



**Titre :** L'appropriation d'un corpus transmédia de l'œuvre *Les cerfs-volants de Kaboul* par la transmodalisation et la transfictionnalisation

**Auteurs:** Nathalie Lacelle , [lacelle.nathalie@uqam.ca](mailto:lacelle.nathalie@uqam.ca)

Monique Lebrun, [lebrun-brossard.monique@uqam.ca](mailto:lebrun-brossard.monique@uqam.ca)

**Appartenance :**

Université du Québec à Montréal

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

*Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école*

ISSN 2543 361X

*Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*

## Introduction

Les jeunes sont happés par des univers narratifs divers qui souvent sont conçus pour se répondre d'un média à l'autre : ainsi en est-il de l'adaptation filmique d'un roman, ou encore, de la récupération de celui-ci sous forme de jeu vidéo. Il s'agit là d'un phénomène de convergence technologique et culturelle, défini par Jenkins (2006<sup>1</sup>), que l'école peut certainement récupérer en proposant des parcours inventifs de lecture/écriture de textes narratifs écrits (ex. : romans) et multimodaux (ex. : films, bandes dessinées, jeux vidéo, etc). De pareils parcours visent le développement de la compétence multimodale, soit la maîtrise de modes sémiotiques divers, tels que le texte, l'image, le son, sur des supports variés (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012<sup>2</sup>; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017<sup>3</sup>).

Nous ferons ici état d'un parcours de lecture/écriture expérimenté auprès d'élèves du secondaire et basé sur le roman de Khaled Hosseini, *Les cerfs-volants de Kaboul*<sup>4</sup>. La lecture de ce roman a été insérée dans un parcours didactique où il a été mis en parallèle avec le roman graphique et le film qui en ont été tirés.

### 1-Éléments théoriques

Le parcours didactique de cette recherche s'appuie sur deux stratégies favorisant l'appropriation de l'oeuvre littéraire première et de ses transfigurations (Lacelle, Lebrun, 2015; Lacelle, Lebrun 2017): la transmodalisation (Genette, 1983<sup>5</sup>, Gaudreault et

---

<sup>1</sup>Henry Jenkins, *Confronting the Challenges of Participatory Culture; Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Chicago (Ill.), The MacArthurFoundation, 2006

<sup>2</sup> Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (Eds) . *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, 2012.

<sup>3</sup> NathalieLacelle, Jean-François Boutin et Monique Lebrun, M.). *La littératie médiatique multimodale appliquée. LMM@*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 2017.

<sup>4</sup>Khaled Hosseini, *Les cerfs-volants de Kaboul* (traduction de *The KiteRunner*, 2003), Paris, Belfond, 2007.

<sup>5</sup> Gérard Genette. *Nouveau Discours du récit*. Paris, Seuil, 1983.

Groensteen, 1998<sup>6</sup>) et la transfictionnalisation (St-Gelais, 2007, 2011<sup>7</sup>). La transmodalisation consiste à transposer des signes textuels en signes visuels fixes ou mobiles (mouvement, gestuelle, espace, temps) et sonores (parole, bruit, musique) (inspiré du concept de transduction de Kress (2003<sup>8</sup>) et d'intermodalité de Genette (1983)). Elle peut se réaliser à travers des procédés tels que la concrétisation imageante, sonore, spatiale et gestuelle (inspiré de Langlade, 2008<sup>9</sup> et de Kress, 2010<sup>10</sup>). La transmodalisation est un moyen de réaliser une transfiction (Lacelle et Lebrun, 2015<sup>11</sup>). On retrouve dans nos articles précédents des exemples d'utilisation de transfictionnalisation en classe par la transmodalisation appliquée à d'autres corpus (Lacelle et Lebrun 2015 et 2017<sup>12</sup>). Dans la présente recherche, la transmodalisation a été observée à travers des exercices de comparaison entre le roman, le roman-graphique et le film.

La transfictionnalisation a pour but de prolonger ou de transformer une histoire et se fait par des opérations transfictionnelles, par exemple l'ajout ou la suppression d'épisodes, la fusion de personnages, le réaménagement chronologique et le changement de focalisation. Ces opérations contribuent à un développement diégétique par rapport à

---

<sup>6</sup> André Gaudreault et Thierry Groensteen. *La transécriture. Pour une théorie de l'adaptation*, Québec/Angoulême, Éditions Nota Bene, 1998

<sup>7</sup> Richard St-Gelais. *Fictions transfuges. La transfictionnalité et ses enjeux*. Paris, Seuil, 2011.  
Richard St-Gelais « Contours de la transfictionnalité », dans R. Audet et R. St-Gelais (Eds.), *La fiction, suites et variations*. Québec, Nota bene, p. 5-25, 2007.

