

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA LITTÉRATIE VISUELLE EN CLASSE DE FLE AU BRÉSIL

PROJET DE MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

CRISTINA CEZARIO DA SILVA

SEPTEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous tenons à remercier nos directrice et co-directrice de mémoire, Mme Nathalie Lacelle et Mme Monique Lebrun, pour leur orientation et leur soutien.

Nous désirons également remercier tous les enseignantes et enseignants de FLE au Brésil qui ont participé à notre expérimentation. Chacun d'eux a fait preuve d'une grande générosité en répondant à notre questionnaire.

Nous sommes reconnaissante envers nos professeures et professeurs de l'UQAM, ainsi que notre jury, pour leurs enseignements, leur partage de connaissances et leurs rétroactions pendant notre maîtrise.

Enfin, nous remercions à notre famille, nos amies et amis qui nous ont soutenue tout au long de ce travail. Notre reconnaissance toute spéciale à Martín Ferrari pour son soutien, sa patience et son encouragement lorsque nous n'en pouvions plus.

DÉDICACE

À mes parents (*in memoriam*), à ma famille, à
mes amies et amis, et à toutes les personnes
qui ont participé de près ou de loin à la
réalisation de ce travail, ma plus profonde
reconnaissance pour votre soutien et vos
encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES FIGURES..... | vii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | viii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES | xi |
| RÉSUMÉ | xii |
| ABSTRACT | xiv |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE | 5 |
| 1.1 L’omniprésence des images..... | 5 |
| 1.2 Évolution de langage visuel..... | 7 |
| 1.3 L’apport des images et des supports médiatiques pour l’enseignement..... | 9 |
| 1.4 Les enjeux des nouveaux supports pour la didactique des langues | 10 |
| 1.5 La présence de la LITV et de la LMM dans les études en didactique des langues..... | 12 |
| 1.6 La présentation des objectifs de recherche | 14 |
| CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE | 15 |
| 2.1 Le concept d’image..... | 15 |
| 2.2 Évolution de la notion de langage visuel..... | 16 |
| 2.3 La fonction des images dans les premiers manuels de langues | 19 |
| 2.4 Le rôle des images dans les approches de LE..... | 21 |
| 2.5 Les diverses définitions du concept « littératie »..... | 22 |
| 2.6 La littératie visuelle | 23 |

| | | |
|--|---|----|
| 2.7 | Le concept de « multilittératies »..... | 24 |
| 2.8 | La littératie médiatique multimodale..... | 27 |
| 2.9 | La présence de la LITV et de la LMM dans des curriculums scolaires | 28 |
| 2.10 | Les liens entre la LITV et la LMM..... | 29 |
| 2.11 | Les supports didactiques et leur rôle dans l’enseignement de langues..... | 29 |
| 2.12 | Les notions de LITV et de LMM dans des études de langues..... | 30 |
| 2.13 | La LITV et la LMM dans des études en didactique du FLE | 33 |
| 2.14 | Les résultats et les limites des recherches en didactique du FLE | 36 |
| CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE | | 39 |
| 3.1 | Le type d’étude | 39 |
| 3.2 | Lieu de recherche..... | 40 |
| 3.3 | Les participants..... | 40 |
| 3.4 | L’échantillonnage | 41 |
| 3.5 | L’utilisation de nos concepts dans l’élaboration de l’outil de recherche..... | 42 |
| 3.6 | Les instruments de collecte de données..... | 43 |
| 3.6.1 | L’élaboration du questionnaire | 43 |
| 3.7 | Le déroulement de la recherche..... | 48 |
| 3.8 | Le questionnaire test..... | 50 |
| 3.8.1 | Les rétroactions du groupe test pour la validation du questionnaire..... | 51 |
| 3.8.2 | La structure définitive du questionnaire..... | 55 |
| 3.8.3 | La passation du questionnaire définitif..... | 56 |
| 3.9 | Les considérations éthiques | 57 |
| CHAPITRE IV DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES | | 59 |
| 4.1 | Le profil de l’échantillon | 60 |
| 4.2 | La description de la Partie 1 : les connaissances et les compétences déclarées en LITV et en LMM..... | 65 |
| 4.2.1 | La description des données concernant l’utilisation des TIC en classe de FLE | 65 |
| 4.2.2 | La description des données concernant la notion de compétence en lecture et en production d’images fixes et mobiles..... | 74 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.2.3 | La description des données concernant l'utilisation d'images fixes et mobiles en classe de FLE..... | 80 |
| 4.3 | L'interprétation de la Partie 1 : les connaissances et les compétences en LITV et en LMM | 84 |
| 4.3.1 | L'interprétation des données concernant l'utilisation des TIC en classe de FLE | 84 |
| 4.3.2 | L'interprétation des données concernant les images fixes et mobiles | 86 |
| 4.3.3 | L'interprétation des données concernant l'utilisation d'images fixes et mobiles en classe de FLE | 87 |
| 4.4 | La description de la Partie 2 : l'utilisation d'images selon les compétences et les objectifs linguistiques et culturels pour l'apprentissage du FLE..... | 88 |
| 4.4.1 | La description des données concernant l'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels | 89 |
| 4.4.2 | La description des données concernant des exemples d'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels | 92 |
| 4.5 | L'interprétation de la Partie 2 : l'utilisation d'images selon les compétences et objectifs linguistiques pour l'apprentissage du FLE..... | 96 |
| 4.5.1 | L'interprétation des données concernant l'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels | 96 |
| 4.5.2 | L'interprétation des données concernant des exemples d'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels | 97 |
| 4.6 | La description de la Partie 3 : les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images..... | 101 |
| 4.6.1 | La description des données concernant les supports didactiques de FLE | 101 |
| 4.7 | L'interprétation de la Partie 3 : les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images..... | 105 |
| 4.7.1 | L'interprétation des données concernant les supports didactiques de FLE | 105 |
| 4.8 | La description de la Partie 4 : la formation visuelle formelle et informelle des enseignants de FLE..... | 107 |
| 4.8.1 | La description des données concernant la formation visuelle formelle et informelle..... | 107 |
| 4.9 | L'interprétation de la Partie 4 : la formation visuelle formelle et informelle des enseignants..... | 112 |

| | |
|---|-----|
| 4.9.1 L'interprétation des données concernant la formation visuelle formelle et informelle..... | 112 |
| CONCLUSION..... | 119 |
| ANNEXE A GRILLE DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE..... | 125 |
| ANNEXE B QUESTIONNAIRE DU GROUPE TEST : LA LITTÉRATIE VISUELLE EN CLASSE DE LANGUES | 128 |
| ANNEXE C QUESTIONNAIRE DÉFINITIF : LA LITTÉRATIE VISUELLE EN CLASSE DE LANGUES | 150 |
| ANNEXE D « O USO DA IMAGEM NO ENSINO DO FLE » — QUESTION « C » (CRISTOVÃO, 2015) | 168 |
| APPENDICE A <i>ORBIS SENSUALIUM PICTUS</i> (COMENIUS, 1658) | 170 |
| APPENDICE B LE LIEN ENTRE L'IMAGE ET LE SON DANS LA PHONÉTIQUE DE L'ANGLAIS LE..... | 171 |
| APPENDICE C CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE (CERPE, UQAM)..... | 172 |
| RÉFÉRENCES..... | 173 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 2.1 — Modèle de « multilittératies » du New London Group (1996, p. 83) | 26 |
| Figure 4.1 — Somme des pourcentages des fréquences « modérée » et « forte » d'utilisation d'outils analogiques..... | 66 |
| Figure 4.2 — Question 1.1 b — Fréquence, en pourcentage, de l'utilisation « modérée » et « forte » d'outils numériques | 71 |
| Figure 4.3 — Question 1.1 b — Fréquence, en pourcentage, des choix « je ne connais pas » et « jamais » d'outils numériques..... | 72 |
| Figure 4.4 — Niveau de perception de la compétence en lecture visuelle sur des supports numériques (items 5 et 6, question 1.3 b, $n=15$)..... | 77 |
| Figure 4.5 — Pourcentages en matière des fréquences « pas du tout compétent » et « peu compétent » à propos du niveau de perception de la compétence en production visuelle numérique..... | 79 |
| Figure 4.6 — Fréquence des occurrences des objectifs linguistiques et culturels en lien avec l'utilisation d'images fixes et mobiles dans des pratiques de FLE ($n=13$, %)..... | 94 |
| Figure 4.7 — Fréquence des occurrences des types d'images fixes et mobiles en lien avec l'atteinte des objectifs linguistiques et culturels dans les pratiques de FLE ($n=13$, %) | 95 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 3.1 — Exemple de question adaptée (Martel <i>et al.</i> , 2017 b, question 9) | 46 |
| Tableau 3.2 — Exemple de question adaptée du questionnaire de Cristovão (2015, section « C », p. 317-318) | 47 |
| Tableau 3.3 — Questionnaires incomplets et la section où les enseignants se sont arrêtés..... | 57 |
| Tableau 4.1 — Question 5.1 — Institution d'appartenance..... | 60 |
| Tableau 4.2 — Question 5.2 — Âge (moyenne [M] et écart type [s]) | 61 |
| Tableau 4.3 — Question 5.3 — Genre Masculin/Féminin | 61 |
| Tableau 4.4 — Question 5.4 — Niveau d'éducation | 61 |
| Tableau 4.5 — Question 5.5 — Pays de formation scolaire..... | 62 |
| Tableau 4.6 — Question 5.6 — Années d'expérience dans l'enseignement du FLE | 62 |
| Tableau 4.7 — Résumé des questions d'identification (questionnaire : Partie 5, Annexe C)..... | 63 |
| Tableau 4.8 — Question 1.1a — Fréquence, en pourcentage, en matière d'utilisation d'outils pédagogiques analogiques en classe de FLE ($n=15$) | 65 |
| Tableau 4.9 — Question 1.1 b — Fréquence, en pourcentage, en matière d'utilisation d'outils pédagogiques numériques en classe de FLE ($n=15$) | 68 |

| | |
|--|----|
| Tableau 4.10 — Question 1.1.1 — Autres outils pédagogiques (analogiques ou numériques) présents dans les pratiques des enseignants de FLE..... | 73 |
| Tableau 4.11 — Question 1.3a — Fréquence, en pourcentage, en matière de perception de la compétence en lecture visuelle sur des supports analogiques | 75 |
| Tableau 4.12 — Question 1.3 b — Fréquence, en pourcentage, en matière de perception de la compétence en lecture visuelle sur des supports numériques..... | 76 |
| Tableau 4.13 — Question 1.4 — Fréquence, en pourcentage, en matière du niveau de perception de la compétence en production visuelle numérique..... | 78 |
| Tableau 4.14 — Question 1.5 — Fréquence, en pourcentage, en matière de la présentation de contenus sous forme visuelle..... | 81 |
| Tableau 4.15 — Question 1.6 — Fréquence, en pourcentage, en matière de l'utilisation d'images fixes dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE | 82 |
| Tableau 4.16 — Question 1.6.1 — Fréquence en matière de l'utilisation d'images fixes dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE (%) | 83 |
| Tableau 4.17 — Question 1.7 — Fréquence en matière de l'utilisation de différents types d'images mobiles dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE (%) | 83 |
| Tableau 4.18 — Question 1.7.1 — Fréquence, en matière du degré d'utilisation d'images mobiles dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE (%) | 84 |
| Tableau 4.19 — Question 2.1 — Fréquence en matière de l'utilisation d'images fixes pour le développement de compétences linguistiques et culturelles (%) | 90 |
| Tableau 4.20 — Question 2.2 — Fréquence en matière d'utilisation d'images mobiles pour le développement de compétences linguistiques et culturelles (%) | 91 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 4.21 — Question 2.4 — Exemples d’activités avec des images utilisées pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels en FLE..... | 93 |
| Tableau 4.22 — Question 3.1 — Fréquence, en pourcentage, en matière de l’utilisation de prescriptions d’images proposées par des manuels ou des guides didactiques..... | 101 |
| Tableau 4.23 — Question 3.2 — Fréquence en matière du niveau d’évaluation des orientations pour l’utilisation d’images présentes dans des supports didactiques (%)..... | 102 |
| Tableau 4.24 — Question 3.3 — Fréquence en matière des adaptations d’activités utilisant des images fixes et mobiles proposées par des manuels et des guides didactiques de FLE (%)..... | 102 |
| Tableau 4.25 — Question 3.4 — Fréquence en matière des motivations qui génèrent des adaptations faites par des enseignants, concernant des activités avec des images fixes et mobiles proposées par les prescriptions de supports didactiques de FLE (%)..... | 103 |
| Tableau 4.26 — Question 3.4 (Autre) — Commentaires concernant les adaptations d’activités avec des images fixes et mobiles proposées par les prescriptions de supports didactiques de FLE | 104 |
| Tableau 4.27 — Justifications à la réponse « Oui », question 4.6, concernant la perception de la nécessité de formations sur l’emploi d’images dans l’enseignement du FLE..... | 109 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|-------|---|
| CECRL | Cadre européen commun de référence pour les langues |
| CERPE | Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants |
| FLE | Français langue étrangère |
| IVLA | International Visual Literacy Association |
| LE | Langue étrangère |
| LITV | Littératie visuelle |
| LMM | Littératie médiatique multimodale |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| OQLF | Office québécois de la langue française |
| SCAD | Service de consultation en analyse de données |
| TIC | Technologie de l'information et de la communication |

RÉSUMÉ

Nous sommes « baignés par les images » (Avgerinou, 2009) et nous percevons partout l'intensification de l'emploi de signes visuels. L'image étant un signe visuel polysémique (Barthes, 1964), sa présence dans les classes peut soulever des enjeux relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage qui découlent de l'utilisation de messages visuels sur différents modes (image, texte et audio) et supports (monomodaux et multimodaux). À cause de l'évolution des supports médiatiques et de communications et l'accroissement de la présence et de l'influence des images sur des supports didactiques dans l'enseignement des langues, nous avons entrepris une étude sur les pratiques didactiques visuelles d'enseignantes et d'enseignants de français langue étrangère (FLE), de même que sur leurs habiletés et leur formation à l'utilisation d'images en classe de langues.

Dans cette recherche, menée en 2019, nous décrivons les pratiques visuelles d'enseignantes et d'enseignants en classe d'adultes de FLE au Brésil. Notre étude emprunte les notions de « littératie visuelle » (LITV) et de « littératie médiatique multimodale » (LMM), qui s'associent, s'enrichissent et nous permettent d'examiner la multiplicité des moyens de communication en classe de langues. La LITV est, selon l'International Visual Literacy Association (2001), un ensemble de compétences qui permet de produire et d'interpréter des messages visuels. La LMM, pour sa part, traite des ressources et des compétences sémiotiques modales et multimodales pertinentes à la situation et au support de communications, mobilisées à l'occasion de la réception et/ou à la production de tout type de message (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). La LITV est un aspect particulier de la LMM puisque, dans la LITV, on précise que le support est visuel.

Deux objectifs principaux guident notre étude : 1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en LITV d'enseignants de FLE, de jeunes adultes, d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues au Brésil ; et 2) décrire la formation déclarée (formelle et informelle) de ces enseignantes et enseignants en LITV et en LMM, de même que vérifier la présence de ces deux notions dans les pratiques de classe et la formation à l'utilisation didactique d'images en FLE.

Les résultats indiquent la présence de pratiques visuelles et multimodales dans l'enseignement du FLE chez les enseignantes et les enseignants participants, pratiques

que nous décrivons dans le détail. Cependant, presque la moitié des participants déclare ne pas avoir reçu, dans leur formation à l'enseignement ou plus tard, des cours didactiques spécifiques à l'utilisation d'images. Les enseignantes et les enseignants remarquent aussi l'importance et la nécessité de l'intégration de la LITV dans des cours de didactique des langues en FLE.

Mots-clés :

Littératie visuelle. Littératie médiatique multimodale. Multilittératies. Français langue étrangère. Image. Didactique.

ABSTRACT

We are “awash in images” (Avgerinou, 2009) and everywhere, we notice that the use of visual cues is intensifying. Since images are a polysemic visual cue (Barthes, 1964), their presence in classes can raise issues regarding teaching and learning that arise from the use of visual messages in different modes (images, text and audio) and media (single mode and multimodal). Because of the evolution of media and interpersonal communications and the increased presence and influence of images on educational media in language teaching, we opted to undertake a study on the visual educational practices of French as a Foreign Language (FFL) teachers, as well as their abilities and training in using images in language classes.

In this study conducted in 2019, we described the visual practices used by teachers of adult FFL classes in Brazil. Our study borrows the notions of “visual literacy” (VLIT) and “multimodal media literacy” (MML), which co-mingle, enrich each other and allow us to examine the multiplicity of means of communication in language classes. VLIT is, according to the International Visual Literacy Association (2001), a suite of competencies that allow us to produce and interpret visual messages. MML addresses semiotic modal and multimodal competencies and resources that are relevant to the situation and the communication medium, called upon to receive and/or produce any type of message (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). VLIT is a specific aspect of MML, since in VLIT, it is specified that the medium is visual.

Two main objectives guided our study: 1) establishing a portrait of reported educational practices in VLIT for FFL teachers of young adults at a Faculty of Arts-FFL and its Language School in Brazil; 2) describing the reported training (formal and informal) of these teachers in VLIT and MML, as well as verifying the presence of these two concepts in class practices and training for the educational use of images in FFL teaching.

The results indicate the presence of visual and multimodal practices in FFL teaching in our sample, practices that we describe in detail. However, close to half of participants reported not having received, in their training or later on, specific educational courses for using images. Teachers also noted the importance of and need to include VLIT in FFL language teaching courses.

Key words :

Visual literacy. Multimodal media literacy. Multiliteracies. French as a foreign language. Image. Didactic.

INTRODUCTION

Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, on observe que l'évolution des technologies, l'apparition d'Internet et l'évolution du Web 2.0 ont entraîné des transformations dans les relations entre les personnes, dans leur comportement, leurs pratiques quotidiennes et leur façon de communiquer entre elles (OCDE, 2013 ; Martel *et al.*, 2017 a). Grâce aux technologies de l'information et de la communication, notre façon d'apprendre a également connu de grands changements (Serafini, 2014). Le grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française (OQLF, 2008) définit les technologies de l'information et de la communication (dorénavant TIC), comme étant un

ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information.¹

On fait usage du téléphone intelligent et de l'ordinateur pour des pratiques habituelles : écouter de la musique, visionner la télévision et des vidéos, communiquer, acheter, faire des transactions bancaires, etc. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2013), ces transformations sociales (ainsi qu'économiques) ont fait évoluer la demande des compétences associées au traitement de l'information (localiser, identifier, intégrer, interpréter), les aptitudes cognitives

¹ Office québécois de la langue française (2012 —). Le grand dictionnaire terminologique (GDT). Récupéré le 19 octobre 2019 de http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8349341

(lire, comprendre, évaluer, réfléchir) et les compétences interpersonnelles (la communication, l'autoorganisation).

L'évolution de la notion de compétences dans les communications a eu un impact sur la façon d'enseigner et d'apprendre. On peut penser, par exemple, aux transformations des supports didactiques (numérisation du manuel, du livre et du tableau noir) et l'inclusion de logiciels et d'applications en ligne dans les pratiques d'enseignement (des logiciels de production et de présentation de textes, des applications pour des appareils mobiles, des classes virtuelles et des visioconférences).

Les changements apportés par les TIC ont aussi un grand impact sur l'utilisation d'images dans nos pratiques personnelles de communication. On utilise des logiciels de traitement d'images (ex. : Photoshop) et on partage des photos sur les réseaux sociaux (Flickr, Instagram, Pinterest, etc.). On utilise des signes visuels lors des messages virtuels (Skype, WhatsApp, Google Hangouts, Vibe), par exemple, les figures (visages) tels les frimousses (*smiley*), les émoticônes, les mèmes, le GIF (format d'échange d'images), les autocollants (*sticker*). Selon Fransecky et Debes, « la technologie visuelle est ce qui rend possible la communication visuelle "écrite", et les changements dans les technologies visuelles altèrent le caractère de la communication visuelle » (Fransecky et Debes, 1972, p. 8). Le changement dans la communication visuelle s'est traduit, par exemple, par l'apport de l'image numérique fixe ou mobile, accompagnée ou non par le son, sur support numérique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). En informatique, le terme « numérique » s'oppose au terme « analogique » et désigne « la représentation discrète de données ou de grandeurs physiques au moyen

de caractères (des chiffres généralement) ; se disent aussi des systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation » (France Terme, 2000).²

Les pratiques visuelles dans la communication peuvent aussi influencer l'enseignement des langues, où l'image a été souvent utilisée comme support du texte ou de la parole (Martel, Sala, Boutin et Villagordo, 2018). La fonction didactique de l'image comme aide visuelle est facilement notable dans les cours de langues, spécialement par sa présence dans différents supports didactiques imprimés et numériques (manuel, affiche, vidéo, etc.). La combinaison et l'utilisation de différents modes de communication dans la production de messages sont à la base de la notion de multimodalité (Kress et van Leeuwen, 2001). L'image, quand elle est associée aux multiples fonctions des supports de communication, peut apporter des informations supplémentaires aux différents types de messages (écrit, audio, vidéo) et ainsi faciliter l'enseignement et l'apprentissage de langues. Néanmoins, le travail sur l'image exige le développement d'une pensée critique sur l'objet qu'elle décrit, le contexte où elle a été produite et où elle peut être utilisée (Kress et van Leeuwen, 2001, 1996/2006). Selon Guichon et Soubrié (2013), l'évolution technologique des supports didactiques n'a pas été suivie d'un changement des pratiques chez des enseignants.³ Les pratiques didactiques exigent une meilleure capacité à faire usage de supports de communication, car ceux-ci permettent à l'enseignant la création originale de contenus à travers la combinaison des modes de communication visuelle (texte, images, gestes) et auditive. En effet, « la nouvelle littératie numérique instaure un régime de lectorat différent, dans un contexte global diversifié et en constante mutation » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 65).

² Commission d'enrichissement de la langue française (France). FranceTerme (2000). Récupéré le 14 août 2020 de <http://www.culture.fr/franceterme>.

³ Le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Compte tenu de l'évolution des supports médiatiques et de leur influence dans l'enseignement, on se questionne sur les pratiques visuelles d'enseignantes et d'enseignants de langues, sur leur niveau de formation et sur leurs utilisations d'images en classe. Notre étude s'appuie sur les notions étudiées en littératie visuelle (LITV) (Fransecky et Debes, 1972) et en littératie médiatique multimodale (LMM) (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les deux faisant partie d'un champ d'études plus large, soit celui des « multilittératies » (New London Group, 1996)⁴. Pour ce faire, nous présenterons les enjeux et les principaux concepts associés à la LITV et à la LMM. Dans le chapitre dédié à l'exposition de notre problématique, nous montrerons la présence marquée des images dans nos habitudes de communication ainsi que l'évolution du langage visuel. Nous décrirons les enjeux issus des transformations technologiques et de leur association avec l'utilisation de différents types d'images (fixes et mobiles) et de supports (monomodaux et multimodaux), notamment dans certaines études en didactique des langues. Ensuite, dans l'exposé du cadre théorique de notre recherche, nous expliquerons quelques concepts reliés aux notions d'image et de langage visuel, ainsi que la fonction des images sur quelques supports didactiques, notamment dans les approches de langue étrangère. Nous exposerons les divers concepts reliés à notre objet de recherche, tel que les notions de littératie, de LITV, de multilittératies et de LMM. Nous expliquerons les liens entre la LITV et la LMM ainsi que le rapport de ces deux concepts à celui des supports didactiques et leur présence dans des travaux scientifiques en LE. Nous présenterons la méthodologie utilisée pour notre enquête de terrain, les analyses de données et leur interprétation, à l'aune des concepts auparavant exposés. Nous terminerons par une conclusion et des remarques sur l'utilisation de différents types d'images dans l'enseignement et dans la formation d'enseignants de langues.

⁴ Voir plus loin pour la définition de ces notions de littératie.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous insisterons tout d'abord sur (1.1) l'omniprésence des images et leur influence dans nos pratiques quotidiennes. Après, nous expliquerons sommairement (1.2) l'évolution de la notion de langage visuel. Ensuite, nous présenterons (1.3) l'apport des images et des supports médiatiques pour l'enseignement et (1.4) les enjeux associés à ces nouveaux supports pour la didactique des langues. Nous montrerons (1.5) la présence de la LITV et de la LMM dans les études en didactique des langues. Nous terminerons par (1.6) la présentation de nos objectifs de recherche.

1.1 L'omniprésence des images

Il y a un ancien proverbe chinois, attribué à Confucius (551 av. J.-C.-479 av. J.-C.), qui dit qu'« une image vaut mille mots ». Ce proverbe semble toujours actuel puisque nous sommes « baigné(s) par les images » (Avgerinou, 2009, p. 28) et que nous avons même l'impression de vivre dans une « civilisation des images » (Joly, 1993/2005, 2010). La présence d'images est remarquable partout et on observe la transformation des habitudes des populations qui deviennent de plus en plus consommatrices de signes visuels (Joly, 1993/2005, 2010) : ceux utilisés par la publicité (dans des magazines, à la télévision, sur Internet, etc.) et d'autres employés pour nous renseigner, nous informer ou nous éduquer (par ex., des panneaux publicitaires, des livres d'images, des

manuels scolaires). Les images sont présentes dans nos relations sociales (Joly, 1993/2005, 2010 ; Avgerinou, 2009 ; Serafini, 2014), surtout depuis l'évolution du Web 2.0 en 2005 (Serre, 2007). Avec le Web 2.0, les utilisateurs d'Internet sont devenus aussi des producteurs d'images, telles que les photographies prises par des appareils numériques et partagées sur des réseaux sociaux (par exemple, Facebook, Instagram). Pendant qu'Internet a occasionné une augmentation importante de l'interactivité entre ses internautes, et ce depuis son origine, le Web 2.0 a changé la relation entre les individus et le contenu du Web (O'Reilly, 2007). Depuis les années 2000, avec l'évolution d'Internet, des technologies (O'Reilly, 2007 ; Serre, 2007) et avec la hausse de l'utilisation personnelle de supports médiatiques (ordinateur, téléphone intelligent, camera, etc.), on peut constater l'intensification de l'emploi de signes visuels de divers types. À l'aide de logiciels de traitement de photos et de vidéos (exemple : Photoshop, Windows Movie Maker), d'applications disponibles sur des appareils numériques et en ligne, de tutoriels de productions audiovisuelles sur Internet, il est possible de créer différents types d'images. En raison des facilités apportées par les TIC aux modes de production visuelle, on voit la notion d'image s'élargir et s'enrichir avec l'ajout de l'audio et du mouvement. On voit des images fixes (par ex., photographie, illustration, bande dessinée) et mobiles (par ex., vidéo, même, GIF) présentées à l'aide de techniques jouant avec la mise en page, la typographie, les formes et les couleurs. Toutes ces variétés de signes visuels sont partagées à travers une infinité de possibilités : messageries instantanées, réseaux sociaux, sites d'hébergement de photos et de vidéos, blogs, etc. Selon Serafini (2014), on ne peut pas négliger le fait que les images jouent un rôle dans presque toutes nos actions et peuvent influencer nos choix. La publicité utilise des images pour attirer notre attention et pour influencer nos décisions : on les utilise pour choisir un plat sur un menu, choisir une destination de voyage, faire des achats sur Internet, comprendre/produire/transmettre des textes visuels, s'orienter par les panneaux de signalisation, choisir un film, un livre, etc. Pourtant, l'omniprésence du signe visuel peut générer chez nous la fausse croyance d'une compétence naturelle pour l'analyse d'images tout simplement à cause de

l'exposition constante aux images dans notre environnement social (Joly, 1993/2005, 2010).

1.2 Évolution de langage visuel

La « multiplication » de signes visuels produits dans les sociétés (Barthes, 1964 ; Dondis, 1973/1997 ; Joly, 1993/2005, 2010 ; Manguel, 2001) démontre l'importance et la nécessité d'une méthodologie fondée sur les caractéristiques propres du langage visuel (Dondis, 1973/1997 ; Joly, 1993/2005, 2010), de manière que l'on comprenne la façon dont les ressources visuelles s'intègrent dans la construction de significations sociales (Kress et van Leeuwen, 2001, 1996/2006). De ce même fait découle l'émergence d'une compétence améliorée de toute personne à la lecture, à la compréhension et à la production de multiples ressources visuelles. Selon l'illustratrice Lima (2009), l'image, tout comme le mot, est un signe graphique qui véhicule un sens. L'illustratrice explique qu'on doit apprendre différents éléments du langage écrit pour être considéré « alphabétisé » (comprendre et utiliser les lettres, les mots, l'orthographe, la grammaire, la syntaxe et la sémantique). Lima (2009) ajoute que la lecture ou l'« alphabétisation » (littératie) visuelle repose également sur une structure de base d'apprentissage, d'identification, de création et de compréhension de messages visuels accessibles à toutes les personnes qui utilisent des systèmes de signes visuels (par exemple, des symboles picturaux et l'écriture phonétique). L'auteure rappelle que la compréhension à partir d'images est le produit de la réflexion sur des concepts résultant du « lent développement des puissances d'abstraction et d'utilisation symbolique » (Lima, 2009, p. 73, notre traduction).

L'importance du langage visuel et de son enseignement a fait surgir la notion de « littératie visuelle » (LITV), soit « (...) un ensemble de compétences visuelles qu'un être humain peut développer lorsqu'il voit et intègre d'autres expériences

sensorielles »⁵ (Fransecky et Debes, 1972, p. 7', notre traduction). Avec l'augmentation de messages visuels et des enjeux véhiculés par les médias, d'autres réflexions ont été nécessaires pour élargir la notion de compétences en LITV.

La complexité des messages visuels médiatiques découle de différentes compositions des modes de communication (écrit, iconique, auditif, gestuel). La notion de multimodalité vient de cette idée qui insiste sur la : « conjugaison d'au moins deux modes sémiotiques dans la production, l'émission, la réception et la compréhension d'un message » (Lebrun, 2015). Le concept de multimodalité a surgi à partir des transformations sociales et technologiques des dernières décennies (New London Group, 1996). On doit le concept de « multilittératies » au New London Group (1996), qui s'est penché sur les transformations dans les moyens de communication et de l'importance de la diversité culturelle et linguistique dans l'enseignement. Concerné par les enjeux apportés par les technologies dans l'enseignement, ainsi qu'appuyé sur les réflexions et les études en « multilittératies », le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM) a défini un cadre de compétences et proposé aussi des activités didactiques qui intègrent les technologies de l'information et de la communication (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; 2012). La notion de LMM et les travaux sur le sujet viennent apporter des contributions importantes aux études en LITV, particulièrement les réflexions émergeant des transformations technologiques et des enjeux apportés en didactique des langues par l'utilisation et le produit des interactions entre les différents modes de communication (par ex., l'audio, le texte et l'image) sur des supports médiatiques. Étant donné la vitesse dans les transformations technologiques, les changements dans les modes de communication médiatique et le développement de capacités visuelles et multimodales, il apparaît important que ces

⁵ « Visual literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences ».

changements soient suivis d'une formation à l'utilisation d'images, ou d'une mise à jour de la formation didactique des enseignants.

1.3 L'apport des images et des supports médiatiques pour l'enseignement

Selon Martel *et al.* (2017 a, 2017 b), les nouveaux supports ont intensifié la présence de l'image dans les médias et cela a eu un impact sur les activités personnelles et éducatives des étudiants universitaires, sur leurs travaux, sur leurs modes de communications et sur leurs divertissements. Ces nouvelles formes de communication visuelle seraient bien présentes chez les nouvelles générations, c'est-à-dire, chez les personnes nées après les années 1980 et appelées « natives du numérique » (« digital natives » ; Prensky, 2001). L'utilisation de nouveaux supports médiatiques peut influencer les pratiques des enseignants, qui sont parfois motivés par leurs apprenants à introduire de nouveaux outils de communication dans les pratiques didactiques de classe (Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b). L'enseignement et l'apprentissage dans ce nouveau contexte technologique et médiatique sollicitent de plus en plus de connaissances concernant les images et les textes multimodaux (Lacelle *et al.*, 2015, Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b). Cependant, ces nouveaux modes sémiotiques de communication restent encore peu utilisés ou considérés dans l'apprentissage formel (Kress et van Leeuwen, 2001 ; Serafini, 2014 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Martel *et al.*, 2017a) et certains étudiants ont tendance à surestimer leur compétence en matière de littératie visuelle (Martel *et al.*, 2017a). Pour que la maîtrise de la littératie visuelle chez les jeunes apprenants ne soit pas superficielle, il faut la parfaire à travers l'enseignement (Lebrun, 2015). Parmi les supports utilisés en contextes privé et scolaire, on retrouve l'ordinateur, la liseuse, la tablette numérique et le téléphone intelligent. Martel *et al.* (2017 a, 2017 b) remarquent que les exposés scolaires des étudiants se font à travers l'utilisation de logiciels de présentation, comme PowerPoint ou Google presentation. On observe la croissance de l'enregistrement de cours sur des sites d'hébergement de vidéos (YouTube, Dailymotion) ou sur des plateformes qui

permettent la création de classes virtuelles (Skype, Moodle, Zoom). Dans ce nouveau portrait scolaire, caractérisé par une présence importante de supports technologiques et de contenus multimodaux, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se voient transformées.

1.4 Les enjeux des nouveaux supports pour la didactique des langues

Dans l'enseignement de langues, on fait l'usage de plusieurs supports didactiques tels que le manuel, les documents audiovisuels, Internet, le tableau traditionnel ou numérique, etc. Malgré les avancements technologiques apportés par les nouveaux supports de lecture numériques (par ex., ordinateur, tablette, liseuse, téléphone intelligent), la préférence pour le support imprimé persiste (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Parmi tous ces objets, le manuel reste encore le support didactique privilégié dans les classes de langues (Nguyen, 2018). Le manuel est un outil important dans les pratiques didactiques, car il oriente l'enseignant sur les contenus à enseigner et aide l'apprenant pendant son parcours d'apprentissage (Guichon et Soubrié, 2013). On peut aussi remarquer l'influence d'autres technologies sur l'actualisation des supports didactiques employés par les enseignants de langues, qui intègrent dans leurs classes des CD-ROM, des vidéos, des manuels numériques, des plateformes d'exercices en ligne, etc. Les supports didactiques sont actualisés selon les demandes du marché éditorial (Bergmann, 2009). Pourtant, certaines adaptations de ces outils ne sont pas toujours bien assimilées, tel le « mariage » du manuel de français langue étrangère (dorénavant FLE) imprimé avec le support numérique (Guichon et Soubrié, 2013).

Avec la mise à jour des supports didactiques, on a noté l'intensification de l'utilisation d'images, spécialement dans les manuels de langues (Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015). Selon Lacelle et Lebrun (2014), les compétences sémiotiques liées à la bonne maîtrise des connaissances associées aux images numériques (fixes et mobiles)

combinées à l'écrit sont plus complexes que celles de la littérature écrite traditionnelle, car les premières exigent de construire des liens simultanés de modes sémiotiques dans un « multitexte », soit des textes multimodaux. Boutin (2012) définit le « multitexte » comme étant différent du document monomodal (qui présente un seul mode sémiotique, soit l'écrit, l'image ou le son), car il combine au moins deux modes, généralement l'iconique et le textuel, sur des supports linéaires (journal, livre, magazine, manuel imprimé) ou non linéaires (des hyperliens présents sur le Web). Kress et van Leeuwen (1996/2006) ont remarqué que dans la société contemporaine, on recourt souvent à des textes multimodaux présentés sur divers supports, analogiques ou numériques, d'où la nécessité d'analyser ces genres textuels, notamment sur les supports numériques émergents, à partir d'une nouvelle conception de la littérature dans l'enseignement, ou des « new literacy » (Kress et van Leeuwen, 1996/2006).

L'intégration du numérique en didactique des langues soulève certains enjeux (Guichon, 2012 ; Villemonteix et Béziat, 2013). Guichon (2012) remarque l'importance de trouver des politiques et des stratégies pour intégrer le numérique dans les formations du FLE. L'auteur donne comme exemple l'innovation technologique apportée par le tableau interactif (ou tableau numérique interactif). Cependant, les enseignants ont eu des difficultés à intégrer cet outil dans leurs pratiques pédagogiques ; par exemple, dans certains cas le tableau interactif est employé d'une autre façon, soit comme tableau de projection (Guichon, dans Alix, 2017). Lebrun, Lacelle et Boutin (2012) affirment que pour bien utiliser et intégrer les nouvelles technologies numériques, il faut assurer une formation ciblée dans le cadre de la didactique de la discipline ; il faut aussi donner aux enseignants une formation sur la lecture d'images et les relations entre le texte et l'image. Martel *et al.* (2017 a, 2017 b) aussi notent que l'usage des nouveaux médias étant complexe, pour diminuer l'écart entre les pratiques d'apprentissage informelles et formelles, il faudrait réviser les pratiques de formation des enseignants (Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b). La compétence

à communiquer à l'aide d'outils numériques variés est en effet la moins maîtrisée par les enseignants (Chaput, 2015 ; Villeneuve *et al.*, 2012).

