'enseignant stratégique met en relation ce qu'il propose comme contenu avec les connaissances antérieures de ses élèves. Avec l'assistance de l'enseignant, l'apprenant traite les nouvelles connaissances en s'appuyant sur ce qu'il sait déjà. La direction de l'attention et de l'intérêt de l'élève constitue la dernière étape de cette phase où l'enseignant « crée un contexte d'anticipation. Il amène l'élève à formuler

des hypothèses par rapport au contenu. » (Tardif, 1992 :327) Dans ce contexte, l'apprenant est appelé à anticiper le contenu en formulant des questions.

La deuxième phase, appelée la présentation du contenu, renferme trois étapes : *le traitement des informations, l'intégration des connaissances et leur assimilation*. En faisant appel aux connaissances antérieures des élèves et à leurs anticipations, l'enseignant aide ses apprenants à établir des interactions sur les nouvelles informations et celles ancrées dans leur mémoire. Ces interactions peuvent rendre ce traitement significatif, notamment avec l'application des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à cette situation. Connaître l'utilité de chaque stratégie employée aide l'apprenant à devenir de plus en plus autonome.

Après cette étape, il est important que l'enseignant conduise ses apprenants à intégrer et à garder les connaissances (déclaratives, conditionnelles ou procédurales) essentielles. Pour ce faire, l'enseignant est obligé de proposer à ses apprenants des schémas d'informations importantes liées au contenu.

Dans l'étape suivante,

[...] l'enseignant stratégique insiste à nouveau, d'une façon la plus explicite possible, sur les changements intervenus dans la base de connaissances de l'élève. Ces changements ont certes été abordés au cours de l'étape précédente, mais la construction du savoir est à ce point exigeante qu'il est essentiel de revenir plus systématiquement sur ces changements pour favoriser leur intégration permanente dans la mémoire à long terme. (Tardif, 1992 : 330).

Une fois, les nouvelles connaissances acquises par l'apprenant, l'enseignement stratégique doit s'assurer du transfert et de l'application de ces connaissances dans d'autres situations authentiques et réelles.

À son tour, cette phase contient trois étapes : *l'évaluation formative et sommative des apprentissages, l'organisation des idées dans un tout cohérent et le transfert et l'extension des connaissances*.

La 1^{ère} étape donne l'occasion à l'apprenant de connaître son niveau par rapport aux nouvelles connaissances. Cette étape est très importante dans la mesure où elle représente « un des traits distinctifs entre les experts et les non-experts est cette conscience de ce qu'ils maîtrisent effectivement. » (Tardif, 1992 :331) Seul l'enseignant peut amener l'apprenant à développer avec lui ce niveau d'expertise à l'aide de discussions portant sur la valeur de ses connaissances. Le rôle de l'enseignant stratégique apparaît surtout au niveau de sa contribution « *à la construction de la connaissance avec l'élève.* » (1992 : 331) Cette étape est suivie d'une autre étape marquée par l'organisation de ces connaissances qui se fait sous forme de

schémas qui contiennent les types de connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales). Par ailleurs, ces schémas facilitent l'ancrage de ces connaissances dans la mémoire à long terme pour pouvoir les transférer dans d'autres situations convenables.

La dernière étape est une sorte d'entraînement à maîtriser ces connaissances et les transférer dans des situations prévues par l'enseignant. Ces transferts effectués par l'apprenant lui permettent de mobiliser plusieurs stratégies.

4. Les types de connaissances

Tout au long des étapes de l'enseignement stratégique, l'enseignant aide l'apprenant à identifier puis intégrer dans sa mémoire à long terme diverses connaissances. Dans le même sens, Tardif évoque trois types de connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales).

Relativement aux connaissances déclaratives, Tardif attire l'attention sur la stratégie de l'élaboration des informations qu'il définit, en s'inspirant de Gagné (1985) et Derry (1990), comme : « le processus qui consiste à ajouter de l'information à ce qui est présenté. L'ajout peut être une inférence, un exemple, un détail ou n'importe quel élément qui sert à accroître les informations fournies. » (1992 : 334) C'est une stratégie par laquelle, l'apprenant peut avoir la possibilité d'atteindre des connaissances par le biais de plusieurs voies. Ces dernières donnent l'occasion aussi à l'apprenant de réutiliser lorsqu'il est nécessaire ces connaissances.

Le lecteur a besoin aussi d'une autre stratégie, celle de l'organisation. Pour la définir, Tardif se réfère à celle proposée par Gagné (1985) qui la considère comme un « processus qui consiste à diviser l'information en sous-ensemble et à indiquer les relations que chacun de sous-ensembles entretient avec les autres. » (1992 : 388) L'intégration des connaissances déclaratives dans la mémoire à long terme se fait d'une façon hiérarchique. Cette stratégie est indispensable, car elle est le trait distinctif entre les experts et les personnes en difficulté. L'organisation facilite leur repérage dans la mémoire à long terme.

Ainsi l'élaboration et l'organisation augmentent « le nombre de voies d'entrée par lesquelles la personne peut accéder à une connaissance. » (Tardif, 1992 : 339) Le traitement de l'information dans la mémoire à long terme est différent d'un type de connaissance à un autre, tel qu'il est expliqué par Tardif :

Ces trois catégories de connaissances sont représentées différemment dans la mémoire à long terme. Les connaissances déclaratives sont représentées sous une forme propositionnelle, les connaissances conditionnelles, sous une forme

productionnelle (plusieurs conditions/ une action) et les connaissances procédurales, sous une forme productionnelle (une condition/ plusieurs actions). (1992 : 340).

Les connaissances conditionnelles, quant à elles, sont liées au transfert qui se fait d'un contexte à un autre. C'est « [...] recourir à une stratégie particulière. Le choix [...] de telle stratégie de traitement des informations constitue des connaissances conditionnelles. » (Tardif, 1992 : 346) Ces connaissances s'acquièrent en se basant sur deux stratégies : la généralisation et la discrimination. Pour définir la première stratégie, Tardif se réfère à Anderson, Kline et Beasley (1980) qui la considèrent « comme le processus qui consiste à changer les conditions d'une représentation productionnelle de sorte que son action s'applique à plusieurs cas. » (1992 : 347) Donc, l'idée de représentation productionnelle est liée à un ensemble de conditions essentielles fixées dans la mémoire à long terme. Si l'apprenant s'appuie sur une condition qui n'est pas essentielle, il peut aboutir à une représentation productionnelle erronée.

À cette stratégie s'ajoute une seconde appelée la discrimination qui élimine « le nombre de cas ou d'actions auxquels s'applique une représentation productionnelle. » (Tardif, 1992 : 353) L'apprenant peut recourir à cette stratégie lorsqu'il s'agit de la discrimination d'une condition. Malgré l'importance de ces deux stratégies, le rôle de l'enseignant reste indispensable, en mettant l'accent sur les traits distinctifs, pour assurer le développement des connaissances conditionnelles.

Les connaissances procédurales aussi ont également une grande importance et « elles sont représentées sous une forme productionnelle, une condition/ plusieurs actions. » (Tardif, 1992 : 356) Ces connaissances sont en relation avec deux stratégies : la procéduralisation et la composition.

Tardif lie la première stratégie à « une condition et une suite ou une séquence d'actions enchaînées les unes aux autres ». (Tardif, 1992 : 356) Dans ce cas, l'enseignant doit être une base de référence en démontrant à l'apprenant comment faire l'activité en faisant appel à la connaissance procédurale. En expliquant les différentes actions qui deviennent de petites représentations productionnelles, l'enseignant vise amener ses apprenants à « une expertise cognitive ».

En effet, ces petites représentations permettent à l'apprenant d'avoir une automaticité dans l'utilisation de la connaissance procédurale. Alors, l'acquisition de ce type de connaissance demande de la part de l'enseignant de savoir comment s'intègrent ces connaissances dans la mémoire à long terme.

La stratégie suivante est la composition. À son tour, cette stratégie permet d'unir et d'associer ces petites représentations productionnelles. Cette coordination est, selon Tardif, « un moyen pour favoriser le transfert à des situations de la vie réelle ». (1992 : 363) Cette étape de la pratique guidée permet à l'enseignant stratégique de jouer différents rôles (médiateur, entraîneur et motivateur) pour établir le contact entre la connaissance et l'apprenant. Comme son nom l'indique, la pratique guidée est une étape où l'enseignant guide ses apprenants à l'aide d'interventions significatives qui visent leur autonomie. Cette dernière se voit surtout dans la dernière phase (la pratique autonome) de l'enseignement stratégique. Alors, l'assistance de l'enseignant diminue avec le temps pour laisser l'occasion à l'apprenant d'acquérir seul ces connaissances.

Comme il vient d'être expliqué, connaître les types de connaissances et leurs traitements dans la mémoire à long terme devient une nécessité pour un enseignant qui veut assurer un enseignement stratégique. L'auteur attire l'attention sur l'organisation de ces connaissances sous forme de schémas dans la mémoire à long terme de l'apprenant. Et, pour expliquer ce point, Tardif donne l'exemple de la lecture de textes de structures différentes où l'apprenant doit exploiter les trois catégories pour pouvoir distinguer plusieurs textes par leur structure. Dans ce cas, les trois types de connaissances sont liés les uns aux autres : d'abord, les connaissances déclaratives demandent d'autres connaissances conditionnelles qui, à leur tour, peuvent faire appel à des connaissances procédurales.

La relation entre ces connaissances doit être schématisée par l'enseignant stratégique pour que le savoir soit construit et par-là prendre en compte le côté positif de leur acquisition comme le montre Tardif :

Ces trois catégories de connaissances des structures textuelles doivent être reliées entre elles non seulement parce qu'elles correspondent à un même objet de connaissances, mais également parce que leur efficacité dans l'action n'est assurée que lorsqu'elles sont regroupées dans un schéma d'action et de réflexion. (1992 : 369).

Schématiser ces connaissances n'est pas une tâche facile. Un certain nombre d'apprenants éprouvent le besoin d'une aide de la part de leur enseignant afin de regrouper ces connaissances de manière significative.

Pour conclure son chapitre, Tardif précise qu'un enseignant stratégique est censé tenir compte de « l'évolution cognitive et affective » et sortir des limites des manuels scolaires en plus de proposer un contenu selon les besoins des apprenants. Servir de modèle à l'apprenant est d'une grande importance pour l'aider à être à la fois expert et autonome.

Enfin, le chapitre se conclut par une bibliographie de six références utiles pour ceux intéressés à la question.

Les recherches en psychologie contribuent à faire avancer l'apprentissage et surtout les pratiques enseignantes. Basé sur des études récentes sur l'enseignement dans sa relation avec l'emploi des stratégies, Tardif nous récapitule des éléments essentiels relatifs à des pratiques proposées au service de l'apprenant. Beaucoup de conceptions cognitives sont citées pour expliquer les rôles de l'enseignant stratégique, des connaissances antérieures, etc. Nous conseillons les enseignants de lire cet ouvrage incontournable pour améliorer leurs pratiques de classe, tel qu'il est signalé également par Marcotte : « la pratique enseignante que l'auteur a su rendre explicite, l'ouvrage constitue une référence de base en formation et perfectionnement des maîtres » (1993 : 422).

Bibliographie

Tardif, J. 1992, *Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique*, dans Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, éd. Logiques, chap 5, p. 295-377.

Marcotte, S. 1993, « Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : éditions Logiques », revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n°2, p.422.

Note

1. Cités par Tardif (1992 :310).



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

L'adaptation filmique comme levier pour la compréhension de la lecture littéraire en situation de Français Langue Étrangère

Nyberth Emanuel Pereira dos Santos

Université Fédérale de Campina Grande (UFCG), Brésil

nyberth@gmail.com

Josilene Pinheiro-Mariz

Université Fédérale de Campina Grande (UFCG), Brésil

jsmariz22@hotmail.com

Résumé

Cet article vise à discuter l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire, en tant qu'élément paratextuel (Genette, 1984) et également comme un important levier pour la lecture, littéraire en particulier, dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Nous analyserons le rapport entre la littérature et l'adaptation sémiotique d'après Jakobson (2007). Notre compréhension est ancrée sur le fait qu'en contexte d'enseignement de langue, il est essentiel d'identifier la distinction entre l'art filmique et celui de la littérature, étant donné que ce sont deux formes autonomes d'expression du langage. Néanmoins, ce binôme peut se présenter comme un passage inévitable, produisant chez les apprenants de FLE l'envisageable découverte de la lecture littéraire de manière singulière en classe de français langue étrangère.

Mots-clés : adaptation, lecture littéraire, sémiotique, littérature en FLE

A adaptação fílmica como estímulo à compreensão da leitura literária em contexto de Francês como Línguas Estrangeira

Resumo

Este artigo visa a discussão sobre a adaptação fílmica de uma obra literária enquanto elemento paratextual (Genette, 1984) e também importante estímulo para a leitura, literária em especial, no âmbito da aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE). Discutiremos a relação entre a literatura e a adaptação semiótica, sob a perspectiva de Jakobson (2007). Nossa compreensão está ancorada no fato de que em contexto de ensino de língua, além de outras atitudes, é necessário identificar a diferença entre a arte fílmica e a literária, considerando-as como duas formas autônomas de expressão da linguagem. Todavia, esse binômio pode se apresentar como uma porta inevitável, permitindo ao aprendiz de FLE a desejada descoberta da leitura literária de modo peculiar, em aula francês como língua estrangeira.

Palavras-chave: adaptação, leitura literária, semiótica, literatura em aula de FLE

Film adaptation as a stimulus for understanding literary reading in a situation of French as a Foreign Language

Abstract

This article aims to propose discussions about the film adaptation of a literary work as a paratextual element (Genette, 1984) and also as an important stimulus for reading, especially literary, in the context of learning French as a foreign language (FFL). We discuss the relationship between literature and semiotic adaptation, based on Jakobson (2007). Our perception is anchored in the fact that in the context of language teaching, in addition to other attitudes, it is necessary to identify the difference between the filmic and literary art, considering them as two autonomous forms of language expression. However, this binomial may present itself as an inevitable door, allowing the apprentice of FFL the desired discovery of literary reading in a peculiar way, in a French class as a foreign language.

Keywords: adaptation, literary reading, semiotics, literature in FFL class

Introduction

En tant que processus d'adaptation pour le cinéma, la littérature a toujours fait l'objet de nombreuses discussions ; chose qui ne date pas d'aujourd'hui puisque Virginia Woolf, dès les années 1920, par exemple, critiquait déjà l'une des adaptations filmiques d'*Anna Karénine*, le roman de Tolstoï, en affirmant que le cinéma parasitait la littérature en n'inventant pas lui-même ses propres histoires. Ainsi, pour Woolf, le cinéma devait rechercher sa spécificité particulière pour s'imposer comme un art autonome.