<sup>8</sup> Gunther Kress, *Literacy in the New Media Age*, Londres, Routledge, 2003

<sup>9</sup> Gérard Langlade. « Activitéfictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». *Figura* (20), p.125-137, 2008.

<sup>10</sup> Gunther Kress, *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, New-York, Routledge, 2010.

<sup>11</sup> Nathalie Lacelle et Monique Lebrun. « De l'hypotexte à l'hypermédia: illustrations du processus d'écriture hypertextuelle multimodale », dans I. Saleh, V. Carayol, S. Leleu-Merviel et al. (Eds.). Actes du colloque Hypertextes et hypermédias. *Le numérique à l'ère de l'Internet des objets : de l'hypertexte à l'hyper-objet* (p 21-35), tenu du 14-16 octobre à l'Université de Paris III, Paris, H2PTM, 2015.

<sup>12</sup> Nathalie Lacelle et Monique Lebrun. « L'écriture transmédiatique dans le processus d'appropriation d'univers narratifs », dans F. LeGoff et M.-J. Fourtanier (Eds) *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Dans CEDOCEF, collection Diptyque. Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 239-260, 2017.

une œuvre originale. Les modifications sont à la fois quantitatives (réorganisation de l'œuvre, ajouts ou suppressions d'actions, de personnages) et qualitatives (transposition de l'univers narratif dans d'autres lieux, époques, situations). (St-Gelais, 2011). Elle est souvent stimulée par l'activité fantasmagorique (Richard et Lacelle, 2016<sup>13</sup>). La transfiction est « un miroir qui reflète l'imaginaire des lecteurs qui y projettent leur propre structure de fiction » (St-Gelais, 2007, p. 472). Elle se distingue de l'adaptation qui réfère davantage à l'équivalence diégétique (St-Gelais, 2007, 35), même s'il peut y avoir quelques modifications majeures ou mineures à la diégèse. Par exemple, l'adaptation n'a pas pour vocation de prolonger l'histoire, ni de proposer de nouvelles aventures des protagonistes. La présente recherche mise sur l'exercice de transfiction pour témoigner de l'engagement du lecteur. C'est ce que certains chercheurs nomment les écrits de la réception : « L'écriture de la réception est l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support » (Le Goff et Fourtanier, 2015<sup>14</sup>). Les opérations transfictionnelles sont vues comme des déviations qui peuvent être heureuses ou malheureuses. Le passage de la réception multimodale à la création d'une transfiction peut se faire à travers des modalités de reconfiguration (Langlade, 2008) comme la concrétisation imageante, sonore, spatiale et gestuelle, l'activité fantasmagorique (condensation, reprise, transformation...) et des manipulations sémiotiques (St-Gelais, 2007; Genette, 1983) : transformations formelles et thématiques.

La réalisation du dispositif didactique s'inspire de deux approches théoriques. L'approche multisémiotique d'une part, qui concerne la nature des textes et des

---

<sup>13</sup> Moniques Richard et Nathalie Lacelle. « Utilisation des concepts d'hybridité et de multimodalité pour mieux comprendre les pratiques de création des jeunes d'aujourd'hui », dans Émond et al. (dir.). *Les actes du colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels 2014* (p. 79-90). Sherbrooke, Éditions CRÉA, 2016.

<sup>14</sup> François Le Goff et Marie-Josée Fourtanier. Les formes plurielles des écritures de la réception. Texte de cadrage de 16es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Toulouse, Université Jean-Jaurès, 2015.

multitextes (combinaisons de codes, de modes et de langages) ainsi que le développement de compétences spécifiques à la lecture et la production multimodale (Hobbs et Frost, 2003<sup>15</sup> ; Kress et Jewitt, 2003<sup>16</sup> ; Walsh, 2008<sup>17</sup> et Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012). L'approche subjective, d'autre part, qui met l'accent sur la singularité de la relation qui s'établit entre un texte et un sujet lecteur/spectateur (Langlade et Fourtanier, 2007<sup>18</sup>; Rouxel, 1996<sup>19</sup> et Lacelle, Langlade, 2008<sup>20</sup>).