1.5 La présence de la LITV et de la LMM dans les études en didactique des langues

Vandendorpe (2008) remarque que plusieurs recherches ont été menées pour démontrer le rôle joué par les images sur des supports tels que les livres traditionnels et numériques. Dans l'enseignement et dans l'apprentissage de langues étrangères, il a été noté que la photographie est fréquemment utilisée comme lien entre le contenu didactique et la réalité, à travers l'illustration de thèmes linguistiques apparaissant dans le manuel, dans des situations quotidiennes d'utilisation de la langue (Nguyen, 2018 ; Novellino, 2007). Plusieurs photos utilisées dans des manuels, ainsi que d'autres types d'images (affiches, graphiques, tableaux), sont prises d'autres contextes et mises dans le contexte d'enseignement des langues (Novellino, 2007). L'aspect social de l'image en langue seconde est nécessaire, car l'apprenant accède ainsi à la culture du pays étudié. Cependant, l'enseignant doit être vigilant quant aux types d'idées véhiculées par des images, par exemple, pour ne pas renforcer des messages idéologiques ou stéréotypés associés à la langue et à la culture cible (Alves, 2011). La nature « polysémique » de l'image (Barthes, 1994) permet qu'elle soit manipulée, surtout quand elle est enlevée de son contexte de création (Kress et van Leeuwen, 1996/2006).⁶

Dans les travaux en didactique du FLE, on a vérifié l'augmentation des images dans des manuels depuis les années 1980 (Bergmann, 2002, 2009 ; Cristovão, 2015 ; Novellino, 2007 ; Nguyen, 2018). La présence de l'image dans les manuels a influencé les pratiques des enseignants de langues, qui se servent des éléments graphiques des

⁶ Voyons, comme exemple dans l'actualité sur Internet, l'utilisation d'images et d'audio dans la création de memes pour l'humour, ou la création/adultération de messages et leur utilisation dans la propagation de désinformations (*fake news*), pour manipuler l'opinion publique.

unités didactiques comme outil pour l'analyse visuelle préliminaire du texte et du contenu linguistique (Bergmann, 2009 ; Caravolas, 1984 ; Cristovão, 2015 ; Germain, 1993). La mise en page d'éléments graphiques des manuels de langues peut aussi motiver l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, principalement quand il y a un lien entre les activités linguistiques (compréhension et production écrite et orale) et des éléments visuels et audiovisuels (Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015). L'image peut aussi servir à atténuer les efforts provoqués par la lecture de textes longs, faciliter l'accès à la compréhension et donner la possibilité de considérer d'autres réflexions sur un thème déterminé (Bergmann, 2009).

Malgré la présence d'études sur des analyses d'images dans le contexte de la didactique du FLE, nous n'avons pas trouvé d'études qui apportent des données sur les types actuels de supports didactiques employés en classes de FLE, ainsi que sur l'état de la formation actuelle (formelle ou informelle) d'enseignants de FLE à l'utilisation d'images en didactique des langues. Nous avons aussi remarqué le manque d'études touchant les représentations des enseignants de leur besoin de formation de l'utilisation de supports visuels et multimodaux dans leurs pratiques didactiques. Les deux notions de littératies mobilisées dans cette étude, soit la LITV et la LMM, nous permettent de mieux comprendre le rôle des images et des supports dans l'enseignement des langues. Avec l'évolution accélérée des moyens de communication, les échanges étant de plus en plus fréquents sur des supports numériques et l'utilisation intensifiée de textes multimodaux, l'enseignement est aussi influencé par ces transformations médiatiques. Pour s'adapter à ces changements, il est important d'avoir un regard sur les notions de littératies qui sont en lien non seulement avec le langage verbal, mais aussi avec les supports et les différents modes de communication.

1.6 La présentation des objectifs de recherche

En raison de la présence d'images et des enjeux d'apprentissage qui découlent de l'utilisation de messages visuels dans des supports didactiques présents en classe de langues (manuel, vidéos, CD-ROM, Internet, etc.), nous nous questionnons sur les enjeux soulevés par l'emploi d'images.

Notre projet de recherche a donc deux objectifs :

- 1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en littératie visuelle d'enseignants de FLE, dans le cadre d'une formation de jeunes adultes, dans une Faculté de Lettres-FLE et dans son École de langues au Brésil ;
- 2) décrire leur formation déclarée (formelle et informelle) concernant la LITV et la LMM, de même que vérifier la présence de ces deux notions dans les pratiques de classe et la formation à l'utilisation didactique d'images en classe de FLE.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les principaux concepts et théories en lien avec les images, la LITV et la LMM. Nous présenterons aussi des travaux en didactique des langues qui ont des liens avec ces deux notions en littératie.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous expliquerons le concept d'« image » (2.1) et l'évolution de la notion du langage visuel (2.2). Après, nous présenterons la fonction des images dans des manuels de langues (2.3) et le rôle des images dans les approches de LE (2.4). Ensuite, nous présenterons les définitions des concepts de littératie (2.5), de littératie visuelle (2.6), de « multilittératies » (2.7) et de littératie médiatique multimodale (2.8). Nous traiterons brièvement la présence de la LITV et de la LMM dans certains curriculums scolaires (2.9). Nous expliquerons les liens entre la LITV et la LMM (2.10) et le rôle des supports didactiques dans l'enseignement de langues (2.11). Nous présenterons d'abord les notions de LITV et de LMM dans la littérature scientifique (2.12) et, dans un deuxième temps, nous traiterons des études en didactique du FLE, selon ces deux notions de littératie (2.13). Nous présenterons les résultats et les limites des recherches en didactique du FLE concernant la LITV et la LMM (2.14). Nous terminerons ce chapitre par le rappel de nos objectifs et la formulation de nos questions de recherche.

2.1 Le concept d'image

Notre recherche sollicite différents concepts ayant trait à la LITV, au cœur desquels nous trouvons le concept central d'« image ». Selon Jean-Pierre Robert (2002), le terme « image », du latin *imago*, désigne les différentes représentations d'un objet (dessin,

photographie, gravure, schéma, etc.). L'utilisation d'images pour représenter les choses a toujours été présente dans notre environnement, avant même la création de l'écrit, tel qu'on l'observe dans les peintures rupestres des grottes dans l'antiquité (Joly, 1993/2005, 2010). Nous trouvons des peintures rupestres dans différentes régions de la planète, par exemple, dans les grottes de Lascaux (France), d'Altamira (Espagne), du Parc national de la Serra da Capivara (Brésil), de La Cueva de las Manos (Argentine), etc. Au fil du temps, la notion d'image s'est élargie en raison des avancements apportés par les TIC. Dans l'actualité, une image peut se présenter sur une infinité de formats, telles l'image fixe (photographie, graphique, tableau, panneau de signalisation, caractère typographique, idéogramme) et l'image mobile (figure, frimousse, émoticône, mème, GIF, autocollant). Toutes ces formes d'images peuvent encore apparaître en format analogique ou numérique, et être accompagnées de texte (publicité, article, livre), de son (film, vidéoclip de chansons) et d'hyperliens (reportage, menu), en situation synchrone et asynchrone. Dans notre étude, nous retenons la notion d'images qui inclut toutes les représentations visuelles.

2.2 Évolution de la notion de langage visuel

La réflexion sur la puissance et la compétence visuelle a évolué, notamment au cours des dernières décennies, en raison des transformations médiatiques. La compréhension et la maîtrise du langage visuel ont été traitées dans des travaux de plusieurs spécialistes de l'image qui se sont interrogés sur les significations des codes visuels, l'habileté spontanée à la lecture, à l'utilisation et à la manipulation d'images.

Dans les années soixante, Barthes (1964) a affirmé que l'image et les autres codes sémiotiques (la photographie, les codes vestimentaires, la publicité) sont toujours liés au code verbal. L'auteur considère que l'image a une nature « polysémique » et que, en conséquence, elle est susceptible d'être manipulée et interprétée de diverses manières. Selon Barthes (1964), il y a des cas où le texte verbal sert de guide à

l'interprétation d'un message (« fonction d'ancrage »), et d'autres situations où le texte verbal et l'image sont complémentaires (« fonction de relais »), l'un ne pouvant s'exprimer sans la présence de l'autre. Dans ces deux situations de communication notées par Barthes (1964), on observe le rôle plus fondamental du langage verbal sur le langage visuel pour la transmission d'un message. Dondis (1973/1997, p. 2-4) a remarqué la croissance de l'utilisation d'images sur des supports médiatiques. L'auteure a observé que, tout comme l'avènement de la presse et du livre a créé le besoin d'une « littératie verbale universelle », l'émergence de la caméra photographique (et de toutes ses formes parallèles, comme le cinéma et la télévision) a créé le besoin, à son tour, d'une « littératie visuelle universelle ». Contrairement à l'idée de Barthes (1964), Dondis (1973/1997) a considéré que dans certains cas, le message visuel a la prévalence sur le verbal et par conséquent, la nécessité d'un enseignement basé sur la culture de l'image, dans tous les domaines du visuel, selon une approche spécifique au langage visuel. Elle affirme que pour obtenir une méthode d'application visuelle, il faut analyser cette communication ou la définir en termes associés à la structure du mode visuel (point, ligne, forme, direction, tonalité, couleur, échelle, proportions, mouvement, etc.). Dondis (1973/1997) considère que, comme le langage verbal, le mode visuel est constitué d'un ensemble de données qui peuvent être utilisées dans la production et dans la compréhension de messages.

Comme il a été remarqué par Barthes (1964) et Dondis (1973/1997), la production de contenus visuels s'est intensifiée avec le développement et l'accès à plusieurs supports médiatiques, notamment depuis les années 1990. Ces transformations dans les communications ont été traitées par d'autres auteurs qui se souciaient des enjeux soulevés par l'utilisation d'images et la notion d'une habileté naturelle à l'utilisation du langage visuel. Joly (1993/2005, 2010) a noté que les personnes, en général, ne sont pas initiées à la lecture d'images créées par des spécialistes (comme des messages publicitaires), malgré le fait que ce type de message visuel soit souvent employé pour manipuler l'opinion publique. Concerné par la prolifération d'images, comme Dondis

(1973/1997), Joly s'est intéressée à l'analyse d'images à partir d'un système propre au langage visuel.

Différemment de Barthes (1964), Kress et van Leeuwen (2001, 1996/2006) considèrent que l'image peut être indépendante du texte, même si reliée au texte verbal, car elle est structurée sur elle-même. Comme pour le développement du langage verbal, l'image a aussi besoin d'être étudiée, lue et analysée, selon le système propre de la communication visuelle. Kress et van Leeuwen (2001, 1996/2006) défendent la nécessité d'une littératie visuelle à travers la grammaire du texte visuel. L'idée de « grammaire visuelle » soutenue par Kress et van Leeuwen (2001, 1996/2006) suppose les mêmes structures utilisées dans les productions visuelles remarquées par Dondis (le point, la ligne, la forme, etc.), mais aussi les différentes significations qui leur ont été attribuées et qui ont été peu considérées dans des travaux sur les images. Ces deux auteurs observent dans l'histoire de la sémiotique visuelle occidentale certaines conventions dans les significations et dans la façon dont les éléments visuels ont été utilisés par des créateurs d'images. Parmi les significations et l'utilisation d'images, les auteurs ont noté qu'on a attribué peu d'importance au contexte de production et de réception d'images, ainsi qu'à l'utilisation d'un vocabulaire spécifique et des possibilités d'interprétations de messages visuels, selon les situations privées et propres à chaque culture ; par exemple, les différents systèmes d'écriture (alphabets et idéogrammes) et leur disposition (écriture et lecture de la droite à gauche, ou de la gauche à droite), l'emploi des couleurs et leurs significations, etc. Les études de Kress et van Leeuwen (2001, 1996/2006) soutiennent la nécessité d'une « grammaire du design visuel » (*the grammar of visual design*). Ces auteurs avertissent qu'il ne s'agit pas d'un modèle universel, vu que cette grammaire visuelle présuppose des spécificités à chaque culture, tel qu'il a été observé dans les différents codes de communication, et qui ne sont pas explicités ou systématisés. Les travaux de Kress et van Leeuwen (2001, 1996/2006, p. 177) ont bien souligné la complexité des messages multimodaux.

2.3 La fonction des images dans les premiers manuels de langues

L'emploi d'images a aussi été important dans le milieu éducatif, surtout dans l'enseignement des langues. Le recours aux images comme aide visuelle dans l'enseignement des langues est probablement apparu au XVII^e siècle, avec le manuel créé par Comenius (1592-1670) en 1658 (Germain, 1993).

Selon Germain (1993, p.85), l'écrivain humaniste, théologien tchèque Comenius, né Johann Amos Komenský (1592-1670), est considéré comme le plus grand pédagogue du XVII^e siècle et le fondateur de la « didactique des langues » ou de « l'art d'enseigner ». Comenius croit que la langue est d'origine divine et, en faisant un parallélisme entre les mots et les choses, il suppose que la communication est impossible sans l'utilisation de signes linguistiques (Caravolas, 1984). Comenius suit trois principes didactiques : le principe d'ordre, le principe du plaisir et le principe sensualiste. Selon Germain (1993), ces trois principes correspondraient à ce qu'on considère comme « mettre l'apprenant dans un environnement favorable à son développement » (Germain, 1993, p. 88). De cette manière, le « principe d'ordre » suit « l'ordre naturel » de l'enseignement : d'abord utiliser des exemples, puis des règles et enfin des exercices de pratique de la langue. Le « principe du plaisir » réside dans celui de la tentative de rendre l'éducation plus agréable. Le « principe sensualiste » consiste à axer l'enseignement sur la présentation des choses selon un ou plusieurs sens (la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher) à partir desquels elles peuvent être comprises :

Qu'à notre école ceci soit la règle : [que] tout ce qu'il faut connaître sur les choses qu'il soit enseigné à l'aide des choses elles-mêmes, c'est-à-dire que l'on présente selon les possibilités, les choses réelles ou leur image, pour qu'on puisse les voir, les toucher, les entendre et les goûter, etc. (Comenius, 1651 a, dans Caravolas, 1984, p. 88).

Germain (1993) remarque que, selon les trois principes décrits par Comenius, la vue est le sens le plus important. Il rappelle que Comenius est le concepteur du premier manuel illustré, appelé « *Orbis Sensualium Pictus* » (1658) ou « Le monde sensible illustré » (Caravolas, 1984). Les premières éditions de ce manuel (1658, 1659 et 1662) ont été conçues pour enseigner aux enfants le latin et l'allemand de manière ludique. D'autres éditions bilingues de ce manuel ont été retrouvées, en latin-anglais (1659, 1664) et une édition multilingue latin-allemand-italien-français en 1666. D'un point de vue visuel et organisationnel, le manuel présente des images fixes (en noir et blanc), différents caractères typographiques (polices de caractère, italique, majuscule, minuscule, etc.), une organisation du texte et des images en colonnes et l'emploi de notes numériques (Appendice A). Germain (1993) remarque aussi que dans le manuel « *Orbis Sensualium Pictus* » (1658) on peut trouver une certaine initiation à la phonétique du latin, présentée par l'association visuelle de choses (objets, personnes et animaux) à la description phonétique du son qu'elles produisent. L'alphabet est présenté sur deux pages et chaque page comporte quatre colonnes, la première présentant des images, la deuxième, une courte phrase bilingue, la troisième, une transcription phonétique du son et la quatrième, les formes majuscule et minuscule de la graphie latine, par exemple : [image d'un loup] / *Lupus* ululat, *The Woolf* howleth / lu ulu / L (Appendice A).

Germain (1993) souligne que Comenius aurait été le premier auteur de manuel à recourir au principe du parallélisme des mots et des choses, et à utiliser systématiquement des illustrations dans l'enseignement d'une langue étrangère (dorénavant LE). Après le manuel de Comenius en 1658, les supports visuels ont été largement utilisés dans les méthodes et dans les approches communicatives.

2.4 Le rôle des images dans les approches de LE

Comme nous l'avons remarqué, depuis la création du premier manuel de langues (Caravolas, 1984 ; Germain, 1993), l'image a joué un rôle important dans les supports didactiques utilisés dans l'enseignement des langues. Les approches orales, par exemple l'approche communicative, la méthode audioorale ou encore la méthode directe (Larsen-Freeman, 2000), utilisent toutes sortes d'outils visuels, tels que des cartes de mémoire (*flashcards*), des cartes du monde ou même des dessins sur le tableau traditionnel. Dans les années 2000, une approche créative pour l'enseignement et l'utilisation de la phonétique a été employée dans le manuel *New English File : Elementary Students's Book* (Oxenden *et al.*, 2004, p. 156). À la fin du manuel imprimé, on retrouve un tableau de tous les signes phonétiques de l'anglais, ce qui permet le lien entre l'écrit et la prononciation. L'approche met en relation des images qui contiennent un format analogue aux symboles phonétiques, par exemple l'image d'un taureau, le lien avec ce mot (*bull*) et le signe phonétique [ʊ] (Appendice B). Ce tableau phonétique est disponible en ligne, où on retrouve l'intégration multimodale du signe phonétique, de l'image et de la prononciation du phonème, ce qui permet une meilleure compréhension de l'alphabet phonétique et de la prononciation de chaque son.⁷

Avec l'apparition de différentes approches de l'enseignement des langues et l'évolution des supports didactiques, devenus de plus en plus audiovisuels, les notions de compétences linguistiques en didactique des langues se sont élargies. Selon Serafini (2014, p. 4), divers chercheurs et éducateurs ont revendiqué la nécessité d'un

⁷ On retrouve ce tableau en ligne, ainsi que d'autres activités de phonétique (<https://elt.oup.com/student/englishfile/?cc=ca&selLanguage=en>)

élargissement du concept de littératie. Ce concept sera développé dans la section qui suit, soit la section 2.5.

2.5 Les diverses définitions du concept « littératie »

L'OCDE (2013) définit la littératie comme

la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des *textes écrits* pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel. La littératie englobe une variété de compétences, depuis le décodage de mots et de phrases jusqu'à la compréhension, l'interprétation et l'évaluation de textes complexes (OCDE, 2013, p. 64).

Cette définition suit la conception classique de la littératie comme relevant du domaine de l'écrit. Cependant, au fil du temps, les chercheurs et les chercheuses ont adapté le concept de littératie en fonction des transformations sociales et des exigences du marché du travail, ce qui demande la résolution de tâches de plus en plus complexes ; plusieurs de ces enjeux sont associés au traitement de l'information et à l'utilisation des nouvelles technologies.

Blain (dans Lafontaine et Pharand, 2015, vii) reformule la définition de la « littératie » en affirmant que

la littératie est constituée de compétences multidimensionnelles comprenant la capacité d'utiliser le langage oral ou écrit, les images et la technologie pour écouter et lire, comprendre, analyser et critiquer l'information, en produire de nouvelles et les publier. Elle permet de partager le savoir, de collaborer avec les autres et de produire du sens, que ce soit dans le contexte familial, communautaire, scolaire ou professionnel. La littératie s'avère un outil essentiel à l'épanouissement des individus, leur permettant ainsi de participer activement à la société démocratique. (Blain, 2015, viii)

Cette conception de la littératie étant très générale, nous devons circonscrire son champ d'action selon des domaines plus précis (Blain, 2015, viii), par exemple, le visuel, le

sonore et l'audiovisuel. Cependant, avec le développement des technologies, on ne peut pas négliger l'importance des supports utilisés (analogiques et numériques) et de leur influence sur les notions de littératie dans l'enseignement et l'apprentissage.

2.6 La littératie visuelle

L'International Visual Literacy Association (dorénavant IVLA) explique que dans son concept fondamental, la « littératie visuelle » est considérée comme « l'habileté à lire, écrire et créer des images visuelles » (Notre traduction).⁸ Selon l'IVLA, le terme « littératie visuelle » a été créé par John Debes en 1969, qui est aussi le fondateur de l'IVLA (Brill, Kim, et Branch, 2007). Nous trouvons la définition de LITV dans un article de Fransecky et Debes (1972, p. 7) qui considèrent la « littératie visuelle » comme « (...) un ensemble des compétences visuelles qu'un être humain peut développer lorsqu'il voit et intègre d'autres expériences sensorielles ». Ces deux auteurs remarquent que les personnes qui maîtrisent la littératie visuelle (*visually literates*) peuvent « lire » et « écrire » (c'est-à-dire composer des propositions visuelles) en utilisant le langage visuel. Ces personnes sont capables de traduire le langage visuel en langage écrit (et vice versa) et développent un sens critique envers la communication visuelle (Fransecky et Debes, 1972).

Comme la définition de la littératie, celle de la « littératie visuelle » a aussi subi des actualisations en raison, entre autres, des évolutions technologiques. Morgan Spalter et van Dam (2008, p. 93), par exemple, définissent la « littératie visuelle numérique » comme « l'habileté de créer et comprendre l'information visuelle créée avec

⁸ « The basic definition of visual literacy is the ability to read, write and create visual images. »
Récupéré de <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy/>

l'ordinateur » (Notre traduction)⁹. Ils ajoutent que cette littératie est l'habileté d'évaluer avec critique l'information visuelle (2D, 3D, image fixe et mobile), de prendre des décisions basées sur l'information visuelle et d'utiliser l'ordinateur pour créer des communications visuelles. Avec les transformations sociétales, amenées surtout par des évolutions technologiques et économiques, on observe la valorisation d'autres compétences en communication, qui englobent la maîtrise des supports où les messages sont diffusés.

2.7 Le concept de « multilittératies »

Pour mieux comprendre les deux notions de littératie mobilisées dans cette recherche, nous trouvons important d'introduire la définition du terme « multilittératies », celle-ci étant un concept plus large dans lequel s'insère la notion de LITV et de LMM. On retrouve le mot « multilittératies » surtout dans des travaux en didactique des langues. Le terme « multilittératies » a été créé dans les années quatre-vingt-dix, à partir des études du New London Group (1996, p. 63), qui s'en est servi « pour décrire deux débats importants que nous pourrions avoir avec l'ordre culturel, institutionnel et global émergent : la multiplicité des chaînes et médias de communication, et l'importance croissante de la diversité culturelle et linguistique » (Notre traduction)¹⁰. Le New London Group était un groupe de chercheurs qui se sont réunis en 1994 à New London, dans le New Hampshire (nord-ouest des États-Unis), « afin de repenser complètement l'enseignement de la littératie, jusque-là dominé par la tradition de l'imprimé et du lire-écrire » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 149). Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) expliquent que le concept « multilittératies » a été créé dans un monde

⁹ « (...) [digital visual literacy] is the ability both to create and to understand certain types of information, in this case visual materials created with a computer ».

¹⁰ « (...) [multiliteracies] a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity ».

transformé par les technologies et les capacités nécessaires lors de leur utilisation. Les chercheurs du New London Group se sont centrés sur une approche plus contemporaine de la littératie, basée spécialement sur les médias et les technologies. Connors (2013, p. 33) remarque que les « multilittératies » s'appuient sur « diverses pratiques linguistiques et culturelles que les élèves apportent en classe » (Notre traduction)¹¹. Pour le New London Group, la notion de « multilittératies » aborde les deux aspects connexes, qui sont la multiplicité des modes de communication et le contexte social. Sur le plan social, les chercheurs du New London Group croient que les différences linguistiques et culturelles des élèves doivent être prises en compte et non pas effacées, et que la littératie doit permettre aux gens de se développer dans leur vie professionnelle, personnelle et civique (New London Group, 1996). Les travaux précurseurs du New London Group ont été d'abord fortement théoriques avant d'évoluer naturellement vers des propositions scientifiques de plus en plus préoccupées par la transposition et le transfert didactiques des savoirs conceptuels. Le groupe de chercheurs a proposé « un premier cadre épistémologique et éducatif qui mettait à l'avant-plan les multiples façons de produire du sens avec et (ou) sans l'écrit, d'où l'utilisation du concept de multilittératies » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p. 149).

¹¹ « (...) the diverse linguistic and cultural practices students bring to the classroom ».

La Figure 2.1 illustre les cinq modes et les éléments qui constituent les « multilittératies » : les littératies linguistique, auditive, spatiale, gestuelle et visuelle.

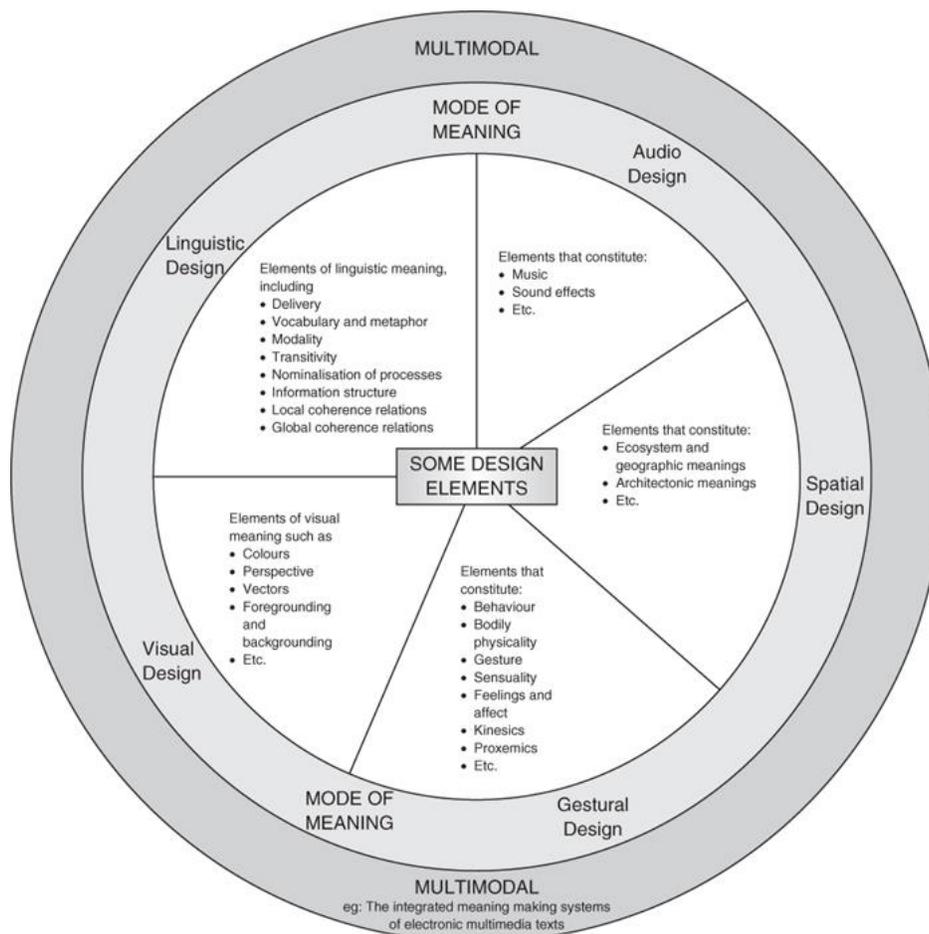


Figure 2.1 — Modèle de « multilittératies » du New London Group (1996, p. 83)

Lebrun (2015) explique que, dans le modèle de littératie proposé par le New London Group (Figure 2 1), la LITV appartient principalement au design visuel (*visuel design*), qui est composé d'éléments qui tiennent compte de la relation entre l'écrit et l'image. La LITV fait aussi « l'interface entre les sens linguistiques (*linguistic design*) et visuels dans le multimédia » (Lebrun, 2015, Section 3). La notion de LMM prend également appui sur le concept de « multilittératie » et se focalise sur les dimensions didactique et pédagogique, à l'origine des études menées par le groupe de recherche en littératie

médiatique multimodale (LITMEDMOD)¹², spécialement dans l'espace francophone (Lacelle, Boutin et Lebrun 2017).

2.8 La littératie médiatique multimodale

Selon Martel *et al.* (2017 a), le concept de littératie médiatique multimodale (LMM) a été le résultat de l'investissement du travail de chercheurs qui ont pris en compte les apports des nouvelles pratiques communicationnelles (l'écriture en ligne, la production audiovisuelle, etc.) basées sur des messages (écrit, oral et visuel) dynamiques et interactifs. Ces chercheurs définissent la LMM comme

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 situation et au support de communication (traditionnel et [ou] numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et (ou) de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p 8)

Dans l'ouvrage « La littératie médiatique multimodale » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), on trouve des propositions d'activités didactiques qui intègrent les nouvelles technologies, tels les blogues ou les réseaux sociaux, mais aussi des supports visuels, tels les livres (bandes dessinées, romans-photos) et les jeux vidéos. Ces outils permettent le développement de différentes habiletés et compétences, telles que « reconnaître ou produire des messages médiatiques faisant appel aux codes textuels et iconiques », « intégrer l'idéologie critique », « faire une analyse textuelle qui inclut le contexte social » (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). Pour guider l'enseignant dans des pratiques médiatiques multimodales, le groupe de recherche en LMM a proposé une

¹² Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LITMEDMOD). Récupéré de <http://litmedmod.ca/>

grille des compétences (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) articulée en cinq catégories (Annexe A) : 1) compétences cognitives et affectives générales ; 2) compétences pragmatiques générales ; 3) compétences sémiotiques générales ; 4) compétences modales spécifiques ; 5) compétences multimodales (Lacelle *et al.*, 2015). Cette grille a été élaborée par des chercheurs de plusieurs domaines d'enseignement (langues, arts, histoire et géographie) et destinée au milieu scolaire, surtout celui de la didactique des langues.

Cette grille de compétences emprunte à plusieurs approches (sémiotique, cognitiviste, subjective et multimodale) basées sur l'activité du lecteur producteur de « multitextes » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), les activités de réception et de production étant essentielles pour l'individu littéracié contemporain (Martel *et al.*, 2017a). Cependant, il y a encore peu de recherches dans le champ de la LMM (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Pourtant, les contributions de la LMM peuvent orienter les enseignants et les aider à faire réaliser des travaux multimodaux à leurs élèves.

2.9 La présence de la LITV et de la LMM dans des curriculums scolaires

Du point de vue des relations texte-image dans les programmes officiels, Lebrun (2015) remarque la présence effective de la LITV (soit la production et la manipulation d'images) dans les curriculums de certains pays (Australie, Grande-Bretagne, États-Unis). Selon Lebrun (2015), dans les « curriculums audacieux » des pays où la LITV occupe un espace d'importance, les élèves apprennent à avoir un regard plus critique sur les images (fixes et mobiles), de façon à mieux comprendre, identifier, réagir, évaluer et créer des productions visuelles multimodales. On leur enseigne à remarquer le contexte historique, culturel et social des images, ainsi que des éléments techniques et formels de la composition, tels le style, les techniques de production, l'esthétique et l'éthique de la production (Lebrun, 2015). L'auteure a aussi observé l'importance donnée au travail visuel, selon une conception plus généralisée, dans le cadre de

l'enseignement de l'éducation à l'image, à travers le cinéma et l'audiovisuel, par le ministère de l'Éducation nationale en France. Au Québec, l'enseignement du visuel se retrouve dans l'enseignement des arts plastiques, mais sans les dénominations de « littératie visuelle » ou de « littératie médiatique multimodale ». Au Québec, on retrouve également des études sur les nouvelles technologies (sur les œuvres numériques ou le jeu vidéo), mais sans le traitement des relations texte-image (Lebrun, 2015).

2.10 Les liens entre la LITV et la LMM

Notre intention dans ce travail est de mener une étude sur l'utilisation d'images dans l'enseignement des langues, du point de vue de la notion en LITV et prenant appui sur les compétences en LMM. Le champ de la LMM introduit un autre regard sur les dispositifs multimodaux et leur utilisation dans l'enseignement. La LITV comporte quelques compétences de la LMM, tant lors de la réception que de la transmission de messages. Lebrun (2015) explique que la LMM et les « multilittératies » « constituent un langage (...); elles se concrétisent tant sur des supports traditionnels que numériques, et, enfin (...) elles se veulent critiques des contenus idéologiques sous-jacents aux messages véhiculés, et donc, socialement responsables » (Lebrun, 2015, section 3).

2.11 Les supports didactiques et leur rôle dans l'enseignement de langues

Comme nous l'avons présenté dans notre problématique et dans notre cadre théorique, l'enseignement des disciplines liées au développement de la littératie traditionnelle ne suffit plus. Face aux défis du monde actuel, surtout pour l'accès au marché du travail (OCDE, 2013), il faut maîtriser des compétences associées tant aux nouveaux supports technologiques qu'au traitement de leurs messages. L'élève de nos jours vit dans un autre contexte où il est exposé à une réalité de communication en transformation

constante, d'où la nécessité de se réinvestir et de réadapter les connaissances à d'autres objets, situations et contextes. Pour la communication sur les nouveaux supports, plusieurs compétences sont sollicitées au moment de la réception et de la production de messages. Ces messages sont produits en différents langages (langage littéraire, filmique, hypertextuel), modes (cinétique, sonore, textuelle et visuelle) et codes (graphiques, scénographiques, vidéographiques, musicaux) (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p 204).

On retrouve dans les classes une panoplie d'outils traditionnels ou analogiques (manuel, livre, tableau traditionnel, etc.), ainsi que d'autres, plus actuels et numériques (téléphone intelligent, tablette, liseuse, etc.), destinés à développer des compétences en LITV et en LMM. Selon Guichon et Soubrié (2013), le tableau blanc interactif et le vidéoprojecteur, par exemple, sont les outils fréquemment utilisés par les enseignants de langues. Le tableau blanc interactif, ou tableau numérique interactif (désormais TNI), rassemble plusieurs outils technologiques qui sont en disparition dans les classes de langue (exemple, le magnétophone et le magnétoscope) et la mise en œuvre d'activités audiovisuelles, en permettant de déclencher la production orale ou la réflexion sur la langue à partir d'activités de visualisation et d'animation. (Guichon et Soubrié, 2013). Au Québec, par exemple, dans les années 2000, le ministère de l'Éducation et le gouvernement du Québec ont fait de grands investissements pour l'acquisition de ressources numériques, d'équipements informatiques et de projection, tel le TNI (CEFRIO, 2014).

2.12 Les notions de LITV et de LMM dans des études de langues

Des notions issues de la LITV et de la LMM se retrouvent dans des études du domaine de la didactique des langues. Ainsi, des recherches ont été menées pour démontrer le rôle joué par les images dans des supports tels les livres traditionnels et numériques (Araújo-Bühler, 2009 ; Vandendorpe, 1999, 2008). Nous avons également repéré

quelques travaux destinés à vérifier le rôle et l'importance des images sur des supports médiatiques (Martel *et al.*, 2017a et 2017b) et dans des manuels d'enseignement de langues (Alves, 2011 ; Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015 ; Novellino, 2007).

En 2016, Martel *et al.* (2017a et 2017b) ont réalisé une étude portant sur l'identification et la description des pratiques d'apprentissages formels et informels d'étudiants au baccalauréat en sciences de l'éducation et en sciences de la gestion de l'Université du Québec à Rimouski (N=279 ; âgés de 18 à 42 ans) en matière de LITV : l'usage (formel et informel) des outils de communication ; l'usage et les enjeux de l'aspect visuel dans les sources d'information et de divertissement ; l'importance et le sentiment des étudiants par rapport à leurs compétences en LITV. Les auteurs ont été orientés par la question générale suivante : « Quelles sont les pratiques d'apprentissages formels et informels des étudiants en sciences de l'éducation et en sciences de la gestion en matière de littératie visuelle et quelle est leur appréciation actuelle des pratiques d'enseignement retenues par les formateurs universitaires ? ».

Pour la réalisation de cette étude, les auteurs ont utilisé une approche mixte, soit la passation d'un questionnaire d'enquête et la réalisation de trois groupes de discussion (un échantillon de treize étudiants volontaires). Les résultats de cette étude ont mis en lumière l'usage (formel et informel) des outils de communication dans lesquels l'image occupe une place importante chez les étudiants sondés, l'usage et les enjeux de l'aspect visuel dans les sources d'information et de divertissement, l'importance accordée aux compétences liées à la LITV et le sentiment de compétence des participants de l'étude à l'égard de ces dernières. Deux constats importants ont été faits par les auteurs : les pratiques d'apprentissage présentent des ressemblances, mais aussi des différences selon le contexte dans lequel elles sont mises en œuvre (vie personnelle vs vie académique) et ces pratiques, en matière spécifiquement de LITV, illustrent la prise en compte de plus en plus importante de l'image comme mode de communication et d'apprentissage.

Martel *et al.* (2017a, 2017b) remarquent comme une limite importante à leur étude le fait d'avoir peu de recherches (« voire aucune ») concernant les pratiques de formation en matière de LITV en contexte universitaire. Les auteurs ont aussi noté la grande importance accordée aux outils technologiques employés comme support à l'enseignement, mais cette importance n'est pas due à leur insertion dans une perspective communicationnelle selon le paradigme de la multimodalité.

Du côté des LE, nous avons remarqué les travaux de Novellino (2007) et de Alves (2011). Novellino (2007) a réalisé une étude à la fois qualitative et théorique concernant le lien entre l'image et la multimodalité, en étudiant le rôle des photographies dans les prescriptions de pratiques didactiques suggérées par un manuel d'anglais LE. Le manuel choisi fait partie de la série *Framework* (2003) et suit les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECRL), dans sa version pour l'anglais LE (*Common European Framework*). Ce manuel est utilisé par des apprenants de niveau pré-intermédiaire dans des cours offerts par le département de lettres de l'université PUC Rio (Université Pontificale Catholique à Rio de Janeiro). Les résultats de cette étude ont démontré que les photographies sont utilisées dans 67,96 % du manuel et ont une fonction importante dans diverses situations d'enseignement : illustration, support visuel aux activités, lien de contact entre les enseignants et les apprenants avec le monde réel et apport de significations diverses au manuel. Les analyses ont encore démontré le besoin d'autres recherches sur la multimodalité dans les manuels et le développement de nouvelles méthodologies d'analyse visuelle.

Alves (2011) a examiné dans une étude qualitative descriptive la cohérence de l'utilisation d'images dans les unités didactiques de manuels d'italien LE utilisés à l'Université de São Paulo (USP) et à l'Université Fédérale du Rio de Janeiro (UFRJ). Les manuels ont été analysés selon la perspective de la littératie visuelle de plusieurs théoriciens de l'image. Le corpus de cette étude était composé de deux manuels (*Linea*

Diretta, 1997, 2005 ; *Nuovo Progetto Italiano*, 2007, 2008), qui suivent les recommandations du CECRL pour l'enseignement de l'italien (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*). Un troisième manuel (*Bravissimo!*, 1999) a été créé avant l'apparition du CECRL et il a été utilisé pour comparer les approches visuelles plus anciennes avec celles plus actualisées des manuels *Linea Diretta* et *Nuovo Progetto Italiano*. Alves (2011) se proposait de vérifier la présence de messages idéologiques ou stéréotypés apportés par les images, ainsi que leur cohérence avec les objectifs didactiques. Le résultat de l'analyse des trois manuels a démontré l'utilisation d'images qui contiennent des caractéristiques stéréotypées des Italiens et des étrangers, telle la préférence pour les villes du centre et du nord du pays et des photographies représentant des immigrants comme sous-employés, sales ou mal habillés.

