

Projet d'une séquence didactique en littérature au niveau collégial québécois à partir du roman *L'étranger* de Camus et de son adaptation en bande dessinée et en livre sonore

ÉVELYNE DEPRÊTRE¹
edepretre@gmail.com

1. Introduction et contexte

Depuis les vingt dernières années, la littérature vit de nombreux changements. Ils peuvent être observés notamment avec le travail de légitimation effectué par les universitaires envers la bande dessinée² et avec la régénération de l'oralité, laquelle a lieu non seulement avec le conte ou le slam, mais également avec le livre sonore aussi appelé audiolivres. Nous voyons que les éditeurs publient l'adaptation en bandes dessinées de romans le plus souvent « classiques » (par exemple, *À la recherche du temps perdu* de Proust chez Delcourt (Heuet, 1998, 2000, 2002, 2006, 2008) ou *L'étranger* de Camus chez Gallimard³ (Ferrandez, 2013)). Ainsi le médium bédécique devient-il un lieu pour perpétuer la tradition littéraire. (Berthou, 2010 : n.p.) De la même manière, alors que la lecture sonore d'œuvres tant « classiques » que contemporaines visait avant tout un public malvoyant, depuis une quinzaine d'années, la pratique éditoriale met de l'avant le livre audio auprès d'un public plus large. Dans le monde francophone, de nouvelles collections (Audiolib, Écoutez lire, etc.) voient le jour et puisent entre autres dans l'héritage littéraire pour adapter des œuvres grâce à l'interprétation qu'en font des comédiens de métier (par exemple, Michael Lonsdale lit *L'étranger* de Camus⁴).

Si de nombreuses œuvres littéraires font l'objet de remédiation (par exemple, un roman adapté en bande dessinée, en film ou en livre sonore), le contexte d'avènement technologique sans cesse renouvelé permet une accessibilité nouvelle à ces relectures, notamment par Internet et par des outils technologiques tels les téléphones intelligents et les tablettes. Les adaptations cinématographiques sont depuis plusieurs décennies étudiées, par exemple à l'université en études filmiques. Toutefois, la pluralité des modes dans lesquelles les adaptations trouvent de plus en plus d'ancrage décloisonne la littérature *stricto sensu* et son enseignement.

C'est pourquoi, il devient nécessaire de mettre en place des dispositifs didactiques afin d'outiller les professeurs pour l'enseignement du décodage, de la compréhension, de la

¹ Université du Québec à Montréal/Département d'études littéraires/Figura ; Montréal, Canada. Grâce au soutien du Conseil canadien de recherche en sciences humaines, Évelyne Deprêtre est actuellement chercheuse postdoctorale à Figura, le Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire, à l'Université du Québec à Montréal, et s'intéresse à l'adaptation de romans francophones en livres sonores. Elle est titulaire d'une maîtrise en Histoire de l'art de l'Université Libre de Bruxelles, d'une maîtrise en lettres de l'Université du Québec à Rimouski et d'un PhD en lettres de cette même université et de la KU Leuven. Sa thèse de doctorat portait sur une sémiotique de l'adaptation de la bande dessinée vers le dessin animé, plus spécifiquement dans *Persepolis* de Marjane Satrapi, selon une approche à la fois sémiotique, historique et politique. Elle a notamment publié « Une mélancolie mesurée. Du roman de Proust aux bandes dessinées de Stéphane Heuet », dans C. Clüver, M. Engelberts et V. Plesch (dir.). *L'imaginaire : texte et image*. Word & Image Interactions 8, Leiden, Brill/Rodopi, 2015, p. 147-164, et « Création littéraire d'un récit de voyage : un parcours essayiste entre subjectivité narrative et dévoilement de l'autre », dans FRANCIS, C. et VIAU, R. (dir.), *Trajectoires et dérives de la littérature-monde. Poétiques de la relation et du divers dans les espaces francophones*, Amsterdam/New York, NY, Rodopi, p. 551-563. Elle donne des conférences sur l'adaptation et la bande dessinée et enseigne le français à l'Université du Québec à Rimouski.

² Nous pensons entre autres à la théorisation du médium par un Baetens ou un Samson, aux démarches notamment d'un Rouvière visant à intégrer l'étude de la bande dessinée à l'école (Rouvière, 2012), et à celles d'un Dürrenmatt concernant sa littérarité (Dürrenmatt, 2013).

³ Cette adaptation bédécique d'après l'œuvre d'Albert Camus est dédiée à la jeunesse, comme l'indique la collection en deuxième page.

⁴ Il faut savoir qu'Albert Camus a lui-même lu, en 1954, son roman dont la première édition est parue en 1942 chez Gallimard. Cette lecture a été éditée par Frémeaux et Associés en accord avec Gallimard.

lecture, de la spectature⁵ (Lefebvre, 1999 : 232 ; Lacelle, 2009 : 105) et de l'« auditure⁶ » de telles œuvres ainsi que du processus adaptatif mis en place.