Afin de décrire comment la transmodalisation et la transfictionnalisation peuvent aider à l'appropriation d'univers narratifs nous allons présenter les données relativement au processus (comparaisons des lectures), aux productions (transfiction), et au métadiscours (métatexte) des élèves à partir de notre grille d'analyse de compétences en littératie multimodale. La LMM reconnaît la nécessité de développer des compétences spécifiques à de nouvelles formes textuelles (ex. : hypertexte, hypermédia, transmédia), souvent induites par des supports technologiques évolutifs. La *compétence monomodale* exige la manipulation de ressources sémiotiques propres à chaque mode: textuel, visuel, sonore, cinématique (combinaisons codiques). La *compétence multimodale* exige la manipulation de modes afin de construire/créer des effets de redondance, de complémentarité, de relais, de jonction/disjonction ou de détournement.

## 2- Scénario didactique, instruments et consignes

---

<sup>15</sup>Renee Hobbs et Richard Frost, « Measuring the acquisition of media-literacy skills », *Reading Research Quarterly*, vol. 3, n° 38, 2003, p.330–355.

<sup>16</sup>Gunther Kress et Carey Jewitt, « Introduction », dans Gunther Kress et Carey Jewitt (Eds.) (dir.), *Multimodal Literacy*, New-York, Peter Lang, 2003, p. 1-18

<sup>17</sup>Maureen Walsh, « Worlds have collided and modes have merged : Classroom evidence of changed literacy practices », *Literacy*, vol 42, n° 2, 2008

<sup>18</sup>Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », dans Erick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007 p. 83-100.

<sup>19</sup>Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996

<sup>20</sup> Nathalie Lacelle et Gérard Langlade, 2008. « Former des sujets lecteurs/ spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature », dans Jean-Louis Dufays (Ed.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Université catholique de Louvain : Presses universitaires de Louvain, 2008p. 55-64.

Le scénario didactique a été rédigé par les chercheurs universitaires, de concert avec l'enseignante<sup>21</sup>. Il a été expérimenté dans trois classes de 35 élèves de 4<sup>e</sup> secondaire. Un carnet de lecture de l'élève, sur lequel nous revenons plus loin, explicitait les consignes et balisait les apprentissages. Le scénario didactique comprenait six étapes, que nous décrivons sommairement.

a)Présentation de l'univers narratif, de même que des éléments didactiques et théoriques. L'enseignante a présenté l'œuvre et son contexte, soit celui de la guerre en Afghanistan. Elle a expliqué les étapes du scénario didactique et l'usage du carnet de lecture. Enfin, à l'aide du carnet de lecture, qui faisait office en partie de manuel (ex. : lexique *ad hoc* sur certaines notions littéraires, de même que sur le langage cinématographique et le vocabulaire de la bande dessinée) et en partie de cahier d'exercice, elle a précisé les caractéristiques de la transmodalisation et de la transfictionnalisation. Un pré-test a également été passé aux élèves afin de les amener à s'évaluer eux-mêmes sur leurs compétences à analyser des textes littéraires, des images fixes ou mobiles (ex. : vidéo) et à réaliser des montages sonores. Ce pré-test a permis à l'équipe d'ajuster le scénario.

b)Lecture des trois « œuvres » (roman, roman graphique et film)  
Chaque élève disposait de son exemplaire du roman de Khaled Hosseini (ici, l'œuvre « première ») ; la lecture s'est donc déroulée à la maison. Des tests ponctuels en classe ont permis de vérifier que la lecture était faite et que les élèves savaient décrire un événement, caractériser un personnage, s'ils étaient capables de créativité, par exemple en créant une première de couverture, ou encore, s'ils pouvaient faire preuve d'esprit critique en jugeant de l'évolution d'un personnage.

---

<sup>21</sup>Nous tenons ici à remercier madame Nathalie Duchesne, du Collège Saint-Hilaire (Québec) pour sa collaboration.

