

ministère
éducation
nationale



éduscol



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ressources pour le lycée général et technologique

Ressources pour la classe de seconde
générale et technologique

Éducation aux médias et à l'information

Ces documents peuvent être utilisés et modifiés librement dans le cadre des activités d'enseignement scolaire, hors exploitation commerciale.

Toute reproduction totale ou partielle à d'autres fins est soumise à une autorisation préalable du Directeur général de l'enseignement scolaire.

La violation de ces dispositions est passible des sanctions édictées à l'article L.335-2 du Code de la propriété intellectuelle.

Juillet 2015

Sommaire

Introduction	2
Ensemble premier : littératie médiatique	4
Piste 1: Pour une histoire des supports de l'écriture et des médias.....	4
Pour la classe.....	6
Bibliographie.....	7
Piste 2 : Discours des médias et mises en récit (<i>storytelling</i>):	8
Le cas de la mise en récit du pouvoir : l'homme politique médiatisé	8
Pour la classe.....	9
Bibliographie.....	10
Piste 3 : L'écriture feuilletonnesque et le pouvoir de la fiction	11
Pour la classe.....	12
Bibliographie.....	12
Piste 4 : Les publics et la réception des médias.....	13
La thématique des effets est liée à une inquiétude sociale	13
Les pouvoirs des publics	13
Les cultures médiatiques	13
Les médias : supports de débats publics	14
Bibliographie.....	14
Référence des sites web	14
Ensemble second : littératie numérique	15
Multi-textes et écritures multimodales : perspectives pour une didactique de la lecture/écriture numériques	15
Nouveaux corpus à l'école, quels enjeux ?	15
Extension des corpus, extension du « discours d'enseignement »	15
Du texte au multitexte.....	15
Piste 5 : Nouveaux textes, nouveaux apprentissages de lecteur	16
Textes numérisés et textes numériques.	16
Littérature numérique et lecture littéraire	16
Alphabétisation numérique.....	17
Piste 6 : Produire des textes	18
Apprendre à écrire à l'ère du numérique.....	18
Pratiques exploratoires : vers un maillage des écritures	20
Conclusion.....	22
Sitographie critique.....	22
Corpus de documents et œuvres numériques multimodales.....	22

L'Éducation aux médias et à l'information constitue l'une des priorités que se fixe l'Éducation nationale face aux grands défis et enjeux du monde contemporain. Il devient fondamental d'engager les élèves dans des "activités de lecture", de "production et diffusion" de contenus médiatiques et numériques, comme le réaffirment les onze mesures en faveur du parcours citoyen du 22 janvier 2015 (mesure 3)

« [U]ne éducation aux médias et à l'information [doit prendre] pleinement en compte les enjeux du numérique et de ses usages. Indissociable de la transmission d'une culture de la presse et de la liberté d'expression, l'éducation aux médias et à l'information est un enseignement intégré de manière transversale dans les différentes disciplines. Il doit apprendre aux élèves à lire et à décrypter l'information et l'image, à aiguïser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie.

*Le ministère veillera à ce qu'un média – radio, journal, blog ou plateforme collaborative en ligne – soit développé dans chaque collège et dans chaque lycée. Les professeurs documentalistes seront tout particulièrement mobilisés à cette fin. **C'est en effet en engageant les élèves eux-mêmes dans des activités de production et de diffusion de contenus**, notamment à travers les réseaux sociaux et les plateformes collaboratives en ligne, qu'ils prendront le mieux conscience des enjeux attachés à la fiabilité des sources, à l'interprétation des informations et à la représentation de soi en ligne ».*

"Un média – radio, journal, blog, plate-forme collaborative en ligne – sera mis en place dans chaque collège et chaque lycée." Il importe que les professeurs soient mobilisés tant au niveau d'actions et d'activités transversales autour du professeur documentaliste, qu'au sein de leur propre discipline, afin que les élèves puissent s'approprier diversement les compétences de compréhension et d'expression propres à l'univers des médias.

Dans ce cadre, le cours de français a un rôle tout particulier à jouer, de par la proximité qu'il entretient avec l'analyse des messages, des supports et des écritures, l'attention aux valeurs citoyennes et créatives qu'il porte, et l'incitation à la production dans des contextes de réception variée. Les programmes de français au lycée comportent en effet depuis 2010 un volet "Education aux médias et à l'information" dont la brûlante nécessité n'est pas démentie : *« Durant toute leur scolarité au lycée, les élèves font un usage régulier d'outils et de supports numériques pour chercher, organiser et produire de l'information ou pour communiquer dans le cadre de leur travail scolaire. Par ailleurs, ils sont encouragés à pratiquer des activités utilisant différents médias (radio, presse écrite, audio-visuel principalement). Cet usage courant ne signifie pas pour autant qu'ils en comprennent les logiques fondamentales ni qu'ils aient une conscience claire des enjeux et des incidences de ces technologies sur leurs modes de penser et d'agir. Il est donc nécessaire de leur faire acquérir une distance et une réflexion critique suffisantes pour que se mette en place une pratique éclairée de ces différents supports, en leur montrant ce qu'ils impliquent du point de vue de l'accès aux connaissances, de la réception des textes et des discours, de l'utilisation et de l'invention des langages, comme du point de vue des comportements et des modes de relations sociales qu'ils engendrent ».* Il conviendrait que cet objectif, inscrit dans les textes, soit plus systématiquement mis en œuvre : sous la forme d'un prolongement du cours lorsque l'occasion s'en présente (l'on renvoie ici aux ressources sur "La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours" qui proposent de nombreuses passerelles possibles¹); ou bien sous la forme d'un développement pédagogique autonome, motivé par exemple par un évènement particulier (semaine de la presse, rencontre partenariale, projet interdisciplinaire).

Un tel engagement suppose que les professeurs appuient les activités proposées sur des références théoriques et conceptuelles renouvelées. Offrir aux élèves l'accès aux canaux médiatiques et encourager dans le cadre scolaire des pratiques qu'ils mènent par ailleurs de façon autonome ne sauraient suffire à leur éducation. Or les repères médiatiques se sont largement transformés depuis quelques décennies, essentiellement du fait de leur évolution numérique et de l'effervescence des usages dans l'espace social qui en a résulté.

¹ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/76/4/Argumentation_Premiere_final_448764.pdf

Rappelons au préalable quelques principes fondamentaux :

- Les médias ne sont pas seulement un moyen pour apprendre (comme c'était la perspective autrefois dans le cadre de la tradition ancienne de la télévision scolaire), mais aussi des objets étudiables en eux-mêmes. Il convient donc de ne pas appréhender le "message" indépendamment de son vecteur et support. La convergence récente entre médias analogiques et médias numériques orchestre une transition historique de l'éducation aux médias (EMA) qui devient en 2007 l'EMI (éducation aux médias et à l'information) en prenant en compte qu'à l'ère cybériste l'information est à la fois matière première (donnée), valeur ajoutée (document) et dispositifs (réseaux officiels ou non). Le numérique manifeste la superposition des fonctions référentielles, émotives et poétiques, c'est-à-dire l'équivalence de l'information et de la construction de l'information. Les questions neuves qui émergent et les compétences à faire acquérir ne sont plus seulement celles liées à l'évaluation de l'information, mais à l'éditorialisation des contenus et à la transférabilité de ces capacités (d'un support à l'autre, d'un type d'information à l'autre, d'un contexte à l'autre) dans une optique non seulement de citoyenneté mais de communication, de créativité et d'employabilité.
- Dans cette perspective, les enjeux pédagogiques, humanistes et citoyens de l'éducation aux médias et à l'information ne peuvent plus être seulement de décoder des messages dans une visée structuraliste et linguistique, ni seulement d'envisager leurs effets et les représentations dont ils sont porteurs, mais bien d'accompagner leurs usages pour le développement d'un esprit critique en action qui passe par l'acquisition de compétences, de connaissances et de capacités méta-cognitives (l'on peut se référer à Jacques Piette : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>)
- Internet est le média majoritaire aujourd'hui. Ce nouvel environnement doit être l'occasion de réfléchir aux rapports et représentations qu'entretiennent les jeunes avec ce canal, afin de ne pas stigmatiser leurs propres pratiques et leur culture, mais plutôt de les accompagner. On veillera en particulier à ne pas dissocier l'éducation à l'analyse / lecture des médias de celle de l'écriture / production; cette dernière sphère offrant un biais essentiel pour accueillir et éduquer les usages massifs qui deviennent un véritable enjeu de communication et de créativité. Des études sociologiques récentes insistent en outre sur la dissociation actuelle entre les compétences opératoires et fonctionnelles ET les aptitudes stratégiques, organisationnelles et éditoriales chez les jeunes. Les premières sont considérées comme acquises par les jeunes (souvent de manière autonome, par autodidactie ou par appel aux pairs) tandis que les secondes sont largement négligées.
- Pédagogiquement, l'éducation aux médias et à l'information peut se penser comme un programme d'acquisition de compétences en littératie médiatique et/ou numérique. Le numérique occasionnant des innovations socio-techniques et une imprévisibilité des usages, l'EMI peut être une formidable occasion de renouveler les approches et les pratiques. La recherche de nouvelles médiations peut s'accompagner avantageusement d'un recul réflexif sur des pratiques *en train de se faire*. C'est toute la difficulté du juste positionnement que l'École et les enseignants doivent inventer face au défi actuel de la prolifération des usages du numérique : encadrer ce qui se fait tout en offrant les moyens du surplomb et de la distance réflexive.