Toutefois, des discussions telles que celles mentionnées ci-dessus ne déterminent pas le sens du terme adaptation en lui-même qui, selon le dictionnaire *Aurélio* (2000), désigne un quelconque texte modifié, adapté au public ou transformé. Cette notion initiale est réaffirmée lorsque nous nous appuyons sur la théorie de la traduction intersémiotique ou transmutation de Jakobson (2007), laquelle consiste en l'interprétation de signes verbaux au moyen de systèmes de signes non verbaux.

En prenant comme point de départ les considérations de Jakobson, nous avons pour but d'apporter des réflexions sur l'adaptation filmique en tant qu'important élément pour la lecture littéraire, car en considérant une telle relation de traduction, nous observons l'existence de conservation de sens dans le processus de passage du texte en film, bien qu'il y ait des changements. Nous pensons ainsi non seulement renforcer l'étude de l'œuvre littéraire en tant qu'élément doté d'images, de sens, mais également favoriser le plaisir pour l'étude de texte.

À partir de la possibilité de l'approche filmique comme levier pour la lecture littéraire, nous identifions ce support comme un moyen dialectique pour faciliter l'approche du littéraire, bien qu'ils soient, le film et le texte littéraire, deux types différents de sémiotique, puisque le cinéma, en « réinventant » la littérature, utilise ses propres mécanismes pour exprimer la poétique textuelle, à travers, entre autres, le scénario, le positionnement des caméras, les couleurs, la musique. Ainsi, intégrées au contexte de l'enseignement, nous percevons dans ces deux formes d'expressions du langage (la littérature et le cinéma), même étant différentes, en dialogue, qu'il est possible d'ouvrir une voie capable d'offrir aux apprenants d'une langue étrangère, par exemple, des moyens pour une meilleure compréhension littéraire, comme un élément agréable et doté de nombreuses dimensions : subjective, sociologique, ethnographique, historique (entre autres), comme nous signale Silva (2008). Au-delà de cette notion, nous y ajoutons les propos de Lacelle et Lebrun : « Le réalisme attribué à l'image en mouvement n'est pas surprenant. L'effet de catharsis est accentué au cinéma par le fait que l'identification passe par le visuel ; le spectateur se reconnaît dans le mouvement des personnages comme s'il se trouvait devant un miroir » (2014 : 8). Évidemment, le langage littéraire est un absolu créateur d'images, en revanche, en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier avec des apprenants débutants, le support imagé constitue un élément essentiel pour favoriser la compréhension de lecture d'une œuvre littéraire, car, dans ce cas, la polysémie du texte peut se présenter comme un obstacle pour la compréhension.

Littérature : matérialité de la subjectivité sociale et enseignement

Lorsque nous proposons de nous pencher sur la relation entre l'enseignement de la littérature et le cinéma en tant qu'adaptation et élément paratextuel, nous estimons important avant tout de nous positionner sur certains concepts et caractéristiques qui imprègnent le texte littéraire dans sa matérialité. Ainsi, pour retranscrire les exposés initiaux de cette étude, nous nous servirons des concepts de Candido (2010) et de Séoud (1997) sur le texte littéraire et de la relation étroite qu'il entretient avec la langue ; concernant cette relation, nous utiliserons plus spécifiquement les concepts de Bakhtine (2010), pour qui la langue est dotée d'un aspect idéologique, c'est-à-dire qu'elle est considérée comme sémiotique.

Si nous envisageons la littérature comme un facteur social, nous pensons donc qu'il est nécessaire de considérer pareillement et au préalable la langue comme telle, puisque c'est elle qui la structure avec ses règles, comme un code, en matérialisant les idées issues d'un produit social inscrit de manière discursive dans l'histoire. Sur la relation étroite entre langue et littérature, en tant que matérialité

linguistique qui la structure idéologiquement, nous rapporterons ainsi l'exemple de Maingueneau (2011) comme témoignage sur la relation que lui, en tant que linguiste, entretient avec la littérature. À cette fin, il déclare que « loin d'être un ornement contingent, la littérature participe à la construction de la langue. [...] », Considérant que la production d'énoncés de qualité donne la qualité de la langue. » (Maingueneau, 2011, cité dans Brait, 2010 : 29-30). À cet effet, il réaffirme ainsi que la littérature est l'une des plus belles et des plus élaborées manifestations de la langue, ce qui lui donne la propriété d'être un produit social inscrit dans l'histoire, mais qui constitue aussi un signe - nous nous référons ici au concept de signe de Bakhtine (2010) - conférant à la littérature la propriété de s'inscrire dans le temps et dans l'espace comme matérialité linguistique.

Par conséquent, sur la base des études bakhtiniennes autour du langage, nous considérons la littérature comme une sémiologie, parce qu'elle est idéologique et fait référence à quelque chose en dehors d'elle-même. Elle est donc constituée d'une construction artistico-symbolique, structurée matériellement dans un objet physique, et fait partie d'une réalité matérielle, réfléchissante et réfractant, toutefois dans une autre réalité, fruit de la création de l'écrivain, bien qu'il puise son inspiration dans le réel. Ainsi, « le mot est le mode de relation sociale le plus pur et le plus sensible » (Bakhtine, 2010 : 36), c'est le phénomène idéologique par excellence et les mots, à leur tour, s'associent pour structurer le texte littéraire.

Ainsi, en considérant la littérature comme une grande sémiologie, nous comprenons que cette matérialité est rendue possible par la structuration de l'œuvre littéraire à travers les signes, lesquels entrent dans le domaine de l'idéologie et, par conséquent, acquièrent une valeur sociale. Cependant, nous ne pouvons lire que ce qui a été reconnu socialement avec une certaine valeur socialement établie, c'est-à-dire pertinente pour la communauté dans laquelle l'œuvre circule. Ainsi, nous croyons que pour que l'œuvre littéraire ait une pertinence sociale, il doit y avoir un accord idéologiquement circonscrit entre les locuteurs d'une langue.

Si le mot est ainsi structuré comme un signe et est la manière à travers laquelle la littérature donne vie à ses intrigues, nous allons donc en tirer quelques remarques concernant la littérature en tant que facteur social, sur la base des études de Candido (2010), pour mieux saisir dans quelle mesure et comment la littérature et la vie sociale sont impliquées, et comment la langue, en tant que signe idéologique, structure cette matérialité artistique.

De cette façon, le facteur social n'est pas considéré comme une chose extérieure à l'œuvre artistique, mais il s'ajoute à la littérature de telle sorte qu'il constitue un facteur intériorisé. Ainsi, l'art, d'une façon générale, devient social à deux

égards : tout d'abord, parce qu'il « dépend de l'action des facteurs du milieu, qui s'expriment dans l'œuvre à divers degrés de sublimation ; ensuite, parce qu'il produit sur les individus un effet pratique, en modifiant leur comportement et leur conception du monde, ou en renforçant en eux le sentiment des valeurs sociales » (Candido, 2010 : 30).

Comme exemple classique de cette relation entre la littérature et la vie sociale, nous avons la littérature résistante, à travers laquelle nous prendrons plus spécifiquement nos exemples au sein de la littérature française. Le récit de Vercors (1994), auteur français qui s'est engagé dans la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale, exprime avec véhémence la tyrannie de l'occupation nazie en France et, par l'intermédiaire de cette littérature, qui a été distribuée sous forme de feuillets de manière clandestine, appelait les Français à résister à Hitler et à toute la philosophie de l'occupation allemande. De ce fait, en narrant la manière de vivre de la Résistance française à l'époque, par l'intermédiaire d'histoires fictives, il cherchait à influencer le comportement des gens, un comportement de refus, de non-acceptation des modèles établis par celui qui dominait ou qui, en quelque sorte, exerçait son pouvoir sur la société. Ici, nous avons donc un artiste qui, par une impulsion, par une nécessité intérieure, donne vie à l'écriture de la littérature, l'orientant selon les besoins de son temps, en choisissant le thème de la Résistance (se murant surtout dans le silence), agissant sur les moyens avec véhémence dans un but idéologique, spécifique.

En ce sens, il faut étudier les influences concrètes exercées par les facteurs socioculturels, dont les plus déterminants sont liés à la structure sociale, aux valeurs et aux idéologies, aux techniques de communication. Ainsi, l'art n'est fini qu'en tant que système symbolique de communication interhumaine, lorsqu'il se répercute et agit sur le milieu. Il est possible que l'écrivain, bien qu'influencé par le milieu et par les facteurs socioculturels de son temps, n'écrive que pour le contentement de ceux qui le liront, n'exerçant sur ses lecteurs rien de plus que le plaisir de la lecture de son texte.

Mais, si nous revenons à notre espace, l'enseignement du FLE, nous pouvons ajouter que cet espace peut être considéré comme l'un des espaces les plus propices à l'étude du texte littéraire, car, dans ce lieu, il devient possible de travailler plusieurs facteurs qui sont incités par l'art, comme la littérature, en particulier, le culturel qui est intrinsèque à la langue. Le texte littéraire n'est pas dissociable de la langue, puisque celle-ci le structure, le met en forme et maintient une relation idéologique avec la réalité (Candido, 2010). Dans ce sens, l'art littéraire ne doit pas être perçu comme un obstacle, mais plutôt comme une source de plaisir et doit donc être abordé en classe de langue à des « doses homéopathiques » (Pinheiro-Mariz,

2007), à partir d'une relation dans laquelle l'enseignant interroge les apprenants, les amenant à la compréhension du texte.

Ainsi, plusieurs chemins peuvent s'ouvrir permettant à l'apprenant la perception de l'importance d'une lecture littéraire, à l'aide de l'art. Ces facteurs peuvent donc être développés chez tous les types d'apprenants, de ceux de langue maternelle jusqu'à ceux de langue étrangère, du fait qu'ils ont à disposition des méthodes appropriées pour chaque type de situation. Parmi les moyens permettant de rendre possible une telle réalisation, nous avons le cinéma, point qui sera développé ci-dessous.

Considérations sur le cinéma et la traduction intersémiotique

Avant de commencer à nous interroger sur l'approche du film avec la littérature en salle de classe de FLE, il est important d'avoir en vue trois concepts qui doivent être clarifiés afin de mieux comprendre la systématisation de l'étude de cet art axé sur la didactique des langues et de la littérature : les concepts de cinéma, de film et d'adaptation filmique.

Nous pourrions simplifier cette discussion en disant que le cinéma est quelque chose de macro, qui englobe la production filmique et qui représente la réalité dans laquelle elle s'insère. Toutefois, cette approche n'est pas si ingénue et ne peut être réduite à une simple mimèse de la réalité. Le septième art comme réalisation sociale est ainsi, comme pour d'autres formes d'art, en faveur d'une classe qui le produit, transmettant des valeurs, des idéaux, représentant une réalité relative qui n'est pas toujours la réalité de ceux qui l'apprécient.

Sur certains aspects du cinéma, Bernadet (2006) émet ainsi d'importantes réflexions pour le définir. Dans un premier temps, l'auteur insiste sur le fait que le cinéma ne reproduit pas, de fait, la vision humaine de/sur la réalité. Ce qui se passe sur le « grand écran » est une imposition de la réalité, avec une vraisemblance due aux mouvements, ce qui manque à la peinture ou à la photographie pour que ces formes d'art puissent avoir un ton aussi crédible que le cinéma. Ainsi, en regardant un film, nous sommes pris par une réalité qui nous est imposée et superposée, et pendant ces deux heures de production en moyenne, nous sommes amenés à vivre l'angoisse et les exploits des personnages qui vivent la narration filmographique. C'est précisément à cause de cette concaténation de personnages que le cinéma ne peut pas être défini comme la réalité elle-même, mais plutôt comme la vraisemblance, ainsi comme toutes les formes d'art :

Dire que le cinéma est naturel, qu'il reproduit une vision naturelle, qu'il met la propre réalité à l'écran, c'est presque dire que la réalité s'exprime à l'écran. En éliminant la personne qui parle ou fait du cinéma, ou plutôt, en éliminant la classe sociale ou une partie de cette classe sociale qui produit ce discours ou ce cinéma, on retire aussi la possibilité de dire que ce discours ou ce cinéma représente un point de vue. En disant que le cinéma exprime la réalité, le groupe social qui entoure le cinéma se place comme entre parenthèses, et ne peut être remis en question (Bernadet, 2006 :19-20).

Avec cette notion de ce que serait un tel art, une combinaison d'effets photographiques, de personnages qui donnent un ton crédible à une réalité représentée, il est déjà possible de percevoir une grande réalité matérielle avec le texte littéraire, car la littérature, aussi, utilise des techniques liées au code écrit pour créer les différentes réalités. Ainsi, par rapport au cinéma, il est beaucoup plus important, pour beaucoup de gens, de savoir ce que disent les films, ce qu'ils représentent, leur contenu, que de savoir si celui-ci représente ou non la réalité. En plus de cette notion, nous savons que le cinéma, en tant que marché, en développant son propre langage, s'est diffusé par l'intermédiaire des possibilités de reproduction et a acquis une force de domination idéologique et commerciale.

Ainsi, le cinéma est plutôt une industrie qui produit des films, mais structurée à partir des idéologies et des visions du monde de ceux qui le font, d'une manière qui aide à orienter la lecture de ceux recevant ses images qui, bien que prêtes, représentent une réalité qui n'est pas naturelle mais construite idéologiquement. En considérant la production d'un film adapté, il faut considérer également, au-delà du produit filmique et du texte source, toute une machine qui engendre la production cinématographique. De ce fait, ce n'est pas seulement l'histoire elle-même qui devient importante, mais le moment historique où la traduction intersémiotique se produit.

Le concept de traduction intersémiotique se trouve initialement chez Jakobson (2007), pour qui la signification d'un signe linguistique est sa traduction par un autre signe, qui peut lui être substitué, et qui peut être développé plus complètement. Ainsi, le linguiste distingue trois façons de traduire un signe verbal : la traduction intralinguale ou reformulation, qui consiste en l'interprétation des signes verbaux au moyen d'autres signes de la même langue ; la traduction interlinguale proprement dite, qui consiste en l'interprétation des signes verbaux au moyen d'une autre langue ; et la traduction intersémiotique ou transmutation, qui consiste en l'interprétation des signes verbaux au moyen de systèmes de signes non verbaux.

Ainsi, lorsque nous considérons l'adaptation filmique en tant que traduction intersémiotique, nous revenons à la notion initiale que la littérature est constituée comme une sémiose qui est transformée sur l'écran en une autre sémiose, à partir du point de vue du scénariste et du réalisateur du film. Par conséquent, nous avons ici la représentation de l'œuvre, à travers le regard d'autrui et à travers un milieu sémiotique doté de son propre langage, tel que l'éclairage, les gestes, les scénarios, etc.

À partir de ces considérations autour de la traduction intersémiotique, les débats qui constituent à considérer le texte source meilleur à l'adaptation et vice-versa n'ont plus de sens, car il faut considérer ce processus de transmutation de sens ; l'œuvre littéraire ne va pas sur l'écran pour être représentée telle qu'elle a été écrite, mais avant d'arriver au produit final, elle passe par la lecture de son scénariste et d'un réalisateur, qui vont introduire dans l'œuvre finale, leurs visions du monde, les impressions suscitées par le livre dont ils se sont inspirés, en plus de ces deux moyens se constituant en sémosis différentes, avec leurs propres langages et méthodes.

L'enseignement de la littérature et l'adaptation filmique : une possibilité

De ce fait, pour susciter l'intérêt et la motivation des apprenants, il est conseillé à l'enseignant de les guider, que le choix du texte soit libre, toujours en fonction du groupe d'âge et du profil de ceux qui vont s'immerger dans le monde de la littérature. Cependant, la question de la prélecture du texte littéraire n'est pas prise en compte ou est peu considérée en ce qui concerne le texte littéraire dans une classe de langue étrangère. En nous concentrant sur un tel contexte d'enseignement, quelques considérations peuvent être cependant émises au sujet du processus de lecture, puisque les apprenants ne sont pas seulement en contact avec une nouvelle façon de dire les choses, une chose qui est très explicite dans le langage littéraire et ses mécanismes figuratifs, mais avec un code qui ne leur est pas habituel, portant en son sein la culture, qui n'est toutefois pas la leur.

En nous reportant sur les études de Pinheiro-Mariz (2007), sur le travail du texte littéraire en contexte de FLE, nous comprenons donc que ce processus est fondamentalement basé sur la compréhension de l'écrit, et pour que cette compétence connaisse un succès considérable, trois opérations fondamentales existent : anticiper, ce qui est établi au moment de l'anticipation à la lecture du texte ; identifier, ce qui correspond à la lecture proprement dite, au sein de laquelle les apprenants vont identifier le texte, dans un processus de traduction qui peut être intralingue ou interlingue ; vérifier, le moment de la post-lecture, où les apprenants

vérifient les deux autres moments en conformité avec le message véhiculé par le texte littéraire. Pour ces trois moments, nous soulignerons le processus d'anticipation à la lecture du texte littéraire proprement dite, moment pour lequel nous pensons qu'il est nécessaire de bien se préparer, notamment en contexte de FLE. C'est à cette occasion que le film intervient comme élément propice et « facilitateur » de la lecture.

L'adaptation filmique et son utilisation comme sensibilisation

L'utilisation du film en tant que sensibilisation pour la lecture littéraire apparaît au premier moment du contact des apprenants avec l'œuvre littéraire, avant qu'ils ne soient amenés à la lecture du texte littéraire en lui-même. Cela correspond, alors, au moment de la prélecture et apporte des informations qui peuvent être utilisées pour conduire à la construction du sens textuel, ou même à la mobilisation lexicale du sujet de la lecture.

En ce qui concerne le cinéma dans cette phase de lecture, nous supposons que le film, comme traduction intersémiotique, porte en lui les informations susmentionnées, de sorte qu'en plus de transmettre les éléments de l'œuvre littéraire elle-même, il apporte des informations supplémentaires ajoutées par les réalisateurs : les dialogues, les personnages et leurs émotions, par exemple. De tels éléments facilitent la lecture, de sorte que les étudiants peuvent commencer à comprendre le texte écrit (ce qui se produit au cours de la phase « identifier ») avec une connaissance préalable de celui-ci, transmis de façon légère et subtile : à travers le film. Cette façon plus légère d'introduction à la lecture textuelle est due grâce au langage filmique, ce qui facilite la formation d'images que la littérature proportionne, car elles sont déjà données au moment du visionnage filmique.

Bien que le film soit utilisé dans la salle de classe comme traduction intersémiotique, cela n'en fait pas moins un prétexte pour l'étude de la littérature, car nous n'excluons pas ici le travail d'interprétation, mais ajoutons à la lecture littéraire le culturel qui, selon les mots de Napolitano (2011), aide l'école à redécouvrir la culture autant quotidienne qu'érudite, car le cinéma est le terrain sur lequel l'esthétique, le loisir, l'idéologie et les valeurs sociales les plus larges sont synthétisées dans une même œuvre d'art.

Lorsque nous nous tournons vers l'œuvre traduite, de telles possibilités deviennent encore plus évidentes puisque nous pouvons analyser l'exploitation des deux formes de langage : filmique et littéraire, afin d'étudier les ressources et les dispositifs que le réalisateur, le scénariste et les acteurs ont utilisés pour s'exprimer, ainsi que la façon dont ces ressources se retrouvent dans l'œuvre littéraire. Il devient alors

possible d'entrer dans une articulation plus approfondie entre le film et le contexte sociohistorique, et de regarder, d'une manière détendue mais attentive, comment cette expression se produit dans le texte littéraire ; d'étudier les modifications subies par le texte lors de sa transformation en film, les dialogues que les apprenants estiment importants et qui ne sont pas dans telle ou telle œuvre ; enfin les possibilités infinies de joindre les deux sémioses en un seul instant.

Par ce biais, nous réalisons donc qu'il n'est pas impossible d'explorer ces deux langages, ce qui rend crédible le fait que l'étudiant puisse lire l'œuvre littéraire et réactualiser la perspective de la littérature comme outil pour lire le monde qui l'entoure, comme nous le signale Ghirad (2017 : 66). Il est maintenant évident que de nombreux textes littéraires ne sont pas encore passés à travers ce procédé de la sémiose et n'y passeront probablement jamais. Néanmoins, si l'enseignant de FLE compte sur ce support, il peut favoriser l'apprentissage de la langue, ainsi que d'autres éléments qui sont indispensables à cet apprentissage, soit de la langue soit de la culture, en la considérant comme un élément particulier dans n'importe quelle langue. Au-delà de cette perspective, quand la lecture littéraire est stimulée, il y a une infinité d'autres stimulus qui sont incités, comme nous signale Marcel Proust « sur la littérature » : « Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot, chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contresens. Mais dans les beaux livres, tous les contresens qu'on fait sont beaux » (1993 : 385). Or, si le grand écrivain assure que les plus beaux livres de la littérature ont une beauté mystérieuse qui semble être écrite en langue étrangère, pourquoi ne pas permettre à nos étudiants de les lire ? C'est pourquoi, à notre avis, l'adaptation filmique serait l'un des chemins possibles pour l'accès à ce beau mystère.

Quelques conclusions

Nous pouvons percevoir, à partir des remarques faites tout au long de ces lignes, comment la langue, en tant que structure sociale, présente de nombreuses possibilités de travail, surtout pour les sémioses qui suscitent l'imagination humaine.

En ce qui concerne la relation entre le cinéma et la littérature en tant qu'un moyen particulier de représentations idéologiques, nous adjoignons pareillement à ce binôme la possibilité de permettre à nos étudiants une réflexion critique sur la réalité qui les entoure, en leur permettant de se situer comme des sujets capables de modifier leurs propres réalités, en tant que lecteurs littéraires. Cette approche du texte littéraire en classe de langue, ayant des adaptations cinématographiques comme levier pour la lecture, peut être un chemin de sensibilisation

à la compréhension de lecture, surtout pour les débutants ainsi que pour les étudiants de domaines d'études différents de celui des Lettres. En effet, d'une manière générale, ces derniers n'auront pas beaucoup d'opportunité de lire, voire de connaître des œuvres littéraires.

Si nous pensons au contexte du FLE, nous identifions comment cette possibilité d'enseignement développe chez l'apprenant une capacité de compréhension de lecture littéraire, voire du monde, car elle provoque un certain élargissement des horizons de l'apprenant. En outre, nous nous rendons compte qu'en associant la littérature et le cinéma en classe de FLE, nous permettons aux apprenants de devenir des consommateurs de deux types autonomes d'art et probablement des critiques de leurs propres entourages en les incitant à la lecture de la littérature, donc du monde, à partir de cette médiation.

Bibliographie

- Bakhtin, M. 2010. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec.
- Bernadet, J.-C. 2006. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense.
- Brait, B. 2010. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto.
- Candido, A. 2010. *Literatura e sociedade*. 11ed. Rio de Janeiro : Ouro sobre azul.
- Ferreira, A. B. de H. 2000. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Éd du Seuil.
- Jakobson, R. 2007. *Linguística e comunicação*. 24 ed. São Paulo : Cultrix.
- Lacelle, N., Lebrun, M. « La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application ». *Forumlecture.ch*, 2014.
- [En ligne] <https://www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=2&year=2014> [consulté le 15 janvier 2018].
- Pinheiro-Mariz, J. « *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)* », Thèse de doctorat en Langue et Littérature Française, sous la direction de Tokiko Ishihara, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2008, 284 p.
- Proust, M. 2000. *Sur la lecture*. Paris: Libro.
- Napolitano, M. 2007. *Como usar o cinema na sala de aula*. 5 ed. São Paulo : Contexto.
- Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.
- Silva, M. V. 2008. Motivações para a leitura literária no Ensino Médio. In. Araújo, M. L. *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande : Bagagem, p. 41-54.
- Ramazina-Ghirard, A. L. 2017. Letramento literário multimodal e intermediático: a construção do leitor/scriptor de uma nova mídia. *Linha D'Água Online*, Vol. 30, nº 2, p. 51-69.
- Vercors. J. B. 1994. *Le silence de la mer et autres écrits*. Paris : Le livre de Poche.

Synergies Brésil n° 13 / 2018



Rapports et résultats
de recherches





ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Lucie Russbach

Université de Montréal, Canada

lucie.russbach@umontreal.ca

Résumé

Dans la société actuelle, le numérique occupe une place exponentielle (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, 2012c, 2013). Les pratiques communicationnelles et la littératie en sont profondément impactées (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, 2012c, 2013 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ce contexte voit l'émergence de pratiques de lecture et d'écriture spécifiques qui doivent trouver une place en contexte scolaire à travers des pratiques d'enseignements intégratrices et novatrices (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). L'ouvrage de Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) recensé dans cet article est incontournable pour comprendre les changements communicationnels qui se produisent (et se produiront), leurs impacts sur la lecture, l'écriture et pour se doter d'outils pour ne pas rester en marge de ces changements (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, 2012c, 2013).

Mots-clés : Littératie, lecture, écriture, numérique, multimodalité

Repensar a literacia integrando-a ao ensino: o livro de Lacelle, Boutin e Lebrun (2017) "A literacia midiática e multimodal aplicada em contexto digital-LMM@. Instrumentos conceituais e didáticos"

Resumo

Na sociedade atual, o digital ocupa um lugar de destaque (Lebrun, Lacelle e Boutin, 2012b, 2012c, 2013). As práticas comunicacionais e o letramento são profundamente impactados (Lebrun, Lacelle e Boutin, 2012b, 2012c, 2013; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Neste contexto, percebe-se o surgimento de práticas de leitura e de escrita específicas que devem encontrar um lugar no contexto escolar por meio de práticas de ensino integradoras e inovadoras (Lacelle, Boutin e Lebrun, 2017). O livro de Lacelle, Boutin e Lebrun (2017), resenhado neste artigo, é essencial para compreender as mudanças comunicacionais que ocorrem (e ocorrerão), seus impactos sobre a leitura, a escrita, assim como para se equipar com ferramentas para não ficar a margem dessas mudanças (Lebrun, Lacelle e Boutin, 2012b, 2012c, 2013).

Palavras-chave : Letramento, leitura, escrita, digital, multimodalidade

Rethink literacy and integrate it to teaching

Abstract

In the modern society, the digital is growing exponentially (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2012b, 2012c, 2013). Communication practices and literacy are deeply impacted (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2012b, 2012c, 2013; Lacelle, Boutin and Lebrun, 2017). In this context specific reading and writing practices emerge that must find a place in the school context through integrative and innovative teaching practices (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). This article resumes the book of Lacelle Boutin and Lebrun (2017). This book is essential to understand communication changes (current and further), their impacts on reading, writing and to get the tools not to remain outside these changes (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2012b, 2012c, 2013).

Keywords: Literacy, reading, writing, digital, multimodality

Dans un paysage communicationnel et sémiotique évolutif, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) proposent un ouvrage nécessaire centré sur la Littérature Médiatique Multimodale (LMM) en contexte numérique. Il prolonge avec pertinence la discussion sur la LMM en contexte scolaire et extrascolaire amorcée dans un précédent volume collaboratif dirigé par Lebrun, Lacelle et Boutin (2012a). Le présent article a pour objectif d'offrir une recension détaillée de leur livre en dégageant ses principaux éléments. Pour ce faire, le texte suit sa structure en chapitres afin d'en faciliter la lecture.

D'emblée, les auteurs posent en introduction le contexte actuel de mutations sémiotiques et paradigmatiques de la communication. Dans le premier chapitre, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) livrent une réflexion conceptuelle, épistémologique et génétique autour du concept d'« humanités numériques ». Ils mettent en exergue les difficultés définitionnelles posées par la nécessaire considération de la mutation de la littérature et de la communication sous l'impulsion du numérique. Pour les auteurs, une telle définition doit s'appuyer sur : « 1) la représentation des savoirs sous forme numérique [...], 2) l'existence de l'internet et de la possibilité de la communication entre utilisateurs [et]; 3) la primauté de l'hypertexte, qui facilite les liens entre les savoirs et donc éventuellement, l'interdisciplinarité. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 13).

Les chercheurs argumentent que le concept d'humanités numériques est lié à l'impact du numérique sur les sciences humaines et soulignent les valeurs humanistes sous-tendues par le contexte contemporain accordant une place prépondérante à la communication. Ces transformations ont une influence sur la manière dont les individus perçoivent la culture, relèvent-ils. Selon eux, cet état

de fait est attribuable à son accessibilité accrue dans notre société du savoir, à sa nature « [...] dématérialisée [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 14), à son caractère débridé allant de pair avec une certaine démocratisation de la culture et à l'expansion et la diversification de l'offre corolaire aux constants et effrénés progrès technologiques.

Les auteurs soulignent alors l'ampleur prise par la culture populaire, très prisée des jeunes, et qui revêt de forts enjeux identitaires. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) mettent en garde contre une vision des humanités numériques ignorant leur pluralité. Après une mise en perspective historique des humanités numériques, les auteurs s'attachent à mettre en évidence avec les travaux de Valuy (2015 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de Pierrot et Sarzana (2010 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) comment dans ce contexte la notion (et la nature) même des livres a été transformée. Les humanités numériques, estiment les chercheurs, contribuent à modifier cette culture et la perception de celle-ci ainsi qu'à modifier la manière dont le patrimoine culturel est préservé et diffusé.

Les chercheurs analysent alors Wikipédia (Wikipedia.org) comme pratique sociale collaborative médiatrice entre le savoir et les individus qui modifie les relations entre ceux-ci, ce qui les amène à mettre en évidence les enjeux et écueils de l'utilisation de Wikipédia (Wikipedia.org) en classe. Ils appellent alors à une révision pédagogique majeure dans une perspective inclusive des humanités numériques.

Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) discutent ensuite de l'origine, de l'importance et de la nature de l'interdisciplinarité en y associant également la notion de remix, centrale lorsque l'on aborde les humanités numériques, estiment les auteurs et définie comme « une pratique qui manipule et combine les artefacts culturels de façon à en faire un mélange créatif. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 27). Les chercheurs abordent ensuite les questions concrètes soulevées par l'intégration des humanités numériques aux programmes de formation, les considérations qui doivent l'accompagner et les conditions de son efficacité. Ils ancrent alors leur réflexion globale en présentant un exemple de cours portant sur l'analyse de textes (dont ils relèvent l'importance et la pertinence) à l'aide d'outils technologiques. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) argumentent en faveur d'une prise en compte par l'école des transformations capitales de l'univers de l'écrit par le numérique considérant ses fortes implications didactiques (objets de plusieurs projets de recherche) et des pratiques de littératie des jeunes. Ceci en leur laissant un espace qu'elles occupent d'ores et déjà.

Le deuxième chapitre traite des genres numériques. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) posent que dans les circonstances mentionnées, des genres numériques

émergent dont la catégorisation n'est pas aisée surtout en ce qui a trait aux relations (parentés) qu'ils entretiennent avec les genres traditionnels comme ils l'illustrent avec les travaux de Paveau (2012, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Marcoccia (2005, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs estiment que « ce type de comparaison générant des problèmes aussi bien d'ordre socioculturel que cognitifs, il s'avérerait alors plus rigoureux de parler de « discours numériques natifs », c'est-à-dire de genres issus de l'écosystème numérique du Web 2.0 [...]. Ces genres sont fondamentalement multimodaux : certes fondés sur l'écrit, ils métissent les modes visuels, sonores et cinétiques dans d'innombrables configurations interactives » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; 38).

Après avoir présenté d'autres typologies des genres (Hicks, 2013 ; Bossewitch *et al.*, 2008 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les auteurs abordent les règles sous-tendues par les interactions sur internet « la nétiquette » comportant six catégories selon Atifi et Marcoccia (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Soucieux de l'ancrage praxéologique de leurs propos, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) illustrent ensuite l'utilisation en classe de certains genres numériques d'importance, dont le blogue et la fanfiction, après les avoir caractérisés. Ils soulignent alors les avantages et inconvénients de leur utilisation avec les apprenants. Cette démonstration détaillée appuyée sur la recherche et des exemples et outils concrets permettent aux auteurs d'affirmer « nous croyons qu'il faut oser les nouveaux genres numériques en classe. Ces genres numériques n'ont pas leur équivalent dans les typologies traditionnelles [...]. Les genres numériques, comme les genres traditionnels, se divisent en genres littéraires et en genres non littéraires (genres non fictionnels). Il faut donc en tenir compte dans les parcours didactiques et entremêler les deux genres quand le contexte s'y prête [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 :60). Les auteurs précisent toutefois qu'en dépit de leurs qualités, une progression dans leur intégration et certaines précautions doivent être prises par l'enseignant pour encadrer ses pratiques communicationnelles.

Le troisième chapitre porte sur la lecture numérique et sur la LMM. L'essor du numérique requiert de redéfinir les concepts de lecture et de littératie (Lebrun, Lacelle et Boutin 2012a, 2012b, 2013 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Selon les auteurs, le texte contemporain peut être considéré comme « un amalgame de modes sémiotiques (mode textuel, iconique et sonore surtout), que l'on désigne dorénavant sous l'appellation de texte (ensemble) multimodal ou de multitexte. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 66). Ils soulignent aussi les transformations du livre dans le contexte actuel. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) abordent alors les différences entre la lecture sur papier et la lecture numérique. Le terme de lecture numérique, expliquent-ils, recouvre des réalités différentes dont ils retiennent

« différents supports [...], un mode de lecture numérique [...] ou encore un type de présentation sur écran [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 67).

Ils soulignent avec les travaux de Bélisle, (2003, 2004, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) que dans un contexte numérique les modes de lecture associés à la lecture traditionnelle sont révolutionnés. Tout comme Bélisle (2004, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun) et Gervais (2004, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les chercheurs reconnaissent que « le numérique instaure de nouveaux contrats de lecture » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 67) parce que la lecture elle-même est transformée et mobilise particulièrement certains types de processus. Les auteurs présentent alors l'état des connaissances en recherche sur les performances en compréhension en lecture d'apprenants en contexte de lecture traditionnelle et en ligne, ils précisent les stratégies cognitives et métacognitives mobilisées dans les deux contextes, abordent le soutien qui peut être apporté et conseillent les enseignants. Plus précisément, les auteurs abordent la lecture en lien avec les caractéristiques multimodales des textes. Ils décrivent la relation entre le lecteur et les images en s'appuyant sur les travaux de Unsworth et Wheeler (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et entre le texte et l'image en abordant aussi le modèle de Kress et van Leeuwen (1996, 2006 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs affirment alors que l'« on peut distinguer la place de la littératie visuelle à l'intérieur de ce tableau. Les données visuelles ne font pas partie d'un monde à part, mais sont bel et bien insérées à la fois dans les multilittératies et dans la littératie médiatique multimodale. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 75). Ils précisent aussi son intégration dans la littératie de l'information et présentent des recherches sur les stratégies des jeunes en relation avec l'image. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) mentionnent alors le curriculum australien (ACARA, 2017) qui intègre fortement la multimodalité aux divers niveaux de la scolarité et rapportent quelques recherches relatives (Exley et Cottrell, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Puis, ils présentent des recherches sur la lecture multimodale montrant qu'elles sont variées et que la multimodalité y est intégrée à divers niveaux. Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) traitent alors de la littératie informationnelle numérique. À propos du concept de « culture informationnelle » qui lui est associé, les auteurs soulignent que « la culture de l'information est considérée comme une compétence personnelle et professionnelle à caractère stratégique en raison des nouveaux rôles informationnels que l'individu adopte à notre ère de la société de l'information et de l'économie de la connaissance. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 :79). Ils relèvent ensuite une absence d'unanimité parmi les chercheurs sur l'émergence d'une littératie radicalement nouvelle sous l'impulsion du numérique ; postulat à

la base du champ de recherche sur les nouvelles littératies tel que le soulignent Leu *et al.* (2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs relèvent en s'appuyant sur des recherches les défis posés par la littératie informationnelle en contexte numérique : « le web pose des problèmes de crédibilité, d'érosion du contexte informationnel, de propriété intellectuelle, de statut de contenu (privé ou public), de mécanismes éditoriaux, de croissance exponentielle de l'information, etc. [...] le plus important est probablement celui de l'évaluation. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 80). Ils affirment l'importance de la formation et le rôle de l'école à partir des propositions d'Abdullah (2008, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Plus spécifiquement, Wikipédia (Wikipedia.org) est abordé. Après l'avoir décrit, les auteurs présentent des études sur son utilisation en contexte scolaire mettant en évidence les problématiques liées à l'évaluation des sources et les moyens d'y pallier (Sahut, 2015, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les écueils à éviter et son potentiel (Vandendorpe, 2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) traitent alors des pratiques sociales de lecture émergentes dans ce nouveau contexte communicationnel. À travers l'exemple du Booktubing et celui des marqueurs, les auteurs soulignent avec Candel (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) la diversité de rôles assumés par les lecteurs et le rapport dialogique et interactif entre pratiques individuelles identitairement signifiantes et pratiques sociales, collaboratives et partagées. Un autre exemple est donné à partir des blogues d'écrivains (Chapelain, 2007, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs mentionnent alors les ressources numériques disponibles et les bibliothèques numériques. Ils soulèvent les questions de collaboration entre enseignants et bibliothécaires en évoquant les travaux de Abbas, Norris et Soloway (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de Reuter (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et celle de leur utilisation en classe (Recker, 2006; Abdullah et Zainab, 2011, dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) s'intéressent ensuite à trois types de pratiques prometteuses en lien avec : 1) « [...] les programmes et le matériel de lecture » (90) ; 2) « [...] les supports facilitants » (90) ; et 3) « [...] certaines méthodes » (93). Concernant le premier type de pratiques, les auteurs présentent des recherches sur les livres numériques qui montrent leurs avantages en lien, entre autres, avec la motivation (Ciampa, 2012a, 2012b, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Pour ce qui est du deuxième type de pratiques, les chercheurs se sont appuyés sur des études menées avec différents supports pour dégager les avantages de leur utilisation pour la lecture, entre autres, une amélioration des performances en lecture avec utilisation de la liseuse (Union et Union, 2015, cités dans Lacelle,

Boutin et Lebrun, 2017), une centration de l'attention de l'enseignement et un recours aux stratégies par les élèves lors de la lecture (McClanahan *et al.*, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), des gains motivationnels avec l'utilisation de caméra numérique (Liu *et al.*, 2014, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), etc. Le troisième type de pratique jugée prometteuse par les chercheurs est les cercles de lecture qui ont fait l'objet de plusieurs recherches (par exemple, Lebrun, 2001, citée dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Abordant ensuite plus spécifiquement la littérature numérique, les auteurs caractérisent les textes numériques ainsi : « Le texte numérique est un tout, combinant lecture et écriture par le biais de l'interaction lecteur/texte. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 95). Puis, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) font une genèse de la littérature et mettent en relief les transformations qu'elle subit sous l'influence du numérique dont des modifications des œuvres et textes en eux-mêmes : « le numérique a obligé les théoriciens à redéfinir l'objet littéraire, et, conséquemment, les pratiques de lecture associées » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 97, citant Ahr, 2015). La littérature pour adolescent, en plein essor, est constitutive d'une culture jeune qui dépasse le texte écrit et engendre des pratiques de création et de production puisant de ce répertoire populaire, estiment alors les auteurs. Les chercheurs soulignent que la littérature jeunesse est également touchée par le virage du numérique puisque certaines œuvres sont créées sur ce support donc « natives » (Unsworth, 2006a, 2006b, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ensuite les auteurs discutent et proposent des ressources didactiques pour travailler en classe la littérature numérique. Enfin, les auteurs relèvent avec une citation de Becchetti-Bizot (2012-2013, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) les modifications et les apports du numérique pour la lecture et l'écriture des apprenants.

Le quatrième chapitre porte sur l'écriture numérique et multimodale. Les auteurs se livrent à une réflexion autour des textualités et de leur évolution. Ils considèrent que : « les textualités numériques sont déterminées aujourd'hui par l'association d'un choix de support à un choix d'outils dans un environnement et un contexte particulier » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 114). Ils relèvent alors le caractère crucial de ces décisions pour le processus d'écriture et l'œuvre produite. Comme Audet et Brousseau (2011, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), ils soulignent le caractère exploratoire de cette démarche créatrice et de l'environnement numérique dans lequel elle s'inscrit. Alors, les auteurs affirment la matérialité de l'espace numérique décrit comme : « [...] un ensemble structuré de relations entre les objets. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 115). Pour eux, cet espace est aussi caractérisé par la multiplicité.

Les auteurs évoquent alors les propriétés du numérique en présentant les travaux de Cailleau *et al.* (2010, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de Manovich (2001, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) qui notamment mettent en évidence l'existence de normes techniques permettant rédaction et la diffusion des textes. En outre, Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) soulignent que le contexte numérique est à l'origine du développement de nouvelles formes d'écriture et de nouveaux textes. Ils définissent ce qu'est un « multitexte » : « Le multitexte met en jeu divers modes iconiques, sonores, cinétiques et (ou) textuels, dont les rapports prennent diverses figures. Il diffère du document monomodal [...] par le fait qu'il combine et fait interagir au moins deux modes d'expression. De plus, selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une forme linéaire [...] ou non linéaire [...] » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 117). Ils précisent alors avec Delany et Landow (1991, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Braaksma, Rijlaarsdam et Janssen (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les spécificités des hypertextes en mettant l'accent sur les transformations induites par l'introduction d'hyperliens qui modifient la structure du document en créant des réseaux d'informations au-delà de l'espace restreint du document, amenant une lecture non linéaire. De plus, rappellent les auteurs, l'archivage des documents lui-même prend une nouvelle dimension dans ce contexte numérique mouvant.

Ensuite, les chercheurs décrivent cinq processus d'écriture distingués par Lacelle et Lebrun (2015, 2017, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) à savoir : « l'hypertextualisation, le design textuel, l'interactivité, la multimodalité et la collaboration » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 119). Concernant le premier processus, ils expliquent que « L'écriture hypertextuelle est un processus visant à produire un hypermédia, soit une interface textuelle et (ou) visuelle constituée d'hyperliens menant vers des documents de différentes natures : vidéo, image, texte. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 119). Les chercheurs amènent alors la notion d'architecture dans la production de tels textes qui reflète une intentionnalité de l'auteur et une planification de l'agencement des composantes et couches du texte de façon à refléter sa visée communicationnelle (Lacelle et Lebrun, 2015, 2017, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs expliquent que dans ce contexte l'écriture requiert une planification multidimensionnelle tenant compte des caractéristiques spécifiques à ce genre de textes et environnements ce qui requiert une approche novatrice comme ils le soulignent avec Doering, Beach et O'Brien (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Burbules (2002, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et changent le processus d'écriture (Lacelle et Lebrun, 2015, 2017, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

En ce qui a trait au second processus, les auteurs constatent avec Rowsell et Decoste (2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) une redéfinition de ce que sous-tend le concept de composition en contexte numérique. Ils définissent à la suite de Jewitt et Kress (2003, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) le design comme référant « [...] aux façons dont les gens font usage des ressources disponibles, à un moment précis, dans un environnement communicationnel particulier, en tant que créateurs d'un message/texte » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 121).

Pour ce qui est du troisième processus (la multimodalité), les mutations du paysage sémiotique actuelles amènent, selon les chercheurs à considérer une « métasémiotique » théorisée par le New London Group (1996) puis Unsworth (2008) permettant un dépassement des connaissances monomodales actuelles dans une perspective intégratrice et qui reste à élaborer (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs s'attachent ensuite à caractériser plus précisément les relations entre le texte et l'image en présentant le travail ancré dans la linguistique systémique fonctionnelle (Halliday, 1985, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) de Kress et Van Leeuwen (1996, 2006, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Concernant le quatrième processus (interactivité), les auteurs décrivent les caractéristiques interactives de l'écriture numérique et soulignent que « le concepteur de créations numériques interactives doit anticiper les manipulations possibles du lecteur : il doit modéliser le lecteur dans le processus d'écriture. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 123). Ils reprennent ensuite la distinction de Paquin (2006, cité dans Lacelle, Lebrun et Boutin, 2017) entre interaction immersive et fonctionnelle auxquelles se joignent des interactions « machiniques [et] sociales » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 124) illustré par la fanfiction (McWilliams *et al.*, 2011, cités par Lacelle, Boutin et Lebrun).

Enfin, les auteurs abordent le cinquième processus : la collaboration. Ils estiment que celle-ci peut prendre place en divers contextes et prendre des formes variées tout comme peuvent être utilisés des outils collaboratifs qui présentent des spécificités et avantages que les chercheurs mettent en évidence avec les travaux de Loisy, Charnet et Rivens Mompean (2011, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). La question des droits d'auteurs est alors soulevée et les principes proposés par Winters (2013, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) sont présentés.

Soucieux de caractériser les compétences des jeunes en écriture multimodale, les auteurs ont alors recensé plusieurs travaux qui permettent de mieux comprendre, entre autres, l'utilisation par les élèves des images fixes (Boubée, 2007 ; Bertrand et Carion, 2007 ; Lebrun et Lacelle, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les caractéristiques motivationnelles de l'intégration d'activités de LMM en classe (Lebrun et Lacelle, 2012, citées dans Lacelle Boutin et Lebrun, 2017), leurs

compétences avec des images dynamiques (Lacelle *et al.*, 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et l'évaluation (Vincent, 2006, cité par Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs s'intéressent alors à la relation que les jeunes entretiennent avec l'écriture et soulignent que leurs pratiques, parties intégrantes d'une culture qui leur est propre (Perret et Massart-Laluc, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), ne s'inscrivent pas dans leur perception dans la catégorie des pratiques d'écriture proche pour eux de l'écriture valorisée en contexte scolaire (Lenhart *et al.*, 2008 ; Perret et Massart-Laluc, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), mais comme un lieu d'expression répondant à d'autres codes et normes qu'ils partagent entre eux (Fluckiger, 2006 ; Deseilligny, 2009, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). À travers l'exemple du blogue appuyé par les travaux de Deseilligny (2009, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), Opperman (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Benmayor (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les chercheurs mettent en évidence la dimension identitaire et de scénarisation de soi des pratiques d'écriture des jeunes qui ont trouvé un espace de définition de leur moi et d'expression en libérant une créativité dont le potentiel du numérique repousse les limites de l'expression. Il en résulterait selon les auteurs reprenant les propos de Benmayor (2008, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) une transformation des jeunes « au niveau intellectuel, créatif et culturel » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 131). Puis, les auteurs soulignent la place fondamentale du numérique dans les pratiques d'écriture des jeunes du monde entier en s'appuyant sur des recherches (par exemple Steeves, 2014 ; Lenhart *et al.*, 2008, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Considérant l'importance du numérique, les auteurs présentent alors des recherches empiriques sur l'enseignement multimodal à l'école montrant des difficultés des enseignants à intégrer des pratiques multimodales (Villeneuve *et al.*, 2012) et peu d'intégration (Chaput, 2016) malgré leurs avantages mis en évidence par la recherche (par exemple Chaput, 2016) et auxquelles plusieurs explications (Bussière et Gluszynski, 2004, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et solutions sont proposées par exemple par Gauthier, Richard et Bissonette (2006). À propos des pratiques de production multimodales numériques, les auteurs soulignent avec Shin (2008) que « la composition multimodale numérique change les façons de créer et d'exprimer une idée, car les multimédias numériques apportent aux auteurs des modes de représentations graphiques et visuelles au-delà du mode linguistique » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 134). Il en résulte le remplacement du concept d'écriture par celui de design mentionnent-ils en reprenant l'idée émise par Kress (1998, dans Shin, 2008, cité par Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) abordent alors la relation entre écriture hypertextuelle et linéaire

en s'appuyant sur des recherches, dont celle de Braaksma *et al.* (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) montrant l'importance de la planification pour les performances en écriture, celle de Bromme et Stahl (2002, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) mettant en évidence le transfert entre les deux types d'écriture et celle de Loisy *et al.* (2011) portant sur l'écriture collective. Par la suite, les auteurs mentionnent comme l'a fait Le Bault (2015, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) que la création, le partage et la collaboration sont de plus en plus caractéristiques des pratiques sur internet. Ils illustrent des usages possibles de divers outils pour l'écriture en contexte scolaire et les réflexions de chercheurs sur leurs avantages, entre autres des plateformes numériques (Mattioli-Thonard, 2014, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et du portfolio numérique (Rice, 2002, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs concluent que l'intégration de pratiques d'écriture numérique à l'école doit se faire progressivement tant pour les élèves que l'enseignant, mais présentent un intérêt certain.

Le cinquième chapitre aborde les aspects méthodologiques de la recherche en LMM. Les auteurs définissent le terme de méthodologie de la recherche et rappellent ses fondements épistémologiques en s'appuyant notamment sur les travaux de Gauthier et Bourgeois (2016, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Van der Maren (2014, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ils abordent la distinction entre, d'une part, les recherches qualitatives, quantitatives et mixtes et, d'autre part, les recherches fondamentales et appliquées théorisées notamment par Van der Maren (2014), Fortin (2010) Savoie-Zajc et Karsenti (2011). Ancrant chaque méthode historiquement, ils les caractérisent avant de donner des exemples de leur utilisation pour l'étude de la LMM. Les auteurs traitent alors en détail de la recherche-design. Après en avoir fait la genèse, ils évoquent ses avantages en s'appuyant sur plusieurs travaux dont ceux de Basque (2015, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), ses visées (par exemple, celles mises en évidence par Wang et Hannafin, 2005, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et donnent un exemple de son utilisation dans l'étude de Lalonde, Carlos et Pariser (2016, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les auteurs traitent alors de la recherche théorique en alliant réflexion conceptuelle fort documentée et illustration concrète par des exemples de recherche théorique en LMM (Chabanne, 2015 ; Vandendorpe, 2009 ; Boutin ; 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Puis les auteurs abordent l'analyse multimodale (*multimodal analysis*). Ils en font une genèse, abordent son épistémologie telle que théorisée par Goodwin (2010, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et Van Leeuwen (2010, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) qu'ils enrichissent d'autres travaux fondateurs (Halliday, 1978 ; Kress, 1982, 1997 ; Kress et Hodge, 1988, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun,

2017). Selon Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) : « trois objets génériques peuvent être retenus dans le cadre d'une analyse multimodale :1) l'ensemble multimodal - traditionnellement appelé texte - (Domingo, Jewitt et Kress, 2015 ; Serafini, 2014) ou multitexte (Boutin, 2012) ; 2) le contexte social de communication - production/ transmission/réception - et 3) la pratique sociale. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 163). Ils donnent ensuite des exemples de recherche employant cette méthodologie (Goodwin, 2010 ; Iedema, 2010 ; Bell, 2010, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Concernant la recherche ethnographique, les auteurs la situent historiquement puis soulignent sa pertinence en éducation et les diverses formes qu'elle peut prendre. Ils donnent alors des exemples empiriques (Collier, 2010 ; Jouët et Le Cardoff, 2013 ; Lister et Wells, 2010 ; Rowsell, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les chercheurs livrent alors une réflexion sur la recherche-action, ils soulignent son ancrage historique et relèvent ses avantages en éducation. Puis, ils présentent les présupposés qu'elle sous-tend, théorisés par Guillemette et Savoie-Zajc (2012, cités par Lacelle, Boutin et Lebrun), et la caractérise. Ils présentent alors des exemples de son utilisation en LMM (Lebrun, 2012 ; Lacelle et Boultif, 2016, citées dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Vient ensuite la recherche collaborative que les auteurs situent, ancrent dans des objectifs spécifiques et décrivent par ces principales caractéristiques. Ils donnent ensuite un exemple de recherche menée en LMM avec cette méthodologie (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ensuite, les chercheurs engagent une discussion autour de la recherche-développement. Plusieurs modèles en sont présentés, celui de Van der Maren (2014, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et celui d'Harvey et Loiselle (2009, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Partant des travaux de Loiselle et Harvey (2007, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les auteurs soulignent les apports et limites d'une telle méthodologie dont ils soulignent le côté prometteur. Ils offrent ensuite des exemples de mise en œuvre dans des recherches en LMM (Grégoire, 2009 ; Ouellet, 2012 ; Lacelle, 2012, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Après avoir traité des recherches expérimentales et quasi expérimentales et l'avoir illustré avec la recherche (Lemieux, 2014), les auteurs abordent la méthodologie de l'étude de cas. Une mise en perspective historique et une description sont suivies d'une proposition de séquence basée sur les travaux de plusieurs auteurs (Gagnon, 2012 ; Roy, 2016 ; Alborello, 2011, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et d'exemples en LMM (Rowsell, 2013 ; Henry, Castek, O'Byrne et Zawilinski, 2012 ; Lebrun et Lacelle, 2016 ; Richard, Lacelle, Faucher et Lieutier, 2015). Puis, deux types de recherche par entrevue sont traités : le groupe de discussion et l'entrevue

semi-dirigée. Leurs visées, caractéristiques, conditions à respecter et avantages sont mentionnés et des exemples donnés pour la première (Boutin, Lacelle, Lebrun et Lemieux, 2013, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et la seconde (Carignan 2009 ; David, 2016, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Enfin, les auteurs insistent sur le fait que leur présentation ne doit « [...] en aucun cas laisser entendre que le choix d'une approche de recherche [...] se doit d'être univoque. Au contraire, il nous semble incontournable de considérer en fonction des contextes de recherche et de différents paramètres et besoins, la possibilité d'en appeler à deux voire à plusieurs, postures méthodologiques afin d'atteindre les objectifs visés. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 191).

Le sixième chapitre présente une grille de compétences en LMM basée sur des recherches (Lacelle et Lebrun, 2010 ; Lebrun et Lacelle, 2011 ; Lebrun, Lacelle et Lebrun 2012, 2013 ; Lacelle et Lebrun, 2014 ; Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et détaillée dans une autre publication (Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015). Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) la concrétisent par huit dispositifs didactiques (dont un qui fait l'objet de la recherche doctorale de Vallières, 2018-2022, citée par Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) basés sur la recherche et des outils dont ils livrent une analyse en lien avec les compétences décrites.

Dans le septième chapitre, les auteurs explorent les avenues prometteuses pour la recherche en LMM. Considérant le paysage communicationnel actuel sous l'impulsion des technologies, ils offrent une réflexion serrée, profonde et sans contredit indispensable autour du concept de cybernétique développé par Wiener (1948, 1954, 2014 cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) et de l'apprentissage connecté (*connected-learning*) (Ito *et al.*, 2013 ; Schwarz et Gutiérrez, 2015, cités dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) en abordant également le connectivisme (Siemens, 2005, cité dans Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Ils nous emmènent par leurs réflexions épistémologique et conceptuelle au cœur des questions fondamentales et sociales de la recherche en LMM.

En somme, cet ouvrage traite exhaustivement des questions posées par la LMM en contexte numérique, en alternant réflexion théorique et pratique. Solidement ancré conceptuellement, développant une réflexion poussée sur la LMM en contexte numérique et offrant des ressources pour son utilisation éclairée en contexte scolaire, cet ouvrage est un exemple édifiant de la manière dont les avancées de la recherche peuvent (et devraient) nourrir les milieux de pratique. À ce titre, il s'agit à n'en pas douter d'un volume de référence dans le domaine.

Bibliographie

- Chaput, K. 2016. *Pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français par des élèves de 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé*. Mémoire de maîtrise, Saint-Jérôme : Université du Québec en Outaouais.
- Fortin, M.-F. 2010. *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal : Chenelière.
- Kress, G. R. et van Leeuwen, T. 1996/2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres : Routledge.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., Lebrun, M. 2017. *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique-LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M., Martel, V. 2015. Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. In *Littératie: vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec, p.168-184.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. 2012a. *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. 2012b. Introduction. (R)évolution médiatique en communication à la littératie : la multimodalité. In : *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.1-16.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J. F. 2012c. « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale ». *Mémoires du livre/Studies in Book Culture*, vol. 3, n°2. <https://doi.org/10.7202/1009351ar> [consulté le 12 novembre 2018].
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J. F. 2013. « La littératie médiatique à l'école : une (r) évolution multimodale ». *Globe : revue internationale d'études québécoises*, vol. 16, n°1, 71-89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>. [consulté le 12 novembre 2018].
- Savoi-Zajc, L., Karsenti, T. 2011. La méthodologie. In *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Montréal : ERPI, p.109-122.
- Van der Maren, J.-M. 2014. *La recherche appliquée pour les professionnels*. Éducation (Para) médical, travail social, Bruxelles : De Boeck.



GERFLINT

ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260 - 5983

Présentation du projet *Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension*

Laura Masello

Universidad de la República, Uruguay
laumasello@gmail.com

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter le projet LALIC (*Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension*). Cette recherche, labellisée par la Commission de la Recherche Scientifique de l'Universidad de la República, cherche à étudier l'accès des étudiants universitaires, notamment dans les filières sciences humaines, aux débats liés à la pensée critique latino-américaine provenant des différents espaces linguistico-culturels qui composent l'Amérique Latine ainsi que la place de la bibliographie spécifique en langues étrangères dans cette réception. Nous abordons quelques aspects des premiers résultats et de la réflexion qui sous-tend cette recherche, axée sur la constitution d'un corpus de textes écrits sur et en Amérique Latine en plusieurs langues ainsi que sur la mise en place de cours visant le développement d'une compétence plurilingue dans le cadre des Approches plurielles et de l'Intercompréhension.

Mots-clés : recherche, intercompréhension, Amérique Latine

Apresentação do projeto *Leituras sobre América Latina em Intercompreensão*

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto LALIC (*Leituras sobre América Latina em Intercompreensão*). O trabalho de pesquisa, certificado pela Comissão Setorial de Pesquisa Científica da Universidad de la República, visa estudar o acesso ao conhecimento no âmbito universitário -notadamente na área das humanidades-, de debates sobre o pensamento crítico latino-americano provenientes das várias áreas lingüístico-culturais que formam a América Latina, bem como o lugar da bibliografia específica em línguas estrangeiras nessa recepção. Abordamos alguns aspectos dos primeiros resultados e da reflexão que sustenta a pesquisa com foco na construção de um corpus de textos sobre e desde a América Latina em várias línguas e no desenvolvimento de uma competência plurilíngue através da elaboração de cursos baseados nesse corpus, nas Abordagens plurais e na Intercompreensão.

Palavras-chave: pesquisa, intercompreensão, América Latina

Presentation of the project *Readings on Latin America in Intercomprehension*

Abstract

The purpose of this article is to present the LALIC project (Intercomprehensive Readings on Latin America). This investigation, which was funded by the Scientific Research Commission of the Universidad de la República (Uruguay), seeks to study the current availability of knowledge in the university environment -particularly in the humanities- of debates concerning critical thought originating in the diverse cultural and linguistic areas of Latin America, as well as the role that bibliography in foreign languages plays as part of those pursuits. The article addresses aspects of the initial results, as well as the rationale that supports the project's proposal of a corpus of texts written in, and dealing with, Latin America, in several of its languages. We also address how multilingual competencies can be developed through the instrumentation of courses based on said corpus, as part of a larger framework of plural and intercomprehensive approaches to education.

Keywords: research, intercomprehension, Latin America

Presentación del proyecto *Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión*

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar el proyecto LALIC (*Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión*). Esta investigación, financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (Uruguay), se propone estudiar el acceso al conocimiento en el ámbito universitario -en particular en el área de humanidades-, de debates relacionados con el pensamiento crítico latinoamericano provenientes de las distintas áreas lingüístico-culturales que conforman América Latina, así como el lugar de la bibliografía específica en lenguas extranjeras en esa recepción. Abordamos algunos aspectos de los primeros resultados y de la reflexión que fundamenta la investigación en torno a la conformación de un corpus de textos sobre y desde América Latina en varias lenguas y el desarrollo de una competencia plurilingüe a través de la instrumentación de cursos basados en dicho corpus en el marco de los Enfoques plurales y la Intercomprensión.

Palabras-clave: investigación-intercomprensión-América Latina

Introduction

L'enseignement des langues étrangères a été introduit dès 1839 dans le système éducatif public de l'Uruguay lors de la création de l'Universidad de la República (UdelaR), la seule université publique de ce pays. Cependant, la présence des cours de langues n'est devenue systématique à l'Université que dans les années 1990, lorsque fut inaugurée la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación une

Section de Langues Étrangères Modernes, devenue quinze ans plus tard, le Centre de Langues Étrangères actuel (Celex). Cette unité académique offre des cours en douze langues (allemand, anglais, arménien, basque, chinois, espagnol langue étrangère, français, grec moderne, italien, japonais, persan, portugais) dont cinq sont prévus, sous la modalité optionnelle de cours en trois niveaux et de cours de compréhension écrite (allemand, anglais, français, italien et portugais) dans les cursus de toutes les Licences de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, ainsi que dans celui d'un nombre de plus en plus croissant de facultés de toute l'Université. Le but des cours de compréhension écrite est d'aider à développer chez les étudiants universitaires, au cours d'un semestre de 64 heures, une compétence de lecture qui leur permet d'avoir accès à la bibliographie en langue étrangère en vue de son utilisation dans leur domaine d'études.

À partir de 2002, en raison du nombre de plus en plus croissant des effectifs, nous sommes devenus pionniers à l'UdelaR dans l'offre de cours sous la modalité hybride ou mixte d'apprentissage semi-présentiel. Grâce au financement obtenu dans le cadre de trois appels de projet de la Commission Sectorielle d'Enseignement (CSE), qui au long de ces vingt dernières années a fortement misé sur le développement des modalités virtuelles, le Celex a pu mener à bien trois projets qui nous ont permis de mettre en place des programmes de compréhension de textes en langues étrangères basés sur les ressources des TICE. Dans les deux premiers cas, il s'agit de l'ensemble *TEXTON (text on line)*, création originale du Celex pour l'enseignement virtuel de la lecture de textes en allemand, en anglais et en portugais dans le cadre de deux projets : *Texton I* ("Cursos semi-presenciales de estrategias de abordaje de textos escritos en lenguas extranjerias", 2003) et *Texton II* ("Aprendizaje de lenguas extranjerias en entornos virtuales", 2009-2010).

Le deuxième projet, *LEXUR* ("Profundización de Oportunidades de Acceso al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en la UdelaR", 2013-2014) et son projet satellite "Lectura en lenguas extranjerias en la Universidad de la República" avaient pour but l'élaboration de dispositifs pour l'apprentissage des langues étrangères à travers l'utilisation des TICE, des EAV (environnements d'apprentissage virtuel) et des REL (ressources éducatives libres). Ces deux programmes, toujours en vigueur, nous permettent de répondre aux besoins des étudiants de notre faculté, mais aussi à ceux du public d'autres facultés, auquel cas nous adaptons les contenus selon les principes des cours sur objectifs spécifiques et académiques.

En ce qui concerne les aspects pédagogiques, même si la perspective théorique et la méthodologie adoptées sont communes aux langues impliquées dans les projets, le travail avec chacune est fait séparément. Or, le souhait d'aborder cet enseignement à partir d'une approche didactique « interlangues » qui dépasserait

le cadre de la didactique des langues traditionnelle et de sa vision monolingue nous tenait à coeur, mais nous ne comptons pas encore sur un format institutionnel favorable à cette entreprise. Plus récemment, à la suite d'un certain nombre d'expériences pédagogiques dans ce domaine et de plusieurs présentations à des appels de projets interuniversitaires, nous avons pu enfin inclure l'intercompréhension dans un projet institutionnel de longue haleine, ce qui nous a permis de mettre à profit notre expertise dans le domaine spécifique de l'intercompréhension en langues néo-latines.

En effet, parmi les universités qui travaillent sur l'intercompréhension en Amérique Latine, l'UdelaR possède, depuis plus d'une vingtaine d'années, plusieurs antécédents concernant la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles, tel que la manifestation *Ludi Latinorum* coorganisée en 1993 avec le Département de Promotion et d'Enseignement des Langues néo-latines du Bureau de l'Union Latine à Montevideo. Par la suite et pendant un bon nombre d'années, nous avons continué à travailler avec cette organisation depuis l'UdelaR, aussi bien pour la formation des professeurs à l'intercompréhension que pour l'élaboration du programme *Itinéraires Romains* et en particulier le jeu vidéo éducatif *Limbo* (initiation à l'intercompréhension espagnol-portugais). En 2015, nous avons organisé les *Premières Journées d'Initiation à l'Intercompréhension en langues étrangères* en Uruguay pour un public composé de professeurs appartenant à tous les sous-systèmes éducatifs, toutes langues confondues ; pour cette occasion, nous avons compté sur l'étroite collaboration de l'équipe de langues germaniques de l'Universidad Nacional de Córdoba d'Argentine.

Le projet en cours

Le projet LALIC (« Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension », 2016-2021), auquel nous faisons allusion dans le paragraphe précédent, fait partie d'un projet majeur, dont l'intitulé est « Fortalecimiento de la investigación de calidad del área Estudios de lenguas », labellisé et financé par la Commission Sectorielle de la Recherche Scientifique (CSIC) de l'UdelaR. Sa réalisation est prévue pour une durée totale de cinq ans. Nous présentons ici le travail mené pendant la première année et demie, soit juillet 2016 à décembre 2017.

La recherche en cours est construite autour de trois axes de travail correspondant aux trois termes annoncés dans son intitulé :

- a. Contenu culturel et idéologique : élaboration d'un corpus de textes sur l'Amérique Latine en français, en portugais et dans d'autres langues qui viendront s'y ajouter, dont l'espagnol dans son double statut de L1 et de LE, à partir d'une vision sur notre continent orientée par les études postcoloniales ;

- b. Aspects descriptifs et comparés concernant les langues-cultures de travail dans le cadre des approches plurielles. Dans la mesure où notre public est hispanophone, en principe l'espagnol sert de langue-pont ;
- c. Didactisation du corpus obtenu dans le premier axe en vue du travail sur la compréhension de textes et transfert à l'EAV pour l'élaboration d'un cours d'intercompréhension destiné au public universitaire.

Orientations théoriques

En ce qui concerne l'orientation théorique et idéologique (axe a), l'idée de ce projet est née de la réflexion autour du manque de fréquentation ou même de connaissance, dans notre milieu universitaire en général, des débats issus de la pensée critique latino-américaine provenant de régions linguistiques et culturelles de l'Amérique Latine autres que la région hispano-américaine (Masello 2011), ainsi que de la nécessité de créer des espaces pour promouvoir l'accès de notre public universitaire à la bibliographie spécifique dans ce domaine en langues étrangères. Notre recherche est basée sur l'œuvre théorique de plusieurs auteurs latino-américains appartenant pour la plupart aux espaces francophone, lusophone et hispanophone, mais éloignés de la production théorique des cultures centrales et plutôt proches des études postcoloniales : Walter Mignolo (2007) en Argentine, Silvano Santiago (2000) au Brésil, Édouard Glissant (1996, 1997) en Martinique.

Nous prenons appui d'abord sur les travaux de Mignolo (2007) autour de la nécessité d'interroger le lieu d'énonciation lorsqu'on veut parler de l'Amérique Latine. Cet auteur revendique la perspective du postoccidentalisme latino-américain comme lieu d'énonciation de la pensée et du discours de décolonisation intellectuelle *depuis* et non tout simplement sur l'Amérique Latine. Ce concept de lieu d'énonciation sous-tend à son tour celui de lieux critiques latino-américains pour remettre en question les catégories à travers lesquelles l'hétérogénéité de l'Amérique Latine a été pensée.

Dans une perspective comparatiste, les contributions de Mignolo (2007) ont plusieurs points de contact avec la pensée de Santiago (2000) et de Glissant (1996, 1997). Les *loci* critiques latino-américains deviennent des espaces de ruptures, de déconstructions, de résistances, d'alternatives, si bien qu'ils peuvent être associés au concept de "entrelugar del discurso latinoamericano" (l'entre-lieu du discours latino-américain) de Santiago (2000 : 66-77).

À son tour, Glissant (1996, 1997) propose la perspective de la relation, qui remet en cause les construits de race, d'État-nation, d'histoire et de langue hégémonique.

Dans *Le Discours Antillais* (1997) et *Introduction à une poétique du divers* (1996), cet auteur développe les concepts de « créolisation », d'« errance », de « chaosmonde », dans un dessein de décolonisation culturelle et de déconstruction discursive qui transcende même la quête d'une identité latino-américaine.

C'est sur la base de ce référentiel théorique que le projet cherche à constituer un corpus d'œuvres (essais et narrations), écrites et publiées en français et en portugais dans une première étape (quitte à y ajouter d'autres langues *a posteriori*), provenant d'espaces où le sujet choisi - la pensée critique *sur* et *depuis* l'Amérique Latine - abrite des problématiques communes et des conflits spécifiques susceptibles d'une approche dialogale et/ou contrastive. En effet, notre milieu universitaire devrait devenir un lieu de révision critique des perspectives académiques hégémoniques restreintes au domaine linguistico-culturel hispanophone et favoriser ainsi l'accès à des univers conceptuels dont la faible ou nulle fréquentation a des conséquences sur la réception et l'utilisation de travaux produits dans d'autres régions latino-américaines.

L'axe b détermine la méthodologie générale qui relève d'une approche comparative et intertextuelle pour la constitution et pour l'analyse du corpus, c'est-à-dire autant pour la sélection des sous-thèmes qui détermineront les croisements interculturels que pour le travail linguistique et textuel sur le corpus. Le choix s'est porté sur une didactique du plurilinguisme ou de ce que nous appelons personnellement une didactique relationnelle. Celle-ci, basée sur la notion de relation d'Édouard Glissant (cet auteur l'ayant appliquée aux identités plurilingues, qu'il appelle identités rhizomatiques), transcende les cadres habituels des disciplines et prend pour point de départ l'articulation des enseignements des langues et des cultures. Elle cherche à développer une compétence plurielle sur le plan interculturel ainsi qu'à augmenter le répertoire linguistique et culturel de la communauté. Nous avons donc inclus le français, le portugais et l'espagnol dans le projet, l'italien et/ou l'anglais venant dans une étape postérieure.

Pour la transposition didactique, la perspective dialogique et relationnelle fournie par le cadre théorique est à la base aussi de notre choix des approches plurielles et de l'intercompréhension, tel qu'elles ont été définies par Candelier (2007), Meissner (2004), Tost (2010), Torre et Marchiaro (2011). Les approches plurielles ont pour but le développement de la compétence plurilingue à travers l'intégration des méthodologies de deux ou de plusieurs langues, et de stratégies d'intercompréhension simultanée entre ces langues. Pendant les trente dernières années, une série de projets universitaires axés sur l'intercompréhension ont vu le jour d'abord en Europe, ensuite en Amérique Latine. Ces travaux, depuis le projet pionnier EuRom4 élaboré en 1992 par l'équipe de Claire Blanche Benveniste

(Université d'Aix-en-Provence) ou le projet Galatea, mis en place la même année sous la responsabilité de Louise Dabène (Université Stendhal-Grenoble 3) jusqu'aux programmes Interlat et InterRom de nos collègues chiliens (Universidad de Playa Ancha) et argentins (Universidad Nacional de Córdoba) respectivement, ont contribué à créer un domaine de recherche autour de la notion d'intercompréhension et ont donné lieu à des publications, des colloques et de nouveaux projets.

Du point de vue didactique général (axe c), nous adoptons l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart, 1996), pour lequel l'enseignement des compétences de l'écrit doit favoriser l'appropriation des pratiques discursives dans le contexte universitaire. Cette étude s'appuie aussi sur la vision bakhtinienne du texte en tant que produit sociohistorique de création idéologique et sur les propositions vygotskyennes, dont les notions de base sont appliquées également pour le transfert du cours à l'environnement virtuel, plus concrètement à la plateforme Moodle. Dans le cas spécifique des compétences réceptives à l'écrit, nous prenons pour point de départ les travaux pionniers de Moirand (1983) ainsi que ceux de Vigner (2001) et de Dorronzoro et Klett (2005) sur les opérations de bas et de haut niveau ainsi que sur les processus montants et descendants mis en place par les lecteurs.

Selon la perspective adoptée, le concept d'intercompréhension renvoie à une compétence plurielle en langues qui se développe à travers la capacité de transfert linguistique et communicatif, et de la disponibilité pour interagir et co-construire du sens (Andrade et Araújo, 2008 : 279). Le développement de la compétence stratégique conduit à la mise en valeur des connaissances préalables et à la prise de conscience des processus de compréhension basés sur l'analogie, l'association, le transfert, l'inférence, l'activité métalinguistique (Degache, 2006) entre les langues concernées.

Quant à l'environnement virtuel, plutôt que le format entièrement en ligne, nous avons adopté le format hybride ou mixte, qui combine l'apprentissage synchrone dans la salle de classe et la flexibilité de l'apprentissage asynchrone sur la plateforme. Cette hybridité crée un environnement plus stimulant et dynamique au moyen d'un ensemble de ressources et de types d'interaction adaptés à plusieurs styles d'apprentissage, plus proches des nouvelles modalités de communication dans le monde. Le format hybride présente plusieurs avantages, parmi lesquels la possibilité pour le professeur, d'une part, d'avoir un panorama de l'évolution de l'ensemble du groupe et, de l'autre, de faire un suivi de chaque élève à partir des tâches et des évaluations prévues dans la plateforme. En outre, les forums de débat ou de doutes assurent la participation de tous les étudiants et l'apprentissage collaboratif.

Objectifs

1. Contribuer à faire connaître des œuvres sur la pensée critique latino-américaine écrites en plusieurs langues du continent ;
2. Mener des activités de formation et de recherche dans le domaine des approches plurielles et de l'intercompréhension ;
3. Élaborer des dispositifs d'enseignement basés sur ces recherches et ayant pour support des TICE ;
4. Contribuer à la formation de chercheurs locaux et promouvoir les échanges avec des chercheurs d'autres pays dans les domaines impliqués (études culturelles et postcoloniales, littérature, enseignement des langues, intercompréhension)

Aspects méthodologiques

La démarche mise en place est de type qualitatif, basée sur quelques outils quantitatifs. Les procédures varient selon l'objectif visé.

Pour la réalisation de l'objectif 1, nous avons fait une révision de l'état de l'art des aspects théoriques ainsi que de la bibliographie disponible sur le sujet choisi. Le point de départ de notre réflexion de base est une remise en question des modèles théoriques traditionnellement associés à l'Amérique Latine (métissage, hybridité, entre autres) pour ensuite définir le cadre conceptuel de notre recherche à partir de travaux d'auteurs appartenant à notre continent et éloignés des systèmes hiérarchiques qui privilégient la production des cultures centrales. L'étape suivante a été la constitution d'un corpus de documents multimodaux en français et en portugais, auxquels nous avons commencé à ajouter des textes en d'autres langues. De par sa nature, il faut ajouter que ce corpus est en construction permanente.

Pour l'organisation des contenus, les questions de recherche problématisent trois dimensions :

Lieu d'énonciation. - Quel est/sont le(s) lieu(x) de production des discours sur l'Amérique Latine ? Ce débat est-il présent de manière explicite ou implicite ou ne l'est-il pas dans les oeuvres choisies ? En quels termes et selon quelles catégories est-il posé ?

Vision de « l'autre ». - Quels parcours ont été faits par les concepts et les termes qui reflètent la vision de « l'autre » latino-américain depuis leur élaboration européenne jusqu'à leur appropriation et leur resignification en Amérique Latine, tels que : crioulo/criollo/créole, indio/indígena/indigène, canibal/canibal/cannibale, negro/noir/nègre, americano/americano/américain ?

Débats et définitions identitaires. - Quelles sont les conceptualisations autour de l'américanité, la criollidad/crioulidade/créolité ? Quels dialogues peuvent être établis entre les quêtes identitaires des régions linguistico-culturelles concernées et les métaphores à travers lesquelles l'Amérique Latine est généralement représentée ? Quel est le rapport possible avec les notions postmodernes de différence et de diversité ?

Pour atteindre l'objectif 2 dans cette première étape, destinée à la formation à l'intercompréhension des membres du projet et de l'équipe d'enseignants du Celex, nous tenons un séminaire permanent au cours duquel nous avons procédé d'abord à *une révision bibliographique* englobant aussi bien les travaux de base sur l'intercompréhension que les recherches les plus récentes dans le domaine. Parmi les premiers, nous avons adopté la définition de Andrade et Araújo : « compétence plurielle qui se développe par les capacités de transfert linguistique et communicatif, mais aussi par des disponibilités à interagir et à construire du sens » (2008 : 279).

Quant aux principes de base de l'intercompréhension qui guident notre travail, cette approche est basée sur deux grandes caractéristiques liées aux exigences d'une éducation plurilingue, ce qui l'éloigne des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères existant jusqu'au moment de son apparition (Janin, 2008 : 59-61) : la notion de compétences relatives ou partielles en langues (être plurilingue n'implique pas la maîtrise homogène de plusieurs langues, mais de différents niveaux de compétences d'utilisation de ces langues, ce qui signifie aussi que le locuteur peut avoir des compétences linguistiques multiples) et l'apprentissage transversal des langues, en tant que complément ou substitut de l'apprentissage traditionnel. Ces deux paramètres déterminent une hiérarchisation des objectifs d'apprentissage : l'intercompréhension ne vise pas le développement des quatre compétences, mais est surtout centrée, comme son nom l'indique, sur les compétences réceptives, en particulier sur la compréhension de l'écrit.

Pour l'étude des aspects linguistiques, nous suivons en partie la notion des sept tamis de Meissner (Marchiaro et Pérez, 2011 : 51). Nous avons eu recours également aux études contrastives tournées vers la mise en valeur des ressemblances ainsi qu'au travail intégré sur les systèmes linguistiques à partir de la réflexion métacognitive et de la linguistique contrastive, conçue par Slama-Cazacu (1979) comme l'analyse de deux systèmes dans leur interaction. Or, dans le présent projet, l'intérêt principal est porté sur le traitement des convergences culturelles dans la construction de la pensée critique sur l'Amérique Latine, si bien que le repérage des ressemblances sur le plan linguistique destiné à l'apprentissage ne détermine pas le choix des textes, celui-ci étant subordonné aux croisements conceptuels prévus dans le premier objectif.

L'objectif 3 est accompli à travers l'application des résultats de la recherche à l'élaboration de matériel didactique destiné à la mise en place de cours d'intercompréhension dans l'EAV. Celui-ci devient un espace médiateur de l'accès au corpus et au processus d'intercompréhension. Les possibilités offertes par l'utilisation de programmes spécifiques de production de matériel didactique en ligne susceptible d'être transférées sur la plateforme Moodle permettent d'assurer une plus grande flexibilité pour la conception et l'exportation de ressources didactiques (Masello, 2012). Les différents programmes et outils conçus en vue de la réalisation de graphiques et de l'édition de documents audio et vidéo rendent plus faciles les modifications et les mises à jour permanentes ainsi que la publication en ligne des produits obtenus et leur utilisation dans d'autres plateformes, comme nous avons pu le constater avec l'exportation des REA sur la plateforme d'une autre faculté pour un cours sur objectifs spécifiques.

Quant à l'objectif 4, plusieurs types d'actions ont été prévues, dont quelques-unes ont déjà été mises en route : le séminaire permanent de formation et d'échanges pour les membres de l'équipe et des étudiants de 3^e cycle intéressés à la thématique ; des cours de formation permanente visant l'initiation dans le domaine et destinés à des professeurs de langue maternelle et de langues étrangères ; des missions de spécialistes ; un futur colloque pour la diffusion des résultats locaux et régionaux de la recherche en intercompréhension.

Quelques résultats préliminaires

Pendant la première année (octobre 2016 - juillet 2017) du projet, nous avons produit vingt unités didactiques (en raison de dix modules centrés sur chacune des deux langues) autour de lignes thématiques aux noms provisoires suivants :

Indigènes de l'Amérique Latine hier et aujourd'hui

Écritures de la "découverte"

Esclavage dans les Amériques

Interculturalité

Américanité

Nous avons ensuite monté deux cours sur la plateforme Moodle de la Faculté pendant le deuxième semestre 2017. Ce premier parcours nous a permis de tester surtout la réception des contenus concernant l'objectif 1 et les attitudes devant le choix culturel et idéologique véhiculé par les textes retenus.

Dans une deuxième étape du projet, que nous avons entamée au cours du 2^e semestre 2017 et qui est toujours en cours, nous avons commencé à transformer les passerelles que nous avons établies entre les textes dans les deux langues en des activités et des stratégies d'intercompréhension. Le passage du travail sous format monolingue au dispositif intercompréhensif entraîne bien évidemment une surenchère de temps destiné à chaque unité par l'étudiant, ce qui demande une adaptation des unités telles qu'elles ont été conçues dans leur première version. Mais s'il s'agit bien de l'étape la plus complexe du projet, c'est que les membres de l'équipe ont dû se former non seulement à cette approche, mais tout d'abord à la méthodologie spécifique de la compréhension des écrits, ce qui a eu pour conséquence également un bouleversement de leurs habitudes pédagogiques, donc un temps important consacré à la remise en question de ces pratiques et leur substitution par des procédures relevant aussi bien de l'approche globale des textes que de l'approche intercompréhensive.

Dans la prochaine phase, une fois le cours d'intercompréhension monté et offert pendant le 2^e semestre de 2018, nous ferons non seulement une analyse des processus mis en place, mais une étude comparative des deux modalités d'enseignement-apprentissage ayant pour point de départ les mêmes textes et les mêmes contenus culturels afin de voir les différences, les avantages et/ou les difficultés des formules monolingue et intercompréhensive.

Le pilotage des deux expériences pédagogiques déjà menées nous a permis de recueillir des données sur le processus d'apprentissage et sur la réception de l'approche proposée auprès de 29 étudiants hispanophones ayant fait les unités centrées autour du français à la Faculté de Lettres et de 22 étudiants hispanophones ayant fait les unités centrées autour du portugais à la Faculté de Vétérinaire. Le protocole appliqué comprend : 1) un questionnaire au début du cours ; 2) une auto-évaluation à la fin de chaque unité ; 3) une épreuve de compréhension écrite au milieu du cours (soit après 30 heures) ; 4) une épreuve de compréhension écrite réalisée à la fin du cours ; 5) un entretien oral volontaire à la fin du cours.

Par ailleurs, les interactions en ligne, parmi d'autres composantes de ces expériences, sont une source de grand intérêt pour la constitution de corpus qui pourront servir de base à de nouvelles recherches sur les stratégies d'appropriation et de construction collective de connaissances autant sur le plan linguistique que sur le plan interculturel.

Nous sommes à présent en pleine étape d'analyse des données des deux premiers outils. Cette section rendra compte de quelques résultats partiels obtenus à partir du questionnaire semi-structuré prévu pour le début du pilotage des unités centrées

autour du français. Celui-ci a été appliqué en ligne, comme il a été dit plus haut, à 29 étudiants de la Faculté de Lettres pendant le cours offert le 2^e semestre 2017 par notre collègue Lucía Campanella, les réponses obtenues étant au nombre de 28. Cet échantillon d'informateurs est composé d'étudiants de prélicence (« *tecnicaturas* »), de licence et de troisième cycle (« *maestría et doctorado* ») dont 80% sont des femmes et dont 75% sont des personnes ayant un emploi.

L'instrument prévoit deux volets : 1) 9 items portant sur le profil des étudiants (âge, filière d'études, niveau atteint, etc.) ; 2) 12 items alternants des choix multiples et des questions ouvertes sur leurs études de langues, sur leurs attentes concernant le cours et plus spécifiquement sur leur motivation dans le choix du français.

Étant donné que notre étude se trouve au tout premier stade d'analyse, nous allons présenter ici les résultats concernant les réponses à trois questions du deuxième volet. Les données recueillies s'avèrent fondamentales pour connaître l'image des langues impliquées (ici, le français) chez les étudiants susceptibles de suivre un futur cours d'intercompréhension et pour pouvoir ainsi établir un terrain de base à partir de l'interrogation des représentations, préjugés, clichés, etc.

Nous allons donc commencer par la question n°6, « Quels sont les motifs qui vous ont amené(e) à avoir choisi le français ? », déclinée en plusieurs options dont ils devaient cocher trois :

1. Intérêt pour la culture francophone
2. Beauté de la langue
3. Projet de voyage dans un pays francophone
4. Intérêt pour l'accès à des textes francophones en version originale
5. Raisons familiales
6. Raisons liées au travail
7. Exigence de la carrière
8. Autres

Les options 4 et 7, qui pourraient sembler à première vue contradictoires, ont obtenu des chiffres assez semblables, quoique l'option 4 l'ait emporté avec 46,4 % contre 42,9 % pour l'option 7. En effet, l'option 7 renvoie à l'exigence institutionnelle - commune à toutes les carrières - de démonstration de la compétence de compréhension des écrits en langue étrangère. Si l'on s'en tient au pourcentage (42,9 %) des réponses, on pourrait être tenté de déduire que presque la moitié des étudiants semble s'être inscrite aux cours de compréhension de textes par obligation. Cependant, un nombre légèrement plus élevé d'étudiants a signalé également une tendance à valoriser pour elle-même la lecture autonome dans la

langue d'origine des bibliographies, ce qui donne une tout autre signification à la décision de suivre un cours spécifique destiné à développer cette capacité. C'est du moins ce que les étudiants enquêtés ont marqué dans le cas de la langue française ; encore faudrait-il vérifier si ces mêmes chiffres seront retrouvés pour les autres langues impliquées dans les cours de compréhension de textes (allemand, anglais, italien et portugais) ou s'il s'agirait d'un atout attribué seulement au français.

L'importance accordée a priori par les étudiants, du moins au niveau des attentes exprimées dans cette première enquête, à la focalisation sur la compréhension écrite est un excellent signal de départ, indépendamment donc de la contrainte institutionnelle ayant déterminé leur inscription au cours. Cette représentation initiale positive n'empêchera pas néanmoins l'émergence, tout au long du processus d'apprentissage dans le cadre de la nouvelle approche, de difficultés dérivées des croyances et des pratiques issues des méthodologies traditionnelles auxquelles ils sont habitués. L'analyse de ces écueils est prévue également dans la suite du projet.

En troisième et en quatrième lieu, les options 1 et 2 sont axées sur l'intérêt pour la culture francophone et sur la beauté de la langue, avec 39,3 % et 32,1 % respectivement. Il faut signaler qu'il s'agit des raisons traditionnellement évoquées pour justifier le choix du français selon une vision partagée non seulement par des étudiants, mais par bon nombre de professeurs, et basée en général sur des stéréotypes, surtout en ce qui concerne l'idée nullement scientifique qui consiste à attribuer de la beauté à une langue (et à laisser supposer par là même que d'autres langues n'en possèderaient pas).

Les personnes ayant un projet de voyage (option 3) atteignent 17,9 %, chiffre qui s'explique probablement par les possibilités concrètes assurées par les programmes d'échanges avec des universités francophones dans le contexte d'internationalisation croissante des universités. Seul 7,1 % indique des raisons familiales (option 5), celles-ci pouvant se remettre à des circonstances liées au présent ou, plus probablement, aux conséquences de l'exil vécu par bien des familles uruguayennes pendant la dictature, la France et le Québec ayant été à l'époque parmi les destinations les plus fréquentes. Les raisons liées au travail ou à la profession (option 6) n'ont recueilli finalement que 3,6 % des réponses : le français reste davantage donc associé à la formation et à la vie académiques plutôt qu'à l'obtention d'un emploi, comme le prouvent encore les résultats de l'item suivant.

En effet, à la question 7 concernant le type de textes auxquels les enquêtés veulent avoir accès - « Si dans la question précédente vous avez répondu « Intérêt pour l'accès à des textes francophones en version originale », de quel type de textes s'agit-il ? : textes informatifs, textes académiques, textes littéraires » - 88,2 % ont

opté pour les textes académiques alors que les deux autres options ont obtenu toutes les deux 52,9 %. Ce profil si nettement marqué dans le cas de la langue française pour son utilisation académique s'avère cohérent avec les résultats mentionnés plus haut et devra être comparé avec celui que nous obtiendrons dans une étape postérieure pour les autres langues. L'une des composantes à analyser par la suite est constituée par les caractéristiques des textes retenus - d'une difficulté croissante depuis les premiers textes de diffusion scientifique jusqu'aux extraits d'essais - et les difficultés éprouvées par les étudiants par rapport à ces écrits, quelle que soit la langue.

Finalement, en accord avec l'orientation qui vient d'être dessinée, la question 8 - « Précisez votre réponse précédente en citant des titres d'œuvres ou des exemples » - cherche à savoir quels sont les besoins et les finalités concrètes des informateurs en ce qui concerne la lecture en français. Cette fois seulement 21 % des résultats concernent la lecture académique, les spécifications fournies par les informateurs offrant quelques pistes intéressantes pour notre travail. En effet, la plupart des éléments de réponse font allusion à l'existence de bibliographie « dans la langue originale » de façon générale dans les disciplines (histoire, littérature) et très peu donnent des exemples concrets (« Foucault », la revue « Nuevo mundo - mundos nuevos »). Cet item nous permet donc, quoique de manière très partielle, non seulement de connaître les demandes individuelles des étudiants - plutôt proches ou dépendantes des bibliographies déjà prévues dans les programmes -, mais d'étudier le degré de réceptivité des idées et des auteurs, souvent non canoniques, qui composent le cadre épistémologique et culturel de notre projet.

Conclusions

Dans le présent article nous avons présenté les caractéristiques principales du projet d'enseignement et de recherche en cours sur l'intercompréhension en langues néo-latines LALIC (« Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension »), mené par une équipe d'enseignants-chercheurs plurilingues du Centre de Langues Étrangères (Celex) et labellisé par la Commission de la Recherche Scientifique de l'Universidad de la República, Uruguay. Après avoir établi une contextualisation concernant la place et le statut de l'enseignement des langues étrangères dans cette institution, nous avons exposé très brièvement les antécédents du Celex dans ce domaine et en particulier en matière d'intercompréhension. Le projet en question, dont la réalisation a été prévue pour une durée de cinq ans à partir de 2016, est inscrit dans un projet majeur de renforcement de la recherche de qualité, suite à la décision politique des autorités universitaires de destiner un effort budgétaire significatif aux études de langues en tant que champ disciplinaire.

Parmi les paramètres employés par Tost (2010 : 53-54) dans son panorama descriptif des projets d'intercompréhension existants, le projet LALIC en partage la plupart : les objectifs généraux (initiation à l'apprentissage des langues), les supports privilégiés (les TICE), la perspective plutôt synchronique des langues, la modalité simultanée (quoique la possibilité d'une approche successive n'en soit pas exclue), le canal privilégié (l'écrit), le régime d'apprentissage (la semi-autonomie). Toutefois, l'aspect innovateur que nous proposons s'en tient aux contenus, à la zone couverte et aux centres d'intérêt. En effet, comme nous l'avons exposé, nos cours sont destinés à un public universitaire débutant devant démontrer en fin de parcours un niveau de lecture en langue étrangère proche de l'autonomie. De même, les unités didactiques ne sont pas conçues autour de macro-actes communicatifs ni de situations de la vie courante, mais de sujets liés aux disciplines académiques, selon une ligne épistémologique et thématique visant à développer l'analyse critique des discours et des construits autour de la notion d'Amérique Latine.

L'insertion de cette nouvelle modalité de cours de langues dans les curriculums actuels n'est pas aisée de prime abord, non pas tant à cause de la perspective proposée, qui semble en fait très attrayante dans la mesure où l'étudiant pourrait acquérir une compétence de compréhension écrite simultanée en deux langues en un seul semestre, mais en raison de l'effort cognitif et de la disponibilité de temps que le processus de mise en parallèle de deux ou trois langues requiert pour atteindre son but. La toute première analyse des résultats partiels obtenus pendant la première étape de la recherche en cours montre non seulement un intérêt concret pour le travail avec des textes académiques en langue originale, mais la valorisation de cet accès direct, pour lequel le développement de stratégies spécifiques s'avère nécessaire. L'enjeu consiste à expérimenter et à analyser si le transfert de celles-ci d'une langue à l'autre peut faire l'objet d'un travail systématique et aboutir au bout d'un semestre à l'acquisition d'une compétence plurilingue de compréhension des écrits au niveau universitaire.

Nous sommes convaincue que l'adoption des approches plurielles basées sur l'intercompréhension favorise l'apprentissage simultané au niveau de la compréhension écrite en plusieurs langues de la même famille linguistique et, par conséquent, l'accès direct à des productions scientifiques rédigées dans ces langues. La richesse d'une telle perspective, que nous prétendons inclure dans les cours de lecture requis par les programmes de toutes les filières de notre faculté de lettres, provient du fait qu'elle est basée sur une conception dialogique aussi bien de l'enseignement-apprentissage que de l'approche critique qu'il est souhaitable de développer chez nos étudiants universitaires. En effet, dans le processus même de travail sur le corpus à partir de la composante textuelle et linguistique en plusieurs

languages, notre projet offre une voie pour la prise de contact et l'appropriation d'oeuvres et d'auteurs latino-américains qui ont contribué à la production de connaissances sur leur continent.

Bibliographie

Andrade, A. I., Araújo, Sá, M. H. 2008. Intercompréhension et formation des enseignants : parcours et possibilités de développement. In. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg Editeur, p. 277-298.

Bronckart, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Candelier, M. et al. 2007. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles de Langues et des Cultures*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes.

[En ligne] : http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf. [Consulté le 12 janvier 2018].

Degache, C. 2006. Didactique du plurilinguisme : Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Dossier présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Volume 1 - Synthèse de l'activité de recherche, Université Stendhal - Grenoble III.

[En ligne] : http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf. [Consulté le 5 novembre 2017].

Dorronzoro, M.-I., Klett, E. 2005. Lectura en lengua extranjera en la universidad: un marco de referencia. In. *Actas en CD del Congreso Internacional de políticas culturales e integración regional*. Buenos Aires. p. 1217-1223.

Glissant, É. 1996. *Introduction à une Poétique du Divers*. Paris : Gallimard.

Glissant, É. 1997. *Le discours antillais*. Paris: Gallimard (Folio).

Janin, P. 2008. L'intercompréhension dans une politique francophone du plurilinguisme. In. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. ChêneBourg : Georg Editeur, p. 53-77.

Marchiaro, S., Pérez, A. C. 2011. Enfoques plurilingües y educación a distancia : la experiencia del equipo InterRom. *Revista Lingüística en el aula*. Año 14. n°10, 49-62.

Masello, L. 2011. *El revés de la trama: escrituras identitarias en Brasil y en el Caribe*. Montevideo : epartamento de publicaciones de la Universidad de la República.

Masello, L. 2012. O projeto *TEXTÓN II* para ensino de leitura em português: do Objeto de Aprendizagem único à adaptação ao AVA. In. *Lenguas en la región : integración, enseñanza y cooperación desde la universidad*. Montevideo: Mastergraf.

Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H., Stegmann, T. 2004. *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker-Verlag.

Mignolo, W. 2007. *La idea de América Latina*. Barcelona : Editorial Gedisa.

Moirand, S. 1983. *Situations d'écrit*. Paris : CLÉ International.

Santiago, S. 2000. El entrelugar del discurso latinoamericano. In. *Absurdo Brasil*. Buenos Aires : Editorial Biblos. p. 61-77.

Slama-Cazacu, T. 1979. *Psicolingüística aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Lingüística.

Torre, M. L., Marchiaro, S. 2011. Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe. *Revista Lingüística en el aula*. Año 14. n°9, 15-22.

Tost, M. A. 2010. Les approches plurielles : un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, n° 6, p. 47-57. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chili6/manuel.pdf> [Consulté le 15 novembre 2018].

Vigner, G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLÉ International.

Synergies Brésil n° 13 / 2018



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices scientifiques •

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi est enseignante-chercheuse à la chaire de Langue et Littératures d'expression française et au programme de « pós-graduação » en Lettres à l'Université Fédérale de São Paulo – UNIFESP (Brésil). Elle s'intéresse aux adaptations de textes littéraires et leur transposition intermodale en différents langages visuels. Ses recherches actuelles portent notamment sur les cadres théoriques de l'intermédialité et de la multimodalité. Elle est auteure de plusieurs chapitres dans des ouvrages collectifs et d'articles publiés dans des revues scientifiques indexées.

Nathalie Lacelle, Ph.D., est professeure de littératie médiatique au département de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Membre fondateur du Groupe de recherche en Littératie Médiatique Multimodale en 2009 (litmedmod.ca) et de la Revue en LMM (R2LMM.ca), elle est maintenant Titulaire de la Chaire de recherche UQAM en LMM (Chaire-LMM.com). Ses recherches portent sur le développement de compétences numériques et multimodales intégrant celles de la littératie en contextes scolaire et extrascolaire. Elle se spécialise dans l'élaboration de designs didactiques d'hypermédiats et de transmédias et documente les processus d'écriture et de lecture numériques. En plus de ses activités de recherche, elle a collaboré au développement d'une plateforme de formation à la théâtralisation des conte et légende du Québec en FLE (tclq.ca). Elle a publié une cinquantaine d'articles depuis 2010 et est co-auteure de l'ouvrage *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique- LMM@* (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

• Auteurs des articles •

Maria Luiza Guarnieri Atik est titulaire d'une maîtrise et d'un doctorat en Lettres Modernes de l'Université de São Paulo (USP). Elle est actuellement chargée de Cours de Lettres et professeur titulaire du Programme d'Études Supérieures en Lettres de l'Université Presbiteriana Mackenzie (UPM). Elle est Membre du Groupe de Recherche sur l'Intermédialité (Université Fédérale de Minas Gerais (Brésil) et Université de l'Indiana (États-Unis)) et Membre du Groupe de Recherche Brésil-France (USP / IEA, SP-Brésil). Elle a été Directrice de la Faculté de Philosophie, Lettres et Éducation d'UPM et Rédactrice en Chef du Magazine *Todas as Letras*. En tant que chercheuse, elle développe des études à la lumière des théories narratives et des concepts d'intermédialité, en analysant les homologies et les divergences

des solutions esthétiques choisies pour la transposition d'un médium à un autre, ainsi que les spécificités des codes artistiques dans leurs multiples possibilités. Elle a publié des articles et des essais sur la littérature brésilienne, la littérature et d'autres langues dans des livres et des revues spécialisées. Ses publications incluent Vicente do Rego Monteiro: um brasileiro da França.

Boukhatem Sarra prépare un doctorat en en transécriture du narratif vers les médias à l'Université de Mostaganem, en Algérie. Elle a un Master en écriture féminine et étude des genres à l'Université d'Oran en Algérie et est licenciée en langue et civilisation françaises dans la même institution. Depuis 2015 elle est Professeur titulaire de l'enseignement primaire à l'éducation nationale. Ses recherches actuelles portent sur La réécriture de l'Histoire dans la littérature algérienne de langue française et L'adaptation cinématographique des œuvres romanesques.

Mansour Benchehida est membre fondateur du Réseau National de Chercheurs Algériens en Patrimoine Immatériel (RNCAPI). Titulaire d'un Doctorat en Littérature Comparée à l'Université de Mostaganem, ses recherches portent sur la transécriture de l'expression littéraire, les cultures Africaine, Maghrébine et Québécoise. Il est Titulaire de la Carte officielle de conteur délivrée par le Ministère de la Culture. Il est chef de l'équipe du Laboratoire SACER (Sacré, représentations et expressions) UMAB.

Maria Lucia Claro Cristovão est enseignante-chercheuse au Département de Lettres - Langue et Littérature françaises - de l'Université Fédérale de São Paulo (UNIFESP), Titulaire d'un Doctorat en Didactique du Français Langue Étrangère (FLE) à l'Université de São Paulo (USP) ainsi que d'un Master 2 en Langue et Littérature françaises dans la même institution. Ses recherches actuelles portent sur différents aspects de la Didactique du FLE, notamment : l'exploitation pédagogique de l'image, de la multimodalité et des genres textuels multimodaux dans l'enseignement-apprentissage du FLE ; la didactique de la lecture, l'approche subjective de la lecture littéraire et le rôle du sujet lecteur en classe de FLE ; les pratiques d'enseignement-apprentissage du FLE médiatisées par les technologies numériques et l'intégration pédagogique de dispositifs numériques en classe de FLE.

Naouel Boubir est maître de conférences en didactique du français langue étrangère à l'Université Badji Mokhtar à Annaba (Algérie). Ses recherches s'orientent vers la motivation scolaire en s'intéressant aux conditions permettant de rendre motivante une activité d'apprentissage ainsi qu'aux pratiques motivantes de l'enseignant. De plus, elle s'intéresse aux stratégies de compréhension en lecture en FLE, à l'évaluation. Elle est également membre-chercheur du Laboratoire traduction et didactique des langues à l'Université d'Annaba.

Nyberth Emanuel Pereira dos Santos est titulaire d'un titre de Master en Linguagem e Ensino à l'Université Fédérale de Campina Grande (UFCG-Campina Grande/Paraíba-Brasil)

où il est professeur de FLE, langue française et didactique des langues et de récits de langue française. Ses recherches sont penchées sur la relation entre la littérature et les autres langages, tels cinéma et autres arts, mais dans les dernières années, spécialement, sur les relations entre la littérature et la psychanalyse. Participe des groupes de recherche dont le siège est l'UNIFESP et également, l'UFCG.

Josilene Pinheiro-Mariz est docteur et titulaire d'un titre de master à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo et stage de post-doctorat à l'Université Paris 8 -Vincennes-Saint-Denis. Ayant fait ses études de master en littérature du XIX^e siècle, a développé ses recherches de doctorat sur la relation entre langue et littérature en classe de FLE. Actuellement, a comme axes de recherches : la littérature « dite francophone », surtout des écrivaines du continent africain ; la littérature pour la jeunesse également de ce continent ; et, l'approche l'Intercompréhension de langues romanes pour les enfants par le biais de la littérature.

Melissa Marangoni Melchiori est diplômée en Lettres (Licenciatura et Bacharelado) à l'Université Fédérale de São Paulo en 2018. Toujours intéressée par la langue et à la culture française, elle a participé au projet de Monitorat de Langue Française en 2015. Elle a développé un projet scientifique qui portait sur la multimodalité et l'intermédialité.

• **Auteurs des rapports et résultats de recherches** •

Lucie Russbach, d'origine suisse, est titulaire d'un baccalauréat en sciences de l'éducation, orientation éducation et formation de l'Université de Genève et d'un doctorat en sciences de l'éducation, option psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'apprentissage autorégulé et la multimodalité.

Laura Masello est docteur en Sciences du Langage. Elle est Maître de conférences de Français Langue étrangère et de Portugais Langue étrangère à l'Universidad de la República en Uruguay. Depuis 2005, elle y occupe le poste de Directrice du Centre de Langues Étrangères. Elle a écrit cinq livres, plusieurs chapitres dans des ouvrages collectifs et des articles dans des revues dans les domaines suivants : formation des professeurs de langues, enseignement de la lecture en langue étrangère, littératures comparées, littératures des Caraïbes francophones. Traductrice littéraire, elle a publié une trentaine de traductions d'essais, de romans, de pièces de théâtre et de recueils de poésie.

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.bresil.redaction@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en portugais puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère unique est Times New Roman, toujours taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la « version pdf-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale.



Synergies Brésil, n° 13 /2018
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau-pin (France)

Synergies Brésil, n° 13 / 2018

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN66E3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achévé d'imprimer en décembre 2018 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Multimodalité et intermédialité bouleversent l'horizon des recherches actuelles, où les dispositions traditionnelles du texte écrit font place à de nouvelles configurations multimodales, intermédiales et numériques. En conséquence, on voit dans les domaines les plus divers de nouveaux objets, précédemment négligés par l'académie, devenir sujet d'études, faisant émerger des problématiques sur les processus de lecture/production. Dans cette perspective, ce numéro de *Synergies Brésil* offre à ses lecteurs de s'engager dans une réflexion sur ces nouveaux objets grâce à des articles sur les relations intermédiales, les produits multimodaux et les relations de lecture et production discursive.