Par contre, comme le roman graphique basé sur l'oeuvre de Hosseini<sup>22</sup> n'était disponible qu'en quelques exemplaires, la lecture s'en est faite en classe. Le film<sup>23</sup> tiré de l'oeuvre, quant à lui, a été visionné en classe.

c) Constats des réceptions (individuel puis en équipe)

Comme les élèves se servaient de leur carnet de lecture pour noter leur appréciation des caractéristiques des trois oeuvres, ils étaient bien armés pour entreprendre ensuite, en équipe, un travail comparatif. Préalablement, ils ont rempli des tableaux inclus dans leur carnet de lecture et leur demandant les ressemblances et les différences entre les trois oeuvres quant à la forme (ex. : point de vue, focalisation), au contenu (ex. : lieux, personnages, événements, etc). Ils se sont aussi interrogés sur l'effet de chaque oeuvre sur eux en termes d'intérêt, d'émotion et d'engagement. Lors de la discussion d'équipe (5 élèves), chacun a ensuite pu émettre son point de vue, fondé sur des bases solides. Une élève de l'équipe a servi de modérateur et a guidé les interventions à partir du questionnaire individuel.

d) Comparaisons formelles et diégétiques de transfictionnements avec l'oeuvre première (individuel, puis en équipe)

Le travail était ainsi balisé pour mieux comprendre la stratégie de transfictionnement (ex. : ajout ou suppression d'épisodes, fusion de personnages, réaménagement chronologique, clarification ou allongement d'un épisode diégétique, etc). Les élèves ont d'abord rempli individuellement, dans leur carnet de lecture, le tableau « Transfictionnement et adaptation », en distinguant les opérations transfictionnelles qui contribuent à un développement diégétique des opérations adaptatives qui contribuent à développer des déviations heureuses ou malheureuses. En deux heures de discussion, les élèves ont eu à

---

<sup>22</sup>Fabio Celoni, Mirka Andolfo et Khaled Hosseini, Paris, Belfond, 2011

<sup>23</sup>Ce film, au titre éponyme, est de Marc Forster. Il est sorti en 2011

justifier la nature de l'œuvre lue (adaptation ou une transfiction) et le type de transmodalisation opérée (modification de contenu, de mode et de forme) en se référant à la section « définitions théoriques » de leur carnet de lecture.

e) Création d'une transfiction à partir d'une consigne

Afin de transposer leur appropriation de l'univers narratif des *Cerfs-volants de Kaboul* dans des « écrits de la réception », les élèves ont eu la consigne de rédiger un texte fictionnel à partir d'une amorce qui favorise la transfictionnalisation. Les opérations transfictionnelles attendues étaient, par exemple, le changement d'époque, de lieux, de la chronologie, de la situation initiale ou de certains éléments déclencheurs. Plusieurs phrases d'amorce ont été proposées par l'enseignante pour la réalisation d'une transfiction. En voici quelques-unes :

Si le chien d'Adrian Masters (nouvelle *Mort en chambre close*) avait sauvé Hassan.

Si Amir était intervenu.

Si Baba avait dévoilé la vérité à ses fils concernant leur lien filial.

Si Ali et Hassan n'étaient pas partis.

Si Sanaubar n'avait pas abandonné son fils.

Si la mère d'Amir (Sofia Akrami) n'était pas décédée à sa naissance.

Si le général Taheri avait refusé le mariage de sa fille Soraya et Amir.

Si Amir n'avait pas gagné le combat contre Assef.

Si Sohrab n'avait pas perdu ses parents.

Si Baba avait su ce que son fils avait fait.

La vie d'Amir, en 2014.

f) Rédaction d'un métatexte de type réflexion sur sa propre production (individuel).

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

*Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école*

ISSN 2543 361X

*Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*



Avant de passer à la rédaction de cette réflexion, on a demandé à chaque élève de remplir un post-test, comparable au pré-test et leur demandant en quoi leurs compétences s'étaient améliorées dans l'analyse des textes littéraires, des images fixes ou mobiles (ex. : vidéo) et la réalisation de montages sonores. Enfin, en guise d'évaluation finale du travail sur le roman, on a donné aux élèves trois heures pour qu'ils complètent un métatexte de nature explicative visant à vérifier s'ils s'étaient bien approprié les univers narratifs en cause par la comparaison multimodale et la transfictionnalisation.