Le CLEMI offre un fonds de ressources précieuses pour l'« Éducation à l'image, aux médias et au numérique » : <http://www.cleml.org/fr/>.

Les pistes qui suivent désignent à l'attention des professeurs, de français plus particulièrement, quelques champs et grandes questions qui pourraient servir de cadre aux activités proposées en classe autour des médias et du numérique. Mais comme l'une et l'autre littératies ne se recoupent pas exactement, et qu'il convient de bien définir les objets, le parti a été pris de présenter les suggestions d'activités et de réflexions sous la forme de deux ensembles successifs.

Piste 1: Pour une histoire des supports de l'écriture et des médias

Un retour en arrière s'impose, même s'il sera ici volontairement très simplifié : dès l'invention de l'imprimerie par Gutenberg au milieu du XVe siècle, la presse en France est un outil de diffusion des informations. Après les *menanti* italiens qui vendaient à prix d'or des informations secrètes sur les puissants (et en particulier les papes), les *gazetiers* nés à l'époque de la Renaissance relaient les événements les plus divers dans des cahiers de quelques pages qui se vendaient en librairie, mais surtout par colportage dans les grande villes. Plus tard les "Libelles" relaieront les polémiques religieuses et politiques de la contre-Réforme. Relais des rumeurs et des commérages ou pire, de la sédition, ces ancêtres de la presse sont considérés comme peu crédibles, jusqu'à l'arrivée du premier hebdomadaire, la "Gazette" de Théophraste Renaudot en 1631, qui peut être considéré comme le premier exemple des journaux de l'époque moderne. Cette "Gazette", autorisée par Louis XIII grâce à l'appui de Richelieu, n'en est pas moins clairement un organe de propagande officieux du Roi, de nombreux articles étant écrits de la main même de Louis XIII. Les médias semblent donc avoir toujours été un instrument essentiel de la communication et de l'argumentaire politique et leur sort est d'ailleurs lié à l'histoire et à la politique : en 1789, ce fut l'explosion des "papiers"; en 1836 la Révolution industrielle coïncide avec le lancement de *La Presse* d'Emile de Girardin, bientôt suivi de quotidiens comme *Petit Journal* (1863) ou *Le Matin* (1883) ; *Le Monde* et *L'Express* naissent à l'époque de la guerre d'Algérie, tandis que la première élection d'Obama en 2008 semble donner le coup d'envoi à l'expansion massive d'Internet. Les médias naissent et se développent au rythme des événements politiques. Rappelons aussi que les conducteurs des JT de l'ORTF sous De Gaulle étaient vérifiés et validés par Alain Peyrefitte, ministre de l'Information : l'expansion de la télévision en France s'explique très clairement, d'un point de vue historique, par une volonté politique. <http://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01236/presentation-de-la-nouvelle-formule-du-journal-televise-par-alain-peyrefitte.html>

On peut affirmer sans risque que la démocratisation des "objets connectés" change les possibilités de communication et de transmission. La transmission des textes écrits s'était démocratisée avec l'imprimerie (La Bible est le premier livre imprimé en 1445) mais depuis l'informatique (les années 1970-80, mesurons l'écart temporel !), l'apparition de nouvelles technologies de lectures et d'écriture s'accélère, jusqu'à la massification quasi illimitée des textes et images disponibles aujourd'hui sur des supports dématérialisés.

Le numérique transforme la nature même des signes de l'écrit, et s'accompagne de nouveaux objets et supports pour l'écriture. Le clavier remplace le stylo et le stylet (utilisé dans l'Antiquité pour graver les tablettes de cire) est aujourd'hui une alternative à l'écran tactile qui répond toujours au geste du corps par l'inscription graphique – mais différemment. Doit-on pour autant penser la technique dans une perspective téléologique (la technique aurait une fin) ? Les différences de degré (dans la rapidité de la circulation des textes, dans les volumes mis à disposition) s'accompagnent-ils d'une différence de nature quant aux représentations que les communautés humaines se font ou se feront de l'écrit et de l'écriture ? Les mécanismes cognitifs du cerveau humain, pourtant séculaires, s'en trouvent-ils changés ? C'est l'hypothèse de Michel Serres dans *Petite Poucette*, qui cependant fait débat : <http://skhole.fr/petite-poucette-la-douteuse-fable-de-michel-serres>

Nous sommes en effet les témoins de l'émergence d'une raison nouvelle, en regard de la "raison graphique" que l'anthropologue Jack Goody a modélisée en 1997 pour expliquer que l'écriture a induit un mode de pensée particulier et un rapport au monde spécifique. Bruno Bachimont, dans *Ingénierie des connaissances et des contenus* (2007), propose la notion analogique de "raison computationnelle" pour expliquer le fait que nous pensons et penserons différemment dans le contexte numérique, et que la révolution de l'entrée dans une nouvelle ère de l'Écriture est jumelle de la précédente en marquant un tournant tout aussi décisif. D'ailleurs, et tout l'enjeu pour nous qui sommes à l'intersection des deux est bien là, la "raison computationnelle" n'effacerait pas la précédente, mais l'intégrerait, l'engloberait, ou plus exactement la "reconfigurerait": « *Si l'écriture a donné lieu à une raison graphique, le numérique doit donner lieu à une raison computationnelle: le*

*calcul comme technique de manipulation de symboles entraîne un mode spécifique de pensée, qui ne remplace pas les autres, mais les reconfigure ».*²

Il importe par ailleurs de bien marquer pour les élèves une continuité historique entre une histoire longue de l'écriture et l'écriture numérique, afin de ne pas opposer tradition et pratiques contemporaines, culture savante et pratique des jeunes. Il convient de mettre en lumière que le numérique vient réactiver « *certaines des richesses oubliées de l'écriture et, en les réactivant, les soumettre à de nouveaux défis* ». C'est ce que dit par exemple Yves Jeanneret dans "Écriture et multimédia", in *Histoire de l'écriture: de l'idéogramme au multimédia*. L'on peut citer également Anne-Marie Christin dans "Espace et mémoire : les leçons de l'idéogramme"³ : « *En nous permettant de combiner, sur un support unique et homogène, image et langage écrit – idéal que l'Occident a poursuivi vainement pendant des siècles par le biais de l'imprimerie, est-il nécessaire de le rappeler –, les techniques de numérisation nous restituent de façon aussi abrupte que, paradoxalement, immotivée, les conditions même dans lesquelles, voici plus de 5000 ans, les premiers systèmes d'écriture sont apparus* ».

Il y a par ailleurs un jeu d'échanges subtils et de conditionnements réciproques entre support et contenu, medium et message. Cela semble toujours avoir été le cas. Voltaire, à qui l'on prête d'avoir "inventé" le livre de poche avec son "Dictionnaire philosophique portatif" pour déjouer la censure et permettre une circulation sous le manteau d'un livre de combat, bien plus maniable que l'Encyclopédie, avait su adapter les ressources de son style, plus que jamais incisif, concis et allusif, au format des articles et à leur usage. L'on trouvera sur ce point la possibilité de construire un lien avec l'objet d'étude de la classe de Terminale L, "Lire-écrire-publier".

Dans les nouvelles technologies également, « *la forme c'est le fond qui remonte à la surface* », pour reprendre la célèbre citation de Victor Hugo. Les smartphones par exemple s'offrent comme possibles objets privés médiationnels, permettant de nouvelles formes de communication *via* des écritures plurielles (sms, groupes de discussions, communication par l'envoi d'image ou de gif animés...) et viennent interroger l'acte d'écrire, voire plus généralement l'acte de création lui-même. Les formes et les formats se modifient et se réinventent : le webdoc, le livre augmenté, le jeu vidéo, apparaissent comme autant d'alternatives aux modes de narrations plus classiques qui subsistent pourtant, à travers le roman ou l'article de presse. Ces objets techniques permettent donc la généralisation individuelle et/ou collective de la *mise en pratique* d'une forme scripturale renouvelée qui s'affranchit de certains supports et objets (le papier, l'encre, la machine à écrire) pour en développer d'autres, éventuellement *dématérialisés* (le lien hypertexte, le traitement de texte, la publication en ligne, l'édition simultanée, l'écriture collaborative via blogs et réseaux sociaux). L'échange d'informations passant parfois par l'image seule (et/ou le son seul) ou par un nombre de caractères régulé comme c'est le cas sur Twitter.

La littérature elle-même est reconditionnée (e-book, livres téléchargeables en format .pdf, plateforme Gallica), suscitant des questions sur l'acte d'écrire : qu'advient-il des brouillons d'auteurs sur un traitement de textes, qu'advient-il de la notion même d'auteur dans l'écriture collaborative ? Comme sur l'acte de lire : est-il équivalent sur le papier et sur la tablette (encore un mot qui réactive son sens ancien de "support d'écriture") ? Écriture, information et communication interfèrent, à l'échelle des usages individuels comme de manière plus macroscopique : les messages (littéraires ou informatifs) s'écrivent, se diffusent, sont reçus et donc potentiellement se pensent selon des modalités socio-techniques nouvelles. La périodicisation et la hiérarchie des œuvres littéraires se dissolvent dans des formes d'expression hybrides, multimodales, en devenir. L'écriture et la lecture 2.0 se pensent selon des modèles délinéarisés, dans lesquels l'auteur n'est plus le seul à (se) raconter et ne contrôle plus le parcours de lecture de lecteurs-internautes qui sont potentiellement eux-aussi auteurs autant qu'éditeurs et diffuseurs de contenus. Mais cette déconstruction de l'œuvre renoue aussi avec la genèse de l'acte d'écriture : un écrivain comme Claude Simon éparpillait et reconfigurait sans cesse ses brouillons qu'il rédigeait de manière délinéarisée avant de les assembler dans l'œuvre finale. Le numérique peut donc aussi être considéré comme une propédeutique : dans une perspective à la fois diachronique et synchronique (l'écriture collaborative), la littérature à l'heure du numérique permet de

² Bruno Bachimont, "De l'hypertexte à l'hypotexte: les parcours de la mémoire documentaire" in *Mémoire de la technique et technique de la mémoire*, Toulouse, Eres, 1999, p. 195-225.