2.13 La LITV et la LMM dans des études en didactique du FLE

Du côté de l'enseignement du FLE au Brésil, les travaux plus récents qui ont un lien avec la LITV et la LMM datent des années 2000. Nous nous attarderons particulièrement, à cause de leur pertinence, sur les études de Bergmann (2009) et de Cristovão (2015) portant sur le rôle des manuels et les pratiques d'enseignants de FLE au Brésil.

En 2009, Bergmann a mené une étude de cas sur le manuel comme instrument motivationnel dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE, du point de vue d'enseignants et d'apprenants de FLE. Pour mener cette étude, la chercheuse a analysé l'approche des auteurs de manuels selon la structure visuorganisationnelle du livre, en étudiant la mise en page, le choix des couleurs, la qualité des images, le choix des personnages et des contextes fictionnels, etc. À partir de ces notions, Bergmann (2009) a interrogé la façon dont les enseignants de langues utilisent le manuel de FLE *Forum 1* (2000), leurs perceptions concernant la motivation apportée aux apprenants relativement aux activités proposées par le manuel, ainsi que celle provoquée par les

activités complémentaires amenées par les enseignants. L'échantillon de cette étude était composé de 10 enseignants de FLE et de leurs apprenants (de 18 à 63 ans, même proportion entre hommes et femmes) d'un Centre de langues au Brésil. Le corpus de l'étude date de 2004 comporte des enregistrements de vidéos de classes de FLE, de questionnaires et des schémas organisationnels des outils didactiques utilisés en classe (les propositions du manuel et des activités complémentaires apportées par les enseignants, telles des vidéos, des chansons, etc.) sur un semestre (soit 60 heures de cours).

Parmi les résultats obtenus par Bergmann (2009), quelques-uns ont un lien avec l'utilisation d'images et les supports didactiques. D'abord, il a été remarqué que les enseignants ont une perception positive des propositions linguistiques et visuelles présentées au début de nouvelles leçons du manuel analysé. Les enseignants considèrent que ces leçons sont riches à cause des nouveaux apports linguistiques (des mots, des expressions, des thèmes, des situations) et visuels (leçons riches en images, en couleurs, etc.). Parmi les activités apportées par les enseignants et considérées comme motivantes par les apprenants, l'étude a démontré que les chansons (avec un support visuel, comme des paroles ou une vidéo) et des extraits de vidéos sont les activités complémentaires que les apprenants appréciaient le plus, suivies des activités (compréhension et production orale et écrite) associées avec des images (affiches, tableaux, cartes géographiques). Quant aux activités proposées par le manuel et considérées moins motivantes par les apprenants, en revanche, celles comportant seulement des contenus textuels sont jugées comme étant les moins motivantes. Cependant, quand les activités d'écriture (compréhension et production écrite) étaient associées à des images et des audios, les apprenants les trouvaient plus motivantes.

La deuxième étude brésilienne qui a retenu notre attention, celle de Cristovão (2015), avait comme objectif d'analyser la présence et les propositions pour l'utilisation d'images dans des manuels de FLE. L'auteure a vérifié l'hypothèse d'une mobilisation

majeure des images dans des manuels de FLE dans la décennie 1982-1990. Cristovão a soumis un questionnaire en ligne à des enseignants de FLE de certaines écoles publiques et privées de São Paulo, au Brésil. L'objectif était de mieux connaître les perceptions de ces enseignants, ainsi que les adaptations d'activités réalisées lors de l'utilisation des prescriptions fournies par les supports (manuel et guide pédagogique) concernant l'utilisation d'images et du texte multimodal en classe de FLE. Cristovão (2015) a réalisé l'étude de quatre manuels de FLE (*Archipel 1*, 1982 ; *Écho A1*, 2010 ; *Espaces 1*, 1990 ; *Forum 1*, 2000). Son questionnaire en ligne était composé de 30 questions (fermées et ouvertes). Le questionnaire était divisé en cinq grands thèmes : 1) données sociodémographiques ; 2) pratiques culturelles ; 3) possibilités d'utilisation de l'image dans une classe de FLE ; 4) préconisations des guides pédagogiques pour l'utilisation de l'image dans les manuels didactiques de FLE ; 5) utilisation effective de l'image dans une classe de FLE. Un échantillon de 35 enseignants (de 26 à 65 ans) a répondu au questionnaire. La majorité de ces enseignants appartenait à l'Alliance française de São Paulo, une autre partie provenait d'autres écoles privées et publiques de São Paulo et d'autres enseignants n'appartenaient à aucune institution scolaire. L'auteure a observé un changement dans l'utilisation d'images dans les manuels analysés, soit 60 % des pages illustrées en blanc et noir dans *Archipel* (1982) et 100 % des pages colorées et illustrées, avec une grande variété d'images, dans *Espaces* (1990). En ce qui concerne les analyses des manuels, il a été observé que les préconisations pour l'utilisation d'images concernent des contextes spécifiques, par exemple, l'illustration d'une situation pour introduire un thème (communicatif, linguistique ou culturel). On a aussi observé une présence plus marquée de textes multimodaux, et spécialement de textes qui associent l'écrit et l'image. La chercheuse a néanmoins noté que les activités multimodales proposées ne reliaient pas les différents types de messages (ex. : audio et image) et que le support visuel avait une fonction généralement décorative ou subordonnée à l'écrit. Quant aux résultats du questionnaire, la majorité des enseignants a déclaré avoir une perception positive du rôle de l'image dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FLE (80 %, $n=35$). La majorité a déclaré

que les prescriptions des supports éditoriaux fournissaient des orientations « limitées » sur l'utilisation d'images (56 %, $n=35$). Un autre pourcentage (44 %) a affirmé créer ses propres activités à partir des images du manuel. Par rapport à l'utilisation d'images associées à des objectifs linguistiques visés, on a remarqué que le lexique était un thème fréquemment utilisé dans les pratiques d'enseignants de FLE, la grammaire et la phonétique étant moins abordées. L'auteure a aussi remarqué l'importance de l'inclusion dans la formation des enseignants de FLE de cours d'introduction à l'utilisation d'outils multimodaux.

2.14 Les résultats et les limites des recherches en didactique du FLE

Selon les études ici relatées, surtout celles sur l'enseignement du FLE (Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015), les images sont mobilisées lors de plusieurs activités proposées par les manuels de langues. Les enseignants de langue travaillent de manière préliminaire sur l'exploration visuelle du contenu, en présentant des éléments graphiques (illustrations, photos, tableaux), puis passent à l'analyse des textes (Bergmann, 2009). Dans l'étude de Bergmann (2009), on trouve des données qui peuvent être liées aux notions de LITV, même si le concept central de l'étude était la motivation et en lien avec les contenus proposés par le manuel. Ces informations sont mises en relation avec des enjeux apportés par l'image et les supports didactiques : (1) l'analyse matérielle et visuorganisationnelle du manuel de FLE (donc un support imprimé et multimodal) ; (2) le portrait des pratiques visuelles (monomodales et multimodales) d'enseignants de FLE au Brésil, qui ont souvent recours à des outils imprimés (des textes, des affiches, des cartes) et numériques (les chansons avec des paroles et les vidéos). Cristovão (2015) a utilisé des rapports théoriques centrés sur la littératie visuelle et la multimodalité. On y remarque notamment (1) l'analyse visuorganisationnelle et multimodale des manuels de FLE et (2) les activités et les perceptions visuelles des enseignants.

Bien qu'on trouve des travaux en lien avec les pratiques visuelles et les supports employés dans la didactique des langues, nous avons remarqué certaines limites dans les écrits scientifiques. Par rapport aux supports didactiques employés en classe de langues, toutes les études ci-présentées investiguent la littératie visuelle en lien avec des manuels de langues (Alves, 2011 ; Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015 ; Novellino, 2007). On en connaît peu sur les autres supports utilisés par les enseignants de langues au Brésil, particulièrement les supports plus actuels, d'utilisation personnelle et qui servent comme outil pédagogique ; par exemple, le téléphone intelligent, des applications en ligne, des réseaux sociaux, etc. Nous avons aussi noté le manque d'information sur les perceptions des enseignants à propos de leur capacité à produire du contenu sur des supports numériques. En lien avec ces zones grises dans la littérature, on remarque encore l'absence de données sur la formation didactique d'enseignants faisant usage d'images dans les classes de langues.

Des études en didactique des langues présentées ci-dessus, nous retenons spécialement les résultats rapportés par Bergmann (2009) et Cristovão (2015). Ces deux travaux sont directement en lien avec notre étude, soit l'enseignement du FLE, la perspective des enseignants et le contexte d'étude (Brésil). Néanmoins, nous avons identifié dans ces deux études des thèmes à approfondir :

- l'apport d'autres informations sur la présence de la LITV et de la LMM dans les pratiques d'enseignants de FLE au Brésil, par exemple, en observant d'autres supports didactiques (monomodaux et multimodaux) ;
- l'apport d'autres réponses concernant la formation formelle et informelle des enseignants. Dans l'étude de Cristovão (2015), les enseignants ont été interrogés uniquement sur leur utilisation d'images en contexte informel. Dans les deux études, il manquait des données sur les formations et sur l'utilisation professionnelle d'images de la part des enseignants.

Avec les résultats de notre étude, nous espérons apporter plus d'informations sur le profil et les pratiques visuelles des enseignants de FLE au Brésil. Nous voulons aussi insister sur l'importance de la compétence des enseignants à utiliser des images dans la formation formelle d'enseignants de langues, vu l'accroissement de messages multimodaux dans leurs supports didactiques.

Nous rappelons nos deux objectifs de recherche :

1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en littératie visuelle de jeunes adultes enseignants de FLE d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues au Brésil ;

2) décrire leur formation déclarée (formelle et informelle) concernant la LITV et la LMM, de même à vérifier la présence de ces deux notions dans les pratiques de classe et la formation à l'utilisation didactique d'images en classe de FLE.

Pour nous orienter dans notre recherche, nous avons proposé ces questions d'étude :

– Les enseignants de FLE d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langue au Brésil recourent-ils à des pratiques didactiques en « littératie visuelle » et, si oui, lesquelles ? Les enseignants possèdent-ils une formation en « littératie visuelle » ? Quelle opinion expriment-ils à propos de l'emploi de la LITV et de la LMM en didactique du FLE ? Pensent-ils avoir besoin de formation sur ces sujets ?

Dans le chapitre suivant, nous décrirons la façon dont l'étude a été menée et comme les données ont été recueillies et analysées.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous illustrerons la méthodologie utilisée dans cette étude dans les sections et les sous-sections suivantes : (3.1) le type d'étude, (3.2) le lieu de recherche, (3.3) les participants, (3.4) l'échantillonnage, (3.5) l'utilisation de nos concepts dans l'élaboration de l'outil de recherche, (3.6) les instruments de collecte de données, (3.6.1) l'élaboration du questionnaire, (3.7) le déroulement de la recherche, (3.8) le questionnaire test, (3.8.1) les rétroactions du groupe test pour la validation du questionnaire, (3.8.2) la structure définitive du questionnaire, (3.8.3) la passation du questionnaire définitif et, finalement, (3.9) les considérations éthiques.

3.1 Le type d'étude

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, une approche méthodologique descriptive qualitative a été privilégiée. L'objectif principal de l'étude descriptive est de recueillir des informations détaillées sur les caractéristiques, les attitudes ou les conditions d'individus appartenant à un groupe spécifique et de dresser un portrait précis de la situation (Fortin et Gagnon, 2016).

3.2 Lieu de recherche

Nous avons choisi comme lieu de recherche une Faculté de Lettres-FLE et son École de langues, les deux appartenant à une université publique localisée au Brésil. Le département de langues de cette université offre des formations de premier et de deuxième cycle (maîtrise et doctorat). Les programmes de premier cycle emmènent les étudiants à l'obtention du baccalauréat ou de la licence dans la langue étudiée. Parmi les programmes en langues, il y a la licence en FLE dans la Faculté de Lettres. Quant à l'École de langues, elle a été créée comme un espace pour la pratique de l'enseignement pour les futurs enseignants des cours de lettres du département de langues. Ensemble, la Faculté de lettres et l'École de langues assurent un travail de formation et de soutien didactique auprès des enseignants de langues, telles des pratiques d'enseignement, des incitations à la recherche, des productions scientifiques, des créations de supports divers (des dossiers, supports numérisés, etc.) et l'utilisation du matériel authentique. Dans les deux unités d'enseignement, les manuels de FLE choisis suivent les recommandations du Conseil de l'Europe (2001) proposées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour six niveaux de langues, nommés A1, A2, B1, B2, C1, C2.

3.3 Les participants

Notre étude a rejoint un total de 15 enseignants de FLE. Quatre enseignants appartiennent à la Faculté de Lettres-FLE, celle-ci étant composée de professeurs habilités en enseignement supérieur, avec des formations de deuxième et troisième cycles (master et doctorat). Un de ces professeurs est chargé de la coordination des cours FLE de l'École de langues, ces deux institutions appartenant à la même université. Le niveau de formation des enseignants de l'École de langues est varié. Ils ont en général une formation de premier cycle ou même de cycles supérieurs.

Comme décrit précédemment, nos participants ciblés appartiennent à deux unités d'enseignement différentes à l'intérieur de la même université. Nous devons souligner qu'il y a certaines distinctions entre les deux lieux d'appartenance des participants de notre étude, tels leur unité d'enseignement et le type de public. Les enseignants de la Faculté de Lettres-FLE enseignent à des étudiants de premier cycle, pendant que les enseignants de l'École de langues enseignent à un public varié, comprenant des membres de communauté locale et de la communauté universitaire (étudiants et fonctionnaires de l'université d'appartenance). Néanmoins, nous n'avons pas considéré ces distinctions pour nos analyses, car n'avions pas l'intention de comparer les différentes pratiques, les formations et les perceptions des enseignants de la Faculté de Lettres-FLE et des enseignants de son École de langues.

3.4 L'échantillonnage

Afin de déterminer l'échantillon de notre étude, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage non probabiliste, en tenant compte des caractéristiques connues des participants (Fortin et Gagnon, 2016, p. 263). Cet échantillon a été composé d'enseignants de FLE appartenant à la Faculté de Lettres-FLE et d'enseignants de FLE de son École de langues, les deux institutions d'enseignement faisant partie d'une même université au Brésil. Nous avons communiqué avec les coordinateurs des deux unités d'enseignement et avons sollicité leur autorisation pour réaliser notre étude auprès des deux groupes d'enseignants. Après l'autorisation des coordinateurs, nous avons reçu de leur part une liste avec les coordonnées des enseignants. Les participants ont été recrutés par le biais d'un courriel dans lequel nous avons fait une brève présentation de notre étude et sollicité la participation volontaire des enseignants par le biais d'un hyperlien apparaissant à la fin de notre message.

3.5 L'utilisation de nos concepts dans l'élaboration de l'outil de recherche

Pour connaître les pratiques visuelles et multimodales des participants de notre échantillon, nous avons analysé les réponses données par les enseignants de FLE à un questionnaire ciblé sur la LITV et la LMM. Ce questionnaire tenait compte des « représentations de l'image fixe et mobile (actions, objets, décor, etc.) et de leurs relations significatives avec le lecteur, selon les caractéristiques propres du langage visuel (angle, couleur, type de média employé, etc.) » (Lebrun, 2015). Nous avons été attentive dans la formulation des questions et des options de réponses, à l'idée de la combinaison d'images avec d'autres types de modes que le mode textuel, sur toute forme de support (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Nous avons relevé dans les pratiques des enseignants de notre échantillon les ressources et les compétences sémiotiques modales et multimodales considérées par eux comme étant les plus appropriées à la situation didactique d'enseignement, aux objectifs linguistiques (activités d'expression écrite et orale) et en lien avec le support de communication, soit des pratiques en LITV et en LMM qui sont « mobilisées à l'occasion de la réception et (ou) à la production de tout type de message » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Pour obtenir ces données, nous avons élaboré des questions qui nous ont permis d'examiner dans les pratiques des participants la fréquence d'utilisation d'images (fixes et mobiles) et de supports (monomodaux et multimodaux). Pour analyser les données en LITV et en LMM, les questions qui supposent de réponses exprimées en fréquences d'utilisation. Ainsi, plus la fréquence d'outils visuels et de supports multimodaux était élevée, plus la pratique était liée aux compétences visées par la LITV et la LMM en lecture, compréhension, production et transmission visuelle de messages (voir l'Annexe C). Nous avons aussi analysé le positionnement critique des enseignants à propos des messages visuels utilisés en classe de langues. Ces informations ont été recueillies dans les trois premières parties de notre questionnaire. Pour connaître les

perceptions et les formations des enseignants concernant la LITV, nous avons analysé les réponses présentées dans la quatrième partie du questionnaire.

3.6 Les instruments de collecte de données

L'outil de recherche choisi dans cette étude a été un questionnaire en ligne. Cet outil méthodologique a comme caractéristiques principales de « recueillir de l'information factuelle sur un phénomène existant (de) décrire des problèmes, (d') apprécier des pratiques courantes et (de) faire des comparaisons et des évaluations » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 211). Cet instrument de mesure nous a permis de recueillir des informations descriptives pertinentes à notre étude (Fortin et Gagnon, 2016, p. 326).

Cet outil de collecte de données a été construit en ligne, à l'aide du logiciel LimeSurvey. L'accès à ce logiciel a été fourni par notre institution d'enseignement, l'Université du Québec à Montréal. L'identification des enseignants a été générée automatiquement par le logiciel. Tous les enseignants qui ont accédé au questionnaire ont été identifiés par un numéro d'identification, selon leur ordre d'accès au questionnaire (ex. : ID1, ID2, ID3, etc.).

3.6.1 L'élaboration du questionnaire

Les questions étaient du type fermé (choix de réponses sur une échelle de *Likert*) ou ouvert, ce qui nous a permis d'identifier les fréquences d'utilisation d'images, des supports et de décrire les pratiques didactiques en LITV et LMM de notre échantillon. Ce questionnaire a été pré-expérimenté auprès d'enseignants brésiliens de FLE différents de ceux qui constitueraient l'échantillon définitif, mais qui possèderaient des caractéristiques socioprofessionnelles semblables (Fortin et Gagnon, 2016, p. 331), ce qui nous a permis de déceler les défauts, d'apporter des corrections et d'estimer le

temps nécessaire pour répondre aux questions. Il s'agissait d'un petit nombre de sujets, ce qui sera précisé plus loin dans ce chapitre.

Dans notre recension d'écrits, nous n'avons retrouvé aucun questionnaire en lien spécifique avec nos questions d'étude. Pour atteindre nos objectifs visant l'analyse de la présence de la LITV et de la LMM dans les pratiques didactiques déclarées des enseignants de FLE, nous avons trouvé pertinent de nous inspirer des questionnaires validés par des études scientifiques en y ajoutant, supprimant ou produisant des questions qui pouvaient répondre aux exigences de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016, p. 327). Nous nous sommes basée sur les deux questionnaires suivants : Martel *et al.* (2017 b), visant à observer sur la présence de la LITV dans les pratiques d'apprentissages d'étudiants universitaires ; Cristovão (2015), destiné à étudier les fonctions et les prescriptions des d'images dans des manuels de FLE.

Nous avons adapté une question du questionnaire de Martel *et al.* (2017 b) qui était adressé à des étudiants universitaires en sciences de l'éducation. La question originale de l'étude de Martel *et al.* (2017 b) était composée de 10 propositions sur les choix réalisés par leurs formateurs en matière de présentation/production des contenus de cours, et sur le recours éventuel à l'image. Ces propositions ont été évaluées sur une échelle de *Likert* à quatre niveaux. Les étudiants devaient déterminer leur degré d'acceptation (« pas du tout d'accord », « peu d'accord », « assez d'accord », « tout à fait d'accord », « ne s'applique pas ») à la formulation « J'apprends davantage dans mes cours lorsque le (la) chargé(e) de cours ou le (la) professeur(e) expose le contenu sous forme (support modal ciblé) ou m'invite à produire du contenu sous forme de (support modal ciblé)... » (Martel *et al.*, 2017 b, p. 53-54).

Cette question de l'étude de Martel *et al.* (2017 b) a été adaptée dans notre questionnaire selon les caractéristiques de notre échantillon et de nos objectifs de recherche. Notre question portait sur les réponses données aux choix de sept pratiques

visuelles monomodales et multimodales employées par les enseignants de FLE de notre échantillon (Tableau 3.1), en matière de présentation de contenus en classe de FLE (sur une échelle de *Likert* à cinq niveaux). Pour faire connaître leurs pratiques en LITV, les enseignants ont été invités, pour chaque choix proposé (recourant ou non à l'image fixe et mobile), à déterminer leur fréquence d'utilisation relative (« jamais », « rarement », « parfois », « souvent », « ne s'applique pas ») et leur niveau d'accord à l'énonciation suivante : « Dans mes pratiques d'enseignement... [en classe de FLE] » (question 1.5, Annexe B et Annexe C).

Tableau 3.1 — Exemple de question adaptée (Martel *et al.*, 2017 b, question 9)

| <i>Dans mes pratiques d'enseignement...</i> | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Ne s'applique pas |
|--|--------|----------|---------|---------|-------------------|
| 1)... je présente le contenu sous forme d'exposés magistraux | () | () | () | () | () |
| 2)... je présente le contenu sous forme de textes (ex. : articles, poèmes, livres, etc.) | () | () | () | () | () |
| 3)... je présente du contenu visuel imprimé (cartes, affiches, illustrations, photographies, etc.) | () | () | () | () | () |
| 4)... je présente du contenu visuel numérique (cartes, affiches, illustrations, photographies, etc.) | () | () | () | () | () |
| 5)... je présente du contenu audiovisuel (audio, vidéo, film). | () | () | () | () | () |
| 6)... je présente du contenu qui inclut des hyperliens vers des images | () | () | () | () | () |
| 7)... je propose la publication et/ou le partage du contenu via des blogues, des forums, des sites Internet, des services de stockage et de partage de fichiers en ligne (Google Drive, Dropbox, Moodle), etc. | () | () | () | () | () |

Le deuxième questionnaire dont nous nous sommes inspirée appartenait à l'étude de Cristovão (2015), concernant « les possibilités pour l'utilisation de l'image en classe de FLE »¹³ (Annexe D, notre traduction). Notre question portait sur les choix d'images fixes et mobiles dans les pratiques visuelles employées par les enseignants de FLE de notre échantillon, en matière d'activités liées à des objectifs linguistiques et culturels en FLE. Cette question avait quatre choix de réponses sur une échelle de *Likert*. Pour faire connaître leurs pratiques en LITV, les enseignants ont été invités, pour chaque choix proposé (recourant ou non à l'image fixe et mobile), à déterminer leur fréquence

¹³ « Possibilidades para o uso da imagem em uma aula de FLE ».

relative (« jamais », « rarement », « fréquemment », « toujours ») et leur niveau d'accord à la formulation suivante : « Dans vos pratiques en FLE, avec quelle fréquence utilisez-vous des images fixes (carte, affiche, photographie, bande dessinée, etc.) pour le développement des compétences linguistiques et culturelles ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation » (questions 2.1 et 2.2, Annexe C).

Tableau 3.2 — Exemple de question adaptée du questionnaire de Cristovão (2015, section « C », p. 317-318)

| | Jamais | Rarement | Fréquemment | Toujours |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Lexique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Grammaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Phonétique (ex. : utilisation d'une image comme illustration de la position de la langue lors de la production d'un phonème) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Objectifs culturels et interculturels | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Compréhension de l'écrit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Compréhension de l'oral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Production écrite | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Production orale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Enseignement de stratégies d'apprentissages (ex. : utilisation de cartes conceptuelles, de symboles, de tableaux, de dessins, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Réalisation d'activités ludiques (jeux, animations, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Par rapport au questionnaire de Cristovão (2015), nous avons utilisé 10 des 13 questions proposées dans la section « C » (Annexe D). Les trois questions qui ont été écartées n'avaient pas de lien avec les objectifs de notre étude. Nous avons encore procédé à quelques adaptations :

1) suppression d'une option de réponse sur la fréquence d'utilisation d'images (« Quelques fois ») ;

2) séparation des objectifs en quatre thèmes indépendants, selon chacun des objectifs communicatifs de compréhension et de production visés, soit les thèmes 5, 6, 7 et 8 des questions 2.1 et 2.2 de notre questionnaire (Annexe C) : dans le questionnaire original (Cristovão, 2015), il y avait deux questions, qui concernaient les objectifs communicatifs de compréhension et de production de l'écrit et de l'oral (questions 6 et 7, Annexe D) ;

3) formulation de deux questions différentes : en utilisant les dix thèmes proposés par Cristovão (2015), nous avons formulé deux questions différentes, en dissociant l'utilisation d'images fixes (question 2.1) et mobiles (question 2.2), tandis que dans le questionnaire original une seule question était prévue¹⁴.

3.7 Le déroulement de la recherche

Après l'approbation de notre projet de mémoire par les membres du jury et par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (dorénavant CERPE), les étapes de l'étude ont comporté : la production du questionnaire et la vérification des questions auprès du Service de consultation en analyse de données (dorénavant

¹⁴ À quelle fréquence utilisez-vous l'IMAGE en classe pour travailler avec vos apprenants les objectifs ci-dessous (« Com que frequência você utiliza A IMAGEM em sala de aula para trabalhar com seus alunos os objetivos abaixo? ») (Cristovão, 2015, p. 317 ; notre traduction).

SCAD) ; la pré-expérimentation du questionnaire auprès d'un échantillon test, qui nous a apporté des rétroactions ; l'ajustement de certaines questions ; la passation du questionnaire définitif auprès des enseignants ciblés ; la collecte et l'analyse de données ; une nouvelle consultation auprès du SCAD, pour la vérification de nos analyses descriptives ; les rétroactions de la directrice et de la co-directrice de recherche ; la rédaction finale du mémoire. Voici la liste des étapes en fonction du calendrier suivi :

– Groupe test

Janvier-février 2019 — Analyses de documents et élaboration de la version test du questionnaire en ligne ;

Mars 2019 — Envoi du lien de notre questionnaire test et sa passation auprès d'enseignants de FLE au Brésil ;

Mars-mai 2019 — Approbation éthique pour la recherche auprès du CERPE (Appendice C). Collecte de données du groupe test ;

Mai-juin 2019 — Analyse et ajustements de questions à partir des rétroactions données par les enseignants du groupe test. Vérification du questionnaire définitif auprès du SCAD.

– Groupe ciblé

Juin 2019 — Demande d'autorisation auprès des coordinateurs de la Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues ;

Juin-juillet 2019 — Collecte de données par le questionnaire définitif auprès des enseignants ciblés par notre étude (Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues) ;

Aout 2019-mars 2020 — Analyse des données et sa vérification auprès du SCAD. Analyse des données et la rédaction du mémoire.

3.8 Le questionnaire test

Avant d'envoyer le lien de notre questionnaire aux enseignants qui ont composé notre groupe ciblé, les questions ont été expérimentées par un échantillon test plus petit et similaire à celui de notre étude. Le questionnaire test était composé de deux pages de consentement et de cinq parties principales (Annexe B). Les deux premières pages étaient consacrées aux consentements : d'abord le consentement d'utilisation des données de notre recherche dans d'autres études et, après, le consentement à la participation à cette étude. Les deux consentements avaient deux choix de réponses (« Oui » ou « Non »). Cependant, pour accéder aux questions, l'enseignant devait avoir validé le deuxième consentement (« Oui »). Dans le cas d'une réponse négative (« Non »), l'enseignant n'avait pas l'accès aux questions et il était envoyé directement à la partie finale du questionnaire, contenant les remerciements pour sa participation. Après ces deux autorisations, nous avons inséré une brève introduction à nos deux concepts fondamentaux, en définissant ouvertement la LITV (Fransecky et Debes, 1972, p. 7.) et la LMM (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p 8). Ensuite, le participant avait accès aux vingt-sept questions principales. Ces questions étaient regroupées en cinq parties : Partie 1, sur les connaissances et les compétences en LITV et en LMM (dix questions) ; Partie 2, sur l'utilisation de l'image, selon les compétences et les objectifs linguistiques et culturels pour l'apprentissage du FLE (quatre questions) ; Partie 3, sur les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images (cinq questions) ; Partie 4, sur la formation formelle et informelle des enseignants (quatre questions) ; Partie 5, les questions d'identification (quatre questions).

Pour tester la validité de ce premier questionnaire, nous avons ajouté deux questions d'évaluation non obligatoires. Ces deux questions étaient placées à la fin de chacune des seize questions qui composaient les trois premières sélections du questionnaire (Annexe B). Les questions d'évaluation étaient de deux types :

1) « Trouvez-vous que la question (...) et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ? »

2) « Trouvez-vous que la question (...) est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ? »

La première question d'évaluation avait comme objectif de connaître l'opinion du participant quant à la clarté des choix de réponses proposées. L'objectif de la deuxième question d'évaluation était de connaître l'avis du participant sur la complétude du contenu de la consigne du questionnaire.

3.8.1 Les rétroactions du groupe test pour la validation du questionnaire

Le groupe test a reçu le lien vers notre questionnaire, sous les mêmes conditions éthiques attendues pour la validité de notre recherche et appliquées auprès de notre groupe d'étude. Le lien du questionnaire test a été envoyé à seize enseignants de FLE de différentes villes du Brésil. Certains de ces enseignants faisaient partie d'une école de langues appartenant à autre université localisée dans la même ville de notre groupe ciblé. Une autre partie des enseignants appartenait à d'autres écoles de langues liées à différentes universités du Brésil. Les contacts de ce dernier groupe d'enseignants ont été suggérés par nos direction et co-direction de recherche. Cependant, les seize enseignants n'ont pas tous répondu à toutes les questions obligatoires. L'identification des enseignants (ID) a été générée automatiquement par LimeSurvey, selon l'ordre d'accès des enseignants au questionnaire, même pour les enseignants qui n'ont pas répondu à toutes les questions.

Six enseignants (ID1, ID2, ID4, ID7, ID12 et ID15) n'ont pas accédé aux questions et ils se sont arrêtés aux premières pages (consentements ou introduction aux concepts de LITV et de LMM). Un autre enseignant n'a pas accepté de participer à l'étude (ID6).

Quatre autres enseignants (ID3, ID8, ID9 et ID10) ont répondu à quelques questions et se sont rendus à différentes parties du questionnaire (les questions 1.1, 1.3, 1.5, 2.2 et 2.3). Enfin, cinq enseignants ont répondu à toutes les questions obligatoires (ID5, ID11, ID13, ID14 et ID16). Ces cinq enseignants ont passé en moyenne 37 minutes pour remplir le questionnaire. Trois des cinq enseignants se sont servis des deux questions d'évaluations du questionnaire pour nous laisser leurs commentaires (ID5, ID11, ID14). Ces enseignants nous ont suggéré des rétroactions quant aux questions 1.1, 3.2 et 3.5 (Annexe B).

Le premier commentaire se rapportait à notre première question :

1.1 Pour la préparation des cours et en classe de langue, à quelle fréquence utilisez-vous les outils listés ci-dessous ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

Pour aider et guider les répondants, il y avait un tableau avec 42 différents outils didactiques, analogiques et numériques (ex. : manuel, ordinateur, sites Internet, logiciels, etc.). Pour répondre, le participant devait choisir une des options sur une échelle de *Likert* à cinq points (« je ne connais pas », « jamais », « rarement », « parfois », « souvent »). Un enseignant (ID11) nous a donné comme suggestion la division de la question 1.1 en deux catégories (« utilisation de supports didactiques pour la préparation de cours » et « utilisation de supports didactiques pour les cours de FLE »). Puisque la question 1.1 conjugait l'utilisation des outils pour la préparation et la pratique en classe de FLE, l'enseignant ID11 a eu des difficultés pour répondre :

Peut-être vous pourriez partager les questions de la façon suivante :
préparation de cours x le cours ; Je dis ça parce que j'ai eu du mal à penser aux réponses, par ex. : j'utilise Word pour faire la fiche de préparation du cours, ainsi que pour créer des activités à photocopier pour les élèves. Mais je n'utilise jamais Word pendant le cours. (ID11)

Nous avons trouvé ce commentaire très pertinent. Nous avons alors reformulé la question 1.1 du questionnaire test (Annexe B) en demandant d'indiquer seulement l'utilisation des outils mentionnés dans leur « pratique en FLE » (question 1.1a et 1.1 b

du questionnaire définitif, Annexe C). Pour diminuer le temps de saisie et faciliter les réponses, nous avons réduit la liste de 42 à 26 outils. Pour retenir les 26 outils, nous les avons séparés en deux groupes, des outils analogiques et des outils numériques. Par la suite, nous avons rassemblé les outils selon le type, le support, la fonction : imprimé/numérisé ; support analogique/numérique ; fonction pédagogique, communicationnelle, de production de contenu (texte, image, audio), etc. Par exemple, le manuel, le guide pédagogique et le cahier d'activités ont été identifiés et regroupés comme des « outils pédagogiques imprimés ».

La question 1.1 a été aussi subdivisée en deux parties (1.1a et 1.1 b, Annexe C) : outils analogiques (questions 1-4) et outils numériques (questions 5-26). La consigne de la question 1.1 a été enfin adaptée comme suit :

Dans vos pratiques en FLE, à quelle fréquence utilisez-vous les outils listés ci-dessous ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.
(Annexe C)

Un deuxième enseignant (ID14) nous a suggéré des rétroactions à propos de la question 3.2 : « En général, comment vous évaluez les orientations sur l'utilisation d'images présentes dans des supports didactiques (manuel, cahier, guide, CD-ROM) : ». Cette question prévoyait sept choix de réponses sur une échelle de *Likert* (très limitées, limitées, satisfaisantes, bonnes, très bonnes, je n'utilise pas de manuel, il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique). L'enseignant ID14 nous a suggéré l'ajout d'un autre choix de réponses pour la question 3.2, car il utilisait deux manuels ayant des approches visuelles différentes :

La question est claire, mais je mettrais une autre possibilité de réponse, car cela dépend du manuel. Je travaille avec deux manuels différents et le plus actuel apporte plus d'informations sur le travail avec des images, car il a plus de genres numériques. Mais je crois qu'en général, on n'a pas vraiment d'informations sur comment explorer l'image dans la salle de classe (ID14).

Nous avons compris que la suggestion de cet enseignant (ID14) était basée sur son expérience avec des manuels différents, l'un plus ancien que l'autre. De ce fait, le plus actuel présentait des images numériques. Nous avons conscience de ces différentes approches avec les supports didactiques, concernant l'utilisation des images. Pour cette raison, nous attendions comme réponse à la question 3.2 une opinion plus généralisée (« en général... »), concernant le traitement donné à l'image dans son ensemble (image fixe et mobile). Cependant, nous avons validé l'opinion de l'enseignant ID14 par rapport à la question 3.2, en ajoutant une case de commentaires au choix « Autre » (question 3.5 du questionnaire définitif, Annexe C)¹⁵. Après ces modifications dans la question 3.2, les enseignants pourraient saisir d'autres informations concernant les supports didactiques et leurs prescriptions pour l'utilisation d'images.

Enfin, un troisième enseignant (ID5) a fait des commentaires sur la question 3.5 :

3.5. Par rapport à l'usage d'images fixes et mobiles dans vos pratiques de classe, quels éléments de la liste ci-dessous font fréquemment l'objet de vos adaptations aux prescriptions proposées par les supports didactiques (manuel, cahier et guide pédagogique) ? Vous pouvez cocher plus d'une option.

Cette question offrait sept choix de réponses et le participant pouvait en cocher plus d'une : 1) le profil des apprenants (âge, centre d'intérêt, etc.), 2) le niveau de français des apprenants, 3) l'interaction possible entre l'image et les autres éléments composant les pages du manuel (textes, graphiques, etc.), 4) je ne fais pas d'adaptations des prescriptions, 5) je n'utilise pas de manuel, 6) il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique) et 7) autre. L'enseignant ID5 n'a pas trouvé la question 3.5 suffisamment claire. Il nous a suggéré d'indiquer les raisons pour lesquelles l'enseignant déciderait d'adapter les prescriptions sur l'utilisation d'images proposées par les supports didactiques :

¹⁵ La question 3.5 (questionnaire test) est devenue 3.4 (questionnaire définitif), après les modifications surgies des rétroactions données par le groupe test.

Je pense que la question serait plus claire si elle demandait pour quelles raisons je décidais de faire des adaptations. Cette question pour moi n'était pas très claire, désolée. (ID5).

Nous étions d'accord avec ce commentaire. Nous avons gardé les choix de réponses, mais nous avons essayé d'alléger la question 3.5 :

Par rapport à l'usage d'images fixes et mobiles dans vos pratiques de FLE, pour quelles raisons adaptez-vous les activités proposées par les prescriptions de supports didactiques (manuel, guide pédagogique, cahier d'activités, etc.) ? Vous pouvez cocher plus d'une option. (Annexe C)

Il nous a encore fallu une question pour identifier le groupe d'appartenance de l'enseignant, c'est-à-dire, la Faculté de Lettres-FLE ou l'École de Langues. Pour améliorer notre questionnaire, nous avons aussi ajouté deux questions d'identification supplémentaires, permettant d'enregistrer le groupe d'appartenance (Faculté de Lettres-FLE ou son École de langues), ainsi que les lieux de scolarisation. Nous avons ajouté ces deux questions à la Partie 5 du questionnaire (Annexe C).