### **3- Résultats et exemples**

Nous présenterons dans la section des résultats une sélection des réponses les plus parlantes et les plus représentatives des données recueillies lors de l'expérimentation de du parcours didactique sur l'œuvre *Les cerfs-volants de Kaboul*. Ces écrits des élèves sur leur réception et leur transfiction sont présentés en deux temps correspondant au processus d'appropriation des textes et multitextes (carnet de comparaison des lectures multimodales), à la production d'une transfiction (consigne de transfiction) accompagnée d'une justification des procédés (métatexte). Nous terminerons cette section par un compte rendu de l'appréciation du dispositif didactique par l'enseignante.

#### **3.1 Carnet de comparaison des lectures multimodales**

Lors de leur parcours didactique, les élèves ont réalisé une analyse comparative entre l'oeuvre première de l'univers narratif (roman) et deux multitextes constituant des adaptations/transfictions de l'oeuvre première. Puis ils ont procédé à l'identification des choix formels et diégétiques de l'auteur pour chaque transfictionnalisation, transmodalisation et/ou adaptation de l'oeuvre sur le tableau comparatif. Enfin, ils ont dû justifier la nature de chacun des multitextes (adaptation ou transfiction) et des types de transmodalisation opérée (modification de contenu, de mode et/ou de forme) en

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

*Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école*

ISSN 2543 361X

*Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*

complétant un tableau à critère. Cette étape complétée, les élèves ont répondu aux questions suivantes qui visaient à les faire comparer leurs appréciations des œuvres :

Précisez les EFFETS du texte et des multitextes sur vous en tant que lecteur/spectateur (émotions, intérêt, engagement, appréciation, motivation). Inspirez-vous des éléments formels et diégétiques pour répondre à cette question. Avez-vous davantage compris l'histoire dans le texte ou les multitextes? Inspirez-vous des éléments formels (relatifs à la forme) et diégétiques (relatifs à l'histoire) pour répondre à cette question. Lequel vous a permis de faire travailler davantage votre imaginaire? Justifiez votre réponse en vous référant à des exemples du roman et/ou des multitextes.

Ainsi à la question sur les effets de la lecture textuelle et multitextuelle, les élèves ont décelé des avantages et des désavantages à chaque type de lecture. Voici des extraits qui en témoignent pour chaque mode sémiotique.

a) L'avantage des mots pour se créer des images personnelles

*Ex : Les images que nous créons en lisant sont les nôtres, donc notre intérêt et notre appréciation sont plus grands, car nous imaginons tout de l'histoire, sauf les mots qui sont écrits. Par exemple, l'arbre où Amir et Hassan allaient, je l'imaginai immense.*

b) L'avantage du roman pour informer les lecteurs grâce aux détails de la description

*Ex : Comparativement au film, le livre apporte beaucoup plus d'informations. Par exemple, dans le livre, on perçoit la colère de Sohrab vis-à-vis Amir puisqu'il s'est mutilé. Dans le film, Sohrab a l'air indifférent face au fait de déménager vers les Etats-Unis.*

c) L'avantage de la narration interne du roman pour mieux comprendre le personnage principal

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

*Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école*

ISSN 2543 361X

*Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*

*Ex. : Dans le film, les émotions sont décrites, mais ne me sont pas complètement transmises, car nous ne voyons pas le protagoniste les ressentir. Par exemple : lorsqu'Amir s'inquiète pour Sorhab, je ne percevais pas bien sa peur.*

- d) L'avantage du film pour fournir des images qui aident à la compréhension de l'histoire

*Ex. : Le film m'a mieux fait comprendre à quel point Hassan et Amir étaient de bons amis malgré la différence d'ethnie.*

- e) L'avantage du film pour capter l'attention grâce aux effets sonores

*Ex. : Les images et les effets sonores vont faire en sorte que nous sommes peut-être plus captivés par le déroulement de l'histoire. Par exemple, dans les scènes de guerre ou des combats. Grâce aux effets sonores, on se retrouve plus au feu de l'action.*

Par contre, les élèves soulignent le désavantage du film et du roman graphique par rapport au roman pour susciter l'émotion et croient que les images du film se heurtent aux représentations mentales des lecteurs