³ Anne-Marie Christin, *Protée*, vol.32, n°2, 2004, p. 19-28.

rendre sensible une historicisation de l'acte de lire et d'écrire et peut permettre une expérience plus consciente de l'élève en tant que sujet-lecteur et sujet-écrivain.

Rappelons que la littérature d'anticipation a créé certains *topoi* du discours argumentatif sur les nouveaux objets. La littérature du XIXe par exemple semblait déjà traduire ce que l'objet provoque comme méditation sur notre perception ordinaire (voir la piste des ressources sur l'argumentation en classe de première "L'homme et les objets"⁴). En cela, elle n'a fait que confirmer que les objets techniques agissent sur nos capacités cognitives qui ancrent inmanquablement l'homme dans un contexte culturel... et médiatique.

Pour la classe

- Proposition d'écriture argumentaire en respectant les 140 caractères du format Twitter autour d'un # commun pour constituer un "fil" de discussion : comment adapter la langue à la contrainte ? comment s'élabore l'écriture collective ? comment convaincre ?
- Possibilité d'écritures collaboratives sur un blog éventuellement multimodal. Cette activité d'écriture peut permettre l'exploration, dans la contribution, de questions en lien avec les programmes : qu'est-ce qu'un point de vue ? qu'est-ce qu'un « beau » style ? comment apprécier la valeur d'une métaphore ? comment se raconter ? mais aussi une approche en termes de savoir-être : comment écrire ensemble ? qu'est-ce qu'une collaboration ?
- Comparaison entre un jeu vidéo, un livre-jeu (ou "livre dont vous êtes le héros") et un webdocumentaire autour des choix narratifs et du point de vue. On trouvera de très bons exemples de webdocumentaires sur le site d'Arte : Prison Valley (<http://prisonvalley.arte.tv/?lang=fr>) ou un Fort Mc Money (<http://fortmcmoney.com/#/fortmcmoney>). Dans ces exemples, les choix narratifs sont liés à une vraie réflexion éthique et économique qui joue à plein des possibilités d'immersion et de participation renouvelées. Ce type de production audiovisuelle peut aussi être analysé sous un angle esthétique ou sémiotique : l'image et le son sont particulièrement travaillés, les références interculturelles et artistiques foisonnent, permettant des approches esthétiques variées qui mettent l'élève face à une mise en récit différente et des possibilités d'interaction qu'il conviendra de délimiter pour déterminer ce qu'elles changent aux modalités de lecture (et de compréhension) du contenu argumentatif.
- Ecriture et lecture 2.0 : l'exemple de Daniel De Roulet qui interroge les formats littéraires et les modalités de lecture : <http://www.daniel-deroulet.ch/>. L'auteur propose de décliner autour d'un même texte des formats de lecture différents (de la nouvelle au roman) et des reconfigurations narratives laissées à l'initiative du lecteur, dans une perspective de délinéarisation de la lecture.

La comparaison avec les possibilités d'interactions vidéoludiques peut également servir d'amorce à la réflexion. Le jeu à usage pédagogique se déploie globalement selon deux perspectives : l'*edutainment* (l'idée d'apprendre sans effort) et le *Serious Game* (idée que le jeu est suffisant pour apprendre). La classification des jeux est une bonne façon de ne pas se perdre dans l'abondance de l'offre : la classification PEGI : <http://www.pegi.info/fr/>, l'ESRB : <http://www.esrb.org/index-js.jsp>, et la classification G/P/S : <http://serious.gameclassification.com/>. Si certains jeux peuvent se présenter comme des modes d'apprentissage, tout jeu peut servir comme source d'apprentissage : l'activité ludique peut motiver le désir d'apprendre et produire chez l'apprenant de bonnes dynamiques émotionnelles dont on sait qu'elles génèrent de la cognition (Damasio, 2003 <http://www.larecherche.fr/savoirs/entretien/antonio-damasio-esprit-est-modele-corps-01-10-2003-75757>).

Pour chacune de ces formes (le jeu vidéo, le webdocumentaire, etc.), des débats divergents traversent l'espace social quant à leur pertinence et leurs éventuels dangers. Face à ces débats, rappelons que le roman a longtemps été considéré comme une forme populaire dangereuse et

⁴ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/76/4/Argumentation_Premiere_final_448764.pdf

susceptible de pervertir les mœurs et que Socrate voulait chasser de la Cité les poètes accusés de provoquer des illusions néfastes.

Bibliographie

Pour une mise en perspective de l'histoire de l'écriture : http://www.herodote.net/L_écriture-synthese-1810.php

Yves Jeanneret, "Écriture et multimédia", in *Histoire de l'écriture: de l'idéogramme au multimédia* (sous la direction de Anne-Marie Christin), Paris, Flammarion, 2012.

"Livre dont vous êtes le héros" : Gallimard réédite de nombreux titres parfois à vocation éducative

Nombreux titres également chez Presses Pocket et Livre de poche dans la collection "Histoires à jouer"

Serious games à vocation ludo-éducative recensés ici : <http://www.serious-game.fr/category/actualites/jeux/>

Jeu vidéo très esthétique propice à une réflexion sur la mise en récit : Journey <http://thatgamecompany.com/games/journey/>

Piste 2 : Discours des médias et mises en récit (storytelling):

Le cas de la mise en récit du pouvoir : l'homme politique médiatisé

Dans la sphère politique, depuis les années 2000, Internet démultiplie les canaux de communication et d'exposition médiatique, en permettant un ciblage des électeurs plus précis et des stratégies de communication à large échelle plus rapides, orchestrées par des "spin doctors" qui deviennent des héros de séries (pensons à la série danoise *Borgen* par exemple) et les nouveaux "conseillers des princes". Le pouvoir investit ces nouveaux espaces de communication qui transforment en partie le jeu politique en arène médiatique, influençant les mises en scène du pouvoir et la façon dont il se donne à voir. Sans revenir sur la question de l'influence des médias sur le vote (voir la piste "L'homme et la société" dans les ressources sur l'argumentation pour la classe de première : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/76/4/Argumentation_Premiere_final_448764.pdf) ce sont quelques modalités récentes d'exposition des hommes politiques dans les médias qui seront abordées ici.

Scénarisation, spectacularisation, émotions, mélange de la vie privée et de la vie publique, les discours médiatiques sur le politique s'adaptent au nouvel ordre économique : il faut être "rentable" et "diffusé" pour être entendu. En France, dans les années 2000, les débats sur la vedettisation des hommes politiques émergent et conduisent généralement à sa condamnation. Lors de l'élection présidentielle de 2002, le mot "peoplisation" se généralise, dénomination anglo-saxonne qui ne semble véritablement usitée en France qu'au début des années 1990 et coïncide avec la réactivation du secteur de la "presse people" par Prisma Presse.

Le phénomène de mise en scène politique dans les médias ne peut être bien compris qu'en prenant en compte les trois acteurs qui la composent : l'homme politique (et/ou ses proches), les médias et l'opinion publique (usagers des médias potentiellement électeurs). En effet, cette médiatisation peut être exploitée par l'homme politique afin de « *bâtir avec le public un récit partagé* » (Jamil Dakhli, 2008) pour augmenter sa popularité (paraître plus humain, plus proche...) et ainsi créer un sentiment d'appartenance. Ainsi, dans l'époque contemporaine, l'homme (ou la femme) politique choisit parfois de "jouer la carte" de la « presse people » ou de l'"infotainment" (invitation au *Petit Journal* de Canal+ ou à *Vivement Dimanche* par exemple) pour pallier la désaffection des citoyens pour la politique. Cinq notions clés permettent de mieux comprendre les enjeux médiatiques de cette argumentation politique, que nous pouvons emprunter au sociologue Erving Goffman qui étudie très précisément les mises en scène auxquelles nous nous livrons tous au quotidien dans le « théâtre » que constitue l'espace social dans lequel nous évoluons : la Construction, la Représentation, la Performance, l'Interaction et la Négociation (Goffman, 1973 et 1974). La **Représentation** correspond au théâtre du monde, à l'idée que l'on se fait de soi-même « en situation » lorsque l'on se présente aux autres. « *L'image (médiatique) correspond à une représentation, celle qu'on a de soi-même et celle qu'on cherche à projeter sur les autres dès lors qu'on est en présence sociale. Elle est le résultat d'une performance, c'est-à-dire une construction plus ou moins consciente qui se révèle au cours de l'interaction entre soi-même et autrui* » (Martel, 2010, p 2-3). Chacun « oriente et gouverne » l'impression qu'il produit : chacun « joue un rôle » en société, plus ou moins sciemment. L'homme politique construit son image pour la présenter au public, mais cette image se construit en **interaction** avec ce public. Sa performance consiste alors en le réajustement perpétuel qu'il est obligé de faire lorsqu'il se rend compte que la perception que les autres ont de lui ne correspond pas tout à fait à l'image qu'il voudrait transmettre. Chaque fois qu'il se présente aux autres, il doit chercher à conserver ou produire une image de lui qui le satisfait, c'est-à-dire qui reflète le mieux ce qu'il désire montrer de lui. Et tout cela doit se penser en interaction, car l'homme politique se construit aussi face à des gens qui ont *déjà* une image de lui, de son identité professionnelle comme de son identité personnelle. Toute mise en scène médiatique du pouvoir est donc une co-construction de ce qu'est l'homme politique « en représentation », une interférence entre l'image qu'il aimerait donner et l'image que le public se fait de la politique. Chaque performance, soumise à interactions (situation publique, apparition dans les médias, interviews...) comprend donc un risque pour les hommes politiques médiatisés car elle peut occasionner une « **renégociation** » de leur image médiatique. D'autant que cette image doit aussi s'adapter au média dans lequel la personnalité s'exprime : une allocution à la télévision n'occasionnera pas la même interaction qu'une photo dans un magazine *people*, ce qui rend la mesure de la négociation difficilement maîtrisable.

Au nom de quels principes des hommes et des femmes politiques acceptent-ils pourtant de se prêter au jeu de la "peopolisation" (présence dans les magazines *people*) ou de "l'infotainment" ? « *Le discours people présente trois intérêts principaux, découlant de ses propriétés énonciatives : popularité, séduction, proximité* ». La peopolisation peut donc apparaître comme l'une des réponses apportées par les hommes politiques à la crise de la représentation démocratique, voire au "désenchantement démocratique", une tentative pour parler aux gens autrement : le discours *people* est fondé sur "le particulier, le concret et l'affect" (Dakhliya, 2007) et sort ainsi le discours politique de son enfermement dans un élitisme abscons. Se rejoue l'opposition entre argumentation et séduction (dont Dakhliya rappelle, à la suite de Ph. Breton, qu'elle est un "vieux débat démocratique") : la séduction "permet de faire oublier que le message politique est une construction : « Elle est un travestissement qui naturalise l'homme politique, qui n'aurait plus qu'à apparaître "comme il est", sans fard »" (Dakhliya, 2007). Émerge ainsi une autre image du pouvoir qui, entre démocratisation du politique et risque de démagogie, permet aussi, peut-être, de renouer le contact avec un certain public qui a tendance à désertir le champ politique.

La fiction semble pourtant investir ce terrain de désaffection : certaines séries semblent devoir leur succès considérable à la capacité qu'elles ont de parler d'un certain état du politique et de la société. Nous avons évoqué *Borgen*, mais ce peut être aussi *House of Cards* ou *The West Wing*. Plus indirectement, l'on peut penser à *Game of Throne*, qui, en recyclant des références culturelles majeures, de Shakespeare à Druon ou Machiavel, construit un miroir, presque une carte géopolitique projetée dans l'imaginaire, de la situation mondiale contemporaine : incertitude et instabilité, recherche des valeurs et risques de leur dissolution, guerre de générations et remplacement d'un état du monde par un autre, réflexion sur les pouvoirs croissants de la finance, etc. Il y a ainsi une continuité de fonction réflexive et cathartique entre les grands feuilletons romanesques du XIXe siècle et les œuvres audiovisuelles du début du XXIe, en même temps qu'un transfert, une translation de support : les unes comme les autres s'adressent à la communauté en interrogeant ce qui la fonde et risque de la perdre.

Pour la classe

Sur la mise en scène de l'homme politique :

- 1974, *Une Partie de campagne*, documentaire de Raymond Depardon, 2002. Le documentariste, en suivant la campagne présidentielle de Valéry Giscard D'Estaing en 1974 pose un autre regard sur l'action politique. L'histoire de la sortie différée de ce film (il ne pourra sortir qu'en 2002) est révélatrice des injonctions contradictoires dont il est l'objet : populariser l'action politique et pourtant lui conserver son aura spécifique.
- à comparer, dans la sphère de la fiction, à la BD *Quai d'Orsay* de Christophe Blain et Abel Lanzac : un autre média et d'autres modes de représentation se mettent au service de la description de l'action politique. Les liens entre documentaire et fiction pourront permettre d'interroger la notion de mise en scène/mise en récit tandis que les modalités narratives hétérogènes (montage, assemblage) des deux médiums (BD et cinéma) pourront faire l'objet de comparaisons fructueuses.
- une séance d'élargissement pourrait être l'occasion d'une comparaison de couvertures de *Gala* et *Voici*. Il s'agirait de constater que le genre propose une mise en intrigue particulière de l'image, qui n'est pas porteuse d'information en elle-même : la photo opère comme un embrayeur de récit, souvent soutenue par le texte qui la légende et lui donne un point de départ narratif qu'elle ne contient pas. On pourra faire remarquer aux élèves que *Gala*, qui place majoritairement en couverture des têtes couronnées, suppose un « mode mimétique haut » (expression empruntée à François Jost, 2011) en présentant les célébrités comme des héros aux capacités supérieures à celles des autres humains selon un modèle initiatique qui emprunte sa rhétorique aux contes de fées ou au biopic. Sur un tout autre modèle, *Voici* privilégie le « mode mimétique bas » : les clichés y sont rarement à l'avantage des célébrités et le journal met en avant des révélations "choc" et des commentaires ironiques sur la personnalité *people* photographiée. Chaque journal met donc en place des discours et des stratégies d'interpellation et d'argumentation distincts

qui s'adressent à des lectorats différents et témoignent de la diversité des publics qui les lit.

Bibliographie

Jamil Dakhli, *Politique people*, Rosny-sous-bois, Bréal, 2008

Jamil Dakhli, « *People* et politique : un mariage contre nature ? Critères et enjeux de la peopolisation », *Questions de communication* [En ligne], 12 | 2007, mis en ligne le 05 avril 2012, consulté le 27 février 2015. URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/2417>

Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Éditions de Minuit, 1973

Les rites d'interaction, Éditions de minuit, 1974

Frédéric Martel, *Enquête sur la guerre globale de la culture et des médias*, Flammarion, 2010

Blog de Ph. Breton : <http://argumentation.blog.lemonde.fr/2007/01/07/le-langage-de-la-seduction-en-politique/>

Annik Dubied, « L'information-*people*, entre rhétorique du cas particulier et récits de l'intimité », *Communication* [En ligne], Vol. 27/1 | 2009, mis en ligne le 01 novembre 2009, consulté le 26 février 2015. URL : <http://communication.revues.org/1257>

François Jost, *De quoi les séries américaines sont-elles le symptôme ?*, Paris, CNRS édition, 2011.

Piste 3: L'écriture feuilletonnesque et le pouvoir de la fiction

Partons du constat simple que les séries télévisées sont très en vogue actuellement. Elles suscitent l'engouement d'un public varié et sont au cœur de stratégies de promotion et de diffusion qui sont en train d'imposer leurs règles (économiques) à tout le paysage télévisuel mondial. Pour autant, la sérialité n'est pas un mode de mise en récit très nouveau : que l'on pense aux romans de Dumas écrits sous forme de feuilletons à paraître dans les hebdomadaires du XIXe siècle (et son association avec Maquet, collaborateur de l'ombre qui lui permettait de tenir un rythme de production élevé, voir Aubry, 2006) ou aux séries des Cathédrales de Rouen de Monet, les "arts majeurs" se sont mis en série bien avant le cinéma et la télévision, au début de l'ère industrielle. Umberto Eco, théoricien pionnier de la sérialité fait de cette modalité de mise en récit le symptôme d'une société industrielle qui repense l'acte de création par le prisme de la production, et s'appuierait sur un schéma (d'autres théoriciens parleront de "pattern") répétitif, gage à la fois d'une efficacité productive, la production "en série", et du plaisir de la reconnaissance, pour un public élargi, dit "populaire". La valeur esthétique des séries occasionne des débats toujours d'actualité entre les tenants de la valeur unique de l'Œuvre originale et les défenseurs de la valeur culturelle, car intertextuelle, de la production sérielle. Au fil des théories, la sérialité se définit comme une suite de répétitions et d'innovations, garante à la fois d'une lecture spécifique, entre surprise et réconfort, d'une écriture entre originalité et conformisme et d'un mode de production qui mêle l'audace à la reprise de schémas prévisibles car déjà rentabilisés. La sérialité peut donc s'analyser selon l'angle des répétitions et variations qui la constituent ou, d'un point de vue plus anthropologique, comme le lieu témoignant, dans la dilatation sans fin du récit, du pouvoir jamais démenti de la fiction. Les *soap operas*, s'ils correspondent dans l'histoire de la télévision à un besoin en marketing, sont à l'origine de narrations sérielles qui se caractérisent par leur dilution dans une mise en récit sans fin de personnages écrits pour être, indéfiniment, ni tout à fait les mêmes, ni tout à fait différents. Leur succès, massif, se répercute sur les séries d'aujourd'hui – que l'on pense aux 15 saisons des *Experts* ou aux 11 saisons de *Grey's anatomy* – qui fonctionnent selon le même paradigme. Dans la logique économique, les diffuseurs adoptent des formats communs (autour de 26 ou de 42 minutes pour la diffusion télévisuelle qui n'est plus le seul modèle aujourd'hui) pour déployer des scénarios qui chercheront, au sein de cette uniformité contractuelle (thématique et formelle), à prouver leur originalité. C'est la revendication publicitaire d'une chaîne comme HBO "It's not TV" ou Netflix qui change la rythmicité de la programmation télévisuelle en offrant la possibilité de visionner à la demande, sur n'importe quel support connecté, l'intégralité d'une série. Que le public manifeste depuis plusieurs siècles maintenant un attachement au format sériel (Glevarec) semble donc correspondre à une conjoncture à la fois culturelle, économique et socio-technique dont on peut faire l'hypothèse qu'elle se superpose à un fondement anthropologique : le désir toujours renouvelé d'une mise en récit du monde.

Plusieurs théories sociologiques et philosophiques de fin du XIXe siècle font de la propension humaine à la fiction leur argument principal. Giorgio Agamben (*Le Temps qui reste*, 2000) résume la position du nietzschéen Jules de Gaultier en ces termes : « *N'étant rien en lui-même, l'homme peut être seulement s'il agit en faisant comme s'il était différent de ce qu'il est (ou plutôt qu'il n'est pas)* ». Si une telle position justifiait la nécessité de la fiction par l'insignifiance de l'homme, Jean-Marie Schaeffer (*Pourquoi la fiction ?* Seuil, 1999) en offre un siècle plus tard le versant positif. Constitutive de l'être humain tout au long de son existence (personnelle aussi bien que socio-historique), la fiction se présente comme une relation au monde à part entière. L'imitation, la feintise, la représentation et la connaissance correspondent à des traits distinctifs de l'homme. Le besoin ludique du « comme si » est aussi le signe d'un manque fondamental, peu importe si nous l'interprétons avec un signe positif ou négatif. Dans les deux cas, il s'agit d'une différence constitutive de l'être humain, qui gît en lui en attendant d'être activée par voie mimétique. Jean-Marie Schaeffer écrit : « [...] *la fiction procède certes à travers des leurres préattentionnels, mais son but n'est pas de nous leurrer, d'élaborer des semblants ou des illusions ; les leurres qu'elle élabore sont simplement le vecteur grâce auquel elle peut atteindre sa finalité véritable, qui est de nous engager dans une activité de modélisation* » (*Pourquoi la fiction*, p. 199). On peut ainsi penser que, dans le récit, l'essentiel est moins la question de la vérité que celle de la composition et de la fiction comme mise en ordre de ce qui est raconté, cet arrangement modelant et engageant la compréhension du spectateur ou du lecteur.

Pour la classe

Les élèves dans les classes auront sans doute des expériences d'attachement à des séries sur lesquelles l'enseignement peut rebondir. Un travail pourrait consister en l'écriture (commune ou individuelle) d'un récit sériel à partir de séries connues, sur le modèle des *fanfictions* (textes écrits par des fans autour de la série qu'ils plébiscitent), en s'appuyant sur le principe de l'écriture d'invention des programmes de Seconde et Première. L'élève peut ainsi être encouragé à écrire :

- une histoire située **avant** la série, dans le même univers, avec les mêmes personnages (le *prequel*) ;
- une histoire située **après** le dernier épisode (en anticipation du prochain, dans l'attente d'une suite possible : le *sequel* ou dans l'intervalle entre deux saisons, c'est le "*rabbit hole*") ;
- une histoire située dans un univers différent dans lequel évolueraient les mêmes personnages (*Alternative Universe*) ;
- en déployant de manière autonome – et en l'isolant des autres – l'histoire d'un des personnages, parallèlement ou conjointement à l'univers sériel d'origine (le *spin off*) ;
- en opérant des croisements entre différentes séries (le *cross over*) ;
- un feuilleton sur leur propre expérience scolaire et professionnelle. Ainsi par exemple, à partir du projet Textailon - CYOA (*Choose Your Own adventure*), les élèves présentent sous la forme d'un livre-jeu l'aventure de leur propre parcours en mettant en valeur les savoirs et compétences qu'ils doivent acquérir.

Bibliographie

Umberto Eco, Innovation et répétition : entre esthétique moderne et post-moderne, Réseaux, 1994, Volume 12, [Numéro 68](#), pp. 9-26.

Du roman-feuilleton à la série télévisuelle: pour une rhétorique du genre et de la sérialité, Danielle Aubry, édition Peter Lang, 2006.

<http://www.revuedesdeuxmondes.fr/archive/article.php?code=28039> : "De la littérature industrielle", Sainte Beuve, 1829

Jean-Pierre Esquenazi, *Mythologie des séries télé*, Le Cavalier Bleu Éditions, 2009.

François Jost, *De quoi les séries américaines sont-elles le symptôme ?*, CNRS Éditions, 2011.

<http://map.revues.org/75> Revue MAP, 2011, *Sérialité : densité et singularité*.

Henri Glévarec, *La sériephilie, Sociologie d'un attachement culturel et place de la fiction dans la vie des jeunes adultes*, 2012 et "Trouble dans la fiction. Effets de réel dans les séries télévisées contemporaines et post-télévision" <http://questionsdecommunication.revues.org/405>

La peopolisation et l'image médiatique de Régis Labeaume, Julie-Ève Beaulieu, Patricia Faucher et Mario Racine, http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/groupe_recherche_pdf/Lab-O/Peopolisation.pdf

Piste 4 : Les publics et la réception des médias

La thématique des effets est liée à une inquiétude sociale

La question des effets des médias relève au départ d'une angoisse sociale. Le refus d'être manipulé par des messages fictionnels hante les sociétés depuis l'Antiquité : penser à Socrate excluant les poètes de la Cité. Dans les sociétés contemporaines, qui ont érigé en principe le libre arbitre des individus, des accusations récurrentes sont adressées aux productions médiatiques censées perturber les esprits les plus vulnérables. La presse, la radio, le cinéma, la télévision, les jeux vidéo ont tour à tour été considérés comme des sources d'effets incontrôlables et pathologiques sur les conduites des plus jeunes, des femmes, des milieux populaires...

Les pouvoirs des publics

D'innombrables études scientifiques démontrent pourtant que les individus ne sont pas influencés directement par les médias. Les publics sont actifs dans leur réception des messages car ils disposent de facultés psychologiques et sociales qui fonctionnent comme autant de filtres de l'information reçue :

- le plus grand pouvoir des récepteurs est de choisir de ne pas s'exposer aux messages. Par exemple : fuir devant les écrans publicitaires, ne pas aimer les sports à la télévision ou les romans sentimentaux ;
- en cas d'exposition, les publics sélectionnent dans les messages. Ils ont tendance à comprendre, accepter et mémoriser ce qui va dans le sens de leurs attentes. Les électeurs de gauche prêtent par exemple une attention moindre aux discours des élus de droite, en retiennent moins les arguments et les discutent plus vivement que ceux des leaders de leur camp, et réciproquement pour les électeurs de droite.

Il faut intégrer les médias dans la vie sociale des publics et inverser le regard sur les effets en se demandant ce que les individus font des médias et non ce que ces derniers font aux individus. Le choix d'un film s'analyse bien plus comme le résultat d'une influence interpersonnelle entre pairs (ce que l'on nomme familièrement le « bouche-à-oreille » entre amis ou le « buzz » sur internet) que comme l'effet de la promotion publicitaire. D'autre part, un spectacle est considéré comme apportant des satisfactions socialement utiles : il existe des goûts complexes et non exclusifs par âge, par sexe, par milieu social, pour les divers genres de films, de séries télévisées, de bandes dessinées ou de musiques, qui ne respectent pas nécessairement les hiérarchies sociales (le rap circule dans tous les milieux sociaux par exemple).

Les cultures médiatiques

En observant et en interrogeant les récepteurs des médias, on découvre de l'intérieur des pratiques parfois très surprenantes dites de « braconnage », pour reprendre la formule de l'historien Michel de Certeau, qui consistent à détourner pour partie le sens d'une œuvre. Certains publics aiment ainsi imaginer des versions alternatives d'Harry Potter dans le cadre de « fanfictions » bouleversant les relations entre les personnages. Les méthodes de l'entretien personnel, de l'entretien collectif, du questionnaire et de l'observation participante ont permis de montrer que les amateurs de films ou de séries télévisées ne se cantonnaient pas à la dimension du divertissement mais étaient parfois engagés dans une quête identitaire : comprendre le monde à l'adolescence, interroger ce que c'est qu'être un garçon ou une fille. La particularité des médias est qu'ils sont très malléables dans leurs univers fictionnels et qu'ils font l'objet d'une très forte participation des publics, qui composent des cultures médiatiques.

Les médias : supports de débats publics

Enfin, la communication dans les sociétés démocratiques apparaît comme un jeu complexe entre médias, publics et pouvoirs économiques et politiques. Les médias fonctionnent comme une arène où s'expriment de façon plus ou moins contradictoire les attentes et les différences sociales. Ce qui se dit à la télévision dans les programmes les plus « humbles » comme dans les plus « sérieux », dans les émissions de radio ou dans les pages des magazines féminins, doit être pris au sérieux car il s'y produit une évaluation collective des grands problèmes de mœurs des sociétés contemporaines (relations parents-enfants, examen des nouveaux liens amoureux par exemple). Le journal télévisé, les émissions politiques et de débat servent quant à eux à déterminer des problèmes qui peuvent devenir *publics*, au sens où ils donnent aux uns et aux autres les moyens de se compter, de s'appréhender, de prendre parti et de se diviser au moyen d'éléments variés (sondages, magazines d'information, débats télévisuels, etc.). Le public en question n'est plus seulement celui qui reçoit des messages et qui peut les détourner, mais celui qui sert de fondement à une démocratie. Les débats sur l'avortement dans les années 1970 puis sur la peine de mort dans les années 1980 illustrent bien l'intensité de la construction de l'opinion dans sa relation aux médias.

Les médias ne reflètent pas la réalité. Ils mettent en scène les différents points de vue sur la peine de mort en rapportant des faits divers (un meurtre abominable est une raison de plaider en faveur de la peine capitale), en les incarnant en personnages, en histoires exemplaires (le récit des derniers jours d'un condamné à mort plaide en faveur de la suppression de la peine capitale). Dans la phase avancée du débat, les faits et la fiction cèdent la place à l'argumentation, à la confrontation des idées sur les plateaux des émissions de télévision par exemple. En parallèle, les médias alimentent les innombrables discussions entre les particuliers, qui sont saisies à leur tour par des sondages. À travers ce processus, le public n'est pas révélé mais se crée de façon continue sous la forme d'informations, de récits, de querelles, de statistiques, que les élus observent et alimentent, tranchant en dernier ressort en pensant aller dans le sens dominant. Si l'abolition de la peine de mort ne bénéficie pas de sondages favorables en 1981, elle est soutenue par un courant très important de l'opinion qui a longuement protesté et condamné sur les plans de la morale et du droit une pratique jugée dépassée

Bibliographie

John Dewey, *Le public et ses problèmes*, Folio essais, Gallimard, 2010.

Elihu Katz et Paul Lazarsfeld, *Influence Personnelle. Ce que les gens font des médias*, Armand Colin, 2008.

Éric Maigret, *Sociologie de la communication et des médias*, Armand Colin, 2015.

Référence des sites web

Débat sur la peine de mort : <http://www.ina.fr/video/CAB8101740501>

Débat sur l'avortement : <http://www.ina.fr/contenus-editoriaux/articles-editoriaux/la-loi-veil-sur-l-avortement/>

Multi-textes et écritures multimodales : perspectives pour une didactique de la lecture/écriture numériques

Nouveaux corpus à l'école, quels enjeux ?

Les recours aux supports numériques dans la communication sont désormais quotidiens et quasiment obligatoires. Pour l'enseignant de français, il s'agit à la fois :

1. de savoir utiliser des ressources et des outils d'une variété infinie, qui remettent plus ou moins en cause l'organisation de la classe mais aussi la réception des textes, littéraires en particulier, désormais indissociables d'un flux d'informations à la disposition des enseignants et des élèves. Comment intégrer au mieux ces outils et cette documentation dans une pédagogie efficace ?
2. d'être capable d'enseigner des compétences nouvelles de lecture et d'écriture. La maîtrise des codes, l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation ne peuvent se limiter au « scripturo-verbal ». Comment construire à l'école une littératie adaptée aux besoins du citoyen de l'ère numérique ?

Extension des corpus, extension du « discours d'enseignement »

Par internet, l'enseignant et l'élève accèdent à une bibliothèque sans limite, y compris du côté des classiques, livres de droit. L'enseignement des textes littéraires dispose, au temps des écrits numérisés, d'une librairie extensive qui facilite l'accès aux œuvres majeures aussi bien qu'à des textes mineurs ou peu lus. La découverte des œuvres peut être accompagnée également d'un paratexte lui aussi étendu : images, sons, narrations filmiques, mise en voix, adaptations, documentation historique ou biographique. Dès lors, en même temps qu'il s'enrichit de connexions multiples, le texte, pris dans un réseau d'autres textes, d'images et de sons, perd de sa singularité et sort de sa sacralité. Les manières de le présenter (vidéoprojection, présentation powerpoint) se sont également diversifiées. L'enseignant peut ainsi produire son propre manuel, devenir « éditeur » de textes et de documents, favorisant des montages et des rapprochements entre plusieurs sources, en fonction de ses connaissances et de ses goûts propres, pour favoriser des contextualisations ou des actualisations des élèves.

Du texte au multitexte

Ces nouveaux corpus, accessibles par internet, sont le plus souvent multimodaux, c'est à dire qu'ils combinent différents modes iconiques, linguistiques, gestuels et auditifs, ce qui exige du lecteur qu'il tisse les liens entre les informations recueillies à partir de divers messages et différents modes. Dès lors, l'enseignant de français doit tenir compte de ces spécificités et enseigner les compétences multimodales qu'elles engagent. Par compétence multimodale, on entend la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés.

Piste 5 : Nouveaux textes, nouveaux apprentissages de lecteur

Plusieurs caractéristiques des textes sur écran sont à distinguer, mais toutes engagent une nouvelle façon de lire. Il s'agit à la fois d'identifier les spécificités de ces nouveaux supports, pour les aborder avec les élèves et de comprendre la spécificité de leur lecture, pour enseigner ces nouvelles compétences en classe.

Textes numérisés et textes numériques

Dans les classes, on distinguera deux grandes catégories de textes. D'une part, les textes *numérisés* sont des textes dont la présentation proposée en classe procède d'une transformation à partir du support papier original. Les textes *numériques*, d'autre part, sont d'emblée conçus dans un format numérique (le blog, le site internet ou le podcast).

On pourra inviter les élèves à identifier les spécificités d'un texte *numérisé* par rapport à son support : il est indexé, accessible partout, et permet une certaine interactivité. On peut également tirer parti aisément des nombreuses versions audio numérisées d'une œuvre. Par exemple, *La place* d'Annie Ernaux, en version numérisée, est lue par l'intermédiaire d'une tablette et les élèves sont invités à l'annoter, intervenant ainsi sur le support d'origine. Chacun peut intervenir à sa guise pour insérer ses questions, ses remarques, ses impressions. Ici, la modification de la forme initiale du texte s'accompagne d'un changement de mode qui en modifie la perception et qui permet des pratiques inédites de commentaire ou d'*écriture sur*.

Les nouveaux médias que sont les blogs ou les réseaux sociaux offrent des possibilités nouvelles de textualité. Ces nouvelles productions « composites non continues et plurisémiotisées », se caractérisent en effet par leur nature multimodale⁵. Ainsi l'œuvre sonore, « *J' te dérange ? Non non ?* » de J.C. Masséra, qui est un dialogue sonore en podcast, a été travaillée en lycée par une enseignante dans une démarche innovante de lecture analytique. Les expositions virtuelles de la BnF (voir par exemple sur *Candide*: <https://candide.bnf.fr/>, ou sur "Les essentiels de la littérature": <http://expositions.bnf.fr/montesquieu/index.htm>) installent aussi les œuvres numérisées du patrimoine au sein d'un réseau numérique précieux.

Littérature numérique et lecture littéraire

La création littéraire contemporaine s'empare de ces possibilités nouvelles : des œuvres littéraires sont d'emblée créées sur des supports numériques. Pour A. Saemmer, la littérature numérique réunit quatre caractéristiques :

- *l'animation* (le mouvement des lettres et des mots étant engagée dans une relation plus ou moins signifiante avec le texte),
- *la programmation* et ses influences sur le caractère aléatoire ou éphémère des œuvres,
- *l'interactivité*,
- et *l'existence de liens* appelant la manipulation du lecteur.

L'aspect le plus prometteur réside, selon C. Vandendorpe, dans l'adoption des nouveaux outils sociaux au sein des dispositifs romanesques : « *Le roman dans le monde numérique semble s'orienter vers l'intégration de divers médias 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 façonnent la place d'une œuvre dans la culture* ». Ces sollicitations du lecteur expliquent le fait que la littérature numérique est « souvent considérée comme plus difficile, plus fatigante que la lecture papier ». Au sein de la classe, ces spécificités s'enseignent : on pourra, par exemple, étudier ces nouvelles formes romanesques dans le cadre de la classe de première, au sein duquel les élèves doivent prendre conscience des évolutions du genre, via notamment la question de la construction du personnage.

5. Cette nature n'est d'ailleurs pas spécifique aux textes numériques mais touche plus largement l'ensemble de l'édition contemporaine, tous supports confondus (voir sur cette question Crinon, 2012).

Ainsi, *Tramway d'A. Saemmer* présente des animations, des liens et des sollicitations de manipulation du lecteur, lui offrant des ordres de lecture aléatoires au milieu de fragments, présentés comme autant de séquences de souvenirs fragmentaires et donc fragmentés par le format numérique lui-même. Le médium numérique fonctionne comme une forme-sens à faire découvrir aux élèves.

Alphabétisation numérique

La capacité à entrer dans l'écrit au XXI^e siècle ne se limite pas à la connaissance du code écrit et à la compréhension de documents écrits sur papier. D'une part, l'écran offre à ses lecteurs des surfaces hybrides, d'autre part l'affichage procède par écrans successifs et par hyperlien, et la lecture s'appuie sur la matérialité d'un seul objet, l'écran, rompant ainsi la relation qui associe un objet à un genre et un usage : cette spécificité engage des difficultés de lecture, de recontextualisation, bien plus importantes que la lecture sur papier.

L'enseignant doit désormais faire travailler des *compétences de lecture spécifiques*. Ainsi, enseigner à lire ou à écrire des textes multimodaux, c'est :

- faire identifier la cohérence de l'information entre texte et image,
- saisir les effets de contiguïté spatiale et temporelle entre les deux et les interpréter,
- faire identifier et comprendre les différents messages issus des différents modes,
- s'entraîner à la constitution du sens par l'articulation de ces messages et selon une logique non forcément linéaire qu'il convient de travailler. Car le caractère discret / discontinu des messages au sein de la "page" multimodale orchestre une autonomie des "langages". Le texte peut ne pas dire la même chose que l'image et que le son. Dans certains cas, non "littéraires"/ "non esthétiques", ils sont reliés par un simple rapport d'illustration, mais ils peuvent être disjoints sémantiquement, voire paradoxaux. Cette inter- et in- dépendance des signes au sein d'un même support est l'indice même de la maturité esthétique de celui-ci.

Ces différentes opérations doivent faire l'objet d'apprentissages et d'activités ciblés, dans le cadre de séances de lecture du collège au lycée. Les activités de documentation avec écran, le plus souvent organisées en autonomie, gagneraient à faire l'objet d'un accompagnement et d'un enseignement portant sur ces compétences spécifiques.

Piste 6 : Produire des textes

On a jusqu'ici envisagé les problèmes posés à l'enseignement par l'émergence et la prolifération de messages hétérogènes du côté de la réception, et donc de l'apprentissage des codes et de l'interprétation des messages. Les mêmes interrogations peuvent concerner les activités de production. On distinguera trois niveaux d'insertion des usages du numérique dans l'enseignement de l'écriture à l'école. A un premier niveau, l'enseignant utilise ou fait utiliser principalement le traitement de texte pour toiler et numériser des textes produits sur papier ; un deuxième stade prend en compte la *nature* hybride des documents multimodaux et développe des productions et des apprentissages dans ce sens ; à un troisième niveau, l'enseignant intègre les *usages* de la toile dans la production de documents interactifs conçus pour l'échange sur la toile.

Apprendre à écrire à l'ère du numérique

Transposition simple

Il est possible, dans la classe, de faire rédiger sur écran des productions qui étaient jusque-là produites sur papier, sorte de transfert technologique et ce, sans modification véritable des pratiques d'enseignement. Dans les plus petites classes, cette *transposition* sera même parfois prise à la lettre : on recopie avec un clavier du texte déjà écrit sur un brouillon. Il en est ainsi par exemple d'un travail d'écriture poétique réalisée sur ordinateur, avec éventuelle illustration, ou encore de l'enregistrement par les élèves d'une lecture expressive sur Audacity. Bien entendu, ces dispositifs offrent un intérêt pédagogique : ils permettent d'obtenir un rendu plus propre, de se familiariser avec le traitement de texte, le clavier ou le correcteur orthographique, ou encore de réécouter une oralisation. Les productions réalisées appartiennent à des genres traditionnels depuis longtemps intégrés par l'école (des genres scolaires).

Des activités de transpositions plus complexes, pourront être l'occasion de faire prendre conscience aux élèves des spécificités et des usages de l'une et l'autre écriture. Cela suppose de passer d'abord par des phases d'apprentissage classique de l'écriture verbale, de l'écriture audio-visuelle et de l'écriture numérique. Puis de passer par des phases de conversions de l'un en l'autre pour bien cerner les dimensions de chacune. Par exemple : une lettre > un mail et inversement.

Productions multimodales

Produire un document numérique, c'est apprendre à créer et à associer du texte, de l'image animée ou non, du bruit, de la musique, de la « parole ». L'enseignant de français ne peut prendre en charge la maîtrise de chacun de ces langages : il doit cependant enseigner l'art et la manière de les intégrer pour produire un discours original.

En particulier :

- Apprendre à importer et à transformer des éléments déjà existants afin de les associer dans des configurations personnelles.
- Le copié/collé, plutôt que d'être blâmé, doit être explicitement enseigné : résumer, reformuler, citer, illustrer avec une image, un lien vers un autre document, etc. sont des techniques dont l'élève doit pouvoir disposer en fin de scolarité.
- L'utilisation de conventions symboliques ou typographiques (flèche, boutons, bruits, symboles, polices et couleurs) doit être exercée dans des documents ouverts aux interactions...
- Les modalités de présentation et de spatialisation doivent être décrites et exercées puisqu'on est passé d'un ordre linéaire et successif (lignes, pages, livres) à une sorte de feuilleté de fenêtres et de liens.
- Les possibilités de transformer un document numérique (collectivement ou individuellement) sont innombrables.

Les modalités de construction (et d'appréhension) du sens supposent une reconfiguration non seulement des opérations cognitives qui conduisent à la production (planifier, organiser, réviser...),

mais aussi de l'approche sensible de la communication. La part de l'esthétique est considérablement plus importante que dans la rédaction de copies ou de cahiers ordinaires.

Pratiques sociales et projets pédagogiques.

De nombreux travaux d'écriture numérique sont également motivés par un projet pédagogique, qui permet de fédérer la classe et qui ancre les pratiques scolaires dans des pratiques de référence sociale : constitution de sites, visites de lieux et de musées virtuels, animation de blogs (par exemple dans les différentes possibilités d'e-twinning qui ajoute à l'intérêt du blog celui des échanges entre élèves issus de plusieurs pays européens).

Dans ce cas, il est parfois possible d'explorer (parfois sous le mode de l'interdisciplinarité) les nouvelles possibilités de productions qu'offrent les nouveaux médias, de s'engager dans une pratique innovante, portée par le projet, et, le plus souvent, plus éloignée des activités habituelles du cours de français et parfois moins directement liée à ses objectifs premiers d'apprentissage.

Ce type de travaux en projet, conduisant à des productions originales, n'est pas nouveau dans les pratiques scolaires, mais il est infléchi du fait même que les pratiques sociales attractives sont largement numérisées.

Pratiques hybrides

La plupart des usages du numérique occasionnent des systèmes de relais entre activités papier et travaux sur écran : il en est ainsi dans le cas d'activités de restitution de travaux de groupes pour visionnage commun de la classe ou encore d'activités de réécritures de texte collectives. Ces dispositifs se prêtent particulièrement aux effectifs réduits et permettent d'impliquer la classe dans les travaux de l'ensemble des groupes.

L'alternance entre des modes d'enseignement traditionnel et des utilisations partielles du numérique en cours de séance constitue d'ailleurs un usage conforme aux pratiques sociales, où l'usage de l'ordinateur n'a pas remplacé l'utilisation de la feuille et du stylo. Cette alternance engage une véritable complexité matérielle liée à la multiplication du matériel mobilisé : le tableau blanc prend parfois sa place à côté du tableau traditionnel, sur les bureaux voisinent classeurs et tablettes, et sous les yeux des élèves manuels et diaporamas. La difficulté dans la gestion de classe réside alors dans l'articulation de ces différents objets et des activités qui s'y attachent. Prenons l'exemple d'une séance de lecture analytique : le travail s'est fait d'abord en devoir personnel à la maison, sur papier, puis une mise en commun par groupe s'effectue en classe. Le support numérique sert ici à la réécriture collective, qui laisse au groupe la possibilité de faire des ajouts, puis à la finalisation, à la mise au propre, ce qui en constitue un usage bien connu, mais tout à fait légitime.

Il est également loisible dans le cadre de travaux d'écriture d'inventer des modes nouveaux de relations entre brouillons et rendu final. En utilisant par exemple le traitement de texte comme brouillon et lieu d'une écriture collaborative *in progress*, et en gardant la mise au propre pour une dimension de finalisation du travail personnel de l'élève.

Le caractère hybride de la plupart de ces pratiques invite à réfléchir à la gestion matérielle et temporelle de ces activités : sortir et manipuler deux ou quatre supports n'engage pas le même coût temporel et cognitif pour l'élève et, dans la conception de la séance, les choix s'opèrent en fonction de la rentabilité didactique des différentes possibilités. Il est également nécessaire de prendre en compte la question des traces du travail des élèves, celle de leur dispersion éventuelle sur des supports virtuels plus ou moins accessibles, plus ou moins complémentaires : où note-t-on la trace écrite synthétisant une séance ? Quel support peut le mieux favoriser la réécriture d'une production par des élèves ? Comment la réflexion sur les supports peut-elle faciliter l'articulation entre travail personnel à la maison et travail en classe ?

Pratiques exploratoires : vers un maillage des écritures

Lire / écrire : écriture de commentaires

Les pratiques sociales des lecteurs sur le web se développent largement dans l'écriture de commentaires ou d'échanges conversationnels écrits, puisque « lire, c'est donner à lire », selon l'expression de Miguet. Ces lecteurs constituent ainsi de véritables communautés numériques qui développent des compétences et des postures lectorales variées, convergeant avec les finalités de l'enseignement du français au lycée et susceptibles d'être développées dans les classes :

- Lecture et commentaire formalisant des savoirs : sur l'auteur, l'œuvre, le genre, le style.
- Lecture subjective et implicite associée à l'expression de ses sentiments.
- Lecture socialisée permettant l'échange, l'orientation dans l'offre lectorale, le développement de la communication et la formation du goût.

De plus, la caractéristique de ces échanges lectoraux sur internet est qu'ils se réalisent toujours par écrit, et engagent dès lors le développement d'une écriture commentative et réflexive : ainsi, plus que jamais, « lire c'est écrire », comme l'avait dit Stiegler. Toute l'activité de blog est une activité d'écriture qui peut ainsi garder une trace de ce qui d'habitude était perdu dans une conversation et pourrait conduire à de nouvelles formes et activités d'apprentissage dans la classe : ces écritures de commentaires qui abondent dans les pratiques sociales de nos élèves, les smileys, les like / dislike des pages facebook constituent bien les prémises de l'expression d'un jugement, les tweets, commentaires de blogs ou de pages facebook engagent une posture réflexive à propos d'un écrit ou d'un événement, les forums de lecteurs ou commentaires de sites d'éditeurs ou d'auteurs favorisent le développement du commentaire. L'on peut alors s'appuyer sur de telles attitudes et compétences pour chercher à les transférer dans les pratiques scolaires, et imaginer des scénarios didactiques qui pourraient s'appuyer sur ces « déjà là » non scolaires afin de développer ces mêmes compétences en contexte scolaire. Ainsi, des blogs sont parfois créés par les enseignants pour engager la réflexion sur une lecture cursive : les réactions d'élèves, les fils de discussion deviennent ensuite le fil directeur d'une séance de synthèse en classe. De même, les réactions spontanées d'élèves sur un blog, à la lecture d'un texte, peuvent constituer le socle d'une problématisation dans le contexte d'une lecture analytique menée ensuite en classe.

Lire / écrire : écritures créatives.

Un autre type de pratique consiste à enseigner à produire des textes multimodaux et numériques de type artistique : il est en effet possible d'accompagner les élèves dans la création d'un récit collectif augmenté (via le logiciel storify) en lien avec une œuvre lue, ou encore dans la réalisation de productions multimodales combinant oralisation de textes, musique et illustrations. L'articulation didactique lire/écrire s'incarne dans ce cas dans la création numérique : les élèves sont conduits à pratiquer eux-mêmes, comme auteurs, les nouveaux genres du numérique. Ici le numérique constitue l'objet de l'enseignement et non son vecteur, de façon à ce que les élèves entrent non seulement comme consommateurs, mais comme utilisateurs conscients, voire acteurs des univers virtuels dans lesquels ils naviguent quotidiennement. Il est certain que ces pratiques engagent des prises de risque, car ces nouvelles créations sont encore peu connues, peu « reconnues » par les critiques et les institutions. Elles peuvent en outre s'enrichir d'interrogations sur la création contemporaine : on pourra ainsi s'interroger avec les élèves sur la littérature et ses modes de réception contemporains, et partager avec eux des questionnements qui sont ceux des artistes et du public d'aujourd'hui. De telles propositions font ainsi de la littérature un art vivant, questionnant, et non une parole morte à laquelle un discours convenu d'admiration est systématiquement accolé. Il en est ainsi, par exemple, d'une enseignante qui propose à ses élèves, après la découverte et la lecture d'œuvres numériques, le débat suivant : livre numérique / livre papier, que choisissez-vous et pourquoi ?

Un projet d'écriture créative en classe de 3e (Collège Mendès France de Tourcoing) :

Écrire pour se saisir de l'espace et en apprécier la poésie

Le programme de 3^{ème} invite à approfondir l'étude de la poésie en s'intéressant aux regards, à la fois multiples et singuliers, que les poètes contemporains portent sur le monde. Mais comment amener les

élèves à croiser leurs regards, à en apprécier surtout la singularité ? Comment convaincre des adolescents, inscrits en classe de 3^{ème} au sein d'un dispositif « alternance », que la poésie peut les ouvrir au monde pour mieux s'en emparer ?

Le scénario pédagogique de la séquence s'articule en trois grandes étapes, dont on peut suivre une présentation plus détaillée, enrichie surtout des travaux des élèves, au lien suivant : http://prezi.com/ulsaypekk8oi/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

La première est née de la conviction, à la suite de l'essai de Marielle Macé⁶ que la littérature n'est pas distincte de la vie et que, si l'on veut que les élèves puissent être sensibles à la littérarité d'un texte, à sa poétique, il faut leur permettre d'en faire l'expérience au cœur même de la vie et ainsi que l'avait écrit Roland Barthes « *de réécrire le texte de l'œuvre à même le texte de notre vie* »⁷.

C'est dans cette perspective, qu'à la suite des propositions de Georges Pérec dans *Espèces d'espaces*, les élèves ont été invités à noter par écrit le résultat de leurs observations fines tout en se promenant à leur guise dans leur quartier. L'objectif était double : libérer l'écriture et libérer le regard, en développant un rapport beaucoup plus intime à l'écriture. Beaucoup en effet ont tendance à porter un même regard uniforme, stéréotypé, sur leur quartier, espace « sensible », enclavé et isolé, les conduisant à développer une écriture elle-aussi stéréotypée.

Cette première étape n'était cependant pas suffisante pour transformer le regard et faire en sorte que les élèves puissent être en mesure de rencontrer les poètes. Il était essentiel de prolonger cette expérience pour aiguïser encore le regard et en développer la sensibilité, ainsi qu'a pu le faire Hervé le Tellier dans son *Herbier des villes*. Une nouvelle déambulation a donc été organisée, collective cette fois-ci, et au service surtout d'une écriture renouvelée à la fois graphique et esthétique. Il s'est agi en effet non seulement de relever autant d'empreintes que possibles de tous ces détails qui construisent le paysage urbain (aspérités sur les trottoirs ou les routes, bandes rugueuses, plaques d'égout...) mais aussi de trouver d'autres angles de vue de ce paysage à travers les écrans des tablettes en mode photo (une vue en contre-plongée d'une tour, un zoom sur une marche d'escalier...). Les élèves initiés à la poésie, ont fait leur propre expérience de l'œuvre d'Hervé le Tellier. Il restait à leur permettre de se l'approprier que ce soit en maîtrisant son espace propre mais aussi son écriture. C'est ici que le numérique trouve son intérêt. Les empreintes graphiques ont ainsi toutes été observées puis leurs détails les plus intéressants scannés. Les matériaux collectés sont devenus un dossier numérique d'images nouvelles au sein duquel chaque élève a choisi celle qu'il préférerait. À chacun alors d'en proposer une nouvelle mue sous la forme d'un écrit poétique exploitant, en fonction de ses capacités propres, tous les possibles de l'écriture numérique. Les élèves ont pu enfin confronter leurs créations⁸ à celles de Marion Fabien, les défendre aussi, lors de l'exposition de l'artiste au terme de sa résidence. On pourrait prolonger encore l'expérience, l'enrichir en invitant les élèves à découvrir d'autres créations poétiques contemporaines, d'autres regards d'artistes qui ont eux aussi transfiguré l'espace urbain et métamorphoser leur art. On peut penser à l'architecture novatrice de Jakob et MacFarlane dans le nouveau quartier de la Confluence à Lyon, ou encore aux œuvres de l'artiste visuel JR par exemple.

<https://docs.google.com/file/d/0Bw58Zg4-BRl8T2xrMF91TFJyR1k/edit?pli=1>

Ces productions, loin d'éloigner les élèves de l'acquisition des compétences et des connaissances au programme, engagent et développent des compétences communes à toute pratique d'écriture: elles trouvent donc aussi leur utilité dans le cadre de la maîtrise des usages plus académiques de la lecture littéraire et de l'écriture créative, par exemple dans les exercices canoniques, le commentaire ou la question de corpus, ou l'écriture d'invention. Expliciter ces liens, ces allers- retours, articuler ces textes et ces pratiques innovantes avec des pratiques scolaires plus traditionnelles peut constituer un levier pour l'apprentissage d'exercices complexes pour lesquels les élèves se persuadent souvent eux-mêmes qu'ils sont démunis. Les mêmes réflexions peuvent ainsi être conduites sans doute pour les pratiques de *fan fiction*, de *blogs* personnels.

⁶ Marielle Macé, *Façons de lire, manières d'être*, nrf essai, Gallimard, 2011.

⁷ Roland Barthes, *Œuvres complètes* t.III, cité par Marielle Macé, *ibid.*, p. 17.

⁸ Pour visualiser les créations des élèves, se reporter aux documents « Anthony_poëmeanimé » et « Alain_poëmeanimé » de l'archive zip, documents à ouvrir avec l'application *OpenOffice* ou *LibreOffice*).

Conclusion

L'école a un rôle important à jouer dans l'apprentissage de ces nouvelles littératies pour permettre le rapprochement des cultures et éviter des « fractures numériques » qui peuvent être plus cognitives que matérielles. L'influence progressive de ces nouvelles formes de textualité invite à analyser leurs relations aux genres et textes traditionnels, non sur le mode de l'opposition mais sur celui de l'articulation et de l'intégration, d'autant que les genres les plus scolaires sont désormais nécessairement affectés par les ressources multimodales. Ne voit-on pas, par exemple, le diaporama devenir un type de production intégré dans les classes et largement sollicité, notamment dans l'épreuve d'histoire des arts en 3^{ème}.

Sitographie critique

R. Chartier, L'avenir numérique du livre, http://www.lemonde.fr/idees/article/2009/10/26/l-avenir-numerique-du-livre-par-roger-chartier_1258883_3232.html

R Chartier, Continuités et bouleversements des pratiques de lecture à l'heure du numérique : Ivan Jablonka, « Le livre : son passé, son avenir. Entretien avec Roger Chartier », La Vie des idées, 29 septembre 2008.

<http://www.laviedesidees.fr/Le-livre-son-passe-son-avenir.html>

N. Lacelle et M. Lebrun, « La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application », http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf

éduscol, Les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique, <http://eduscol.education.fr/pnf-lettres/>

éduscol, 17 nouveaux scénarios EDU'BASE lettres,

<http://eduscol.education.fr/lettres/actualites/scenario-edubase-mai-2015>

Corpus de documents et œuvres numériques multimodales

<http://www.livrespourtous.com>

BnF, Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, <https://candide.bnf.fr/>

A. Saemmer., *Tramway*, <http://anthology.elmcip.net/works/tramway/>

e-Twinning, <http://www.etwinning.fr/>

J.C. Massera, *J'te dérange ? Non, non ;* <httppro.arte.tv/2012/12/arte-radio-lance-un-nouveau-feuilleton-jte-derange-non-non/>