Cet article présente le projet d'une séquence pédagogique pour le niveau pré-universitaire au Québec, soit le cégep⁷. La séquence vise l'enseignement d'un « classique » de la littérature, *L'étranger* d'Albert Camus, selon un principe qui n'a, à ma connaissance, jamais été abordé d'un point de vue didactique : une triangulation adaptative transmédiate, à savoir une œuvre qui se trouve adaptée dans deux autres médias, ici, une œuvre romanesque qui est adaptée en bande dessinée et en livre sonore.

2. Problématique

Les programmes d'enseignement du français à l'école secondaire québécoise (MEESR⁸, 2015a) mentionnent que des œuvres dites complémentaires peuvent être mises à l'étude, entre autres, le multitexte qu'est la bande dessinée. Pourtant, il reste encore trop souvent boudé par certains enseignants. Grégoire remarque en effet qu'« [e]n contexte scolaire, [la bande dessinée] (...) continue d'être peu exploitée comme lecture en classe » (Grégoire, 2012 : xiii), sans doute parce qu'elle est encore insuffisamment connue ou reconnue par les enseignants, et, en amont, par leur formateurs.⁹

Au niveau collégial québécois, où, à côté de l'acquisition de la langue, s'ajoute l'étude plus systématisée de la littérature (Ouellet, 2015 : 1 et MEESR, 2015b), nous pouvons faire un constat similaire. D'une part, le programme obligatoire de *français, langue et littérature*, vise surtout l'étude du texte littéraire traditionnel et le développement de compétences formelles en écriture, et il ne fait que très peu de place voire aucune place à des multitextes tels la bande dessinée et le livre sonore. En effet, l'*épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature*, épreuve obligatoire pour tous les collégiens, sert à évaluer si l'étudiant a acquis « les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte ». (MEESR, 2015c : n.p.) Cette évaluation concerne donc un savoir-lire et un savoir-écrire, expression qui se retrouve, dès l'école primaire, dans les compétences à acquérir. D'autre part, c'est souvent un modèle traditionnel d'enseignement de la littérature qui est privilégié au cégep. Ouellet en fait état :

En classe de cégep, les pratiques enseignantes (...) mettent l'accent sur l'analyse des textes lus et sur la forme des textes à écrire. Concrètement, ce modèle traditionnel favorise l'enseignement de type magistral et se base sur les connaissances que détient l'enseignant, c'est-à-dire des éléments de l'histoire littéraire, des méthodes d'analyse et de pratiques textuelles classiques et d'autres issues de la linguistique. (Ouellet, 2011b : 193)

Malgré des expériences qui sont le fait d'enseignants créatifs et qui tendent à émanciper l'enseignement de la littérature de ce modèle, par exemple avec des travaux de création théâtrale et d'écriture de chansons, il apparaît que les pratiques enseignantes plutôt normées accordent peu de place aux multitextes au niveau collégial. *Le Portail pour l'enseignement de*

⁵ « La spectature est « une activité, un acte, à travers quoi un individu qui assiste à la présentation d'un film – le spectateur – met à jour des informations filmiques, les organise, les assimile et les intègre à l'ensemble des savoirs, des imaginaires, des systèmes de signes qui le définissent à la fois comme individu et comme membre d'un groupe social, culturel » (Lefebvre, 1999 : 232).

⁶ L'auditure est à l'auditeur ce que la spectature est au spectateur.

⁷ L'appellation collège se retrouve pour cégep qui est l'acronyme de collège d'enseignement général et professionnel.

⁸ MEESR, acronyme de Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

⁹ Cette situation est sans doute en voie de changer notamment grâce aux recherches didactiques menées par Hélène Marcoux sur l'enseignement de la bande dessinée à l'école secondaire. (Marcoux, 2015)

la littérature de l'Université Laval (Portail, 2015), qui offre, parmi d'autres ressources, des séquences didactiques notamment au niveau collégial, en atteste. S'il faut toutefois remarquer que ce portail n'est évidemment pas représentatif de toutes les pratiques enseignantes au cégep, il permet pourtant de poser deux remarques : 1) sur les 62 séquences didactiques proposées sur le site pour ce niveau, seulement 11 intègrent, au côté d'œuvres littéraires, la découverte d'une œuvre filmique (téléroman, documentaire ou long-métrage), et 2) parmi elles, seules deux sont des adaptations, l'une d'un roman, l'autre d'une pièce de théâtre. Ainsi est-il fait peu de cas, d'une part, du phénomène adaptatif, qui reste anecdotique dans l'enseignement collégial de la littérature, et d'autre part, des multitextes (notamment les romans graphiques, de plus en plus populaires et pertinents), si ce ne sont les multitextes filmiques. De plus, aucune séquence du Portail ne prévoit l'étude de la bande dessinée, que ce soit en tant qu'œuvre littéraire *largo sensu*¹⁰ ou comme œuvre source ou cible d'une adaptation. De la même façon, le livre dans sa version adaptée sonore n'apparaît ni comme œuvre considérée pour elle-même ni comme adaptation. Cette situation trouve notamment deux explications : (1) la formation universitaire des enseignants collégiaux est souvent tournée vers la plus légitimée des littératures (c'est-à-dire privilégiant le genre romanesque¹¹, la poésie et le théâtre) et l'étude de l'objet bédéique n'y est pas encore systématisé ;¹² (2) le livre sonore n'a pas encore su se tailler une place aussi remarquable dans le monde éditorial francophone que celle que l'espace anglophone, par exemple, lui réserve déjà.¹³