3.8.2 La structure définitive du questionnaire

Après les commentaires des enseignants du groupe test, nous avons enfin élaboré la version définitive du questionnaire qui a été envoyé à notre groupe d'études. Le questionnaire a été composé des mêmes parties préliminaires (les deux parties de consentement et l'introduction à nos concepts) et de trente-deux questions principales (Annexe C). Certaines questions ont été reformulées et de nouvelles ont été ajoutées. Ces questions ont suivi la même organisation que celle du questionnaire test et ont été regroupées en cinq parties : Partie 1, sur les connaissances et les compétences en LITV et LMM (douze questions) ; Partie 2, sur l'utilisation de l'image, selon les compétences et les objectifs linguistiques et culturels pour l'apprentissage du FLE (quatre questions) ; Partie 3, sur les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation

d'images (quatre questions); Partie 4, sur la formation formelle et informelle des enseignants (six questions); Partie 5, les questions d'identification (six questions).

3.8.3 La passation du questionnaire définitif

Après les rétroactions du groupe test, les ajustements du questionnaire définitif, avoir suivi les étapes prévues dans notre section « Considérations éthiques », quelques jours après l'envoi du lien du questionnaire, nous avons reçu les premières réponses. Cependant, puisque seulement quelques enseignants ont accédé à notre questionnaire, nous avons décidé de renvoyer un deuxième et puis un troisième courriel aux enseignants, avec un message plus motivationnel. Ce courriel a été adressé à 28 enseignants de FLE, dont 7 enseignants de la Faculté de Lettres-FLE et 21 enseignants de l'École de langues.

Après l'étape de collecte de données (du 12/03/2019 au 14/05/2019), nous avons décidé de clore le questionnaire et de commencer les analyses des réponses. Nous avons eu un taux de réponse de 100 % d'accès au questionnaire, soit 28 accès au questionnaire. Néanmoins, treize enseignants n'ont pas rempli le questionnaire (46,42 %). De ces treize enseignants, sept (ID2, ID4, ID5, ID8, ID17, ID27 et ID31) n'ont pas accédé aux questions, ils se sont arrêtés aux premières parties du questionnaire (consentements, concepts et introduction à la LITV et à la LMM). Six autres enseignants ont répondu à quelques questions (ID3, ID6, ID7, ID9, ID15 et ID26) et ils se sont rendus à différentes parties du questionnaire (les questions 1.1.1, 1.3a, 1.4, 1.6.1, et 2.4, Annexe C).

Tableau 3.3 — Questionnaires incomplets et la section où les enseignants se sont arrêtés

| Parties du questionnaire (Annexe C) | % |
|---|-----|
| Introduction | 3,5 |
| Consentement 1 | 14 |
| Concepts | 7 |
| Q1.1.1 Autre | 7 |
| Q1.3a | 3,5 |
| Q1.4 | 3,5 |
| Q1.6.1 | 3,5 |
| Q2.4 | 3,5 |
| Total de questionnaires complétés : 15 (53,57 %, N=28) | |
| Total de questionnaires incomplets : 13 (46,42 %, N=28) | |

Notre analyse des données se base sur les réponses des quinze enseignants qui ont rempli le questionnaire ($n=15$, 53,57 %), dont quatre venaient de la Faculté de Lettres-FLE et les autres onze de son École de langues.

Nous avons atteint une quantité de réponses qui est considérée comme suffisante dans les approches qualitatives, qui acceptent entre 6 et 12 participants (Thouin, 2014). Ce nombre minimal étant atteint dans notre échantillon, nous avons pu passer aux descriptions des données obtenues et à leur interprétation, que nous décrirons dans les prochains chapitres.

3.9 Les considérations éthiques

Nous nous sommes adressée aux coordinateurs de la Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues, à travers un courriel, pour leur demander l'autorisation de conduire l'étude auprès de notre groupe ciblé, selon les orientations du CERPE (Appendice C). La demande d'autorisation a été adressée aux coordinateurs. Après le consentement

des coordinateurs, nous avons envoyé le lien du questionnaire aux enseignants ciblés (de la Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues). L'autorisation précisait les objectifs de notre étude, les ressources mobilisées et les dispositions éthiques prises pour protéger l'identité et les informations personnelles des participants (Fortin et Gagnon, 2016). Leur consentement pour l'utilisation des données recueillies par le questionnaire a été sollicité au début de l'enquête. La participation a été libre, volontaire et prévoyait la possibilité pour les enseignants d'abandonner l'étude. Les données numériques ont été gardées dans un fichier auquel seule la chercheuse a eu accès. Ces informations seront conservées pour des analyses ultérieures pour une période d'environ sept ans et seront détruites après ce laps de temps (Thouin, 2014).

Dans le chapitre suivant, nous ferons l'analyse descriptive et l'interprétation des données recueillies à l'aide de notre outil de recherche.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, en premier lieu, nous décrivons les données et leur interprétation obtenues à travers la passation du questionnaire, concernant les réponses des enseignants de FLE d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues. D'abord, nous présenterons le profil de l'échantillon (4.1), selon les réponses données par les enseignants au sujet de leurs identifications présentées dans la Partie 5 du questionnaire en ligne. Puis, nous ferons l'analyse descriptive des données et présenterons notre interprétation des résultats obtenus, selon chaque partie du questionnaire. Premièrement, concernant la Partie 1, nous exposerons l'analyse descriptive des données (4.2 à 4.2.3) obtenues au sujet des connaissances et des compétences déclarées en LITV et LMM et leur interprétation (4.3 à 4.3.3). Deuxièmement, à propos de la Partie 2, nous décrivons les données (4.4 à 4.4.2) et nous présenterons leur interprétation (4.5 à 4.5.2) en ce qui concerne l'utilisation d'images selon les compétences et les objectifs linguistiques et culturels pour l'apprentissage du FLE. Troisièmement, concernant la Partie 3, nous traiterons de l'analyse des données (4.6 à 4.6.1) et leur interprétation (4.7 à 4.7.1) sur les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images. Finalement, au sujet de la Partie 4, nous ferons l'analyse descriptive des données (4.8 à 4.8.1) et leur interprétation (4.9 à 4.9.1) touchant la formation visuelle formelle et informelle des enseignants de FLE.

4.1 Le profil de l'échantillon

Pour constituer le profil des enseignants de notre groupe d'études (Faculté de Lettres-FLE et son École de langues), nous avons élaboré six questions qui ont été regroupées dans la partie finale du questionnaire (Partie 5, Annexe C). Ces questions concernaient leur établissement d'appartenance (question 5.1), leur âge (5.2), leur genre (5.3), leur niveau d'éducation (5.4), leurs pays de formation scolaire (5.5) et leurs années d'expérience dans l'enseignement du FLE (5.6).

À partir des réponses données par les enseignants qui ont répondu à toutes les questions obligatoires du questionnaire, nous avons pu constituer notre échantillon, qui était composé de 15 enseignants ($n=15$). Dans ce groupe, quatre enseignants appartenaient à la Faculté de Lettres-FLE (26,67 %) et les 11 autres à son École de langues (73,33 %) (Tableau 4.1).

Tableau 4.1 — Question 5.1 — Institution d'appartenance

| Réponse | Total | % |
|--|-------|-------|
| Enseignant/Enseignante de FLE d'une faculté de Lettres-FLE | 4 | 26,67 |
| Enseignant/Enseignante de FLE d'une École de langues | 11 | 73,33 |
| Total (n) | 15 | 100 |

Concernant l'âge de notre échantillon, l'enseignant le plus jeune avait 22 ans et le plus âgé 65. La moyenne d'âge (dorénavant M) est de 38,33 ans et l'écart type (désormais s) de 10,93 ans (Tableau 4.2).

Tableau 4.2 — Question 5.2 — Âge (moyenne [M] et écart type [s])

| Calcul | Résultat |
|-------------------------|-----------|
| Somme | 575 |
| Total (<i>n</i>) | 15 |
| Moyenne (M) | 38,33 ans |
| Écart type (<i>s</i>) | 10,93 ans |
| Minimum | 22 ans |
| Maximum | 65 ans |

Par rapport au genre (Tableau 4.3), notre échantillon a été composé majoritairement de femmes ($f=10$ enseignantes, 66,67 %, $n=15$; $f=5$ enseignants, 33,33 %, $n=15$).

Tableau 4.3 — Question 5.3 — Genre Masculin/Féminin

| Réponse | Total | % |
|--------------------|-------|-------|
| Féminin (F) | 10 | 66,67 |
| Masculin (M) | 5 | 33,33 |
| Total (<i>n</i>) | 15 | 100 |

Quant à leur niveau d'éducation (Tableau 4.4), cinq ont une formation supérieure de premier cycle¹⁶ ; sept ont une maîtrise (46,67 %) et trois sont titulaires d'un doctorat (20 %).

Tableau 4.4 — Question 5.4 — Niveau d'éducation

| Code | Réponse | Total | % |
|--------------------|---|-------|-------|
| 1 | Formation universitaire (formation supérieure de premier cycle) | 5 | 33,33 |
| 2 | Maîtrise (formation supérieure de deuxième cycle) | 7 | 46,67 |
| 3 | Doctorat (formation supérieure de troisième cycle) | 3 | 20 |
| 4 | Postdoctorat (formation supérieure de troisième cycle) | 0 | 0 |
| Total (<i>n</i>) | | 15 | 100 |

¹⁶ Au Brésil, la formation supérieure de premier cycle est appelée « graduation universitaire ». Les autres formations supérieures reçoivent les mêmes appellations qu'au Québec (maîtrise, doctorat et postdoctorat).

Quant aux pays de formation scolaire (Tableau 4.5), presque tous les enseignants ont reçu au moins une formation scolaire au Brésil et la grande majorité ($f=12$ enseignants, 80 %) a été entièrement scolarisée au Brésil. Les autres enseignants ont soit reçu leur scolarisation à la fois au Brésil et en France ($f=3$ enseignants, 20 %), soit entièrement en France ($f=1$ enseignants, 6,67 %).

Tableau 4.5 — Question 5.5 — Pays de formation scolaire

| Code | Réponse | Total | % |
|---------------|------------------|-------|-------|
| 1 | Brésil | 11 | 73,33 |
| 2 | Brésil et France | 3 | 20 |
| 3 | France | 1 | 6,67 |
| Total (n) | | 15 | 100 |

En moyenne, les enseignants avaient plus de 12 ans de pratique en FLE ($M=12,8$ ans, $s=7,52$), le minimum d'expérience étant de quatre ans et le maximum de 30 ans (Tableau 4.6).

Tableau 4.6 — Question 5.6 — Années d'expérience dans l'enseignement du FLE

| Calcul | Résultat |
|--------------------|----------|
| Somme | 192 |
| Total (n) | 15 |
| Moyenne (M) | 12,8 ans |
| Écart type (s) | 7,52 ans |
| Minimum | 4 ans |
| Maximum | 30 ans |

Le Tableau 4.7 illustre le résumé des informations sociodémographiques de notre échantillon ($n=15$), concernant les six questions d'identification dans la Partie 5.

Tableau 4.7 — Résumé des questions d'identification (questionnaire : Partie 5, Annexe C)

| ID | 5.1 Lieu d'enseignement | 5.2 Âge | 5.3 Genre | 5.4 Formation scolaire | 5.5 Lieu de formation | 5.6 Années d'expérience |
|----|-------------------------------|------------|--------------|------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 10 | École de langues | 38 | F | 1 ^{er} cycle | BR | 17 |
| 11 | École de langues | 28 | F | 1 ^{er} cycle | BR | 9 |
| 13 | Faculté de Lettres | 56 | M | Doctorat | BR | 15 |
| 14 | Faculté de Lettres | 43 | M | Maitrise | BR | 15 |
| 16 | École de langues | 35 | F | Maitrise | BR et FR | 5 |
| 18 | Faculté de Lettres | 46 | M | Doctorat | BR | 15 |
| 19 | École de langues | 43 | F | Maitrise | BR | 25 |
| 20 | École de langues | 35 | F | 1 ^{er} cycle | BR | 10 |
| 21 | Faculté de Lettres | 40 | F | Doctorat | BR et FR | 19 |
| 22 | École de langues | 65 | M | Maitrise | FR | 30 |
| 23 | École de langues | 22 | M | 1 ^{er} cycle | BR | 4 |
| 24 | École de langues | 31 | F | Maitrise | BR | 7 |
| 28 | École de langues | 34 | F | Maitrise | BR et FR | 4 |
| 29 | École de langues | 34 | F | Maitrise | BR | 12 |
| 30 | École de langues | 25 | F | 1 ^{er} cycle | BR | 5 |

ID = Identification

BR = Brésil ; FR = France ; BR et FR = Brésil et France.

De manière générale, notre groupe a un titre d'étude supérieure (maîtrise et doctorat) et une moyenne d'années d'expérience en FLE assez élevée ($M=12,8$ ans), ce qui suggère que la majorité des enseignants a probablement travaillé avec différents supports didactiques en FLE, comme il a été remarqué dans les études de Bergmann (2009) et de Cristovão (2015), concernant l'évaluation de manuels de FLE utilisés au Brésil et leurs transformations visuelles depuis les années 1990. À partir de la moyenne de l'âge ($M=38,33$ ans, $s=10,93$ ans), on peut croire qu'une majorité de participants a vécu plusieurs transformations dans les moyens de communication audiovisuelle, depuis les années 1970 (Dondis, 1970/1997) aux jours actuels : l'évolution et la popularisation de la télévision, du cinéma, de la caméra, du téléphone et des ordinateurs. Dans le même sens, on peut croire que les participants plus âgés ont assisté aux transformations de la communication sur divers supports médiatiques : le téléphone intelligent, Internet et les changements apportés par le Web 2.0 (depuis 2005), ainsi que plusieurs autres supports didactiques, surtout du point de vue visuel et multimodal (CD, CD-ROM, manuel numérique, tableau numérique interactif, etc.). Comme il a été démontré dans les études en didactique des langues (Bergmann, 2009; Cristovão, 2015; Martel *et al.*, 2017a, 2017b), l'évolution des supports a favorisé le développement de nouvelles pratiques didactiques. Il est possible de penser que les plus jeunes enseignants soient des « natifs du numérique » (« digital natives », Prensky, 2001) et donc plus à l'aise avec les nouveaux supports médiatiques.

Les changements dans l'utilisation d'outils didactiques seront démontrés à partir de l'analyse des pratiques des enseignants de notre étude, en particulier les exemples d'activités visuelles qu'ils utilisent pour travailler en classe. Ces exemples d'activités seront rapportés plus loin, dans ce même chapitre.

Dans les prochaines sections, nous présenterons les quatre premières parties de notre questionnaire. Nous y décrirons les données récoltées dans chaque partie, suivies de leur interprétation.

4.2 La description de la Partie 1 : les connaissances et les compétences déclarées en LITV et en LMM

Dans la Partie 1 de notre questionnaire, les enseignants ont répondu à des questions concernant leurs connaissances et leurs compétences en LITV et en LMM dans l'enseignement du FLE. Nous décrirons les données obtenues, suivies de leurs interprétations.

4.2.1 La description des données concernant l'utilisation des TIC en classe de FLE

Les deux premières questions (1.1a et 1.1 b, Annexe C) de notre questionnaire en ligne traitaient de la fréquence d'utilisation de plusieurs outils dans l'enseignement du FLE. Le Tableau 4.8 illustre les fréquences déclarées relativement à l'utilisation d'outils pédagogiques analogiques en classe de FLE. Les enseignants ($n=15$) ont choisi un descriptif sur une échelle de *Likert* à cinq niveaux pour la fréquence d'utilisation d'outils analogiques dans leurs pratiques en FLE.

Tableau 4.8 — Question 1.1a — Fréquence, en pourcentage, en matière d'utilisation d'outils pédagogiques analogiques en classe de FLE ($n=15$)

| Outils analogiques | Je ne connais pas | | | | |
|---|-------------------|----------|---------|---------|--|
| | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | |
| 1) Outils pédagogiques imprimés (ex. : manuel, guide pédagogique, cahier d'activités) | 0 | 0 | 33,33 | 66,67 | |
| 2) Outils textuels imprimés (ex. : livres, textes) | 0 | 6,67 | 40 | 53,33 | |
| 3) Outils visuels imprimés (ex. : affiches, brochures touristiques, cartes, photos) | 0 | 26,67 | 46,67 | 26,67 | |
| 4) Tableau traditionnel (blanc ou noir) | 0 | 0 | 26,67 | 73,33 | |

Le groupe d'outils analogiques était composé de cinq différents items, pour lesquels les enseignants déclarent majoritairement « souvent » les utiliser (73,33 %). Plus de la moitié des enseignants utilise « souvent » des outils pédagogiques imprimés (66,67 %) et des outils textuels imprimés (ex. : livres, textes) (53,33 %). Par rapport au troisième item, les outils visuels imprimés (ex. : affiches, brochures touristiques, cartes, photos) sont utilisés de manière « modérée » par presque la moitié des enseignants (46,67 %).

La Figure 4.1 rassemble les données des fréquences d'utilisation « parfois » et « souvent » d'outils analogiques relevés par la question 1.1a. En procédant à cette somme des fréquences, on observe que la majorité des enseignants ont une utilisation élevée des outils analogiques.

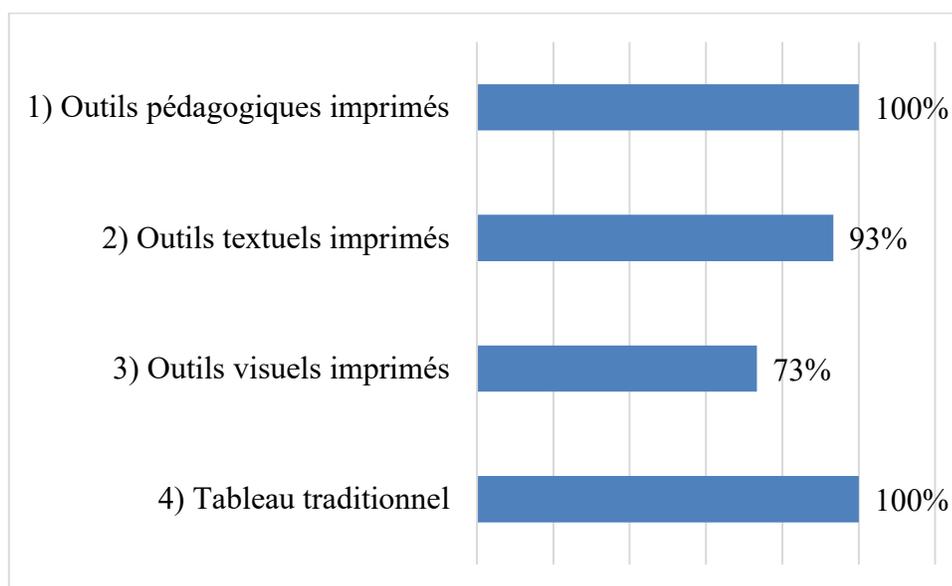


Figure 4.1 — Somme des pourcentages des fréquences « modérée » et « forte » d'utilisation d'outils analogiques

Quant à la fréquence d'utilisation de certains outils numériques (Tableau 4.9), la majorité des réponses des enseignants a indiqué une utilisation soit « modérée », soit « forte ». Certains supports, tels que des sites Internet et des logiciels, ont une forte

présence dans les pratiques des enseignants de FLE. L'ordinateur est l'outil ayant la fréquence d'utilisation la plus élevée pour la presque totalité des enseignants (93,33 %). Les trois autres outils numériques ou supports technologiques qui sont aussi fréquemment utilisés par la grande majorité des enseignants sont les appareils de projection (80 %), les sites d'enseignement du FLE (80 %) et les logiciels de traitement de textes (80 %).

Tableau 4.9 — Question 1.1 b — Fréquence, en pourcentage, en matière d'utilisation d'outils pédagogiques numériques en classe de FLE ($n=15$)

| Outils numériques | | | | | |
|--|-------------------|--------|----------|---------|---------|
| | Je ne connais pas | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent |
| 5) Outils pédagogiques numérisés (ex. : manuel, guide pédagogique, cahier d'activités) | 0 | 6,67 | 20 | 33,33 | 40 |
| 6) Outils textuels numérisés (Ex. : articles, livres, textes) | 0 | 0 | 20 | 40 | 40 |
| 7) Outils visuels (ex. : affiches, cartes interactives, photos) | 0 | 6,67 | 20 | 20 | 53,33 |
| 8) Tableau numérique interactif (TNI) | 13,33 | 60 | 13,33 | 6,67 | 6,67 |
| 9) Appareils de reproduction (imprimante, scanner) | 0 | 6,67 | 20 | 13,33 | 60 |
| 10) Appareils de projection (téléviseur numérique, projecteur) | 0 | 0 | 6,67 | 13,33 | 80 |
| 11) Lecteurs de disques optiques (CD, DVD, Blu-ray) | 0 | 6,67 | 26,67 | 20 | 46,67 |
| 12) Téléphone intelligent | 6,67 | 33,33 | 13,33 | 26,67 | 20 |
| 13) Tablette tactile | 6,67 | 73,33 | 6,67 | 13,33 | 0 |
| 14) Liseuse (ex. : Kindle, Kobo) | 6,67 | 53,33 | 26,67 | 6,67 | 6,67 |
| 15) Ordinateur | 0 | 0 | 0 | 6,67 | 93,33 |
| 16) Courrier électronique (Hotmail, Gmail, etc.) | 0 | 0 | 6,67 | 33,33 | 60 |
| 17) Application de messagerie instantanée (ex. : WhatsApp, Facebook messenger, Skype) | 0 | 26,67 | 26,67 | 13,33 | 33,33 |
| 18) Vidéoconférence (ex. : Skype, Google Hangouts, Zoom, Adobe Connect) | 6,67 | 80 | 6,67 | 0 | 6,67 |
| 19) Moteur de recherche en ligne (ex. : Google, Bing) | 0 | 6,67 | 0 | 20 | 73,33 |

| | | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|------|
| 20) Environnement ou plateforme numérique d'apprentissage (ex. : Moodle) | 0 | 60 | 33,33 | 6,67 | 0 |
| 21) Réseaux sociaux (ex : Facebook, Instagram) | 0 | 40 | 20 | 20 | 20 |
| 22) Sites d'enseignement du FLE (YouTube, Bonjour de France, le Point du FLE, etc.) | 0 | 0 | 6,67 | 13,33 | 80 |
| 23) Logiciels de traitement de textes et de données (ex. : Word, Excel) | 0 | 0 | 0 | 20 | 80 |
| 24) Logiciels de traitement d'images (ex. : PowerPoint, Adobe Photoshop) | 0 | 0 | 20 | 40 | 40 |
| 25) Logiciel de traitement de vidéos (ex. : Windows Movie Maker) | 6,67 | 40 | 33,33 | 13 | 6,67 |
| 26) Logiciel de questionnaires interactifs (ex. : Google Formulaire, SurveyMonkey) | 0 | 66,67 | 26,67 | 6,67 | 0 |

Certains outils et supports ont aussi une fréquence d'utilisation assez élevée chez la moitié des réponses des enseignants : il s'agit des moteurs de recherche en ligne (73,33 %), des appareils de reproduction (60 %), des courriels (60 %) et des outils visuels (ex. : affiches, cartes interactives, photos) (53,33 %).

Par rapport aux autres outils numériques présents dans notre Tableau 4.9, les réponses des enseignants commencent à se disperser dans certaines catégories de fréquence d'utilisation (« rarement », « parfois », « souvent »). Dans la fréquence « modérée » et « fortement utilisée », en suivant cet ordre, se trouvent des lecteurs de disques optiques (20 %, 46,67 %), des outils textuels numérisés (ex. : articles, livres, textes) (40 %, 40 %), des logiciels de traitement d'images (ex. : PowerPoint, Adobe Photoshop) (40 %, 40 %), et des outils pédagogiques numérisés (ex : manuel, guide pédagogique, cahier d'activités) (33,33 %, 40 %). Avec une fréquence d'usage plus dispersée — entre « rarement », « parfois » et « souvent » —, on enregistre des outils numériques, tels les applications de messagerie instantanée (26,67 %, 13,33 %, 33,33 %), le téléphone intelligent (13,33 %, 26,67 %, 20 %), les réseaux sociaux (20 %, 20 %,

20 %) et les logiciels de traitement de vidéos (ex. : Windows Movie Maker) (33,33 %, 13 %, 6,67 %).

Les outils numériques dont la majorité des enseignants ne font « jamais » d'utilisation sont de six types (Tableau 4.9) : des outils de vidéoconférence (80 %), la tablette tactile (73,33 %), des logiciels de questionnaires interactifs (66,67 %), le tableau numérique interactif (60 %), des environnements ou des plateformes numériques d'apprentissage (60 %) et des liseuses (53,33 %). Certains enseignants ont déclaré méconnaître (« Je ne connais pas ») certains outils mentionnés dans cette question 1.1 b. Un enseignant de la Faculté de Lettres-FLE (ID14) et un autre de l'École de langues (ID23) ont déclaré « ne pas connaître » le tableau numérique interactif (13,33 %). Une enseignante de l'École de langues (ID16) a admis ne pas connaître le téléphone intelligent (6,67 %), la tablette tactile (6,67 %), les liseuses (6,67 %), les outils de vidéoconférences (6,67 %) et les logiciels de traitement de vidéos (6,67 %).

La Figure 4.2 rassemble les données des fréquences d'utilisation « parfois » et « souvent » d'outils numériques relevés par la question 1.1 b (Tableau 4.9). En considérant seulement les pourcentages supérieurs à 50 %, on observe que la majorité des outils numériques listés dans la question 1.1 b (12/22 entrées) sont utilisés par la majorité des enseignants.

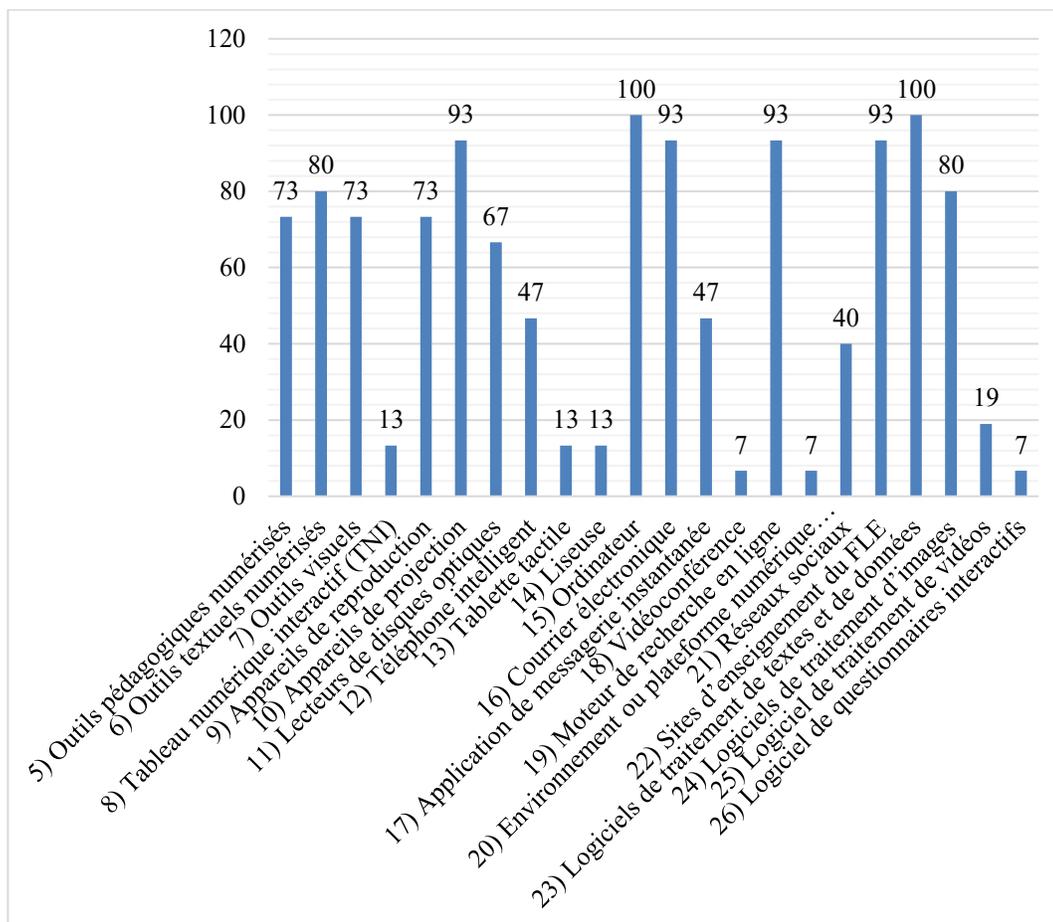


Figure 4.2 — Question 1.1 b — Fréquence, en pourcentage, de l'utilisation « modérée » et « forte » d'outils numériques

Cependant, quand on considère seulement les fréquences « je ne connais pas » et « jamais » d'outils numériques relevés par la question 1.1 b (Tableau 4.9), on observe que des dix outils (10/22 items) notés, six ont un pourcentage supérieur à 50% (60% à 87%), et ne sont donc pas employés dans les pratiques des enseignants de FLE de notre échantillon.

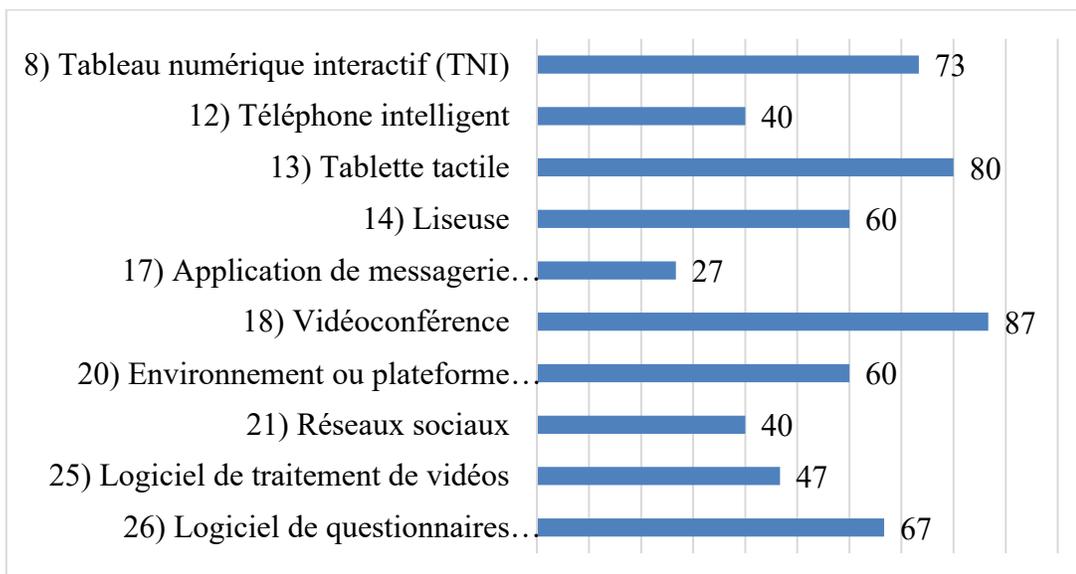


Figure 4.3 — Question 1.1 b — Fréquence, en pourcentage, des choix « je ne connais pas » et « jamais » d'outils numériques

Le Tableau 4.10 présente les réponses des enseignants ayant répondu à la question non obligatoire 1.1.1¹⁷, à propos de la fréquence d'utilisation d'autres outils, analogiques ou numériques (rarement/parfois/souvent), dans leurs pratiques pédagogiques en classe de FLE.

¹⁷ « 1.1.1 Par rapport aux deux questions précédentes (outils analogiques et numériques), dans vos pratiques en FLE, utilisez-vous d'autres outils qui ne sont pas listés ci-dessus ? N'oubliez pas d'indiquer votre niveau d'utilisation (rarement, parfois, souvent). »

Tableau 4.10 — Question 1.1.1 — Autres outils pédagogiques (analogiques ou numériques) présents dans les pratiques des enseignants de FLE

| ID | Réponse |
|--|---|
| 10 | Non. |
| 13 | Une chaine avec des enceintes. |
| 16 | Les bandes dessinées, je pense. |
| 18 | Non. |
| 21 | Non. |
| 22 | Non, je n'utilise pas d'autres outils pédagogiques. |
| 23 | Des jeux en ligne comme Kahoot. |
| 28 | Non. |
| 29 | J'utilise des plateformes d'exercices interactifs, tels que Kahoot et Mentimeter. |
| 30 | J'utilise de façon modérée aussi des jeux de société et des plateformes des jeux en ligne comme Kahoot. |
| Total de réponses : 10 (66,67 %, n=15) Sans réponse : 5 (33,33 %, n=15) ID = identifiant | |

Dix enseignants sur quinze ont répondu à cette question (66,67 %). Trois enseignants sur dix (30 %) ont déclaré se servir de la plateforme de jeux en ligne appelée Kahoot¹⁸ (ID23, ID29, ID30). Les autres types d'outils mentionnés par des enseignants ont été : « une chaine avec des enceintes » (ID13, 10 %), des bandes dessinées (ID16, 10 %) et la plateforme Mentimeter¹⁹ (ID29, 10 %). Un seul enseignant a mentionné la fréquence d'usage « modérée » relativement à certains jeux de société (ID30, 10 %). Cinq enseignants (50 %) ont répondu « non » à la question 1.1.1 (ID10, ID18, ID21, ID22,

¹⁸ Kahoot est une plateforme d'apprentissage ludique en ligne. Elle est utilisée pour des jeux d'apprentissage (ex. : réviser des connaissances), tels que des questionnaires à choix multiples qui permettent la participation de plusieurs utilisateurs simultanément (Source : <https://kahoot.com/>).

¹⁹ Mentimeter est une plateforme en ligne qui permet de créer des présentations, tel que PowerPoint, avec des commentaires en temps réel. (Source : <https://www.mentimeter.com/>)

ID28), c'est-à-dire qu'ils n'utilisent pas d'autres outils analogiques ou numériques dans leurs pratiques pédagogiques en FLE.

Par rapport à l'importance accordée à l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques en FLE (question 1.2), tous les enseignants ($n=15$, 100 %) affirment qu'elle a « beaucoup d'importance » à leurs yeux pour classe de FLE.

4.2.2 La description des données concernant la notion de compétence en lecture et en production d'images fixes et mobiles

Les questions 1.3a et 1.3 b traitent du niveau actuel de compétence des enseignants en lecture visuelle. Le Tableau 4.11 et le Tableau 4.12 (questions 1.3a et 1.3b) illustrent les réponses fournies par les enseignants (en pourcentage), sur une échelle de *Likert* à quatre niveaux, par rapport à l'autoévaluation de leur niveau de compétence en lecture visuelle sur des supports analogiques et numériques des items listés.

Par rapport aux types d'images fixes présentées sur les supports analogiques listés (ex. : magazines, manuels scolaires, photographies, affiches, etc.), presque tous les enseignants se placent entre « assez » ou « très » compétents en lecture d'images (Tableau 4.11).

Tableau 4.11 — Question 1.3a — Fréquence, en pourcentage, en matière de perception de la compétence en lecture visuelle sur des supports analogiques

| Supports analogiques | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|--|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 1) Lecture de textes imprimés enrichis d'images (articles de journaux, reportages dans des magazines, manuel scolaire, etc.) | 0 | 0 | 26,67 | 73,33 |
| 2) Lecture d'images imprimées (ex. : photographie, affiches, plans, cartes) | 0 | 0 | 53,33 | 46,67 |

Plus de la moitié des enseignants (73,33 %) estime être « très compétente » en lecture de textes imprimés comportent des images. Lorsque les images sont présentées dans l'accompagnement de textes, la perception des enseignants change et un peu plus de la moitié (53,33 %) croit être « assez compétente » en lecture visuelle.

Concernant l'autoévaluation du niveau de compétence en lecture visuelle sur des supports numériques (Tableau 4.12), les enseignants s'aperçoivent entre « assez » et « très » compétents pour les quatre catégories de supports listés dans la question 1.3 b.

Tableau 4.12 — Question 1.3 b — Fréquence, en pourcentage, en matière de perception de la compétence en lecture visuelle sur des supports numériques

| Supports numériques | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|--|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 3) Lecture de la mise en page sur des supports numériques (format de l'écran, défilement du texte, des hyperliens, etc.) | 0 | 6,67 | 60 | 33,33 |
| 4) Lecture de textes numériques enrichis d'images (articles de magazines, album [livre], bande dessinée, etc.) | 0 | 6,67 | 26,67 | 66,67 |
| 5) Lecture d'images numériques (ex. : photographie, GIF, même) | 0 | 6,67 | 46,67 | 46,67 |
| 6) Lecture d'images numériques accompagnées d'audio et/ou textes (dessins animés, films, vidéoclips, etc.) | 0 | 6,67 | 20 | 73,33 |

La majorité des enseignants estime être « très compétente » en lecture d'images numériques quand celles-ci sont accompagnées d'audio et/ou textes (73,33 %). Un peu plus de la moitié (66,67 %) estime être « très compétente » en lecture de textes numériques enrichis d'images et une autre moitié (60 %) se juge « assez compétente » en lecture de la mise en page (ex. : format de l'écran, des hyperliens, etc.). Enfin, un même pourcentage d'enseignants estime être « assez » (46,6 %) ou « très compétent » (46,6 %) en lecture d'images numériques (ex. : photographies, GIF, même, etc.).

La Figure 4.4 rassemble les fréquences des items 5 et 6 de la question 1.3 b (Tableau 4.12) correspondant à la perception de la compétence en lecture visuelle sur des supports numériques. À partir des fréquences « assez compétent » et « très compétent », nous observons que la majorité des enseignants estime bien comprendre des messages visuels sur des supports numériques.

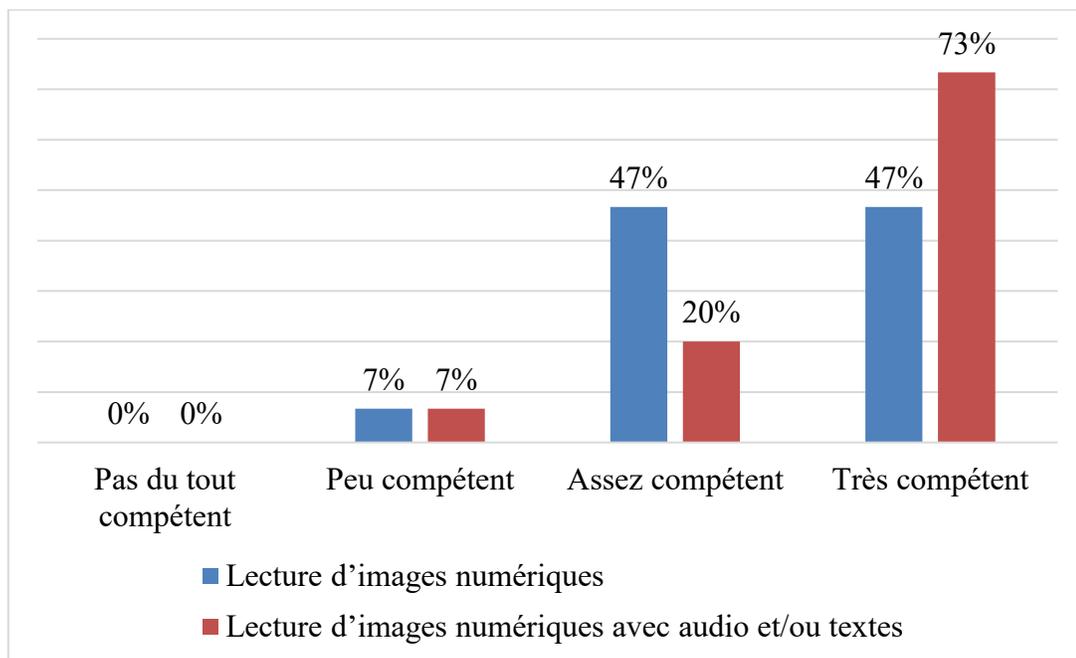


Figure 4.4 — Niveau de perception de la compétence en lecture visuelle sur des supports numériques (items 5 et 6, question 1.3 b, $n=15$)

Le Tableau 4.13 (question 1.4) illustre l'autoévaluation du niveau de compétence en production visuelle numérique des enseignants sur une échelle de *Likert* à quatre niveaux.

Tableau 4.13 — Question 1.4 — Fréquence, en pourcentage, en matière du niveau de perception de la compétence en production visuelle numérique

| | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|---|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 1) Production de la mise en page (format de lettres, type de police, couleurs, espacements, disposition du texte, etc.) | 0 | 6,67 | 60 | 33,33 |
| 2) Production d'images fixes (photographies, illustrations, design de tableaux, insertion et mise en forme d'images, etc.) | 0 | 20 | 66,67 | 13,33 |
| 3) Production d'images fixes accompagnées d'audio (ex. : des exercices de compréhension orale/écrite associés à des images) | 0 | 20 | 53,33 | 26,67 |
| 4) Production d'images mobiles (vidéo, GIF, etc.) accompagnées d'audio (ex : des exercices de compréhension/écrite orale associés à des vidéos ou extrait de films) | 6,67 | 33,33 | 33,33 | 26,67 |

Au contraire des deux questions précédentes (1.3 a et 1.3 b, Tableau 4.11 et Tableau 4.12), dans la question 1.4, l'option de réponse « très compétent » n'a pas eu de pourcentages élevés. La majorité des enseignants estime être « assez compétente » dans la production visuelle numérique des items listés. De manière analogue, plus de la moitié considère être « assez compétent » dans les productions d'images (66,67 %), de la mise en page (60 %) et d'images fixes accompagnées d'audio (53,33 %). Concernant la production d'images mobiles accompagnées d'audio, les enseignants qui estiment être « peu compétents » (33,33 %) sont aussi nombreux que ceux qui s'estiment « assez compétents » (33,33 %).

À mesure que les compétences en LITV sur support numérique deviennent plus complexes, en incluant par exemple plus d'un mode (texte, image [fixe et mobile], son),

le choix des intitulés « pas du tout compétent » et « peu compétent » commence à augmenter. Quand on observe le Tableau 4.13 et que l'on rassemble les fréquences « pas du tout compétent » et « peu compétent », à propos de la maîtrise en « production d'images mobiles accompagnées d'audio », on observe que 40 % des enseignants s'estiment « peu compétents » ou « pas du tout compétents » (Figure 4.5).

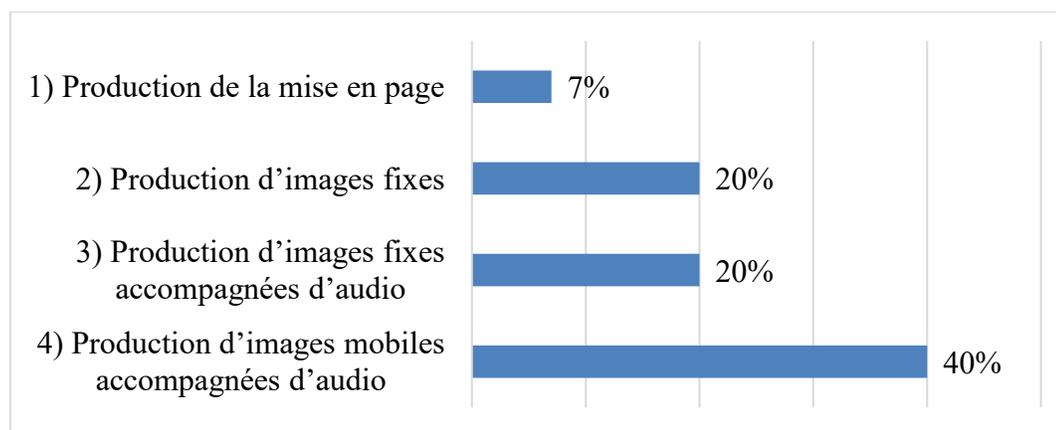


Figure 4.5 — Pourcentages en matière des fréquences « pas du tout compétent » et « peu compétent » à propos du niveau de perception de la compétence en production visuelle numérique

Dans la prochaine section, nous apporterons les interprétations des analyses de données sur la perception des enseignants de leur maîtrise en lecture et production visuelle par rapport aux images fixes et mobiles.

4.2.3 La description des données concernant l'utilisation d'images fixes et mobiles en classe de FLE

La question 1.5 ciblait la fréquence d'utilisation des formes de présentation de contenus iconiques (sur une échelle de *Likert* à cinq niveaux) dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE (Tableau 4.14).

Nous avons observé que la présentation du contenu sous forme de publication et/ou de partage du contenu en ligne (via blogues, forums, des sites, des services de stockage et de partage de fichiers, etc.) a une fréquence d'utilisation allant de « faible » (46,67 %) à « modérée » (46,67 %) pour la presque totalité des participants de notre échantillon (93,33 %, $n=15$). Les exposés magistraux aussi font enregistrer une fréquence d'utilisation allant de « faible » (26,67 %) à « modérée » (26,67 %) pour un peu plus de la moitié des enseignants (53,33 %, $n=15$). La présentation de contenus incluant des hyperliens qui renvoient à des images a une fréquence d'utilisation « modérée » (46,67 %) chez les enseignants. Le texte comme forme de présentation du contenu est en revanche bien utilisé par la grande majorité des enseignants (86,67 %), qui déclare s'en servir « souvent » (46,67 %) ou « parfois » (40 %). Enfin, pour la majorité des enseignants, les pratiques « souvent » utilisées sont celles privilégiant la présentation du contenu sous des formes audiovisuelle et visuelle, telle la présentation du contenu visuel numérique (80 %), suivie par la présentation du contenu audiovisuel (66,67 %) ou visuel imprimé (60 %).

Tableau 4.14 — Question 1.5 — Fréquence, en pourcentage, en matière de la présentation de contenus sous forme visuelle

| <i>Dans mes pratiques d'enseignement...</i> | | | | | |
|---|--------|----------|---------|---------|-------------------|
| | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Ne s'applique pas |
| 1) je présente le contenu sous forme d'exposés magistraux | 20 | 26,67 | 26,67 | 13,33 | 13,33 |
| 2) je présente le contenu sous forme de textes (ex. : articles, poèmes, livres, etc.) | 0 | 13,33 | 40 | 46,67 | 0 |
| 3) je présente du contenu visuel imprimé (cartes, affiches, illustrations, photographies, etc.) | 0 | 13,33 | 26,67 | 60 | 0 |
| 4) je présente du contenu visuel numérique (cartes, affiches, illustrations, photographies, etc.) | 0 | 0 | 20 | 80 | 0 |
| 5) je présente du contenu audiovisuel (audio, vidéo, film). | 0 | 6,67 | 20 | 66,67 | 6,67 |
| 6) je présente du contenu qui inclut des hyperliens vers des images | 0 | 26,67 | 46,67 | 26,67 | 0 |
| 7) je propose la publication et/ou le partage du contenu via des blogues, des forums, des sites Internet, des services de stockage et de partage de fichiers en ligne (Google Drive, Dropbox, Moodle), etc. | 6,67 | 46,67 | 46,67 | 0 | 0 |

Quant au type d'images fixes (Tableau 4.15), tous les enseignants ($n=15$) ont déclaré se servir de cartes/plans (100 %) et de photographies (100 %), cette fréquence d'utilisation étant suivie de près par la bande dessinée/album (93,33 %). Les autres types d'images fixes bien présentes dans les pratiques des enseignants sont la peinture d'artistes (86,67 %), le même Internet (80 %) et la représentation de données à travers

des graphiques/diagrammes (73,33 %). Les variétés d'images non utilisées par la majorité sont l'emblème/symbole/idéogramme (86,67 %), l'émoji/émoticône (66,67 %) et le pictogramme/icône (53,33 %).

Tableau 4.15 — Question 1.6 — Fréquence, en pourcentage, en matière de l'utilisation d'images fixes dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE

| | Oui | Non |
|--|-------|-------|
| 1) Bande dessinée, album | 93,33 | 6,67 |
| 2) Carte et/ou plan (carte du monde, plan d'une ville) | 100 | 0 |
| 3) Emblème, symbole, idéogramme (chinois, japonais) | 13,33 | 86,67 |
| 4) Émoji, émoticône | 33,33 | 66,67 |
| 5) Représentation de données (graphiques, diagrammes) | 73,33 | 26,67 |
| 6) Mème Internet (image, image et texte) | 80 | 20 |
| 7) Peinture d'artistes | 86,67 | 13,33 |
| 8) Photographie | 100 | 0 |
| 9) Pictogramme, icône (ex. : les signalisations routières ; bonhomme masculin/féminin) | 46,67 | 53,33 |

Par rapport à la fréquence l'utilisation d'images fixes dans les pratiques didactiques, tous les enseignants de notre échantillon ($n=15$) ont déclaré utiliser des images fixes (question 1.6.1, Tableau 4.16), la fréquence d'utilisation étant située entre « souvent » (53,33 %) et « parfois » (40 %) pour presque tous les participants (93,33 %, $n=15$).

Tableau 4.16 — Question 1.6.1 — Fréquence en matière de l'utilisation d'images fixes dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE (%)

| Réponse | % |
|--------------|-------|
| Jamais | 0 |
| Rarement | 6,67 |
| Parfois | 40 |
| Souvent | 53,33 |
| Total (n=15) | 100 |

Quant aux images mobiles (Tableau 4.17), les reportages (100 %), les vidéoclips (100 %) et les films (93,33 %) sont les types de contenus les plus utilisés dans les pratiques des enseignants. Les cartes/plans interactifs (80 %), les dessins animés (73 %) et les documentaires (73 %) sont aussi bien présents dans leurs pratiques. Cependant, certains types d'images mobiles ne sont pas utilisés. La majorité des enseignants a déclaré, par exemple, ne pas utiliser le jeu vidéo (80 %) et les GIF (66,67 %).

Tableau 4.17 — Question 1.7 — Fréquence en matière de l'utilisation de différents types d'images mobiles dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE (%)

| | Oui | Non |
|--|-------|-------|
| 1) Carte et/ou plan interactif (exemple : Google Maps) | 80 | 20 |
| 2) Dessin animé | 73,33 | 26,67 |
| 3) Documentaire | 73,33 | 26,67 |
| 4) Film | 93,33 | 6,67 |
| 5) GIF (<i>Graphics Interchange Format</i>) | 33,33 | 66,67 |
| 6) Jeu vidéo | 20 | 80 |
| 7) Reportage | 100 | 0 |
| 8) Vidéoclip | 100 | 0 |

Nous avons observé les mêmes fréquences d'utilisation des images mobiles dans les pratiques des enseignants (question 1.7.1, Tableau 4.18) que pour les images fixes (Tableau 4.16). Tous les enseignants ($n=15$) ont déclaré utiliser des images mobiles dans leurs pratiques de cours. Les images mobiles ont une présence allant de « souvent » (53,33 %) à « parfois » (40 %) pour la presque totalité des enseignants (93,33 %, $n=15$).

Tableau 4.18 — Question 1.7.1 — Fréquence, en matière du degré d'utilisation d'images mobiles dans les pratiques didactiques d'enseignants de FLE (%)

| Réponse | % |
|------------------|-------|
| Jamais | 0 |
| Rarement | 6,67 |
| Parfois | 40 |
| Souvent | 53,33 |
| Total ($n=15$) | 100 |

4.3 L'interprétation de la Partie 1 : les connaissances et les compétences en LITV et en LMM

4.3.1 L'interprétation des données concernant l'utilisation des TIC en classe de FLE

De manière générale, nous avons observé que notre échantillon utilise largement des outils monomodaux et multimodaux (Kress et van Leeuwen, 1996/2006 ; Lacelle *et al.*, 2015 ; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012 ; Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b ; Serafini, 2014). La majorité des enseignants a déclaré se servir fréquemment de certains outils analogiques et numériques qu'ils considèrent comme étant familiers. Cela peut être expliqué par les ressources technologiques qui sont généralement fournies par les institutions d'enseignement et disponibles dans les classes de langues (tableau traditionnel, ordinateur, projecteurs, Internet), dans le milieu auquel ils appartiennent. L'usage d'outils didactiques imprimés se justifie par la politique d'enseignement des

deux institutions (Faculté de Lettres-FLE et son École de langues), qui encouragent leurs enseignants à se servir de supports didactiques obligatoires, tel le manuel de FLE, ainsi que du matériel original, comme des textes et des articles (imprimés ou numériques), des extraits de livres, des chansons, etc. Quant à la non-utilisation du TNI, et à sa méconnaissance parmi certains enseignants, elle s'explique par l'absence de cet outil pédagogique dans les classes de langues de certaines institutions d'enseignement au Brésil. À propos de la méconnaissance d'autres items numériques listés dans la question 1.1b, admis par l'enseignante ID16, nous croyons que certains outils peuvent être connus sous un autre nom, tels le téléphone intelligent (aussi appelé téléphone portable ou cellulaire au Québec), la liseuse (livre électronique ou numérique - *e-book*, en anglais) et la tablette tactile (tablette électronique ou numérique - *tablet*, en anglais). Nous croyons que notre questionnaire aurait dû fournir des synonymes pour ces outils qui sont connus par un autre nom.

Par rapport aux fréquences modérées d'utilisation (« parfois ») d'autres outils pédagogiques, nous croyons qu'elle s'explique par le remplacement avec des supports numériques, multifonctionnels et plus accessibles : la clé USB, les *drives* virtuels (Google Drive, Dropbox, Moodle), les plateformes de vidéos en ligne (YouTube, Dailymotion), etc. Ces nouveaux outils offrent plus d'espace de stockage, permettent l'enregistrement de plusieurs types de formats (image, son, documents) et sont plus faciles à transporter, la majorité étant accessible dans des plateformes virtuelles (*drives* virtuels et sites d'hébergement de vidéos).

Les pourcentages plus bas d'utilisations d'autres items sont probablement en lien avec le nonaccès des enseignants à des supports numériques plus chers (manuel, guide pédagogique et cahier d'activités numériques). D'autres outils (logiciels, applications de messagerie instantanée, téléphone intelligent, réseaux sociaux) sont plutôt liés à l'emploi personnel des enseignants (Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b). Nous croyons que pour l'utilisation de supports numériques et multimodaux en didactique des langues, il

faudrait passer par une actualisation de la compétence en LMM des enseignants, à travers des formations formelles ou informelles. Nous reviendrons sur ce thème lors de l'analyse et de l'interprétation des données concernant les questions de la Partie 4 de notre questionnaire.

4.3.2 L'interprétation des données concernant les images fixes et mobiles

Selon la définition de LITV proposée par Fransecky et Debes (Fransecky et Debes, 1972, p. 7), et présentée dans notre cadre théorique, un individu peut développer des compétences en LITV, telles la lecture et la production d'images, simultanément à ses propres expériences sensorielles. Nous avons alors analysé les réponses des enseignants par rapport aux questions liées aux images fixes et mobiles (questions 1.3 à 1.4) à partir de notre lecture de Fransecky et Debes (1972). Nous avons observé que la perception des enseignants concernant la compétence en lecture visuelle est plus élevée quand les images sur des supports analogiques sont accompagnées d'un texte (Tableau 4.11). Cependant, quand les textes apparaissent sur des supports numériques et qu'ils sont enrichis d'images ou accompagnés d'un ou plusieurs autres modes (texte, image, audio), les perceptions de compétence des enseignants affaiblissent (Tableau 4.12 et Figure 4.5).

Les productions en littératie visuelle de « multitextes » exigent des connaissances et des compétences plus approfondies (Boutin, 2012), telles les habiletés techniques pour l'utilisation de certains supports (téléphone intelligent, applications, plateformes en ligne, etc.) et les compétences visuelles et multimodales dans la production de documents audiovisuels (ex. : présentation sur PowerPoint). Comme nous avons déjà mentionné dans la section précédente, les connaissances visuelles numériques (images fixes et mobiles) sont considérées comme étant plus complexes que celles associées à la littératie écrite traditionnelle (Lacelle et Lebrun, 2014), surtout quand il s'agit de l'image mobile accompagnée d'audio. Cette perception de la complexité des

productions numériques en LITV sera confirmée à travers les réponses données aux questions 1.5 et 1.6 et analysées dans la prochaine section, dédiée à l'utilisation d'images fixes et mobiles dans les pratiques des enseignants.

Dans les prochaines sections, nous présenterons les données et leurs interprétations sur la façon dont les compétences en LITV peuvent se lier aux pratiques des enseignants de FLE.

4.3.3 L'interprétation des données concernant l'utilisation d'images fixes et mobiles en classe de FLE

Les réponses données aux questions 1.5 à 1.7.1 ont été liées à nos interprétations des questions précédentes, dans la Partie 1 du questionnaire. Les formes de présentation des contenus sont en lien avec les connaissances et la fréquence d'utilisation des TIC, ainsi qu'avec la maîtrise des outils pour la lecture et la production de messages visuels, dans les pratiques liées aux messages écrits traditionnels (texte et/ou image imprimée, fixe, et numérique, fixe/mobile) et aux « multitextes ».

Comme il a été montré dans les sections précédentes, les enseignants de FLE de notre échantillon adoptent des pratiques didactiques traditionnelles, telle l'utilisation du tableau non interactif ou du texte comme forme privilégiée de présentation du contenu, etc. Ils ont aussi de pratiques monomodales et multimodales, telles la présentation du contenu sous forme imprimée et numérique (cartes/plans, photographies, bande dessinée/album, peinture d'artistes, même Internet, graphiques/diagrammes), soit sur des supports audiovisuels ou visuels. Comme observé aussi dans l'étude de Bergmann (2009), les enseignants de FLE optent pour des documents audiovisuels lorsqu'ils souhaitent proposer des activités complémentaires aux contenus proposés par leur manuel. Parmi les options audiovisuelles, les activités avec des chansons s'avèrent les plus appréciées des enseignants (Bergmann, 2009). Il est important de remarquer que

dans l'étude de Bergmann, les données ont été récoltées en 2004. À cette époque-là, certains des supports audiovisuels présents dans notre étude n'existaient pas ou ne s'étaient pas encore démocratisés (exemple : les plateformes de vidéos en ligne)²⁰. Dans notre étude, nous avons présenté des supports plus récents, ce qui correspond aux pratiques audiovisuelles actuelles des enseignants de FLE au Brésil, tels les reportages, les vidéoclips, les films, les dessins animés, les documentaires, ainsi que des outils numériques plus récents (les cartes/plans interactifs). Cependant, d'autres outils restent encore peu exploités, comme les jeux vidéo, la tablette, la liseuse, ce qui est la conséquence d'un manque de connaissances spécifiques sur leur utilisation dans l'enseignement de langues, ou d'une impossibilité d'accès à ces outils en contexte scolaire. Une cause possible de la non-utilisation de certains outils serait leur absence dans les institutions scolaires et dans les pratiques personnelles et professionnelles des enseignants. Il se pourrait cependant, la situation évoluant, qu'ils les intègrent un jour.

Dans la prochaine section, nous présenterons les données et les interprétations relatives aux pratiques visuelles d'enseignants de FLE, selon les compétences et les objectifs linguistiques et culturels dans l'apprentissage de langues.

4.4 La description de la Partie 2 : l'utilisation d'images selon les compétences et les objectifs linguistiques et culturels pour l'apprentissage du FLE

Dans la Partie 2 de notre questionnaire, les enseignants ont répondu à des questions concernant l'utilisation d'images selon les compétences et les objectifs linguistiques et culturels pour l'apprentissage du FLE. Nous décrirons les données obtenues, suivies de leurs interprétations.

²⁰ Les sites d'hébergement et de partage de vidéos YouTube et Dailymotion ont été créés en 2005. Sources : <https://www.youtube.com/intl/fr/about/>; <https://www.dailymotion.com/dailymotion>

4.4.1 La description des données concernant l'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels

Concernant la fréquence d'utilisation d'images fixes pour le développement de compétences linguistiques et culturelles (Tableau 4.19), plus de la moitié des enseignants ($n=15$) déclare en utiliser « fréquemment » lors d'activités telles celles touchant le lexique (66,67 %), la compréhension orale (60 %), la production écrite (60 %), l'enseignement de stratégies d'apprentissages (60 %) et la réalisation d'activités ludiques (53,33 %). L'image fixe est « toujours » employée par une grande partie des enseignants (60 %) dans les activités dont les objectifs sont culturels et interculturels. Les images fixes sont encore régulièrement utilisées pour des activités de compréhension de l'écrit (« fréquemment » 40 %, voire « toujours » 46,67 %), pour la production orale (« fréquemment » 46,67 % ou « toujours » 40 %) et la grammaire (« fréquemment » 46,67 % ou « toujours » 20 %). La phonétique est la compétence linguistique pour laquelle les enseignants semblent avoir le moins recours à l'image fixe, presque la moitié des participants (46,67 %) ayant déclaré employer « rarement » ce type d'images en contexte didactique.

Tableau 4.19 — Question 2.1 — Fréquence en matière de l'utilisation d'images fixes pour le développement de compétences linguistiques et culturelles (%)

| | Jamais | Rarement | Fréquemment | Toujours |
|--|--------|----------|-------------|----------|
| 1) Lexique | 0 | 6,67 | 66,67 | 26,67 |
| 2) Grammaire | 0 | 33,33 | 46,67 | 20 |
| 3) Phonétique (ex. : utilisation d'une image comme illustration de la position de la langue lors de la production d'un phonème) | 13,33 | 46,67 | 33,33 | 6,67 |
| 4) Objectifs culturels et interculturels | 0 | 0 | 40 | 60 |
| 5) Compréhension de l'écrit | 0 | 13,33 | 40 | 46,67 |
| 6) Compréhension de l'oral | 6,67 | 13,33 | 60 | 20 |
| 7) Production écrite | 6,67 | 6,67 | 60 | 26,67 |
| 8) Production orale | 0 | 13,33 | 46,67 | 40 |
| 9) Enseignement de stratégies d'apprentissages (ex. : utilisation de cartes conceptuelles, de symboles, de tableaux, de dessins, etc.) | 0 | 20 | 60 | 20 |
| 10) Réalisation d'activités ludiques (jeux, animations, etc.) | 0 | 26,67 | 53,33 | 20 |

Les images mobiles (Tableau 4.20) ont une fréquence d'utilisation assez similaire à celles des images fixes (Tableau 4.19), tant pour le développement de compétences linguistiques que culturelles. L'image mobile est aussi « fréquemment » utilisée par la majorité des enseignants dans leurs pratiques en FLE pour l'apprentissage du lexique (60 %), pour la production écrite (60 %), la grammaire (53,33 %) et le développement des objectifs culturels et interculturels (53,33 %).

Tableau 4.20 — Question 2.2 — Fréquence en matière d'utilisation d'images mobiles pour le développement de compétences linguistiques et culturelles (%)

| | Jamais | Rarement | Fréquemment | Toujours |
|--|--------|----------|-------------|----------|
| 1) Lexique | 0 | 13,33 | 60 | 26,67 |
| 2) Grammaire | 0 | 33,33 | 53,33 | 13,33 |
| 3) Phonétique (ex. : utilisation d'une image comme illustration de la position de la langue lors de la production d'un phonème) | 13,33 | 40 | 40 | 6,67 |
| 4) Objectifs culturels et interculturels | 0 | 13,33 | 53,33 | 33,33 |
| 5) Compréhension de l'écrit | 6,67 | 40 | 46,67 | 6,67 |
| 6) Compréhension de l'oral | 0 | 20 | 40 | 40 |
| 7) Production écrite | 6,67 | 26,67 | 60 | 6,67 |
| 8) Production orale | 0 | 13,33 | 46,67 | 40 |
| 9) Enseignement de stratégies d'apprentissages (ex. : utilisation de cartes conceptuelles, de symboles, de tableaux, de dessins, etc.) | 13,33 | 40 | 40 | 6,67 |
| 10) Réalisation d'activités ludiques (jeu, animations, etc.) | 0 | 53,33 | 33,33 | 13,33 |

La majorité des enseignants affirme utiliser « fréquemment » ou « toujours » des images mobiles dans des activités de production orale (46,67 % le font « fréquemment » et 40% le font « toujours ») et de compréhension orale (« fréquemment » % 40 %, « toujours » 40 %). Par rapport à la compréhension de l'écrit, les fréquences d'utilisation d'images mobiles sont très contrastées. Si presque la moitié d'enseignants affirme utiliser « rarement » les images mobiles (40 % le font), l'autre moitié affirme le faire « fréquemment » (soit 46,67%).

De manière analogue, l'emploi d'images mobiles dans les activités de phonétique apparaît « rarement » (40 %) ou « fréquemment » (40 %) dans les pratiques de la moitié de notre échantillon, les mêmes fréquences étant déclarées dans l'enseignement de stratégies d'apprentissages, soit « rarement » (40 %) et « fréquemment » (40 %).

Enfin, un peu plus de la moitié (53,33 %) des enseignants a déclaré utiliser « rarement » des images mobiles pour la réalisation d'activités ludiques.

À fin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants n'utilisent « jamais » des images fixes et mobiles, nous avons formulé la question non obligatoire 2.3, présente dans la Partie 2 du questionnaire (Annexe C). Cette question avait comme pour but d'obtenir une justification au choix de la réponse « jamais » pour un ou plusieurs items de la question 2.1 (Tableau 4.19) ou 2.2 (Tableau 4.20). Malheureusement, nous n'avons pas obtenu des justifications à la question 2.3 (0 %). Cependant, une minorité d'enseignants (6,67 % ou 13,33 %) a répondu ne « jamais » faire l'utilisation d'images fixes et/ou mobiles lors de certaines activités, comme la phonétique, la compréhension de l'écrit, la compréhension orale, la production écrite et l'enseignement de stratégies d'apprentissage (Tableau 4.19 et Tableau 4.20).

4.4.2 La description des données concernant des exemples d'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels

Le Tableau 4.21 (question 2.4) présente une liste d'exemples, fournis par les enseignants, d'activités avec des images utilisées pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels dans les pratiques des enseignants de FLE. Pour cette question non obligatoire (2.4), nous avons obtenu 13 réponses (86,67 %, $n=15$).

Tableau 4.21 — Question 2.4 — Exemples d'activités avec des images utilisées pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels en FLE

| ID | Réponse (n=13) |
|----|--|
| 10 | Une photo de famille où chacun explique qui est qui sur la photo et sa localisation. |
| 11 | Une publicité peut être utilisée comme découverte de l'impératif, par exemple. |
| 13 | Les images touristiques d'une ville à partir desquelles on peut travailler plusieurs compétences. |
| 16 | <p>Photographies de Robert Doisneau. Utilisation : les élèves reçoivent des photographies. En binôme, ils doivent la décrire, c'est-à-dire, dire à un camarade ce qu'il y a sur la photo pour que celui-ci fasse un dessin.</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> – utiliser les prépositions de lieu : à droite, à gauche, en face ; l'expression « il y a » ; – travailler le vocabulaire des villes (car ce sont des photos de la vie quotidienne) – objectif interculturel : faire la connaissance d'une célébrité francophone ; – promouvoir l'interaction entre les élèves, d'une manière ludique. |
| 18 | Une image, par exemple une photo ou une affiche, peut servir comme déclencheur pour travailler un certain thème, soit spécifiquement linguistique, soit communicatif. Même chose pour une vidéo. On peut partir du visionnement d'une vidéo pour présenter un thème. Cette même vidéo peut être reprise deux ou trois fois pour exploiter le matériel linguistique, culturel, communicatif, etc. |
| 19 | La chambre. |
| 21 | Par exemple, lorsqu'il s'agit de présenter les prépositions de lieu aux étudiants ; le vocabulaire pour donner un itinéraire, etc. |
| 22 | J'utilise souvent des clips publicitaires pour illustrer des points de grammaire et de vocabulaire. |
| 23 | Quand par exemple on travaille avec les habitudes et la routine dans un cours de FLE, j'aime bien leur ramener des vidéos et des graphiques avec des informations qui nous permettront après de discuter et enfin, à partir de ces images/vidéos/graphiques on va faire une réflexion à propos de la grammaire. |
| 24 | L'image d'un plan d'une ville pourrait être utilisée, dans un niveau A1-A2, pour demander et donner des informations sur la localisation des endroits. Quelques exemples d'outils linguistiques que l'apprenant pourrait utiliser pour atteindre l'objectif de demander ou de donner des renseignements : élaboration de questions ; utilisation du mode impératif. |
| 28 | Il y a plusieurs exemples d'activités durant lesquelles l'image peut être utilisée comme un outil pour atteindre des objectifs linguistiques. Le premier qui me vient en tête, c'est l'association image-lexique. |
| 29 | <p>Compréhension écrite/oral : une photo d'un article pour anticiper la compréhension du texte ; visionnage de la vidéo sans le son, pour anticiper le contexte du document.</p> <p>Production orale/écrite : débat/production d'un texte à partir d'une couverture de magazine (parfois polémique), d'une vidéo, etc. ; description d'une photo.</p> |
| 30 | Par exemple, avec cette photo ²¹ : ce serait possible de travailler avec les étudiants la construction de la négation en français, les verbes irréguliers comme savoir et quand même introduire le lexique de Noël. |

²¹ Pour alléger ce tableau, nous avons déplacé dans cette note de bas de page le lien apporté par l'enseignant ID30 et qui conduisait vers cette image :

https://www.google.com/search?q=le+pere+noel+n%27existe+pas&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwixw7WavOTjAhWDHbkGHSCvAQ0Q_AUIESgB&biw=1366&bih=625#imgrc=wyCfVjhm83aWZM

Pour analyser les propos des enseignants relativement à la question 2.4, nous avons construit la Figure 4.6, qui montre les pourcentages d'utilisation d'images fixes et mobiles pour atteindre différents objectifs linguistiques et culturels. Nous avons identifié dans chaque réponse les objectifs linguistiques et culturels visés (Tableau 4.19 et le Tableau 4.20).

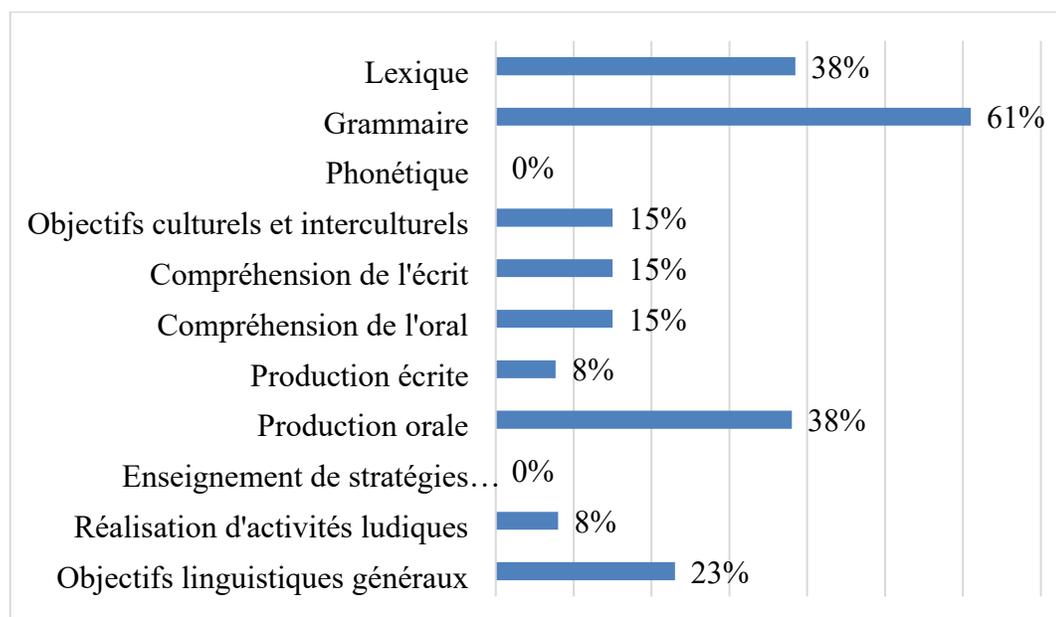


Figure 4.6 — Fréquence des occurrences des objectifs linguistiques et culturels en lien avec l'utilisation d'images fixes et mobiles dans des pratiques de FLE ($n=13$, %)

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, nous avons identifié huit des dix thèmes listés dans le Tableau 4.19 et dans le Tableau 4.20, ainsi qu'un autre thème ressortant des réponses (« objectifs linguistiques généraux »). La grammaire a été l'objectif linguistique pour lequel nous avons pu identifier le plus d'occurrences dans les exemples donnés par la majorité des enseignants (61,53 %, $n=13$), suivis par le lexique (38,46 %, $n=13$) et la production orale (38,46 %, $n=13$). Les objectifs culturels/interculturels, la compréhension de l'écrit et de l'oral ont eu chacun la même fréquence d'occurrences (15,38 %, $n=13$). La production écrite et les activités ludiques ont eu aussi le même pourcentage (7,69 %, $n=13$). L'utilisation d'images dans les

activités de phonétique et aussi pour l'enseignement de stratégies d'apprentissages n'a pas été mentionnée (0 %, $n=13$). Dans certaines activités mentionnées par les enseignants, nous n'avons pas identifié des objectifs spécifiques et les avons associées à des « objectifs linguistiques » généraux (23,07 %, $n=13$).

Pour chacune des 13 réponses données à la question 2.4, nous avons extrait des variétés d'images mentionnées, créant ainsi une liste d'occurrences de types d'images fixes et mobiles mobilisées pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels en classe de FLE (Figure 4.7).

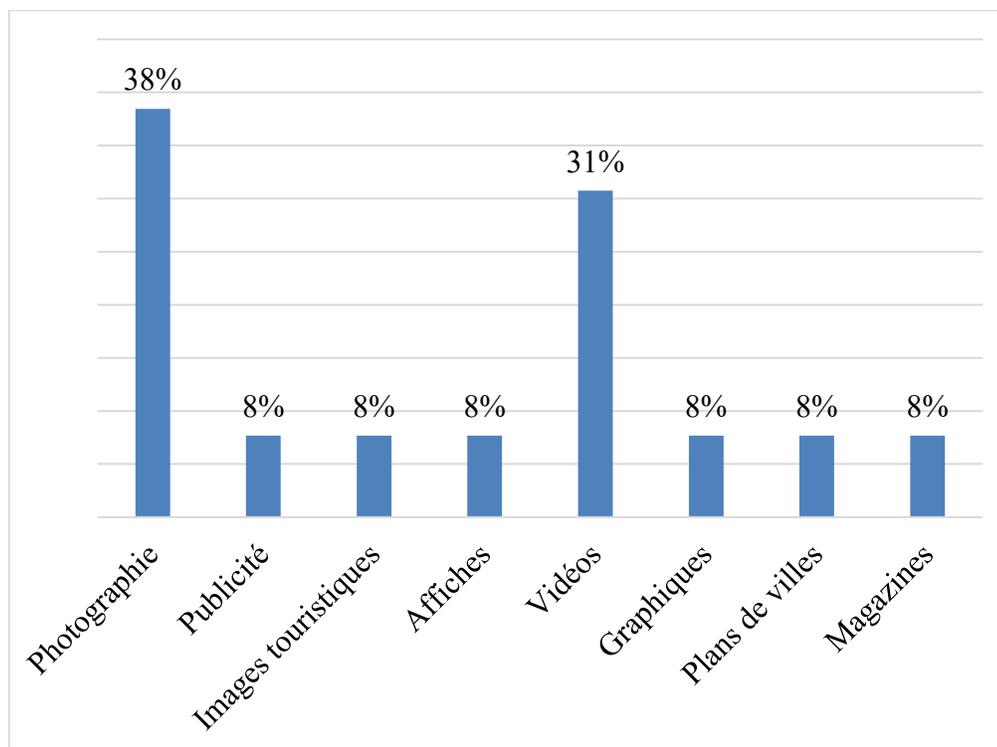


Figure 4.7 — Fréquence des occurrences des types d'images fixes et mobiles en lien avec l'atteinte des objectifs linguistiques et culturels dans les pratiques de FLE ($n=13$, %)

À partir des descriptions données par les enseignants en réponse à la question 2.4 (Tableau 4.21, $n=13$), on voit que les types d'images fixes et mobiles les plus utilisées

sont la photographie (38 %) et les vidéos (31 %) (Figure 4.7). Une liste d'autres variétés d'images fixes (imprimées ou numériques) a été encore identifiée, chacune avec une occurrence (8 %, $n=13$) : la publicité, les images touristiques, les affiches, les graphiques, les plans de villes et les magazines. Nous n'avons pas considéré la réponse donnée par l'enseignant ID 19 à la question 2.4, puisqu'il a répondu « la chambre », sans donner d'autres informations qui nous permettaient d'identifier la variété de l'image utilisée (fixe ou mobile) et à quel propos.

4.5 L'interprétation de la Partie 2 : l'utilisation d'images selon les compétences et objectifs linguistiques pour l'apprentissage du FLE

4.5.1 L'interprétation des données concernant l'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels

Nous avons remarqué que les enseignants utilisent fréquemment presque toutes les variétés d'images fixes et mobiles indiquées dans les questions 2.1 et 2.2. L'utilisation d'images fixes et mobiles en classe de FLE s'inscrit dans les pratiques culturelles actuelles, dont l'usage de nouvelles technologies (ordinateur, tablette numérique, Internet, etc.) et de nouveaux moyens de communication (téléphone intelligent, réseaux sociaux, applications de messageries, etc.). Ces pratiques médiatiques multimodales influencent la culture et le langage qui émergent des milieux où ces instruments ont une forte utilisation (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b ; New London Group 1996 ; OCDE, 2013). La connaissance et l'utilisation de ces nouveaux instruments de communication peuvent être aussi transférées à l'enseignement de langues, en raison de l'actualisation des supports didactiques des enseignants (TNI, manuel numérique, plateformes en ligne, applications pour des supports mobiles, etc.), ainsi que de l'utilisation d'outils de communication ou de production de messages (téléphone intelligent, réseaux sociaux, logiciels, applications en ligne, etc.) dans la vie personnelle (Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b). L'utilisation de

nouveaux dispositifs empruntés par les apprenants peut aussi contribuer à l'enseignement de langues (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b). Certains enseignants ont admis être influencés par des apprenants et par leur utilisation des outils technologiques apportés en salle de classe (Martel *et al.*, 2017b), comme le démontrent les propos de l'enseignant ID13 de notre étude (question 4.6, Partie 4). Par ailleurs, les étudiants de langues sont constamment en contact avec plusieurs types d'outils numériques, dont certains accessibles gratuitement en ligne : traducteurs, dictionnaires, applications d'apprentissage de langues, des jeux, etc. L'analyse des données a encore montré que l'utilisation d'images fixes et mobiles est encore peu répandue dans certaines activités pour le développement de compétences linguistiques et culturelles. À partir de l'étude de Bergmann (2009) et de Cristovão (2015), nous voyons que la phonétique n'est pas fréquemment travaillée en classe de langues. Dans l'étude de Bergmann (2009), les enseignants de FLE ont noté des facteurs qui limitent la pratique de certaines activités en classe, par exemple, les activités de phonétique. Dans notre étude aussi, la phonétique est l'une des compétences linguistiques pour laquelle les enseignants de FLE mobilisent faiblement l'image fixe et mobile. Selon nos résultats, les images fixes et mobiles sont « rarement » utilisées dans des activités de phonétique par presque la moitié des enseignants (Tableau 4.19 et Tableau 4.20). Les autres compétences pour lesquelles les images fixes et mobiles sont peu travaillées sont la grammaire, l'enseignement de stratégies d'apprentissage et la réalisation d'activités ludiques.

4.5.2 L'interprétation des données concernant des exemples d'utilisation d'images pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels

Les enseignants ont déclaré utiliser fréquemment des images fixes et mobiles pour atteindre les objectifs linguistiques et culturels dans presque toutes les compétences listées dans les questions 2.2 et 2.3. À partir des exemples donnés dans la question 2.4 (Tableau 4.21), ainsi que des figures élaborées à partir des réponses des participants

(Figure 4.6 et Figure 4.7), nous avons remarqué que les images fixes et mobiles sont mobilisées avec la même fréquence par les enseignants de FLE. Les variétés d'images fixes et mobiles mentionnées (telles la photographie et les vidéos) sont en lien direct avec les contenus travaillés par les enseignants (les localisations, l'impératif, les prépositions de lieu, le lexique, les interactions interculturelles, etc.) dans la question 2.4 (Tableau 4.21). Nous avons noté que les contenus travaillés avec l'utilisation d'images fixes et mobiles sont en lien avec les compétences linguistiques et culturelles ciblées dans chaque niveau de langue (A1, A2, B1, B2, C1, C2) du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Comme l'a observé Bergmann (2009), ce qui a été d'ailleurs réaffirmé par des enseignants de notre échantillon (ID11, ID18, ID22, ID29), certains types d'images sont fréquemment utilisés comme outil de découverte du contenu, comme support d'aide à la compréhension et à la production de messages écrits et oraux afin de « briser la glace », ainsi que comme élément déclencheur menant à des activités d'encouragement vers des contenus travaillés en classe (Bergmann, 2009). Voici, par exemple, la réponse fournie par l'enseignant ID18 :

Une image, par exemple une photo ou une affiche, peut servir comme déclencheur pour travailler un certain thème, soit spécifiquement linguistique, soit communicatif. Même pour une vidéo. On peut partir du visionnement d'une vidéo pour présenter un thème. Cette même vidéo peut être reprise deux ou trois fois pour exploiter le matériel linguistique, culturel, communicatif, etc. (ID18, Tableau 4.21)

À partir des exemples d'activités mentionnées par l'enseignant ID18, nous avons noté que l'image fixe (photo ou affiche) et l'image mobile (vidéo) peuvent être complémentaires, servant à « déclencher un thème » et aussi à développer différents objectifs (linguistique, communicatif, culturel, etc.). Bergmann (2009) a obtenu des résultats similaires, concernant les pratiques visuelles des enseignants de son échantillon. La chercheuse a observé que l'une des activités dans lesquelles on mobilise des ressources visuelles est l'exploitation de la relation entre l'image et le texte qui l'accompagne, ce qui constitue une première étape dans la compréhension du message visuel, avant de se lancer dans la lecture et l'interprétation du texte. Toujours selon

Bergmann (2009), une autre stratégie visuelle des enseignants est l'utilisation d'images des manuels comme lien entre la culture de l'apprenant et de la langue cible. Ce lien entre les deux cultures est plus évident quand il s'agit de photos reproduisant des sujets ou des objets issus de la réalité (Bergmann, 2009). Ces pratiques de lecture et d'interprétation d'un nouveau thème en fonction des expériences personnelles confirment l'idée selon laquelle le développement des compétences visuelles est lié à nos expériences sensorielles (Fransecky et Debes, 1972). L'enseignant ID13 a en effet mentionné une utilisation de l'image comme outil d'illustration en lien avec la vie réelle, par exemple, une publicité touristique (ID13). D'après les études (Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015 ; Novellino, 2007), ce type de relation entre l'image et la culture cible est récurrente dans les pratiques des enseignants de langues, comme l'a décrit l'enseignant ID 18. Les enseignants peuvent aussi utiliser d'autres types d'images dans leurs pratiques. Les images choisies sont généralement en conformité aux objectifs qui doivent être travaillés en classe de langues et en lien avec les connaissances, les compétences et les pratiques personnelles de chaque enseignant.

Comme démontré dans la section précédente, beaucoup de ce que les enseignants apportent dans leurs pratiques en classe de langues dépend de la maîtrise et des usages personnels (applications en ligne, ordinateur, téléphone intelligent, etc.), ainsi que de la prise en compte des pratiques technologiques de leurs apprenants (Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b). Plusieurs auteurs remarquent l'omniprésence de l'image dans la vie sociale (Avgerinou, 2009 ; Joly, 1993/2005, 2010) et l'influence des messages visuels dans nos pratiques quotidiennes (Kress et van Leeuwen, 1996/2006 ; Serafini, 2014), tout en dégagant les compétences requises pour bien maîtriser l'utilisation de ces nouveaux messages sur tout support (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Tant les enseignants de la Faculté de Lettres-FLE que les enseignants de l'École de langues utilisent différents manuels de FLE comme support didactique dans leurs pratiques en classe de langues, selon les recommandations du CECRL (Conseil de

l'Europe, 2001). En les employant, l'enseignement de langues s'assure d'une certaine homogénéisation des contenus travaillés, ainsi que des compétences qui sont visées dans chaque niveau (Bergmann, 2009). Ces supports didactiques affichent toutes sortes d'images (Alves, 2011 ; Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015 ; Novellino, 2007). Ces dernières servent d'aide visuelle aux apprenants de langues depuis le XVII^e siècle (Caravolas, 1984 ; Germain, 1993). Comme nous l'avons déjà dit, indépendamment des outils visuels utilisés en classe par l'enseignant, qui sont en lien avec ses usages et ses choix personnels, nous croyons que l'enseignant de langue a toujours été exposé à une grande variété d'images apportée par le manuel didactique (Caravolas, 1984 ; Germain, 1993). Ainsi, les supports didactiques ont un rôle important dans les pratiques visuelles des enseignants en classe de langues. Le manuel et le guide didactique doivent fournir des instructions sur l'utilisation d'images dans l'enseignement de langues, puisqu'ils sont constamment actualisés par leurs créateurs (Bergmann, 2009). À partir des résultats des recherches antérieures, ainsi que des idées de théoriciens (Dondis, 1973/1997 ; Kress et van Leeuwen, 2001, 1996/2006), on voit que l'image peut aussi constituer un objectif d'apprentissage en soi, dans ce cas, il faut donc toujours clarifier les attentes d'utilisation visuelles en classe de langues. Quand l'enseignant n'a pas reçu des formations visuelles spécifiques, le support didactique (surtout le guide et le manuel) peut combler cette lacune en fournissant des orientations pour l'utilisation d'images dans l'enseignement de langues (Martel *et al.*, 2017a, 2017b). Les connaissances acquises à travers les supports didactiques peuvent aussi être transférées à d'autres types d'activités élaborées par l'enseignant, telles les adaptations d'activités proposées par le matériel didactique.

Dans les prochaines sections, nous présenterons l'analyse de données et les interprétations qui en découlent, correspondant à la Partie 3 de notre questionnaire. L'interprétation des résultats obtenus dans cette troisième partie soutiendra notre affirmation, en fournissant des indications sur les connaissances de supports

didactiques et sur les modalités de transposition de ces notions à d'autres pratiques en classes de langues.

4.6 La description de la Partie 3 : les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images

Dans la Partie 3 de notre questionnaire, les enseignants ont répondu à des questions concernant les prescriptions de manuels de FLE pour l'utilisation d'images en classe de langues. Nous décrivons les données obtenues, puis passerons à leur interprétation.

4.6.1 La description des données concernant les supports didactiques de FLE

La première question de la Partie 3 de notre questionnaire (question 3.1) concernait les prescriptions d'images proposées par des manuels ou guides didactiques en classe de FLE. La grande majorité des enseignants (73,33 %) a déclaré suivre « fréquemment » les recommandations faites par le manuel et le guide didactique (Tableau 4.22).

Tableau 4.22 — Question 3.1 — Fréquence, en pourcentage, en matière de l'utilisation de prescriptions d'images proposées par des manuels ou des guides didactiques

| Réponse | % |
|--|-------|
| Jamais | 6,67 |
| Rarement | 13,33 |
| Fréquemment | 73,33 |
| Toujours | 6,67 |
| Je n'utilise pas de manuel | 0 |
| Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel ou guide didactique | 0 |
| Total ($n=15$) | 100 |

Quant à la qualité des orientations proposées par des manuels/guides didactiques pour l'utilisation d'images (Tableau 4.23), un pourcentage significatif des enseignants a trouvé que ces orientations étaient « limitées » (33,33 %), alors que deux autres

groupes d'enseignants ont approuvé ces recommandations, en les considérant « satisfaisantes » (20 %) ou « bonnes » (40 %).

Tableau 4.23 — Question 3.2 — Fréquence en matière du niveau d'évaluation des orientations pour l'utilisation d'images présentes dans des supports didactiques (%)

| Réponse | % |
|---|-------|
| Très limitées | 0 |
| Limitées | 33,33 |
| Satisfaisantes | 20 |
| Bonnes | 40 |
| Très bonnes | 0 |
| Je n'utilise pas de manuel | 0 |
| Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique | 6,67 |
| Total ($n=15$) | 100 |

Malgré le pourcentage élevé de choix des réponses « satisfaisantes » et « bonnes » (60 %, Tableau 4.23), un peu plus de la moitié des enseignants (53,33 %) a affirmé « toujours » adapter les activités contenant des images (fixes/mobiles) proposées (question 3.3, Tableau 4.24). Un pourcentage relativement élevé (40 %) d'enseignants a affirmé adapter « fréquemment » les prescriptions visuelles de ses supports didactiques (Tableau 4.24).

Tableau 4.24 — Question 3.3 — Fréquence en matière des adaptations d'activités utilisant des images fixes et mobiles proposées par des manuels et des guides didactiques de FLE (%)

| Réponse | % |
|--|-------|
| Jamais | 0 |
| Rarement | 6,67 |
| Fréquemment | 40 |
| Toujours | 53,33 |
| Je n'utilise pas de manuel | 0 |
| Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel ou guide didactique | 0 |
| Total ($n=15$) | 100 |

La question 3.4 traitait des raisons qui motivaient des adaptations aux activités proposées par des manuels ou des guides didactiques et impliquant l'utilisation d'images fixes et mobiles. Cette question permettait de saisir plus d'une réponse, raison pour laquelle la somme des pourcentages dépasse les 100 % (Tableau 4.25).

Tableau 4.25 — Question 3.4 — Fréquence en matière des motivations qui génèrent des adaptations faites par des enseignants, concernant des activités avec des images fixes et mobiles proposées par les prescriptions de supports didactiques de FLE (%)

| Réponse | % |
|---|-------|
| 1) Je tiens compte du profil des apprenants (âge, centre d'intérêt, etc.). | 93,33 |
| 2) Je tiens compte du niveau de français des apprenants. | 66,67 |
| 3) Je tiens compte de l'interaction possible entre l'image et les autres éléments composant les pages du manuel (textes, graphiques, etc.). | 66,67 |
| 4) Je ne fais pas d'adaptations des prescriptions. | 0 |
| 5) Je n'utilise pas de manuel. | 0 |
| 6) Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique. | 0 |
| Total ($n=15$) | 100 |

Parmi les six possibilités de justifications proposées, presque tous les enseignants (93,33 %, $n=15$) ont choisi la première, en justifiant leurs adaptations d'activités proposées par leurs supports didactiques par le besoin d'adapter les contenus au profil des apprenants (âge, centre d'intérêt, etc.). Un peu plus de la moitié a aussi considéré le niveau de français des apprenants (66,67 %, $n=15$) et l'interaction entre l'image et d'autres éléments présents dans le manuel (66,67 %, $n=15$), tels les textes, les graphiques, etc.

La question 3.4 offrait aussi l'option de réponse ouverte « Autre » (Tableau 4.26), au cas où il y aurait eu d'autres motivations concernant les adaptations des activités proposées par des supports didactiques de FLE.

Tableau 4.26 — Question 3.4 (Autre) — Commentaires concernant les adaptations d'activités avec des images fixes et mobiles proposées par les prescriptions de supports didactiques de FLE

| ID | Réponse |
|---|---|
| 11 | Je n'ai pas d'accès au manuel d'utilisation de la méthode Alter Ego +. |
| 16 | Parce que je me considère une enseignante créative ; afin d'utiliser des documents plus actuels ; des fois les images sont petites, je préfère créer un PowerPoint avec de grandes et belles images, afin d'attirer l'attention des élèves. |
| 30 | Je tiens compte des liens culturels qu'on peut travailler à partir du sujet proposé par l'image et j'essaie de le développer en plus |
| Total de réponses : 3 (20 %, $n=15$) ID = identifiant | |

Trois enseignantes de l'École de langues (20 %, $n=15$) ont choisi cette option de réponse pour justifier leurs ajustements. L'enseignante ID16 a considéré que sa personnalité « créative » était la cause de ses adaptations, ainsi que son intention d'utiliser des « documents plus actuels » et de les mettre en forme sur d'autres supports (« PowerPoint »), tenant en compte la taille des images (« grandes images ») et leur apparence (« belles images »), afin d'« attirer l'attention des élèves ». Une autre enseignante (ID30) a observé que ses adaptations étaient motivées par la création de « liens culturels » à partir du thème « proposé par l'image », afin de mieux développer la thématique soulevée par l'image présente dans le support didactique. Enfin, une troisième enseignante de l'École de langues (ID11) a déclaré ne pas avoir accès au manuel de FLE employé dans son lieu de travail.

4.7 L'interprétation de la Partie 3 : les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images

4.7.1 L'interprétation des données concernant les supports didactiques de FLE

Malgré le manque d'autres opinions d'enseignants à la question 3.4 (Autre), nous pouvons faire ressortir quelques notions importantes concernant la LITV et la LMM dans la formation et la pratique d'enseignants de langues. En liant ces deux commentaires (Tableau 4.26) à l'analyse des données qui traitaient des manuels et des guides didactiques de FLE (questions 3.1 à 3.4, les Tableaux 4.24 à 4.27), nous avons remarqué que le support didactique représente un lien de référence visuel pour l'adaptation ou la création de nouvelles activités. Les fréquences obtenues à partir des réponses aux questions 3.1 à 3.4, concernant l'utilisation, l'évaluation et les adaptations des supports didactiques, démontrent ce que nous considérons comme étant des compétences mobilisées en LITV, soit de la lecture, du jugement et de la production de contenus visuels, en fonction du profil des apprenants. Ces mêmes fréquences nous permettent aussi de voir un lien avec la LMM, soit de la combinaison d'images avec d'autres types de modes que le mode textuel, sur tout type de support (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Dans les deux exemples et justifications donnés (Tableau 4.21 et Tableau 4.26), les enseignants ont démontré leurs capacités en lecture et en production visuelles sur différents supports (manuel et PowerPoint). L'enseignante ID30 démontre sa capacité à développer d'autres pratiques associées aux contenus culturels proposés par le manuel, celui étant son point de départ pour construire différentes activités. L'enseignante ID16 cherche à améliorer la qualité des contenus visuels proposés aux apprenants, soit par l'utilisation d'autres images, avec une meilleure qualité, soit par la recherche de contenus plus actuels. De manière générale, nous avons noté que les deux enseignantes adaptent des activités en fonction de leurs nécessités, en fonction des contenus d'apprentissage à travailler, en relation à

leur propre profil ou à celui de leurs apprenants, tel qu'il avait été démontré dans les études de Bergmann (2009) et de Cristovão (2015).

Nous avons aussi noté que le support didactique peut être le point de départ pour le développement de nouvelles pratiques visuelles. Selon les résultats des études discutées plus tôt (Alves, 2011 ; Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015 ; Novellino, 2007), les images présentées par les manuels sont l'occasion pour construire un important lien entre la réalité de la culture de l'apprenant et celle de la langue cible. Cette idée a été aussi vérifiée dans notre étude, à travers le commentaire de l'enseignante ID30 qui tente d'aller plus profondément dans les contenus culturels à partir de l'image proposée par des supports didactiques :

Je tiens compte des liens culturels qu'on peut travailler à partir du sujet proposé par l'image et j'essaie de le développer en plus. (Tableau 4.26)

Après l'analyse et les interprétations des données dans les Parties 1, 2 et 3 de notre questionnaire, nous avons noté d'autres pratiques en LITV et en LMM chez les enseignants de FLE de notre échantillon. L'utilisation d'images (fixes et mobiles) faite par ces enseignants dans leur vie personnelle est transférable à leurs pratiques en classe de FLE. Cette connaissance en LITV et en LMM peut surgir des pratiques personnelles des enseignants, de leurs connaissances et intérêts (arts, cinéma, littérature, etc.) (Cristovão, 2015), ainsi que de l'accès aux TIC et de leur maîtrise de ces technologies. Étant donné l'analyse des résultats dans les trois premières parties, indépendamment des choix personnels dans les pratiques de classe, nous pensons qu'il est important d'avoir au moins des connaissances sur l'utilisation d'images en contexte d'enseignement de langues. Ces connaissances peuvent venir d'une formation formelle dans l'enseignement de langues, ainsi que d'autres types de formations aux contenus visuels. Afin de vérifier la présence de ces formations formelles et informelles chez des enseignants de FLE, nous avons élaboré des questions sur ce thème, ce qui correspond

à la Partie 4 de notre questionnaire, et qui seront présentées dans les prochaines sections.

4.8 La description de la Partie 4 : la formation visuelle formelle et informelle des enseignants de FLE

Dans la Partie 4 de notre questionnaire, les enseignants ont répondu à des questions concernant leurs connaissances en LITV, obtenues à travers une formation formelle et informelle, et leurs intentions ou perceptions sur la nécessité de formations pour l'utilisation d'images dans l'enseignement du FLE. Nous décrirons les données obtenues, suivies de leurs interprétations.

4.8.1 La description des données concernant la formation visuelle formelle et informelle

Par rapport à la présence de cours obligatoires (question 4.1) liés à l'emploi d'images dans l'enseignement de langues, lors de la formation supérieure d'enseignants de FLE (baccalauréat, maîtrise, doctorat), presque la moitié des enseignants (46,67 %, $n=15$) a déclaré que leur curriculum n'offrait pas ce type d'enseignement. Cependant, un autre pourcentage d'enseignants (presque 40%) a affirmé le contraire, soit en indiquant que son curriculum de formation supérieure offrait des cours obligatoires pour l'emploi d'images dans l'enseignement de langues.

Des quatre enseignants de la Faculté de Lettres-FLE, l'enseignante ID21 a été la seule à affirmer avoir reçu une formation formelle à l'emploi d'images en didactique des langues. Elle a reçu sa formation obligatoire au Brésil et en France. Quant aux enseignants de l'École de langues, cinq ont aussi reconnu avoir reçu une formation visuelle formelle en didactique des langues, dans ce cas, trois participants avaient été

scolarisés au Brésil (ID19, ID23 et ID30), une au Brésil et en France (ID28) et un autre entièrement en France (ID22).

Concernant la fréquentation des cours de formation visuelle non obligatoires dans le cadre de leur formation supérieure (question 4.2), plus de la moitié des enseignants (60 %, $n=15$) a déclaré ne pas avoir suivi d'autres formations visuelles non obligatoires. Cependant, la majorité a affirmé (60 %, $n=15$) avoir reçu des formations visuelles dans d'autres institutions d'enseignement (université, école de langues, etc.) après sa formation supérieure (question 4.3). Un même pourcentage d'enseignants (60 %, $n=15$) a déclaré ne pas chercher d'autres formations visuelles générales (question 4.4), telles des cours de traitement de photos et de montage de vidéos, etc. Le même pourcentage d'enseignants (60 %, $n=15$) reconnaît ne pas rechercher des formations visuelles non obligatoires en didactique des langues, tels des cours en présentiel, en ligne, des formations à travers des vidéos, des livres, etc. (question 4.5). Malgré le manque de recherches de formations visuelles non obligatoires, la presque totalité des enseignants (93,33 %, $n=15$) pense avoir besoin de ce type de formation dans l'enseignement du FLE (question 4.6).

De manière générale, lors de l'analyse des questions 4.1 à 4.6, nous avons observé des réponses contrastées par rapport au manque de formation dans l'emploi des images en FLE, par rapport à la fréquentation de ce genre de formation et par rapport à la reconnaissance de l'importance d'avoir des formations en LITV pour l'enseignement de langues. Premièrement, un peu plus de la moitié des enseignants qui a répondu « non » à la question 4.1 (46,67 %) n'a pas reçu de formation visuelle dans le cadre de sa formation. Pour cette même question 4.1, un autre pourcentage ne se rappelait pas d'avoir reçu de formation visuelle (13,33 %). Pourtant, la majorité d'enseignants a reconnu posséder des connaissances et des compétences visuelles. Ceux qui ont répondu « oui » à la question 4.3 ont eu des formations à travers d'autres institutions d'enseignement (60 %). Deuxièmement, une autre majorité a avoué ne pas rechercher

ce type de formation (60 %, question 4.5). Enfin, presque tous les enseignants ont reconnu avoir besoin de formation à l'utilisation d'images en didactique du FLE (93,33 %, question 4.6).

Appelés à justifier à la réponse « Oui » à la question 4.6, à propos de la perception de la nécessité de formation sur l'emploi d'images dans l'enseignement du FLE, dix enseignants se sont exprimés en recourant aux arguments apparaissant dans le Tableau 4.27.

Tableau 4.27 — Justifications à la réponse « Oui », question 4.6, concernant la perception de la nécessité de formations sur l'emploi d'images dans l'enseignement du FLE

| ID | Réponse |
|----|--|
| 11 | Le visuel en classe de FLE a sûrement été une thématique travaillée dans ma formation universitaire et continue. Quand même, je n'ai jamais participé à une formation dédiée complètement à cela, ce qui serait de grande valeur pour que je puisse améliorer la qualité du matériel que j'apporte à mes cours. |
| 13 | C'est très important pour les profs aujourd'hui, les apprenants les utilisent déjà depuis quelque temps, la technologie. |
| 14 | La technique change. |
| 16 | Oui, parce qu'aujourd'hui nous vivons l'époque où l'image domine les relations entre les personnes ; domine les médias... Nos élèves les plus jeunes sont nés dans cette époque et parfois n'ont pas un regard critique. Ils peuvent croire aux images comme si étaient la « vérité ». Nous en tant qu'enseignants devons avoir des connaissances solides pour justement pouvoir promouvoir un regard critique, leur dire que les images peuvent être manipulées. Nous devons pousser nos élèves à des réflexions plus profondes et ne pas être satisfaits des interprétations rapides et superficielles, afin de comprendre mieux la mise en page d'un magazine, d'un reportage. |
| 18 | Si un professeur de FLE est capable de bien « lire », de bien interpréter des images, il saura mieux comment profiter de ce genre de ressource en classe. |
| 21 | Il est toujours important de suivre une formation pour améliorer notre pratique pédagogique, surtout en ce qui concerne les nouvelles technologies, mais il faut avouer que le temps est très rare pour le faire. |
| 22 | Les formations que j'ai reçues étaient insuffisantes et exigent une mise à jour. |
| 23 | Oui, car il y a toujours de nouvelles choses à apprendre et je crois que cela rend nos cours plus dynamiques et intéressants. De plus, c'est également plus dynamique pour nous et moins fatigant. |

| | |
|--|---|
| 28 | Oui, car il s'agit d'un outil très important dans le cadre de l'enseignement de FLE. En fait, j'ai des notions de base d'emploi d'images, mais de toute façon, je voudrais bien améliorer mes connaissances sur ce sujet. |
| 30 | Le monde d'aujourd'hui est bien visuel avec l'internet, et cela fait partie du quotidien des élèves et même de leur façon d'apprendre. Pour ça, je trouve vraiment important de savoir maîtriser l'usage des visuels en classe. |
| Total de réponses : 10 (66,67 %, n=15) ID = identifiant | |

Une enseignante de l'École de langues (ID11) a affirmé que le thème sur l'emploi d'images en FLE a sans doute été traité dans sa formation universitaire, mais elle a avoué ne pas avoir reçu des formations spécifiques. De toute façon, l'enseignante ID11 a démontré son intérêt à ce type de formation, dans le but d'« améliorer la qualité du matériel » apporté dans ses cours.

Un autre enseignant de la Faculté de Lettres-FLE (ID13) a vérifié l'importance des formations offertes aux enseignants de FLE actuels, sur l'utilisation d'images en lien avec l'emploi de la technologie.

Un enseignant de la Faculté de Lettres-FLE (ID14) a donné comme justification à la question 4.5 le changement des techniques d'enseignement des langues, d'où la nécessité d'une mise à jour sur l'emploi d'images dans l'enseignement du FLE.

Une enseignante de l'École de langues (ID16) a insisté sur la nécessité de formations visuelles à cause de l'influence des images répandue par les médias. L'enseignante ID16 a développé son argumentation en soulignant aussi l'importance d'avoir « des connaissances solides », afin de « promouvoir un regard critique » et des « réflexions plus profondes » sur les messages transmis par des images, puisque celles-ci sont passibles de manipulations. L'enseignante ID16 a encore ajouté la nécessité de formations visuelles pour mieux comprendre d'autres éléments visuels présents dans des supports médiatiques, telle la « mise en page d'un magazine et d'un reportage ».

Un troisième enseignant de la Faculté de Lettres-FLE (ID18) a perçu la nécessité de formations visuelles pour mieux « lire » et « interpréter des images », afin d'acquérir une meilleure connaissance de l'utilisation de messages visuels dans l'enseignement du FLE.

Une quatrième enseignante de la Faculté de Lettres-FLE (ID21) a reconnu la nécessité constante (« toujours ») de formations visuelles pour « améliorer » la pratique didactique des enseignants de FLE, surtout en fonction des nouvelles technologies. Cependant, l'enseignante ID21 a souligné le manque de temps pour des formations spécifiques.

Un autre enseignant de l'École de langues (ID22) a avoué ne pas avoir reçu des formations suffisantes sur l'utilisation d'images dans l'enseignement du FLE. Il a avoué avoir besoin d'une « mise à jour » pour ce type de connaissance.

Comme l'enseignant ID22, l'enseignant ID23 de l'École de langues a expliqué l'importance d'une mise à jour permanente sur de nouvelles connaissances, tel l'emploi d'images dans l'enseignement du FLE. L'enseignant ID23 a déclaré que ces actualisations peuvent rendre les « cours plus dynamiques » et « intéressants », ce qui servirait pour travailler de manière plus « dynamique » et « moins fatigante ».

Une autre enseignante de l'École de langues (ID28) considère l'ensemble des contenus visuels dans l'enseignement du FLE comme « outil important », d'où la nécessité d'une mise à jour sur son emploi dans l'enseignement du FLE. L'enseignante ID28 a affirmé avoir des « notions de base » sur l'utilisation d'images, mais elle voudrait « améliorer ses connaissances sur ce sujet ».

Une dernière enseignante de l'École de langues (ID30) défend la maîtrise de « l'usage du visuel » dans l'enseignement du FLE. Elle a observé le comportement « bien

visuel » des personnes, de par l'accroissement fréquent de l'utilisation d'images sur Internet, ce dernier faisant partie du « quotidien des élèves ». L'enseignante ID30 a reconnu que l'utilisation d'images par des apprenants influence leur « façon d'apprendre », d'où l'importance de l'enseignant de développer de nouvelles pratiques sur l'usage d'images dans l'enseignement du FLE.

4.9 L'interprétation de la Partie 4 : la formation visuelle formelle et informelle des enseignants

4.9.1 L'interprétation des données concernant la formation visuelle formelle et informelle

De manière générale, les réponses données aux questions dans la Partie 4 nous ont montré que les enseignants reconnaissent l'importance de formation à l'utilisation d'images dans l'enseignement du FLE. De ce point de vue, notre étude a mené, auprès de la majorité des enseignants ciblés (93,33 %, $n=15$), au même résultat que l'étude de Cristovão (80 %, $n=35$). Ainsi, nos résultats rejoignent ceux de Cristovão (2015), où il a été constaté que la majorité des enseignants de langues croient qu'il est important d'avoir des formations formelles sur l'utilisation d'images dans les classes de FLE. Parmi les enjeux qui limitent les pratiques didactiques en classe de FLE, le manque de temps est l'un des facteurs et apparait dans la justification d'une enseignante (ID21). Cette justification rejoint les résultats de Bergmann (2009), qui ont démontré que les enseignants se plaignaient de la surcharge des contenus proposés par des manuels et qui sont insérés dans les programmes de langues de certaines institutions d'enseignement du FLE au Brésil. L'enseignante ID21 a avoué trouver rarement le temps pour aller plus loin dans des formations destinées à améliorer ses pratiques didactiques en FLE (Tableau 4.27). Il faut rappeler que l'enseignant, en général, doit aussi continuer son travail hors classe, à travers des activités de préparation de cours,

de corrections d'activités et d'évaluations, et qu'il doit suivre les apprenants dans des activités hors classe (des événements culturels, des activités en ligne), etc.

Concernant l'enseignement relatif à l'utilisation didactique des images, l'analyse des données a montré que ce thème n'a pas été traité de la même manière dans le programme universitaire de la grande partie des enseignants de notre échantillon. Certains enseignants ont affirmé avoir reçu des formations sur ce thème, lors de leurs formations formelles ou informelles. Ce type de connaissance pourrait même avoir été manqué dans la formation de la presque moitié des enseignants. Malgré la reconnaissance de l'importance d'avoir des connaissances spécifiques sur l'emploi d'images dans l'enseignement du FLE, nous avons remarqué que la majorité des enseignants (60 %) ne cherche pas d'autres formations visuelles. Nous avons lié ce résultat à la présence de formations visuelles que les enseignants reçoivent d'autres institutions scolaires, mais plusieurs disent ne pas en avoir reçu.

Après avoir croisé les données sociodémographiques et le lieu de formation formelle (Tableau 4.7), avec les six réponses affirmatives sur la formation formelle à l'utilisation d'images en didactiques de langues ($n=15$), nous avons observé que trois des enseignants ont été scolarisés au Brésil, deux au Brésil/France et un autre entièrement en France. Nous avons noté qu'en appartenant à certains établissements les enseignants peuvent recevoir de formations visuelles ou perfectionner leurs pratiques d'utilisation didactique des images. Dans notre lieu d'observation, la Faculté de Lettres-FLE et son École de langues appartiennent à la même université, qui offre régulièrement des formations en didactiques des langues aux deux groupes. Cette mise à jour de connaissances visuelles dans des institutions d'enseignement peut justifier le manque de recherches autonomes de formations en LITV. Nous pouvons aussi évoquer la carence d'offre de cours spécifiques qui pourraient être utilisés en didactique des langues. Une autre possible cause serait le coût élevé de ce type de formation. Comme il a été noté dans les études en didactique des langues, il faut former les enseignants à

l'utilisation des nouvelles technologies (Guichon, 2012 ; Guichon et Soubrié, 2013), puisque la compétence nécessaire à la maîtrise de ces supports est moins développée chez les enseignants (Chaput, 2015 ; Villeneuve *et al.*, 2012). Il est aussi important de former les enseignants à l'intégration des connaissances technologies avec la lecture d'images et les relations entre le texte et l'image (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). L'association entre les différents modes visuels sur de nouveaux supports multimédias comporte une complexification des messages (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017), d'où la nécessité de la mise à jour des pratiques didactiques dans la formation des enseignants (Martel *et al.*, 2017a, 2017b). Toutes ces raisons justifieraient l'inclusion de formations à l'utilisation d'images dans les formations obligatoires des enseignants de FLE au Brésil, comme il a déjà été démontré dans d'autres études en lien avec notre recherche (Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015; Martel *et al.*, 2017a, 2017b).

Concernant la perception de la nécessité d'autres formations sur l'emploi d'images dans l'enseignement du FLE, à partir des commentaires des enseignants de FLE (question 2.4, Tableau 4.21) et de l'élaboration des deux figures construites à partir de ces exemples (Figure 4.6 et Figure 4.7), nous avons distingué quatre domaines différents de réflexion : 1) l'apport de nouvelles connaissances et le perfectionnement des pratiques didactiques ; 2) la relation entre l'image, les TIC et les médias ; 3) l'influence de l'image sur les comportements sociaux et l'apprentissage ; 4) la réflexion et le regard critique sur les messages visuels.

Le premier domaine de réflexion traverse la majorité des justifications fournies pour la question 4.6 (60 %, $n=10$). Plusieurs enseignants ont la perception que la formation à l'utilisation d'images peut apporter de nouvelles connaissances en didactique des langues, ainsi que contribuer au perfectionnement de leurs pratiques didactiques (enseignants ID14, ID18, ID21, ID22, ID23, ID28). Dans les études mentionnées dans notre cadre théorique (Alves, 2011 ; Bergmann, 2009 ; Cristovão, 2015 ; Novellino, 2007), il a été démontré que les enseignants ont de contact avec plusieurs types

d'images et ont des pratiques visuelles permanentes dans les classes de langues. Cela dépend des supports didactiques employés (Caravolas, 1984 ; Germain, 1993), ainsi que pour des prescriptions pour l'utilisation d'images dans les cours de langues (manuel, guide pédagogique, CD, DVD, etc.). Une des raisons importantes en faveur d'une actualisation des pratiques visuelles serait la nécessité pour l'enseignant d'avoir un regard critique sur tous les messages visuels diffusés dans la société (Kress et van Leeuwen, 2001, 1996/2006 ; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012 ; Lebrun, 2015), et spécialement les discours présents dans les manuels de langues (Alves, 2011).

Tenant en compte la forte présence d'images dans les pratiques et les supports multimodaux employés par des enseignants de FLE, Cristovão (2015) a constaté dans son étude l'importance de l'apport de nouvelles habilitations des enseignants à l'utilisation d'images sur des supports multimodaux employés en classe de langues. Le développement des habiletés en LITV et en LMM pourrait aussi motiver les enseignants de langues dans la pratique d'activités linguistiques peu utilisées en classe de FLE, telles la phonétique, la compréhension de l'écrit et de l'oral, la production de l'écrit et l'enseignement de stratégies d'apprentissage. Puisque l'enseignant de langue se plaint de la surcharge des contenus et du manque de temps pour travailler tous les objectifs linguistiques (Bergmann, 2009), une possible solution serait l'intégration de stratégies d'apprentissage avec des activités en phonétique. Du moment que les activités de phonétique exigent beaucoup d'effort et de temps, l'apprenant pourrait être guidé dans le développement de stratégies autonomes centrées sur ses propres

nécessités phonétiques, à partir de l'utilisation d'applications²² ou d'exercices en ligne²³.

Le deuxième domaine de réflexion sorti des commentaires pointe les supports technologiques personnels employés par des apprenants et des enseignants, et les outils didactiques utilisés par les enseignants en classe de langues. Dans la moitié des commentaires (50 %, $n=10$), les enseignants ont mentionné la nécessité de formations par rapport à l'utilisation d'images en FLE, afin d'améliorer leurs techniques d'enseignement et l'emploi de leurs supports didactiques. Ces enseignants sont persuadés que cette mise à jour pourrait transformer la qualité des cours de français, au profit d'un enseignement plus actualisé et plus en phase avec les usages des apprenants en classe de FLE. Les enseignants croient que cette actualisation pourrait motiver les apprenants quant à l'apprentissage du français, rendre les cours plus dynamiques et intéressants, tant pour les étudiants que pour les enseignants. Nos participants ont déclaré que certaines activités audiovisuelles et visuelles motivent l'apprentissage du FLE (des chansons, des vidéos, des activités compréhension/production orale/écrite liées à des images). Pour bien mettre en œuvre des activités multimodales, il est important de connaître les supports par lesquels les informations sont véhiculées. Les transformations dans le domaine des TIC sont fréquemment discutées en didactiques des langues. Plusieurs auteurs soulignent l'influence des technologies numériques pour les comportements des apprenants et pour la didactique des langues (Guichon, 2012 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012 ; Martel *et al.*,

²² Le site PhonFLE fait une liste d'applications de phonétique et de ressource de prononciation pour les classes de FLE, et explique les fonctions principales de chacun des outils conseillés. Récupéré de <http://phonfle.s2abr.eu/?p=305>.

²³ Nous conseillons deux plateformes en ligne qui intègrent des activités phonétiques multimodales et qui pourraient aider des enseignants et des apprenants de FLE. La plateforme Phonétique (récupéré de <http://phonetique.free.fr/>) est basée plus spécifiquement sur la prononciation des phonèmes du français plus proche de celui de la France. La plateforme Francisation phonétique (récupéré de <http://phonetique.ca/>) compare les phonèmes du français avec ceux d'autres langues.

2017a ; Serafini, 2014). D'autres auteurs remarquent aussi un désaccord entre l'évolution technologique des supports didactiques et les pratiques des enseignants (Guichon, 2012 ; Guichon et Soubrié, 2013).

Le troisième domaine de réflexion touche la perception des transformations visuelles et leur influence sur le comportement des personnes (leurs relations sociales, leur apprentissage, leur consommation, etc.). Cette notion a été identifiée dans notre étude à partir des commentaires de la moitié des enseignants (Tableau 4.21). Deux enseignantes (ID16 et ID21) ont exprimé clairement l'importance de suivre des formations visuelles pour mieux comprendre l'influence de l'image sur les relations sociales.

Dans notre étude, nous avons rappelé que de nombreux auteurs remarquent l'omniprésence de l'image dans nos relations sociales (Avgerinou, 2009 ; Joly, 1993/2005, 2010 ; Serafini, 2014), surtout dans les communications entraînées par de nouvelles technologies (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Martel *et al.*, 2017 a, 2017 b ; New London Group, 1996 ; OCDE, 2013). Ainsi, tout comme les enseignantes ID16 et ID21, certains auteurs (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Martel *et al.*, 2017a, 2017 b ; Prensky, 2001) ont aussi observé chez les nouvelles générations d'apprenants (« natifs du numérique ») la forte utilisation des nouvelles technologies. À travers les commentaires des participants, nous avons pu lier certains résultats de notre étude à ceux de Martel *et al.* (2017 a, 2017 b). Ces deux études ont démontré que les enseignants ont une perception de la présence de l'image dans des supports communication numérique et des médias. Dans notre étude, la perception de la présence de l'image sur différents supports a une incidence sur les pratiques éducatives. Cette perception a été confirmée par l'enseignant ID30, qui a remarqué des changements sur la façon d'apprendre les langues chez des apprenants en raison de leurs pratiques médiatiques et technologiques privées.

Le quatrième domaine de réflexion se dégage du commentaire de deux enseignants (ID16 et ID18) qui pensent qu'il faut guider les apprenants à développer un « regard critique » sur les images utilisées (Tableau 4.27). Cela est conforme aux recommandations scientifiques, soulignant l'importance de développer ce regard critique (Alves, 2011) et ce, dans divers types de médias (Kress et van Leeuwen, 2001, 1996/2006 ; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012 ; Lebrun, 2015), tels que dans les réseaux sociaux et dans les publicités.

Tous les changements apportés par l'image (indépendamment des supports) exigent de la part des acteurs éducationnels (institutions d'enseignement et enseignants) un travail sur les nouvelles formes de littératie (Kress et van Leeuwen, 1996/2006) capable de prendre en compte le rôle fondamental de l'image (fixe et mobile) dans le message multimodal (Lacelle *et al.*, 2015, Martel *et al.*, 2017a, 2017b). Les institutions d'enseignement ont une fonction importante pour la formation formelle des enseignants de langues. C'est dans leur parcours formatif que les enseignants ont l'opportunité de développer des compétences approfondies en didactique des langues par rapport aux divers types de littératie (Lebrun, 2015), tels que la LITV, la LMM et les « multilittératies ». Une fois que l'enseignant a développé ses compétences en LITV, il peut mieux comprendre les messages visuels utiles en classe de langues et, en même, développer ses compétences visuelles (Fransecky et Debes, 1972) et son sens critique envers la communication visuelle, sur tous les types de supports (Lebrun, 2015) et contextes d'utilisation, professionnels, personnels et civiques (New London Group, 1996).

CONCLUSION

En raison des transformations sociales apportées par le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), spécialement depuis l'apparition du Web 2.0 (Serre, 2007), les nouveaux supports de communication entraînent l'augmentation de l'utilisation et de la création de textes multimodaux dans la société contemporaine (Kress et van Leeuwen, 1996/2006). Avec la présence de messages multimodaux, on aperçoit la nécessité de développer des notions de littératie plus larges (OCDE, 2013), mettant en évidence des compétences multidimensionnelles et « plurisémiotiques » (Blain, dans Lafontaine et Pharand, 2015). Parmi les nouvelles littératies, on retrouve celles qui tiennent compte de plusieurs modes sémiotiques (texte, son et image) (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012 ; Martel *et al.*, 2017a), telles la « littératie visuelle » (Fransecky et Debes, 1972 ; Lebrun, 2015) et la « littératie médiatique multimodale » (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Concernée par la création de nouvelles variétés d'images fixes et mobiles, par leur présence dans des supports et des outils de communications, ainsi que par leur importance dans nos relations sociales (Serafini, 2014), nous nous sommes interrogée sur la présence de l'image dans les pratiques et dans la formation d'enseignants de FLE au Brésil. Nous avons adopté comme références théoriques principales les concepts de « littératie visuelle » (LITV) (Fransecky et Debes, 1972) et de « littératie médiatique multimodale (LMM) (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Nous avons examiné la présence de la LITV et de la LMM dans la formation d'un échantillon d'enseignants de langues et interrogé leurs positions à propos de l'inclusion de ces deux formes de littératies dans l'enseignement formel de cours de didactiques

de langues. Nos objectifs de recherche étaient de : 1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en LITV d'enseignants de FLE, de jeunes adultes, d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues au Brésil ; 2) décrire leur formation déclarée (formelle et informelle) concernant la LITV et la LMM, ainsi que vérifier la présence de ces notions dans les pratiques de classe et la formation à l'emploi didactique d'images en FLE. Les résultats de notre étude ont apporté des informations sur l'utilisation d'images dans l'enseignement des langues.

Nous avons décliné ces objectifs en quatre questions de recherche : 1) Les enseignants de FLE d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langue au Brésil recourent-ils à des pratiques didactiques en littératie visuelle et, si oui, lesquelles ? 2) Les enseignants possèdent-ils une formation en littératie visuelle ? 3) Quelle opinion expriment-ils à propos de l'emploi de la LITV et de la LMM en didactique du FLE ? 4) Pensez-ils avoir besoin de formation sur ces sujets ?

À travers les questions formulées dans les deux premières parties de notre questionnaire, liées à notre premier objectif, nous avons pu répondre à notre première question. Notre étude a permis de montrer que les enseignants de FLE au Brésil de notre échantillon recourent à des pratiques en LITV dans leurs activités didactiques. Ces pratiques visuelles sont mises en œuvre tant sur des supports analogiques que sur des supports numériques. Les enseignants ont déclaré utiliser fréquemment des images fixes et mobiles dans leurs pratiques visuelles pour atteindre des objectifs linguistiques et culturels. Ces pratiques didactiques sont en accord avec le contexte médiatique actuel (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012), où les pratiques éducatives reflètent les usages personnels de supports et d'outils technologiques des enseignants (Martel *et al.*, 2017a et 2017b). Cependant, les images fixes et mobiles sont encore peu utilisées dans les activités de phonétique, de compréhension de l'écrit, de compréhension de l'oral, de production de l'écrit et d'enseignement de stratégies d'apprentissage. Les résultats présentés dans d'autres études de FLE proposent des hypothèses d'explication de cette

sous-utilisation, comme la surcharge de contenus de cours, l'insuffisance de temps pour travailler toutes les compétences (Bergmann, 2009) et la carence de formations spécifiques (Cristovão, 2015). Nous pourrions ajouter à ces facteurs le manque d'approches didactiques multimodales qui incorporent différents modes linguistiques, tels que le textuel, le visuel et le sonore (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

La considération des compétences des enseignants en LITV et en LMM a été illustrée à partir des questions formulées dans les trois premières parties de notre questionnaire. La majorité des participants a déclaré maîtriser des compétences en LITV et en LMM. Cependant, le niveau de compétence autoévaluée diminuait au fur et à mesure que l'on faisait référence à des ressources visuelles et multimodales, probablement à cause de la complexité apportée par la combinaison de plusieurs modes sémiotiques (Boutin, 2012). Cette diminution de la capacité en production visuelle numérique serait aussi attribuée au manque de connaissances et de formations spécifiques concernant les supports technologiques utilisés en classes de langues (Guichon, 2012 ; Guichon et Soubrié, 2013).

La partie 4 avait comme objectif de répondre aux trois dernières questions de recherche. Ces questions étaient liées à notre second objectif d'étude, concernant l'enseignement à l'utilisation d'images dans la formation formelle d'enseignants de FLE, la considération de la LITV et de la LMM, ainsi que la perception de la nécessité de ce type de formation. L'analyse de données a montré que l'enseignement de compétences visuelles n'est pas encore un concept pleinement intégré dans les cours de formation formelle ou dans les disciplines de didactique du FLE. Notre étude a dévoilé que les pratiques visuelles ont été abordées lors de la formation universitaire en didactique des langues de certains enseignants. Selon Serafini (2014), il est important que les notions de compétence et de stratégie médiatique et visuelle soient élargies et que ces concepts soient inclus dans le cadre des cours de didactiques de langues, tel qu'il est couramment

observé dans des curriculums scolaires de pays comme l’Australie, la Grande-Bretagne et les États-Unis (Lebrun, 2015).

Notre étude a aussi révélé que tous les enseignants de FLE de notre échantillon ont reconnu l’importance d’avoir des formations formelles en LITV dans les cours de didactiques des langues. Cependant, la majorité d’entre eux a avoué ne pas rechercher ce type de perfectionnement. Les enseignants expliquent ce découragement par le manque de temps et la surcharge de travail. Comme hypothèse, nous ajoutons à ces démotivations d’autres facteurs, par exemple, la carence d’offres de cours en LITV, ou même un coût élevé des formations. Les enseignants et les apprenants de langues sont fréquemment exposés à une grande variété d’images via les supports didactiques, dont l’utilisation est obligatoire dans les cours de FLE de notre groupe d’études. Les supports didactiques jouent un rôle important dans la formation visuelle des enseignants de langues. Ces supports doivent fournir des instructions claires sur l’utilisation attendue des images. Quand l’enseignant n’a pas reçu des formations visuelles spécifiques, l’emploi d’outils ou de supports peut combler une partie de cette lacune et permettre le transfert des pratiques personnelles en contexte didactique (Martel *et al.*, 2017a, 2017b). Pourtant, il est important que l’enseignant reçoive des formations visuelles (Lebrun, 2015), ainsi que des prescriptions plus claires à l’utilisation d’images, fixes et mobiles, dans tous supports, monomodaux et multimodaux, employés en classe de langues. Nous pensons à des proportions qui soient liées à la formation des enseignants, en contexte brésilien ou ailleurs, par exemple, l’apport de contenus et de modalités de formation selon les approches didactiques en LMM et qui sont présentées par la Grille des compétences en littératie médiatique multimodale (Annexe A) : comme des propositions didactiques et des objectifs pour l’utilisation d’images dans l’enseignement et l’apprentissage de langues, prenant en compte les divers modes linguistiques de communication (texte, son et image) et les supports où les messages sont produits. Nous pensons, par exemple, à l’inclusion de la LITV et de la LMM dans les curriculums à travers une discipline

exclusive en didactique des langues pour la préparation de classes élaborées par de futurs enseignants. Dans ce cours, les futurs enseignants pourraient produire des contenus audiovisuels, monomodaux et multimodaux (synchrones et asynchrones), afin de mieux assurer le développement de compétences linguistiques en LE (compréhension et production de l'oral et de l'écrit), avec l'inclusion de supports dont ils font usage le plus fréquemment, ou des supports qu'ils trouvent intéressants pour l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Bien qu'ayant mené à des réponses adaptées à nos objectifs de recherche, ciblant la présence de la LITV et de la LMM dans les pratiques d'enseignants de FLE et les perceptions sur la nécessité de formation à l'utilisation d'images dans des cours de didactique des langues, notre étude contient des limites importantes, dues à la petite taille de notre échantillon et à l'absence d'autres types de données qui pourraient confirmer nos résultats, comme des interviews, des observations et des enregistrements des pratiques visuelles d'enseignants de FLE en salle de classe. Un échantillon plus grand permettrait également d'inclure les caractéristiques sociodémographiques des répondants dans l'analyse.

Nous concluons cette étude en remarquant l'importance du développement de nouvelles compétences apportées par les images sur des supports variés dans l'enseignement des langues. Ces compétences exigent des enseignants de langues un regard critique sur les différents types de messages (Kress et van Leeuwen, 2001, 1996/2006 ; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012 ; Lebrun, 2015), ainsi qu'une notion éclairée de la complexité de la réception et de la transmission de messages sur des supports multimodaux (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Il est important que les compétences visuelles soient maîtrisées et intégrées aux pratiques ordinaires (Martel *et al.*, 2017a). Il nous paraît fondamental d'avoir une notion claire du rôle des images dans toutes nos relations sociales (Avgerinou, 2009 ; Joly, 1993/2005, 2010 ; Serafini, 2014) et de trouver une place pour son enseignement dans des cours de

didactiques de langues. Dans cette optique, la description et l'analyse des pratiques déclarées peuvent conduire à des réflexions sur la prise en compte de l'image pour mieux cibler les programmes de formation initiale des enseignants et ainsi mieux outiller ces derniers aux concepts clés de la LITV et de la LMM en didactique des langues.

Au vu des constantes transformations sociales, apportées spécialement par les technologies de l'information et de la communication, de la présence de textes multimodaux et de la nécessité de compétences multidimensionnelles, nous recommandons que d'autres recherches soient régulièrement réalisées. Nous espérons que les résultats de notre étude contribueront à la réflexion et à la production d'autres études sur l'image sur différents types de supports en FLE. Nous souhaitons également que les notions et les pratiques visuelles présentées dans cette recherche contribuent à l'enrichissement des pratiques d'enseignants et, plus largement, à la réflexion en didactique des langues.

ANNEXE A

GRILLE DES COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Grille des compétences en Littératie médiatique multimodale

Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard, Martel
2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015

1

COMPÉTENCES COGNITIVES ET AFFECTIVES GÉNÉRALES (valables pour les divers médias)

- **Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal:** réception, reconnaissance du thème/topique et de la macrostructure textuelle, sélection, distinction de l'implicite, inférences, prédictions, mobilisation des savoirs, des représentations et des expériences antérieurs, distinction réalité/fiction, interprétation du sens, organisation et rétention de l'information, etc.
- **Produire un message multimodal:** émission, structuration, mobilisation de répertoires, encodages, exploitation d'idées, gestes, matériaux, outils et éléments de langages, diffusion, dynamique de création, etc.
- **S'investir dans la communication:** réactions, émotions, prise de positions, argumentation, etc.
- **Gérer des stratégies multimodales:** régulation, autorégulation, etc.

2

COMPÉTENCES PRAGMATIQUES GÉNÉRALES (valables pour les divers médias)

- **Reconnaître et analyser les contextes de réception et/ou de production d'un message multimodal:** temps (réel / différé), espace (physique / virtuel), environnement (formel/informel, social, économique et idéologique), acteurs, cause, type d'événement, etc.
- **Reconnaître/analyser/critiquer la portée idéologique du message multimodal**
- **Se situer par rapport au contexte et à l'idéologie au plan personnel**

3

COMPÉTENCES SÉMIOTIQUES GÉNÉRALES (valables pour les divers médias)

- **Comparer le traitement du thème/topique à l'aide de séries discursives (divers médias)**
- **Reconnaître/analyser/communiquer les signes ou symboles du message multimodal:** identification à des thèmes, à des groupes culturels, à des époques, etc.
- **Reconnaître/analyser les éléments propres à la narrativité (diverses théories)**
- **Savoir reconnaître des macrostructures/conventions communes à travers différents médias**

4

COMPÉTENCES MODALES SPÉCIFIQUES

(prises pour chaque média isolément = codes spécifiques)

- (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode textuel: codes linguistiques/grammaticaux (lexique, syntaxe, morphosyntaxe, cohérence), registres langagiers, etc.
- (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode visuel: image mobile, image fixe, forme, couleur, volume, texture, motif, organisation de l'espace, représentation de l'espace, cadrage, découpage, montage, édition, etc.
- (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode sonore: sonorités, bruitage, musique, oralité (paroles, dialogue, monologue, codes linguistique, phonologiques et rhétorique), etc.
- (re)Connaître/analyser/utiliser les ressources sémiotiques propres au mode cinématique: mouvement des objets, gestuelle humaine, etc.
- (re)Connaître/analyser/utiliser les différents médias: médias traditionnels (imprimés, radio, télévision, peinture, sculpture, etc.), médias numériques (textes, sons et images numériques, réseautage social, interfaces, supports, informatique nuagique, twittérature, etc.), hypertextualité, etc.

5

COMPÉTENCES MULTIMODALES

(considérant au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble)

Les connaissances prises en compte dans les diverses compétences textuelles spécifiques sont ici un préalable

- (re)Connaître/analyser/appliquer les buts de l'utilisation conjointe (fusion/hybridation) des codes, de modes et des langages: a) concurrence ou redondance; b) complémentarité; c) jonction et détournement
- (re)Connaître/analyser/appliquer la simultanéité d'utilisation des codes, des modes, des langages et leurs modalités
- (re)Connaître/analyser les « textes » médiatiques en établissant lequel est le « texte premier »

Grille des compétences en Littératie médiatique multimodale

Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard, Martel
2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015

Glossaire rattaché à la grille des compétences

Littératie

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 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, Lebrun, Boutin, 2015)

Mode

On dira d'un « mode » qu'il s'agit d'une ressource socialement construite et culturellement transmise servant à créer du sens, par exemple l'image, l'écriture, la gestuelle, la parole, la musique, etc., bref ce que Kress appelle des moyens de faire du sens (2009).

Multimodalité

La « multimodalité » se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques, gestuels et auditifs. Elle est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on retrouve une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend des images animées, une gestuelle et des sons, les trois étant livrés symbiotiquement). C'est l'articulation des modes d'expression qui fait en sorte que le multitexte prend forme ; il en va de même pour la combinaison de médias qui exigent du lecteur qu'il tisse les liens entre les informations recueillies à partir de divers documents multimodaux (Foucher, 1998; Kress, 2010).

Multitexte

Le « multitexte » (Boutin, 2012) met en jeu divers modes iconiques et textuels, dont les rapports prennent diverses figures. Il diffère du document « monomodal » - soit celui qui est constitué uniquement de l'écrit ou de l'image ou du son - par le fait qu'il combine au moins deux modes d'expression. De plus, selon le support sur lequel il a été conçu, il peut prendre une forme linéaire (ex : bande dessinée sur papier) ou non linéaire (ex : texte sur le Web contenant des hyperliens).

Pratiques multimodales

Les « pratiques multimodales » d'enseignement et d'apprentissage impliquent l'usage de la multimodalité (combinaisons de modes, de langages et de médias) à travers des scénarios didactiques qui intègrent les multitextes (blogs, les réseaux sociaux, les bandes dessinées, les productions vidéo, les romans-photos, les jeux vidéo, etc.) et sollicitent l'investissement de compétences en littératie médiatique pour accéder au sens/ou produire du sens en lien avec une discipline particulière.

Grille des compétences en Littératie médiatique multimodale

Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard, Martel
2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DU GROUPE TEST : LA LITTÉRATIE VISUELLE EN CLASSE DE LANGUES

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche visant à comprendre le lien entre les concepts de littératie visuelle et de littératie médiatique multimodale, en les associant aux pratiques didactiques et à l'appréciation du concept de littératie visuelle par des enseignants de français langue étrangère.

Merci de participer à ce projet de recherche !

Partie A1 : Consentement

Avant d'accéder aux questions, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements sur le consentement.

Demande de consentement — Participants

Titre du projet de recherche : La littératie visuelle en classe de langues

Étudiant-chercheur

Cristina Cezário da Silva, maîtrise en didactique des langues (3123), Université du Québec à Montréal — Canada

Courriel : cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca

Numéro de téléphone : 1 (514) 433 4758

Direction de recherche

Nathalie Lacelle

Professeure en didactiques des langues

Département de didactique des langues — Université du Québec à Montréal

Courriel : lacelle.nathalie@uqam.ca

Numéro de téléphone : 1 (514) 987-3000 poste 5295

Codirection de recherche
Monique Lebrun-Brossard
Professeure émérite
Département de didactique des langues — Université du Québec à Montréal
Courriel : lebrun-brossard.monique@uqam.ca
Local : N-3260

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche visant à comprendre le lien entre le concept de littératie visuelle (désormais LITV) et la formation en LITV et en littératie médiatique multimodale (désormais LMM), les pratiques didactiques et l'appréciation du concept de LITV par des enseignants de français langue étrangère (désormais FLE). Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer dans le cas où vous auriez des questions concernant votre participation (chercheurs principaux et comité d'éthique).

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles en contactant l'étudiante chercheuse, Cristina Cezário da Silva (cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca).

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche vise à :

- 1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en LITV d'enseignants de FLE, de jeunes adultes, d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues au Brésil.
- 2) décrire la formation déclarée (formelle et informelle) de ces enseignants en LITV et en LMM, de même que vérifier la présence de ces deux notions dans les pratiques de classe et la formation à l'emploi didactique d'images en FLE.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à cette étude consiste à répondre à un questionnaire électronique en ligne. Le temps requis pour remplir ce questionnaire ne devrait pas dépasser une vingtaine de minutes.

Avantages liés à la participation

En participant à cette étude, vous contribuez à l'avancement de la science en ce qui concerne les conceptions et les pratiques en LITV en classe de FLE.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque particulier et avantage ne sont liés à votre participation à cette recherche.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis dans le cadre de cette étude sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos données.

Vos données ne seront pas dévoilées ni identifiables lors de la diffusion des résultats. Tout au long de la collecte de données, un code numérique sera assigné à vos réponses. Celles-ci ne seront pas associées à votre nom ni à toute autre information qui permettrait votre identification. Les données seront détruites cinq (5) ans après les dernières communications scientifiques.

Utilisation secondaire des données

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui

Non

Partie A2 : Consentement

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps au cours de vos réponses en ligne. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse, Cristina Cezário da Silva, au courriel ou au numéro de téléphone indiqués ci-dessous. Dans ce cas, toutes les données vous concernant seront détruites. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences, et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement. Nous attribuerons à chaque participant un code, de façon à travailler avec des données anonymisées. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront être détruits. Il s'agira alors pour nous de retrouver vos données grâce au code que nous vous avons attribué dans nos listes de participants et de procéder ensuite à la destruction, qui sera supervisée par notre comité de recherche.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet, sur votre participation, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Nathalie Lacelle (lacelle.nathalie@uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 987-3000 poste 5295), ainsi que Cristina Cezário da Silva (cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 433 4758).

Des questions sur vos droits en tant que participant ?

Le Comité de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

Caroline Vrignaud

Conseillère en certification éthique pour les projets étudiants impliquant des êtres humains

<https://cerpe.uqam.ca>

Université du Québec à Montréal

Case postale 8888, succursale Centre-Ville

Montréal (QC) H3C 3P8

Courriel : vrignaud.caroline@uqam.ca

Numéro de téléphone : (514) 987-3000 poste 6168

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenter dans le présent formulaire.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je comprends qu'en participant à cette étude je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

Accepteriez-vous de participer à cette étude ?

Oui, j'accepte de participer à cette étude.

Non, je refuse de participer à cette étude.

Partie B : Quelques mots sur nos concepts

Avant de répondre aux questions de notre étude, nous voudrions vous familiariser avec quelques concepts ciblés par notre recherche.

Le concept de « littératie visuelle » est défini comme « (...) un ensemble de compétences visuelles qu'un être humain peut développer lorsqu'il voit et intègre d'autres expériences sensorielles » (Fransecky et Debes, 1972, p. 7, notre traduction). La notion de « compétence en littératie visuelle » (*visually literates*) fait référence aux compétences en lecture et production en utilisant le langage visuel, de façon à traduire des messages visuels au langage écrit et vice versa, en développant un sens critique envers la communication visuelle (Fransecky et Debes, 1972, nos remarques).

La littératie médiatique multimodale est définie comme

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 situation et au support de communication (traditionnel et [ou] numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et (ou) de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p 8)

Nous vous rappelons le titre, « La littératie visuelle en classe de langues », ainsi que les objectifs de notre étude :

- 1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en LITV d'enseignants de FLE, de jeunes adultes, d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues au Brésil.
- 2) décrire la formation déclarée (formelle et informelle) de ces enseignants en LITV et en LMM, de même que vérifier la présence de ces deux notions dans les pratiques de classe et la formation à l'emploi didactique d'images en FLE.

Références :

Fransecky, R. B. et Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn – A way to teach*. Washington, DC : Association for Educational Communications and Technology.

Lacelle, N., Boutin, J.-F et Lebrun, M. (2017). *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique-LMM@. Outils conceptuels et didactiques* [Format EPUB]. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Partie 1 : Connaissances et compétences en LITV et LMM

1.1 Pour la préparation des cours et en classe de langue, à quelle fréquence utilisez-vous les outils listés ci-dessous ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

| | Je ne connais pas | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Manuel en version imprimée | <input type="checkbox"/> |
| 2) Manuel en version numérique | <input type="checkbox"/> |
| 3) Cahier d'activités (faisant partie du manuel) | <input type="checkbox"/> |
| 4) Guide pédagogique | <input type="checkbox"/> |
| 5) Textes imprimés (articles, livres, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 6) Affiches (touristiques, lexique de la classe, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 7) Cartes (régions, pays, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 8) Tableau traditionnel (blanc ou noir) | <input type="checkbox"/> |
| 9) Tableau numérique interactif (TNI) | <input type="checkbox"/> |
| 10) CD | <input type="checkbox"/> |
| 11) CD-ROM | <input type="checkbox"/> |
| 12) DVD | <input type="checkbox"/> |
| 13) Téléphone intelligent | <input type="checkbox"/> |
| 14) Tablette numérique | <input type="checkbox"/> |
| 15) Liseuse (Kindle, Kobo, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 16) Appareil audio (CD, MP3, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 17) Lecteur de disques optiques (DVD, Blu-ray) | <input type="checkbox"/> |
| 18) Téléviseur analogique | <input type="checkbox"/> |
| 19) Téléviseur numérique (Smart TV) | <input type="checkbox"/> |
| 20) Ordinateur de bureau | <input type="checkbox"/> |
| 21) Ordinateur portable | <input type="checkbox"/> |
| 22) Imprimante | <input type="checkbox"/> |
| 23) Projecteur | <input type="checkbox"/> |
| 24) Scanner | <input type="checkbox"/> |
| 25) Webcam | <input type="checkbox"/> |
| 26) Classe médiatisée (avec ordinateurs, audiovisuel, projecteur et accès Internet) | <input type="checkbox"/> |
| 27) Courriel électronique (Hotmail, Gmail, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 28) Application de messagerie instantanée (WhatsApp, Facebook, Messenger, etc.) | <input type="checkbox"/> |

| | |
|--|---------------------|
| 29) Vidéoconférence (Skype, Google Hangouts, etc.) | () () () () () |
| 30) Moteur de recherche en ligne (Google, Bing, etc.) | () () () () () |
| 31) Environnement ou plateforme numérique d'apprentissage (ex. : Moodle) | () () () () () |
| 32) Réseau social (Facebook, Instagram, etc.) | () () () () () |
| 33) Site d'hébergement de vidéos (YouTube, Dailymotion, etc.) | () () () () () |
| 34) Site d'enseignement du FLE (Bonjour de France, le point du FLE, etc.) | () () () () () |
| 35) Blog, forum de FLE | () () () () () |
| 36) Logiciel de traitement de texte (ex. : Word) | () () () () () |
| 37) Logiciel de présentation (ex. : PowerPoint) | () () () () () |
| 38) Logiciel tableur (ex. : Excel) | () () () () () |
| 39) Logiciel de création de pages Web (ex. : Wix, Jimdo, Strikingly, etc.) | () () () () () |
| 40) Logiciel de traitement d'images (ex. : Adobe Photoshop, GIMP, CorelDRAW, etc.) | () () () () () |
| 41) Logiciel de traitement des vidéos (ex. : Windows Movie Maker, Final Cut Pro, etc.) | () () () () () |
| 42) Logiciel de questionnaires interactifs (Google Formulaire, SurveyMonkey, etc.) | () () () () () |
| Autre : | |

1.1.1 Par rapport à la question précédente (1.1), pour la préparation des cours, utilisez-vous d'autres outils qui ne sont pas listés ci-dessus ?

Trouvez-vous que la question 1.1 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

Oui Non

Trouvez-vous que la question 1.1 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

Oui Non

1.2 Lors de vos pratiques en classe de FLE, quelle importance accordez-vous à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (dorénavant TIC) ?

Aucune importance

Peu d'importance

Assez d'importance

Beaucoup d'importance

Trouvez-vous que la question 1.2 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 1.2 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

1.3 Évaluez votre niveau actuel de **compétence en lecture visuelle** des items listés ci-dessous.

| | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|--|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 1) Mise en page de textes seuls sur des supports imprimés (format de lettres, type de police, couleurs, espacements, disposition du texte, etc.) | () | () | () | () |
| 2) Traitement de textes seuls (sans images) sur des supports numériques (format de l'écran, défilement du texte, des hyperliens, etc.) | () | () | () | () |
| 3) Texte imprimé enrichi d'images (articles de journaux, reportages dans des magazines, manuel scolaire, etc.) | () | () | () | () |
| 4) Texte numérique enrichi d'images (articles en ligne, livres numériques, manuels numériques, etc.) | () | () | () | () |
| 1) Mise en page de textes seuls sur des supports imprimés (format de lettres, type de police, couleurs, espacements, disposition du texte, etc.) | () | () | () | () |
| 2) Traitement de textes seuls (sans images) sur des supports numériques (format de l'écran, défilement du texte, des hyperliens, etc.) | () | () | () | () |
| 3) Texte imprimé enrichi d'images (articles de journaux, reportages dans des magazines, manuel scolaire, etc.) | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 1.2 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 1.3 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

1.4 Évaluez votre niveau actuel de **compétence en production visuelle** des items listés ci-dessous. Cochez la réponse qui correspond à votre niveau de maîtrise visuelle sur des outils numériques (ex. : Word, PowerPoint, Paint, etc.).

| | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|---|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 1) Mise en page de textes numériques seuls (format de lettres, type de police, couleurs, espacements, disposition du texte, etc.) | () | () | () | () |
| 2) Traitement d'images sur des supports numériques (design de tableaux, insertion et mise en forme d'images, etc.) | () | () | () | () |
| 3) Traitement d'images fixes (photographie, illustration, etc.) accompagnées d'audio (ex. : des exercices de compréhension orale/écrite associés à des images) | () | () | () | () |
| 4) Traitement d'images mobiles (vidéo, GIF, etc.) accompagnées d'audio (ex : des exercices de compréhension/écrite orale associés à des vidéos ou extrait de films) | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 1.4 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 1.4 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

Oui

Non

1.5 Pour chacun des énoncés qui suivent, cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'accord.

| Dans mes pratiques d'enseignement... | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Ne s'applique pas |
|--|--------|----------|---------|---------|-------------------|
| 1) j'expose le contenu sous forme d'exposés magistraux | () | () | () | () | () |
| 2) je propose du contenu sous forme de textes (ex. : lectures d'articles de journaux, de poèmes, de livres, etc.) | () | () | () | () | () |
| 3) je propose du contenu visuel imprimé sous forme de schémas, graphiques, tableaux, etc. | () | () | () | () | () |
| 4) je propose du contenu visuel imprimé sous forme d'illustrations et de photographies | () | () | () | () | () |
| 5) je propose du contenu visuel numérique sous forme de schémas, graphiques, tableaux, etc. | () | () | () | () | () |
| 6) je propose du contenu visuel numérique sous forme d'illustrations et de photographies | () | () | () | () | () |
| 7) je propose du contenu visuel sous forme d'extrait vidéo, sonore, etc. | () | () | () | () | () |
| 8) je propose du contenu qui inclut des hyperliens | () | () | () | () | () |
| 9) je propose la publication et le partage du contenu via des blogues, forums, sites Internet, des services de stockage et de partage de fichiers en ligne (Google Drive, Dropbox, Moodle), etc. | () | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 1.5 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

Oui Non

Trouvez-vous que la question 1.5 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

Oui Non

1.6 Pour chaque type d'**image fixe** (images imprimées, tels des photographies, des illustrations, des tableaux, des graphiques, etc.) qui suit, cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

| | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Ne s'applique pas |
|--|--------|----------|---------|---------|-------------------|
| 1) Bande dessinée | () | () | () | () | () |
| 2) Carte et/ou plan (carte du monde, plan d'une ville) | () | () | () | () | () |
| 3) Emblème, symbole, idéogramme (chinois, japonais) | () | () | () | () | () |
| 4) Émoji, émoticône | () | () | () | () | () |
| 5) Graphique (texte et image ; ex. : diagramme) | () | () | () | () | () |
| 6) Mème Internet (image, image et texte) | () | () | () | () | () |
| 7) Peinture d'artistes | () | () | () | () | () |
| 8) Photographie | () | () | () | () | () |
| 9) Pictogramme ou icône (ex. : les signalisations routières ; bonhomme masculin/féminin) | () | () | () | () | () |
| 10) Tableau de représentation de données (texte et/ou chiffres seulement) | () | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 1.6 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

Oui Non

Trouvez-vous que la question 1.6 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

1.7 Pour chaque type d'**image mobile** qui suit (images numériques, telles des vidéos, des films, etc.), cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

| | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Ne s'applique pas |
|--|--------|----------|---------|---------|-------------------|
| 1) Carte et/ou plan interactif (exemple : Google Maps) | () | () | () | () | () |
| 2) Dessin animé | () | () | () | () | () |
| 3) Documentaire | () | () | () | () | () |
| 4) Film | () | () | () | () | () |
| 5) GIF (<i>Graphics Interchange Format</i>) | | | | | |
| 6) Jeu vidéo | | | | | |
| 7) Reportages | () | () | () | () | () |
| 8) Vidéoclip | | | | | |
| 9) Autre : | | | | | |

1.7.1 Par rapport à la question précédente (1.7), à propos de l'image mobile, utilisez-vous d'autres types d'images qui ne sont pas listées ci-dessus ? N'oubliez pas d'indiquer votre niveau d'utilisation. *

*Jamais/Rarement/Parfois/Souvent/Ne s'applique pas

Trouvez-vous que la question 1.7 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui Non

Trouvez-vous que la question 1.7 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui Non

1.8 Dans vos pratiques de classe, quelle importance accordez-vous à chacun des aspects numériques suivants ?

| | Aucune importance | Peu d' importance | Assez d' importance | Beaucoup d' importance |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|------------------------|
| 1) Mise en page générale de documents numériques (choix du format de lettres, de police, des couleurs, des espacements, etc.) | () | () | () | () |
| 2) Illustrations numériques (dessins, photos, BD, etc.) | () | () | () | () |
| 3) Tableaux, figures, schémas numériques | () | () | () | () |
| 4) Extraits sonores | () | () | () | () |
| 5) Extraits vidéos | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 1.8 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 1.8 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

Partie 2 : Utilisation de l'image selon les compétences et objectifs linguistiques pour l'apprentissage du FLE

2.1 Lors de vos pratiques en classe de FLE, quelle importance accordez-vous au **rôle de l'image fixe** pour le développement des compétences linguistiques suivantes ?

| | Aucune importance | Peu d' importance | Assez d' importance | Beaucoup d' importance |
|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|------------------------|
| 1) Compréhension écrite | () | () | () | () |
| 2) Compréhension orale | () | () | () | () |
| 3) Production écrite | () | () | () | () |
| 4) Production orale | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 2.1 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 2.1 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

2.2 Lors de vos pratiques en classe de FLE, quelle importance accordez-vous au **rôle de l'image mobile** pour le développement des compétences linguistiques suivantes ?

| | Aucune importance | Peu d' importance | Assez d' importance | Beaucoup d' importance |
|-------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|------------------------|
| 1) Compréhension écrite | () | () | () | () |
| 2) Compréhension orale | () | () | () | () |
| 3) Production écrite | () | () | () | () |
| 4) Production orale | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 2.2 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 2.2 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

2.3 Lors de l'enseignement du FLE, avec quelle fréquence utilisez-vous des **images fixes** et **mobiles** pour accomplir les objectifs (linguistiques, culturels) ci-dessous ?

| | Jamais | Rarement | Assez souvent | Fréquemment | Toujours |
|---|--------|----------|---------------|-------------|----------|
| 1) Lexique | () | () | () | () | () |
| 2) Grammaire | () | () | () | () | () |
| 3) Phonétique (exemple : utilisation d'une image comme illustration de la position de la langue lors de la production d'un phonème) | () | () | () | () | () |
| 4) Objectifs culturels et interculturels | () | () | () | () | () |
| 5) Compréhension de l'écrit | () | () | () | () | () |
| 6) Compréhension de l'oral | () | () | () | () | () |
| 7) Production écrite | () | () | () | () | () |
| 8) Production orale | () | () | () | () | () |
| 9) Enseignement de stratégies d'apprentissages (exemple : enseignement de l'utilisation de cartes conceptuelles, de symboles, de tableaux, de dessins, etc., lors de l'apprentissage) | () | () | () | () | () |
| 10) Enseignement de différents genres textuels et des productions écrites (dialogue, lettre, message électronique, recette de cuisine, etc.) | () | () | () | () | () |
| 11) Réalisation d'activités ludiques (jeux, animations, etc.) | () | () | () | () | () |

Trouvez-vous que la question 2.3 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

Oui Non

Trouvez-vous que la question 2.3 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

Oui Non

2.4 Pourriez-vous nous donner un exemple d'activité dont l'image est utilisée comme outil pour accomplir des objectifs mentionnés ci-dessus ?