### **3.2 Production de transfiction et de métatextes des élèves**

Pour produire leur transfiction, les élèves ont dû partir d'une amorce proposée par l'enseignante qui incitait à procéder à des opérations transfictionnelles. Les textes produits par les élèves sont de véritables transfiction du roman *Les cerfs-volants de Kaboul* puisque des modifications majeures à l'histoire sont proposées. Puis, les élèves ont eu à répondre à des questions sur les choix thématiques et formels lors de la réalisation de leur transfiction. Voici quelques exemples témoignant d'une utilisation riche des procédés de transfiction et d'une appropriation par le processus de

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

*Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école*

ISSN 2543 361X

*Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*

concrétisation grâce auquel le lecteur élabore une représentation du monde décrit par le texte constitue «le premier geste d'appropriation de la part du lecteur» (Fitch, 1991<sup>24</sup>) :

Extrait 1:Manque de cran (titre de la transfiction)

Hannah fut tirée de ses rêveries par le sécateur qui venait de lui glisser des mains. En se penchant pour le ramasser, elle entendit des pas, comme si quelqu'un courait dans sa direction.

Elle se risqua à jeter un coup d'œil entre les barreaux froids de la clôture, apercevant ainsi un jeune garçon qui courait dans la neige et qui s'enfonça dans une ruelle. Quelques instants plus tard, trois autres jeunes hommes s'y engouffrèrent à leur tour. Un cri retentit. Un cri qui semblait venu de la petite rue, un cri à vous en glacer le sang. Paniquée, elle se précipita jusqu'à la clôture, ouvrit la porte mais hésita à la franchir. Devait-elle aller voir ou est-ce qu'elle n'avait pas à risquer sa vie pour un simple étranger? Parce qu'elle était de nature plutôt paisible et un brin lâche, elle n'osait jamais intervenir dans ce qui ne la regardait pas. Elle décida donc de tenter une approche plus subtile que d'arriver en trombe dans l'allée, sans nécessairement avoir à se mêler de ce qui s'y passait.

Justification de la réalisation (métatexte)

*Pour ma production écrite, j'ai décidé de réaliser une transfiction du roman Les cerfs-volants de Kaboul. J'ai complètement changé le personnage principal et j'ai rajouté un personnage d'une autre œuvre déjà lu auparavant. J'ai choisi cette option car c'est avec celle-ci que j'avais des idées.*

Extrait 2:L'amour et son pouvoir (titre de la transfiction)

Cela faisait près d'une heure que Baba avait quitté la maison en direction de celle des Taheri. Sa mission était fort simple: il devait aller demander, pour moi, la main de Soraya, la fille du général Taheri. Seul dans mon salon, avec comme seule compagnie mon fidèle

---

<sup>24</sup>Brian T. Fitch, « Introduction. Référence, concrétisation, appropriation ». *Texte*, n° II, 1991 p. 5-18.

chien de douze ans, je fixais la fenêtre dans l'attente de voir apparaître les phares de la voiture de mon père.

Quelques heures plus tard, Baba rentra à la maison et m'annonça que le général Taheri avait refusé catégoriquement ma demande. À la fois surpris, mais surtout très fâché, je ne pus retenir la colère qui bouillait en moi.

Justification de la réalisation (métatexte)

*Pour ma rédaction, j'ai choisi de prendre la scène où Baba va demander au général Taheri la main de Soraya pour Amir. J'ai opté pour une transfiction, car j'ai transformé l'histoire de base pour ajouter des séquences narratives, descriptives et de paroles dans le but de prolonger cette scène et de modifier le cours du récit. La transfiction que j'ai effectuée contient plusieurs modifications majeures du texte d'origine. La production écrite faite en décembre correspond au mode textuel puisqu'on y retrouve uniquement du texte. Si, par contre, j'avais à adapter mon texte sous un autre multimedialité, je prendrais le film avec les modes sonore et iconique et je tenterais de rester le plus fidèle possible au texte de base pour en faire une adaptation.*

Extrait 3:Amour impossible (titre de la transfiction)

Décembre 1994, États-Unis, chez moi.

Assis dans le confort de mon humble demeure, je ne pouvais m'empêcher de me répéter les paroles du général Taheri dans ma tête : « Seul un vrai homme serait en droits d'épouser ma fille Soraya ». Les mots « vrai » et « homme » me restèrent à l'esprit. Je songeai alors à prouver au général qu'il allait avoir devant lui l'homme courageux qu'il espérait : j'allais officiellement lui demander de m'accorder la main de sa fille.