Or toute la société contemporaine vit dans un environnement médiatique très diversifié et en constante évolution où la consommation d'images fixes ou en mouvement et de musiques (par exemple avec You Tube, Spotify, etc.) est devenue très importante. Parallèlement, les modes d'écriture et de lecture connaissent des changements fondamentaux vers des messages plutôt courts qui font souvent appel à une nouvelle codification écrite de la langue (messages-textes et réseaux sociaux). Les auteurs Lebrun, Lacelle et Boutin soulignent cette mutation :

La littératie contemporaine, l'univers de l'écrit, se métamorphose constamment, et nous pourrions dire de façon exponentielle, surtout depuis l'avènement de l'ère numérique, elle-même à la source de l'actuelle (r)évolution médiatique qui bouleverse notre civilisation. (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013 : 1)

Ce contexte a plusieurs effets sur les jeunes dont celui où les actes de spectature et d'auditure se superposent respectivement à l'acte de lecture, lui-même en transformation, à tel point que l'écrit traditionnel peut se trouver évincé.

Par ailleurs, Ouellet met en évidence le fait que, non seulement au cégep mais aussi au lycée en France, les pratiques normées de l'enseignement de la littérature ont des conséquences sur l'apprentissage. Il constate en effet une « résistance au phénomène littéraire en général » (Ouellet, 2011a : 194). Deslacomptée relève chez les étudiants du lycée en France « un effet dissuasif sur l[e] goût de lire » (Deslacomptée, 2004 :43) et Le Fustec et Sivan parlent de « la désaffectation des lycéens face à la lecture littéraire » (Le Fustec et Sivan, 2004 :49). Ces conséquences sont probablement indissociables de celles liées au contexte contemporain de foisonnement médiatique.

¹⁰ Il faut toutefois remarquer que certains cégeps incluent dans leurs suggestions de lecture des bandes dessinées. Par exemple, *Maus* d'Art Spiegelman (Spiegelman, 2012) faisait partie de la liste de lecture proposée par le cégep André-Laurendeau en 2013-2014. (Cégep André-Laurendeau, 2013 : n.p.)

¹¹ Remarquons que certains départements offrent des corpus à l'étude reconnus comme relevant de la littérature populaire ou de la paralittérature (bandes dessinées, romans policiers, *best-sellers*, etc.)

¹² Il semble toutefois que les choses évoluent, sans doute le résultat de 20 ans de travail universitaire de légitimation de la bande dessinée.

¹³ Depuis une dizaine d'années, comme en attestent les chiffres d'affaire de l'édition, le public du livre sonore s'élargit, fermement dans les pays anglo-saxons (10% des ventes (Rubery, 2011 : 9)), et plus timidement dans la francophonie (par exemple, 1% en France (Lévy-Soussan, 2009 : n. p. et Journiac, 2005 : n. p.))

Des outils pédagogiques pour enseigner les multitextes ont été développés au niveau secondaire. Par exemple, Lacelle a élaboré un modèle pour la lecture et la spectature d'une œuvre littéraire et de son adaptation filmique (Lacelle, 2009) et Fourtanier a proposé des dispositifs didactiques à l'attention d'enseignants du français langue étrangère à partir des *Métamorphoses* d'Ovide et de son adaptation en album jeunesse illustré (Fourtanier, 2012). Cependant, pour le niveau collégial, les enseignants demeurent en reste et n'ont souvent accès qu'à des dossiers pédagogiques partagés gracieusement par leurs collègues, entre autres sur Internet (par exemple, un dossier pédagogique sur *Persepolis* (Wrona, 2008¹⁴ ; Durand, s.d.). Ces dossiers ne sont pas envisagés pour être intégrés dans la scénarisation pédagogique globale d'un cours consacré à l'apprentissage le déploiement des codes nécessaires pour appréhender les multitextes, codes que l'enseignant doit d'abord maîtriser afin d'être à même de les transmettre.

Les œuvres littéraires en format sonore peuvent être considérées comme des multitextes dans la mesure où elles allient texte, voix (outil), interprétation (maniement de l'outil) et réalisation sonore (ajout de bruitage, de musique, d'effets sonores, etc.). Mis à part les audiolivres à visée éducative de la collection *Père Castor* issus, dès les années 1970, des albums jeunesse du même nom (voir Ouvry-Vial, 2011), les livres sonores sont une source méconnue pour appréhender la littérature. En effet, Rubery relève que l'histoire du livre et les études menées sur l'objet livre ont montré que la littérature peut se découvrir autrement que par la lecture silencieuse : « [Those] studies have been invaluable in their attention to the actual formats through which readers encounter literature, contesting the familiar conception of the silent reader ». (Rubery, 2011 : 3) Pourtant, tant du côté anglophone que du côté francophone, la recherche pédagogique autour du livre sonore semble inexistante. À ce jour, rares sont les écrits sur le livre sonore en général, et parmi ceux-ci, ni les articles du collectif en anglais dirigé par Rubery *Audiobooks, Literature and Sound Studies* (Rubery, 2011) ni l'article de Gendron et Gervais *Quand lire, c'est écouter. Le livre sonore et ses enjeux lectureux* (Gendron et Gervais, 2010) ne font coexister livre sonore et pédagogie.

À part quelques rares exemples, dont le dispositif de Lacelle et Lebrun,¹⁵ le domaine des modèles, dispositifs et séquences didactiques pour l'enseignement tant des multitextes que des adaptations transmédiatiques au niveau collégial est à peine défriché,¹⁶ ce qui rend pertinent la présente tentative didactique. Il apparaît donc nécessaire de remédier à cette situation. C'est dans cette orientation que s'insère mon projet de séquence didactique autour de *L'étranger* d'Albert Camus, texte retenu parce qu'il est un roman classique du 20^e siècle souvent lu et étudié (voir par exemple Roy, 1998 : 85 ; Baudelot et al., 1999 : 100 et 176-177 ; Cégep André-Laurendeau, 2013 ; Académie de Rouen, n.d.) Cette œuvre de Camus suscite un tel intérêt qu'elle fait l'objet de séquences didactiques, comme celle que propose pour la cinquième secondaire le *Portail pour l'enseignement de la littérature* mis sur pied par l'Université Laval (Portail, 2015). Cette séquence introduit auprès des élèves la lecture de trois extraits par Camus lui-même. (Camus, 1954) Il reste qu'elle ne considère pas l'interprétation de Camus véritablement sous l'angle adaptatif comme elle n'envisage aucunement d'autres types adaptatifs telle la bande dessinée. De plus, même si la différence d'âge entre un élève de cinquième année secondaire et un étudiant cébécois est souvent minime, il reste que le public visé par cette séquence n'est pas celui du collège, soumis à des objectifs spécifiques d'apprentissage.

¹⁴ Carole Wrona, professeure en esthétique de l'image à l'École Supérieure de Réalisation Audiovisuelle (ESRA).

¹⁵ Nathalie Lacelle et Monique Lebrun s'y sont consacrées avec un dispositif de lecture multimodale de bandes dessinées et d'adaptation filmique fondés sur la grille de compétences en littératie médiatique multimodale. (Lacelle & Lebrun, 2014)

¹⁶ Il existe sans doute des outils didactiques intéressants pour ce qui concerne les œuvres filmiques. Cependant, je ne m'y intéresse pas ici car c'est le roman ainsi que ses adaptations en bande dessinée et en livre sonore pour lesquels je souhaite proposer une séquence didactique.

3. Cadre théorique

Ce projet de séquence didactique trouve son fondement sur deux concepts théoriques : le sujet lecteur-scripteur et la littérature médiatique multimodale.

L'origine de la notion de sujet lecteur-scripteur se trouvent non seulement dans la question de la subjectivité du lecteur dans sa manière d'appréhender une œuvre mais aussi l'incidence d'une telle notion sur l'enseignement de la littérature. L'enseignant, en plus de s'intéresser à étudier et comprendre l'œuvre littéraire comme objet, pourrait aussi prendre en compte l'actualisation qu'un sujet en fait par son activité de lecture littéraire. Langlade formule cette préoccupation ainsi :

Dans la perspective de l'enseignement de la lecture littéraire, (...) n'est-il pas temps d'accueillir, voire d'encourager les lectures effectives d'élèves, c'est-à-dire des lectures marquées par les « réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs et embrouillées par le jeu multiple des connotations » ? (Langlade, 2004 : 91)

Jouve va dans le même sens lorsqu'il affirme qu'« [i]l ne saurait donc être question de gommer, dans l'enseignement, la dimension subjective de la lecture ». (Jouve, 2004 : 105)

Parallèlement à cette volonté de prendre en compte la subjectivité du lecteur dans l'enseignement de la littérature, plusieurs chercheurs ont considéré que l'activité subjective de lecture pouvait donner lieu à une activité d'écriture impliquant elle aussi le sujet. (Le Goff, 2004 ; Huyhn, 2004 ; Demougin, 2004 ; Lebrun, 2004 ; etc.) Dans la continuité de cette réflexion, Ouellet préconise de voir la figure du sujet à la fois comme lecteur et comme scripteur en

envisage[ant] de façon complémentaire les deux facettes d'un même sujet : le sujet réel de la classe de littérature (...) qui pratique une lecture subjective tout comme [il] pratique une écriture tout aussi subjective. (Ouellet, 2011a : 194)

Dans cette perspective, il est souhaitable de développer cette séquence didactique, en considérant l'activité de lecture et celle d'écriture dans un lien d'interdépendance. (Ouellet, 2011b : 37) Pour élaborer les différentes étapes et activités de cette séquence, nous entendons aussi tenir compte des caractéristiques du sujet lecteur-scripteur distinguées par Ouellet, qui se déclinent comme suit : (1) le sujet intériorise des représentations individuelles ; (2) il est membre d'une communauté interprétative ; (3) il est créateur de lecture subjective et d'écriture subjective ; et (4) il se situe entre l'appropriation et la distanciation de ce qu'il lit et de ce qu'il écrit. Toutefois, dans le cadre d'une séquence didactique mettant en scène un roman qui subit des opérations adaptatives plurielles, vers la bande dessinée et le livre sonore, la notion de sujet-lecteur-scripteur doit être élargie.

C'est pourquoi, ce travail est aussi balisé par le concept de littératie médiatique multimodale qui répond au fait que la littératie n'est plus seulement affaire de textes imprimés. (Lotherington et al., 2014 : 1) S'il reste nécessaire d'orienter la formation du sujet-lecteur-scripteur vers le mode linguistique, n'est-il pas aussi fondamental de l'ouvrir à d'autres modes, comme le visuel et l'auditif ? Telle est la préoccupation de Lacelle, de Lebrun et de Boutin¹⁷ quand ils s'intéressent à la littératie médiatique multimodale qu'ils définissent comme suit :

La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la

¹⁷ Ces chercheurs sont les trois membres fondateurs du Groupe de Recherche en Littérature Médiatique Multimodale (LLM).

situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle et al., 2015)

Les théoriciens de la littérature médiatique multimodale ont défini cinq types de compétences à développer. (Lebrun et al., 2011, 2012, 2013) Parmi celles-ci, ils distinguent les compétences générales et les compétences spécifiques. Les compétences générales sont cognitives et affectives, pragmatiques et sémiotiques. Elles sont valables quel que soit le médium. Les compétences spécifiques sont modales (c'est-à-dire pour chaque médium pris isolément) et multimodales (soit pour au moins deux médias employés conjointement). Ces compétences constitueront un outil précieux pour fixer les objectifs d'apprentissage que nous voudrions atteindre avec cette séquence didactique en cours de planification ainsi que lors des évaluations.

Dès lors, sur ces bases théoriques, cette séquence didactique sera établie afin que l'enseignant puisse former des sujets-lecteurs-spectateurs-auditeurs-scripteurs, soit des sujets à la fois capable de décoder et de comprendre un texte et ses adaptations en multitextes dont les modes peuvent être d'ordre iconique, linguistique, gestuel et auditif, et aussi d'en produire.

4. Méthodologie de la recherche

Pour développer cette séquence didactique, nous recourons à une recherche-action. Ce mode de recherche suppose, outre le fait de poser des actions spécifiques, une certaine collaboration entre le chercheur et les praticiens de l'éducation pour s'assurer de la cohérence et de l'efficacité de ce que l'on développe et veut mettre en place. Comme le souligne Guay et Prud'homme,

La recherche-action repose sur l'idée que la recherche a davantage à s'orienter vers l'action, à s'ancrer dans l'expérience et à s'inscrire dans une perspective participative où praticiens et chercheurs collaborent à la résolution de problèmes liés au développement de la pratique. (Guay & Prud'homme, 2011 : 191)

En outre, cette recherche vise à la fois 1) à combler le manque d'outils pédagogiques au collégial pour l'enseignement-apprentissage des multitextes, manque identifié précédemment, 2) à contribuer au développement des enseignants et, dès lors, de leurs étudiants, et 3) à enrichir l'état des connaissances sur cette situation particulière. Elle correspond ainsi aux trois finalités de la recherche-action en pédagogie telles que synthétisées graphiquement par Dolbec et Clément (Dolbec & Clément, 2004) : l'action (gestes concrets des acteurs pour modifier un ou plusieurs aspects de la situation pédagogique jugée insatisfaisante), la formation (développement professionnel des acteurs au fil des actions mises en œuvres grâce à leurs échanges et à leurs réflexions sur ces actions) et la recherche (usage d'une méthodologie rigoureuse qui guide et éclaire l'action et permet d'en évaluer les répercussions).

Guay et Prud'homme repèrent 6 étapes fondamentales pour une recherche-action. La première étape est de mettre en évidence un problème, de répondre à la question « Qu'est-ce qui ne va pas ? » Cette étape est déjà accomplie avec le repérage du manque d'outils didactiques pour enseigner des multitextes au cégep. La deuxième étape est de rendre compte de ce que veut le chercheur. Nous souhaitons élaborer et proposer une séquence didactique en littérature, séquence qui intègre à la fois un roman sur lequel les enseignants s'appuient souvent et deux multitextes. Le but est tout d'abord, de fournir à deux enseignants du cégep des assises théoriques pour l'enseignement de multitextes et d'adaptations, ensuite, qu'ils mettent en œuvre cette séquence auprès de deux classes d'étudiants avec différentes étapes de rétroaction

qui en vérifient la faisabilité et l'efficacité, et enfin, de vérifier les acquis par les étudiants grâce à des évaluations et un questionnaire. La troisième étape est l'établissement du plan d'action. Ainsi avons-nous déjà convenu d'une collaboration avec deux enseignants collégiaux qui ont accepté la présence du chercheur en classe. Il s'agit maintenant : (1) de discuter avec eux de leurs besoins pour enseigner les processus adaptatifs transmédiatiques ; (2) d'élaborer la séquence ; (3) qu'elle soit étudiée et comprise, et donc prétestée par les enseignants ; (4) qu'elle soit ensuite mise en œuvre auprès de leur classe avec des rétroactions enseignants-chercheur après chaque étape de la séquence ; (5) enfin, de la valider globalement à la fin de son déroulement tant auprès des enseignants, avec un questionnaire à questions ouvertes construit par le chercheur, qu'auprès des étudiants, avec une évaluation de leurs acquis par les enseignants et également avec un questionnaire à questions fermées aussi élaboré par le chercheur. Pour ce faire, plusieurs outils seront convoqués : le journal de bord, entrevues avec les enseignants, des enregistrements sonores et des questionnaires. Tout au long des étapes de cette recherche-action qui s'étalera sur une période de six mois, deux chercheurs en éducation porteront un œil critique sur cette recherche. La **quatrième étape** sera celle de la véritable mise en œuvre du plan d'action, celle de la mise en action, de l'expérimentation *in situ*. Il faudra alors s'interroger sur ce qui fonctionne ou pas, sur les raisons d'une telle situation et sur la manière pour réajuster le développement de la séquence, ce que je ferai grâce aux outils décrits précédemment. L'évaluation constitue la cinquième étape. C'est à ce moment que nous évaluerons la répercussion des actions, c'est-à-dire évaluer ce qu'aura apporté la séquence didactique aux enseignants et à leurs étudiants à l'aide des preuves que sont les journaux de bord, les entrevues, les enregistrements, les questionnaires des enseignants et de étudiants, et les évaluations des étudiants. Ce sera aussi le lieu pour formuler ce que nous aurons appris et retenu de cette recherche. Pour terminer, la recherche scientifique a surtout sa raison d'être si elle est diffusée. Cette action de publicisation forme la sixième étape d'une recherche-action. Ainsi, dans le courant de l'année 2016, nous souhaitons que Le Limier, qui est un groupe de chercheurs universitaires qui s'intéressent entre autres à la littérature médiatique multimodale et qui proposent sur leur site éponyme un lieu de ressources didactiques, puisse être un lieu d'édition de cette séquence. Cette recherche pourra aussi faire l'objet d'une communication lors d'un colloque dont les actes seront publiés.

5. Résultats escomptés de la recherche

Vu que cette recherche-action est en cours, nous ne pouvons parler que des résultats que nous voudrions atteindre avec les enseignants collaborateurs et leurs étudiants. Dès lors s'agirait-il :

- D'avoir défini avec précision les besoins réels tant en outils qu'en formation des enseignants en matière de multitextes et d'adaptation ;
- D'avoir offert aux enseignants un outil clair et efficace pour transmettre un texte littéraire par le biais d'une triangulation adaptative ;
- D'avoir étayé auprès des enseignants les codes pour étudier, comprendre et enseigner l'adaptation, la bande dessinée et le livre sonore ;
- D'avoir initié deux classes de sujets à être à la fois des lecteurs, des spectateurs, des auditeurs et des scripteurs grâce à des œuvres qui sont médiatiques et multimodales.

En conclusion, les trois premières étapes de cette recherche-action ont été réalisées. Restent sa mise en œuvre, son évaluation et sa publicisation. Mais une telle recherche ne s'arrêtera pas là. Elle est surtout l'amorce de l'élaboration d'un double dispositif plus vaste fondé sur la

grille des compétences (5) à acquérir en la littérature médiatique multimodale telles que définies par Lacelle et Lebrun. (Lacelle & Lebrun, 2014 : 3-5) Ces dispositifs sont, d'une part, un dispositif de lecture multimodale et transmédiateur texte/bande dessinée/livre sonore, et d'autre part, un dispositif de production d'une interprétation orale et de sa réalisation sonore. Eux aussi s'inscriront dans une volonté d'outiller les enseignants de la littérature au niveau collégial pour former leurs étudiants à devenir des sujets qui soient non seulement des lecteurs-scripteurs, mais aussi des spectateurs, auditeurs et producteurs.

Références :

- ACADÉMIE DE ROUEN (n.d.), « Romans pour les classes de 1^{ère} », *Espaces pédagogiques, Disciplines*. [En ligne] http://lettres.ac-rouen.fr/francais/prog_lyc_fic/persrom/listeromans.pdf, consulté le 23 octobre 2015.
- BERTHOU, BENOÎT (2010), « Adaptations : une certaine littérature », *Duo9. L'autre bande dessinée*, janvier. [En ligne] <http://www.duo9.org/dossier/adaptations-une-certaine>, consulté le 14 septembre 2015.
- CAMUS, ALBERT (2008), *L'étranger*, lu par Michael Lonsdale, Paris, Écoutez-lire, Gallimard, 3 h 30 min.
- CAMUS, ALBERT (1954), *L'étranger*, lu par Albert Camus, Paris, Frémeaux et Institut national de l'audiovisuel, durée non disponible.
- CAMUS, ALBERT (2015), *L'étranger*, Paris, Gallimard, [1942].
- CÉGEP ANDRÉ-LAURENDEAU (2013), *Suggestion de lectures 2013-2014*. [En ligne] <http://www.claurendeau.qc.ca/a-propos-du-cegep/vie-pedagogique/politique-institutionnelle-de-valorisation-de-la-langue-franaise/suggestions-de-lecture-2013-2014>, consulté le 18 novembre 2015.
- DEMOUGIN, FRANÇOISE (2004), « Lecture d'images et (re)positionnement du lecteur », In Annie Rouxel et Gérard Langlade (éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp.317-328.
- DELACOMPTÉE, JEAN-MICHEL (2004), « Un peu moins de science, un peu plus de conscience », *Le français aujourd'hui*, 145, pp. 43-48.
- DOLBEC, A. ET CLÉMENT, J. (2004), « La recherche-action », in Thierry, Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (éd.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (3^e éd.), Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 191-210.
- DURAND, BÉATRICE (s. d.). « Dossier pédagogique. *Persepolis* de Marjane Satrapi et Vincent Paronnaud », In *Cinéfête 10. Institut français Deutschland*. [En ligne] http://www.institutfrancais.de/cinefete/IMG/pdf/Cinefete10_Persepolis.pdf, consulté le 22 novembre 2013.
- DÜRRENMATT, JACQUES (2013), *Bande dessinée et littérature*, Paris, Classiques Garnier.
- FERRANDEZ, JACQUES (2013), *L'étranger d'après l'œuvre d'Albert Camus*, Paris, Gallimard.
- FOURTANIER, MARIE-JOSÉ (2012), « L'apprentissage du FLE par un support multimodal : l'album comme 'texte de lecteur' », *Synergies*, Brésil, n°10, pp. 23-34. [En ligne] <http://gerflint.fr/Base/Bresil10/fourtanier.pdf>, consulté le 18 septembre 2015.
- GENDRON, GENEVIÈVE, GERVAIS, BERTRAND (2010), « Quand lire, c'est écouter. Le livre sonore et ses enjeux lectoraux », *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, Volume 1, numéro 2.
- GRÉGOIRE, MICHAEL (2012), *La bande dessinée et l'enseignement du français : développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire*. Mémoire. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Unités départementales des sciences de l'éducation. [En ligne] <http://semaphore.uqar.ca/881/>, consulté le 24 octobre 2015.
- GUAY, MARIE-HÉLÈNE ET PRUD'HOMME, LUC (2011), « La recherche-action », in Thierry, Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (éd.), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (3^e éd.), Sherbrooke : Éditions du CRP, pp 184-203.
- HEUET, STÉPHANE (1998), *À la recherche du temps perdu: Combray*, Vol. 1. Paris: Delcourt.

- (2000), *À la recherche du temps perdu*, Vol. 2, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Première partie. Paris: Delcourt.
- (2002), *À la recherche du temps perdu*, Vol. 3, *À l'ombre des jeunes filles en fleurs*. Deuxième partie. Paris: Delcourt.
- (2006), *À la recherche du temps perdu*, Vol. 4, *Un amour de Swan*. Première partie. Paris: Delcourt.
- (2008), *À la recherche du temps perdu*, Vol. 5, *Un amour de Swan*. Deuxième partie. Paris: Delcourt.
- (2013), *À la recherche du temps perdu*, Vol. 6, *Noms de pays: le nom*. Paris: Delcourt.
- HUYHN, JEANNE-ANTIDE (2004), « Écriture d'invention et identité du sujet-lecteur », in Annie Rouxel et Gérard Langlade (éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 81-91.
- JOURNIAC, JONATHAN (2005), « Les livres audio. Aux frontières de la lecture », *Evene.fr*, 7 décembre. [En ligne] <http://www.evene.fr/livres/actualite/livres-audio-livraphone-livrior-audible-gallimard-lecture-246.php>, consulté le 3 septembre 2013.
- LACELLE, NATHALIE (2009), *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal. [En ligne] <http://www.archipel.uqam.ca/2537/1/D1852.pdf>, consulté le 12 avril 2015.
- LACELLE, NATHALIE ET LEBRUN, MONIQUE (2014), « La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application », *Forumlecture.ch. Plate-forme internet sur la littératie*, février. [En ligne] http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf, consulté le 12 octobre 2015.
- LACELLE, NATHALIE, LEBRUN, MONIQUE ET BOUTIN, JEAN-FRANÇOIS (2015), « Accueil », *Groupe de Recherche en Littératie Médiatique Multimodale*. [En ligne] <http://www.litmedmod.ca/litteratie-mediatique-multimodale/groupe-de-recherche-en-litteratie-mediatique-multimodale>, consulté le 1^{er} novembre 2015.
- LANGLADE, GÉRARD (2004), « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in Annie Rouxel et Gérard Langlade (éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 81-91.
- LEBRUN, MARLÈNE (2004), « L'émergence et le choc des subjectivités de lecteurs de la maternelle au lycée grâce à l'espace interprétatif ouvert par les comités de lecture », in Annie Rouxel et Gérard Langlade (éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 329-342.
- LEBRUN, MONIQUE, LACELLE, NATHALIE, BOUTIN, JEAN-FRANÇOIS, RICHARD, MONIQUES ET MARTEL, VIRGINIE (2010-2012-21013), « Grille de compétences en littératie médiatique multimodale », *Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale*. [En ligne] http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_compétences_LMM.pdf, consulté le 2 avril 2015.
- LE GOFF, FRANÇOIS (2004), « Métadiscours en écriture d'invention et mode d'investissement du sujet lecteur », in Annie Rouxel et Gérard Langlade (éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 293-304.
- LEFEBVRE, MARTIN (1999). « Le parti pris de la spectature » in Gervais, Bertrand et Bouvet, Rachel (1999). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, pp. 225-270.
- LE FUSTEC, ANNIE ET SIVAN, PIERRE (2004), « Lectures sans esquives », *Le français aujourd'hui*, 145, pp. 49-57
- LÉVY-SOUSSAN, N. (2009). « Un livre, ça s'écoute aussi », *Lepoint.fr*, 29 juin. [En ligne] <http://www.lepoint.fr/actualites-litterature/2009-06-29/valerie-levy-soussan-directrice-d-audiolib-un-livre-ca-s-ecoute/1038/0/356795>, consulté le 3 septembre 2013.
- LOTHERINGTON, HEATHER, PAIGE, CHERYL ET HOLLAND-SPENCER, MICHELLE (2014), « La communauté d'apprentissage professionnelle à l'appui des littératies multimodales », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, janvier, n°46. [En ligne] https://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Professional_LearningFr.pdf, consulté le 5 novembre 2015.
- MARCOUX, HÉLÈNE (2015), *La bande dessinée au secondaire*. Montréal, Chenelière Éducation.

MEESR (2015a), « Programme de formation à l'école québécoise ». Onglet « Secondaire, deuxième cycle ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne] <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>, consulté le 20 novembre 2015.

—(2015b), « Programmes d'études préuniversitaires et programmes d'études techniques ». *Formation collégiale*, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne] <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/formation-collegiale/programmes-detudes-preuniversitaires/programme-detudes-preuniversitaires-arts-lettres-et-communication-500a1/>, consulté le 20 novembre 2015.

—(2015c), « Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature – Collégial ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [En ligne] <http://www.mesrs.gouv.qc.ca/colleges/enseignants-et-chercheurs/epreuve-uniforme-de-francais/>, consulté le 20 novembre 2015.

OUELLET, SÉBASTIEN (2015), *Le sujet lecteur-scripteur : interactions et intégrations de la lecture et de l'écriture subjectives dans l'enseignement de la littérature, Colloque international, Université du Québec à Rimouski Campus de Lévis*, Appel à communications. [En ligne] <http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/events/colloque-conference/colloque-le-sujetlecteur-scripteur.pdf>, consulté le 31 janvier 2015.

—(2011a), « Le sujet lecteur et scripteur : en quête d'identité », in Catherine, Mazauric, Marie-José, Fourtanier et Gérard, Langlade (éd.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, pp. 193-204.

—(2011b), *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*, Thèse. Toulouse, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00695950/document>, consulté le 25 novembre 2015.

OUVRY-VIAL, BRIGITTE (2011), « Bedtime storytelling revisited. Le Père Castor and children's audiobooks », in Rubery, M., *Audiobooks, literature and sound studies*, Routledge, pp. 178-198.

PORTAIL DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE, Québec, Université Laval. [En ligne] <http://www.portailhttp://www.portail-litterature.fse.ulaval.ca/>, consulté le 21 novembre 2015.

ROUVIÈRE, NICOLAS (éd.) (2012), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, ELLUG.

ROY, MAX (1998), *La littérature Québécoise au collegial (1990-1996)*, Montréal, XYZ.

RUBERY, MATTHEW (éd.) (2011), *Audiobooks, Literature and Sound Studies*, New York/London, Routledge.

SPIEGELMAN, ART, TRADUIT PAR RICHARD, NICOLAS (2012), *Métamaus*, Paris, Flammarion.

WRONA, CAROLE (2008), *Marjane Satrapi et Vincent Paronnaud*. Persepolis. *Dossier 169*, Paris, Centre National de la Cinématographie, 21 p. [En ligne] [file:///C:/Users/Pc/Downloads/Pers%C3%A9polis%20de%20Marjane%20Satrapi%20et%20Vincent%20Paronnaud%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/Pers%C3%A9polis%20de%20Marjane%20Satrapi%20et%20Vincent%20Paronnaud%20(1).pdf), consulté le 24 novembre 2015.