Partie 3 : Les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images

3.1 Suivez-vous les prescriptions pour les utilisations des images proposées par le manuel/guide didactique ?

- Jamais
- Rarement
- Assez souvent
- Fréquemment
- Toujours
- Je n'utilise pas de manuel
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique

Trouvez-vous que la question 3.1 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
- Non

Trouvez-vous que la question 3.1 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
- Non

3.2 En général, comment évaluez-vous les orientations sur l'utilisation d'images présentes dans des supports didactiques (manuel, cahier, guide, CD-ROM) :

- Très limitées
- Limitées
- Satisfaisantes
- Bonnes
- Très bonnes
- Je n'utilise pas de manuel
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique

Trouvez-vous que la question 3.2 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
- Non

Trouvez-vous que la question 3.2 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
- Non

3.3 Dans votre enseignement, adaptez-vous les orientations proposées par votre manuel/guide didactique, lors d'activités basées sur des images employées par des supports didactiques (manuel, livre de l'élève, DVD, CD-ROM) ?

- Jamais
- Rarement
- Assez souvent
- Fréquemment
- Toujours
- Je n'utilise pas de manuel
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique

Trouvez-vous que la question 3.3 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
- Non

Trouvez-vous que la question 3.3 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
- Non

3.4 Dans votre enseignement, créez-vous des activités supplémentaires pour des séquences didactiques proposées par des manuels de FLE, concernant des activités basées sur des images ?

- Jamais
- Rarement
- Assez souvent
- Fréquemment
- Toujours
- Je n'utilise pas de manuel
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique

Trouvez-vous que la question 3.4 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 3.4 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

3.5 Par rapport à l'usage d'**images fixes** et **mobiles** dans vos pratiques de classe, quels éléments de la liste ci-dessous font fréquemment l'objet de vos adaptations aux prescriptions proposées par les supports didactiques (manuel, cahier et guide pédagogique) ? Vous pouvez cocher plus d'une option.

- 1) Profil des apprenants (âge, centre d'intérêt, etc.)
- 2) Niveau de français des apprenants.
- 3) Interaction possible entre l'image et les autres éléments composant les pages du manuel (textes, graphiques, etc.).
- 4) Je ne fais pas d'adaptations des prescriptions.
- 5) Je n'utilise pas de manuel.
- 6) Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique.
- 7) Autre :

Trouvez-vous que la question 3.5 et les choix de réponses proposés sont clairs quant à leur forme ? Sinon, comment les réécririez-vous ?

- Oui
 Non

Trouvez-vous que la question 3.5 est complète quant à son contenu ? Sinon, que rajouteriez-vous ?

- Oui
 Non

Partie 4 : Formation formelle et informelle des enseignants

4.1 Votre curriculum de formation universitaire [baccalauréat, maîtrise, doctorat] offrait-il des **cours obligatoires** sur l'emploi d'images dans l'enseignement de FLE ?

- Oui
- Non
- Je ne suis pas sûr(e)

4.2 Avez-vous reçu des formations de la part d'autres institutions d'enseignement (université, école de langues, etc.) sur l'emploi d'images dans l'enseignement de FLE **après** votre diplomation universitaire ?

- Oui
- Non
- Je ne suis pas sûr(e)

4.3 Cherchez-vous des formations visuelles générales (cours en présentiel, en ligne, des vidéos, des livres) ? (ex. : ateliers sur l'utilisation d'images en classe de FLE, cours de traitement de photos, etc.)

- Oui
- Non

4.4 Cherchez-vous des formations visuelles en didactique des langues ? (cours en présentiel, en ligne, des vidéos, des livres)

- Oui
- Non

Partie 5 : Questions d'identification

5.1 Quel est votre âge ?

5.2 Quel est votre genre ?

Féminin Masculin

5.3 Niveau d'éducation :

Formation universitaire (formation supérieure de premier cycle)

Maîtrise (formation supérieure de deuxième cycle)

Doctorat (formation supérieure de troisième cycle)

Postdoctorat (formation supérieure de troisième cycle)

5.4 Temps d'expérience dans l'enseignement du FLE ?

Nous vous rappelons que pour toute question additionnelle sur le projet, sur votre participation, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Nathalie Lacelle (lacelle.nathalie@uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 987-3000 poste 5295), ainsi que Cristina Cezário da Silva (cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 433 4758).

Un grand merci pour votre participation !

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE DÉFINITIF : LA LITTÉRATIE VISUELLE EN CLASSE DE LANGUES

Partie A1 : Consentement

Avant d'accéder aux questions, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements sur le consentement.

Demande de consentement — Participants

Titre du projet de recherche : La littératie visuelle en classe de langues

Étudiant-chercheur

Cristina Cezário da Silva, maîtrise en didactique des langues (3123), Université du Québec à Montréal — Canada

Courriel : cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca

Numéro de téléphone : 1 (514) 433 4758

Direction de recherche

Nathalie Lacelle

Professeure en didactiques des langues

Département de didactique des langues

Université du Québec à Montréal

Courriel : lacelle.nathalie@uqam.ca

Numéro de téléphone : 1 (514) 987-3000 poste 5295

Codirection de recherche
Monique Lebrun-Brossard
Professeure émérite
Département de didactique des langues
Université du Québec à Montréal
Courriel : lebrun-brossard.monique@uqam.ca
Local : N-3260

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche visant à comprendre le lien entre le concept de littératie visuelle (désormais LITV) et la formation en LITV et en littératie médiatique multimodale (désormais LMM), les pratiques didactiques et l'appréciation du concept de LITV par des enseignants de français langue étrangère (désormais FLE). Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer dans le cas où vous auriez des questions concernant votre participation (chercheurs principaux et comité d'éthique).

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles en contactant l'étudiante-chercheure, Cristina Cezário da Silva (cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca).

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche vise à :

- 1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en LITV d'enseignants de FLE, de jeunes adultes, d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues au Brésil.
- 2) décrire la formation déclarée (formelle et informelle) de ces enseignants en LITV et en LMM, de même que vérifier la présence de ces deux notions dans les pratiques de classe et la formation à l'emploi didactique d'images en FLE.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à cette étude consiste à répondre à un questionnaire électronique en ligne. Le temps requis pour remplir ce questionnaire ne devrait pas dépasser une vingtaine de minutes.

Avantages liés à la participation

En participant à cette étude, vous contribuez à l'avancement de la science en ce qui concerne les conceptions et les pratiques en LITV en classe de FLE.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque particulier et avantage ne sont liés à votre participation à cette recherche.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis dans le cadre de cette étude sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à vos données.

Vos données ne seront pas dévoilées ni identifiables lors de la diffusion des résultats. Tout au long de la collecte de données, un code numérique sera assigné à vos réponses. Celles-ci ne seront pas associées à votre nom ni à toute autre information qui permettrait votre identification. Les données seront détruites cinq (5) ans après les dernières communications scientifiques.

Utilisation secondaire des données

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

Oui

Non

Partie A2 : Consentement

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps au cours de vos réponses en ligne. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à communiquer avec la chercheuse, Cristina Cezário da Silva, au courriel ou au numéro de téléphone indiqués ci-dessous. Dans ce cas, toutes les données vous concernant seront détruites. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences, et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement. Nous attribuerons à chaque participant un code, de façon à travailler avec des données anonymisées. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront être détruits. Il s'agira alors pour nous de retrouver vos données, grâce au code que nous vous avons attribué dans nos listes de participants et de procéder ensuite à la destruction, qui sera supervisée par notre comité de recherche.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet, sur votre participation, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Nathalie Lacelle (lacelle.nathalie@uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 987-3000 poste 5295), ainsi que Cristina Cezário da Silva (cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 433 4758).

Des questions sur vos droits en tant que participant ?

Le Comité de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

Caroline Vrignaud

Conseillère en certification éthique pour les projets étudiants impliquant des êtres humains

<https://cerpe.uqam.ca>

Université du Québec à Montréal

Case postale 8888, succursale Centre-Ville

Montréal (QC) H3C 3P8

Courriel : vrignaud.caroline@uqam.ca

Numéro de téléphone : (514) 987-3000 poste 6168

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose, comme présenté dans le présent formulaire.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je comprends que ma participation est volontaire et que je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je comprends qu'en participant à cette étude je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

Accepteriez-vous de participer à cette étude ?

Oui, j'accepte de participer à cette étude.

Non, je refuse de participer à cette étude.

Partie B : Quelques mots sur nos concepts

Avant de répondre aux questions de notre étude, nous voudrions vous familiariser avec quelques concepts ciblés par notre recherche.

Le concept de « littératie visuelle » est défini comme « (...) un ensemble de compétences visuelles qu'un être humain peut développer lorsqu'il voit et intègre d'autres expériences sensorielles » (Fransecky et Debes, 1972, p. 7, notre traduction). La notion de « compétence en littératie visuelle » (*visually literates*) fait référence aux compétences en lecture et production en utilisant le langage visuel, de façon à traduire des messages visuels au langage écrit et vice versa, en développant un sens critique envers la communication visuelle (Fransecky et Debes, 1972, nos remarques).

La « littératie médiatique multimodale » est définie comme 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 situation et au support de communication (traditionnel et [ou] numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et (ou) de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017, p 8)

Nous vous rappelons le titre, « La littératie visuelle en classe de langues », ainsi que les objectifs de notre étude :

- 1) dresser le portrait des pratiques didactiques déclarées en LITV d'enseignants de FLE, de jeunes adultes, d'une Faculté de Lettres-FLE et de son École de langues au Brésil.
- 2) décrire la formation déclarée (formelle et informelle) de ces enseignants en LITV et en LMM, de même que vérifier la présence de ces deux notions dans les pratiques de classe et la formation à l'emploi didactique d'images en FLE.

Références :

Fransecky, R. B. et Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn – A way to teach*. Washington, DC : Association for Educational Communications and Technology.

Lacelle, N., Boutin, J.-F et Lebrun, M. (2017). *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique-LMM@. Outils conceptuels et didactiques* [Format EPUB]. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Partie 1 : Connaissances et compétences en LITV et LMM

1.1a Dans vos pratiques en FLE, à quelle fréquence utilisez-vous les outils listés ci-dessous ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

| Outils analogiques | Je ne connais pas | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Outils pédagogiques imprimés (ex. : manuel, guide pédagogique, cahier d'activités) | <input type="checkbox"/> |
| 2) Outils textuels imprimés (ex. : livres, textes) | <input type="checkbox"/> |
| 3) Outils visuels imprimés (ex. : affiches, brochures touristiques, cartes, photos) | <input type="checkbox"/> |
| 4) Tableau traditionnel (blanc ou noir) | <input type="checkbox"/> |

1.1 b Dans vos pratiques en FLE, à quelle fréquence utilisez-vous les outils listés ci-dessous ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

| Outils numériques | Je ne connais pas | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 5) Outils pédagogiques numérisés (ex. : manuel, guide pédagogique, cahier d'activités) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Outils textuels numérisés (Ex. : articles, livres, textes) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Outils visuels (ex. : affiches, cartes interactives, photos) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Tableau numérique interactif (TNI) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Appareils de reproduction (imprimante, scanner) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Appareils de projection (téléviseur numérique, projecteur) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11) Lecteurs de disques optiques (CD, DVD, Blu-ray) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) Téléphone intelligent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) Tablette tactile | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) Liseuse (ex. : Kindle, Kobo) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) Ordinateur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16) Courriel électronique (Hotmail, Gmail, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17) Application de messagerie instantanée (ex. : WhatsApp, Facebook messenger, Skype) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18) Vidéoconférence (ex. : Skype, Google Hangouts, Zoom, Adobe Connect) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19) Moteur de recherche en ligne (ex. : Google, Bing) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20) Environnement ou plateforme numérique d'apprentissage (ex. : Moodle) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21) Réseaux sociaux (ex. : Facebook, Instagram) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22) Sites d'enseignement du FLE (YouTube, Bonjour de France, le Point du FLE, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23) Logiciels de traitement de textes et de données (ex. : Word, Excel) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24) Logiciels de traitement d'images (ex. : PowerPoint, Adobe Photoshop) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25) Logiciel de traitement de vidéos (Windows Movie Maker) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26) Logiciel de questionnaires interactifs (ex. : Google Formulaire, SurveyMonkey) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.1.1 Par rapport aux deux questions précédentes (outils analogiques et numériques), dans vos pratiques en FLE, utilisez-vous d'autres outils qui ne sont pas listés ci-dessus ? N'oubliez pas d'indiquer votre niveau d'utilisation (Rarement/Parfois/Souvent).

1.2 Dans vos pratiques en FLE, quelle importance accordez-vous à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (ex. : ordinateur, téléphone intelligent, Internet, courriel, etc.) ?

- Aucune importance
 Peu d'importance
 Assez d'importance
 Beaucoup d'importance

1.3 a Comment évaluez-vous votre niveau actuel de compétence en lecture visuelle des items listés ci-dessous ?

| Supports analogiques | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|--|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 1) Lecture de la mise en page sur des supports imprimés (format de lettres, type de police, couleurs, espacements, disposition du texte, etc.) | () | () | () | () |
| 2) Lecture de textes imprimés enrichis d'images (articles de journaux, reportages dans des magazines, manuel scolaire, etc.) | () | () | () | () |
| 3) Lecture d' images imprimées (ex. : photographie, affiches, plans, cartes) | () | () | () | () |
| 1) Lecture de la mise en page sur des supports imprimés (format de lettres, type de police, couleurs, espacements, disposition du texte, etc.) | () | () | () | () |

1.3 b Comment évaluez-vous votre niveau actuel de compétence en lecture visuelle des items listés ci-dessous ?

| Supports numériques | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|--|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 4) Lecture de la mise en page sur des supports numériques (format de l'écran, défilement du texte, des hyperliens, etc.) | () | () | () | () |
| 5) Lecture de textes numériques enrichis d'images (articles de magazines, album [livre], bande dessinée, etc.) | () | () | () | () |
| 6) Lecture d' images numériques (ex. : photographie, GIF, même) | () | () | () | () |
| 7) Lecture d' images numériques accompagnées d'audio et/ou textes (dessins animés, films, vidéoclips, etc.) | () | () | () | () |

1.4 Comment évaluez-vous votre niveau actuel de compétence en production visuelle numérique des items listés ci-dessous ?

| | Pas du tout compétent | Peu compétent | Assez compétent | Très compétent |
|---|-----------------------|---------------|-----------------|----------------|
| 1) Production de la mise en page (format de lettres, type de police, couleurs, espacements, disposition du texte, etc.) | () | () | () | () |
| 2) Production d' images fixes (photographies, illustrations, design de tableaux, insertion et mise en forme d'images, etc.) | () | () | () | () |
| 3) Production d' images fixes accompagnées d'audio (ex. : des exercices de compréhension orale/écrite associés à des images) | () | () | () | () |
| 4) Production d' images mobiles (vidéo, GIF, etc.) accompagnées d'audio (ex : des exercices de compréhension/écrite orale associés à des vidéos ou extrait de films) | () | () | () | () |

1.5 Cochez votre niveau d'accord pour chacun des énoncés ci-dessous :

| <i>Dans mes pratiques d'enseignement...</i> | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Ne s'applique pas |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1)... je présente le contenu sous forme d'exposés magistraux | <input type="checkbox"/> |
| 2)... je présente le contenu sous forme de textes (ex. : articles, poèmes, livres, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 3)... je présente du contenu visuel imprimé (cartes, affiches, illustrations, photographies, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 4)... je présente du contenu visuel numérique (cartes, affiches, illustrations, photographies, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 5)... je présente du contenu audiovisuel (audio, vidéo, film). | <input type="checkbox"/> |
| 6)... je présente du contenu qui inclut des hyperliens vers des images | <input type="checkbox"/> |
| 7)... je propose la publication et/ou le partage du contenu via des blogues, des forums, des sites Internet, des services de stockage et de partage de fichiers en ligne (Google Drive, Dropbox, Moodle), etc. | <input type="checkbox"/> |

1.6 Utilisez-vous des images fixes (photographie, illustration, tableau, graphique, etc.) ? Cochez « Oui » ou « Non », selon les énoncés listés ci-dessous :

| | Oui | Non |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1) Bande dessinée, album | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Carte et/ou plan (carte du monde, plan d'une ville) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Emblème, symbole, idéogramme (chinois, japonais) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Émoji, émoticône | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Représentation de données (graphiques, diagrammes) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Mème Internet (image, image et texte) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Peinture d'artistes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Photographie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Pictogramme, icône (ex. : les signalisations routières ; bonhomme masculin/féminin) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.6.1 Quel est votre degré d'utilisation d'images fixes (cartes, affiches, photographies, etc.) en classe de FLE ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

- Jamais
 Rarement
 Parfois
 Souvent

1.7 Utilisez-vous des **images mobiles** (vidéo, film, GIF, etc.) ? Cochez « Oui » ou « Non », selon les énoncés listés ci-dessous :

| | Oui | Non |
|--|-----|-----|
| 1) Carte et/ou plan interactif (ex. : Google Maps) | () | () |
| 2) Dessin animé | () | () |
| 3) Documentaire | () | () |
| 4) Film | () | () |
| 5) GIF (<i>Graphics Interchange Format</i>) | () | () |
| 6) Jeu vidéo | () | () |
| 7) Reportages | () | () |
| 8) Vidéoclip | () | () |

1.7.1 Quel est votre degré d'utilisation d'**images mobiles** (film, dessin animé, jeu vidéo, etc.) en classe de FLE ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

- Jamais
 Rarement
 Parfois
 Souvent

Partie 2 : Utilisation de l'image selon les compétences et les objectifs linguistiques pour l'apprentissage du FLE

2.1 Dans vos pratiques en FLE, avec quelle fréquence utilisez-vous des images fixes (carte, affiche, photographie, bande dessinée, etc.) pour le développement des compétences linguistiques et culturelles ? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

| | Jamais | Rarement | Fréquemment | Toujours |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Lexique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Grammaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Phonétique (ex. : utilisation d'une image comme illustration de la position de la langue lors de la production d'un phonème) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Objectifs culturels et interculturels | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Compréhension de l'écrit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Compréhension de l'oral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Production écrite | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Production orale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Enseignement de stratégies d'apprentissages (ex. : utilisation de cartes conceptuelles, de symboles, de tableaux, de dessins, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Réalisation d'activités ludiques (jeux, animations, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.2 Dans vos pratiques en FLE, avec quelle fréquence utilisez-vous des images mobiles (film, dessin animé, jeu vidéo, etc.) pour le développement des compétences linguistiques et culturelles? Cochez la réponse qui correspond à votre niveau d'utilisation.

| | Jamais | Rarement | Fréquemment | Toujours |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Lexique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Grammaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Phonétique (ex. : utilisation d'une image comme illustration de la position de la langue lors de la production d'un phonème) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Objectifs culturels et interculturels | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Compréhension de l'écrit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Compréhension de l'oral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Production écrite | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Production orale | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Enseignement de stratégies d'apprentissages (ex. : utilisation de cartes conceptuelles, de symboles, de tableaux, de dessins, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) Réalisation d'activités ludiques (jeux, animations, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.3 Si vous avez choisi l'option « jamais », par rapport à votre fréquence d'utilisation d'images fixes et mobiles, pourriez-vous justifier votre réponse ?

2.4 Pourriez-vous nous donner un exemple d'activité durant laquelle l'image serait utilisée comme outil/ressource pour atteindre des objectifs linguistiques dans le cadre de l'apprentissage du FLE ?

Partie 3 : Les prescriptions des manuels de FLE pour l'utilisation d'images

3.1 Suivez-vous les prescriptions pour les utilisations des images proposées par le manuel/guide didactique ?

- Jamais
- Rarement
- Assez souvent
- Fréquemment
- Toujours
- Je n'utilise pas de manuel
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique

3.2 En général, comment évaluez-vous les orientations pour l'utilisation d'images présentes dans des supports didactiques (manuel, cahier, guide, CD-ROM) :

- Très limitées
- Limitées
- Satisfaisantes
- Bonnes
- Très bonnes
- Je n'utilise pas de manuel
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique

3.3 Vous arrive-t-il d'**adapter des activités**, en utilisant des images fixes et mobiles, pour compléter des exercices proposés par des manuels/guides de FLE ?

- Jamais
- Rarement
- Fréquemment
- Toujours
- Je n'utilise pas de manuel
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique

3.4 Par rapport à l'usage d'images fixes et mobiles dans vos pratiques en FLE, pour quelles raisons adaptez-vous les activités proposées par les prescriptions de supports didactiques (manuel, guide pédagogique, cahier d'activités, etc.) ? Vous pouvez cocher plus d'une option.

- Je tiens compte du profil des apprenants (âge, centre d'intérêt, etc.).
- Je tiens compte du niveau de français des apprenants.
- Je tiens compte de l'interaction possible entre l'image et les autres éléments composant les pages du manuel (textes, graphiques, etc.).
- Je ne fais pas d'adaptations des prescriptions.
- Je n'utilise pas de manuel.
- Il n'y a pas d'orientations sur l'utilisation d'images dans mon manuel/guide didactique.
- Autre

Partie 4 : Formation formelle et informelle des enseignants

4.1 Votre curriculum de formation universitaire [baccalauréat, maîtrise, doctorat] offrait-il des **cours obligatoires** sur l'emploi d'images dans l'enseignement de FLE ?

- Oui
- Non
- Je ne suis pas sûr(e)

4.2 Avez-vous suivi des **cours de formation visuelle non obligatoires** dans votre institution d'enseignement supérieur, dans le cadre de votre formation universitaire (ex. : cours d'histoire de l'art, formation en web design, Photoshop, etc.) ?

- Oui
- Non
- Je ne suis pas sûr(e)

4.3 Avez-vous reçu des formations de la part d'autres institutions d'enseignement (université, école de langues, etc.) sur l'emploi d'images dans l'enseignement de FLE **après** votre diplomation universitaire ?

- Oui
- Non
- Je ne suis pas sûr(e)

4.4 Cherchez-vous des **formations visuelles générales** (cours en présentiel, en ligne, des vidéos, des livres) ? (ex. : cours de traitement de photos, de montage de vidéos)

- Oui
- Non

4.5 Cherchez-vous des **formations visuelles en didactique des langues** ? (ex. : cours en présentiel, en ligne, des vidéos, des livres)

- Oui
- Non

4.6 Pensez-vous avoir besoin de formations sur l'emploi d'images dans l'enseignement de FLE ? Veuillez justifier votre réponse.

- Oui
- Non

Partie 5 : Questions d'identification**5.1** Identifiez-vous :

- Enseignant/Enseignante de FLE d'une faculté de Lettres-FLE
- Enseignant/Enseignante de FLE d'une École de langues

5.2 Quel est votre âge ?**5.3** Quel est votre genre ?

- Féminin
- Masculin

5.4 Niveau d'éducation :

- Formation universitaire (formation supérieure de premier cycle)
- Maîtrise (formation supérieure de deuxième cycle)
- Doctorat (formation supérieure de troisième cycle)
- Postdoctorat (formation supérieure de troisième cycle)

5.5 Dans quel pays avez-vous reçu votre formation scolaire ?**5.6** Années d'expérience dans l'enseignement du FLE ?

Nous vous rappelons que pour toute question additionnelle sur le projet, sur votre participation, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Nathalie Lacelle (lacelle.nathalie@uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 987-3000 poste 5295), ainsi que Cristina Cezário da Silva (cezario_da_silva.cristina@courrier.uqam.ca, numéro de téléphone 1 (514) 433 4758).

Un grand merci pour votre participation !

ANNEXE D

« O USO DA IMAGEM NO ENSINO DO FLE » — QUESTION « C » (CRISTOVÃO, 2015)

POSSIBILIDADES PARA O USO DA IMAGEM EM UMA AULA DE FLE

1. Dentro do processo de ensino/aprendizagem do Francês língua estrangeira (FLE), você considera que a imagem pode exercer um papel importante:

Sim Não

Justifique:

Com que frequência você utiliza A IMAGEM em sala de aula para trabalhar com seus alunos os objetivos abaixo?

2. Objetivos linguísticos: LÉXICO

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

3. Objetivos linguísticos: GRAMÁTICA

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

4. Objetivos linguísticos: FONÉTICA

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

5. Objetivos CULTURAIS E INTERCULTURAIS

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

6. Objetivos comunicativos: COMPREENSÃO (ESCRITA/ORAL)

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

7. Objetivos comunicativos: PRODUÇÃO (ESCRITA/ORAL)

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

8. Objetivos comunicativos: INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

9. Para auxiliar os alunos a desenvolver ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

10. Para auxiliar os alunos na identificação e na produção de diferentes GÊNEROS TEXTUAIS (anúncios publicitários, e-mails, receitas de cozinha, blogs, etc.)

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

11. Para a realização de JOGOS E DE ATIVIDADES LÚDICAS

Nunca Raramente Às vezes Frequentemente Sempre

Outros objetivos para o uso da imagem em uma aula de FLE:

Comentários sobre as questões acima:

APPENDICE A

ORBIS SENSUALIUM PICTUS (COMENIUS, 1658)

| S: (4) | | | S: (5) | | |
|---|---|------------|--|--|------------|
|  | <i>Cornix</i> cornicatur. die Krähetredet. | á á Aa |  | <i>Felis</i> , clamat die Katz mauket. | nau nau Nn |
|  | <i>Agnus</i> balat. das Schaf blöcket. | bé é é Bb |  | <i>Auriga</i> , clamat der Fuhrmann/rufft | ó ó ó Oo |
|  | <i>Cicada</i> stridet. der Zeuschreck zitschert. | ci ci Cc |  | <i>Pullus</i> pipit. das Küchlein pypet. | pi pi Pp |
|  | <i>Urupa</i> , dicit der Widhopf/ruft | du du Dd |  | <i>Cuculus</i> cuculat. der Kukuck tuckt. | kuk ku Qq |
|  | <i>Infans</i> ejulat. das Kind weinert. | é é é Ec |  | <i>Canis</i> ringitur. der Hund marret. | err Rr |
|  | <i>Ventus</i> flat. der Wind wehet. | fi fi Ff |  | <i>Serpens</i> sibilat. die Schlange flüchet. | si Ss |
|  | <i>Anser</i> gingrit. die Gans gackert. | ga ga Gg |  | <i>Graculus</i> , clamat der Heher/schreyet | tae tac Tt |
|  | <i>Os</i> halat. der Mund hauchet. | häh häh Hh |  | <i>Bubo</i> ululat. die Eule uhuhet. | ú ú Uu |
|  | <i>Mus</i> mintrit. die Maus pspfert. | iii Ii |  | <i>Lepus</i> vagit. der Hase quäcket. | vá Ww |
|  | <i>Anas</i> tetrinnit. die Ente schnackert. | kha kha Kk |  | <i>Rana</i> coaxat. der Frosch quäcket. | coax Xx |
|  | <i>Lupus</i> ululat. der Wolff heulet. | lu ulu Ll |  | <i>Asinus</i> rudit. der Esel ygaet. | y yy Yy |
|  | <i>Ursus</i> mürmurat. der Beer brummet. | mür mür Mm |  | <i>Tabanus</i> , dicit die Breme summet. | ds ds Zz |

Source : Bibliothèque nationale de France (BnF). Récupéré de <https://www.bnf.fr/fr>

APPENDICE B

LE LIEN ENTRE L'IMAGE ET LE SON DANS LA PHONÉTIQUE DE L'ANGLAIS LE



Source : Oxenden, C., Latham-Koening, C., Seligson, P., 2004, p 156

APPENDICE C

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE (CERPE, UQAM)

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 3426
Certificat émis le: 17-04-2019

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 64 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Janvier 2016) de l'UQAM.

| | |
|-------------------------|---|
| Titre du projet: | La littératie visuelle en classe de langues |
| Nom de l'étudiant: | Cristina CEZARIO DA SILVA |
| Programme d'études: | Maîtrise en didactique des langues |
| Direction de recherche: | Nathalie LACELLE |
| Codirection: | Monique LEBRUN |

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

RÉFÉRENCES

- Alix C. (2017, 21 octobre). Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues [Vidéo en ligne]. Institut français. Récupéré de <http://cours.ifmadrid.com/prof/archives/6869>
- Alves, D. F. (2011). *Análise de imagens de alguns livros didáticos de italiano como língua estrangeira* (Mémoire de maîtrise). Universidade de São Paulo. Récupéré de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-28082012-095052/en.php>
- Araújo-Bühler, R. D. (2009). *Gramática visual : uma leitura contrastiva de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa* (Mémoire de maîtrise). João Pessoa : Universidade Federal da Paraíba. Récupéré de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6502>
- Avgerinou, M. (2009). Re-viewing Visual Literacy in the “Bain d’Images” Era. *TechTrends*, 53 (2), 28-34.
- Barthes, R. (1964). *Rhétorique de l'image*. Communications, Recherches sémiologiques, 4, 40-51. Paris : Seuil. DOI : 10.3406/comm.1964.1027
- Bergmann, J. C. F. (2002). *Aquisição de língua estrangeira : o livro didático como motivador* (Mémoire de maîtrise). Curitiba : Universidade Federal do Paraná. Récupéré de <https://hdl.handle.net/1884/24548>
- Bergmann, J. C. F. (2009). *Manuel et transposition dans l'enseignement des langues : entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation : étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil* (Thèse de doctorat). Université Lumière Lyon — II. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01540253/>

- Boutin, J.-F. (2012). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 33-43.
- Brill, J. M., Kim, D., et Branch, R. M. (2007). Visual literacy defined - the results of a delphi study: can ivla (operationally) define visual literacy? *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60. Récupéré de <https://doi.org/10.1080/23796529.2007.11674645>
- Caravolas, J. (1984). La pensée pédagogique de Comenius. *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*. Montréal : Guérin.
- CEFRIIO (2014). Usages du numérique dans les écoles québécoises : l'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage. Montréal, Canada. Récupéré de <https://cefrio.qc.ca/media/1588/usages-numerique-ecoles-quebecoises-recension-ecrits.pdf>
- Chaput, K. (2015). Les pratiques pédagogiques de littératie médiatique multimodale en français jugées motivantes par des élèves du 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé. *Revue de recherches en LMM*, 2. Récupéré de <https://litmedmod.ca/les-pratiques-pedagogiques-de-la-litteratie-mediatique-multimodale-en-francais>
- Connors, S. (2013). Weaving multimodal meaning in a graphic novel reading group. *Visual communication*, 12(1), 27-53.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Cristovão, M. L. C. (2015). *A imagem nos livros didáticos de francês língua estrangeira : funções, preconizações, possibilidades* (Thèse de doctorat). Universidade de São Paulo. DOI : 10.11606/T.8.2015.tde-06102015-144619
- Dondis, D. A. (1997). *Sintaxe da linguagem visual*. (2^e éd., J. L Camargo, trad.). São Paulo : Martins Fontes. (Œuvre originale publiée en © 1973).
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- Fransecky, R. B. et Debes, J. L. (1972). *Visual literacy: A way to learn – A way to teach*. Washington, DC : Association for Educational Communications and Technology.
- Germain, C. (1993). *La méthode de Comenius. Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues-ebook*. Paris : Didier.
- Guichon, N. et Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. *Le Français dans le monde*, 54, 131-142. Recherches et applications, Paris : Français dans le monde.
- Joly, M. (2005). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Armand Colin. (Œuvre originale publiée en © 1993).
- Joly, M. (2010, 21 janvier). La prolifération des images [Vidéo en ligne]. Université de tous les savoirs au lycée : Canal-U. Récupéré de [https://www.canal-u.tv/video/universite de tous les savoirs au lycee/la prolifération des images_martine_joly.5541](https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/la_proliferation_des_images_martine_joly.5541)
- Kress, G. et van Leeuwen, T. R. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres : Arnold.
- Kress, G. et van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. (2^e éd.). Londres : Routledge (Œuvre originale publiée en © 1996).
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture.ch*, 2, 1-17. Récupéré de www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Grille des compétences en littératie médiatique multimodale. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, Récupéré de https://litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_compétences_LMM.pdf
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (163-184). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Lacelle, N., Boutin, J.-F et Lebrun, M. (2017). *Littératie médiatique appliquée en contexte numérique-LMM@* [ressource électronique] : *outils conceptuels et didactiques*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie : un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements (1-12)*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles and Language teaching*. (2^e éd.). Oxford : Oxford University Press.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2015). La littératie visuelle, genèse, défense et illustration. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 2. Récupéré de <https://litmedmod.ca/la-litteratie-visuelle-genese-defense-et-illustration-0>
- Lima, G. (2009). O universo fascinante dos signos visuais. Dans L. P. Goés, *A alma da imagem : a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores*. São Paulo : Paulus. p. 71-76.
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens*. (R. Figueiredo, R. Eichemberg, C. Strauch, trad.). São Paulo : Companhia das Letras. (Œuvre originale publiée en © 2000).
- Martel, V., Boutin, J.-F., Lemieux, N., Beaudoin, I., Boudreau, M., Mélançon, J., Laroui, R. et Nach, H. (2017 a). La littératie visuelle à l'université : étude sur les pratiques d'apprentissages formels et informels d'étudiants au baccalauréat. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6. DOI : 10.7202/1043756ar
- Martel, V., Boutin, J.-F., Lemieux, N., Mclaughlin, D., Beaudoin, I., Boudreau, M., Mélançon, J. et Laroui, R. (2017 b). Appréciation d'étudiants universitaires en sciences de l'éducation des pratiques de formation universitaire, recourant ou non à l'image, en ce qui a trait à la présentation/production des contenus de cours. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14 (3), 48-61. Récupéré de <http://www.ritpu.ca/fr/articles/view/310>
- Martel, V., Sala, C., Boutin, J.-F. et Villagordo, É. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts : l'enquête culturelle. *Revue de recherches en*

littératie médiatique multimodale, 7. Récupéré de
<https://doi.org/10.7202/1048357ar>

- Morgan Spalter, A. et van Dam, A. (2008). Digital Visual Literacy. *Theory into practice*, 47(2), 93-101.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Récupéré de
http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf
- Nguyen, T. K. L. (2018). *Les documents iconographiques de presse dans les manuels de français langue étrangère au Vietnam. Analyse d'une médiation de nature translittéracique méconnue* (Thèse de doctorat). Université de Rouen Normandie. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01778573>
- Novellino, M. O. (2007). *Fotografias no livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados* (Mémoire de maîtrise). Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Récupéré de
https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=10597@1
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*, (1), 17-37.
- Oxenden, C., Latham-Koenig, C., Seligson, P. (2004). *New English File : elementary student's book*. Oxford : Oxford University Press. p. 156.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Paris : Éditions OCDE. Récupéré de https://www.oecd-ilibrary.org/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2013_9789264204096-fr.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Robert, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. New York, NY : Teachers College Press.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.

Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte : essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris : La Découverte.

Vandendorpe, C. (2008). Le livre et la lecture dans l'univers numérique, Dans É. Le Ray et J.-P. Lafrance (dir.), *La bataille de l'imprimé à l'ère du papier électronique*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 191-209. DOI : 10.4000/books.pum .16936

Villemonteix, F., Béziat, J. (2013). Le TNI à l'école primaire : entre contraintes et engagement. *Sticef*, 20. Récupéré de www.sticef.org

Villeneuve, S., Karsenti, T., Raby, C. et Meunier, H. (2012). Les futurs enseignants du Québec sont-ils technocompétents ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(2), 79-100. Récupéré de <https://doi.org/10.18162/ritpu.2012.209>