Justification de la réalisation (métatexte)

*Mon choix s'est arrêté sur la phrase d'amorce qui dit que le général Taheri avait refusé le mariage de sa fille Soraya avec Amir. Je trouvais intéressant d'aborder ce sujet*

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

*puisque dans le roman on constate très bien que Soraya représente tout pour Amir. Dans mon texte, j'ai donc élaboré sur le fait qu'Amir était un homme brave et fort, à la hauteur des attentes du général. Celui-ci a malheureusement refusé en prétextant qu'il n'était pas assez bien pour sa fille et qu'il n'arriverait pas à démontrer son amour comme l'avait si bien fait Baba envers Sophia Akrami, la mère d'Amir. Ce dernier, en état de choc, ne se remettrait probablement jamais de cette désastreuse décision, celle de laisser aller la fille qu'il aimait tant. Dans ce cas-ci, il s'agirait plus d'une transfiction, car il s'est produit l'inverse dans le roman, Amir a bel et bien épousé Soraya, au grand plaisir de leur père respectif, Baba ainsi que le général Taheri. J'opterais probablement plus pour une projection cinématographique parce que nous pourrions très bien voir comment réagirait Amir (expressions faciales, musique dramatique, retour en arrière concernant les moments passés avec Soraya, etc.) à la nouvelle et tout l'impact que celle-ci aura sur le reste de l'histoire.*

### **3.3 Observations de l'enseignante sur le dispositif didactique**

L'enseignante a livré ses commentaires sur la pertinence du dispositif en répondant à nos questions. Selon elle,

*Faire réfléchir les élèves sur les images de scènes, d'événements, de lieux et/ou de personnages qu'ils imaginent suite à la lecture d'un roman apparaît intéressant pour les faire réfléchir à cette stratégie de lecture, puis les faire verbaliser et échanger en petits groupes sur leurs diverses interprétations. C'est sans compter que les justifications d'images proposées permettent non seulement de faire valoir les points de vue (argumentation) de chacun, mais elles suscitent aussi des discussions et échanges intéressants chez les élèves lors des négociations.*

*Le travail systématique de comparaison d'une oeuvre littéraire avec deux de ses adaptations multimodales à l'aide de critères précis fut amusant, enrichissant et intéressant. Les élèves étaient somme toute motivés et ont pu développer et aiguïser leur*

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école

ISSN 2543 361X

Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

*jugement critique. Ils ont pris conscience de la richesse d'une oeuvre maitresse (ex., roman) comparativement à ses adaptations via d'autres médiums (cinéma, BD).*

*Les élèves croient avoir des compétences suffisantes en lecture/écriture multimodales. Ils consomment divers modes (son, images fixes et mobiles – beaucoup plus que du texte), sont baignés dans ces univers, mais ne sont pas nécessairement compétents à « transférer » le tout en compétences réelles en lecture/écriture à l'école. Parfois, certains sont un peu plus habiles, mais ils sont minoritaires et n'ont pas été initiés par l'école.*

## **Conclusion**

Comme le souligne l'enseignante partie prenante du projet, à prime abord, la lecture d'un roman graphique ou le visionnement d'un film, tous deux adaptés d'une oeuvre première, peuvent apparaître comme la voie de la facilité pour certains élèves. Cependant, au fil du projet, le travail systématique de comparaison des trois oeuvres sur l'aide de critères précis permet, via les analyses personnelles, les discussions et les productions d'équipe, d'affiner l'esprit critique et de développer des compétences littéraires et multimodales.

Pour mieux préparer la jeune génération à la sociétépan-numérique, les pratiques scolaires doivent intégrer le développement de compétences multimodales en lecture/écriture telles que celles présentées ici. Cependant, cela doit se faire en plus grande adéquation avec les programme d'études, qui peinent encore actuellement à prendre le tournant. Le réinvestissement des compétences multimodales devrait également se faire dans les « autres » matières ; elles en bénéficieraient, comme c'est le cas pour les compétences traditionnelles en lecture et en écriture, desquelles encore seuls les enseignants de français semblent être responsables en portant ce dossier sur leurs épaules déjà bien chargées.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

*Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à l'école*

ISSN 2543 361X

*Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 3- juin 2018

*Enseignement par les médias : vers une transécriture et une intermédialité adaptées à  
l'école*

*ISSN 2543 361X*

*Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie*