



LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE EN FRANÇAIS JUGÉES MOTIVANTES PAR DES ÉLÈVES DU 3  CYCLE DU PRIMAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Kim Chaput

Volume 2, October 2015

La littératie illustrée, enseignement et apprentissage. Actes du 1  colloque international du LIMIER

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047315ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047315ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chaput, K. (2015). LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE EN FRANÇAIS JUGÉES MOTIVANTES PAR DES ÉLÈVES DU 3  CYCLE DU PRIMAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047315ar>

Article abstract

Some data highlighted in reports published in 2013 on Canadians' literacy level are concerning, particularly among Quebecers. Recent statistics indicate that 14.2% of the adult population, aged between 16 and 25, does not reach a literacy's level required to function in everyday life (Statistics Canada, 2013). To ensure that tomorrow's adults reach in greater numbers the literacy level required, it is important to act early in schooling. Knowing that today communications complexity requires increasingly high literacy skills (Canadian Council on Learning [CCL], January 2008), this finding is worrying. The mastering of informational competencies related to multiple texts' reading and understanding (digital or printed texts which combine two semiotic modes) refers to the concept of multimodal media literacy (MML). This concept includes motivation's aims (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2013) that deserves to be thorough as it currently very little developed. Therefore, this research focuses on MML's pedagogical practices, in French's class, deemed motivating by disadvantaged backgrounds' Cycle 3 students'.

LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DE LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE EN FRANÇAIS JUGÉES MOTIVANTES PAR DES ÉLÈVES DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Kim Chaput, étudiante à la maîtrise, Université du Québec en Outaouais, campus de Saint-Jérôme

Résumé

Certaines données soulignées dans des rapports parus en 2013 sur le niveau de littératie des Canadiens sont alarmantes, particulièrement chez les Québécois. Les statistiques récentes indiquent que 14,2 % de la population adulte âgée entre 16 et 25 ans n'atteint pas un niveau de littératie souhaité pour fonctionner au quotidien (Statistique Canada, 2013). Pour s'assurer que les adultes de demain atteignent en plus grand nombre le niveau de littératie souhaitée, il importe d'agir tôt dans la scolarité. Sachant que la complexité des communications d'aujourd'hui exige des habiletés de littératie de plus en plus élevées (Conseil canadien pour l'apprentissage [CCA], janvier, 2008), ce constat est préoccupant. La maîtrise des compétences informationnelles liées à la lecture et à la compréhension des textes multiples (textes numériques ou imprimés combinant au moins deux modes sémiotiques) réfère au concept de littératie médiatique multimodale (LMM). Ce concept comporte une visée motivationnelle (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013) qui gagne à être approfondie puisqu'elle est très peu développée actuellement. Conséquemment, cette recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques de LMM en français langue d'enseignement qui sont jugées motivantes par des élèves du 3^e cycle du primaire de milieu défavorisé.ⁱ

Abstract

Some data highlighted in reports published in 2013 on Canadians' literacy level are concerning, particularly among Quebecers. Recent statistics indicate that 14.2% of the adult population, aged between 16 and 25, does not reach a literacy's level required to function in everyday life (Statistics Canada, 2013). To ensure that tomorrow's adults reach in greater numbers the literacy level required, it is important to act early in schooling. Knowing that today communications complexity requires increasingly high literacy skills (Canadian Council on Learning [CCL], January 2008), this finding is worrying. The mastering of informational competencies related to multiple texts' reading and understanding (digital or printed texts which combine two semiotic modes) refers to the concept of multimodal media literacy (MML). This concept includes motivation's aims (Lebrun, Lacelle and Boutin, 2013) that deserves to be thorough as it currently very little developed. Therefore, this research focuses on MML's pedagogical practices, in French's class, deemed motivating by disadvantaged backgrounds' Cycle 3 students'.ⁱⁱ

Mots clés : littératie médiatique multimodale; pratiques pédagogiques; motivation scolaire; école primaire; milieu défavorisé

Keywords: multimodal media literacy; pedagogical practices; academic motivation; elementary school; disadvantaged area

La recherche dont il sera question dans le présent article s'intéresse aux pratiques pédagogiques de LMM en français langue d'enseignement qui sont jugées motivantes par des élèves du 3^e cycle du primaire de milieu défavorisé. Elle s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise dont il reste à analyser les résultats. ⁱⁱⁱ

1. Problématique

Les statistiques les plus récentes indiquent que 14,2 % de la population québécoise de 16 à 25 ans n'atteint pas un niveau de compétence suffisant pour pouvoir fonctionner dans la société québécoise (Conseil supérieur en éducation [CSE], 2013), et que 73 %, de cette tranche de la population, sont des décrocheurs (CSE, 2013). La population la plus vulnérable est composée d'adultes inactifs sur le marché du travail. En effet, quatre prestataires de l'aide sociale sur cinq n'atteignent par un seuil de littératie suffisant pour fonctionner efficacement au quotidien. Comme l'indiquent plusieurs études (dont celles de Bouchard, 2001; CSE, 2013; Lavoie, Lévesque et Marin, 2013; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009a), il existe ainsi un lien entre la pauvreté et le faible niveau de compétence en littératie. Il est juste de dire que la population, provenant de milieux socioéconomiques plus faibles, ou milieu défavorisé, est à risque de ne pas atteindre le niveau minimal requis de littératie fixé par l'OCDE (niveau 3) et qu'elle est sujette aux conséquences qui en découlent. L'école, dans ce contexte, constitue un vecteur de changement (espéré) important. Malheureusement, beaucoup trop d'élèves provenant d'un milieu défavorisé n'ont pas la possibilité d'acquérir le niveau de littératie souhaité dans le cadre d'une scolarité complétée. Selon le MELS, 35 % des élèves sortants, qui n'ont ni qualification ni diplomation, proviennent d'un milieu défavorisé (MELS, 2009b). Sachant qu'en 2012, 16,3 % des enfants de 17 ans et moins provenaient d'une famille à faibles revenus (Statistique Canada, 2014), il est fort important d'agir tôt dans le cheminement scolaire de ces élèves.

1.1. La nouvelle littératie (LMM) et l'école

La réalité du faible niveau de littératie chez les jeunes adultes de milieux défavorisés est préoccupante, car plusieurs chercheurs en littératie reconnaissent qu'un changement est en train de se produire. D'une littératie foncièrement tournée vers le texte, nous passons à une littératie dite multimodale et médiatique (LMM), tournée vers la multiplication des modes de communication. Une véritable évolution de la culture et du rapport au sens s'opère (Coiro, Knobel, Lankshear et Leu, 2008; Jewitt et Kress, 2003). Ce changement fondamental exige chez les élèves de développer de nouvelles compétences et stratégies complexes afin d'être efficaces en LMM (Bazalgette et Buckingham, 2013; Coiro, 2005; Coiro et Dobler, 2007; Hillman et Marshall, 2009; Hobbs, 2011; Wolfe et Flewit, 2012; Yamada-Rice, 2011). Ce changement, qui induit de nouvelles compétences en LMM (voir la grille des compétences en LMM de Lebrun, Lacelle, Boutin, Richard et Martel, 2011), entraîne également une évolution de l'enseignement des didactiques disciplinaires et invite à développer des contextes d'enseignement-apprentissage visant ces compétences nouvelles, surtout en français langue d'enseignement (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013).

Comme le souligne Barrette (2005), lorsqu'il est question de LMM en classe, il est important que cette dernière soit associée à une didactique en particulier, notamment celle du français langue d'enseignement, afin de favoriser un enseignement riche. Le constat actuel est que les pratiques pédagogiques de LMM sont actuellement centrées sur une visée techniciste des outils plutôt que sur la valeur pédagogique qu'ils sous-tendent (Barrette, 2005; Karsenti, 2003a, 2003b; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001; Lefebvre, Melançon et Lefrançois, 2012). Dans le même ordre d'idées, le tableau qui suit (tableau 1) révèle à la fois la présence de la LMM dans le *Programme de formation de l'École québécoise (PFEQ)* (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001), ainsi que dans la *Progression des apprentissages au primaire (PDA)* – volet domaine des langues – (MELS, 2006), mais peu d'indications sont données aux enseignants sur les avantages pédagogiques que la LMM procure en français. Il y a donc un décloisonnement et un manque de fil conducteur entre les savoirs enseignés, les outils employés (technologies de l'information et de la communication [TIC]) et les pratiques pédagogiques en classe. En conséquence, il n'est pas étonnant que l'enseignement actuel de la LMM en classe soit hétérogène, désuet et centré sur la visée techniciste des TIC (Barrette, 2005).

Tableau 1 – Présence de la LMM dans le PFEQ et la PDA

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation à l'école québécoise*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Chapitre 2, les compétences transversales (p.11-40)

Compétence 6 : « Exploiter les technologies de l'information et de la communication » (p. 28-29)

Sous-composantes : s'approprier les technologies de l'information et de la communication, utiliser les technologies de l'information et de la communication pour effectuer une tâche, évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie.

Critères d'évaluation : maîtrise de la terminologie propre aux technologies de l'information et de la communication, utilisation efficace des outils informatiques, utilisation de stratégies de dépannage, reconnaissance de ses réussites et de ses difficultés.

Chapitre 3, les domaines généraux de formation (11-49)

Intention éducative : développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques tout en respectant les droits individuels et collectifs» (p.49).

Axes de développement (p.49)

- 1- Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société.
- 2- Appréciation des représentations médiatiques de la réalité.
- 3- Appropriation du matériel et des codes de communication médiatiques.
- 4- [R]espect des droits et responsabilités individuelles et collectives relatives aux médias.

Supports médiatiques auxquels il est possible de recourir (p.87) : vidéogramme, film, documentaire, émission télévisuelle ou radiophonique.

Domaine des langues, repères culturels :

STRATÉGIES DE LECTURE

Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte (p.91)

Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts.

Stratégies de gestion de la compréhension

Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).

STRATÉGIES D'ÉCRITURE

Stratégies de planification (p.92)

Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex : œuvres d'art, illustrations, objets).

Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou toute autre forme de support pertinent.

Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de le lire afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue).

Stratégies de correction

Inscrire, s'il y a lieu, des marques des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide-mémoire.

STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE (p.93)

Stratégies d'exploration

Recourir à des gestes, des exemples, des illustrations, des objets pour appuyer ses paroles.

Stratégies de partage

Soutenir ou valoriser les propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de têtes, gestes supportants).

Stratégie d'écoute

Utiliser son langage non verbal pour montrer son incompréhension, son intérêt, son accord ou son désaccord, interpréter le langage non verbal (signe d'attention, d'intérêt ou d'ennui).

Choisir un mode de présentation pertinent (ex : vidéos, affiche, jeu, transparent, exposé, saynète, article pour le journal, petit livre), présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche.

Stratégies liées à la gestion et à la communication d'informations (p.94) : trouver et consulter des documents de différentes sources (encyclopédies, cédéroms, Internet, émission de télévision).

Présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche.

Suggestions pour l'utilisation des technologies (p.95): créer un texte en utilisant un logiciel de traitement de texte, le corriger et l'imprimer, trouver une banque d'images et choisir celle qui conviennent le mieux pour illustrer un texte rédigé à l'aide d'un système de traitement de texte, suivre des consignes à l'écran, correspondre par courriel ou par télécopieur, écouter et produire un enregistrement, utiliser des hyperliens pour interagir pendant la lecture d'une histoire ou dans un jeu éducatif, utiliser des cédéroms ou naviguer dans Internet pour lire des revues et des publications ou pour effectuer une courte recherche sur un sujet donné, composer une histoire à l'aide d'un logiciel interactif, produire un vidéogramme, créer un répertoire de sites intéressants pour réaliser certains travaux, sélectionner des sites intéressants pour les jeunes et en faire une liste, participer à des groupes de discussion interécoles.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006). *La progression des apprentissages au primaire*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Compétence écrire des textes variés (p.19)

Utilisation de connaissances en écriture

B. À l'étape de rédaction ou de correction de son texte ou au cours d'une activité réflexive

2. Utiliser efficacement un correcteur orthographique intégré à un traitement de texte.

C. À l'étape de correction de son texte ou au cours d'une activité réflexive

1. Vérifier l'orthographe d'un mot à côté desquelles se trouvent des traces de doutes laissées en cours de rédaction (mots connus ou inconnus) :

a. en consultant des outils de référence;

ii. un dictionnaire « papier » ou informatisé.

Compétence lire des textes variés (p.71)

C. Stratégies

2.2 Compréhension des phrases :

f. dégager le sens des expressions figées (ex : couper un cheveu en quatre; entre chien et loup) et des proverbes (ex : après la pluie, le beau temps);

ii. consulter un outil de référence (ex : dictionnaire, Internet).

Compétence apprécier des œuvres variées

5. Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui :

c. comparer son appréciation avec celle d'autres personnes;

ii. à l'écrit (ex. : fiches d'appréciation, journal dialogué, blogues).

Compétence communiquer oralement

3. Particularités de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)

A. STRATÉGIES

1. Au moment de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)

a. Stratégies d'exploration

iii. Chercher à préciser sa pensée

- Recourir au paraverbal et à l'intonation pour compléter ses propos.

iv. Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles

- Se servir de divers objets, diversifier les supports (ex : illustrations, schémas), choisir ses gestes et ses mouvements.

b. Stratégies de partage

v. Soutenir ou valoriser les propos d'autrui

- Acquiescer (ex : mimique, sourire, signe de tête), prononcer les mots ou émettre des sons d'encouragement, recourir à des gestes d'appui.

2. Au moment de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)

a. Stratégies d'écoute

i. Adopter une posture d'ouverture

- Recourir au langage non verbal (ex : mimique, sourire, geste d'encouragement).

vi. Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte

- Se servir d'éléments visuels (ex : geste, image, schéma).

Utilisation des connaissances et des stratégies en communication orale

1. Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée

b. Organiser progressivement ses propos durant les prises de parole spontanées ou préparées :

i. laisser émerger sa pensée de différentes façons avec ou sans l'aide d'un support (ex : gestes, dessins, croquis).

2. Partager ses propos durant une situation d'interaction

a. Expérimenter différentes intentions de prise de parole et d'écoute :

ii. mettre en valeur un texte littéraire ou courant, rédigé par soi ou par d'autres, en le lisant à haute voix (ex : article de journal, album, note dans le carnet de lecture, petit récit, paragraphes préférées, extrait de site Web, problème mathématique);

iv. inciter à agir à l'aide de règle ou d'un protocole (ex : publicité, règles de jeu, protocole, recette).

c. Observer la façon dont le ou les locuteurs s'adaptent au contexte:

i. ajustement des propos selon les modalités retenues (ex. : audio/vidéo/visio⁵, public/privé, direct/différé, formel/informel).

Le terme « visio » s'applique aux communications électroniques où il est possible de se voir (ex. : visioconférence, clavardage avec webcaméra, etc.)

3. Particularités de l'écoute spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)

c. Observer la façon de s'adapter au contexte d'écoute :

iii. comportements appropriés selon la modalité retenue (ex. : audio/vidéo/visio, public/privé, direct/différé, formel/informel)

1.2. La LMM et la motivation scolaire

Ce manque d'hétérogénéité dans l'application de la LMM en classe de français est alarmant puisque, selon des experts en décrochage scolaire, l'un des moyens de rehausser le faible niveau de littératie actuel est d'agir sur les facteurs de risque liés au décrochage scolaire, comme de faibles compétences de base en langue d'enseignement, et de favoriser les facteurs de réussite comme la motivation scolaire (Janosz, 2000; MELS, 2009a, 2009b, 2013c). D'ailleurs, Montmarquette et Meunier (2001) sont d'avis que 50 % des décrocheurs ont pris du retard dès le primaire. De surcroît, plusieurs programmes ministériels de soutien à la motivation scolaire en milieu défavorisé évoquent l'importance du rehaussement des compétences de base en français langue d'enseignement, pour soutenir les élèves des milieux défavorisés et pour enrayer le cycle de la pauvreté (MEQ, 2002). Or, il appert justement que la LMM comporte une visée motivationnelle qui semble prometteuse pour la motivation scolaire des élèves (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a). Cette visée n'a pas encore été investiguée sous l'angle de la motivation scolaire en français, et de son association au milieu défavorisé. Elle gagne donc à être davantage étudiée et documentée.

Sachant que la moitié des élèves de milieu défavorisé vivent des difficultés scolaires dès le début du primaire, il est primordial de mieux comprendre ce qui se passe chez les élèves du 3^e cycle du primaire. En raison du passage des opérations concrètes aux opérations formelles (Piaget, 1969), et surtout avec la transition scolaire déstabilisante vers le secondaire, le 3^e cycle est celui dans lequel les élèves sont le plus fortement à risque de décrochage scolaire (Anderman, Maehr et Midgley, 1999; Blumenfeld *et al.*, 2005). D'après Viau (2009), le sentiment de compétence des élèves envers la lecture, l'écriture et la communication orale diminue considérablement entre la sixième année et la première année du secondaire. Des variantes dans la motivation scolaire sont également attribuables au genre des élèves. En effet, vers la fin du 3^e cycle du primaire, la motivation scolaire ne s'articule pas de la même manière chez les garçons et chez les filles. Cet aspect est abordé brièvement à la fin du point deux du présent texte.

1.3. L'importance de l'effet enseignant et des pratiques pédagogiques

Dans les milieux défavorisés, l'effet enseignant est considéré comme un puissant facteur de réussite, car il se répercute fortement sur les perceptions et les manifestations de motivation de

l'élève (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005; Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005; Lafontaine, 2014). Selon Vezeau *et al.* (2010) « les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants auraient même une importance plus grande que le rendement scolaire lorsqu'il s'agit d'expliquer l'engagement et la persévérance scolaire » (p. 447). Une autre des facettes du facteur classe qui est à considérer est celle des activités d'enseignement d'apprentissage, et donc celle des pratiques pédagogiques. Les choix pédagogiques de l'enseignant sont importants ici puisqu'ils ont le pouvoir d'agir sur la perception de la valeur de la tâche et sur le sentiment de compétence des élèves. Ainsi, l'effet enseignant a une influence sur la dynamique motivationnelle des élèves (Royer, 2010; Viau, 2009). De plus, en milieu défavorisé, l'enseignant a un grand pouvoir sur les élèves, puisqu'il s'agit souvent d'une figure d'autorité sécuritaire, signifiante et respectée par les élèves.

1.4. Question et objectifs poursuivis

Considérant que les élèves du 3^e cycle provenant d'un milieu défavorisé risquent de vivre des échecs, considérant que des organismes recommandent de rehausser le niveau de littératie des Canadiens et sachant que la LMM n'a encore pas été analysée ni documentée en lien avec la motivation scolaire et le milieu défavorisé, il s'avère justifié de se poser la question suivante : quelles sont les pratiques pédagogiques de LMM, en français langue d'enseignement, jugées motivantes par des élèves du 3^e cycle du primaire issus de milieux défavorisés ?

Deux objectifs découlent de cette question : 1) identifier et répertorier des pratiques pédagogiques de LMM employées en français langue d'enseignement par des enseignants du 3^e cycle du primaire de milieu défavorisé; 2) distinguer celles que leurs élèves masculins et féminins jugent motivantes.

2. Cadre théorique

Dans cette section nous exposons d'abord le concept de LMM. Ensuite, nous poursuivons avec le concept de pratiques pédagogiques en le liant à la multimodalité. La présentation du concept de motivation scolaire et des composantes retenues pour l'étude complète cette section.

Étudier la LMM est complexe puisque le concept est actuellement en construction. De même, il est difficile de recenser des textes portant à la fois sur les trois variables à l'étude dans cette

recherche, soit la LMM, la motivation scolaire et les pratiques pédagogiques en milieu défavorisé. Au moment où la communication a été présentée, en mai 2014, notre recherche en était à ses débuts. Depuis, des ajustements ont été apportés au cadre théorique pour favoriser une articulation cohérente entre les concepts étudiés dans le cadre de cette recherche pour notre mémoire de maîtrise. Plus de détails sur les concepts, notamment sur les combinaisons multimodales retenues et sur les distinctions concernant la motivation scolaire selon les genres, seront éventuellement disponibles dans notre mémoire.

2.1. Le concept de LMM

Pour définir le concept relativement récent de la LMM, il apparaît important de s'attarder à son origine épistémologique ainsi qu'à l'évolution de la *mother literacy* vers la LMM. Nous lions ensuite la multimodalité, telle que réfléchi par les tenants de la sémiotique comme Kress (2010), au concept des textes multiples en classe. Le cadre théorique de la LMM termine la présentation de ce concept.

2.1.1. *L'origine épistémologique*

Deux importantes réalités du XXI^e siècle sont, entre autres, à l'origine d'une évolution de la littératie traditionnelle. En raison de l'avènement et de l'essor des technologies (Miller, 2010; Walsh, 2010) et du phénomène de la mondialisation et du mélange des cultures, l'ouverture sur le monde marque de plus en plus les objets et les supports de communication (The New London Group [NLG], 1996). Une évolution s'est opérée dans les modes et moyens de communication, provoquant ainsi de profonds changements dans la manière de décoder les informations qui nous proviennent de l'environnement, donc, de créer et d'interpréter le sens. La littératie traditionnelle correspondant à la textualité plutôt linéaire et imprimée, elle est de plus en plus considérée comme restrictive, limitée et limitante, et apparaît désormais peu adaptée à la réalité.

2.1.2. *De la littératie traditionnelle aux multilittératies*

Étant donné la multiplication des technologies de la communication et de l'information (TIC), et devant la diversité culturelle et linguistique, une multitude de moyens et de manières sont

employés pour créer du sens. C'est pourquoi, le NLG a créé l'appellation « multilittératies » (*multiliteracies*) pour désigner l'ensemble des nouvelles formes de littératies qui ont émergé depuis les années 2000. Ces multilittératies présentent deux caractéristiques communes : elles véhiculent les messages et les informations à partir de plusieurs modes, combinés ou non, et elles ont comme finalité commune de favoriser la communication dans une perspective de diversité culturelle : « [m]ultiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes » (NLG, 1996, p.64) .

2.1.3. La multimodalité et l'avènement du texte multiple

Comme il a été mentionné plus haut, les changements dans les communications ont été provoqués par la diversité culturelle, l'avancement de la technologie et la volonté d'interagir avec autrui dans une perspective de mondialisation. Dorénavant, c'est surtout par la voie numérique que s'établissent les réseaux de communication. La présence de plus en plus marquée d'images, de vidéos, de bandes sonores, de la textualité au sein d'affiches et de sites Internet a inspiré des chercheurs en sémiotique et en science du langage. C'est ainsi que Kress (2010) s'est intéressé à la présence simultanée des différents modes sémiotiques au sein d'un même texte. Kress (2010) est donc à l'origine du concept de *multimodality*. La multimodalité consiste en la présence de plusieurs modes sémiotiques combinés pour la transmission d'une information, d'un message, enfin du sens. La LMM est donc intimement liée à la définition de la multimodalité, d'où le qualificatif qui a été attribué aux pratiques pédagogiques dites multimodales. La multimodalité étant donc présente aujourd'hui dans le milieu scolaire, les élèves sont de plus en plus portés à consommer ce que l'on appelle les textes multiples, c'est-à-dire des textes qui mobilisent plusieurs activités cognitives liées à la présence des différents modes de réception de messages ou d'informations (sens). On considère comme tel la bande dessinée (Boutin, 2014; Lebrun *et al.*, 2012a, 2012b), le visionnement d'un montage vidéo ou l'écoute d'un document sonore accompagné de textes écrits (St-Georges, 2008), la composition d'un slam, la production de pochettes de films ou de bandes annonces, la production de « fanfictions », la lecture d'un blogue en ligne, etc. Dès lors que la multimodalité est présente dans un texte, ce dernier prend le qualificatif de texte multiple. Le texte multiple, le multitexte ou encore le texte multimodal, est celui qui impose une *multi lecture* suggérant ainsi une activité cognitive permettant à l'élève de décoder, d'interpréter et de comprendre plusieurs modes au sein du même texte pour bien en

saisir le sens. Il sera donc question d'une lecture multimodale (Boutin, 2012). Que le support soit imprimé ou numérique, la lecture et l'écriture multimodales exigent des habiletés complexes de LMM, afin de bâtir les liens entre les documents multimodaux et d'en dégager le sens dans une perspective de compréhension et de production. Dans plusieurs recherches et publications (Bateman et Wildfeuer, 2014; Jewitt, 2007, 2008; Kress, 2000, 2010), des auteurs avancent que c'est à la manière dont sont orchestrés les différents modes entre eux (*design*), dans le temps et l'espace, qu'une activité devient multimodale dans la transmission du sens. Ainsi, l'accès au sens est complexe, car il élargit la portée de l'acte de lire ou d'écrire pour lui-même : « [t]he idea of 'textual cycles', the process by which meaning is given to texts, the selection of texts, and the pedagogic process and practices within texts are embedded and through which they are realized in the classroom» (Jewitt, 2007, p.280). Pour la recherche, le terme cycle textuel est utilisé en référence à la présence du sens véhiculé par le biais de plusieurs modes combinés, sur un seul support ou plusieurs supports. On affirme donc ici que la relation entre les objets, le matériel, les modèles, les affiches, leur contenu tout autant que leur disposition et leur présence, peut être considérée comme multimodale si le tout est orchestré de manière à favoriser la transmission d'un sens particulier, c'est-à-dire, s'il y a la présence d'un cycle textuel. C'est pourquoi, lorsqu'il est question de LMM, on ne peut se limiter à une visée techniciste centrée sur l'utilisation des TIC, car il importe de comprendre que le mot médiatique dans le concept de LMM exprime la référence à une information médiée, c'est-à-dire qu'elle est transmise via un intermédiaire et demande un temps d'appropriation (Alava, 2007; Cardinet, 2009). Enfin, pour Bélisle (2003, p.28), médiatiser l'apprentissage « c'est user d'artefact comme intermédiaires pour communiquer ». En d'autres mots, cela revient à la notion de cycle textuel. La LMM considère donc que les textes imprimés comme les albums et les bandes dessinées, à l'égal des textes numériques, sont multimodaux.

2.1.4. Le cadre théorique de la LMM

Ce cadre théorique se décompose en trois compétences en matière de LMM : la compétence informationnelle, qui comprend les stratégies de recherche, d'analyse et de critique des sources, la compétence technologique, qui est l'appropriation du fonctionnement et des outils technologiques, et, enfin, la compétence multimodale, qui est la « capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques » (Lebrun *et al.*, 2013, p. 76). Plus précisément, la multimodalité renvoie à « la

conjugaison d'au moins deux modes sémiotiques dans la production/émission/réception/compréhension d'un message » (Lebrun *et al.*, 2013, p.75). Les modes sémiotiques étant visuel (représentations iconographiques, images), textuel, sonore ou cinétique (gestes, mouvements), c'est lorsqu'ils se combinent entre eux qu'ils deviennent multimodaux. Des combinaisons multimodales « se déploient dans un rapport dynamique entre lire/écrire (produire), communiquer à l'oral et s'informer/manipuler les outils technologiques/varier les modes sémiotiques » (Lebrun *et al.*, 2013, p.77). C'est pourquoi la LMM est associée au concept de multimodalité. Pour la recherche, des combinaisons multimodales ont été identifiées dans le PFEQ et dans la PDA, à la section du domaine des langues et, plus précisément, dans la discipline du français. Ce sont les suivants : les modes textuel et visuel, les modes textuel et sonore, les modes textuel et cinétique, les modes sonore et cinétique. Ces combinaisons multimodales agissent en tant qu'indicateurs de la multimodalité dans la classe de français lorsqu'il y a un cycle textuel qui favorise la transmission du sens à partir des combinaisons multimodales mentionnées.

2.1.5. Définition synthèse de la LMM

La LMM, qui découle de la littérature traditionnelle, vise la compréhension et la production d'informations ou d'un sens particulier (signifié) qui sont représentés – médiés – par le biais de divers canaux ou modes sémiotiques (signifiants), sur un ou des supports médiatiques fixes ou mobiles, numériques ou imprimés. La présence du cycle textuel est essentielle pour définir la LMM puisqu'elle rend compte de l'information ou du sens véhiculé par les modes combinés.

Comme le cadre théorique de la LMM est relativement récent, il nous a fallu associer le concept de pratiques pédagogiques à ce dernier en partant d'une importante recension des écrits scientifiques sur le sujet. C'est l'objet de la section qui suit.

2.2. Les pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques sont une action pédagogique portée vis-à-vis de l'apprentissage ou du développement de compétences par les élèves dans un domaine précis ou un sujet en particulier, et qui est modulée en fonction de l'approche pédagogique à laquelle se rapportent les enseignants. Les pratiques pédagogiques sont relatives à chaque enseignant et tiennent à ses

qualités professionnelles et à ses valeurs pédagogiques. Dans plusieurs ouvrages, le concept de «pratiques pédagogiques est présenté en référant à une approche pédagogique particulière et à la proximité avec la situation pédagogique (Bordeleau et Morency, 2009; Messier, 2015). Messier (2015) regroupe et classe les différents concepts en lien avec l'enseignement, les pratiques, les démarches, etc. Selon la recension qui a été réalisée, les pratiques pédagogiques relèvent du concept de démarche et de design, ce qui rejoint certains auteurs nommés précédemment en lien avec l'orchestration des modes sémiotiques dans l'enseignement. En ce qui nous concerne, les pratiques pédagogiques sont considérées comme relevant du paradigme de la multimodalité, autant dans les objets que dans les supports d'enseignement. Pour bien saisir la présence de ces deux pôles dans les pratiques pédagogiques, il faut considérer la situation pédagogique qui «constitue un carrefour entre les savoirs et les élèves, leur donnant leur place dans les scénarios de transmission et de construction des savoirs » (Morandi et La Borderie, 2006, p.152). Houssaye (2013) affirme que la situation pédagogique se situe dans le triangle pédagogique, qui est composé de l'enseignement (l'agent), des élèves (les sujets) et des savoirs (l'objet). Lorsqu'il est question de pratiques pédagogiques multimodales, on fait, d'une part, référence aux savoirs de LMM enseignés (objet d'enseignement) et, d'autre part, à la manière dont cela est enseigné (support d'enseignement), toujours dans le paradigme de la multimodalité, car :

[L]a notion de situation pédagogique permet d'analyser la pratique pédagogique à la fois comme activité, comme unité d'apprentissage et comme contexte organisationnel mettant en cohérence les élèves (apprenants), la discipline (objet d'apprentissage), l'action du professeur (porteur de la situation), et l'environnement scolaire. (Morandi et La Borderie, 2006, p. 153)

2.2.1. De la LMM aux pratiques pédagogiques multimodales

Nous croyons que les pratiques pédagogiques de LMM dans l'enseignement du français sont à la fois constituées par les objets de LMM enseignés, comme les compétences et les savoirs qui sont présentés dans la grille des compétences en LMM (Lebrun *et al.*, 2011), et des supports d'enseignement multimodaux choisis pour la transmission des savoirs dans le domaine du français. Comme les objets d'apprentissage liés à la LMM ne sont pas encore prescrits dans le PFEQ et dans la PDA, notre recherche s'est orientée vers les pratiques pédagogiques multimodales à titre de support d'enseignement du français. Ainsi, des activités d'enseignement-apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale multimodale, qui mettent

en relation un cycle textuel (Jewitt, 2007) dans un but de compréhension et/ou de production, sont considérées comme des pratiques pédagogiques multimodales en français.

2.2.2. La LMM comme objet d'enseignement-apprentissage

La grille des cinq compétences en LMM (Lebrun *et al.*, 2011) propose les savoirs et les compétences à développer en LMM chez les élèves. Ces compétences regroupées forment ainsi la LMM en tant qu'objet d'enseignement. Ces compétences à développer ont été fixées d'après les exigences de lecture imposées par les textes multiples, qui demandent des habiletés élevées en lecture et en écriture multimodales. Il est crucial de développer ces compétences chez les élèves qui ont des pratiques formelles et informelles de LMM de plus en plus nombreuses et variées (Lebrun et Lacelle, 2012; Miller, 2010; Walsh, 2010). Dans l'organisation de cette grille, il y a progression dans les savoirs et dans les compétences reliés aux différents modes, présentés d'abord séparément, puis reliés dans une optique de multimodalité. C'est donc au cinquième niveau de la grille que se retrouvent les véritables compétences multimodales.

2.2.3. La littératie médiatique multimodale comme support à l'enseignement du français

Comme cela a été démontré plus tôt, le paradigme de la multimodalité fait référence à la présence de plusieurs modes combinés dans la transmission et l'interprétation de sens. Partant de cette prémisse, on constate que bien des pratiques pédagogiques s'inscrivent déjà dans ce cadre théorique, bien que cela soit très souvent ignoré. En effet, lorsque l'enseignant emploie divers modes sémiotiques combinés pour transmettre son savoir, il intègre la multimodalité dans ses pratiques pédagogiques (Lebrun et Lacelle, 2012). D'ailleurs, le matériel – les artefacts – employé par l'enseignant, dans l'optique de transmettre le sens (ou les objets d'enseignement) par la multimodalité, est ici considéré comme un support à l'enseignement multimodal; travailler le texte descriptif en permettant aux élèves de créer des publicités filmées et de les réécouter par la suite (Lebrun et Lacelle, 2012; St-Georges, 2008) en est un exemple. Ainsi, présenter des contenus notionnels relevant du domaine du français en développant les compétences des élèves par l'entremise de tâches d'écriture, de lecture et d'oral multimodales constitue une pratique pédagogique relevant de la LMM. La présence d'un cycle textuel entre les différents modes pour transmettre le sens, comme l'entend Jewitt (2007), est essentielle pour affirmer qu'une pratique pédagogique est multimodale dans l'enseignement du français.

2.2.4. Les pratiques pédagogiques multimodales et la motivation scolaire

Le Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale propose quatre visées à la LMM : sémiotique (l'aspect communicationnel), critique (social ou éthique), technique (utilisation technique des technologies) et motivationnelle. La visée motivationnelle de la LMM est encore la moins bien connue de ces quatre visées (Lebrun *et al.*, 2012a; 2012b). Ce qui l'est en revanche, c'est que les pratiques pédagogiques d'un enseignant ont le pouvoir de motiver ou de démotiver les élèves du primaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997; Viau, 2009). Afin de répertorier et de distinguer des pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par les garçons et par les filles, il faut analyser celles-ci en lien avec les notions spécifiques relevant du concept de motivation scolaire. Les pratiques pédagogiques multimodales motivantes doivent notamment favoriser un sentiment de compétence et de perception de la valeur envers ce qui est enseigné et envers les tâches à réaliser (Bandura, 2007; Eccles et Wigfield, 2002).

2.3. La motivation scolaire

La motivation scolaire est un vaste phénomène qui a donné naissance à plusieurs recherches. Nous présenterons, dans un premier temps, l'approche dans laquelle la motivation s'inscrit pour notre recherche. Dans un second temps, les concepts gravitant autour de la motivation scolaire et qui sont intimement liés à l'objet de notre recherche seront ciblés et détaillés. Enfin, le concept de motivation scolaire sera abordé selon la question des genres (garçons et filles).

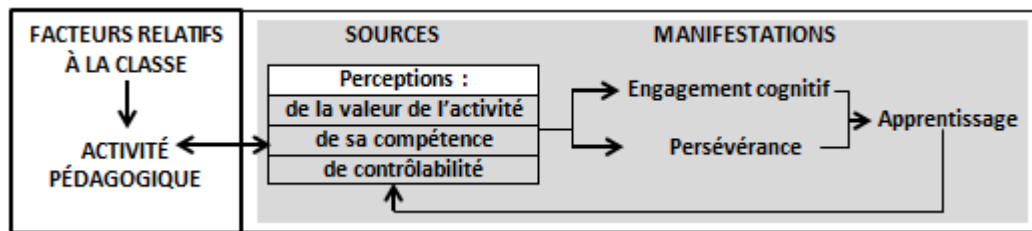
Il a été établi que la LMM exige des habiletés complexes de décodage, car ces dernières sont mobilisées par la présence de plusieurs modes sémiotiques combinés. Dans cette optique, la LMM se situe ainsi dans l'approche sociocognitive de l'apprentissage selon laquelle le processus d'apprentissage est comme un système de traitement de l'information. L'objectif d'un tel système de traitement de l'information est de « décrire les étapes successives ou quasi simultanées du traitement des stimuli sensoriels reçus de l'environnement, jusqu'à l'émission d'une réponse [...], ce qui se passe entre les stimuli captés et [...] la réponse déployée par l'organisme [...]» (Vienneau, 2005, p.148). Selon cette approche, les processus de la pensée influencent le comportement de s'engager ou non dans son cheminement scolaire et ses apprentissages (Barbeau *et al.*, 1997). La motivation scolaire est donc un construit de la pensée

influencé par des déterminants (sources) provoquant des comportements d'engagement et d'apprentissage, ou l'inverse (Barbeau *et al.*, 1997; Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; McCombs et Pope, 2000; Viau, 2009). Selon ce qu'avancent Vezeau *et al.* (2010), l'approche sociocognitive possède sur les autres approches l'avantage de prendre en compte le contexte dans lequel les apprentissages s'effectuent. La plupart des modèles de la motivation scolaire répertoriés dans l'approche sociocognitive s'orientent vers la présentation des déterminants de la motivation, des perceptions et des variables externes ainsi que des indicateurs de la motivation, tels que présentés dans le modèle de Barbeau *et al.* (1997). Ce processus a aussi été modélisé par Viau (2009), inspiré lui-même de Bandura, sous l'appellation de dynamique motivationnelle; étant donné qu'il convient très bien au contexte scolaire, c'est de ce dernier dont nous nous inspirons pour décrire la motivation scolaire. Selon Viau, la dynamique motivationnelle s'articule différemment pour chaque personne :

...un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (Viau, 2009, p. 12)

Bouffard *et al.* (2006) affirment que les principales composantes de la dynamique motivationnelle sont les perceptions de compétence, la perception de la valeur accordée à la matière et les buts d'apprentissage poursuivis par l'élève. Ces éléments sont aussi repris dans le modèle de Viau (2009) qui étaye les composantes de la dynamique motivationnelle : les sources (perceptions spécifiques et générales), les manifestations (persévérance, engagement cognitif, apprentissage) ainsi que les facteurs relatifs à la classe, à l'école, à la vie personnelle de l'élève et à la société. C'est notamment à partir des travaux de Bandura (1997/2007) sur l'efficacité personnelle que Viau, tout comme la plupart des chercheurs qui travaillent sur la motivation scolaire et qui s'inscrivent dans l'approche sociocognitive, s'est inspiré pour établir les sources de la motivation. Le tableau suivant présente le modèle de la dynamique motivationnelle selon Viau.

Tableau 2 – La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009)



À l'égard des objectifs poursuivis par la recherche qui sont, rappelons-le, d'identifier et de répertorier des pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français langue d'enseignement et de les distinguer selon le genre des élèves, ne sont retenus et définis que les concepts de sentiment de compétence et de perception de la valeur associée à la tâche (déterminants) ainsi que les sous-concepts qui y sont associés. Ce choix est d'ailleurs en lien avec ce que Bouffard *et al.* (2006) avancent concernant les composantes principales de la motivation scolaire. La portion gauche du tableau 2 permet de constater qu'il y a des allers-retours entre une activité pédagogique et les sources de la motivation. Ceci correspond donc avec l'objet de la recherche, qui est nouveau et qui tente de comprendre ce qui motive les élèves dans les pratiques pédagogiques multimodales en français. Le propos de la section qui suit est de présenter la perception de la valeur de la tâche, qui se décline en deux sous-composantes, et de décrire la perception du sentiment de compétence, aussi appelé sentiment d'efficacité par certains, et qui se décline à son tour en quatre sous-composantes.

2.3.1. Les sources : la perception de la valeur d'une tâche et le sentiment de compétence

Les pratiques pédagogiques de l'enseignant sont importantes à considérer puisque trois perceptions spécifiques sont mobilisées lors d'une situation pédagogique (Tardif, 1997; Viau, 2009) : la perception de la valeur de la tâche, la perception de compétence et la perception de contrôle. Le cadre théorique se limite seulement aux deux premières perceptions.

2.3.1.1 La valeur de la tâche

La première perception est celle de la valeur de la tâche qui relève de l'opinion qu'a l'élève de l'utilité et de l'intérêt de cette dernière. Pour qu'une tâche ait de la valeur, elle doit d'abord se montrer utile. L'utilité renvoie « aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une

activité » (Viau, 2009, p.25). Lorsque l'élève constate que l'activité en cours ou que les apprentissages réalisés sont transférables en d'autres circonstances, il perçoit alors l'utilité de la tâche (Barbeau *et al.*, 1997; Bandura, 2007; Bourgeois, 2011; Eccles et Wigfield, 2002; Lecompte, 2004; Royer, 2010; Viau, 2009). Il est donc important que l'élève puisse percevoir la portée de son apprentissage rapidement afin d'associer les tâches scolaires à « l'actualisation de soi, [à] l'avancement social et [à] la formation scolaire » (Barbeau *et al.*, p.13), donc de favoriser le transfert des apprentissages dans des contextes différents. Cette visualisation du futur est très souvent limitée en milieu défavorisé (Bouchard, 2001; Bouffard, 2011; Lafontaine, 2014), car les élèves ne perçoivent pas la finalité de ce qu'ils font et de ce qu'ils apprennent, ni l'impact à long terme de s'engager cognitivement. Pour démontrer de la valeur, la tâche doit aussi être perçue comme intéressante. L'intérêt réfère au « plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique » (Viau, 2009, p. 25). Dans une recension des écrits effectuée en 2002, par Eccles et Wigfield, les auteurs présentent plusieurs recherches faisant état de l'intérêt associé à la valeur de la tâche. L'intérêt se révèle être parfois individuel, basé sur des goûts personnels, et parfois situationnel, en fonction de la situation du moment (Eccles et Wigfield, 2002). En résumé, un élève qui sent que ses compétences sont mobilisées et mises à contribution jugera qu'une activité d'enseignement-apprentissage lui est utile à court ou à long terme (Bourgeois, 2011).

2.3.1.2 Le sentiment de compétence

La perception de la valeur associée à la tâche est intimement liée à la perception de compétence. La perception de compétence consiste plus précisément au jugement que porte l'élève sur ses capacités à accomplir une tâche demandée en fonction des connaissances et des compétences qu'il possède déjà (Bandura, 2007; Barbeau *et al.*, 1997; Bouffard *et al.*, 2006). Si l'élève ressent, prévoit ou estime qu'il ne peut accomplir une tâche, il en résultera un faible investissement, il mettra peu d'efforts à terminer la tâche ou il mettra en pratique des stratégies d'évitement (Deci et Ryan, 2013), ce que l'on peut retrouver en milieu défavorisé (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Lafontaine, 2014). Dans ses études, Bouffard (2011) présente ce système de perception sous le terme sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qui se rapproche du terme anglophone *self-efficacy* de Bandura (1997/2007). Le SEP consiste en « une évaluation subjective par la personne de ses habiletés dans un domaine particulier d'activité et reflètent sa

croissance ou sa conviction d'avoir les ressources nécessaires pour la mener à bien » (Bouffard *et al.*, 2006, p.395). Comme le mentionne Romano en 1993 « [...] les perceptions de l'élève constituent le point de contact ou de jonction entre ses expériences préalables dans le monde scolaire et en partie, aussi, sont fonction des caractéristiques objectives du contexte » (cité par Barbeau *et al.*, 1997, p.9).

Afin de faciliter la cohésion et la cohérence du texte, le terme sentiment de compétence est celui qui sera privilégié ici, comme dans le modèle de Viau. Dans les travaux de Bandura, le sentiment de compétence se décompose en quatre sous composantes : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel (Barbeau *et al.* 1997; Bandura 1997/2007; Galand et Vanlede, 2004; Lecomte, 2004). Viau énonce les quatre sous-composantes de cette façon : les performances antérieures, l'observation (expérience vicariante), la persuasion verbale et les états physiologiques et émotifs (Viau, 2009, p.39).

Les performances antérieures ont un impact sur les croyances des élèves concernant leurs capacités réelles. Les expériences de succès ou d'échec par le passé ont le pouvoir d'agir sur le sentiment de compétence (Bandura, 2007; Eccles et Wigfield, 2002; Lecomte, 2004; Viau, 2009). C'est l'impression de réussir une tâche ou non, en fonction des expériences passées, qui composera le jugement de l'élève quant à sa capacité à faire ce que l'on vient de lui demander. Des études ont démontré que l'impression d'être capable de réussir une tâche ou non est un indicateur de réussite ou d'échec beaucoup plus grand que les capacités réelles de l'enfant (Eccles et Wigfield, 2002).

L'observation (expérience vicariante) est une autre source importante du sentiment de compétence. Les expériences vicariantes concernent les situations d'apprentissage qui proposent, d'une part, des situations de modélisation par l'enseignant et, d'autre part, l'apprentissage réalisé dans une approche socioconstructiviste comme le tutorat, la collaboration et la coopération (Eccles et Wigfield, 2002; Lecomte, 2004; Viau, 2009). Pour commencer, la modélisation est une pratique courante en classe. Le fait de voir son enseignant ou un pair accomplir une tâche permet à l'élève d'avoir un modèle concret et un exemple de la procédure à suivre (Tilman et Grootaers, 2006). Lorsque la modélisation est effectuée par un pair, l'élève prend conscience que si un autre que lui-même peut y arriver, alors lui aussi en est capable (Eccles et Wigfield, 2002).

Il est aussi courant d'avoir un temps où l'élève s'exerce et met en pratique les apprentissages faits pour développer des habiletés et des compétences. Il y a un apprentissage coopératif, lorsque des moments sont planifiés de sorte que les élèves puissent travailler en équipe et où les membres doivent travailler ensemble dans un objectif commun, donc coopérer (Baudrit, 2007; Buchs, Gilles et Butera, 2001; Rouiller et Howden, 2010). Viau (2009) estime que si l'élève croit qu'il peut effectuer une tâche après avoir vu les autres ou l'enseignant la faire, il aura un sentiment de compétence élevé. Lecompte (2004) parle aussi d'apprentissage social. Il avance que lorsque les élèves peuvent observer d'autres élèves partageant des caractéristiques communes comme l'âge et le sexe, l'apprentissage est encore plus bénéfique. Ainsi, la coopération est considérée comme étant motivante en contexte scolaire dans la mesure où cela permet aux élèves d'apprendre à partir d'un modèle, de voir d'autres élèves réussir à réaliser des tâches, et ainsi donc, de rehausser l'impression d'avoir les compétences suffisantes pour réussir ce qui est demandé à l'école (Baudrit, 2007; Buchs *et al.*, 2001; Rouiller et Howden, 2010; Viau, 2009).

Pour reprendre les propos de Viau, considérons l'apprentissage coopératif et la modélisation de l'enseignant comme les principales sources d'observation en classe (expériences d'apprentissage vicariant). Ainsi, en milieu défavorisé, l'observation semble être une source très importante du sentiment de compétence.

Une autre source de motivation scolaire non négligeable est celle de la persuasion verbale. Celle-ci correspond aux rétroactions verbales reçues de l'entourage de l'élève, de même que son propre discours interne. Ainsi, pour un élève, recevoir une rétroaction, non pas positive ou négative, mais bien constructive a un impact sur son sentiment de compétence et sur la perception de sa capacité de réussir en continuant ce qu'il fait déjà bien ou en améliorant certains points précis (Bandura, 2007; Eccles et Wigfield, 2002; Lecompte, 2004; Viau, 2009). En milieu défavorisé, les rétroactions de l'enseignant jouent un rôle fort important dans la motivation de l'élève étant donné qu'il est souvent le seul en mesure de rétroagir au sujet des compétences de ces derniers, les parents étant soit inaptes à le faire ou indisposés à s'en soucier (Bouchard, 2001).

Pour ce qui est de la dernière sous-composante du sentiment de compétence, les états physiologiques et émotifs, Lecompte (2004), à partir des travaux de Bandura, avance que : « [e]n

évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel » (p.62). Selon Viau (2009), ressentir des frissons, de la peur, transpirer durant une leçon ou un examen déclenche la perception de ne pas maîtriser la situation pour un élève. Le contraire est aussi vrai : garder son sang-froid durant un examen, par exemple, est un signal pour l'élève qu'il maîtrise bien la situation. La gestion du stress semble avoir un impact majeur sur les croyances de l'élève quant à la maîtrise de la situation et, par le fait même, son sentiment de compétence envers ce qui est demandé d'accomplir ou d'apprendre (Eccles et Wigfield, 2002).

2.3.2. La motivation scolaire selon les genres en milieu défavorisé

Le système de compétence et la valeur accordée à la tâche sont relatifs à chacun, même si des tendances générales se dégagent. En milieu défavorisé, beaucoup de variables entrent en ligne de compte dans la dynamique motivationnelle des élèves. En laissant de côté les variables relatives aux valeurs familiales, au style d'apprentissage et à l'accompagnement scolaire, il est possible de distinguer les différences qui existent entre les garçons et les filles du primaire quant à la motivation scolaire en milieu défavorisé (Fortin *et al.*, 2005). En effet, les filles semblent d'emblée accorder, en général, plus de valeur à la matière du français que les garçons. Quant aux garçons, ils semblent s'impliquer dans les tâches en français, mais ils se désintéressent lorsque la tâche devient scolarisante. Certains auteurs attribuent cette situation au fait que les garçons, au départ, ont un sentiment de compétence moins élevé que celui des filles en français (Chouinard et Roy, 2005; Deslandes, 2005; Royer, 2010). Ces distinctions sont importantes à considérer puisqu'elles se manifestent dans la motivation scolaire des élèves et dans les comportements d'engagement et de désengagement, comme aller se moucher, chercher son matériel, aiguiser son crayon, etc.

3. Méthodologie

Il nous paraît important de situer la méthodologie retenue pour la réalisation de notre recherche. Pour ce faire, nous présentons le type de recherche retenue ainsi que le milieu et les critères de sélection des participants. Les méthodes de collecte de données, les outils sélectionnés, les méthodes d'analyse des données, le déroulement, ainsi que l'échéancier sont également décrits.

3.1. Type de recherche

Cette étude s'inscrit dans le paradigme qualitatif et elle est de type descriptif et exploratoire (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Qualitative parce qu'elle n'a pas comme but la généralisation des résultats à l'ensemble de la population, descriptive parce qu'elle « vise à fournir un portrait détaillé des caractéristiques des personnes, d'évènements ou de populations » (Fortin, 2010, p. 32), et exploratoire parce qu'elle cherche à « explorer les divers enjeux que font apparaître les situations nouvelles [...] qui touchent les individus » (Groulx, 1998, p.33).

3.2. Milieu et participants

La recherche s'est déroulée dans deux régions du Québec (Laurentides et Outaouais), présentant un haut pourcentage d'élèves sortants sans diplomation ni qualification (respectivement 33.9 % et 34.2 %). Les régions ciblées font partie des trois régions du Québec les plus touchées par le décrochage scolaire (MELS, 2009b). Plusieurs des écoles de ces régions sont également fortement cotées d'après l'indice de milieu socio-économique (IMSE) octroyée annuellement par le MELS (de 7 à 10/10 [MELS, 2013b]). L'IMSE est :

[...] constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). (para. 4)

L'échantillonnage par choix raisonné, qui se caractérise par la sélection de participants en fonction de caractéristiques typiques ciblées par une étude (Fortin, 2010), a été retenu pour notre recherche. Deux enseignants (n=2) et les élèves de leur classe respective constituent cet échantillon, l'une en Outaouais et l'autre dans les Laurentides. Les autorisations officielles pour la participation à la recherche ont été obtenues par les directions d'écoles et par les responsables des commissions scolaires. Les élèves participants sont ceux des enseignantes : ils sont au 3^e cycle du primaire et fréquentent une école défavorisée des Laurentides (n=27) et de l'Outaouais (n=2). Il faut considérer les élèves de ces deux classes séparément étant donné qu'ils ne relatent pas les pratiques pédagogiques motivantes de la même enseignante. Seulement deux élèves ont pu

participer à la recherche dans le secteur de l'Outaouais, puisqu'ils proviennent d'une école de campagne ayant seulement trois enseignantes se partageant les élèves de maternelle, de première, deuxième et troisième année, et ceux de la quatrième, cinquième et sixième année.

