

Littérature numérique et production multimodale : quel potentiel pour l'enseignement du français ?

Sonya Florey, Sylvie Jeanneret, Violeta Mitrovic

Résumé

Cet article analyse les productions d'élèves réalisées dans le cadre du projet de recherche LLN2 (lecture-littérature-numérique-2). Quatre enseignant·e·s du secondaire post-obligatoire ont construit et dispensé des séquences didactiques autour de l'enseignement d'œuvres littéraires numériques ; les élèves de trois classes ont produit des œuvres mono- ou multimodales sur support numérique. Nous nous proposons ici d'analyser les caractéristiques de ces productions à l'aide de modèles théoriques ainsi que de réfléchir aux apprentissages inhérents à ces activités.

Mots-clés

Littérature numérique, production multimodale, didactique de la littérature, production écrite

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

Auteurs

Sonya Florey, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, sonya.florey@hepl.ch

Sylvie Jeanneret, Université de Fribourg, Rue P.-A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, sylvie.jeanneret@unifr.ch

Violeta Mitrovic, HEP Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne, violeta.mitrovic@hepl.ch

Littérature numérique et production multimodale : quel potentiel pour l'enseignement du français ?

Sonya Florey, Sylvie Jeanneret et Violeta Mitrovic

1. Problématique

Si l'influence du numérique sur la littérature au 21^e siècle n'est plus soumise au débat scientifique tant elle semble générer un consensus, la question de la didactisation des pratiques de lecture et d'écriture à l'aide du numérique ouvre, en revanche, des espaces d'échanges et de confrontations passionnants. Les questions de l'évolution de la littérature et de son articulation avec les pratiques d'enseignement et les objets d'apprentissage traditionnels se posent avec une acuité particulière : Becchetti-Bizot (2012) rappelle que les outils numériques, mais également les formes de textualité numérique renouvellent les manières d'approcher l'écrit, sans être en rupture avec les anciens modes de transmission. Inscrivant notre réflexion dans cette compréhension du numérique reliée simultanément à une forme de classicisme et d'inédit, nous envisageons dans cet article les pratiques d'écriture à l'ère du numérique comme les témoins d'une histoire en construction. Dans le cadre du projet LLN2 (Lecture-Littérature-Numérique 2), quatre enseignant·e·s ont construit des séquences didactiques autour d'œuvres littéraires numériques. L'analyse de ce matériel a conduit à noter une prépondérance des activités de création (Florey, Jeanneret, Mitrovic, 2020, soumis) : nous nous proposons ici de centrer notre attention sur les productions d'élèves, en cherchant à identifier leurs caractéristiques et en nous demandant à quelles conditions le numérique peut être considéré comme un levier spécifique de la création littéraire.

Différents apports en didactique et en sciences de l'éducation nourrissent la réflexion autour de la création littéraire numérique. Dans leur analyse des pratiques enseignantes déclarées, Brunel et Quet (2017) interrogent l'impact du numérique. S'ils montrent que les corpus et les outils de transmission évoluent, ils mettent également en lumière un point qui nous intéresse tout particulièrement : les activités d'écriture sont majoritairement sollicitées par les enseignants du secondaire interrogés. Les chercheurs postulent également une évolution dans les objectifs de la discipline et des objets enseignés : non seulement, l'enseignement de la lecture est organisé autour de corpus multimodaux (Lacelle, Lebrun, Boutin, 2017), mais il évolue dans sa forme même qui devient elle aussi multimodale. Les travaux de Petitjean, Cordier et Alamargot constituent une autre source de réflexion intéressante à mentionner (2017) : confirmant que le numérique incite à une « culture plus expressive » et favorise « l'émergence de nouvelles formes d'expression » (Donnat, 2008 : 10), les chercheurs suggèrent que notre « société de l'écrit » bascule vers une « société de l'écriture » (Petitjean, 2016 : 97). La littérature numérique bouscule par conséquent les notions de textualité, d'auctorialité, de rapport à la norme ou de clôture du texte. Ainsi, les pratiques d'écriture en contexte numérique deviennent de nouvelles pratiques sociales de référence et nous invitent à définir les contours de leur didactisation et les enjeux liés à leur entrée en contexte scolaire. Petitjean et Brunel (2018), enfin, ont recensé différentes pratiques du récit en contexte scolaire sur support numérique, identifiant des procédés d'écriture (le style « Twitter », par exemple) et, fait qui retient particulièrement notre attention, des modalités collaboratives de travail entre pairs. À cette esquisse de panorama, nous souhaiterions ajouter notre contribution en nous intéressant aux créations numériques, et parfois multimodales, produites par les élèves. Deux questions guideront notre propos :

- Quelles sont les caractéristiques multimodales des productions d'élèves ?
- Quels apprentissages des élèves ces démarches d'écriture permettent-elles ?

Avant de traiter ces dernières, en les articulant aux analyses des productions d'élèves, il s'agit de définir les concepts-clés ainsi que de retracer les étapes importantes de notre méthodologie.

2. Ancrage théorique

2.1 Définition de la littérature numérique

La littérature numérique, également nommée « littérature informatique », « littérature électronique », « e-littérature », « cyberlittérature » (Bouchardon et al., 2013), désigne les pratiques littéraires créées par l'intermédiaire d'un dispositif numérique. En d'autres termes, il s'agit d'une littérature qui « ne peut pas être

imprimé[e] sur papier sous peine de perdre les caractéristiques qui constituent sa raison d'être » (Bouchardon et al., 2013 : 8). Le numérique caractérise donc à la fois l'objet même et le support servant à sa lecture. La littérature numérique ou « le texte numérique » (Saemmer, 2015) peut se présenter sous une forme narrative ou poétique et a comme particularité d'exploiter une ou plusieurs propriétés spécifiques au médium (Bootz et al., 2003). Il se distingue notamment du texte numérisé, qui reproduit en format numérique un texte existant d'abord sur papier (Souchier et al., 2003 ; Bouchardon et al., 2013), ainsi que du texte augmenté, qui existe initialement sur papier et contient des ajouts que permet le support numérique (Saemmer, 2015). À la dimension textuelle, présente dans la littérature numérique, s'ajoutent également d'autres modes de production sémiotique (images, sons, animations, etc.). C'est pourquoi, nous proposons d'utiliser le terme « œuvre littéraire numérique » [OLN] pour parler de ces œuvres, terme qui évite la notion problématique de « texte » et qui a l'avantage de renvoyer à la part artistique et multimodale de ces productions (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017), en même temps qu'au support numérique qui les sous-tend.

2.2 Caractéristiques des œuvres littéraires numériques

La nature expérimentale de cette littérature, ainsi que son association au monde de la technologie - par opposition au monde d'érudition que connote la littérature papier - incite la critique littéraire à y opposer une certaine résistance, tendant par exemple à nier son appartenance à la discipline « littérature » (Saemmer, 2017). En outre, les outils d'analyse traditionnels ne permettent pas d'appréhender l'entier des dimensions des OLN, dont certaines caractéristiques constituantes sont fondamentalement différentes. Associant les modèles de S. Bouchardon (2013) et A. Saemmer (2015), nous proposons d'en retenir quatre. L'œuvre littéraire numérique étant fondamentalement plurisémiotique, elle repose sur la notion d'*hybridité*. En effet, dans une même œuvre peuvent intervenir, simultanément ou de manière linéaire, textes, dessins, photographies, musique, vidéos, etc. La deuxième caractéristique, *l'animation*, soit la mise en mouvement programmée des différentes composantes de l'œuvre, participe de la création d'effets de sens lors de la lecture. Du reste, cette littérature « se produit » dans un espace-temps qui n'est plus celui de la lecture, mais du spectacle, ce qui la fait renouer avec certaines traditions littéraires (poésie orale, performances littéraires). *Le programme*, ou *le code*, règle quant à lui le comportement des différents éléments à l'écran et tient compte des éventuelles interactions avec le lecteur dans le déroulement de l'œuvre. *L'interactivité*, enfin, invite le lecteur à manipuler l'œuvre à l'écran, créant ainsi son propre parcours de lecture. À ces éléments s'ajoutent les questions de la matérialité et de la pérennité des OLN. Certaines œuvres sont dépendantes de logiciels qui évoluent sans cesse : à terme, elles risquent de devenir obsolètes ou illisibles. D'autres existent dans l'unicité de l'instant, dans une création aléatoire du lecteur.

2.3 L'enseignement des œuvres littéraires numériques

À la lumière de ces caractéristiques, l'approche didactique des OLN encourage une reconception des catégories traditionnelles d'analyse littéraire, notamment en développant une sémiologie de la multimodalité qui convoque et associe des modes iconiques, textuels, cinétiques, sonores, etc., (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), ainsi qu'en laissant une place plus importante à la réception subjective du lecteur. En l'occurrence, la combinaison des différents modes de production de sens au sein des OLN élargit la conception de la littérature en jeu dans l'enseignement de ces objets numériques. En effet, des habiletés en *littératie multimodale* sont requises pour leur réception - décodage, compréhension, interprétation et évaluation - dans le but de dégager les effets de sens résultant de l'emploi et de la combinaison des différents modes sémiotiques. De plus, la nature interactive des OLN soutient un enseignement à partir de l'appropriation subjective du lecteur, celui-ci étant engagé dans un nouveau contrat de lecture, numérique et plurisémiotique (Bélisle, 2004). La lecture implique en effet un investissement intense du lecteur, qui est appelé à expérimenter l'OLN « à la fois lisible, visible, et manipulable, et à élaborer des hypothèses d'interprétation face à des expériences de lecture restant potentiellement en suspens, entre cohérence et décohérence, confirmation et mise au défi de ses attentes » (Saemmer, 2015 : 106).

3. Méthodologie

3.1 Le projet LLN2 (Lecture-Littérature-Numérique 2)

Dans le cadre du projet LLN2, nous avons privilégié une méthodologie dite qualitative en raison de la souplesse qu'elle offre dans la construction de l'objet d'étude, d'une possible prise en compte de la subjectivité des acteurs impliqués dans la recherche (Anadón, 2006), ainsi que d'une connaissance de la réalité « enraciné[e] dans une culture, un contexte, une temporalité » (Savoie-Zajc, 2004). Notre recherche qualitative possède une visée descriptive et compréhensive, (Van der Maren, 1995 ; Miles et Huberman, 2003), au sens où elle ambitionne de décrire des OLN et des pratiques d'enseignement qui y sont liées, ainsi que de comprendre, en partie du moins, les choix didactiques posés par les enseignants. Le projet LN2 se définit par sa double dimension, à la fois herméneutique et pragmatique (Dufays, 2006), puisque nous visons à faire émerger des significations à partir des entretiens menés ainsi que des séquences d'enseignement construites, afin d'élaborer une « construction théorique destinée à rendre compte du « réel » ou du « possible » (Daunay & Reuter, 2008, p. 58), ainsi que des savoirs inhérents à la mise en œuvre de séquences didactiques dans les classes.

Les quatre enseignants du secondaire post-obligatoire (correspondant à des élèves de 15 à 25 ans) sont en poste dans différentes filières - gymnasiale (lycée), mais également professionnelle ou commerciale - et en charge de la discipline français. Parce que le numérique est une question qui traverse l'entier de la scolarité, il était essentiel que des filières différentes ainsi que des élèves aux parcours hétérogènes soient représentés.

Souhaitant travailler de manière collaborative avec les enseignants, nous nous sommes cependant inspirés assez librement des protocoles traditionnellement associés à ce type de recherche (Desgagné, 1997) : par exemple, nous avons construit la question de départ et l'avons soumise aux enseignants volontaires engagés dans le projet de recherche, plutôt que de répondre à une demande émanant des enseignants. Au vu de la réception positive de notre projet, nous avons pourtant considéré que notre question générale rejoignait l'intérêt d'une certaine communauté. Chaque enseignant a ensuite pu, lors de la construction de sa séquence, mettre l'accent sur un aspect particulier de la question : la définition et les frontières de la littérature, la production écrite ou encore la lecture associative.

La recherche s'est déroulée en six étapes, détaillées ci-dessous¹:

Phase I	Phase II	Phase III	Phase IV	Phase V	Phase VI
<ul style="list-style-type: none">Entretiens pré-séquence individuels <p>Collecte de données:</p> <ul style="list-style-type: none">grille d'entretien semi-dirigéretranscription des enregistrements audio	<ul style="list-style-type: none">3 séances de formation continue <p>• séances collectives (enseignants et chercheuses)</p> <ol style="list-style-type: none">pré-séquence: littérature numérique et son enseignementélaboration des séquences: discussion autour des propositions de dispositifspost-séquence: discussion et bilan post-séquence	<ul style="list-style-type: none">Passation des dispositifs d'enseignement en classe <p>• passation individuelle</p> <p>Collecte de données:</p> <ul style="list-style-type: none">documents de préparation des séquencesproductions d'élèves transmises par les enseignants	<ul style="list-style-type: none">Retour des élèves (questionnaire en ligne) <p>• passation du questionnaire dans chaque classe</p> <ul style="list-style-type: none">130 réponses31 items <p>Collecte de données:</p> <ul style="list-style-type: none">questionnaire «sondageonline»	<ul style="list-style-type: none">Entretiens post-séquence individuels <p>Collecte de données:</p> <ul style="list-style-type: none">grille d'entretien semi-dirigéretranscription des enregistrements audio	<ul style="list-style-type: none">Analyse qualitative des données <p>Données analysées:</p> <ul style="list-style-type: none">entretiens semi-dirigés pré & post-séquence (grilles de codage)documents de préparation des séquencesproductions d'élèves transmises par les enseignantsquestionnaires «sondageonline»

Plan de la recherche

¹ Les phases de la recherche I, III et V sont prises en compte dans l'analyse et les résultats présentés dans cet article. En ce qui concerne la phase IV, le questionnaire soumis aux élèves via *Sondageonline* se trouve dans les annexes (annexe 2). Les résultats, quant à eux, seront traités et analysés dans une publication ultérieure.

Cet article est centré sur les productions d'élèves, créées lors de la séquence d'enseignement. Voici les analogies identifiées dans les quatre séquences : 1. une phase où les élèves réfléchissent sur la question de la définition du littéraire (« Qu'est-ce que la littérature ? quelles sont les caractéristiques d'une œuvre littéraire ? ») afin d'envisager la place des œuvres littéraires numériques ; 2. une phase exploratoire durant laquelle les élèves découvrent, individuellement ou par groupes, un corpus d'œuvres numériques retenu par les enseignants ; 3. la création d'une œuvre numérique, du moins dans 3 des 4 classes, l'un des enseignants ayant orienté sa séquence sur l'analyse d'une œuvre en particulier (*Déprise* de Serge Bouchardon).

S'agissant à présent des activités de création, les élèves de la classe de M. ont rédigé des récits à embranchements à l'aide du logiciel *Twine* ; ceux de la classe de C. ont créé une séquence associant texte et image, sur le modèle de l'œuvre littéraire numérique *Téléport* ; tandis que les élèves de la classe de F. ont construit un récit en recourant au logiciel *PowerPoint* et en explorant les différentes potentialités multimodales de ce dernier. Ces activités comportent des points communs : les élèves ont collaboré dans le cadre de leur réalisation et ont partagé l'œuvre créée avec le reste de la classe, la présentation des œuvres a été suivie d'un temps de réflexion centré autour de leur réception. Ce sont ces créations numériques qui associent divers modes sémiotiques que nous analysons à présent.

3.2 Les productions d'élèves à la lumière de la théorie

Afin de procéder à l'analyse des productions d'élèves, nous avons dans un premier temps cherché à les situer en tant que productions multimodales (3.2.1), avant de nous intéresser au processus créatif dans lequel ont été engagés les élèves (3.2.2). Ceci nous a permis de préciser le genre de production auquel nous avons été confrontées (3.2.2), avant de dégager plusieurs axes d'analyse pertinents (3.2.3) de ces objets.

3.2.1 Les composantes de la production multimodale selon Kress et Van Leeuwen (2006)

Dans le but de définir avec plus de précision les composantes des productions finales et faire émerger des axes d'analyse qui rendent compte de différents usages de la multimodalité par les élèves, nous avons convoqué le modèle de Kress et Van Leeuwen (2006). Dans leur ouvrage, *Reading images : the grammar of visual design* (repris dans Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017), ces derniers dégagent quatre composantes de la production multimodale : la matérialité, le cadrage visuel, le design et la production. La dimension matérielle repose sur la mobilisation de différentes ressources sémiotiques (modes textuel, visuel, sonore, cinématique, etc.) au sein de la production. Le cadrage visuel ou le *framing* fait référence à la manière dont les différents éléments de la composition visuelle s'articulent entre eux pour créer des effets de sens interprétables par le lecteur. Le design, quant à lui, renvoie à l'usage singulier des ressources sémiotiques pour la mise en forme de l'objet multimodal. La production finale, enfin, consiste en l'organisation des différents éléments en vue de la création d'une représentation multimodale (site Web, podcast, théâtre, etc.). Le modèle de Kress et Van Leeuwen nous permet de dégager des pistes d'analyse des productions d'élèves, dans la mesure où ces dernières mobilisent différents modes sémiotiques, qui sont mis en forme de manière singulière au sein d'une composition visuelle, et ce afin de créer un objet multimodal inédit.

3.2.2 La co-création en contexte multimodal

À la lumière des productions d'élèves, nous nous sommes ensuite intéressées au processus de création à proprement parler, soit à la manière dont les élèves se sont engagés dans une démarche visant à élaborer des *designs* innovants en contexte multimodal. La création est ainsi envisagée comme un processus exigeant au cours duquel l'apprenant « doit explorer plusieurs nouvelles solutions à un problème, s'inspirer d'autres réalisations pour orienter son raisonnement et, finalement, sélectionner une solution tout en considérant le contexte de la situation-problème » (Romero, Lille et Patino, 2017, p. 31). En l'occurrence, compte tenu de la place accordée aux contenus sémiotiques dans les dispositifs, mais également de la collaboration des élèves au sein des groupes, nous proposons de considérer le processus créatif mis en place comme celui d'une « co-création de contenu » (Romero, Lille et Patino, 2017). En effet, dans les différentes séquences didactiques, les élèves se sont inspirés des OLN lues en classe puis, en s'engageant dans une création de type collaboratif, ils ont dépassé la posture de lecteurs pour aller vers celle de co-créateurs d'un contenu reflétant leur appropriation subjective de la littérature numérique.

3.2.3 Des productions numériques multimodales

Au sein des travaux d'élèves, la présence des quatre composantes de Kress et Van Leeuwen (2006), et d'une démarche de co-création de contenu (Romero, Lille et Patino, 2017) nous a enfin guidées vers la notion de « production numérique multimodale », telle qu'elle a été définie par Lacelle, Boutin et Lebrun (2017). Il s'agit de productions mobilisant différents modes sémiotiques en vue d'élaborer un message multimodal. En d'autres termes, la lecture et l'interprétation des effets de sens reposent sur l'emploi, la combinaison et l'interaction entre les modes sémiotiques. En outre, les productions dépendent d'une certaine maîtrise des différents codes, d'un esprit d'analyse et de synthèse, ainsi que d'un sens de la création. Ainsi, diverses habiletés en littératie *mono* et *multimodale* entrent en jeu (écriture, recherche d'informations, planification, combinaison de modes et de médias, etc.). La place du numérique dans le processus créatif est, quant à elle, présumée importante, les productions étant créées sur, ou à partir de différents supports et outils numériques (*Twine* et logiciel *PowerPoint*, dans le cas des classes analysées). En considérant les travaux d'élèves comme des productions numériques multimodales, nous ajoutons donc un questionnement sur la littératie, ainsi que sur la fonction du numérique dans le processus créatif, soit deux axes inédits auxquels s'intéresser lors de l'analyse de ces objets.

3.2.4 Axes d'analyse des productions d'élèves

Nos analyses sont articulées autour des six dimensions suivantes, qui seront mobilisées et étayées en fonction des particularités de l'objet numérique multimodal - ou non - créé par les élèves :

1. Modes sémiotiques : description des ressources sémiotiques convoquées dans la production d'élèves ; analyse de l'apport des différents modes dans la production de sens.
2. Combinaisons sémiotiques : description et analyse des combinaisons modales (un seul mode) ou multimodales (plusieurs modes) ; analyse des liens texte/image/sons, etc. ; l'œuvre appelle-t-elle à une lecture linéaire ou simultanée ?
3. Design : description et analyse des choix dans la composition des œuvres ; en quoi ces choix rendent-ils la production singulière ?
4. Type de production finale : description et analyse du type de la production réalisée ; s'agit-il d'une production à visée narrative, esthétique, poétique, argumentative, etc. ?
5. Type de littératie convoquée : description et analyse des habiletés *mono* ou *multimodale* en jeu dans l'élaboration et la création de l'œuvre.
6. Fonction du numérique dans le processus créatif : description et analyse de la place et de la fonction d'un usage du numérique dans la réalisation des œuvres.

En parallèle, il s'agira de réfléchir aux apprentissages potentiels des élèves que permet l'enseignement de la littérature numérique, d'une part, et à la mise en place de scénarios pédagogiques plaçant les élèves dans une posture de création, d'autre part.

4. Résultats et analyse

4.1. Productions de la classe de M.

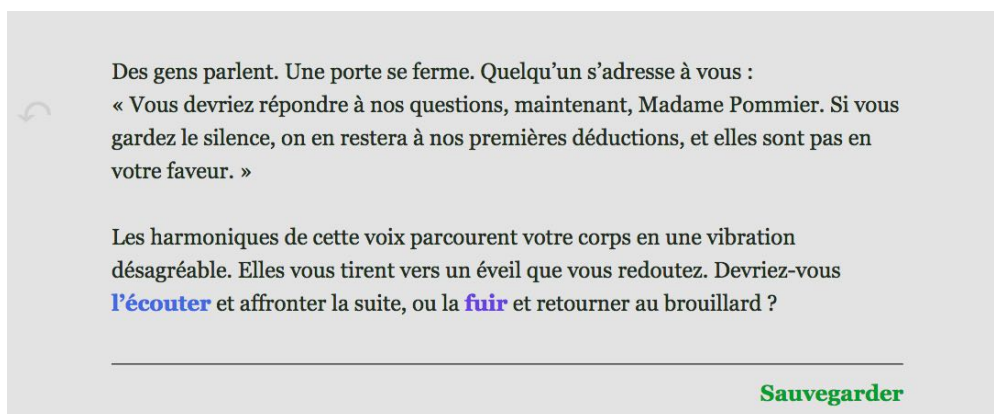
Cette séquence s'est déroulée dans une classe de « maturité spécialisée » (qui permet l'entrée dans une Haute École Pédagogique en vue d'obtenir un bachelor en enseignement préscolaire et primaire) : ces élèves ont entre 19 et 25 ans environ. Dans le cadre de cette séquence d'enseignement planifiée sur 5 périodes (dont les périodes 3 à 5 étaient destinées à la création d'une œuvre numérique collective), chaque groupe d'élèves a travaillé en collaboration sur un ordinateur commun. Après les cours 1 et 2 consacrés à une réflexion commune sur la notion de « littérature » puis de « littérature numérique », suivie d'une découverte d'OLN par les élèves, l'enseignante a donc entrepris de lancer la classe dans une activité de co-création (Romero, 2015) : la production de récits à embranchements, qui rappellent les ouvrages papier « le livre dont vous êtes le héros ».

Au début de la 3^e leçon, l'enseignante a donné les consignes afin que les modalités de travail, comme la gestion de la collaboration et le temps à disposition, soient bien compris par la classe. Durant la phase de co-création des élèves sur le logiciel *Twine*, l'enseignante s'est tenue à leur disposition afin de pallier aux

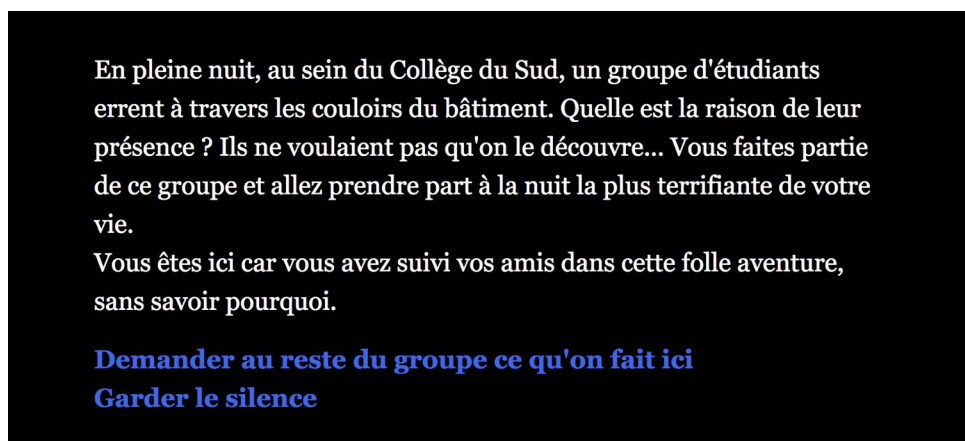
problèmes techniques, notamment. Notons que les ébauches de récits déjà réalisées à la fin de la 3e leçon ont été collectées par l'enseignante pour les préserver d'éventuelles mauvaises manipulations techniques. A la fin de la 4e leçon, les élèves ont déposé leurs récits en format html dans un dossier créé par l'enseignante : ce format permet de les visionner en les ouvrant sur une page internet. C'est à l'occasion de la 5e leçon que les élèves ont découvert les récits réalisés par leurs camarades : ils ont ainsi pu réagir en tant que lecteurs, signaler également les éventuels problèmes rencontrés lors de la lecture ou au contraire déterminer les récits qui ont particulièrement bien fonctionné.

Au niveau des modes sémiotiques convoqués, nous constatons que le récit à embranchements est une production de type narratif qui explore le seul mode textuel, dans une perspective linéaire. En effet, les productions des élèves s'avèrent analysables de manière pertinente en terme de narratologie, même si le fil de la narration est interrompu à plusieurs reprises par les choix que le lecteur est invité à opérer. Le logiciel Twine n'autorise pas l'introduction de sons ou d'images : il s'agit donc bien de productions numériques monomodales. Mais la spécificité de cette lecture consiste à faire dépendre l'avancement dans le récit et le soutien d'un certain suspense, des choix lectoraux. En même temps, le récit monomodal permet de maintenir une linéarité dans la lecture qui se rapproche d'une lecture sur support papier, reposant sur le seul mode textuel.

Du côté de leur écriture, ces récits à embranchement ont nécessité de la part des élèves des compétences d'anticipation narrative qui soient cohérentes et porteuses de sens : comment le récit va-t-il évoluer, et ceci dans deux directions à chaque embranchement ? Par ailleurs, cette anticipation narrative s'étend jusqu'à la dimension lectorale : il s'agit d'y inclure les potentielles réactions du lecteur et de soigner les effets de surprise afin d'inviter à poursuivre l'exploration dans telle ou telle voie. On a ainsi affaire à des productions à visée narrative, voire poétique, de par l'univers créé dans le choix des mots et de tel référent tiré de l'imaginaire culturel des élèves.



Capture d'écran tirée de l'œuvre d'élèves intitulée *À la basse et au chant*.



Capture d'écran tirée de l'œuvre d'élèves intitulée *Labyrinthe nocturne*.

En termes de littératie numérique, le récit à embranchement a permis d'encourager l'écriture à plusieurs (collaboration dans la rédaction) et de mettre en valeur les capacités d'anticipation des élèves. Nous avons pu constater que l'usage du numérique favorise la co-création des élèves (Romero, 2015), aussi bien pour l'écriture de type collaboratif que pour une lecture facilitée par toute la classe des différentes productions. Le support numérique a rendu la gestion du texte final plus aisée : pour qui s'est déjà plongé dans un « livre dont vous êtes le héros », les sauts entre les différentes sections d'un livre pouvaient paraître fastidieux. Ici, le numérique permet de faire apparaître instantanément la suite du récit privilégié. Dans ce cas précis d'une création de récits à embranchement, la littératie numérique requiert, en les associant, des compétences de lecture et d'écriture, ainsi que des compétences collaboratives et techniques, inhérentes à l'utilisation de Twine.

4.2. Productions de la classe de C.

C. enseigne dans un gymnase vaudois : elle a construit une séquence didactique de 10 périodes et l'a expérimentée avec une classe en voie maturité. La première partie de la séquence a été l'occasion pour les élèves de découvrir et de lire plusieurs OLN, dans une perspective de compréhension et d'interprétation. L'une d'entre elles, *Téléport*, a constitué le fondement de la production menée par les élèves : l'œuvre en question joue de l'association entre un corpus d'une centaine d'images et d'une centaine de phrases, que les lecteurs peuvent faire défiler selon leur propre rythme et selon la trajectoire qu'ils choisissent au moyen des flèches du clavier de leur ordinateur, soit en changeant phrase et image simultanément, soit en associant la même phrase à des images différentes, soit encore en affichant des phrases différentes sur une même image. Des combinaisons textes-images différentes se tissent alors en fonction de chaque personne. *Téléport* commence toujours identiquement, avant que les lectures possibles se multiplient : les consignes de lecture s'achèvent par un prometteur « Imaginez que c'est un voyage. Amusez-vous », tandis que la phrase initiale s'adresse au lecteur : « Vous conduisez votre voiture quand un extra-terrestre transfère dans votre corps ». La suite de l'OLN consiste alors en une succession de phrases qui tantôt évoquent l'inédit de l'expérience en train de se produire (« Les choses paraissent étranges. » ; « Il n'existe aucun précédent pour cette pensée, aucun précédent pour que ceci ait été pensé. ») ou glissent vers des aphorismes dont le registre poétique requiert une lecture interprétative (« Squelette accélérateur conceptuel, moteur à combustion de l'histoire sémantique. » ; « Je ne connais pas encore la syntaxe de mes articulations, je ne comprends même pas l'hydratation, la pression, la gravité, la pensée, la respiration, ou le toucher. »). Les référents des images sont variés, représentant des paysages, des végétaux, des humains ou des gros plans sur un morceau de peau, mettant ainsi en lumière les reliefs. Chaque image est associée à un titre qui défille selon les choix du lecteur, parfois en lien avec l'image, parfois tissant un lien plus énigmatique : « Clef traditionnelle », « En attente de », « Plisser les lèvres » ou encore « Destin surmené ».

La deuxième phase du travail a consisté pour les élèves à réaliser leur propre suite de tableaux, associant phrases et images du corpus de *Téléport*, en définissant le fil poétique qu'ils souhaitaient explorer. Ce sont ces réalisations qui font l'objet d'une analyse ci-dessous. Mentionnons encore que la séquence prévoyait une troisième phase qui n'a pu être menée par manque de temps et qui aurait requis une gradation supplémentaire dans la création : les élèves auraient été invités à composer eux-mêmes un corpus de phrases et un corpus de photographies, avant de les associer sur le même modèle.

S'agissant des modes sémiotiques convoqués, on en relève trois principaux : deux qui ont été abondamment cités dans le descriptif de l'OLN, le texte et l'image, auxquels s'ajoute le son, puisqu'une bande sonore accompagne l'entier de la lecture. Si le lecteur n'a pas pris le son, le texte et l'image font partie d'un corpus fermé et imposé d'une centaine d'items que les élèves sont appelés à combiner.

Les combinaisons sémiotiques sont ici multimodales, puisque trois modalités de réception et d'interprétation sont sollicitées de manière complémentaire : l'analyse du texte, de l'image et du son. Dans le cadre des productions, les élèves composent une succession de tableaux qui imposent une lecture linéaire, à visée narrative ou poétique : le lecteur des OLN ainsi créés ne dispose pas de la même liberté de lecture que celui de l'OLN princeps. Une variété de rapports textes-images a été explorée par les élèves, qui ont tantôt privilégié des associations illustratives, où l'image constitue une illustration de la phrase sélectionnée, tantôt des associations complémentaires, où la rencontre entre le texte et l'image appelle à une interprétation du lecteur.



Captures d'écran tirées de l'œuvre *Téléport*, David Jhave Johnston, 2009.

Considérant à présent le design des œuvres produites, on peut le qualifier de singulier, puisque chaque trajet de lecture est subjectif et individuel, et plus encore dans l'ultime phase projetée de la séquence, où les élèves n'auraient vu aucune limite brider leur démarche de création. En revanche, la lecture des œuvres ainsi réalisées est normée, puisque le lecteur découvre les associations dans l'ordre décidé par l'élève.

La visée des OLN créées par les élèves est double : narrative, si l'on s'inscrit dans l'incipit de l'œuvre *princeps*, mais également poétique si la perspective est de générer des associations dont le sens n'est pas immédiatement explicite et qui encouragent alors à formuler une interprétation subjective. Notons que dans ce dernier cas, l'activité constitue un moyen de donner une place importante au sujet-lecteur, autrement dit à une conception du lecteur qui fort de ses connaissances littéraires, s'engage dans une interprétation où transparaissent également des dimensions psycho-affectives.

Ainsi, les enjeux de la littératie inhérents à ces productions d'élèves supposent des habiletés multimodales en compréhension et en interprétation : le sens se construit en amenant les trois modes sémiotiques présents à collaborer. L'interprétation, tout particulièrement, requiert (aussi) des outils ou une posture différente de ceux habituellement mobilisés dans la lecture de textes classiques : un peu comme si la spécificité innovante des OLN demandait de convoquer des outils traditionnels tout en leur adjoignant des outils inédits qui permettent de dégager un sens d'un tableau composé d'une image de mur colonisé par de la

mousse, titrée « Voici cela en transition vers nulle part », et de la phrase suivante : « Des données restent des données ; persistantes, non résolues, un murmure gênant à la frontière du sens ».

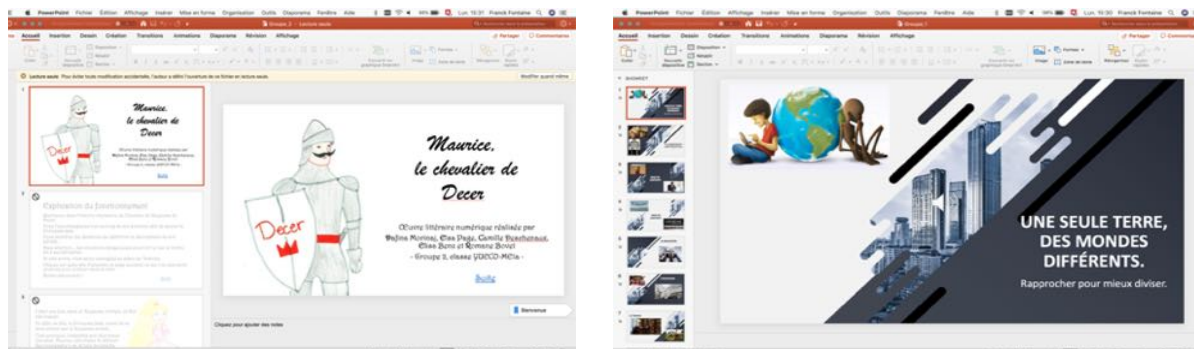
Dans le cas des OLN produites sur le modèle de *Téléport*, le numérique occupe une double fonction : le processus créatif est soutenu par le logiciel de diaporama qui permet d'expérimenter en temps réel des associations inédites d'images et de textes, mais également par une ouverture des possibles généralement associée au numérique. En effet, si les associations potentielles dans la lecture de *Téléport* et dans l'activité de création présentée ici sont multiples, elles sont simultanément limitées, en raison du corpus fini à disposition de lecteur. En revanche, dans l'activité projetée par l'enseignante, l'OLN aurait pu exploiter un nombre de combinaisons exponentielles. Bien sûr, le nombre, dans sa seule dimension quantitative, ne fait pas de facto l'intérêt de l'œuvre. Mais travailler avec du matériel inédit et dont les élèves sont les pourvoyeurs peut constituer un encouragement à pratiquer l'interprétation, sur des bases renouvelées.

4.3. Productions de la classe de F.

F. est enseignant dans un centre professionnel vaudois et a mené sa séquence auprès d'une classe de maturité professionnelle post-cfc (apprentissage) de première année, soit des élèves engagés dans une formation duale (en emploi) sur deux ans. La séquence de F. s'est déroulée sur 15 périodes, à raison de trois périodes par semaine, étendues sur cinq semaines. En accord avec les objectifs du plan d'étude cadre (PECMP : volet « nouveaux médias »), F. a choisi de construire une longue séquence se terminant par l'évaluation des productions d'élèves (auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation par l'enseignant). Celle-ci a été organisée en deux parties.

La première (périodes 1 à 7) visait la découverte, l'analyse et la réflexion autour d'un corpus d'OLN de huit œuvres (*Et le monde regarde ailleurs*, *Désordre.net*, *Paroles gelées*, *Déprise*, *Testament de vie*, *Fin de partie*, *Changer tout*, *Écran total*), présentant chacune des caractéristiques textuelles, visuelles, sonores, de codage et d'interaction riches et diverses. À partir d'un travail sur la notion de littérature numérique, puis de la découverte libre des œuvres, les élèves ont été amenés à établir ensemble une typologie des OLN, basée sur des critères littéraires et esthétiques, qui a servi de grille d'évaluation des travaux d'élèves, en fin de séquence.

Dans la deuxième partie (périodes 8 à 13), liée au travail de création, F. a proposé aux élèves de recourir à un outil familier et bien maîtrisé, afin de ne pas les limiter dans leur processus de co-création. La visée était d'utiliser le logiciel *PowerPoint* en le détournant de son usage premier et de montrer les possibilités d'en exploiter les différentes fonctions dans le cadre de la création littéraire (texte en mouvement, ajout de sons, de musiques, extraits vidéos, etc.). Les élèves se sont également servis de leurs smartphones tout au long de cette phase, outil qui leur est familier et qui leur permettait de faire des enregistrements sonores ou vidéo, des montages, etc. En l'occurrence, la tâche demandée consistait simultanément en la réalisation d'une OLN à l'aide du logiciel *PowerPoint* sur la base des critères retenus dans la première partie de la séquence (phase de création) et l'écriture de l'équivalent « classique » ou « littéraire » de l'OLN (phase d'écriture). À l'aide de la plateforme *Moodle* mise en place par l'enseignant, mais aussi d'outils de planification et de collaboration tels que *Padlet*, les groupes d'élèves ont co-planifié et co-écrit les contenus et les différentes caractéristiques de l'OLN, puis ont réalisé l'œuvre sous forme de présentation *PowerPoint*. Ils ont travaillé tant sur le contenu narratif que multimodal de la production finale, en réfléchissant plus particulièrement à l'hybridation des modes sémiotiques au sein de l'œuvre créée.



Deux exemples d'OLN réalisées par les élèves : « Maurice, le chevalier de Decer » et « Une seule terre, deux mondes différents »

Les deux captures d'écran ci-dessus sont des exemples d'OLN réalisées par deux groupes d'élèves. L'exemple de gauche, « Le chevalier de Decer », est une création multimodale invitant le lecteur à se plonger dans un conte à embranchement pour sauver le chevalier et l'aider à aller au bout de sa quête. Le lecteur parcourt le récit et choisit le sort du personnage principal, sur le mode ludique des livres-jeux « livres dont vous êtes le héros ». Les élèves ont réalisé les illustrations, écrit l'histoire, ainsi que programmé les interactions lecteur/œuvre au sein du PowerPoint, en planifiant les différents embranchements menant chacun à une issue différente pour le chevalier. La seconde production, « Une seule terre, deux mondes différents », est centrée sur la thématique de la mondialisation. Elle relate, au fil d'enregistrements sonores réalisés par les élèves, l'histoire de la rencontre entre un homme d'affaires et un ouvrier agricole kenyan. Simultanément, à l'aide d'images, d'incrustations vidéo et d'hyperliens choisis et disséminés par les élèves, elle fournit aux lecteurs différentes sources et pistes de réflexion au sujet de la mondialisation. Ainsi, l'OLN repose sur l'hybridation entre plusieurs modes de productions de sens (visuel, sonore, hyperliens) et propose un contenu à la fois narratif, informatif et esthétique.

Les différentes ressources sémiotiques - les modes textuel, visuel, sonore et cinétique - convoquées dans ces deux exemples apparaissent simultanément lors de la lecture de l'œuvre et ont chacune une visée propre. Ainsi, le mode textuel dans l'OLN « Le chevalier de Decer » fournit le contenu narratif de l'œuvre, tandis que les dessins produits par les élèves servent d'illustration, en même temps qu'ils plongent le lecteur dans l'univers visuel du conte de chevalier. Concernant l'OLN « Une seule terre, deux mondes différents », les mêmes modes sémiotiques ont été exploités d'une manière différente. En l'occurrence, le mode textuel a été utilisé pour structurer l'OLN en différents chapitres qui renvoient à la mondialisation, thématisée à la fois au sein du contenu narratif (exemple : « la rencontre ») et du contenu argumentatif de l'œuvre (exemple: « mise en contexte », « le travail », « l'éducation »). Les enregistrements sonores reprennent également ces deux dimensions, puisqu'on y trouve à la fois le récit de la rencontre entre deux hommes que tout oppose et des informations sur la mondialisation et les problématiques qui en découlent. Les images, quant à elles, ont une fonction illustrative. La présence d'une incrustation vidéo du discours de Charlie Chaplin à la fin du film *Le dictateur* (1940), de même que celle d'hyperliens fournissant diverses sources externes, renforcent la dimension argumentative de l'œuvre, en éclairant la thématique de la mondialisation sous différents angles. Ainsi, chacune des œuvres propose des combinaisons multimodales, que le lecteur est appelé à explorer, en actionnant les différentes zones prévues par les élèves. Ces combinaisons appellent à une lecture linéaire, en même temps qu'à une lecture simultanée. En effet, si l'on prend l'exemple de « Une seule terre, deux mondes différents », le lecteur parcourt l'œuvre dans l'ordre d'apparition des différentes slides. À l'intérieur de chaque slide, cependant, il procède également à une lecture simultanée, en actionnant les différents éléments imbriqués (ex : enregistrement sonore, hyperlien, etc.).

Quant au design, l'originalité et la co-création, dont ont fait preuve les élèves dans la composition multimodale des OLN rend chacune de celles-ci singulière. Le trajet de lecture est, lui aussi, unique, puisque le lecteur a la possibilité d'interagir librement avec l'œuvre. Notons néanmoins que sa liberté reste contrainte par les choix que les élèves ont imposés au design (ex: zone à actionner, embranchements, etc.).

Ainsi, les élèves ont mobilisé des habiletés multimodales tant dans la planification que dans la création des OLN. Tout au long du processus créatif, ils ont été amenés à réfléchir aux combinaisons multimodales et aux effets de celles-ci dans la production de sens. Les outils numériques utilisés leur ont permis d'entrer dans un processus créatif foisonnant, pour élaborer des œuvres numériques multimodales originales, qui répondent aux caractéristiques retenues lors de l'analyse, de l'interprétation et de la réflexion sur la littérature numérique. En ce sens, le numérique a occupé une place centrale dans l'exploration de la littérature multimodale et de la co-création par les élèves. De plus, la mise en place d'une pédagogie par projet, menant les élèves vers un travail collaboratif, a permis de rendre ces derniers co-responsables de leurs apprentissages et de la production finale. Les habiletés requises pour travailler autour d'OLN et d'outils numériques les a en effet placés dans une posture d'apprenants et de créateurs active, les invitant à s'approprier la littérature numérique, pour en proposer une vision singulière.

5. Conclusion

Dans un article publié en 2016, Lacelle et Lebrun identifient les caractéristiques génériques de l'écriture numérique, suivies de 20 recommandations pour son enseignement. Classées en trois catégories portant sur les savoirs disciplinaires (linguistiques, textuels, procéduraux), les savoirs didactiques (processus, stratégies, évaluation) et la mise en œuvre d'une didactique de l'écriture numérique, ces recommandations révèlent une volonté d'aménager une place pour les genres numériques aux côtés des genres traditionnels pratiqués en contexte scolaire. Repérer les caractéristiques du genre « écriture numérique » (hypertextualité, design adapté, interactivité, multimodalité, collaboration) est une invitation lancée aux enseignant·e·s à en faire des objets d'apprentissage. Plus encore, saisir les productions numériques par le prisme des genres revient à considérer la littératie numérique comme une extension désormais « ordinaire » de la littératie traditionnellement enseignée. L'écriture numérique en contexte scolaire se conçoit – aussi – comme la continuité de l'histoire qui l'a précédée, tout en refusant de gommer ses spécificités, qui demeurent les indices d'une évolution de la littératie. Certaines recommandations traversent autant le champ de l'écriture papier que celui de l'écriture numérique : autrement dit, une partie des apprentissages est commune aux deux types de traditions. Ainsi, l'enseignement de l'écriture numérique impliquerait moins un ajout de compétences totalement inédites, qu'un travail d'enrichissement des compétences relatives à l'écriture en contexte scolaire. La continuité entre les œuvres littéraires sur papier et numériques peut également être consolidée si l'on adoptait plus généralement des activités de création multimodales quel que soit le corpus travaillé, même des œuvres patrimoniales : placer les élèves en situation de producteurs et de productrices qui conjuguent différents modes sémiotiques consisterait alors en une invitation à actualiser l'enseignement des œuvres classiques. Rappelons que les activités d'écriture réalisées par les élèves se composent de caractéristiques qui traversent les différents formats de textes : le récit à embranchement, le récit associant des composantes multimodales, notamment le texte et l'image, ou encore les visées poétique et narrative des œuvres renvoient aussi bien aux récits sur papier qu'aux récits numériques réalisés par les élèves. Les productions des élèves, cadrées par les consignes des enseignant·e·s, montrent ainsi que dans les séquences analysées, la création en contexte numérique est pensée et même « calibrée » en terme de continuité avec le répertoire des œuvres classiques conçues pour une diffusion et une lecture sur papier.

Renforçant l'idée que la littératie constitue un champ en évolution, et inscrit dans une histoire, plusieurs enseignant·e·s ont choisi de faire de leur séquence des moments d'interrogation sur la définition et les frontières du littéraire. On peut se demander si oser questionner les dimensions définitoires de la littérature et placer les élèves en postures d'auteurs et d'autrices constituent des choix qui s'influencent mutuellement : un peu comme si en désacralisant la littérature, en la considérant (aussi) comme le résultat d'une histoire qui l'a façonnée, on se permettait de nouvelles expériences de lecture, de pensée et de réflexion. Dans le même ordre d'idées, on peut noter que dans les classes participant à notre recherche, la création et la collaboration ont été davantage sollicitées qu'un travail systématique sur l'analyse ou l'interprétation des œuvres. La création est-elle ainsi liée à des éléments constitutifs de la didactisation des OLN ou à un manque de ressources en littérature secondaire, et donc de guidage pour les enseignant·e·s, qui se tourneraient alors plus volontiers vers la production numérique, en déléguant une partie des apprentissages aux élèves ? L'exploration pourra se poursuivre, en se penchant sur le statut de ces activités de création : valorisées, certes, mais pourquoi ? En raison d'une difficulté à installer des activités analytiques ou parce qu'elles constituent des objets d'études inédits aux yeux des enseignant·e·s ? Peut-être que ce statut, lui-même en évolution, témoignerait d'une nouvelle acception de la littératie en contexte scolaire, intégrant le numérique à part entière.

Bibliographie

- Anadón, M (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Recherches qualitatives*, 26, 5-31.
- Becchetti-Bizot, C. & Butlen, M. (2012). La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 41-51. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-41.htm>
- Brunel, M. & Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. In *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 5. Repéré à https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-Imm_vol5_brunel-quet.pdf
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Dufays, J.-L. (2006). Chapitre 8. Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire. In L. Paquay, M. Crahay, & J.-M. De Ketele (Ed.), *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 143-164). Bruxelles : De Boeck.
- Florey, S, Jeanneret, S., Mitrovic, V. (2020, soumis). Lire des œuvres littéraires numériques au secondaire post-obligatoire : représentations d'enseignants et objets d'apprentissage. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique et Multimodale*.
- Kress G., & Van Leeuwen T. (2006). *Reading images : The grammar of visual design*. London ; New York: Routledge.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique- LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Lacelle, N. & Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de Recherches en Littératie Médiatique et Multimodale*. Repéré à https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-Imm_vol3_lacelle-lebrun.pdf
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Petitjean, A.-M., Cordier, A., Alamargot, D. (2017). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 196(1), 3-10. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-1-page-3.htm>
- Petitjean, A.-M. & Brunel, M. (2018). Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : quel enseignement de l'écriture littéraire ? In *Le français aujourd'hui*, 200(1), 11-18. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-1-page-11.htm>
- Romero, M., Lille, B., Patino, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Romero, M. (2015). Usages pédagogiques des TIC : de la consommation à la cocreation participative. *Vitrine Technologie Education*. Repéré à <https://www.vteducation.org/fr/articles/collaboration-avec-les-technologies/usages-pedagogiques-des-tic-de-la-consommation-a-la>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Auteures

Sonya Florey est professeure ordinaire en didactique de la littérature à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Elle contribue à la formation des futur·e·s enseignant·e·s de français, dans les filières primaire et secondaire. La littérature de jeunesse et la littérature de l'extrême-contemporain – avec leurs didactisations respectives – ainsi que les enjeux du numérique et du néolibéralisme en milieu scolaire constituent ses champs de recherche prioritaires.

Sylvie Jeanneret (Maîtresse d'Enseignement et de Recherche) enseigne la didactique du français à l'Université de Fribourg. Ses projets de recherche actuels sont centrés sur la littérature de Suisse romande ainsi que sur la didactique de la littérature (projet sur l'enseignement de la littérature numérique). Elle a co-édité (avec le professeur Michel Vieignes) l'ouvrage interdisciplinaire *Relations de pouvoir dans la famille d'aujourd'hui* (2017, Presses littéraires de Fribourg). Toujours avec le professeur Vieignes, elle prépare un collectif autour du roman policier contemporain, intitulé *Les lieux du polar, entre cultures nationales et mondialisation* (à paraître en 2020 aux éditions Alphil).

Violeta Mitrovic est assistante diplômée dans l'UER Didactique du français de la Haute École pédagogique du canton de Vaud. En troisième année de thèse de doctorat à l'Université de Lausanne, elle travaille sur la poétique et la didactique des récits de soi contemporains. Parallèlement, elle mène plusieurs travaux autour de l'enseignement de la littérature au secondaire II, notamment en contexte numérique et multimodal.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2020 de forumlecture.ch

Digitale Literatur und multimodale Arbeit: Potenzial für den Französischunterricht

Sonya Florey, Sylvie Jeanneret, Violeta Mitrovic

Abstract

Der Beitrag analysiert die Schülerarbeiten, die im Rahmen des Forschungsprojekts LLN2 (Lecture-Littérature-Numérique-2) erstellt wurden. Vier Lehrpersonen der Sekundarstufe II arbeiteten mit digitalen didaktischen Sequenzen im Literaturunterricht; Schülerinnen und Schüler in drei Klassen erstellten mono- oder multimodale digitale Werke. Die besonderen Merkmale dieser Arbeiten werden anhand theoretischer Modelle analysiert und die inhärenten Lerneffekte reflektiert.

Schlüsselwörter

Digitale Literatur, multimodale Arbeit, Literaturdidaktik, schriftliche Arbeit

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Letteratura digitale e produzione multimodale: quale potenziale per l'insegnamento del francese?

Sonya Florey, Sylvie Jeanneret, Violeta Mitrovic

Riassunto

Questo articolo analizza le produzioni degli allievi nell'ambito del progetto di ricerca LLN2 (lettura-letteratura-digitale-2). Quattro insegnanti delle scuole secondarie post-obbligatorie hanno sviluppato e dispensato sequenze didattiche attorno all'insegnamento delle opere letterarie digitali; gli studenti di tre classi hanno prodotto opere mono o multimodali in formato digitale. Ci proponiamo qui in particolare di analizzare le caratteristiche di queste produzioni con l'ausilio di modelli teorici e di riflettere sugli apprendimenti insiti in queste attività.

Parole chiave

Letteratura digitale, produzione multimodale, didattica della letteratura, produzione scritta

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2020 di forumlettura.ch