3.3. Les méthodes de collecte de données et les outils

Plusieurs méthodes ont été employées pour répondre aux deux objectifs fixés. Il est important de rappeler ces deux objectifs qui sont d'identifier et de répertorier des pratiques pédagogiques multimodales en français langue d'enseignement en milieu défavorisé, et de distinguer celles jugées motivantes par les garçons et par les filles de ce milieu.

Pour atteindre le premier objectif, une observation non participante a été réalisée à l'aide d'une grille d'observation validée par Lafontaine (2001) et utilisée dans un projet de recherche du CRSH en cours intitulé « Enseigner et évaluer l'oral au 3^e cycle du primaire » (2013-2016). Un sondage par questionnaire a aussi été mené, permettant de distinguer quelques pratiques pédagogiques menées par les enseignantes en classe de français. Ce même sondage par questionnaire, élaboré exclusivement pour cette recherche, a aussi été mené dans le but d'atteindre le second objectif. L'élaboration de ce questionnaire a respecté les éléments conceptuels présentés dans le cadre théorique et les questions ont été formulées en respectant des normes de rédaction dans un langage favorisant l'accessibilité au sens en dépit du milieu de provenance, le milieu défavorisé (Ruel, Kassi, Moreau et Mbida-Mballa, 2011). Ainsi, un questionnaire d'une durée de 40 minutes a été employé auprès des élèves. Ce dernier est composé de questions portant sur la motivation scolaire liées à la LMM (indicateurs). Les questions sont fermées et une échelle de Likert (Fortin, 2010) a été employée. En parallèle, deux protocoles d'entrevues semi-dirigées de 30 à 45 minutes ont été utilisés afin de questionner les enseignants participants (n=2) et quelques élèves (en Outaouais n= 2 et dans les Laurentides n=6). Les échanges ont suivi les protocoles établis et validés à partir de thèmes décrits dans le cadre théorique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Les questions portaient sur la motivation scolaire, les pratiques pédagogiques et sur la LMM. Le manuel scolaire « Arobas » (Boisvert et Duval, 2014a, 2014b), employé en classe de français par les deux enseignantes, fait office d'artefact pour la recherche et sera aussi analysé éventuellement dans cette recherche.

3.4. Méthodes d'analyse des données

Le devis de recherche mixte, comme en convient Creswell (2013), a été choisi, car il permet de formuler des interprétations en effectuant d'abord des analyses quantitatives de données issues de questionnaires comme première phase, ce qui a ensuite servi à peaufiner les protocoles d'entrevues et, ainsi, poursuivre par la collecte et l'analyse des données qualitatives, en deuxième phase. Ainsi, suivant la démarche inductive (Gauthier, 2004), les interprétations seront émises concernant le jugement des élèves du 3^e cycle sur les pratiques pédagogiques multimodales motivantes, en partant du plus particulier pour établir ensuite un portrait général. Les grilles d'observations feront l'objet d'une analyse par catégorie pour distinguer les différents modes sémiotiques mis en action dans l'enseignement du français par les deux enseignantes. Ensuite, l'analyse statistique à l'aide du logiciel *SPSS Statistics 22* servira à déterminer les différences de moyennes significatives entre les items du questionnaire en fonction des réponses données par les garçons et par les filles, et selon les différentes combinaisons multimodales employées en classe et jugées motivantes. Ces analyses serviront à peaufiner les schémas d'entrevues destinés aux élèves en fonction des réponses et des différences significatives attribuées aux genres des élèves. Ensuite, l'analyse de contenu sera utilisée pour faire l'analyse des verbatim transcrits à la suite des entrevues semi-dirigées. Enfin, l'analyse par catégorie sera également employée pour analyser globalement le contenu du manuel d'enseignement « Arobas » (2014a, 2014b), employé en classe de français par les deux enseignantes.

3.5. Déroulement

Comme cette recherche s'est effectuée dans un devis mixte et à la suite de la validation (préexpérimentation) plusieurs étapes se sont enchaînées afin de procéder à la collecte des données.

3.5.1. Préexpérimentation

Le questionnaire et les protocoles d'entrevues ont été validés par deux experts universitaires. Ces derniers ont commenté et validé l'adéquation entre le cadre théorique et le contenu des outils en ayant en main notre tableau de spécification. À la suite de cette première validation des outils et des améliorations apportées dans les énoncés de certaines questions du questionnaire et des sous-

questions des schémas d'entrevues, une préexpérimentation a eu lieu dans une classe de la région des Laurentides répondant à nos critères de sélection. Ainsi, une autre enseignante a été rencontrée et une entrevue semi-dirigée, respectant le protocole destiné aux enseignantes participant à la recherche, a été menée. Ensuite, six de ses élèves ont répondu au questionnaire. De ce groupe d'élèves, un garçon et une fille ont été rencontrés pour répondre à leur tour aux questions du schéma d'entrevue destiné aux élèves. Certaines formulations dans les énoncés du questionnaire ont été revues de manière à présenter un vocabulaire plus adéquat pour des élèves provenant de milieu défavorisé.

3.5.2. Expérimentation

Une rencontre préliminaire a eu lieu avec les enseignantes choisies pour discuter du projet de recherche, pour signer les formulaires de consentement ayant reçu l'approbation du comité éthique de l'Université et pour discuter des activités qui ont été proposées en classe lors de la période d'observation, afin d'assurer qu'elles effectuent des pratiques pédagogiques multimodales dans l'enseignement du français. De la documentation provenant d'articles professionnels, parue notamment dans les revues « Vivre le primaire » et « Québec Français », a aussi été fournie aux enseignantes. En février 2015, la collecte de données s'est déroulée dans la classe située en Outaouais; sur une période d'une semaine, trois périodes d'observations filmées et une entrevue avec l'enseignante se sont succédé. Certaines sous-questions ont été ajoutées au protocole destiné aux deux garçons de cette classe en fonction de l'activité observée en classe. Les questionnaires ont par la suite été menés avec ces deux élèves. Enfin, ceux-ci ont été rencontrés pour répondre aux questions du schéma d'entrevue élaboré pour les élèves participants. Une rapide lecture des réponses aux questionnaires a permis de guider les entrevues semi-dirigées vers des questions plus approfondies sur la combinaison des modes textuel et visuel observée en classe. Pour la classe des Laurentides, l'expérimentation a eu lieu de la fin mars à la fin avril 2015. L'enseignante a d'abord été rencontrée et des observations ont été menées et filmées, dans le cadre du projet CRSH mené par le comité de direction (Enseignement et évaluation de l'oral au 3^e cycle, 2013-2016). Le questionnaire a ensuite été distribué en classe auprès des 27 élèves de cette enseignante et l'étudiante-chercheuse a animé la période en lisant chacun des énoncés à haute voix pour toute la classe. Ces questionnaires ont été analysés avec SPSS et les quatre items présentant des différences statistiques significatives ont été retenus. Les questions du protocole d'entrevue en lien avec ces items ont été ciblées et des questions

approfondies ont été posées aux élèves. Ce sont six élèves, trois garçons et trois filles, qui ont été rencontrés dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. En date de mai 2015, la transcription des verbatim de toutes les entrevues a été réalisée. Le codage d'une section du corpus reste à effectuer et il est attendu qu'une semaine plus tard nous procédions au contrecodage nous-mêmes, ce qui limitera les délais pour l'analyse et le besoin d'informer une tierce personne au sujet des propos tenus dans le cadre théorique.

3.6. Limites méthodologiques

À l'heure d'écrire ces lignes, les principales limites méthodologiques sont liées à la taille de l'échantillon des élèves participants. En effet, il est possible qu'un biais soit présent dans l'analyse des résultats des questionnaires étant donné que l'échantillon complet est relativement petit ($n=29$) et que les garçons autant que les filles ne sont pas représentés de manière équivalente et suffisante pour obtenir des résultats probants aux tests statistiques qui ont été faits. Les données recueillies ont permis néanmoins de peaufiner les protocoles d'entrevues, ce qui permettra de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus par l'analyse des questionnaires. Pour ce qui est des entrevues, le constat est le suivant : il est parfois fort difficile de faire parler des élèves, qui sont d'ores et déjà non motivés en français, sur ce qui les motive dans cette matière. Quelques réponses d'élèves à nos questions d'entrevues ont été parfois très courtes et réservées.

4. Conclusion

Notre problématique reflétait la difficulté des Québécois à atteindre un seuil de littératie adéquat. Des liens entre pauvreté, milieu défavorisé et décrochage scolaire ont été faits. Nous avons également abordé l'évolution de la littératie traditionnelle vers la LMM afin de rendre compte de l'importance d'agir sur les variables que sont la multimodalité dans l'enseignement du français et la motivation scolaire en milieu défavorisé. Les premiers résultats soulignent la difficulté d'entreprendre une recherche telle que celle-ci, qui manipule de nouveaux concepts et les expérimente sur un terrain restreint.

Références

Alava, S. (2007). Les pratiques médiatiques de l'enseignant : quelle validité pour la recherche? Dans D. Peraya et B. Charlier (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 107-121). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Anderman, E.M., Maehr, M.L. et Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: School can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 141-147.

Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (traduit par J. Lecomte). Bruxelles, Belgique: De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self Efficacy (1st edition)*). New-York, NY: W.H. Freeman.

Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Sur les chemins de la connaissance, La motivation scolaire*. Montréal, Canada : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Barrette, C. (2005). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *CLIC*, 57. Récupéré du site de Bulletin Clic de <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060>

Bateman, J.A. et Wildfeuer, J. (2014). A multimodal discourse theory of visual narrative. *Journal of Pragmatics*, 74, 180-208.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique (2^e ed.)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck

Bazalgette, C. et Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.

Bélisle, C. (2003). Médiation humaine et médiatisation technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. Dans M.-J. Barbot, et T. Lancien (dir.), Médiation, médiatisation et apprentissages (p.21-33), *Notions en Questions*, 7.

Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, Résumé de la note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

Blumenfield, P., Modell, J., Bartko, W.T., Secada, W.G., Fredericks, J.A., Friedel, J. et Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. Dans C.R. Cooper, C.T. Garcia Coll, W.T. Bartko, H. Davis et C. Chatman (dir.), *Developmental Pathways through Middle Childhood. Rethinking Contexts and Diversity as Resources* (p.145-170). Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Boisvert, J. et Duval, K. (2014a). *Arobas, cahier de savoirs et d'activités, 5^e année*. Montréal, Canada : ERPI.

Boisvert, J. et Duval, K. (2014b). *Arobas, cahiers de savoirs et d'activités, 6^e année*. Montréal, Canada : ERPI.

Bordeleau, C. et Morency, L. (2009). *L'art d'enseigner, Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Bouchard, I. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire, quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. Québec, Canada : Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS).

Bouffard, T. (2011) Des apprenants autonomes. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre à apprendre* (p.137-152). Paris, France : Presses universitaires de France.

Bouffard, T. Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 4(58), 395-409.

Bourgeois, E. (2011) La motivation à apprendre. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre à apprendre* (p.229-246). Paris, France : Presses universitaires de France.

Boutin, J.-F. (2012). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. 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* (p. 33-43). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Boutin, J.-F. (2014). Atouts et limites du texte illustré : développer l'interprétation avec les élèves à partir de la bande dessinée. *Québec Français*, 172, 72-74.

Buchs, C., Gilles, I. et Butera, F. (2001). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p.211-220). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités à apprendre. De Feuerstein à la médiation des apprentissages*. Lyon, France : Chronique sociale.

Chouinard, R. et Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (p.75-83). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.

Coiro, J. (2005). Making sens of online text: Four strategy lessons move adolescents beyond random surfing to using Internet texts meaningfully, education leadership. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 30-35.

Coiro, J. et Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. et Leu, D. J. (dir.). (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA] (2008, janvier). La littératie médiatique chez les enfants à l'ère d'Internet. *Carnet du savoir*, 1-8. Récupéré de http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/32-01_10_08-F_cs.pdf

CCA (2008). *Reading the future, planning to meet Canada's future literacy needs*. Récupéré de <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/ReadingFuture/LiteracyLevels.html>

Conseil supérieur en éducation (CSE) (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, des Sciences et des Technologies*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec

Creswell, W. J. (2013). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: SAGE.

Deci, E. et Ryan, R.M. (dir.). (2013). *The Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.

Eccles, J.S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.

Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière.

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *L'Harmattan, hors série*, 5, 91-116.

Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risques - Un état de la recherche. Québec, Canada : Université Laval, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Groulx, P. (1998). Sens et usage de la recherche qualitative en travail social. Dans J. Poupart, L-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. R. Laperrière, A. Mayer et P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, Diversité des champs et des pratiques au Québec* (p.1-50). Boucherville, Canada: Gaëtan Morin.

Hillman, M. et Marshall, J. (2009). Evaluation of digital media for emergent literacy. *Computers in the Schools*, 26, 256-270.

Hobbs, R. (2011). Empowering learners with digital and media literacy. *Knowledge Quest*, 39(5), 12-17.

Houssaye, J. (dir.). (2013). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (9^e éd.)*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.

Jewitt, C. (2007) A multimodal perspective on textuality and contexts. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 275-289.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.

Jewitt, C. et Kress, G. (dir.). (2003). *Multimodal literacy*. New-York, NY: Peter Lang.

Karsenti, T. (2003a). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, 127, 29-31.

Karsenti, T. (2003b). Plus captivantes qu'un tableau noir, l'impact des nouvelles technologies sur la motivation scolaire. *Psychoscope*, 8, 24-27.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches (3^e éd.)*. Montréal, Canada : ERPI.

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, XXIX, 86-124.

Kress, G. (2000). A Curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133-145.

Kress, G. (2010) *Multimodality : a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.

Lafontaine, L. (2001). Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.

Lafontaine, L. (2014). Privilégier l'entrée par la littératie en milieu défavorisé. *Vivre le primaire*, 27(2), 28-33.

Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Marin, J. (2013). Intéresser les garçons à la lecture et à l'écriture par différents dispositifs. Dans J.-P. Gaté et J.-Y. Lévesque (dir.), *Le cas du lire-écrire : regards croisés franco-québécois* (p.77-96). Le Coudray-Macouard (Maine et Loire), France : Saint-Léger.

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 45, 81-95.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012a). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012b). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre/ Studies in Book Culture*, 3(2). Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/index.html>.

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *GLOBE Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89.

Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2011). *La grille des compétences en littératie médiatique multimodale*. Récupéré du site de la revue : http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_compétences_LMM.pdf

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors série), 59-90.

Lefebvre, S., Melançon, J. et Lefrançois, É. (2012). Le Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK), une cadre pour aborder la littératie numérique d'enseignants du primaire en situation d'intégration des TIC. 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* (p. 61-75). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle, À propos de l'insertion professionnelle en enseignement, CRIFPE-LAPIDE. *Formation et profession*, avril, 48-54.

McCombs, B.L. et Pope, E. (2005). *Motiver ses élèves : Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MEQ. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieux défavorisés*. Récupéré du site du ministère de l'Éducation du Québec: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/agir.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *La progression des apprentissages*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MELS. (2009a). *Coup de pouce à la réussite, des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaire au secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MELS. (2009b). *L'école j'y tiens : en route vers la réussite*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MELS. (2013a). *Objectif pour 2020, Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire, secteurs des jeunes et des adultes*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/tableau_cible_24.pdf

MELS. (2013b). *Indices de défavorisation*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/6822/>

Miller, S. M. (2010). Toward a multimodal literacy pedagogy: Digital video composing as 21st century literacy. Dans P. Alberts et J. Sanders (dir.), *Literacies, art, and multimodality* (p.254-281). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Montmarquette, C. et Meunier, M. (2001). *Le système scolaire québécois : État de la situation et éléments de réflexion* (2001RP-09). Récupéré du site du Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations (CIRANO), section Documents et publications : <http://www.cirano.qc.ca/fr/documents/publications/tous?page=21>

Morandi, F. et La Borderie, R. (2010). *Dictionnaire de pédagogie : 120 notions-clés, 320 entrées* (2^e éd.). Paris, France : Nathan.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France : Denoël.

Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal, Canada: Chenelière.

Royer, É. (2010). *Leçon d'éléphant : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Canada : École et comportement.

Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A. C. et Mbida-Mballa, S. L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible*. Gatineau, Canada : Pavillon du Parc.

Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc (dir.), *Vos mains sont intelligentes ! : Interactions en formation professionnelle initiale* (p. 117-158). Université de Genève, Suisse : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*. Ottawa, Canada : Ministre de l'industrie.

Statistique Canada (2014). Enquête canadienne sur le revenu, 2012. *Le quotidien*, décembre 2014, p.1-6.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada: Logiques.

The New London Group (NLG). (1996). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Tilman, F. et Grootaers, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie, guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Lyon, France: Chronique sociale.

Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthiller, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 445-468.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en contexte scolaire*. Montréal, Canada : ERPI.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal, Canada: Gaëtan Morin.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.

Wolfe, S. et Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodality practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of education*, 40(4), 387-399.

Yamada-Rice, D. (2011). New media, evolving multimodal literacy practices and the potential impact of increased use of the visual mode in the urban environment on young children's learning. *Literacy*, 45, 32-43.

ⁱ Dans cet article, la problématique et le cadre théorique liés à l'étude entreprise sont présentés, de même que la méthodologie. La collecte de données est actuellement terminée, mais l'analyse n'en ayant pas encore été effectuée, les résultats feront l'objet de publications ultérieures.

ⁱⁱ In this article, the problematic and theoretical framework related to this research will be presented. The methodology will also be pointed out. Data collection is now completed, but the analysis has not yet been performed. The results will be presented later.

ⁱⁱⁱ Ce mémoire de maîtrise a été entrepris à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), sous la direction de Lizanne Lafontaine (UQO, campus de Saint-Jérôme) et de Jean-François Boutin (Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis). Le dépôt final du mémoire devrait être fait à la fin de 2015.