

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

KIM CHAPUT

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES MULTIMODALES JUGÉES MOTIVANTES EN  
FRANÇAIS PAR DES ÉLÈVES DE 3<sup>e</sup> CYCLE DU PRIMAIRE EN MILIEU DÉFAVORISÉ

JANVIER 2017

## *Sommaire*

La littératie médiatique multimodale (LMM), qui découle de la littératie traditionnelle, est de plus en plus présente dans le quotidien des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Une scolarité complétée est le gage de l'atteinte du niveau minimal requis de littératie traditionnelle (niveau 3) pour fonctionner efficacement au quotidien (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Étant donné que le niveau de littératie des Québécois est sous le seuil souhaité, il devient urgent de renouveler les contextes d'enseignement-apprentissage intégrant le développement de compétences en LMM pour favoriser la motivation scolaire. En effet, 14.2 % de la population québécoise âgée entre 16 et 25 ans est composée de décrocheurs (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2013) qui ne peuvent développer le niveau de littératie souhaité dans le cadre d'une scolarité complétée. Ces faits mènent vers le questionnement suivant : Quelles sont les pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en milieu défavorisé? Les concepts de LMM, de pratiques pédagogiques et de motivation scolaire sont au cœur de ce projet de recherche. En tout, ce sont 27 élèves de deux classes de milieux défavorisés et leurs enseignantes qui ont participé à cette étude qualitative avec un devis de recherche mixte. Des observations ont d'abord été menées. Ensuite, les deux enseignantes ont été interrogées dans une entrevue semi-dirigée. Leurs 27 élèves de 3<sup>e</sup> cycle ont également répondu à un questionnaire et enfin, huit d'entre eux ont été rencontrés pour une entrevue semi-dirigée. Les analyses ont permis de cibler des pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et d'établir un répertoire de pratiques pédagogiques multimodales et motivantes selon les élèves, pratiques issues des quatre combinaisons multimodales à l'étude.

### *Remerciements*

Je veux particulièrement remercier mon comité de direction, c'est-à-dire Lizanne Lafontaine de l'Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme et Jean-François Boutin de l'Université du Québec à Rimouski, campus Lévis. Merci pour votre accompagnement pendant ces trois dernières années, pour votre générosité (temps, ressources matérielles, contacts) et de m'avoir fait confiance tout au long de ce projet de recherche. Merci aussi aux évaluateurs de ce projet André C Moreau et Nathalie Lacelle pour votre rétroaction constructive.

Ce projet n'aurait pas pu être possible sans l'appui de plusieurs organismes. Un grand merci à toute l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) qui m'a permis de bénéficier d'une solide formation en recherche et qui m'a offert un soutien matériel et financier. Je veux aussi remercier le Consortium Outaouais pour la Recherche et persévérance et réussite scolaire (COREPER) qui a aussi financé une partie de la recherche.

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont donné du courage et qui ont cru dans mes capacités à mener ce projet à terme. Merci à Francis Mailhot, mon conjoint, pour son soutien dans les épreuves rencontrées, pour sa patience et son humour. Merci à ma famille, Manon et Virginie, pour leur amour inconditionnel. Un grand merci à mes petites sœurs de cœur Katherine, Noémie et Jessica G et Jessica V et mes grandes amies Stéphanie, Shany, Marie-Ève et Amélie. Enfin, merci aux enseignantes et aux élèves des deux classes participantes pour cet accueil chaleureux dont ils ont fait preuve et pour le partage de ces importantes expériences d'enseignement.

*Table des matières*

Sommaire .....	ii
Remerciements .....	iii
Table des matières .....	iv
Liste des figures .....	vi
Liste des tableaux .....	vii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I- Problématique .....	4
État de la littératie au Canada et au Québec .....	5
Le niveau de littératie des élèves en milieu défavorisé et motivation scolaire.....	8
La motivation scolaire en milieu défavorisé selon les genres.....	9
Le troisième cycle du primaire en milieu défavorisé et les risques de décrochage .....	11
L’impact de la littératie médiatique multimodales sur les pratiques pédagogiques.....	12
Question et objectifs de recherche .....	16
CHAPITRE 2- Le cadre théorique .....	17
La littératie médiatique multimodale .....	18
L’origine épistémologique et évolution du concept .....	19
Des modes à la multimodalité .....	22
Les préceptes théoriques de la LMM .....	25
La LMM comme objet d’enseignement-apprentissage .....	26
Les pratiques pédagogiques .....	27
Pratiques et pédagogie .....	27
La situation pédagogique .....	28
Approche pédagogique .....	29
Les pratiques pédagogiques et pratiques pédagogiques multimodales .....	30
Les pratiques pédagogiques multimodales comme support d’enseignement .....	32
La motivation scolaire .....	32
La dynamique motivationnelle .....	33
La perception de la valeur de la tâche et le sentiment de compétence .....	36
La motivation scolaire en milieu défavorisé .....	39

CHAPITRE 3- La méthodologie .....	41
Le type de recherche .....	42
Milieu et participants .....	43
Les méthodes de collecte de données .....	44
Les outils de collecte de données .....	45
Les méthodes d'analyse des données .....	46
Dérroulement .....	48
Pré expérimentation des outils.....	49
Expérimentation .....	50
Considérations éthiques .....	50
CHAPITRE 4- Les résultats .....	51
Rappel des objectifs de la recherche.....	52
Description des résultats chez les enseignantes .....	54
Description des résultats issus des grilles d'observation.....	54
Description des résultats des entrevues avec les enseignantes .....	56
Analyse des résultats issus des grilles d'observation et des entrevues avec les enseignantes .....	60
Pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et visuel .....	61
Pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et sonore .....	61
Pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et cinétique .....	62
Pratiques pédagogiques combinant les modes sonore et cinétique.....	63
Description des résultats chez les élèves.....	63
Les pratiques pédagogiques multimodales réalisées en classe selon leurs élèves .....	64
Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc A.....	65
Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc B .....	67
Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc C .....	68
Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc D .....	70
Analyse des résultats issus des questionnaires avec les élèves .....	71
Description des résultats issus des entrevues semi-dirigées avec les élèves.....	72
Analyse des résultats des entrevues avec les élèves.....	80
Motivation scolaire reliée aux pratiques pédagogiques discutées avec les élèves .....	80
Interprétation transversale des données .....	84

Interprétation des données en fonction de l'objectif 1 : un objectif atteint .....	85
Interprétation des données en fonction de l'objectif 2 : un objectif partiellement atteint .....	87
CHAPITRE 5- La discussion .....	88
Cohérence entre les conclusions de la recherche et les résultats obtenus.....	91
Pistes de solution aux problèmes soulevés en problématique.....	95
Pistes de solution pour intégrer des pratiques pédagogiques multimodales motivantes en français .....	95
Pistes de solution pour intégrer la multimodalité dans les pratiques pédagogiques .....	99
Pistes de solution pour intégrer la multimodalité dans l'enseignement du français malgré les limites du milieu défavorisé.....	100
Les retombées pratiques de la recherche.....	100
Les retombées théoriques de la recherche.....	101
CONCLUSION .....	102
RÉFÉRENCES .....	106
APPENDICES .....	116
APPENDICE A- Présence de la LMM dans le PFEQ et la PDA.....	117
APPENDICE B- Grille d'observation.....	121
APPENDICE C- Questionnaire.....	124
APPENDICE D- Protocole d'entrevue semi-dirigée avec les enseignantes .....	136
APPENDICE E- Protocole d'entrevue semi-dirigée avec les élèves .....	139
APPENDICE F- Tableau de spécification.....	142
APPENDICE G- Liste des codes .....	149
APPENDICE H- Tableau de conversion.....	151
APPENDICE I- Code de correction dans la classe de KT0 .....	153
APPENDICE J- Codes de correction dans la classe de GS0.....	155
APPENDICE K- Certificat éthique .....	157

*Liste des tableaux*

Tableau 1. Les cinq niveaux de littératie selon l'OCDE .....	6
Tableau 2. Le niveau de littératie au sein des provinces canadiennes.....	7
Tableau 3. Les pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et visuel du bloc A .....	65
Tableau 4. Les pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et sonore du bloc B .....	67
Tableau 5. Les pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et cinétique du bloc C ..	69
Tableau 6. Les pratiques pédagogiques combinant les modes sonore et cinétique du bloc D ..	70
Tableau 7. Le répertoire de pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes.....	94

*Liste des figures*

Figure 1. La grille des compétences en LMM selon le groupe de recherche en LMM.....	27
Figure 2. La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009) .....	36
Figure 3. Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc A .....	66
Figure 4. Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc B .....	68
Figure 5. Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc C .....	69
Figure 6. Fréquence des réponses selon le sexe des élèves pour le bloc D .....	71



## INTRODUCTION

Le niveau de littératie des Canadiens est préoccupant, particulièrement chez les Québécois. Les statistiques présentées en 2013 par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ) indiquent que 14,2 % de la population adulte québécoise âgée entre 16 et 25 ans est composée de décrocheurs ou d'élèves sortant sans qualification. De ce pourcentage, 73 % n'atteignent pas un niveau de littératie souhaité pour fonctionner au quotidien (CSÉ, 2013). De plus, la réussite scolaire au primaire est souvent associée à de hautes compétences en français et à une motivation scolaire élevée (Bouchard, 2001). Or, les multiples formes de la communication contemporaine exigent des habiletés de littératie de plus en plus complexes chez les élèves (Organisation du commerce et du développement économique [OCDE], 2013; 2008), notamment des habiletés en littératie médiatique multimodale (LMM).

La LMM correspond à la capacité de comprendre et de produire des informations sur différents supports et en *combinant* différents modes sémiotiques (textuel, sonore, cinétique, visuel) (Jewitt, 2008; Leu, Kress, 2010). Cette dernière est présente dans les multitextes, aussi appelés les textes multiples, qui sont des textes numériques ou imprimés combinant au moins deux modes sémiotiques (Boutin, 2012). Ils sont de plus en plus présents dans l'environnement des élèves qui ont des pratiques de divertissement et d'information sur des supports variés au quotidien.

Un ajustement dans les pratiques pédagogiques des enseignants vis-à-vis l'essor et le développement des compétences en LMM en milieu scolaire serait donc souhaité pour faire des élèves des citoyens fonctionnels. Il est également important de se pencher sur la visée motivationnelle de la LMM et sur sa portée en classe de français, langue d'enseignement, dès le 3<sup>e</sup> cycle du primaire pour optimiser les facteurs de réussite scolaire (engagement et motivation). Considérant qu'environ 16 % des enfants du Québec en 2014 (Statistique Canada, 2014) provenaient d'un milieu défavorisé et que 35 % des décrocheurs proviennent d'un milieu défavorisé (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2009a), une recherche comme la nôtre semble être pertinente au regard de la motivation scolaire pour les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Dans le premier chapitre, la problématique est dépeinte en lien avec le paradigme de la LMM, les pratiques pédagogiques multimodales et la motivation scolaire. Ce chapitre se termine par la présentation de la question et des objectifs de recherche. Ensuite, dans le cadre théorique, nous détaillons les concepts de LMM, de pratiques pédagogiques multimodales et de motivation scolaire qui sont au cœur de cette étude. La méthodologie employée pour cette recherche qualitative à visée descriptive et exploratoire est explicitée dans le quatrième chapitre. Enfin, le quatrième chapitre décrit, analyse et interprète les résultats et le dernier chapitre propose une discussion des résultats de la recherche.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présentera d'abord l'état du niveau de la littératie au Canada et au Québec. Ensuite, le contexte de la LMM de plus en plus présente en milieu scolaire sera exposée, démontrant la nécessité de mieux comprendre la visée motivationnelle de cette dernière en classe de français en milieu défavorisé, à la fois pour favoriser la réussite scolaire et aussi pour contribuer à l'avancement des connaissances. Le chapitre se termine par la présentation de la question de recherche et des objectifs poursuivis.

### État de la littératie au Canada et au Québec

La littératie consiste en la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement, avec différents supports, dans la langue d'enseignement, afin de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013). En 2013, l'Organisation du commerce et du développement économique (OCDE) et Statistique Canada ont produit un rapport qui faisait état du niveau de littératie des Canadiens en comparant les différentes provinces canadiennes. L'OCDE détermine le niveau de littératie atteint par un individu et une population en effectuant des tests qui portent sur « trois compétences essentielles au traitement de l'information : la littératie, la numératie et la résolution de problèmes dans des environnements technologiques [RP-ET] » (Statistique Canada, 2013). Cette organisation distingue les différents niveaux de littératie dans un continuum, en cinq points. Le tableau 1 présente en détail ces niveaux en question et les habiletés qui y sont associées. Il est à retenir

que le niveau requis pour fonctionner efficacement au quotidien est le niveau 3 qui cible un pointage entre 276 et 325 points sur un total de 500 points.

Tableau 1

Les cinq niveaux de littératie selon L'OCDE<sup>1</sup>

<b>Les cinq niveaux de littératie</b>	
<b>Niveaux 4-5 326 à 500 points</b>	<i>Compétences supérieures.</i> À ces niveaux, une personne peut traiter de l'information complexe et exigeante.
<b>Niveau 3 276 à 325 points</b>	<i>Minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée.</i> Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder aux études supérieures.
<b>Niveau 2 226 à 275 points</b>	<i>Lecture de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes.</i> À ce niveau, une personne peut avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la vie mais, à cause de son faible niveau de compétences, il lui est difficile de faire face à des défis comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.
<b>Niveaux 0-1 0 à 176 points</b>	<i>Compétences très faibles.</i> À ce niveau, une personne peut, par exemple, être incapable de déterminer correctement la dose de médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.

Au niveau mondial, la moyenne du niveau de littératie dans les pays sondés par l'étude de Statistique Canada en 2013<sup>2</sup> se situe au niveau 2<sup>3</sup>. Si l'on compare le niveau de littératie

<sup>1</sup> Tableau adapté de l'OCDE à partir de l'adresse <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/39438013.pdf>.

<sup>2</sup> Données tirées de *Les compétences au Canada : Premiers résultats du programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (Statistique Canada, 2013)

<sup>3</sup> Les pays suivants sont classés par ordre de performance, du plus haut niveau de littératie au plus petit, selon l'OCDE. Le Japon, la Finlande, les Pays-Bas, l'Australie, la Suède et la Norvège se situent tous au niveau 3 de littératie. Tous les autres pays sondés atteignent le niveau 2 de littératie: Estonie, Belgique, République Tchèque, Canada, Corée, Angleterre/Irlande du Nord (R-U), Danemark, Allemagne, États-Unis, Autriche, Chypre, Pologne, Irlande, Espagne, Italie.

moyen des Canadiens à celui des autres pays du monde, le Canada se situe dans la moyenne mondiale, mais encore sous le niveau souhaité.

Pour ce qui est du Québec, le tableau 2 permet de constater rapidement que le niveau de littératie atteint est inférieur à celui de la moyenne canadienne (273 points) et que la province se situe en 8<sup>e</sup> position par rapport au niveau atteint par les autres provinces canadiennes, donc assez faible.

Tableau 2

Niveau de littératie au sein des provinces canadiennes<sup>4</sup>

Provinces canadiennes	Niveau atteint	Pointage
Yukon	3	277.2
Île-du-Prince-Édouard	3	277.5
Ontario	2	275.5
Colombie-Britannique	2	274.8
Manitoba	2	273.9
Nouvelle-Écosse	2	273.9
Saskatchewan	2	271.6
<b>Québec</b>	<b>2</b>	<b>268.6</b>
Nouveau-Brunswick	2	268.3
Terre-Neuve-et-Labrador	2	265.4
Territoire du Nord-Ouest	2	253.3
Nunavut	1	219.1

Selon le rapport, ce fait s'expliquerait en partie par le grand écart entre les niveaux de littératie atteints par les Canadiens : « Le Canada compte une plus grande proportion d'adultes qui se situe aux niveaux de compétence les plus faibles dans les trois domaines visés, comparativement à la moyenne de l'OCDE » (Statistique Canada, 2013, p.11).

<sup>4</sup> Statistique Canada (2013).

La population la plus à risque est celle composée par les adultes inactifs, puisque quatre prestataires de l'aide sociale sur cinq n'atteignent pas un niveau de littératie suffisant pour fonctionner efficacement au quotidien (CSÉ, 2013). Il existe ainsi un lien entre la pauvreté et le faible niveau de compétence en littératie (Bouchard, 2001; Lavoie, Lévesque et Marin, 2013; MÉLS, 2009b; CSÉ, 2013). Il semble juste de dire que la population provenant de milieux socioéconomiques plus faibles est à risque de ne pas atteindre le niveau minimal requis de littératie fixé par l'OCDE et qu'elle est sujette aux conséquences qui en découlent (pauvreté, manque de formation, absence de participation à la vie citoyenne, etc.). En 2012, 16,3 % des enfants de 17 ans et moins provenaient en effet d'une famille à faibles revenus (Statistique Canada, 2014).

#### Niveau de littératie des élèves en milieu défavorisé et motivation scolaire

De manière générale, il est attendu qu'un haut niveau de scolarité permette l'atteinte d'un plus haut niveau de littératie (Statistique Canada, 2013; CSÉ, 2013). Il faut aussi admettre que le statut socio-économique des parents influence grandement la trajectoire scolaire des élèves (Robertson, 2004). Les inégalités sociales existent dans le milieu scolaire et les enfants issus de milieux défavorisés n'ont pas une chance égale d'atteindre des niveaux de scolarité élevés (Bouchard, 2001; Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet, 2000; Lafontaine, 2014). La motivation et la persévérance scolaire sont d'autant plus affectées chez ces élèves, considérant la nécessité de répondre rapidement à leurs besoins vitaux de manière autonome (Bouchard, 2001; Lafontaine, 2014). En ce sens, selon les données issues des rapports, la pauvreté est à la fois un vecteur et une conséquence d'un faible niveau de littératie (CSÉ, 2013; Statistique Canada, 2013; Bouchard, 2001).



Selon le MÉLS (2009a), 35% des élèves sortant du secondaire sans qualification ni diplomation proviennent d'un milieu défavorisé. Ce phénomène se reflète dans les statistiques du rapport de l'OCDE : 14,2 % de la population entre 16 à 24 ans n'obtient pas une qualification (CSÉ, 2013). De cette catégorie des 16 à 24 ans, 73% d'entre eux n'atteignent pas le niveau 3 de littératie, niveau minimal pour fonctionner efficacement au quotidien (CSÉ, 2013). Cette catégorie d'élèves décrocheurs provenant d'un milieu défavorisé n'a donc pas la possibilité de développer des habiletés de littératie complexes dans le cours normal d'une scolarité complétée.

#### Motivation scolaire en milieu défavorisé et selon les genres

Il est difficile de mettre en commun les résultats et les recommandations des études portant sur la motivation en milieu défavorisé, car toutes n'utilisent pas les mêmes tests et instruments,<sup>5</sup> ne mesurent pas les mêmes indicateurs, n'utilisent pas les mêmes échelles et ont des échantillons et des contextes d'étude très différents (âge, sexe, niveau académique, origine ethnique, matière enseignée, etc.).

Toutefois, lorsque la motivation scolaire est abordée selon le sexe, il est fréquent de retrouver des études portant spécifiquement sur la lecture et sur l'écriture. Certaines analysent le sujet comme étant une sous-variable à la motivation en général et les auteurs ne s'entendent pas toujours. En fait, nos lectures ont mené aux constats qui suivent. D'abord, Pajarès (2002) soutient que les filles présentent plus de stratégies d'autorégulation que les garçons (p.118). Selon Zimmerman (cité dans Cartier, Butler et Janosz, 2007), l'autorégulation correspond à des :

---

<sup>5</sup> Writing Test Apprehension [WAT], Writing Skills Efficacy, Writing Outcome Expectations Scale, EZ-Yale Personality Questionnaire, Student Motivation and Engagement Scale-High School [SMES-HS], Feeling About School [FAS], pour en nommer quelques-uns recensés dans ces écrits.

« [p]ensées, émotions et actions personnelles planifiées et adaptées de manière cyclique pour atteindre des buts personnels ». Ainsi, les filles se fixent davantage de buts, gardent des pistes de ce qu'elles apprennent, font appel à l'aide d'un enseignant plus souvent que les garçons et structurent davantage leur environnement pour être efficaces (Pajarès, 2002). Les filles emploient plus de stratégies pour terminer leurs devoirs à temps, étudier, se souvenir de l'information discutée en classe et participer aux échanges de classe. Également, Pajarès (2002) avancent que les garçons ont tendance à se féliciter davantage que les filles, alors que ces dernières semblent être plus modestes : « In other words, boys are more likely to express confidence in skills they may not possess and to express overconfidence skills they do possess» (Pajarès, 2002, p. 118). Ce fait est relaté par quelques auteurs qui mentionnent à leur tour qu'il est fort probable que ces différences dans les allégations des garçons et des filles concernant leurs compétences perçues ou réelles soient liées au fait que l'échelle de mesure sur laquelle se base la perception de la compétence serait différente selon les genres (Noddings, 1996; Pajarès, Miller et Johnson, 1999). Ainsi, les filles s'estiment meilleures en écriture que les garçons (Pajarès 2002, Pajarès et Valiante, 2001; Pajarès et Jonhson 1994) et elles perçoivent davantage la valeur de la tâche d'écriture que ne le font les garçons (Pajarès, *et al.* 1999; Johanson et Höler, 2012). Les filles entretiendraient donc moins d'appréhension et vivraient moins d'anxiété et de stress que les garçons dans les tâches d'écriture. En somme, cette réalité de la faible motivation scolaire en milieu défavorisé est bien réelle et elle laisse des traces tout au long du cheminement scolaire.

## Le troisième cycle du primaire en milieu défavorisé et les risques de décrochage scolaire

Montmarquette et Meunier (2001) affirment que 50 % des décrocheurs ont pris du retard dès le primaire. Selon eux, l'un des principaux facteurs d'échec scolaire est d'avoir de faibles compétences de base en français et en littérature. C'est pourquoi le MÉLS met un accent particulier sur le développement des compétences en français par l'enseignement de type explicite dans les milieux défavorisés (MÉLS, 2009a). Ce type d'enseignement préconise des leçons divisées en trois phases d'enseignement (préparation, réalisation, intégration) et dans lesquelles l'enseignement est morcelé (rappel des connaissances, modelage avec contre-exemple et exemple, mise en pratique guidée et autonome) en plus de permettre un retour métacognitif sur les apprentissages par des questions d'intégration (Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005).

Au primaire, la fin du troisième cycle est un moment déterminant pour la motivation scolaire des élèves, particulièrement pour ceux qui sont issus d'un milieu défavorisé. En effet, les défis sont nombreux à réaliser pour ces élèves de par la transition scolaire vers le secondaire (MÉLS, 2009b; Chen et Pajarès, 2010), le changement d'environnement (Chouinard et Roy, 2005), les développements physiologique et cognitif (passage du stade préopératoire concret au stade des opérations concrètes [Piaget, 1960]), faisant donc de ce cycle le plus à risque de vivre une faible motivation scolaire (Anderman, Maehr et Midgley, 1999; Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredericks, Friedel et Paris, 2005).

Il faut donc retenir que pour diminuer et prévenir le décrochage scolaire dans le but d'agir sur l'atteinte d'un niveau de littérature fonctionnel chez les jeunes adultes de 16 à 25 ans en milieu défavorisé, il importe d'agir tôt sur la motivation scolaire de ces élèves à risque

(Fortin, Marcotte, Royer, Potvin, 2005). Cette perspective semble cruciale vis-à-vis l'évolution rapide des formes de littératie dont certaines exigent des habiletés de décodage, de compréhension, d'intégration et de production de plus en plus complexes au quotidien. C'est indéniablement le cas de la LMM (Lacelle, Lebrun, Boutin, Martel et Richard, 2015) et cette évolution oblige à repenser certaines pratiques pédagogiques en classe et les contextes d'enseignement-apprentissage.

### L'impact de la littératie médiatique multimodale sur les pratiques pédagogiques

La réalité du faible niveau de littératie chez les jeunes adultes de milieux défavorisés est embarrassante, car plusieurs chercheurs en littératie reconnaissent qu'un changement est en train de se produire puisqu'une évolution de culture et de rapport au sens s'opère avec les contextes de communication de plus en plus complexes et variés (Coiro, Knobel, Lankshear, et Leu, 2008; Jewitt, et Kress, 2003). Cela exige chez les élèves de développer de nouvelles compétences et des habiletés complexes afin d'être efficaces dans leurs communications (Bazalgette et Buckingham, 2013; Coiro, 2005; Coiro et Dobler, 2007; Hillman et Marshall, 2009; Hobbs, 2011; Wolfe et Flewit, 2012; Yamada-Rice, 2011). Cette évolution engage une réflexion sur les pratiques pédagogiques à mettre en place en classe de français langue d'enseignement. Effectivement, ce changement oblige une évolution dans l'enseignement disciplinaire au primaire et invite à développer des contextes d'enseignement-apprentissage visant des compétences renouvelées pour les élèves, surtout en français langue d'enseignement (Lebrun, 2012; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013), à savoir les compétences en LMM. La présence de plus en plus marquée des textes multiples, aussi appelés multitextes ou textes multimodaux (Boutin, 2012), en milieu scolaire et extrascolaire appelle un changement de rapport au sens. En effet, ce

type de texte dans lequel le sens est véhiculé par plusieurs modes sémiotiques combinés sur un ou plusieurs supports s'insère subtilement et sûrement en classe (Lebrun *et al.*, 2013). Prenons l'exemple la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (Programme de formation à l'école québécoise [PFEQ], 2001) de la discipline du français. Il est prescrit de faire comparer une œuvre lue (mode textuel) à sa version théâtrale (mode cinématique)<sup>6</sup>. La littératie médiatique multimodale impose ainsi des modalités de décodage et de lecture différentes (Lebrun et Lacelle, 2012).

Il va sans dire que cette réalité ébranle certaines des pratiques pédagogiques des enseignants qui ressentent d'instinct l'urgence d'enseigner par la multimodalité et de développer les compétences chez les élèves à décoder, à comprendre, intégrer et aussi à produire ces textes multiples (Lebrun *et al.*, 2013). La LMM peut ainsi être à la fois considérée comme un support d'enseignement et comme un objet d'enseignement (Lacelle, 2012; Richard, 2012). Il en sera davantage question au prochain chapitre. Bien qu'elle ne soit pas explicitement nommée, la LMM est implicite dans le PFEQ (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001) et dans la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2006) comme en témoigne cet extrait tiré du domaine des langues du PFEQ (2001) :

Bien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent, notamment lors des activités interdisciplinaires ou de l'apprentissage par projets. L'interdépendance des trois premières compétences, à savoir « Lire des textes variés », « Écrire des textes variés », et « Communiquer oralement », est illustrée par les lieux d'intersection du diagramme. En effet, les interactions orales entre élèves contribuent à accroître la compréhension d'un texte, à comparer les interprétations ou à confronter des réactions. Elles occupent également une place importante dans la planification et la

---

<sup>6</sup> Cette pratique pédagogique multimodale est prescrite dans le Programme de formation à l'école québécoise [PFEQ] de 2001 et dans la Progression des apprentissages (2006).

rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs. (PFEQ, 2001, p.73)

Pour montrer la place qu'occupe la LMM dans ces documents ministériels, nous avons recensé ses composantes par compétence du français langue d'enseignement dans un tableau qui est en appendice A. Voici trois exemples concrets liés aux quatre compétences de la discipline du français :

- Lecture : survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections);
- Écriture : dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou toute autre forme de support pertinent;
- Communication orale : choisir un mode de présentation pertinent (ex : vidéos, affiche, jeu, transparents, exposé, saynète, article pour le journal, petit livre), présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche);
- Appréciation d'œuvres littéraires : intégrer des éléments issus des œuvres lues, vues ou entendues dans les projets réalisés en français et dans les autres disciplines et encore établir des liens avec ses expériences de lecture, d'écoute ou de visionnement.

Barrette (2005) suggère que le développement de compétence en LMM soit associée à une didactique en particulier, notamment celle du français langue d'enseignement dans le but de favoriser un enseignement-apprentissage efficace. L'importance de s'attarder plus longuement à la mobilisation de LMM dans l'enseignement du français se révèle par sa visée motivationnelle qui reste encore méconnue dans le contexte de l'enseignement du français en milieu défavorisé. Plusieurs recherches ont été menées au cours des dernières années sur les pratiques efficaces en milieu défavorisé pour mieux connaître et comprendre la motivation scolaire dans ce milieu

particulier. Toutefois, encore très peu ont été menées sur les pratiques pédagogiques de LMM, la motivation scolaire et le milieu défavorisé que nous avons fait dans cette recherche. Pour cette recherche lorsque l'enseignant emploie divers modes sémiotiques combinés pour transmettre son savoir, ce dernier fait l'utilisation de la multimodalité dans ses pratiques pédagogiques (Lebrun, 2012). Aussi, le matériel employé par l'enseignant et s'inscrivant dans une visée de transmission de sens par la multimodalité, par exemple travailler le texte descriptif en permettant aux élèves de créer des publicités filmées et réécoutes par la suite, est ici considéré comme un support d'enseignement multimodal (St-Georges, 2008; Lebrun et Lacelle, 2012). Ainsi, présenter des contenus notionnels relevant du domaine du français en faisant développer des compétences aux élèves par l'entremise de tâches d'écriture, de lecture et d'oral multimodales sont des pratiques pédagogiques relevant de la LMM.

S'intéresser à la visée motivationnelle de la LMM en milieu défavorisé est pertinent puisque selon des experts en décrochage scolaire, l'un des moyens de rehausser le faible niveau de littératie actuel est d'agir, d'une part, sur les facteurs de risque liés à ce décrochage, comme le fait d'avoir de faibles compétences de base en langue d'enseignement et, d'autre part, de favoriser les facteurs de réussite comme la motivation scolaire (Janosz, 2000; MÉLS, 2009a; 2009b; 2013c). 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. De ce fait, vers la fin du 3<sup>e</sup> cycle du primaire, la motivation scolaire ne semble pas se manifester de la même manière chez les garçons et chez les filles (Johanson et Höler, 2012).

## Question et objectifs de recherche

La LMM se perçoit implicitement dans les programmes ministériels et les enseignants la mettent en pratique de manière disparate (Barette, 2005) et sa portée sur la motivation des élèves (visée motivationnelle) est encore méconnue parce qu'elle a été peu étudiée. Peu de recherches ont été faites jusqu'à maintenant sur la LMM en milieu défavorisé et peu d'études regroupent à la fois les pratiques pédagogiques, la multimodalité et la motivation scolaire en français langue d'enseignement.

En somme, considérant le fait que les élèves du 3<sup>e</sup> cycle provenant de milieux défavorisés risquent de vivre des échecs, que des organismes recommandent de rehausser le niveau de littératie des Canadiens et, enfin, qu'il y a un vide théorique dans les connaissances sur la motivation scolaire associée aux pratiques pédagogiques de LMM, il s'avère justifié de se poser la question suivante : quelles sont les pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français langue d'enseignement par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire provenant d'un milieu défavorisé ?

Deux objectifs découlent de cette question : 1- identifier des pratiques pédagogiques multimodales effectuées en français langue d'enseignement par des enseignants du 3<sup>e</sup> cycle du primaire de milieu défavorisé; 2- décrire celles que leurs élèves masculins et féminins jugent motivantes.



CHAPITRE II  
CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, trois concepts découlant des objectifs de recherche sont présentés : le paradigme de la LMM et ses déclinaisons, les pratiques pédagogiques multimodales et la motivation scolaire. Une définition authentique et tirée des écrits des auteurs conclut chacun des concepts de sorte à favoriser l'articulation entre ces derniers selon le contexte de cette recherche.

### Le concept de littératie médiatique multimodale

La littératie, qui est la capacité de lire, d'écrire et de communiquer efficacement avec différents supports, dans la langue d'enseignement afin de fonctionner dans le quotidien en réalisant ses buts et en exploitant son potentiel (Moreau, *et al*, 2013), se perçoit sous de multiples variantes. En effet, cette dernière prend plusieurs formes : littératie visuelle, littératie numérique, littératie financière, littératie en santé, etc. La LMM, correspondant à la capacité de comprendre, de produire, de recevoir et d'émettre des informations sur différents supports et en combinant différents modes sémiotiques (textuel, sonore, cinétique, visuel), découle de la littératie traditionnelle (*mother literacy*). Cependant, elle s'en dégage, car la pédagogie qui lui est associée met davantage l'accent sur les modes de représentation du sens plutôt que de se limiter à seulement l'apprentissage du langage et de ses codes formels (manifeste du New London Group [NLG], 1996, p.64; Kress, 2010; Cope et Kalantzis, 2000).

## L'origine épistémologique et l'évolution du concept de littératie médiatique multimodale

L'essor des technologies (Miller, 2010; Walsh, 2010) ainsi que le phénomène de la mondialisation et du mélange des cultures mondiales marquent de plus en plus les objets et les supports de communication (NLG, 1996). Une évolution s'est ainsi opérée dans les modes et les moyens de communication, provoquant ainsi de profonds changements dans la manière de décoder, de comprendre et d'intégrer les informations qui nous proviennent de l'environnement pour notamment créer et interpréter le sens<sup>7</sup>. C'est ce qui était affirmé déjà en 1996 dans le manifeste du NLG en disant que « la nature même de l'apprentissage du langage a changé » (p. 4). Une conception plus traditionnelle de la littératie correspondant à une textualité plutôt linéaire et imprimée est de plus en plus considérée comme restrictive, limitée et limitante, et semble désormais moins adaptée à la réalité communicationnelle des humains. Les prochains paragraphes traitent de l'évolution de la littératie vers les multilittératies, de la multimodalité et de l'avènement du texte multiple.

*D'une conception traditionnelle de la littératie 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 et donner du sens. C'est pourquoi, le manifeste du NLG a proposé l'appellation « *multiliteracies* » pour désigner l'ensemble des nouvelles formes de littératie qui ont émergé depuis la fin du siècle dernier. Ces multilittératies présentent deux caractéristiques communes :

---

<sup>7</sup> Référence aux termes anglophones 'meaning-making' et 'making sense'.

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: « Multiliteracies also create 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 » (manifeste du NLG, 1996, p. 64) .

*La multimodalité et l'avènement du texte multiple* Comme 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. La multimodalité, à proprement parler, n'est pas du tout nouvelle : l'homme communique de manière multimodale depuis la nuit des temps : peintures rupestres des grottes de Lascaux, signaux de fumée des tribus des premières nations en passant par les hiéroglyphes, etc. Dorénavant, c'est surtout par la voie numérique que s'établissent les réseaux de communication. La présence de plus en plus marquée d'une *combinaison* d'images (fixes ou en mouvement), de bandes sonores et de textes au sein de formes de plus en plus complexes de messages a attiré l'attention de chercheurs en sémiotique et en sciences du langage. C'est ainsi que Kress (2010) s'est intéressé à la présence simultanée des différents modes sémiotiques au sein d'un même support. Il est à l'origine du concept de *multimodality* – multimodalité - qui signifie la présence de plusieurs modes sémiotiques combinés pour la transmission d'une information, d'un message, 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 multimodales.

La multimodalité est donc présente aujourd'hui dans le quotidien des enfants, dont le milieu scolaire. Ces derniers sont de plus en plus portés à utiliser 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), comme la bande dessinée (Lebrun *et al.*, 2012; Boutin, 2013), le visionnement d'une vidéo ou l'écoute d'un document sonore accompagné de textes écrits (St-Georges, 2008), la composition et la performance d'un slam, la production de pochettes de films ou de bandes annonces, la production de *fan fictions*, 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, qui a comme synonyme multitexte et texte multimodal, est celui qui impose une « multi lecture » exigeant ainsi une activité cognitive permettant à l'élève de décoder, d'interpréter et de comprendre plusieurs modes au sein du même message pour bien en saisir le sens. Il sera donc question d'une lecture multimodale (Boutin, 2012, Lacelle et Boutin, 2015). Que le support soit imprimé ou numérique, la lecture et l'écriture multimodale exigent des habiletés complexes de LMM afin de bâtir les liens entre les documents multimodaux et pour favoriser la compréhension, l'intégration et la production de sens. Des chercheurs (Bateman et Wildfeuer, 2014; Kress, 2000; 2010; Jewitt : 2007: 2008) avancent que c'est à la manière dont sont orchestrés les différents modes entre eux, 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 (Jewitt, 2007).

Dans notre recherche, l'expression « ensemble textuel multimodal » est utilisée en référence à la présence du sens véhiculé par le biais de plusieurs modes combinés, sur un seul support ou plusieurs supports. Nous affirmons 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 multimodal 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 ensemble textuel multimodal. À ce propos, Jewitt (2007) avance que la classe elle-même, si on la considère comme un contenant (un signifiant), est une forme d'ensemble textuelle multimodale de par l'organisation spatiale et la présence de textes multiples (Jewitt, 2001).

Par ailleurs, le mot « médiatique » dans le concept de LMM exprime la référence à une information médiante, contenue dans une ensemble textuel, c'est-à-dire qu'elle est transmise via un intermédiaire et demande un temps d'appropriation (Alava, 2007; Cardinet, 2009). Dans le même ordre d'idées, Peraya (2006) avance qu'en médiation, il faut tenir compte de « la relation qui s'instaure entre l'émetteur et le destinataire » (p. 3). Quant à Cardinet (2009), elle surenchère avec l'idée que la médiation est un processus où le sujet est conscient de son évolution. Enfin, pour Bélisle (2003) médiatiser l'apprentissage « c'est user d'artefacts comme intermédiaires pour communiquer » (p. 28). Une conception médiatique et multimodale de la littératie implique donc que les textes imprimés comme les albums, les journaux, les dépliants publicitaires, les bandes dessinées, etc., et non seulement les textes numériques, soient aussi multimodaux.

#### Des modes à la multimodalité

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. Les tenants de la sémiotique et de l'approche socio sémiotique de la communication et de l'apprentissage avancent que chacun des modes possède ses propres codes dans la manière de donner du sens (signifié) et que cela impose une activité de décodage, compréhension/intégration à la fois singulière à chacun d'eux et interactive, donc multimodale. Chacun des modes est décrit à la suite.

*Le mode textuel.* Le mode textuel se perçoit dans les lectures et les activités d'écriture qui sont proposées aux élèves (Kress, 2010). Ce mode est présent lorsque des graphèmes composés de lettres sont employés pour former des syllabes, des mots ou des phrases et donner du sens, sous forme imprimée, numérique ou linguistique (phrases courtes et longues, mots). Il s'agit actuellement du mode dominant dans les classes selon Lebrun *et al.*. (2012).

*Le mode visuel.* Le mode visuel touche au caractère iconique des images (signifiant) et à ce qui donne visuellement du sens à la composition d'une image. C'est donc à dire que les images forment le signifiant et le sens véhiculé, le signifié. Le décodage du sens impose ici une lecture globale de l'image et des éléments qui la composent (Hamm, 1986). L'image est porteuse de sens de par ce qui y est démontré et le symbolisme qui peut y être associé (Van Leuween, 2001). Le mode visuel peut être sous forme imprimée ou numérique et concerner de petites images comme de très grandes images, une seule image ou une succession d'images. Ainsi, lire une ou des images requiert des habiletés cognitives complexes. Les images dans les cases de bande dessinées, les affiches de films, les pages d'un livre illustré, d'une revue ou d'un journal, les logos, les images publicitaires, les documents iconographiques, les images accompagnant les textes narratifs et les textes descriptifs, les cartes du monde, les idéogrammes, les dessins, les illustrations, etc. relèvent de ce mode (Boutin, 2012; Hamm, 1986).

*Le mode sonore.* Le mode sonore se rapporte à la prosodie, c'est-à-dire, à l'émission et à la réception de la musicalité des sons, des phonèmes, des syllabes, des mots et des phrases, du bruitage et enfin, de l'oralité en tant que parole, monologue, dialogue, etc. (Tellier, 2009; Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015). Souvent, les sons sont textuellement ou visuellement encodés dans les messages, comme c'est le cas, par exemple, dans les albums

illustrés ou en bande dessinée (par exemple, les onomatopées), voire dans des romans. En classe, les émissions de radio, les publicités radiophoniques, les messages à l'interphone, la lecture d'un extrait de livre à haute-voix par un élève ou par l'enseignante, etc. correspondent au mode sonore. Dans l'enseignement, le mode sonore est souvent accompagné par le mode cinétique dans la mesure où des gestes sont simultanément émis avec la parole. C'est ce que l'on appelle les gestes coverbaux (Colletta, 2004; Tellier 2013) et c'est aussi pourquoi Colletta (2004) affirme que la parole est multimodale.

*Le mode cinétique.* Ce mode réfère à la gestuelle, au mouvement, au regard et à la communication non verbale (Tellier, 2013; 2009, Jewitt 2008; Lacelle 2008). À nouveau, il arrive que le mouvement soit visuellement encodé dans certains messages, par exemple en bande dessinée (mouvements du vent dans une case). Ce mode est perçu de deux façons : la gestuelle en temps réel et en présentiel pour l'enseignement-apprentissage en classe de français (Tellier 2009; 2013) et la transmission d'informations par la succession de différents ensembles de gestes mis les uns à la suite des autres, comme c'est le cas au cinéma et au théâtre. Ainsi, lorsqu'il est question de ce mode dans les pratiques pédagogiques, il touche aussi bien à la compréhension/production d'une ou plusieurs séquences vidéo ainsi qu'à la participation en tant qu'élève à une saynète ou à de l'improvisation, sans oublier tout l'apport de la gestuelle dans l'enseignement-apprentissage en classe de français. Bref, ce mode touche au langage paraverbal en classe et il est souvent accompagné par les autres modes.

Ce sont donc les faits et les constats pédagogiques qui viennent d'être présentés qui sont à l'origine de l'appellation LMM, créée en 2008 par le Groupe de recherche en LMM



(www.litmedmod.com). À partir des théories existantes et émergentes, ce groupe a ainsi donné vie au concept de LMM et a bâti un cadre théorique présenté à la suite.

Les préceptes théoriques de la LMM proposés par le Groupe de recherche en littérature médiatique multimodale

Ces préceptes théoriques proposent de considérer la compétence multimodale comme la « capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques » (Lebrun *et al.*, 2012, 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.*, 2012, p. 75). Dans le cadre de notre recherche, nous nous attardons à la compétence multimodale basée sur la combinaison des différents modes sémiotiques dans la communication et l'enseignement du français. Les 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.*, 2012, p. 77).

*La littérature médiatique multimodale comme objet d'enseignement-apprentissage* Deux pôles sont à considérer dans les pratiques pédagogiques déployées en français mobilisant la multimodalité: objet d'enseignement-apprentissage (développement de compétences) et support d'enseignement. La LMM à titre d'objet d'enseignement a été décomposée en cinq compétences présentées dans une grille par Lacelle, *et al.* (2015). Cette grille, présentée à la figure 1, propose les savoirs et les compétences imbriquées à développer en LMM de la part des élèves. Les compétences de cette grille ont été fixées d'après les exigences de lecture imposées par les textes multiples qui demandent des habiletés élevées en lecture en écriture multimodale. Elles sont

cruciales à développer chez les élèves qui ont des pratiques formelles et informelles de plus en plus nombreuses et variées (Richard, 2012; Miller, 2010; Walsh, 2010). La LMM à titre de support d'enseignement, précisément notre objet d'étude, sera détaillée dans la prochaine section portant sur les pratiques pédagogiques multimodales.

Figure 1. Grille des compétences en LMM

Compétences en LMM	Sous-compétences			
	Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal (A)	Produire un message multimodal (B)	S'investir dans la communication (C)	Gérer des stratégies multimodales (D)
Compétences cognitives et affectives (1)	Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal (A)	Produire un message multimodal (B)	S'investir dans la communication (C)	Gérer des stratégies multimodales (D)
Compétences pragmatiques générales (2)	Reconnaître et analyser les contextes de réception ou de production d'un message multimodal (A)	Reconnaître/ analyser/ critiquer la portée idéologique du message multimodal (B)	Se situer par rapport au contexte et à l'idéologie au plan personnel (C)	
Compétences sémiotiques générales (3)	Comparer le traitement du thème/topique à l'aide de séries discursives (divers médias) (A)	Reconnaître/ analyser/ communiquer les signes ou symboles du message multimodal (B)	Reconnaître/ analyser les éléments propres à la narrativité (diverses théories) (C)	Savoir reconnaître des macrostructures/ conventions communes à travers différents médias (D)
Compétences modales spécifiques (4)	Reconnaître/ analyser/ utiliser les ressources sémiotiques propres au mode textuel (A)	Reconnaître/ analyser/ utiliser les ressources sémiotiques propres au mode visuel (B)	Reconnaître/ analyser/ utiliser les ressources sémiotiques propres au mode sonore (C)	Reconnaître/ analyser/ utiliser les ressources sémiotiques propres au mode cinétique (D)
Compétences multimodales (5)	Reconnaître/ analyser/ appliquer la simultanéité d'utilisation des codes, des modes, des langages (A)	Reconnaître/ analyser/ utiliser les différents médias (B)	Reconnaître/ analyser les «textes» médiatiques en établissant lequel est le «texte premier» (C)	

En somme, à la lumière de nos lectures, nous synthétisons ainsi la théorie entourant la mobilisation de LMM en classe: compréhension et production d'informations ou d'un sens

particulier (signifié) qui sont représentés par le biais modes sémiotiques (signifiants), sur un ou des supports médiatiques fixes ou mobiles, numériques ou imprimés. La présence d'un ensemble textuel multimodal (au moins deux modes combinés) est essentielle pour la mobilisation de la littératie médiatique multimodale puisqu'elle rend compte de la relation de complémentarité ou de redondance dans l'information et le sens véhiculé par les modes combinés. Ce sont ces types d'interactions entre les modes sémiotiques qui sont souhaitées au sein des pratiques pédagogiques multimodales déployées en classe de français.

### Pratiques pédagogiques

Pour saisir ce qu'est le concept de pratiques pédagogiques, il importe de s'attarder d'abord à la signification des deux concepts qui compose l'expression à savoir la pratique et la pédagogie. À l'égard du sens du mot pratique dans le domaine de l'éducation, celui-ci se définit comme suit, selon Legendre (2005) : « Dans un milieu éducationnel particulier, activité pédagogique organisée selon des et des principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoir de l'éducation. » (p.1065). Nous saisissons donc ici l'idée d'une action portée dans un but précis, d'où le sens pragmatique qui est souvent associé à une pratique. En effet, la pratique est modulée par le domaine auquel elle se rapporte et elle est effectuée selon un objectif distinct lui-même dicté en fonction de ce domaine. Il y a donc un aspect pragmatique associé à sa mise en place.

Dans notre époque contemporaine, des auteurs reconnus ont défini le terme de pédagogie dans des dictionnaires à l'éducation. Selon Morandi et La Borderie (2006), la pédagogie est liée à l'activité qui unit l'enseignant et l'apprenant : « La pédagogie décrit une conduite spécifique [...] et les actions combinées d'enseigner et apprendre » (p.132). Ces auteurs affirment qu'en

situation de pédagogie, des actions précises sont posées et liées à un cadre défini : « La pédagogie traite des choix méthodiques du maître, des conditions d'acquisition du savoir et des compétences, des besoins des élèves, du fonctionnement du groupe [...] » (p. 132). Morandi et La Borderie (2006) avancent qu'un pédagogue est celui qui pilote des activités qui sont organisées selon un système de sorte à favoriser l'apprentissage scolaire en mettant en place les meilleures conditions possibles à sa réalisation. Ces définitions font un lien avec ce que Legendre (2005) nomme situation pédagogique :

Objet d'étude de l'éducation qui consiste en un écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent, Milieu), chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opérations et la disponibilité des moyens. [...] Situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage [...]. Ensemble de composantes interreliées Sujet-Objet-Agent dans un milieu. (Legendre, 2006, p.1240)

Pour Houssaye (2007 ; 2014), la situation pédagogique peut être schématisée sous la forme d'un triangle qui est « composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (2007, p.15). Ainsi, il nomme le triangle pédagogique (Houssaye, 2007; 2013) pour présenter les trois processus au sein d'une situation pédagogique (former, enseigner, apprendre). Le processus nommé *enseigner* est celui qui nous intéresse, car il « [...] est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir » (2007, p. 16). Enfin, Morandi et La Borderie (2006) nous éclairent sur la manière de considérer les pratiques pédagogiques dans la situation pédagogique :

[L]a notion de situation pédagogique [analyse] 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)

De ce que nous venons de présenter, deux éléments ressortent : les actions pédagogiques (pratique) et le cadre qui module leurs exercices (théorie). C'est pourquoi, lorsqu'il est question de pratiques pédagogiques, le concept renvoie à la notion plus élargie de modèle, de design et de méthodes pédagogiques pour encadrer ces pratiques. Messier (2015) s'est attardée à regrouper les termes pédagogiques courants et en usage dans le domaine de l'éducation et à en faire une classification. Ainsi, le concept de pratique pédagogique est considéré comme un quasi-synonyme des concepts de stratégie pédagogique, modèle pédagogique, méthode pédagogique, démarche pédagogique, technique pédagogique et procédé dans cette classification. Les pratiques pédagogiques ne retrouvent donc pas une place distincte dans la classification de Messier (2015) étant donné que ses recherches mènent à penser les pratiques pédagogiques comme étant régies par un cadre précis et normalisé dans lequel elles s'intègrent, donc subsumées par la pédagogie de laquelle elles relèvent. Il est ainsi possible de considérer les pratiques pédagogiques comme étant intimement liées à une démarche et à une manière de faire particulière qui est stimulée en fonction de la pédagogie à laquelle elle se rattache dans un objectif d'apprentissage précis. Dans un ouvrage de 2006, Morandi (2006) mentionne d'ailleurs que « [l]es modèles pédagogiques définissent les pratiques qui réunissent les manières d'enseigner et celles d'apprendre, liant les finalités, les savoirs et les méthodes. » (p.126).

C'est la raison pour laquelle, dans plusieurs ouvrages de référence, le concept de pratiques pédagogiques est présenté en référant à une approche pédagogique particulière. Legendre (2005) définit d'ailleurs les approches pédagogiques comme suit : « [elles] servent

d'assises au comment-agir et au comment-faire [d'un éducateur ou d'une éducatrice] dans ses interventions auprès des élèves» (Legendre, 2005, p.1431) ». Sachant, comme nous l'avons démontré, qu'en amont des pratiques pédagogiques se situe une pédagogie qui normalise les actions pédagogiques posées en fonction des valeurs pédagogiques qu'elle sous-tend, il convient de considérer le concept d'approche pédagogique comme balisant ce champ d'actions. Selon Messier (2015), faire le choix d'une approche pédagogique « témoigne d'un choix qui repose sur des valeurs pédagogiques » (p. 119). À ce sujet, lorsque nous avons défini la pédagogie, nous avons affirmé que la pédagogie inculque une manière de faire, de procéder dans une relation maître-élève en fonction des valeurs qu'elle sous-tend. À cet effet, Messier (2015) nous dit aussi qu'« il faut considérer que l'adoption d'une approche pédagogique précède le choix ou l'élaboration de stratégies, mais aussi la sélection de méthodes, de techniques, de procédés, de pratiques et de formules » (Messier 2015, p.120). C'est aussi ce qu'appuient Reuter, Cohen-Azria, Daynay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2013): « [L]'approche pédagogique peut se présenter sous une forme théorique (elle décrit les modèles pédagogiques ou analyse l'action et les pratiques pédagogiques) ou prescriptive (elle recommande telle ou telle façon de faire » (p. 157). Ainsi, lorsqu'il est très précisément dans une situation pédagogique touchant au processus enseigner, l'enseignant fait consciemment ou non des choix pédagogiques menant à la mobilisation de pratiques pédagogiques pour la transmission du savoir (Altet, 2013). Ces choix pédagogiques sont régis en fonction de l'approche pédagogique à laquelle ils se rapportent.

### Pratiques pédagogiques et pratiques pédagogiques multimodales

Legendre (2005) définit ainsi le concept de pratiques pédagogiques : « Pratique qui concerne l'un ou l'autre ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique. »

(Legendre, 2005, p. 1066). Pour Bissonnette *et al.* (2005), le rappel des connaissances antérieures dans l'enseignement explicite est une forme de pratique pédagogique. Pour Tellier (2013), qui étudie la relation entre les gestes et la parole d'un enseignant de langue seconde, faire la relation entre l'image d'une pomme, faire des gestes non verbaux pour la décrire ou faire semblant de la manger en prononçant à haute voix le mot pour y associer la phonologie est considéré comme une pratique pédagogique. Enfin, pour Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004), les pratiques pédagogiques concernent également la mise en place des conditions de réalisation des activités: « [P]our comprendre les effets des pratiques pédagogiques, on ne peut se passer de mieux connaître les processus par lesquels les élèves [...] en activité grâce aux conditions créées par l'enseignant [...]. » (Bru *et al.* (2004), p.78).

En ce sens, dans le processus enseigner comme l'entend Houssaye (2007; 2013), le choix par l'enseignant de transmettre le savoir (ici le curriculum du français) par le canal de la multimodalité découle d'une approche. Cette approche, comme nous venons de le mentionner, est soutenue par des valeurs qui relèvent elles-mêmes d'une pédagogie précise, dans le cas qui nous intéresse, il s'agit du paradigme de la multimodalité (Kress, 2010). C'est pourquoi nous qualifions l'approche associée au paradigme de la multimodalité d'approche multimodale. Cette dernière est celle qui régit les pratiques pédagogiques dans la transmission des savoirs en français, pour la présente étude.

Selon nous, et à la lumière de tout ce qui a été présenté dans cette section, les pratiques pédagogiques consistent en une action pédagogique déployée vis-à-vis l'apprentissage ou le 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 de par les qualités professionnelles de l'individu et les valeurs pédagogiques auxquelles se rapportent l'enseignement. C'est la définition établie à partir de synthèse des éléments retenus suite à la recension des écrits portant sur les pratiques pédagogiques.

### Les pratiques pédagogiques multimodales comme support d'enseignement

Au regard de ce qui vient d'être présenté, nous avançons 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 ont été présentés dans la première section de ce chapitre, et des supports d'enseignement multimodaux choisis pour la transmission des savoirs dans le domaine du français. Des activités d'enseignement-apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale multimodales mettant en relation un ensemble textuel multimodal (Jewitt, 2007) dans un but de compréhension et ou de production sont considérées dans notre recherche comme des pratiques pédagogiques multimodales en français langue d'enseignement.

Le dernier concept étudié dans ce projet, est celui de motivation scolaire. Ce concept a permis de décrire les pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par les élèves.

### La motivation scolaire

Cette section présentera, dans un premier temps, l'approche dans laquelle la motivation scolaire s'inscrit pour la recherche. Dans un deuxième temps, les sous-concepts gravitant autour de la motivation scolaire et qui sont intimement liés aux pratiques pédagogiques de LMM seront



détaillés. Enfin, le concept de motivation scolaire sera abordé selon la question des genres (garçons et filles).

Rappelons qu'il a été établi que la LMM exige des habiletés complexes de décodage, de compréhension et d'intégration, car ces dernières sont mobilisées par la présence de plusieurs modes sémiotiques combinés. Dans cette optique, la LMM se situe dans l'approche sociocognitive de l'apprentissage qui voit le processus d'apprentissage 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 (Barbeau, Montigny, Roy, 1997). La motivation scolaire est donc un construit de la pensée qui est influencé par des déterminants (sources) provoquant des comportements d'engagement et d'apprentissage ou l'inverse (Viau, 2009; Barbeau *et al.*, 1997; McCombs et Pope, 2000; Bouffard, Vezeau et Simard 2006). Les sections suivantes présentent le concept de dynamique motivationnelle ainsi que les composantes et les sous-composantes qui ont été choisies pour cette étude.

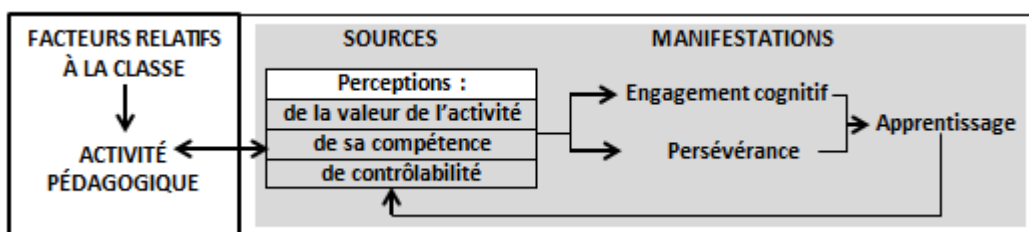
### La dynamique motivationnelle

Selon ce qu'avancent Vezeau, Chouinard, Bouffard, Janosz, Bergeron et Bouthiller (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 sociocognitiviste s'orientent vers la présentation des déterminants de la motivation, des perceptions et des variables externes ainsi que des indicateurs de la motivation, comme le présentent Barbeau, *et al.*, (1997). Ce processus a aussi été modélisé par Viau (2009), inspiré lui-même de Bandura, sous l'appellation de dynamique motivationnelle. Selon Viau (2009), la dynamique motivationnelle est un phénomène qui s'articule différemment pour chaque personne, car : « [Il] 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 (les 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 (2007) sur l'efficacité personnelle que Viau s'est inspiré pour établir les sources de la motivation. La figure suivante présente le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

Figure 2. La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009)



Tiré de Viau (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Québec, Canada : ERPI.

La portion gauche de la figure 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. L'objet de la prochaine section est de présenter la perception de la valeur de la tâche, qui se décline en deux sous-composantes et de détailler la perception du sentiment de compétence, aussi appelé sentiment d'efficacité par certains, et qui se décline à son tour en quatre sous-composantes.

À l'égard des objectifs poursuivis par la recherche qui étaient, rappelons-le, d'identifier et de répertorier des pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français langue d'enseignement et de distinguer ce jugement selon le genre des élèves, et d'après ce que Bouffard *et al.* (2006) avancent concernant les composantes principales de la motivation scolaire ne sont retenus et définis ici que les concepts de perception de la valeur associée à la tâche (déterminants) et de sentiment de compétence ainsi que les sous-concepts qui y sont associés.

## 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 puisque des études ont montré que la perception de la valeur de la tâche et le sentiment de compétence sont la principale source d'engagement scolaire (Eccles et Wigfield, 2002, Galand et Vanlede, 2004). En ce sens, l'impression d'être capable de réussir une tâche ou de ne pas la réussir est un indicateur de réussite ou d'échec beaucoup plus grand que les capacités réelles de l'enfant (Eccles et Wigfield, 2002, Pajarès, 2002). Ensuite, la perception de la valeur d'une activité est primordiale pour préserver l'engagement scolaire fragile des élèves en milieu défavorisé. Comme ces élèves ont leur lot de préoccupations, ils ressentent l'urgence de répondre de manière autonome à leurs besoins de base (CREPAS, 2001). Ainsi, le décrochage scolaire est souvent associé à ce manque d'intérêt par rapport aux besoins personnels croissants.

*La perception de la valeur de la tâche.* Le premier indicateur de motivation scolaire présenté est la perception de la valeur de la tâche qui relève de l'opinion qu'a l'élève sur l'utilité et 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 (Lecompte, 2004; Bandura, 2007; Eccles et Wigfield, 2002; Viau, 2009; Royer, 2010; Barbeau *et al.*, 1997, Bourgeois, 2011). Il est important que l'élève puisse percevoir la portée de son

apprentissage rapidement afin d'associer les tâches scolaires à « l'actualisation de soi, l'avancement social et la formation scolaire » (Barbeau *et al.*, p.13), donc de favoriser le transfert des apprentissages dans d'autres contextes différents. Cette projection du futur est très souvent limitée en milieu défavorisé (CREPAS, 2001; Bouffard, 2011; Lafontaine, 2014), car les élèves ne perçoivent ni les finalités de ce qu'ils font et de ce qu'ils apprennent, ni l'effet 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). En effet, selon Eccles et Wigfield (2002), l'intérêt est parfois individuel (goûts personnels) et parfois situationnel selon 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).

De plus, la perception de la valeur associée à la tâche est intimement liée à la perception de compétence. Le deuxième indicateur présenté est le sentiment de compétence qui consiste plus précisément en le 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; Bouffard, *et al.*, 2006; Barbeau, *et al.*, 1997). 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, 2004; Johanson et Höler, (2012), ce que l'on peut retrouver en milieu défavorisé (Lafontaine, 2014; Bissonnette, *et al.*, 2005).

*Le sentiment de compétence.* Partant des travaux de Bandura (2007), Viau (2009) distingue quatre sous-composantes favorisant le sentiment de compétence qu'il énonce de cette façon : les performances antérieures, l'observation (expérience vicariante), la persuasion verbale et les états physiologiques et émotifs. Nous résumons ces quatre sous-composantes.

D'abord, les performances antérieures ont un impact sur les croyances des élèves en leurs capacités. Les expériences de succès ou d'échec par le passé ont le pouvoir d'agir sur le sentiment de compétence (Viau, 2009; Bandura, 2007; Lecompte, 2004; Eccles et Wigfield, 2002; Johanson et Höler, 2012). 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 qu'on vient de lui demander (Pajarès et Jonhson, 1994). Ensuite, les expériences vicariantes (apprentissage par l'observation) 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 (Viau, 2009; Eccles et Wigfield, 2002; Lecompte, 2004; Johanson et Höler, 2012). 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. Pour continuer, 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 constructive a un impact sur son sentiment de compétence et sur la perception de sa capacité à réussir en continuant ce qu'il fait déjà bien ou en améliorant certains points précis (Viau, 2009; Lecompte 2004; Eccles et Wigfield, 2002 Bandura, 2007).

## La motivation scolaire en milieu défavorisé

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). Enfin, la dernière sous-composante du sentiment de compétence présentée est celle des états physiologiques et émotionnels. 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).

En somme, le sentiment de compétence et la perception de la valeur accordée à la tâche sont relatifs à chacun, même si des tendances générales se dégagent. Pour notre recherche, les pratiques pédagogiques multimodales qui favorisent le sentiment de compétence ou la perception de la valeur de la tâche chez les élèves sont celles qui sont considérées comme étant motivantes.

En milieu défavorisé, beaucoup de variables entrent en compte dans la dynamique motivationnelle des élèves. Il est possible de distinguer des 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 plus de valeur à la matière du français en général 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 ce dont nous avons tenu compte dans notre recherche.

Dans ces études, il est finalement recommandé aux enseignants d'offrir des situations de défis et des activités à la mesure des élèves pour les aider à se réaliser pleinement. Les enseignants doivent amener les élèves à se comparer à eux-mêmes et non aux autres. Il faut aider les élèves à faire une évaluation fidèle de son soi réel, dans le but d'avoir un impact sur la perception positive du sentiment de compétence de ces élèves.

Le prochain chapitre présente la méthodologie retenue pour cette recherche ainsi que les outils ayant été construits en lien avec le cadre théorique afin de répondre aux deux objectifs de la recherche.



CHAPITRE III  
MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie choisie pour la recherche en fonction des objectifs établis. D'abord, nous faisons état du type de recherche, du milieu et des participants choisis pour cette étude. Ensuite, les méthodes de collecte de données, les outils sélectionnés, les méthodes d'analyse des données ainsi que le déroulement de la collecte des données sont présentés. Les limites d'ordre méthodologique concluent ce chapitre.

#### Type de recherche

Notre étude s'inscrit dans le paradigme qualitatif. Elle est de type descriptif et exploratoire (Fortin, 2010 : Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) et les méthodes d'analyse des données sont mixtes (Creswell, 2013). La recherche qualitative ne vise pas la généralisation des résultats, mais elle met plutôt l'accent sur la compréhension fine d'un point de vue et elle « repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (Fortin, 2010, p. 30). La recherche descriptive « vise à fournir un portrait détaillé des caractéristiques des personnes, d'évènements ou de populations » (Fortin, 2010, p. 32). Le choix d'une recherche exploratoire pour « explorer les divers enjeux que font apparaître les situations nouvelles [...] qui touchent les individus » (Groulx, 1998, p.33) s'est aussi justifié par le fait que nous avons mis en relation une situation encore peu documentée, soit les pratiques pédagogiques de LMM en français langue d'enseignement qui sont jugées motivantes par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et de milieu défavorisé.

## 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). Les deux écoles avaient un indice de défavorisation<sup>8</sup> de 9 sur 10 (MELS, 2013b).

Nous avons utilisé un échantillonnage par choix raisonné. Ce type d'échantillonnage se caractérise par la sélection de participants en fonction de caractéristiques d'inclusion ciblées par une étude (Fortin, 2010). Deux enseignantes (n = 2) et leurs élèves (n = 27 pour le questionnaire; n = 6 pour les entrevues semi-dirigées) constituent cet échantillon. Il y a donc deux catégories de participants pour la recherche afin de répondre aux objectifs établis. Les critères d'inclusion pour les enseignantes participantes étaient d'enseigner dans une classe située dans une école ayant une cote de «défavorisation» de 7 et plus sur 10, d'être reconnues pour mobiliser la LMM en classe et d'avoir un minimum de cinq ans d'expérience, puisque l'insertion professionnelle est généralement complétée après cette période (Martineau, 2006). Les élèves participants sont ceux des enseignantes : deux élèves pour l'école de l'Outaouais (il n'y avait que deux élèves de 3<sup>e</sup> cycle dans la classe multi-niveaux de l'enseignante); 25 élèves de l'école des Laurentides pour le questionnaire et six pour les entrevues semi-dirigées. Pour les entrevues de l'école des Laurentides, les élèves ont été choisis selon les critères suivants :

---

<sup>8</sup> L'indice de milieu socio-économique (IMSE) est octroyé annuellement par le MELS (de 7 à 10/10 [MELS, 2013b]), 1 étant le plus favorisé et 10 le plus défavorisé.

consentement des parents et intérêt à faire l'entrevue. Six garçons ont répondu positivement à l'appel. Trois d'entre eux ont été suggérés par l'enseignante. Quant aux filles, trois d'entre elles ont démontrées un intérêt pour faire les entrevues semi-dirigées. Des codes alphanumériques ont été attribués aux enseignantes des deux classes et aux élèves ayant participé aux entrevues semi-dirigées afin de respecter l'anonymat. En Outaouais, l'enseignante est désignée sous le code KT0 (0 pour l'enseignante) et ses élèves masculins KTG1 et KTG2 (G = garçons). Pour la classe des Laurentides, l'enseignante est désignée sous le code GS0. Ses élèves masculins sont GSG1, GSG4, GSG et ses élèves féminins sont GSF2, GSF17, GSF21 (F = filles).

#### Les méthodes de collecte de données

Afin d'assurer la fiabilité de la recherche, plusieurs méthodes ont été employées. Rappelons ici que les deux objectifs fixés étaient d'identifier des pratiques pédagogiques multimodales en français langue d'enseignement conduites par des enseignants du 3<sup>e</sup> cycle du primaire de milieu défavorisé et de distinguer celles que leurs élèves masculins et féminins jugent motivantes.

Pour commencer, l'observation non participante filmée a été employée pour répondre au premier objectif, car « [...] l'observateur, ses équipements et ses instruments d'observation se font discrets, afin d'éviter toute interférence dans la situation observée » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 121). Ensuite, l'enquête par questionnaire (élaboré exclusivement pour la recherche) a été choisi pour permettre de répondre à la fois aux deux objectifs. Cette méthode exige que les participants répondent de manière écrite à une série de questions (Fortin, 2010). Enfin, l'entrevue semi-dirigée a permis aussi de répondre à ces deux objectifs. En effet, ce type particulier d'entrevue se caractérise par une « [i]nteraction verbale animée par le chercheur à

partir d'une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec le participant » (Fortin, 2010, p. 428). Ceci fait, il a été possible d'identifier des pratiques pédagogiques multimodales faites par les enseignantes dans leurs classes et de faire verbaliser les élèves sur celles qu'ils jugeaient motivantes.

### Outils de collecte de données

Pour mener les observations non participantes, une grille d'observation validée (Lafontaine, 2001) a été employée pour faire la prise de notes descriptives (Deslauriers, 1991). Cet outil permet de consigner les observations sur les lieux, les acteurs, la description des événements, les impressions et les analyses du chercheur (Fortin, 2010). La grille d'observation est disponible en appendice B.

Un questionnaire en version papier d'une durée de 40 minutes a été employé pour sonder les élèves sur les pratiques pédagogiques multimodales qu'ils jugent motivantes durant les périodes d'enseignement du français (disponible en appendice C). Cet instrument consistait en une série de 69 questions divisées en trois sections portant sur la motivation et la LMM. La première section correspondait aux informations socio démographiques; la deuxième portait sur la motivation en français en général; la troisième traitait des pratiques pédagogiques multimodales effectuées en classe de français par l'enseignante. Cette dernière section comprenait quatre blocs de combinaisons multimodales les plus recensées dans le PFEQ (2001) et la PDA (2006), à savoir les modes textuel et visuel (bloc A), les modes textuel et sonore (bloc B), les modes textuel et cinétique (bloc C) et les modes sonore et cinétique (bloc D). Les énoncés ont été bâtis autour des indicateurs de la motivation scolaire spécifiques au sentiment de compétence et d'intérêt envers la tâche (déterminants de la motivation scolaire). Les énoncés

sont composés de telle sorte qu'ils touchent à la fois à l'un de ces concepts tout en l'associant à une combinaison multimodale employée dans l'enseignement du français en classe, et ce, toujours en lien avec les prescriptions du PFEQ (2001). Les questions étaient fermées et une échelle de Likert (Fortin, 2010) a été utilisée. Comme les questionnaires ont été présentés à des élèves de milieu défavorisé, les questions ont été formulées en respectant des normes de rédaction dont le langage favorise l'accessibilité au sens en dépit du milieu de provenance (Ruel, Kassi, Moreau et Mbida-Mballa, 2011).

Enfin, deux protocoles d'entrevues semi-dirigées de 45 minutes ont été utilisés afin de questionner respectivement les enseignants participants, puis leurs élèves (appendices D et E). Notre tableau de spécifications (appendice F) témoigne de l'intégration du cadre théorique aux outils.

### Méthodes d'analyse des données

Le devis de recherche mixte, comme en convient Creswell (2013), a été choisi pour la recherche. Il a d'abord permis de formuler des interprétations en effectuant des analyses quantitatives de données issues des questionnaires comme première phase. Cette analyse a permis d'améliorer les protocoles d'entrevue et, ainsi, poursuivre par la collecte et l'analyse des données qualitatives par les entrevues semi-dirigées, en deuxième phase. Ainsi, par une démarche inductive (Gauthier, 2004), les interprétations ont été émises concernant le jugement des élèves du 3<sup>e</sup> cycle sur les pratiques pédagogiques multimodales motivantes en partant du plus particulier (pratiques jugées motivantes) pour établir ensuite un portrait général de ce qui est fait en multimodalité en français et de ce qui est jugé motivant par les garçons et par les

filles. Il y a donc eu un croisement entre les données issues de l'analyse quantitative des questionnaires et les données qualitatives issues des entrevues (Creswell, 2013).

Pour faire l'analyse des questionnaires, les données ont d'abord été entrées sur une feuille Excel et ensuite exportées dans le logiciel de traitement statistique de données SPSS. Deux types d'analyse ont été menées : analyse de fréquence descriptive (modes, moyennes et écarts-types) et comparaison de moyenne (Test T indépendant et corrélations). Les analyses de fréquences permettent de déterminer « la proportion des réponses associées à chaque modalité de la variable étudiée » (Carricano, Poujol, Bertrandias, 2010, p. 32). Elles ont servi à déterminer statistiquement les pratiques pédagogiques multimodales ayant été jugées les plus motivantes selon le sexe des élèves (Roy et Garon, 2013). Pour sa part, la comparaison de moyennes vise à identifier les différences au sein des groupes (filles et garçons) et selon le contexte (ici les combinaisons de modes). Ces analyses ont été menées en fonction des réponses données par les garçons et par les filles et selon les différentes combinaisons multimodales employées en classe et jugées motivantes. Le tableau de conversion des différents items ayant servi à l'analyse des questionnaires a été mis en appendice G). Ces analyses ont permis de peaufiner le schéma d'entrevue semi-dirigée destiné aux élèves en fonction des réponses et des différences significatives attribuées à leurs genres respectifs (garçons, filles). Étant donné le nombre limité d'élèves de troisième cycle dans la classe de KT0 (deux garçons), les analyses des questionnaires concernant la motivation associée aux pratiques retenues selon les genres ont pu être réalisables seulement dans la classe de GS0 qui était composée de 13 garçons et 12 filles.

L'analyse de contenu est « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur [de mieux en] connaître les

caractéristiques et la signification » (L'Écuyer, 1990, p. 9). Elle a été employée pour faire des regroupements et analyser les relations latentes entre les unités de sens présents dans les verbatim (Gaudreau, 2011 ; Roy et Garon, 2013). À la suite des entrevues menées, l'analyse de contenu (Fortin, 2010) assistée du logiciel d'analyse de données qualitatives N'Vivo a été utilisé pour analyser les verbatim transcrits et ce, avec des codes créés et ciblés à partir du cadre théorique (voir la liste des codes en appendice H).

### Déroulement

Dans un premier temps, nous détaillons la pré expérimentation durant laquelle la validation des outils de collecte des données a eu lieu. Dans un deuxième temps, nous détaillons l'expérimentation correspondant au recrutement et à la collecte des données en Outaouais et dans les Laurentides.

#### Pré expérimentation des outils

La validation des questionnaires été rendue possible par la contre-vérification de deux experts universitaires en littératie, un expert en LMM et un autre en motivation scolaire. À la suite cette validation, la légende a été clarifiée et la catégorie sans objet (S/O) a été ajoutée à cette légende pour affirmer qu'une pratique est non faite en classe. Une passation auprès de quatre élèves en notre présence, deux garçons et deux filles de 3<sup>e</sup> cycle de milieu défavorisé ne faisant pas partie de notre échantillon, a permis de clarifier de certains énoncés, notamment en ajoutant une quantité suffisante d'exemples et en ajoutant certaines définitions dans la présentation du questionnaire (définition sommaire et vulgarisée des concepts de LMM, de pratiques pédagogiques et de livre électronique).



Ensuite, les protocoles d'entrevues semi-dirigées pour les enseignantes et pour les élèves ont été validés (validation de contenu) par deux des quatre experts universitaires nommés plus haut. Après en avoir fait une lecture commentée, des améliorations ont été apportées à certaines questions. Ensuite, la même enseignante de 3<sup>e</sup> cycle en milieu défavorisé et ses quatre élèves ont été interrogés (deux garçons et deux filles). Une feuille de définitions portant sur la LMM (différents modes sémiotiques et multimodalité) a été indexée au protocole d'entrevue pour stimuler la mémoire et la compréhension des enseignantes concernant les pratiques pédagogiques dites multimodales et qui sont applicables en classe de français. Pour le protocole d'entrevue avec les élèves, des exemples ont simplement été ajoutés à ceux existants.

### Expérimentation

Le recrutement des participants s'est effectué par une annonce officielle lancée au sein du Groupe Conseil des langues de l'Outaouais afin de recueillir des noms de participants potentiels pratiquant la LMM dans la classe de français et par les contacts professionnels du comité de direction. Des appels ont aussi été lancés via les sites Internet de l'*Association québécoise des enseignants du primaire* et du *Grand monde du 3<sup>e</sup> cycle* et de l'*Équipe de recherche en littératie et inclusion* (<http://w3.uqo.ca/erli/>). Enfin, deux enseignantes ont signifié leur intérêt à participer à cette recherche, une en Outaouais et une 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.

Une rencontre préliminaire a eu lieu avec les enseignantes choisies pour discuter du projet de recherche, pour signer les formulaires de consentement et pour discuter des activités qui allaient être proposées en classe lors de la période d'observation, dans le but de nous assurer

qu'elles effectuaient des pratiques pédagogiques multimodales dans leur enseignement du français.

*Phase 1 de la collecte des données de la classe de l'Outaouais.* 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'observation non participante filmées et une entrevue avec l'enseignante se sont succédées. À la suite de cette première entrevue, certaines sous-questions ont été ajoutées au protocole destiné aux deux élèves du 3<sup>e</sup> cycle de cette classe (deux garçons) en fonction de l'activité observée en classe. Les questionnaires ont par la suite été distribués aux deux élèves. Enfin, ils ont fait l'entrevue semi-dirigée.

*Phase 1 de la collecte des données de la classe des Laurentides.* Pour la classe située dans les Laurentides, l'expérimentation a eu lieu de la fin mars à la fin avril 2015. L'enseignante a d'abord été interviewée et des observations ont été menées. Le questionnaire a ensuite été distribué en classe auprès de ses 25 élèves et nous avons animé la période en lisant chacun des énoncés à haute voix pour toute la classe. Ces questionnaires ont été analysés avec le logiciel SPSS en guise de deuxième phase d'analyse.

*Phase 2 de la collecte des données des classes de l'Outaouais et des Laurentides.* Les questions du protocole d'entrevue en lien avec ces items ont été ciblées et des questions approfondies ont été posées aux élèves. Les élèves ciblés (deux garçons de l'Outaouais, trois garçons et trois filles des Laurentides) ont fait l'entrevue semi-dirigée.

#### Considérations éthiques

Le certificat éthique a d'abord été obtenu en juin 2014 et il a été renouvelé chaque année depuis. Ce certificat se retrouve à l'appendice K.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Nous rappelons d'abord nos objectifs de recherche. La description des résultats est ensuite présentée pour les enseignantes et pour les élèves selon chaque instrument de collecte de données, et est suivie d'une analyse théorique. L'interprétation des résultats se retrouve à la toute fin au regard des objectifs de recherche.

#### Rappel des objectifs de recherche

Le premier objectif de cette recherche était d'identifier des pratiques pédagogiques multimodales effectuées en français langue d'enseignement par des enseignants du 3<sup>e</sup> cycle du primaire de milieu défavorisé. Le second objectif était de distinguer les pratiques jugées motivantes par leurs élèves masculins et féminins.

#### Description des résultats chez les enseignantes

Pour commencer, nous présentons les résultats issus des grilles d'observation et des entrevues semi-dirigées, suivis de leur analyse théorique.

#### Description des résultats issus des grilles d'observation

L'observation de trois périodes d'enseignement du français qui ont été menées dans les deux classes a permis d'établir que l'enseignement explicite était favorisé. En effet, l'enseignement chez KT0 était mené de sorte qu'il y avait un retour sur les connaissances antérieures (phase de préparation), une modélisation présentant la démarche à suivre ainsi

qu'une mise en pratique guidée, une mise en pratique coopérative et une mise en pratique individuelle (phase de réalisation). Il semble que la phase d'intégration avec les questions de métacognition n'ait pas été effectuée pendant les observations.

Dans la classe de KT0, la première leçon en grammaire était en lien avec les composantes de la phrase (groupe du nom, groupe du verbe et groupe complément de phrase). Dans la phase de préparation de la leçon, un retour sur les connaissances antérieures a été mené au moyen de la plate-forme en ligne du manuel scolaire *Arobas* présenté sur le tableau numérique interactif (TNI). Dans la phase de réalisation, KT0 a modélisé l'identification et les déplacements de groupes de mots en pigeant des cartes colorées dans des sacs représentant ces groupes de mots. Ensuite, les élèves ont composé des phrases en grand groupe. Ils l'ont aussi fait de manière autonome et quelques-uns d'entre eux ont présenté leurs phrases devant le groupe en utilisant des craies de couleur en correspondance avec les cartes. La deuxième leçon portait sur la ponctuation et les types de phrases. Après avoir modélisé les types de phrases (impérative, exclamative, interrogative) avec une intonation grandement exagérée et les avoir associées à la ponctuation correspondante (., !, ?), l'enseignante invitait les élèves à faire des exercices en grand groupe puis seuls. Des élèves ont observés en train de prononcer les phrases avec différentes intonations alors qu'ils travaillent individuellement à leurs bureaux.

Dans la classe de GS0, l'observation des trois périodes a eu lieu pendant le déroulement d'un projet de communication orale dont le but était de produire un débat académique sur la consommation responsable. Des ateliers sur l'oral étaient pilotés par l'enseignante suivant les étapes de l'enseignement de l'oral selon Lafontaine et Dumais (2014) et en intégrant les ateliers aux trois phases d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (préparation, réalisation,

intégration). Deux ateliers portant sur les marqueurs de relation et les registres de langue ont été observés. Dans le premier atelier, la modélisation s'est déroulée à partir d'un exemple et d'un contre-exemple de résumés de films analysés en groupe (résumés lus oralement et ensuite présentés au TNI par écrit) et les élèves ont appris à intégrer des marqueurs de relation lors d'une prise de parole. Pendant l'atelier sur les registres de langue, deux extraits sonores audio ont été entendus et travaillés avec les élèves (contre-exemple et exemple de registre de langue en situation employé-client). Dans le cas des deux ateliers, les élèves ont visionné soit le débat initial (production faite sans enseignement préalable et basée sur les connaissances antérieures des élèves), soit une saynète où ils exerçaient ce qu'ils avaient appris en lien avec la communication orale. La dernière période observée était dédiée à l'objectivation de l'ensemble du projet et consistait en un retour métacognitif par le biais de questions d'autorégulation et d'intégration. Ils ont donc visionné les enregistrements des débats finaux et ils se sont regardés. Du même coup, ils ont produit une carte d'organisation des idées de tout ce qu'ils ont appris dans le projet et ils ont répondu à deux questions d'intégration par écrit nécessitant la révision du portfolio d'oral (référentiels, grilles d'observations évolutives, cartes d'organisation des idées, etc.).

#### Description des résultats issus des entrevues avec les deux enseignantes

Les entrevues portaient sur les pratiques pédagogiques multimodales des enseignantes en lecture, en écriture et en communication orale multimodale. Pour chacune, nous proposons d'abord ce qui est commun aux deux enseignantes et ensuite, ce qui diffère.

*Les pratiques pédagogiques de lecture multimodale.* En lecture multimodale (lecture de textes multiples), les deux enseignantes proposent à leurs élèves de faire des lectures qui sont

accompagnées d'images aidant à comprendre le texte (manuel scolaire *Arobas* utilisé en classe, romans jeunesse, textes informatifs). De plus, l'enseignante GS0 permet aux élèves de faire des lectures à l'ordinateur durant les temps de lecture en classe (bandes dessinées, journaux, etc.). Les deux enseignantes disent également faire de la lecture animée en classe (lecture littéraire à haute voix par l'enseignante). Pour sa part, KT0 utilise le TNI pour projeter des livres numériques et faire la lecture aux élèves et GS0 demande à ses élèves d'illustrer des moments du roman qu'elle a lu à l'aide d'un dessin : « [...] On est en cours de lecture et alors des fois je vais arrêter le roman, je vais leur dire ok vous aller me dessiner tel passage du livre ou vous allez essayer de deviner ce qui s'en vient ». De plus, KT0 dit mettre en pratique la stratégie *survoler le texte pour anticiper son contenu* : « Les stratégies de lecture je dirais je vais y aller beaucoup avant de lire, le survol du texte ça j'axe vraiment là-dessus ». GS0 affirme aussi que cette stratégie est mise en pratique dans les textes courants et littéraires : « Alors, souvent nos textes sont accompagnés comme des textes d'information il y a des petits encadrés, des illustrations, photographies. Même avec les récits, même les grands, il y a encore des petits dessins et tout ça ». Les deux enseignantes ont aussi implanté un cercle de lecture en classe où les élèves doivent analyser des éléments précis d'un roman lu individuellement et partager des commentaires verbalement en sous-groupes.

Ce qui diffère entre les deux enseignantes est ceci : KT0 est seule à préparer l'affichage pour que les élèves puissent comprendre les notions enseignées. Les temps de verbes sont ainsi présentés avec des flèches pour indiquer les terminaisons de verbe au passé, au présent et au futur, sur une ligne de temps.

*Pratiques pédagogiques en écriture multimodale.* Pour poursuivre avec les activités d'écriture multimodale communes, les deux enseignantes proposent des activités de productions écrites à partir d'images. Elles le font principalement à partir des histoires écrites dans le manuel scolaire *Arobas* et pour lesquelles les élèves doivent écrire la suite selon les indices donnés par les images qui accompagnent le texte original. Dans les deux cas, la correction de texte s'effectue obligatoirement par l'application du code de correction proposée par les commissions scolaires respectives. Bien que légèrement différente, l'application du code de correction<sup>9</sup> exige de repérer des groupes de mots et d'effectuer les bons accords en associant des couleurs et des symboles au texte (verbes, vocabulaire, noms, ponctuation et majuscules, etc.), comme l'a dit GS0 au sujet de ses clés de correction plastifiées pour tous les élèves : « Je fais de la modélisation directement avec les élèves dans leurs textes : « [J]e les laisse écrire, se corriger, laisser leurs traces et après, à l'aide du TBI et de la caméra, on regarde des traces d'élèves pour voir des stratégies ». De plus, KT0 et GS0 mentionnent le manque de vocabulaire chez leurs élèves. Pour y remédier, GS0 bâtit des cartes d'organisation des idées avec les élèves avant d'entamer les projets en classe pour développer et enrichir leur vocabulaire en lien avec les thématiques abordées:

[Je] me rendais compte que mes élèves ont vraiment de la difficulté à enrichir leurs phrases puis à avoir du vocabulaire soutenu en écriture. Un moment donné ils m'ont parlé d'un sport. Là ils écrivaient le nom du sport au centre de la feuille et avec une carte d'organisation d'idées, ils devaient me partir trois branches. Il y a une branche que c'est des noms, une branche que c'est des adjectifs et une branche que c'est des verbes.

---

<sup>9</sup> Les codes de correction respectifs à chaque commission scolaire ont été mis en appendice I et J.



Enfin, les deux enseignantes font la révision des notions de français de la semaine au moyen d'une dictée hebdomadaire. Les élèves doivent donc écrire ce que les enseignantes récitent oralement et appliquer le code de correction.

Pour ce qui diffère, KTO aide un élève en difficulté en lui demandant de faire un dessin avant de rédiger un récit permettant à ce dernier de rattraper son retard sur les autres puisqu'il refusait de travailler au départ. De plus, GS0 fait rédiger des textes descriptifs à partir d'images de différentes habitations à vendre dans les journaux (maison, logement, chalet, condos, etc.), cela après avoir discuté du vocabulaire associé à ce domaine : « Je leur donne [...] la photographie couleur, imprimée de la maison. [I]ls doivent m'écrire un texte pour vendre la maison [...]. J' [en] ai ramassé assez pour que chacun de mes élèves en ait au moins».

Également, en grammaire, GS0 fait bouger les élèves en leur demandant de représenter physiquement des groupes de mots : elle leur propose de venir à l'avant de la classe pour représenter des groupes de mots dans une phrase et ils doivent se déplacer en fonction du prédicat, des donneurs et des receveurs d'accords et des compléments de phrases. GS0 utilise aussi un visualiseur<sup>10</sup> pour modéliser l'application du code de correction et pour présenter les différentes stratégies employées par les élèves pour corriger leurs productions écrites. Comme les élèves sont faibles dans l'écriture de phrases bien structurées, GS0 ajoute qu'elle les invite souvent à prendre des pauses pendant une rédaction pour qu'ils lisent leurs textes entre eux et à haute voix. Cette pause est une étape du code de correction qui permet de vérifier la bonne structure des phrases en les lisant à haute voix. De son côté, KTO demande à ses élèves de rédiger un texte incitatif sur le thème de Noël et d'en faire la lecture à des élèves de maternelle :

---

<sup>10</sup> Une caméra branchée au TNI de la classe et qui diffuse les images en direct.

Le fait qu'on soit dans une petite école on profite de cette chance-là, on profite des projets interclasse. Dans le temps des fêtes, on est allés lire aux élèves de maternelle un texte qu'on a écrit. Chacun lisait à l'enfant qu'il avait choisi en se faisant passer pour le lutin.

*Pratiques pédagogiques en communication orale multimodale.* Les enseignantes ont des pratiques divergentes en ce qui concerne la communication orale multimodale. GS0 propose une activité «brise-glace» en début d'année qui exige des élèves d'inventer un mensonge et de partager oralement deux vérités au reste du groupe au sujet des activités qu'ils ont faites durant l'été. Cette activité suggère que les élèves contrôlent leur langage non verbal afin de ne pas laisser les autres élèves détecter le mensonge : « Ça nous fait connaître les autres sous une autre facette. En même temps pour ça j'ai fait écouter des extraits de l'émission sur l'ordinateur [...] où on peut regarder pour comprendre le principe et la stratégie derrière ça ».

Dans la classe de KT0, l'enseignante favorise des présentations orales plus traditionnelles, mais dans lesquelles les élèves doivent effectuer des démonstrations : « [...] il m'a parlé pendant 30 minutes tellement qu'il était passionné. Il m'a parlé de tous ses jeux vidéo, avec la manette où il fallait peser » ou encore présenter des vidéos pour soutenir le contenu oral<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> *Top 5* des athlètes : une élève présente une vidéo de la patineuse Joanie Rochette.

Analyse des résultats issus des grilles d'observation et des entrevues des deux enseignantes

Nous faisons ici les liens théoriques entre les résultats et combinaisons de modes proposées dans le cadre théorique : textuel-visuel, textuel-sonore, textuel-cinétique, sonore-cinétique.

Pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et visuel

Pour commencer, les pratiques pédagogiques qui sont catégorisées par la mobilisation multimodale de la textualité et de l'image suggèrent que le sens véhiculé par le mode textuel soit appuyé par une image, de la couleur, des symboles, etc. (Boutin, 2012 ; Jewitt, 2007 : 2008; Bateman et Wildfeuer, 2014). C'est à la présence d'une relation de redondance ou de complémentarité entre la textualité et l'image que la présence d'un cycle textuel multimodal est identifiable. De ce fait, les sept pratiques pédagogiques suivantes ont été regroupées sous la bannière des modes textuel et visuel de par la relation complémentaire entre la sémantique véhiculée par les images et la textualité dans les tâches proposées aux élèves : intégrer la notion des groupes de mots et des déplacements syntaxiques par des cartes colorées (KT0), créer une carte conceptuelle d'idées avant d'entamer les projets d'écriture (KT0 et GS0), faire des lectures accompagnées d'images aidant à comprendre les textes autant sur un support imprimé que numérique comme le TNI (KT0 et GS0), enseigner la stratégie *survoler le texte pour anticiper son contenu* (KT0 et GS0), écrire un texte informatif et en faire une affiche informative avec des images signifiantes et compléter la fin d'un texte à partir d'une image (KT0), appliquer le code de correction à toute production écrite (KT0 et GS0), modéliser et comparer l'application du code en présentant des textes d'élèves avec une caméra au TNI (GS0).

Pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et sonore

Comme le mentionne Tellier (2009), lorsque les modes textuel et sonore sont présents dans l'enseignement, un accent particulier est mis sur la production de sons, de mots, d'intonation et d'une prise de parole structurée liée à un enseignement ou à une consigne écrite. C'est le cas de la leçon favorisant l'utilisation d'intonations variées en fonction des types de phrases et de la ponctuation indiquée (KT0). Le choix de l'intonation dans la lecture est provoqué par la présence des signes de ponctuation ( , ! ?). C'est aussi le cas des ateliers d'enseignement de l'oral de GS0<sup>12</sup> présentés plus tôt. Voici d'autres pratiques à catégoriser sous cette combinaison : faire la lecture animée d'audiolivres affichés au TNI (KT0), prolonger une tâche de lecture animée par un dessin représentant un passage de l'histoire (GS0), faire un cercle de lecture (KT0 et GS0), identifier des erreurs de structure de phrases en lisant un texte à un autre élève à haute voix (GS0), rédiger un texte incitatif dans le but d'en faire la lecture à des élèves plus jeunes (KT0), proposer une dictée et un contrôle pour réviser les notions de la semaine (KT0 et GS0). Ces pratiques exigent toutes que les élèves mobilisent plusieurs fonctions cognitives afin de comprendre l'ensemble textuel multimodal proposé (Kress, 2010), en l'occurrence ici un ensemble intégrant les modes textuel et sonore qui sont indispensables l'un à l'autre.

#### Pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et cinétique

Ces deux modes sont identifiables lorsque les gestes non verbaux ou des mouvements et des déplacements physiques sont effectués en lien avec la textualité, comme les déplacements syntaxiques (Tellier, 2013; 2009, Jewitt 2008; Lacelle 2008). La seule pratique associée à cette

---

<sup>12</sup> Ateliers d'enseignement de l'oral permettant l'analyse de documents sonores et le travail sur un texte écrit par la suite et l'utilisation des cartes d'organisation des idées et de référentiels grammaticaux pour travailler le vocabulaire.

combinaison est celle de GS0 qui enseigne les groupes de mots en laissant les élèves représenter physiquement des groupes de mots. Ainsi, les modes textuel et cinétique sont mobilisés et une relation de complémentarité s'installe entre les indices textuels et les déplacements structurés respectant les règles grammaticales. Il est à noter que le mode cinétique est tout de même un mode dominé, c'est-à-dire qu'il interagit avec le mode textuel, mais ce dernier prévaut sur l'autre dans cet ensemble textuel multimodal.

#### Pratiques pédagogiques combinant les modes sonore et cinétique

Enfin, les modes sonore et cinétique sont présents lorsque des mouvements sont accompagnés de sons particuliers et lorsque les élèves doivent visionner des documents audio et sonores ou commenter verbalement des documents audio, etc. (Colletta, 2004; Tellier, 2013; Brahim, 2014). Dans cette combinaison, il est possible d'inclure l'activité orale des détecteurs de mensonges (GS0). Nous pouvons aussi y intégrer l'atelier sur les registres de langue et le visionnement des saynètes produites en pratiques coopératives (GS0). Les présentations orales accompagnées de démonstrations (physiques ou vidéo) sont aussi considérées comme relevant des modes sonore et cinétique (KT0).

#### Description des résultats chez les élèves

Pour décrire les résultats obtenus à partir des questionnaires, nous présentons les pratiques pédagogiques conduites par les enseignants selon ces élèves, et ce, en lien avec les combinaisons multimodales à l'étude. Les résultats concernant la motivation scolaire associée aux pratiques pédagogiques par les élèves sont enfin décrits. Une analyse théorique suit la

présentation de ces résultats. Le tout se termine par l'interprétation des données issues des outils de collecte dans une perspective transversale (Creswell, 2013)<sup>13</sup>.

Les pratiques pédagogiques multimodales réalisées en classe par les enseignantes selon leurs élèves

Cette section du questionnaire comporte quatre blocs : A- modes textuel et visuel, B- modes textuel et sonore, C- modes textuel et cinétique, D - modes sonore et cinétique. Tous les élèves n'ont pas été unanimes concernant les pratiques effectuées ou non en classe. Par souci de cohésion et de fiabilité, les pratiques retenues comme étant effectuées dans les deux classes sont celles où la moitié ou plus des élèves affirmait que c'était le cas et qu'ils y avaient attribué un jugement concernant la motivation scolaire. Ces résultats concernant les pratiques pédagogiques qui sont effectuées en classe sont présentés dans les tableaux suivants.

Tableau 3

Les pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et visuel du bloc A

<i>Pratiques pédagogiques</i>	KT0				GS0				
	J	P	S	T	J	P	S	T	S/O
<i>Q.21 Écrire un texte à partir d'une image</i>	0	1	1	0	1	12	10	1	1
<i>Q.23 Fournir des images pour un projet d'écriture</i>					2	13	8	2	0
<i>Q.24 Fournir des images pour ajouter à une affiche</i>	0	1	1	0	3	3	7	0	12
<i>Q.25 Lire avec une image qui aide à comprendre le texte</i>	0	2	0	0	3	6	9	6	1
<i>Q.26 Écrire un texte et le compléter avec une image signifiante</i>	1	1	0	0	6	8	5	0	6
<i>Q.27 Réviser un texte avec le code de correction</i>	0	0	2	0	5	10	4	6	0
<i>Q.31 Bâtir une carte conceptuelle avant un projet d'écriture</i>					3	4	13	4	1
<i>Q.32 Survoler le texte pour anticiper son contenu</i>	0	2	0	0	5	12	5	3	0
<i>Q.33 Lire des bandes dessinées</i>	0	2	0	0	2	11	5	4	3
<i>Q.34 Lire des textes avec des images</i>	1	1	0	0	6	7	7	5	0

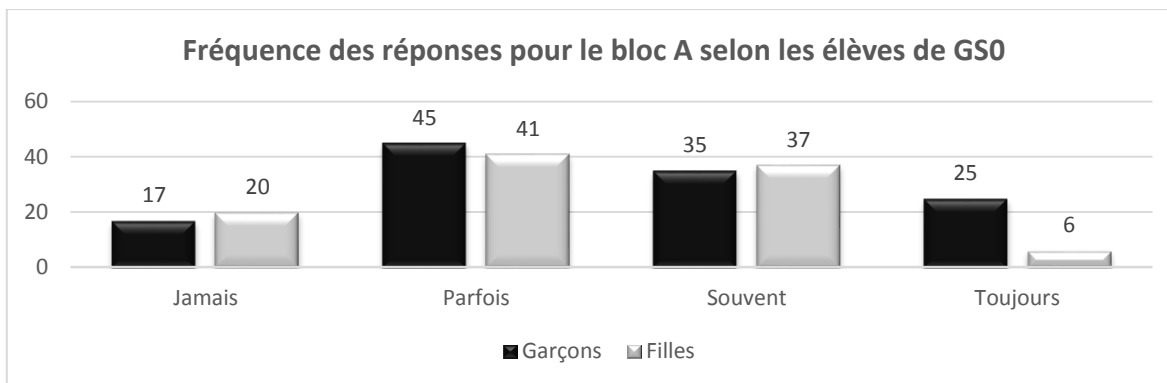
<sup>13</sup> Méthode d'analyse décrite dans la section de la méthodologie de cette recherche.

Ce tableau permet de constater que huit pratiques pédagogiques de ce bloc sont communes aux deux enseignantes et que deux autres sont propres à GS0. La mention *parfois* motivante est celle qui est associée le plus souvent aux pratiques des deux classes. Une particularité apparaît dans la classe de GS0 : bâtir une carte d'organisation des idées a été jugée *souvent* motivante dans cette classe avec 13 mentions. En plus, la mention *toujours* motivante n'a jamais été attribuée dans la classe de KT0, alors qu'elle a été attribuée pour huit pratiques pédagogiques par des élèves de GS0.

Fréquence des réponses selon le sexe des élèves<sup>14</sup>

La figure 3 rend compte de la fréquence des réponses des élèves de la classe de GS0 pour ce bloc, selon le sexe des élèves. Il est impossible de présenter de tels tableaux pour la classe de KT0 qui ne comptait que deux garçons au moment de l'étude.

Figure 3. Fréquence des réponses pour le bloc A selon les élèves de GS0



<sup>14</sup> Voir la section d'analyse de la méthodologie.

Cette figure démontre qu'il y a peu de distinctions quant à l'attribution des mentions *jamais* motivante, *parfois* motivante et *souvent* motivante. Cependant, la mention *toujours* motivante est revenue beaucoup plus souvent parmi les réponses des garçons que dans celles des filles.

Ainsi, le test de corrélation n'a révélé aucune donnée significative par rapport à la motivation indiquée aux énoncés par les élèves masculins et féminins de la classe de GS0. Les résultats du Test T ont permis de faire ressortir des différences significatives entre les sexes pour les énoncés 27<sup>15</sup> (*Réviser un texte avec le code de correction*) et 32<sup>16</sup> (*Survoler le texte pour anticiper son contenu*).

Les résultats présentés dans le tableau 4 et la figure 4 correspondent au jugement des élèves concernant les questions du bloc B du questionnaire.

Tableau 4

Les pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et sonore du bloc B

<i>Pratiques pédagogiques</i>	<b>KT0</b>				<b>GS0</b>				
	J	P	S	T	J	P	S	T	S/O
<i>Q.39 Lire des œuvres littéraires à haute voix</i>					18	4	0	1	2
<i>Q.42 L'enseignante lit à voix haute des journaux imprimés ou en ligne</i>	1	1	0	0					
<i>Q.43 Lire des textes qui ont des sonorités</i>	2	0	0	0					
<i>Q.47 Commenter verbalement les notes du carnet de lecture dans un cercle de lecture</i>	1	1	0	0	8	12	4	1	0
<i>Q.48 Prendre la parole au sujet d'une lecture dans un cercle de lecture</i>					13	11	1	0	0

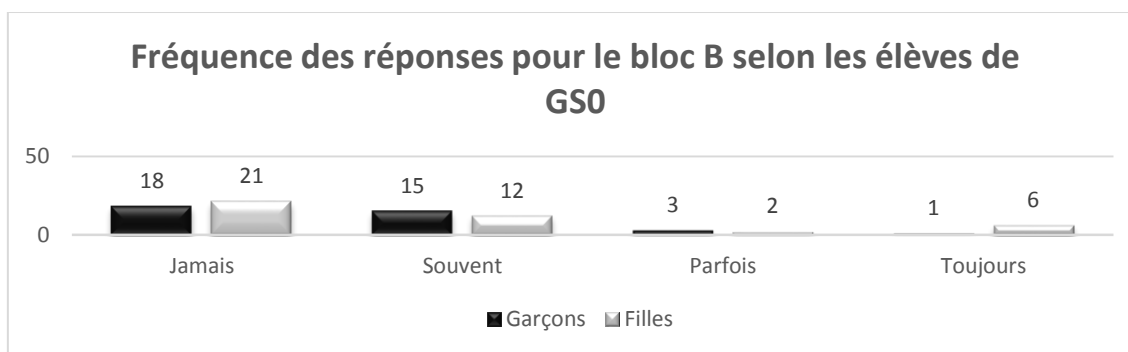
<sup>15</sup> (F= 5.24 et p=0.03)

<sup>16</sup> (F=5.576 et p= 0.026).



Ces résultats démontrent que la seule pratique commune aux enseignantes pour ce bloc est de faire participer les élèves à un cercle de lecture à partir de commentaires écrits dans un carnet de lecture. Ensuite, deux autres pratiques de ce bloc sont propres à chaque enseignante. La majorité des pratiques retenues dans ce bloc ont été jugées comme n'étant *jamais* motivantes ou *parfois* motivantes par les élèves des deux classes. Lorsque nous nous attardons aux pratiques pédagogiques retenues, nous constatons qu'elles sont liées à la compétence de lecture. Aucune de ces pratiques ne lie le mode sonore à l'écriture ou à des activités d'écriture ou d'appréciation d'œuvres littéraires.

Figure 4. Fréquence des réponses pour le bloc B selon les élèves de GS0



La figure 3 présente la motivation associée aux pratiques pédagogiques retenues pour la classe de GS0. Les résultats semblent similaires chez les garçons et chez les filles, sauf pour la mention toujours qui apparaît plus souvent chez les filles (six fois contre une fois chez les garçons). La mention *jamais* motivante est celle qui revient le plus souvent parmi les réponses des élèves suivies de près par la mention *souvent* motivante.

Le test de corrélation et le test T n'ont donné aucune donnée significative pour ce bloc de questions.

En ce qui concerne les résultats du bloc C du questionnaire, seulement deux pratiques pédagogiques mobilisant les modes textuel et cinétique sont retenues et ce sont les mêmes pour les deux classes, comme le démontre le tableau suivant.

Tableau 5

Les pratiques pédagogiques combinant les modes textuel et cinétique du bloc C

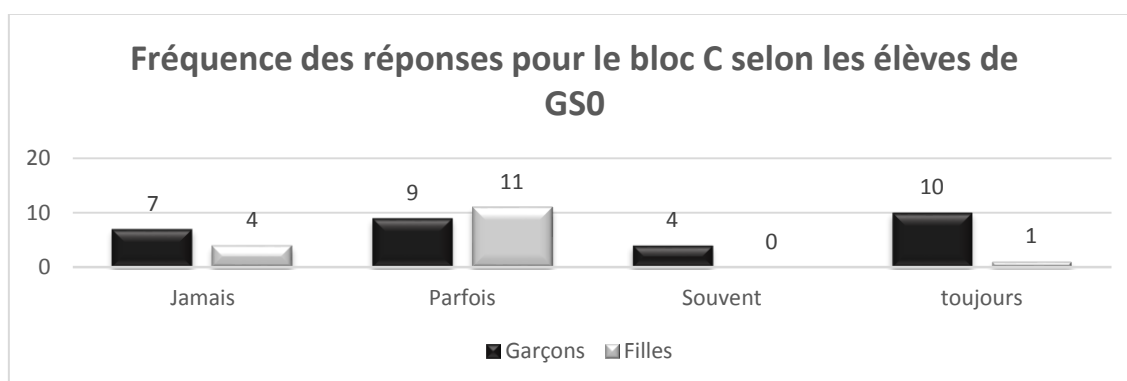
<i>Pratiques pédagogiques</i>	<b>KT0</b>				<b>GS0</b>				
	J	P	S	T	J	P	S	T	S/O
<i>Q.52 Expliquer le sens d'un mot nouveau avec des gestes</i>	0	0	2	0	12	9	0	4	0
<i>Q.53 Faire des gestes pour parler d'une histoire</i>	0	0	2	0	7	11	4	3	0

Il semble qu'utiliser le non-verbal et la gestuelle pour expliquer le sens d'un mot nouveau et pour parler d'une histoire (présentation orale accompagnée d'une démonstration) sont des pratiques communes aux deux enseignantes.

Fréquence des réponses selon le sexe des élèves

La figure 5 présente la fréquence des réponses des élèves de GS0 pour le bloc de questions C.

Figure 5. Fréquence des réponses pour le bloc C selon les élèves de GS0



Il appert que les garçons de la classe de GS0 sont partagés quant à leur jugement sur la motivation associée aux deux pratiques retenues. Effectivement, le tableau démontre que quelques garçons jugent les pratiques *jamais* ou *parfois* motivantes sept et neuf fois. Les filles associent la mention *parfois* motivante aux deux pratiques. Enfin, la mention toujours motivante pour les deux pratiques est revenue 10 fois parmi les réponses des garçons, mais une seule fois chez les filles.

Finalement, le test de corrélation et le test T n'ont affiché aucune donnée significative dans les réponses des élèves de GS0 pour ce troisième bloc de questions.

Pour conclure avec les résultats du questionnaire, voici un tableau présentant les résultats du bloc D.

Tableau 6

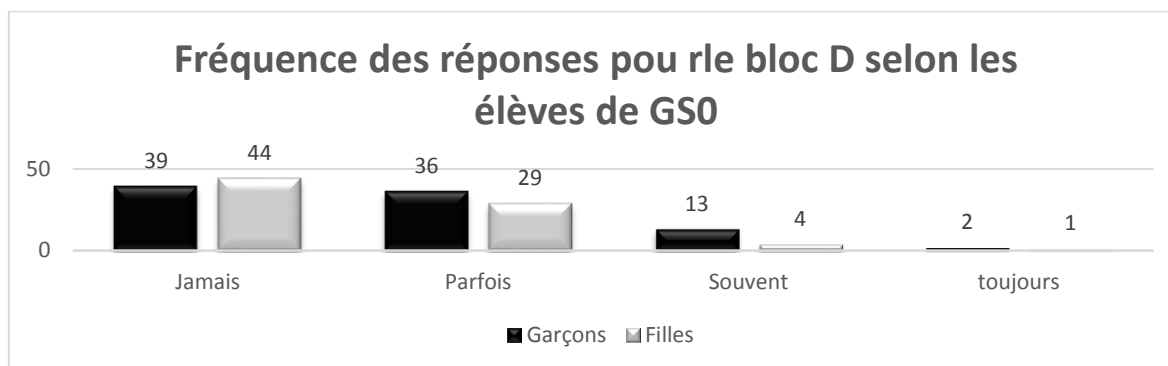
Les pratiques pédagogiques combinant les modes sonore et cinétique du bloc D

<i>Pratiques pédagogiques</i>	<b>KT0</b>				<b>GS0</b>				
	J	P	S	T	J	P	S	T	S/O
<i>Q.59 Utiliser son non-verbal dans un cercle de lecture pour montrer son désaccord</i>					10	12	0	1	2
<i>Q.60 Utiliser son non-verbal dans un cercle de lecture pour montrer mon incompréhension</i>					14	6	4	0	1
<i>Q.61 Utiliser son non-verbal dans une communication orale pour transmettre ses idées</i>	0	2	0	0	14	7	2	0	2
<i>Q.62 Communiquer oralement au sujet d'une bande-vidéo</i>	0	2	0	0	10	9	4	0	2
<i>Q.63 Communiquer oralement au sujet d'une bande sonore</i>					15	10	0	0	0
<i>Q.66 Filmer un échange verbal dans le but de se regarder et de s'écouter ensuite</i>					8	11	4	2	0
<i>Q.69 S'exprimer oralement quand on peut se voir et s'entendre (enregistrement vidéo)</i>					0	10	3	0	12

En tout, ce sont sept pratiques pédagogiques intégrant les modes sonore et cinétique à l'enseignement du français qui ont été identifiées dans la classe de GS0. Les deux enseignantes intègrent le non-verbal dans une communication orale et permettent aux élèves de communiquer oralement au sujet d'une bande vidéo. Ce sont les deux seules pratiques de KT0 retenues dans ce bloc. Ces deux pratiques ont été jugées parfois motivantes par les élèves de KT0 et jamais motivantes par ceux de GS0. En raison du déroulement d'un projet d'enseignement de l'oral dans la classe de GS0 au moment de la collecte des données, il est curieux de constater que 12 élèves de cette classe ont indiqué que la pratique *s'exprimer oralement quand on peut se voir et s'entendre* n'est pas du tout faite en classe.

Fréquence des réponses selon le sexe des élèves

Figure 6. Fréquence des réponses pour le bloc D selon les élèves de GS0



La figure 6 permet de cerner une différence quant à la mention *souvent* motivante qui revient 13 fois dans les réponses des garçons et seulement quatre fois dans celles des filles. La mention *toujours* motivante est apparue à peu de reprises dans les réponses des deux genres d'élèves. La mention *jamais* est celle qui apparaît le plus dans toutes les réponses. Les filles sont pourtant les plus nombreuses à répondre qu'elles ne sont *jamais* motivées et *parfois* motivées

par les pratiques. Finalement, la mention toujours motivante n'est revenue que deux fois chez les garçons et une fois chez les filles.

Aucune corrélation n'est apparue significative pour ce bloc. Par contre, le test T a révélé des différences significatives entre les deux groupes (garçons et filles) aux questions 61<sup>17</sup> (utiliser son non-verbal dans une communication orale pour transmettre ses idées) et 66<sup>18</sup> (communiquer oralement au sujet d'une bande vidéo).

#### Analyse des résultats issus des questionnaires avec les élèves

Les pratiques identifiées étant déjà catégorisées par les blocs du questionnaire, l'analyse théorique est davantage axée sur la motivation scolaire. La majorité des pratiques pédagogiques multimodales recensées dans les deux classes est attribuable à la combinaison des modes textuel et visuel dans l'enseignement du français. Ce phénomène corrobore ce que plusieurs auteurs affirment, c'est-à-dire que les modes textuel et visuel sont les plus présents en classe (Lebrun *et al.*, 2012). La majorité des élèves ont répondu être soit *parfois* ou *souvent* motivés par les pratiques de ce bloc, indépendamment des garçons ou des filles. Lorsque des élèves ont de l'aisance à répondre à des questions de lecture en se fiant aux images ou aux divisions du texte, à rédiger un texte à partir d'une image ou d'une carte conceptuelle (inspiration) et à appliquer un code de correction à un texte, nous pouvons croire que les pratiques pédagogiques multimodales de lecture et d'écriture favorisent la mobilisation de stratégies de compréhension (en lecture) et de production (en écriture) propres à la LMM de par la complémentarité sémantique qu'elles induisent. En ressentant ainsi la capacité à accomplir une tâche, les élèves

---

<sup>17</sup> F= 1.411 et p= 0.041

<sup>18</sup> F= 6.248 et p= 0.019

ont une forte perception de compétence et cette dernière est le principal indicateur de réussite chez l'élève, en dépit de ses capacités réelles (Eccles et Wigfield, 2002; Pajarès 2002). C'est pourquoi les activités retenues dans ce bloc semblent favoriser la motivation et la réussite scolaires.

Les pratiques du deuxième bloc et qui sont mobilisées en classe se rapportent toutes ou presque à l'utilisation du mode sonore en lien avec la lecture d'œuvres littéraires. En effet, aucune pratique intégrant la lecture, l'écriture ou l'appréciation littéraire du *slam*, de fables et de chansons n'ont pas été répertoriées par le biais du questionnaire. De plus, les garçons ont tendance à se désister lorsque les tâches deviennent scolarisantes (Pajarès, 2002) et beaucoup d'élèves ont indiqué n'être jamais motivés par ces pratiques. La perception de la valeur, intégrant l'idée de l'utilité de la tâche (transférable) et d'intérêt (plaisir) comme l'entend Viau (2009) semble absente de ces activités pour les garçons. Les deux seules pratiques retenues dans le troisième bloc suggèrent que mobiliser les modes textuel et cinétique favorise aussi la compréhension d'une information (expliquer le sens d'un mot nouveau avec des gestes, faire des gestes pour parler d'une histoire). Enfin, les présentations orales semblent être un prétexte à utiliser les modes sonore et cinétique pour KT0, car selon les résultats, elle n'effectue que des pratiques s'y rapportant. GS0 utilise davantage l'autoévaluation avec les élèves (s'exprimer au sujet d'une bande vidéo. La production semble être la composante de la LMM la plus présente pour ce type de pratiques pédagogiques qui impose en quelque sorte de produire un discours oral assisté du mode cinétique.

## Description des résultats issus des entrevues semi-dirigées avec les élèves

Les entrevues avec les élèves devaient permettre de répondre à nos deux objectifs. Nous rappelons que nous avons questionné huit élèves : les deux élèves masculins de la classe de KT0, trois élèves masculins et trois élèves féminins de la classe de GS0. Les entrevues sont divisées en deux sections : autres pratiques pédagogiques de LMM faites en classe selon les élèves (non discutées avec les enseignantes) et la motivation scolaire associée à toutes les pratiques pédagogiques discutées (voir le protocole d'entrevue semi-dirigée avec les élèves en appendice E). Nous présentons les résultats par sections du schéma d'entrevue.

*Section A : autres pratiques pédagogiques de LMM mentionnées par les élèves.* Dans ce bloc de questions portant sur les autres pratiques non discutées avec les enseignantes, KTG1 et KTG2 nous ont dit utiliser un dictionnaire électronique (Lexibook<sup>19</sup>) pour les aider à faire la vérification de l'orthographe des mots lorsqu'ils appliquent le code de correction : « Le Lexibook c'est pour le monde qui ont de la difficulté comme moi et KTG2, on a de la difficulté ». KTG1, qui veut devenir chef cuisinier, a également révélé le fait que KT0 lui ait demandé de faire de la lecture à haute voix pour améliorer sa fluidité en lecture :

Je me concentre plus à lire pour l'école culinaire. [...] Je me dis que houp il faut que je lise à haute voix parce que je vais devoir lire des textes [...]. Fait que je me suis dit je vais m'améliorer en même temps par ça. Ça va m'améliorer en oral et en lecture et je vais être un bon chef cuisinier.

---

<sup>19</sup> Selon Chouinard et Fauteux (2008) : « Lexibook : dictionnaire français Robert avec définitions, synonymes, conjugueurs, etc. ». (Présentation dans le cadre du colloque de l'Association des orthopédagogues du Québec [AQOQ], 2008).

Dans la classe de GS0, des pratiques pédagogiques multimodales non discutées avec l'enseignante sont aussi ressorties des entrevues avec les élèves. GSG4 nous a appris qu'un support visuel (diaporama) accompagnait l'une de ses présentations orales sur la voiture Lamborghini Gallardo. Une autre pratique pédagogique a été mentionnée par GSG8 et d'autres élèves. Il s'agit d'une présentation orale au sujet d'une lecture et durant laquelle les élèves présentent à la classe des objets ou des images en lien avec l'histoire du livre et qui sont cachés dans un sac en papier Kraft (*Le livre dans le sac*). Les élèves ont aussi dû faire un dessin sur le sac pour représenter un moment du livre : « On avait dessiné sur un sac en papier la couverture de notre roman dessus. On avait mis cinq choses qui représentaient notre livre et il fallait les mettre dans le sac. Il fallait à chaque fois qu'on montrait une image il fallait dire pourquoi on choisissait l'image » (GSF2).

*Section B : la motivation scolaire associée aux pratiques pédagogiques des enseignantes.* Les images accompagnées de la textualité aident KTG1 à mieux comprendre l'histoire : « J'aime ça parce que genre tu lis la page, tu regardes l'image pis tu vois la façon que la personne est, soit s'il est triste ou elle ressent quelque chose, bien tu lis et tu ressens ce qu'elle ressent ». KTG1 a de l'intérêt lorsque des images sont insérées dans un roman pour soutenir la lecture. Quant aux lectures que préfèrent KTG2, elles sont caractérisées par un champ sémantique (textualité) provoquant une bonne imagerie mentale : « [...] quand genre les affaires sautent partout, que y'a du monde à la guerre genre. Si c'est un livre qu'il y a une guerre avec des fusils ça c'est sûr que je vais lire. Puis, si c'est le contraire bien je vais lire moins vite ».

Pour ce qui est de la motivation pour les modes textuel et sonore, KTG1 affirme qu'il est important d'améliorer sa fluidité en lecture en lisant à haute voix parce qu'il dit qu'améliorer sa communication orale et sa lecture est indispensable pour devenir chef cuisinier. L'activité de



la lettre des lutins<sup>20</sup> a été positive pour cet élève, car il a ressenti beaucoup de satisfaction en écrivant cette lettre et en la lisant à une élève de maternelle : « Quand j'ai vu leurs sourires, les amis étaient très contents, j'ai aimé ça qu'ils aient du plaisir ». La même réaction a été identifiée chez KTG2 qui admet avoir eu du plaisir à se prêter au jeu durant cette activité. Par rapport aux modes sonore et cinétique, KTG1 a particulièrement aimé la présentation orale dans laquelle il a présenté son *Top 5* de jeux vidéo en faisant une démonstration de l'utilisation de la manette de la console de jeu vidéo *Play Station 3*.

Concernant la motivation associée aux pratiques pédagogiques multimodales relevant des modes textuel et visuel discutées avec les élèves de GS0, le code de correction a aussi été abordé avec eux. À l'instar des élèves de KTG1, trois garçons et deux filles ont affirmé qu'ils avaient de meilleures notes en écriture et dans les dictées lorsqu'ils l'appliquent pour corriger leurs textes, comme l'affirme GSG8 : « Moi je l'applique beaucoup à mes dictées parce qu'avant j'avais des 40 et des 50 % et j'ai monté à 80 % dès que j'ai utilisé mon code de correction ».

En ce qui a trait à l'utilisation de cartes d'organisation des idées avant un projet de lecture, d'écriture ou d'oral, trois élèves ont affirmé que cela les aidait à trouver l'inspiration, à mettre leurs idées en place et à rédiger un texte (GSG1, GSG8 et GSF17). D'ailleurs voici ce que dit GSG1 à ce sujet : « Alors si madame GS0 fait la carte d'organisation des idées, la prochaine fois ça va m'aider à me rappeler ce que je devais écrire. Alors, je vais regarder sur ma carte d'organisation des idées et je vais savoir d'un coup quoi écrire et former des phrases avec ça ».

---

<sup>20</sup> Activité dans laquelle les élèves de 6<sup>e</sup> année écrivent une lettre à des élèves de maternelle à partir d'un questionnaire auquel ont répondu leurs parents et en se faisant passer pour un lutin du Père Noël. Chaque élève de 6<sup>e</sup> année a lu sa lettre à un élève de maternelle.

Dans son entrevue, GSG4 s'est plutôt prononcé sur l'utilité des cartes d'organisation des idées pour faire ses leçons à la maison. Il mentionne aussi que la carte d'organisation des idées aide à comprendre un sujet et à faire des liens entre des informations : « Bien c'est, ça t'aide à découvrir ça va avec quoi l'information, ça a rapport avec quoi ». De son côté, la carte d'organisation des idées ne semble pas être utile à GSF21 qui affirme que les images se forment d'elles-mêmes dans sa tête lorsqu'il y a une tâche d'écriture à réaliser et que faire une carte d'organisation des idées la freine dans son élan : « Fait que à la place de commencer tout de suite, il faut qu'on fasse la carte d'organisation des idées et ça, ça me mélange plus, ça m'aide pas vraiment ».

Pour ce qui est de permettre aux élèves d'écrire un texte à partir d'une image, GSG1, GSF2, GSF17 et GSF21 mentionnent que le fait d'avoir eu des images pour l'écriture du texte *Maison à vendre*<sup>21</sup> a été aidant, surtout par rapport à l'inspiration qu'elles ont suscitée : « La photo là-dedans que tu peux regarder, parce que quand tu regardes la photo, ça t'inspire beaucoup d'idées, mais que tu fais un texte sans info, là ça t'inspire pas beaucoup d'idées ». Quant à GSG8, il a démontré un vif intérêt envers ce type de rédaction et sa réponse au sujet de ce projet de rédaction relève de l'intérêt envers la tâche proposée.

En regard aux propositions de lectures dans lesquelles les images aident à comprendre le texte, GSG1 et GSF2 affirment que les images dans les textes et les bandes dessinées aident à comprendre le sens de ce qui est écrit. D'ailleurs, GSG1, qui est d'origine africaine et qui est allophone, contrevérifie sa compréhension des textes en regardant les images : « Bien en fait

---

<sup>21</sup> Projet d'écriture d'un texte descriptif. Les élèves ont bâti une carte d'organisation des idées avec l'enseignante avant de commencer le projet pour enrichir le vocabulaire. Ils l'ont fait à partir d'images trouvées dans des revues et des journaux distribués en classe par l'enseignante. Ces images ont aussi été les points de départ pour la rédaction du texte descriptif en question.

j'aime plus ceux avec des images parce que quand je vais le lire et puis je comprends pas par exemple la page, quand je vais regarder les images ça va tout me signifier et je vais me dire ah! oui c'est ça qu'il veut dire par là de ça ». Contrairement à lui, GSG8, qui se qualifie comme étant un bon lecteur, estime qu'il est facile de voir les images dans sa tête et que les images sont un obstacle à sa lecture quand elles sont disposées à travers le texte : « [...] j'aime pas trop ça dans un livre parce que ça coupe la lecture, pis y'a moins d'écriture. [...] Dans le roman, quand c'est de la lecture et que tu es obligé de la regarder ça t'aime pas ça ». D'ailleurs, GSG8 n'apprécie pas non plus faire la lecture de bandes dessinées, car la disposition des bulles et du texte le confond. Par contre, il aime en faire dans le manuel *Arobas*, même s'il y a des images, parce qu'elles sont colorées et dispersées sur les côtés (elles n'entravent pas la lecture selon lui). Quant à GSF21 et GSG4, ils affirment qu'ils apprécient que des images soient présentes dans les textes à lire.

Pour ce qui est d'appliquer la stratégie *survoler le texte*, seule GSF17 a mentionné ne pas du tout la mettre en pratique. GSG1, GSF2, GSG4 et GSF21 ont affirmé mettre en pratique la stratégie, que ce soit pour lire un texte dans un roman ou dans le manuel *Arobas*, pour prédire le contenu et pour cibler le type du texte qui est à lire ou encore pour répondre à des questions de lecture. Quant à lui, GSG8 met en pratique la stratégie lorsqu'il s'agit de faire le choix d'une lecture ou d'un roman.

En ce qui concerne la motivation associée aux modes textuel et sonore, pour GSG1, la période de dictée permet de vérifier sa compréhension du sens des mots, des phrases et des idées, ainsi que vérifier sa capacité à appliquer le code de correction : « Quand elle [GS0] parle du sujet, je commence à voir plus d'idées et en orthographe, quand on fait des dictées, quand on dit

un mot, je l'écris comme je l'entends et puis après je vois que je l'ai bien écrit ». C'est aussi le cas pour GSF21 qui perçoit qu'elle s'améliore à appliquer son code de correction dans les dictées et par la suite dans les tâches d'écriture plus complexes. Pour sa part, GSF17 affirme qu'elle n'aime pas faire les dictées et devoir se corriger par après.

De plus, le fait de relire son texte à haute voix après l'avoir écrit permet à GSG1 et GSF2 de vérifier leur structure de phrases. GSG4 applique systématiquement cette stratégie pour tous les textes qu'il écrit (même pour un diaporama de présentation), car elle fait partie de son code de correction. Pour GSG1 et GSF2, la présentation orale en lien avec l'activité le *Livre dans le sac*<sup>22</sup> leur a permis de retenir les moments forts des récits dont ils voulaient discuter devant la classe : « Ça te fait vraiment y penser tandis que si tu lis juste le roman, même si tu l'as aimé, tu vas juste le remettre dans la bibliothèque. [...] Mais ça tu lis et tu continues à penser après à propos du livre ». Cela leur a été utile durant la présentation orale, puisque les objets leur rappelaient l'histoire qu'ils devaient résumer : « On avait mis cinq choses qui représentaient notre livre et il fallait les mettre dans le sac. Il fallait à chaque fois qu'on montrait une image il fallait dire pourquoi on choisissait l'image » (GSF2).

En ce qui concerne l'oral, GSF17 note l'absence de nervosité chez elle durant sa présentation. Elle dit aussi qu'elle préfère faire une lecture qui aura une suite comme cette présentation orale plutôt qu'une simple lecture de roman. De plus, la lecture animée par l'enseignante favorise l'intérêt des élèves envers la lecture. En effet, pour GSG1, GSF2 et GSF21, quand l'enseignante fait la lecture animée en utilisant une intonation particulière et en

---

<sup>22</sup> Activité de lecture terminant par une communication orale où l'élève doit choisir des objets en lien avec l'histoire et les cacher dans un sac opaque. Les élèves viennent ensuite présenter le résumé du livre en pigeant les objets dans le sac et en les liant à l'histoire.

se mettant dans la peau des personnages, cela leur donne le goût de lire les romans par la suite. Concernant les cercles de lecture, GSG1 n'aime pas beaucoup discuter en groupe. Il n'aime pas les questions qui sont posées et qui sont complexes à comprendre. Entre faire un débat et faire un cercle de lecture, il nous dit préférer faire des oraux sous la forme de débats. GSF17 et GSG8 n'apprécient pas non plus ce genre de pratique pédagogique. Selon GSG8, l'exercice de faire une présentation orale à l'avant de la classe lui semble plus sérieux que lorsqu'il se retrouve avec des copains dans un cercle de lecture : « J'aime mieux être en avant [...] on peut pas s'exprimer comme on veut (pis, genre, so, what) [...]. [I]l faut plus se calmer, prendre un langage moins lousse pis parler comme il faut. » Au contraire, GSG4 a aimé participer aux cercles de lecture et il voulait souvent faire le rôle du dessinateur parce qu'il est bon en dessin.

Pour poursuivre avec la motivation scolaire attribuée aux modes textuel et cinétique, GSF21 et GSF17 préfèrent une activité sur les groupes de mots dans la phrase comme elle a été vécue que d'apprendre cette notion par un enseignement magistral : « J'aime mieux ça parce que moi l'animation, ça m'apprend plus que les mots, que de lire ».

Enfin, du côté des modes sonore et cinétique, les six élèves se sont clairement prononcés en faveur des ateliers sur des objets d'oral à travailler et qui permettent de s'autoévaluer par le visionnement de captures vidéo (production initiale, mises en pratique dans les ateliers, production finale). Tous les élèves ont soulevé que sans le visionnement des captures vidéo, ils n'auraient pas pris conscience de leurs forces et de leurs défis en oral. GSF17, qui est timide et qui parle peu, affirme que la seule matière dans laquelle elle est bonne en français est en oral puisqu'elle est habituée à la démarche du débat et qu'à force d'en faire, elle est meilleure :

À part en oral, [...] parce que je suis plus habituée [...] avec les trucs qu'on a appris comme le volume et les marqueurs de relation et toute ça. [...] Dans le débat final, il fallait compléter avec des marqueurs de relation pour enrichir [...]. [A]près on s'est regardés et après on a dit nos faiblesses et nos forces [...]. Je parle plus fort et c'est ça.

Et quand on demande à cette élève comment elle s'est rendu compte de son amélioration en production orale, elle nous dit que c'est en exerçant souvent sa communication orale sous forme d'ateliers : « En faisant des oraux. Bien avant j'étais pas capable de m'entendre à l'ordinateur, mais maintenant je m'entends ».

En ce qui concerne l'activité du détecteur de mensonges qui mettait fortement à contribution le non-verbal des élèves, tous ont affirmé qu'ils avaient trouvé du plaisir à faire cet oral, beaucoup plus qu'une présentation orale traditionnelle.

#### Analyse des résultats des entrevues avec les élèves

Tout d'abord, les autres pratiques pédagogiques discutées avec les élèves sont catégorisées en les regroupant selon les modes desquels elles relèvent. Ensuite, le jugement des élèves quant à la motivation que provoquent les pratiques pédagogiques multimodales est lié aux concepts et sous-concepts choisis pour analyser la motivation scolaire (sentiment de compétence et perception de la valeur).

#### Motivation scolaire reliée aux pratiques pédagogiques discutées avec les élèves

Quand les élèves affirment que la classe était effervescente durant les activités observées, ils affirment en fait que l'intérêt envers la notion et la tâche est élevé. Ainsi, les élèves rendent compte du plaisir du groupe pour l'activité (Bourgeois, 2011 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Viau, 2009). Le même effet s'est produit dans la classe de GS0 et GSF17 affirme même avoir réinvesti

la notion apprise dans ses corrections de texte, car elle identifie maintenant certains groupes de mots quand elle applique son code de correction. Cette notion de transfert des apprentissages à un autre contexte est directement liée au concept de la perception de la valeur de la tâche (Bandura, 2007 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Viau, 2009 ; Royer, 2010). Ces façons d'enseigner les notions de groupes de mots et de déplacements syntaxiques sont jugées motivantes par les élèves à l'égard de la perception de la valeur de la tâche, puisque l'apprentissage est transféré.

Plusieurs des lectures proposées aux élèves et qui sont accompagnées d'images significatives comme le manuel scolaire *Arobas*, les lectures sur des supports numériques (tablettes, ordinateurs, etc.), les lectures de romans et de bandes dessinées (numériques ou imprimées) ont été qualifiées par les élèves comme aidantes pour la compréhension de lecture. Lorsque KTG1 explique comprendre les actions et les émotions des personnages grâce aux images présentes dans les romans et que GSG1 mentionne pouvoir vérifier sa compréhension d'un texte par les images, ils indiquent en fait qu'ils ont l'impression de comprendre l'histoire et de maîtriser les compétences nécessaires dans cette situation de lecture. C'est donc le sentiment de compétence qui est touché par ces lectures multimodales (Lecompte, 2007 ; Galand et Vanlede, 2004 ; Viau, 2009). Seulement GSG8, qui se qualifie comme étant un bon lecteur, affirme que la présence des images dans un roman est une entrave à sa lecture. Du côté de KTG2, les discordances dans son discours lorsqu'on lui demande s'il fait des lectures (affirmer qu'il ne lit pas, mais également qu'il lit des bandes dessinées) démontrent qu'il fait des lectures, mais dans des médiums qui intègrent le texte et les images et qui favorisent chez lui la production d'images mentales fortes et claires (Kress et Van Leuween, 2006). Les résultats montrent aussi que la présence de la textualité et des images doit être équilibrée pour cet élève,

car il mentionne qu'elles doivent être disposées de sorte à ne pas entraver sa lecture et à présenter le contenu du texte en lien avec sa position dans la page (Kress et Van Leween, 2006).

Ensuite, le code de correction a été abordé par tous les élèves. Sauf pour KTG2 et pour GSF17 qui affirment ne pas appliquer ce code dans la révision de texte en raison de sa longueur et de son inutilité, tous les autres élèves affirment que cette pratique leur permet de diminuer les fautes dans leurs textes ou leur dictée. Cela semble permettre aux élèves de quantifier leur progrès en fonction des notes qu'ils obtiennent. Les élèves associent leur réussite à cet élément. C'est aussi le cas des dictées effectuées en classe qui permettent aux élèves de réguler les apprentissages ; ils perçoivent leur progression dans les résultats qu'ils obtiennent. Cela réfère au sentiment de compétence chez les élèves puisqu'ils peuvent se comparer à des résultats antérieurs et à des expériences de plus en plus positives en français (Lecompte, 2007 ; Galand et Vanlede, 2004 ; Viau, 2009). Le fait que GS0 modélise en plus l'application du code à partir de productions d'élèves est une expérience d'apprentissage vicariante, puisque les élèves perçoivent d'eux-mêmes leur réussite en appliquant davantage le code que les autres (Bourgeois, 2011; Royer, 2010 ; Viau, 2009). Dans le même ordre d'idées, la lecture à haute voix pour améliorer sa fluidité et sa compréhension (KTG1) ou pour corriger la structure de phrases comme le suggère le code de correction dans la classe de GS0 sont des pratiques pédagogiques dont la portée dans les apprentissages se perçoit dans l'immédiat. KTG1 perçoit aussi l'utilité de cet exercice pour son futur métier. Ces faits sont ainsi reliés à la perception de la valeur de la tâche (Bandura, 2007 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Viau, 2009 ; Royer, 2010). Ainsi, appliquer le code de correction, tel que mis en pratique dans ces classes, est considéré comme une pratique motivante au regard du sentiment de compétence et de la perception de la valeur de la tâche.



La lecture animée, donc multimodale, suscite aussi l'intérêt des élèves de GS0 qui exige de poursuivre cette activité d'écoute avec une tâche (dessiner ce qu'on a compris). Les élèves mentionnent qu'ils ont ensuite l'envie de lire le livre. L'intérêt est fortement touché par cette pratique. Également, la stratégie *survoler le texte pour anticiper son contenu* est utilisée dans le but d'identifier les types de textes et de répondre à des questions de compréhension. GSG8 met cette stratégie en pratique pour effectuer son choix de livre à la bibliothèque. La fonction utilitaire de cette stratégie est perçue par les élèves, ce qui touche donc à la perception de sa valeur (Bandura, 2007 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Viau, 2009 ; Royer, 2010).

Toutefois, les cartes d'organisation des idées n'ont pas suscité le même intérêt pour tous les élèves de GS0. GSF21 y voit clairement une entrave importante à son processus d'écriture, elle qui mentionne qu'elle n'a pas besoin de cela pour écrire et qu'elle perd son temps à attendre que ce soit fait. Les autres élèves (GSG1, GSF2, GSG4, GSG8) affirmant que les cartes d'organisation d'idées sont aidantes pour l'inspiration et la recherche d'idées admettent en fait que cela favorise le sentiment de compétence en écriture. Ce constat s'inscrit dans les théories de Johanson et Höler 2012 ainsi que de Viau (2009), stipulant que l'expérience d'apprentissage vicariante vécue ici dans la création collective de ces cartes devenant une base de savoir commun que les élèves sont aptes à rédiger par la suite. GSG4 en fait même un outil de révision à la maison. La pratique touche donc aussi à la perception de la valeur de la tâche puisqu'il transfère son usage pour son étude à la maison, comme le disait Viau (2009) en affirmant que cela est l'une des sous-composantes du sentiment de compétence. Lorsque les enseignantes permettent ou proposent de regarder des images, d'en rechercher ou d'en produire pour rédiger un texte descriptif, les élèves sont plus confiants qu'ils vont réussir, car ils ont un point de départ

concret, une base sémantique qui leur faisait défaut. Le sentiment de compétence est rehaussé par cette façon d'entamer un projet d'écriture.

Les élèves se sont aussi exprimés favorablement envers les communications orales multimodales qui permettent l'intégration des démonstrations (KTG1, KTG2, GSF2) comme Colletta (2004) et Tellier (2013), car ils sont mis dans un mode de production où le mode sonore n'est pas le seul à mobiliser par la situation de communication. Cela mobilise aussi le sentiment de compétence des élèves et la perception de la valeur de la tâche selon Viau (2009) puisqu'elle devient signifiante et utile (mettre à profit son non-verbal pour ne pas se faire repérer comme un menteur). En affirmant que dans ces communications multimodales, elle n'est pas nerveuse, GSF17 démontre que ses états physiques et psychologiques sont stables, autre élément important de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009). De plus, les cercles de lecture ont été qualifiés comme n'étant pas motivants par presque tous les élèves. Les comportements d'évitement discutés (par exemple, rigoler avec ses amis dans le cercle de lecture) témoignent du manque de motivation face à cette activité. En contrepartie, pour les élèves de GS0, le fait de participer à un projet d'oral, de mettre des notions en pratique, de se filmer, de se regarder et de s'autoévaluer leur permet davantage de réaliser leurs forces et leurs défis en oral et donc, les motivent davantage. Cette manière de procéder permet ainsi à l'élève de percevoir sa progression. Cela touche donc à la fois au sentiment de compétence et à la perception de la valeur de la tâche de par les apprentissages vicariants qui sont effectués auprès des autres élèves et par le visionnement de captures vidéo (Viau 2009).

### Interprétation transversale des données

Comme l'entend un protocole de recherche mixte selon Creswell (2013), il convient d'appliquer un regard transversal sur les données analysées. La section qui suit présente l'interprétation des données obtenues pour chaque outil de collecte de sorte à confirmer ou infirmer l'atteinte des deux objectifs poursuivis dans cette recherche : identifier des pratiques pédagogiques multimodales effectuées en français par des enseignantes du troisième cycle du primaire et jugées motivantes par leurs élèves et distinguer celles jugées motivantes par les garçons et par les filles.

#### Interprétation des résultats en fonction de l'objectif 1 : un objectif atteint

Les analyses des données démontrent que les enseignantes effectuent plus de pratiques que celles nommées en entrevue. Les analyses des entrevues avec les élèves corroborent aussi ce fait, puisque des pratiques non discutées avec les enseignantes ou non répertoriées dans le questionnaire ont été identifiées par les élèves. Cette réalité laisse croire que les enseignantes sont peu conscientes de l'importance de mobiliser la multimodalité dans leur enseignement puisqu'elle leur est actuellement méconnue. De ce fait, toutes les analyses des outils appuient trois constats. D'abord, les modes textuel et visuel sont les plus mobilisés par les deux enseignantes, ce qu'affirmait déjà Boutin en 2012. Ensuite, les enseignantes effectuent peu de pratiques intégrant les modes sonore et cinétique combinés aux autres modes ou même entre eux et il s'agit d'un apport tout nouveau de la recherche. Finalement, elles utilisent la multimodalité plus souvent en phase de préparation et de réalisation que d'intégration de l'enseignement explicite. Ce dernier constat est lié au fait que beaucoup de pratiques observées et discutées avec les participants ou cochées par eux étaient liées au retour sur les connaissances

antérieures par le biais des modes textuel et visuel (carte d'organisation des idées, retour sur les connaissances antérieures au TBI, etc.), ce qui est propre à la phase de préparation de l'enseignement explicite.

Dans le même ordre d'idées, la mobilisation des modes textuel et sonore ainsi que celle des modes textuel et cinétique était davantage reliée à la phase de réalisation durant l'enseignement notamment par la modélisation effectuée par les enseignantes, par les pratiques d'écriture multimodale, par la participation à des communications orales multimodales, par l'application du code de correction, par l'enseignement des notions de grammaire et des stratégies de lecture, etc. Les données de cette recherche prouvent que les activités propres à l'objectivation des apprentissages à partir de réflexions métacognitives qui sont caractéristiques à la phase d'intégration de l'enseignement ont semblé plus présentes dans l'enseignement de GS0 que de KT0. L'autoévaluation des élèves observée après un projet d'enseignement de l'oral dans cette classe ainsi que la création d'une carte d'organisation des idées à réaliser à partir du portfolio d'oral (outil multimodal de réflexion métacognitive) sur les apprentissages faits en oral sont des pratiques effectuées par cette enseignante, soutenant ainsi le fait que la communication orale multimodale favorise la réflexion métacognitive chez les élèves (Lafortune, Jacob et Hébert, 2008).

Enfin, il est intéressant de constater que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* du PFEQ (2001) en français est totalement absente des données recueillies. Le PFEQ (2001) suggère quelques pistes intéressantes que pourraient suivre les enseignantes si elles avaient davantage conscience de la portée de la multimodalité dans l'enseignement du français : « *Établissement de liens entre des œuvres lues, vues ou entendues, diversification du répertoire*

*d'œuvres explorées, comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec autrui* » (PFEQ, 2001). Barette (2005) laissait justement entendre que pour être significative, la multimodalité devait être associée à une discipline didactique, notamment celle du français.

Bref, ce qui a été présenté met en lumière que les enseignantes déploient manifestement des pratiques pédagogiques multimodales, car elles pilotent des activités d'enseignement-apprentissage en lecture, en écriture et en communication orale multimodales. En ce sens, nous avons atteint notre premier objectif de recherche.

Interprétation des résultats en fonction de l'objectif 2 : un objectif partiellement atteint

Les distinctions entre ce qui est jugé motivant par les garçons et par les filles concernant la *combinaison* des quatre modes (textuel, visuel, sonore, cinétique) dans l'enseignement du français sont plutôt minces. À cet effet, les analyses des questionnaires ainsi que des entrevues avec les élèves ont révélé la même chose : des différences existent au sein des mêmes groupes de genres concernant les pratiques jugées motivantes. Pour soutenir cette affirmation, des élèves de genres différents ont jugé que des pratiques pédagogiques multimodales étaient favorables à l'écriture parce qu'elles stimulent l'imagination (GSG1 et GSF2), alors que pour d'autres elles étaient un frein à l'inspiration (GSG8, GSF21), comme c'est le cas de la carte d'organisation des idées. Ces différences ont aussi été observées dans la classe de KT0 et appuyées par les questionnaires et par les entrevues. KTG1, stimulé par l'objectif de devenir chef cuisinier, est plus motivé par les pratiques proposées par son enseignante que KTG2. La littératie, qui correspond à la capacité de mobiliser les compétences requises pour être efficaces dans les situations du quotidien (Moreau, *et al.* 2009), prend tout son sens ici, car l'élève sait qu'il doit travailler en français afin d'être compétent dans son métier (donner des consignes claires aux

cuisiniers, lire, écrire et réaliser avec succès des recettes, écrire un menu, etc.). La multimodalité ainsi mobilisée lui permet de facilement comprendre et de mettre en pratique les notions à maîtriser en français favorisant son sentiment de compétence et enfin, sa motivation scolaire.

En outre, un phénomène semblable se produit pour le code de correction qui est perçu comme étant favorable à l'obtention de meilleures notes par KTG1, alors que KTG2 trouve l'exercice épouvantablement long à l'instar de GSF17. Néanmoins, beaucoup d'élèves des deux genres ont affirmé être communément motivés par le code de correction. Cela peut être attribué au fait que le code de correction permet aux élèves de quantifier leur progrès en lien avec les notes et les marques de correction dans leurs textes peu importe leur sexe. Leur progression est ainsi concrète pour ces élèves qui ont de mal avec l'abstraction comme c'est le cas dans les milieux défavorisés (CREPAS, 2001, Eccles et Wigfield, 2002). Cela favorise le discours interne des élèves qui disent s'améliorer en français quand ils appliquent le code de correction. C'est donc à la fois la perception de la valeur de la tâche (le code de correction est utile pour l'obtention de bonnes notes) et le sentiment de compétence (les élèves se sentent bons en français) qui sont favorisés par cette pratique et c'est pourquoi elle est jugée motivante par les élèves, indépendamment du genre.

En ce qui concerne les pratiques relevant des trois autres combinaisons multimodales, il est difficile d'établir une distinction entre ce que les élèves masculins et féminins jugent motivant dans la mobilisation des modes textuel et sonore, car ils se sont tous exprimés favorablement envers les pratiques ciblées et discutées. La motivation apparaît comme étant vécue de manière semblable pour tous les élèves. La même réflexion s'impose concernant la motivation provoquée par la mobilisation des modes textuel et cinétique chez les élèves

masculins et féminins. Il y a trop peu de pratiques à analyser en ce moment dans les classes sondées pour établir des distinctions entre le jugement des garçons et des filles. Les pratiques mobilisant les modes sonore et cinétique dans la classe de GS0 sont nombreuses et sont jugées grandement motivantes par les élèves, tous genres confondus, ce qui ne permet pas d'établir une distinction entre les garçons et les filles.

En résumé, il semble exister davantage de différences intragroupes (entre les élèves masculins eux-mêmes et entre les élèves de sexe féminin) que de différences intergroupes (selon les différents genres). Néanmoins, des pratiques pédagogiques multimodales motivantes pour les deux genres ont été identifiées dans la recherche. Il est ainsi possible d'affirmer que le second objectif est partiellement atteint.

CHAPITRE V

DISCUSSION



À partir de ce qui a été analysé dans les entrevues avec les élèves, il a été conclu que les élèves se sentent plus compétents pour comprendre le sens des textes multimodaux (en format numérique ou imprimé) que les textes traditionnels et qu'ils perçoivent davantage l'utilité des apprentissages réalisés lorsqu'ils étaient en situation de production multimodale (lecture, écriture, communication orale multimodales). C'est notamment le cas de l'utilisation du manuel scolaire multimodal *Arobas* qui facilite la compréhension et l'intégration des notions de français tout en étant motivant, par exemple. Dans le chapitre qui suit, les pratiques pédagogiques multimodales motivantes identifiées dans cette recherche sont regroupées et présentées sous la forme d'un répertoire de pratiques. Les conclusions de la recherche sont par la suite discutées dans le but de répondre à la question de recherche. Ensuite, des pistes de solution aux problèmes soulevés dans la problématique sont proposées à la lumière des conclusions présentées. Enfin, les retombées pratiques et scientifiques de cette recherche sont démontrées à la fin du chapitre.

#### Cohérence entre les conclusions de la recherche et les résultats obtenus

Les pratiques pédagogiques multimodales qui ont été identifiées dans les résultats ont déjà été regroupées selon les quatre combinaisons multimodales présentées dans le chapitre portant sur le cadre théorique. En regroupant toutes ces données de sorte à mettre en exergue que les pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du

primaire et leurs déclinaisons nous avons réalisé le répertoire de pratiques pédagogiques multimodales suivant (tableau 7).

Ce répertoire a été construit de sorte à repérer rapidement des pratiques pédagogiques motivantes selon les quatre combinaisons multimodales proposées dans cette étude à partir du cadre théorique. Ces activités touchent aux compétences *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement* et peuvent se rattacher aux différentes phases de l'enseignement explicite (préparation, réalisation, objectivation) d'une situation d'enseignement-apprentissage. La compétence à apprécier des œuvres littéraires ne figure pas dans ce répertoire, car ce dernier a été construit à partir des pratiques pédagogiques recensées dans les classes participantes. Nous avons dit dans les résultats qu'aucune activité n'a été observé en lien avec cette quatrième compétence du français. Pour les modes textuel et visuel, des pratiques ont été proposées en lien avec le fait que les élèves aient mentionné que l'interaction entre ces deux modes favorisait le sentiment de compétence en français (écrire un texte descriptif à partir d'une image). Il en est de même pour les pratiques proposées et qui combinent les modes textuel et sonore. Les élèves ressentent un sentiment de compétence lorsque ces deux modes interagissent puisque l'un complète l'autre (notion des types de phrases en lien avec la ponctuation et l'intonation). Il est ainsi plus facile pour les élèves de comprendre, par exemple, les subtilités de la langue en grammaire lorsque les élèves peuvent lire entre eux et à haute voix les textes qu'ils composent. Ensuite, déployer des pratiques pédagogiques multimodales permet aux élèves d'intégrer les démonstrations à une prise de parole authentique (*Top 5* et *Le débat académique*) semble plus motivante pour les garçons que de s'exprimer dans un contexte scolaire, comme c'est le cas dans un cercle de lecture (modes sonore et cinétique).

La perception de la valeur des tâches et des apprentissages à réaliser en classe devient ainsi perceptible pour les élèves (Bandura, 2007; Eccles et Wigfield, 2002; Viau, 2009; Royer, 2010; Barbeau *et al.*, 1997, Bourgeois, 2011). Pour ce qui est des modes textuel et cinétique, il semblerait que l'utilisation de la capture vidéo soit un outil de réflexion métacognitive favorisant le sentiment de compétence des élèves puisqu'il leur permet de faire de l'autoévaluation et d'apprendre par le biais des pairs (expérience d'apprentissage vicariante). Il s'agit donc de l'une des pratiques proposées pour cette combinaison multimodale peu exploitée en classe actuellement.

Tableau 7. Répertoire de pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire

<b>Modes textuel et visuel</b>
<p>1. Utilisation du manuel scolaire Arobas pour les activités de lecture et d'écriture (ou d'un autre manuel didactique multimodal) multimodale :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser les illustrations pour anticiper les histoires, pour comprendre le texte, pour répondre aux questions de lecture;</li> <li>- Faire la lecture de bandes dessinées pour comprendre une expression de la langue française;</li> <li>- Faire des retours sur les notions en classe à partir de la plate-forme en ligne du manuel;</li> <li>- Produire un texte à partir d'une image.</li> </ul>
<p>2. Proposition de lecture (textes courants et littéraires, albums, journaux, lecture en ligne de quotidiens, bandes dessinées, articles, etc.) intégrant des images significatives au texte (lecture libre ou obligatoire).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présenter des livres et des textes à lire au TNI.</li> </ul>
<p>3. Production de textes descriptifs à partir d'une image</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité Maison à vendre : écrire un texte descriptif dans lequel les élèves tentent de vendre la demeure qui est sur une image;</li> <li>- Proposer à un élève de faire un dessin de ce qu'il souhaite écrire avant de commencer une production écrite.</li> </ul>
<p>4. Création de cartes d'organisation des idées avant un projet d'écriture ou de lecture.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailler avec la carte le vocabulaire, les connaissances antérieures ou les idées en lien avec les sujets abordés.</li> </ul>

5. Application du code de correction en classe pour tous les textes écrits (production écrite ou message simple).

- Utiliser un appareil visualiseur (caméra reliée au TNI projetant ce qui est filmé en temps réel) pour présenter des productions d'élèves afin de modéliser l'application du code de correction dans leurs textes.

6. Utilisation de petites cartes imagées pour travailler la notion des groupes de mots en créant des phrases avec des couleurs correspondant aux cartes.

7. Utilisation de la stratégie Survoler le texte pour anticiper son contenu :

- Comme prescrit dans le PFEQ (2001), bien prendre le temps de regarder les illustrations, les titres et sous-titres, la division du texte pour comprendre le texte.

8. Utilisation d'un outil technologique comme le Lexibook pour soutenir la correction des textes.

#### Modes textuel et sonore

1. Application de la stratégie Relire son texte à haute voix pour repérer ses erreurs de structure de phrase :

- Permettre aux élèves de prendre un temps pendant une rédaction pour faire la lecture du texte à autrui.

2. Intégration de la notion de marqueurs de relation en atelier d'oral et d'écriture.

- Les élèves écoutent l'enseignante lire le résumé d'un film sans marqueurs de relation. En groupe, ils font l'analyse du texte écrit au TNI.

3. Animation de lecture accompagnée d'une tâche à réaliser/ Animation de lecture d'audiolivres présentés au TNI.

- Les élèves dessinent un passage lu, une description ou la suite qu'ils imaginent après un extrait présenté ou seulement lu, etc.

4. Utilisation d'une intonation exagérée en lien avec la ponctuation pour l'enseignement des types de phrases en grammaire.

5. Rédaction d'un texte incitatif et lecture de celui-ci à des élèves de maternelle.

6. Intégration des notions de français apprises par une dictée de mots ou de phrases à rédiger.

#### Modes textuel et cinétique

1. Intégration de la notion des groupes de mots par la représentation physique des groupes par des élèves qui se déplacent en fonction des prédicats et des receveurs, des compléments de phrase.

2. Activité *Le livre dans le sac* : présenter oralement le résumé d'un livre. L'élève doit choisir des objets en lien avec des moments de l'histoire ou en dessiner. Il le met ensuite

dans un sac opaque et il les pige au hasard devant la classe pour en parler et soutenir son résumé.

3. Explication du sens d'un mot nouveau en effectuant des mouvements ou une saynète.
4. Utilisation de gestes pour parler d'une histoire

#### Modes sonore et cinétique

1. Utilisation de bandes sonores (contre-exemple et exemple d'un registre de langue approprié pour une situation du quotidien).
  - Analyser des bandes sonores par les élèves et mettre en pratique des saynètes filmées dans lesquelles les élèves utilisent le registre de langue approprié à la situation pigée. Ils visionnent ensuite les vidéos.
2. Autoévaluation et objectivation d'un projet d'oral au moyen du visionnage de captures vidéo d'une production orale ou d'une prise de parole.
3. Utilisation du non-verbal pour faire une présentation orale
  - Activité Le détecteur de mensonge : après avoir présenté des extraits de l'émission animée par Patrice l'Écuyer, les élèves présentent deux vérités et un mensonge au reste de la classe au sujet de leurs vacances d'été.
4. Démonstration demandée pour accompagner une présentation orale.
  - Proposer aux élèves de présenter le Top 5 d'un sport ou d'un jeu vidéo et de faire une démonstration ou de présenter une vidéo.

À la lumière de ces conclusions tirées à partir de nos résultats, nous croyons avoir répondu à notre question de recherche (voir au chapitre 1). En effet, les pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par les élèves sont celles qui sont pilotées de telle sorte que les ensembles textuels multimodaux favorisent la compréhension et l'interprétation des informations (notions de français, compétences en lecture, écriture, communication orale et appréciation d'œuvres littéraires) et la production multimodale (production écrite imagée, production écrite narrée à des élèves plus jeunes, production d'un débat de classe filmé, production d'une saynète ou d'une pièce de théâtre, démonstration faite pendant une communication orale, etc.).

Ces conclusions mènent à discuter des pistes de solutions aux problèmes soulevés dans la problématique présentée au chapitre 1.

#### Pistes de solution aux problèmes soulevés dans la problématique

La problématique présentée au début de ce mémoire a dépeint le portrait global de la situation concernant le faible niveau de littératie de 50 % des Québécois qui se retrouve sous le niveau 3, niveau minimal requis pour fonctionner efficacement au quotidien, selon les rapports de 2013 (Statistique Canada, 2013). Les élèves décrocheurs provenant de milieu défavorisé ont été présentés comme une clientèle à risque de décrochage scolaire, diminuant ainsi les risques d'une scolarité complétée et de l'atteinte du niveau 3 de littératie. Plus spécifiquement, cette compétence étant essentielle au développement du plein potentiel d'un individu, il devenait important de se questionner sur l'évolution du contexte de communication et du rapport au sens qu'entretiennent les élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire quant à l'évolution de la littératie vers la LMM. Deux problèmes se distinguent dans le portrait dressé : la mobilisation de la multimodalité en classe de français par des enseignants du primaire était effectuée de manière disparate et inconsciente et les répercussions de sa mobilisation en classe de français sur la motivation scolaire d'élèves de 3<sup>e</sup> cycle du primaire en milieu défavorisé étaient peu documentées. Voici des pistes de solutions qui sont proposées à partir des résultats pour répondre à ces deux problèmes.

Pistes de solution pour intégrer des pratiques pédagogiques multimodales motivantes en français

Nous avons démontré que les enseignantes intègrent la multimodalité, sans toujours le savoir, à chacune des phases de l'enseignement explicite (phases de préparation, de réalisation

et d'intégration), durant les périodes de français. En effet, les enseignantes étaient peu conscientes de mobiliser des pratiques pédagogiques multimodales dans leur enseignement. De plus, l'enseignement explicite aussi a été présenté dans la problématique puisque cette structure d'enseignement permet aux élèves, surtout dans les milieux défavorisés, de faire des apprentissages morcelés et signifiants. Ces résultats et conclusions ont aussi permis d'établir que les pratiques pédagogiques jugées motivantes par les élèves sont celles qui sont pilotées de telle sorte que les ensembles textuels multimodaux favorisent la compréhension et l'interprétation des informations et la production multimodale (production écrite imagée, production écrite narrée à des élèves plus jeunes, production d'un débat de classe filmé, production d'une saynète ou d'une pièce de théâtre, démonstration faite pendant une communication orale, etc.). C'est pourquoi nous suggérons comme solution de favoriser un enseignement explicite dans les classes de milieux défavorisés (Bissonnette, *et al.*, ([2004], Lafontaine, [2014]) comme cela est déjà préconisé au MELS, en y mobilisant la multimodalité dans chacune des phases d'enseignement. En effet, cette piste de solution se base sur le fait qu'en phase de préparation, l'élément déclencheur et les retours sur les connaissances antérieures favorisent le sentiment de compétence des élèves puisqu'ils ont un point de départ sur lequel construire les apprentissages à réaliser (Viau, 2009 ; Royer, 2010). Ce moment est propice pour intégrer la multimodalité dans l'enseignement du français et cela peut facilement se faire au moyen d'une lecture multimodale (carte d'organisation des idées) ou encore par l'écoute d'un document sonore accompagnée d'une tâche signifiante à réaliser (GS0). L'annonce de la tâche ou du produit attendu, qui est aussi l'un des moments clés de cette phase, favorise aussi la motivation scolaire puisqu'elle rend les apprentissages intéressants et amplifie la perception de la valeur des tâches demandées. À cet effet, il faut préciser que la production

attendue annoncée doit être à caractère multimodal. Ce fait a été présenté dans les résultats : lorsque les élèves sont mis dans un mode de production, ils sont davantage motivés en français.

Au moment de la phase de réalisation, l'enseignant présente généralement un exemple et un contre-exemple de l'application d'une notion de français et fait une modélisation concrète de son application par une démonstration. Cette étape de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la communication orale semble idéale pour y intégrer la multimodalité soit dans l'enseignement, soit dans la production demandée. Plusieurs suggestions d'activités ont été faites dans le répertoire des pratiques pédagogiques et la recension des passages portant sur la multimodalité dans le PFEQ et la PDA seront utiles aux enseignants qui souhaitent effectivement intégrer la multimodalité dans cette phase d'enseignement.

Au sujet de la phase d'intégration, il est important de rappeler un fait ressorti des résultats de recherche : la tendance chez les élèves à quantifier la réussite en français concrètement par les notes obtenues pour se sentir compétents. À ce sujet, Pajarès (2000) affirme que l'autorégulation n'est pas facile chez tous les élèves, notamment les garçons. De surcroît, des spécialistes en motivation scolaire avancent que la perception de la compétence à réussir une tâche est plus tributaire de la réussite scolaire que les capacités réelles en elles-mêmes (Lecompte, 2007; Bouffard, *et al.*, 2006; Eccles et Wigfield, 2003; Johanson et Höler, 2012; Pajarès, 2002; Royer, 2010; Viau, 2009). Les élèves en milieu défavorisé ne perçoivent pas toujours de manière réaliste leurs capacités et ils ont besoin de concret pour réaliser leurs compétences réelles (Johanson et Höler, 2012; Noddings, 1996; Pajarès 2002; Pajarès et Jonhson 1994; Pajarès et Valiante, 2001; Pajarès, *et al.*, 1999). C'est pourquoi les pratiques pédagogiques multimodales qui permettent de rendre compte de la progression des élèves par



une rétroaction (sous forme de notes ou de commentaires constructifs) semblent être les plus motivantes pour eux. Tel est le cas du projet d'enseignement de l'oral qui se déroulait dans la classe de GS0 lorsque les observations ont été faites. Tel est aussi le cas de l'application du code de correction en classe et qui semble être très exigeant pour les élèves, mais auquel ces derniers se réfèrent pour bien rédiger leur production écrite. La multimodalité en phase d'objectivation permet donc une réflexion sur les apprentissages réalisés par le biais des retours métacognitifs dans lesquels il est souhaité faire réaliser une production multimodale en guise de rappel des acquisitions faites (référentiel créé, commenté oralement et enregistré, bâtir une carte d'organisation des idées, effectuer un dessin accompagné de texte, etc.).

Enfin, la dernière proposition faite pour intégrer la multimodalité est d'aborder le thème des métiers de manière utilitaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire en milieu défavorisé. La littératie correspond à la capacité pour un individu de fonctionner pleinement en société en utilisant son plein potentiel pour réaliser ses buts et ses objectifs (Moreau, *et al.*, 2013). En ce sens, l'apport de la LMM est réel dans la situation où KTG1 a dit vouloir améliorer sa fluidité en lecture en lisant à haute voix, car cela sera nécessaire pour son futur métier de chef cuisinier. Ce sont les habiletés de décodage liées aux exigences de son futur métier (lire les ingrédients, reconnaître les images d'épices, rédiger un menu, etc.) qui sont à la base de la volonté de cet élève de s'engager et à persévérer en français. Il est important d'amener les élèves à se questionner sur ce sujet, surtout en milieu défavorisé, où la dimension hautement pragmatique des compétences en français (perception de la valeur) semble motiver les élèves à s'engager dans la tâche.

Pistes de solution pour intégrer de manière équilibrée la multimodalité dans les pratiques pédagogiques

Il serait intéressant que les enseignantes de 3<sup>e</sup> cycle du primaire de milieu défavorisé intègrent davantage d'activités d'enseignement-apprentissage qui mobilisent les modes sonore et cinétique, car ces derniers semblent très peu mobilisés alors que plusieurs élèves s'expriment favorablement envers les activités qui les mettent à profit. À ce sujet, nos résultats suggèrent d'utiliser davantage la vidéo informative et le film en classe. Ces médiums sont hautement multimodaux puisqu'ils exigent des habiletés de décodage, de compréhension et d'interprétation variées. Que ce soit à la télévision, sur une tablette ou à l'ordinateur, la vidéo prend de plus en plus de place dans l'environnement global des élèves. Devant cette évolution rapide des moyens de communication qui exigent des habiletés de plus en plus complexes, il devient très intéressant de travailler le français en classe à partir de ces médiums. Des suggestions sont également faites à cet égard dans les programmes ministériels et dans le répertoire proposé.

Dans un autre ordre d'idées, les enseignantes des deux classes ont très peu discuté des pratiques faites relativement à la compétence *apprécier des œuvres littéraires* qui est prescrite au même titre que les compétences *lire des textes variés*, *écrire des textes variés* et *communiquer oralement dans divers contextes*. Elles ont mentionné aborder l'appréciation littéraire « par la bande » avec quelques questions d'appréciation de lecture en surface; toutefois, l'appréciation littéraire peut être multimodale : cercles de lecture, illustrations, intégration de la vidéo (Brahim, 2014, Colletta, 2004; Tellier, 2013;). Notre recherche s'est attardée aux pratiques pédagogiques mobilisant la multimodalité à titre de support d'enseignement certes, mais tout un pan de la recherche en LMM s'intéresse à la multimodalité comme objet d'enseignement.

L'enseignement de la LMM en tant qu'objet pourrait possiblement être aidant pour les élèves à l'égard de cette compétence qui exige d'émettre une opinion en se basant sur les ouvrages qui sont eux-mêmes de nature de plus en plus multimodale.

Pistes de solution pour intégrer la multimodalité dans l'enseignement du français malgré certaines limites du milieu défavorisé

Malgré toute leur volonté, les enseignantes participantes ont mentionné des limites à considérer et qui sont relatives au milieu défavorisé. Tout d'abord, en milieu défavorisé éloigné rural, comme c'était le cas pour la classe de KT0, les élèves n'ont pas la possibilité d'assister à des pièces de théâtre, car l'école ne peut supporter les frais associés aux déplacements et à l'hébergement. D'ailleurs, KT0 a mentionné que le Club Optimiste de la région subventionnait souvent les activités parascolaires proposées aux élèves. Cela réduit considérablement l'apport des modes cinétique et sonore en classe. Ensuite, autant dans un contexte urbain ou rural éloigné, en milieu défavorisé les équipements informatiques sont souvent désuets ou très en retard sur les avancées technologiques, le matériel, les programmes et les produits offerts. En raison de bris, parfois, jusqu'à quatre élèves doivent travailler sur le même poste d'ordinateur lors des périodes de recherche et de travail au laboratoire informatique, ce qui a été perçu dans le cas des deux écoles sondées. Nous sommes conscientes que ces bris peuvent survenir dans les écoles de tous les milieux, mais les enseignantes enseignant en milieu défavorisé ont tenu à le spécifier comme étant un problème inhérent à leur milieu. Les outils informatiques sont utilisés de manière limitée et la littératie traditionnelle et mono modale reste très présente en classe en milieu défavorisé. Dans ce contexte, l'école est parfois le seul lieu de contact avec les technologies, le monde numérique et la multiplication des moyens de communication pour ces

élèves vivant dans un milieu défavorisé. Le manque de ressources dépeint dans les écoles participantes semble être un frein à la mobilisation de la multimodalité en classe. Ce sont des limites importantes considérant qu'éventuellement, les élèves qui vivront des situations de vie courante exigeant des habiletés complexes de décodage, de compréhension et d'intégration (Lebrun, *et al.*, 2012).

Ces pistes de solutions proposées contribuent à l'avancement des connaissances par leurs retombées dans le milieu de l'éducation. Ces retombées sont de l'ordre pratique et scientifique. Les voici qui sont présentées à la suite.

#### Les retombées pratiques de la recherche

L'une des principales retombées pratiques de notre recherche réside dans l'identification de pratiques pédagogiques multimodales motivantes à réaliser dans l'enseignement du français au troisième cycle du primaire. À partir des propositions faites et du répertoire de pratiques présenté, les enseignants pourront intégrer la multimodalité dans les différents volets du français (lecture, écriture, oral, appréciation littéraire). Ces pratiques sont aussi réalisables au sein des différentes phases de l'enseignement explicite selon ce qui est prescrit dans les programmes ministériels, même en milieu défavorisé. Notre recherche peut aussi contribuer au travail des conseillers pédagogiques en français et à la réussite éducative puisqu'ils pourront proposer aux enseignants qu'ils accompagnent des pratiques pédagogiques multimodales significatives et motivantes pour les élèves. Également, les professeurs qui enseignent à la formation initiale à l'enseignement pourront intégrer ces pratiques dans leurs cours dans l'espoir que les étudiants les mettent de l'avant dans leurs stages et dans leur éventuelle classe.

### Les retombées théoriques de la recherche

Notre recherche a d'abord fourni un apport théorique en comblant en partie le vide qui entoure la visée motivationnelle de la LMM en contexte de milieu défavorisé. D'abord, les concepts de texte multiple et de lecture/écriture multimodales en classe ont été exemplifiés à partir des pratiques recensées chez les enseignantes participantes. Ensuite, d'un point de vue théorique, la multimodalité a bien été décrite en classe au primaire de par les pratiques recensées au sein des quatre grandes combinaisons modales de ce projet. D'ailleurs, le répertoire présenté est, à notre connaissance, le premier inventaire de pratiques pédagogiques multimodales effectives au primaire. Ainsi, nous croyons avoir contribué à mieux comprendre la LMM à titre de support à l'enseignement du français au primaire et à mieux cerner son application concrète en classe par le biais de pratiques pédagogiques multimodales.

Un deuxième apport important de cette recherche consiste dans le fait d'avoir pu cibler des pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire à partir de deux des principaux indicateurs de la motivation, c'est-à-dire le sentiment de compétence et la perception de la valeur de la tâche. Ainsi, la mobilisation de pratiques pédagogiques multimodales motivantes au 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans un contexte de milieu défavorisé a pu être démontrée.

## CONCLUSION

Cette recherche qualitative a dépeint en problématique une situation préoccupante concernant le faible niveau de littératie des Québécois (niveau 2). L'évolution du rapport au sens et des contextes de communication montrent la nécessité de renouveler les contextes d'enseignement-apprentissage du français au primaire notamment en milieu défavorisé puisque la LMM est de plus en plus présente dans l'environnement des élèves. La clientèle des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire provenant de milieu défavorisé, en raison de ses besoins spécifiques en matière de motivation à long terme, est celle qui a été ciblée pour cette étude étant donné l'important taux de décrochage dans ce contexte. Ces constats ont mené à la question de recherche suivante : quelles sont les pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire en milieu défavorisé? Nous poursuivions deux objectifs de recherche : identifier des pratiques pédagogiques multimodales effectuées par des enseignantes du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et distinguer celles jugées motivantes par les garçons et par les filles.

Le cadre théorique de la recherche a présenté en profondeur les trois concepts à l'étude pour la recherche : la LMM et les combinaisons multimodales (textuel et visuel, textuel et sonore, textuel et cinétique, sonore et cinétique), les pratiques pédagogiques qui découlent du paradigme de la multimodalité et de l'approche pédagogique multimodale, et la motivation scolaire. Plus précisément, la dynamique motivationnelle selon Viau (2009) ainsi que la

perception de la valeur de la tâche et le sentiment de compétence ont été choisis pour étudier la motivation scolaire en lien avec les pratiques pédagogiques multimodales en milieu défavorisé.

Le troisième chapitre a exposé la méthodologie employée pour mener cette recherche exploratoire et descriptive. Notre étude a eu lieu dans deux écoles de milieux défavorisés auprès de 27 élèves et de deux enseignants. Ces participants ont été sélectionnés à partir d'un échantillon de convenance. Les outils de collecte des données (la grille d'observation, l'enquête par questionnaire et l'entrevue semi-dirigées) et les méthodes d'analyse des données de l'analyse de contenu et l'analyse statistiques nous ont permis d'arriver à saturation des données et de la trianguler pour arriver à nos résultats.

Les résultats ont permis de cibler des pratiques pédagogiques multimodales effectuées dans les cours de français au 3<sup>e</sup> cycle du primaire en milieu défavorisé. Ces pratiques se regroupent dans les quatre combinaisons multimodales à l'étude et certaines d'entre elles ont été jugées motivantes à différents degrés par les garçons et par les filles. Par exemple, la lecture de bandes dessinées (modes textuel et visuel), la lecture à haute voix pour la révision des structures de phrases (modes textuel et sonore), l'enseignement de la notion des groupes de mots dans la phrase en faisant représenter les groupes physiquement par les élèves (modes textuel et cinétique), l'autoévaluation de ses prises de parole par le visionnement de captures vidéo (modes sonore et cinétique), sont des pratiques réalisées par les enseignantes participantes et jugées motivantes par leurs élèves. La distinction entre le genre et la motivation associée aux pratiques pédagogiques multimodales n'a pu être établie.

La discussion a permis d'élaborer un répertoire de ces pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes par les élèves. Plusieurs solutions ont été émises en lien avec



les conclusions de la recherche et les problèmes soulevés dans le chapitre un. Les trois recommandations sont les suivantes : proposer une formation pour les enseignants à l'égard de la LMM et de sa mobilisation au primaire afin que cette dernière soit mobilisée dans chacune des phases de l'enseignement explicite (préparation, réalisation, intégration) impliquant d'avantage les modes sonore et cinétique en interaction. Une application plus équilibrée de la LMM en classe est ainsi souhaitée. Ensuite, l'utilisation de la thématique des métiers en lien avec la LMM en classe a aussi été suggérée comme piste de solution pour soutenir la motivation scolaire au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. Enfin, la mobilisation de la LMM en tant qu'objet d'enseignement a été avancée en lien avec développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraire.

Cette recherche ouvre des pistes de recherche à bien des égards. D'abord, il serait intéressant d'approfondir les connaissances sur la LMM dans l'acquisition de la compétence à *Apprécier des œuvres littéraires* puisque les données à ce sujet étaient absentes dans notre recherche. Ensuite, la mobilisation de la LMM dans la phase d'enseignement de l'objectivation a aussi été peu abordée par les enseignantes et les élèves participant à cette recherche. Comme il s'agit d'une période de réflexion métacognitive pour l'élève concernant ses apprentissages, il pourrait être important de s'attarder la LMM comme outil de réflexion métacognitive dans cette phase d'enseignement. Enfin, donné que la distinction entre les genres (garçons ou filles) concernant la motivation provoquée par les pratiques pédagogiques multimodales a été impossible pour notre recherche, il pourrait être intéressant de se pencher davantage sur ce sujet dans d'éventuelles recherches afin de démystifier clairement s'il y a bel et bien une différence entre les genres concernant la motivation scolaire en milieu défavorisé ou si cette dernière affectée par d'autres facteurs.

## 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.
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage, (2<sup>e</sup> ed)*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- 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.
- 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.
- Barbeau, D., Montigny, 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.
- Bazalgette, C. et Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality : a critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.
- Brahim, A. (2014). Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 17-32.
- 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.
- 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 Étienne, B. et Chapelle, G. (dir.). (2011) *Apprendre à apprendre*. Paris : 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 Étienne, B. et Chapelle, G.(dir.). (2011) *Apprendre à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouffard, T. (2011) Des apprenants autonomes Dans Étienne, B. et Chapelle, G. (dir.). (2011) *Apprendre à apprendre*. Paris : 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. (2013). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Dans Monique L., Nathalie L., & Jean-François, B. (2013). *La littératie médiatique multimodale, De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ. P.33-43.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris, France : Harmattan.
- Cardinet, A. (2009). *Développer les capacités à apprendre. De Feuerstein à la médiation des apprentissages*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Carricano, Pujol & Bertrandias .(2010). *Analyse des données avec SPSS*. France : Pearson Education.
- Cartier, S.C., Butler, D.L. et Janosz, M.(2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-632.

- Chen, J. A. et Pajarès, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students : Relation to epistemological beliefs and academic motivation on achievement in science.
- 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. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
- 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.
- Coletta, J-M. (2007). Signaux corporels et acquisition du langage : des relations constantes et étroites. *Langage & Pratiques*, 39, 20-33.
- 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 mixtes 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.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Chenelière.
- Eccles, J.S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec, Canada : Chenelière.

- 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.
- 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.
- Gaudreau, M. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.<
- Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Hamm, L. (1986). *Lire des images*. Paris: Armand Colin.
- 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 (9e 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.
- Johanson, H et Höler, I. (2012). : capital culturel et social moins élevé chez les élèves éfavorisés. La salle de classe reproduit les inégalités sociales.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches (3e éd.)*. Québec, Canada : ERPI.

- Kress, G. (2010) *Multimodality : a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Kress, G. et Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Lacelle, N. (2012). Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale. Dans Monique, L., Nathalie, L et Jean-François, B. (eds.). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, pp. 171-188. Québec : PUQ,
- Lacelle, N et Boutin, J-F. (dir.) (2015). Vers une « multilecture » et « une multiécriture » littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, Vol. 1.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J-F., Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire. Dans Lizanne, L. et Joanne, P (dir.). *Littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, pp.169.
- Lafontaine, L. (2001). Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire thèse de doctorat publiée à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L. (2014). Privilégier l'entrée par la littératie en milieu défavorisé. *Vivre le primaire*, 27(2), 28-33.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- L'Écuyer, R. (1990). Chapitre 2, Étapes de l'analyse de contenu, modèle général. Dans *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et conception de soi*. Québec : PUQ.
- Lebrun, M et Lacelle, N. (2012). Évaluer les compétences en littératie médiatique multimodale. *Québec français*, 166, 48-50.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *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. (2013). La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale. *GLOBE Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors série), 59-90.
- Legendre, R. (2006). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, (3<sup>e</sup> ed). Québec, Canada : Guérin.
- Leu, D. J., Castek, J., Henri, L.A., Coiro, J., & McMullan, M. (2004). The Lessons that Children Teach Us : Integrating Children's Literature and the New Literacies of the Internet. *The Reading Teacher*, 57, 496-503.
- 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 Boek.
- Messier, G. (2015). *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, Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (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](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/>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2013c). *Valorisation de la réussite scolaire des garçons*. Site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [En ligne].



<http://www.mels.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/valorisation-de-la-reussite-scolaire-des-garcons/> (2 octobre 2013)

- 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. (2006). *Dictionnaire de pédagogie* : 120 notions-clés, 320 entrées, classement thématique. Paris, France : Nathan.
- Morandi, F. et La Borderie, R. (2006). *Introduction à la pédagogie*. Paris, France : Armand Collin.
- Moreau, A.C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions? *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- Noddings, N. (1996). Current directions in self research: Self-concept, self-efficacy, and possible selves. Symposium presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York: N-Y.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Paris, France : Éditions de l'OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Paris, Éditions de l'OCDE.
- Pajarès, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajarès, F. et Johnson, M.J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajarès, F., Miller, M. D. et Johnson, M. J. (1999). Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.
- Pajarès et Valiante, (2001). Influence of Self-Efficacy on Elementary student's Writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Peraya, D. (2006). Communication et formation médiatisées dans l'enseignement supérieur universitaire : l'émergence des dispositifs hybrides et comment en rendre compte ? Dans

Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire : Actes du 23e Congrès de l'AIPU.

- Reuter, Y, Azria-Cohen, C, Daynay, B, Delcambre, I, Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. France, Paris : De Boeck.
- Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans Monique, L., Nathalie, L, Jean-François, B. *La littérature médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, pp. 203-2016. Canada : PUQ.
- Robertson, A. (2004). Le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économique défavorisé. Mémoire de maîtrise, UQAC.
- Royer, É. (2010). *Leçon d'éléphant : pour la réussite des garçons à l'école*. Québec, Canada : École et comportement.
- Roy, N., Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse qualitative : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 155-180.
- 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.
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In Bergeron; Plessis-Bélaïr; Lafontaine (eds.), pp. 223-245. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Tellier, Marion (2013). Je gestualise, donc j'enseigne : La place du geste pédagogique dans la classe de langue. *Québec Français*, 170, 62-63.
- Terrise, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. et Martienet, N. (2000). Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation. *Brock Education*, 13(2), 62-80.

- The New London Group (NLG). (1996). A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Van Leuween, T. (2001). Semiotics and Iconography. Dans Theo, V. L. et Carey, J. *The Handbook of Visual Analysis*, pp. 92-118. London: UK : SAGE publications.
- 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*. Québec, Canada : ERPI.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- 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.

## APPENDICES

## APPENDICE A

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

### **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, transparents, exposé, saynète, article pour le journal, petit livre), présenter oralement, par écrit ou selon un mode multimédia, les résultats de sa démarche.

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

**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 desquels 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

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

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



## APPENDICE B

## Grille d'observation validée

<b>GRILLE D'OBSERVATION NON PARTICIPANTE</b>	
<b>Commission scolaire :</b> <b>Nom de l'enseignant : KT0 / GS0</b> <b>3<sup>e</sup> cycle, niveau :</b> <b>Activité observée :</b> <b>Numéro de la séance (1, 2, 3) :</b> <b>Heure et durée de l'observation :</b> <b>Documents supports récoltés :</b>	<b>NOTES PERSONNELLES</b> (à formuler dès la fin d'une séance) :
<b>CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT :</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aménagement de la classe :</li> <li>- Disponibilité du matériel (ordinateur, support papier, etc.) :</li> <li>- Regroupement des élèves :</li> <li>- autres :</li> </ul>
<b>SITUATION D'APPRENTISSAGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intention pédagogique :</li> <li>- matériel utilisé :</li> <li>- Tâche proposée :</li> </ul>
<b>PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ASSOCIÉES À LA LMM</b>	Production émission réception compréhension  Combinaison des modes sémiotiques : textuel

	sonore cinétique visuel
<b>OBSERVATIONS DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES</b>	
<b>ENSEIGNANT</b>	<b>ÉLÈVE</b>
À considérer : temps d'enseignement, contexte de la situation observée, disponibilité de l'enseignant pour les élèves, laisser des choix aux élèves, rétroaction, etc.	À considérer : Effort fourni, difficultés rencontrées, moyens pour régler les difficultés, coopération entre les élèves, tâche menée à terme, apprentissage effectué, comportements adéquats et inadéquats, etc.

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

## APPENDICE C

Questionnaire sur les pratiques pédagogiques motivantes pour les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du  
primaire

Bonjour à toi !

Merci de participer à ce questionnaire qui nous aidera à comprendre quelles sont les pratiques pédagogiques multimodales qui sont motivantes en français et précisément au 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

Tu liras plusieurs nouveaux mots et expressions dans ce questionnaire. Voici quelques définitions qui t'aideront à bien comprendre les questions.

**Littératie médiatique multimodale** : La capacité de comprendre et de produire des messages qui font appel au texte, au son, à l'image et au mouvement (cinétique) en même temps. Par exemple, dans une bande-dessinée, les cases contiennent des images et des bulles de texte. Il y a là le mode textuel (écriture) et visuel (images).

**Pratiques pédagogiques multimodales** : Ce que ton enseignant fait en classe, ce qu'elle utilise comme matériel et les activités qu'elle te propose pour apprendre le français et qui touchent au texte, au son, à l'image et au mouvement (cinétique) en même temps. Par exemple, faire une tempête d'idées avec l'enseignante avant de commencer un projet d'écriture ou de lecture.

**Être motivé** : Quand on parle de la motivation scolaire, cela veut dire de faire des efforts et de persévérer à réussir ton année et pour faire des apprentissages, même quand cela est difficile pour toi.

**Livre numérique** : tous les livres que tu peux lire sur une tablette, sur le tableau blanc interactif (TBI), sur une liseuse électronique ou sur un site Internet comme [www.iletaitunehistoire.com](http://www.iletaitunehistoire.com)

Dans ce questionnaire, il y a 72 questions divisées en quatre sections :

1. La première section nous sert à recueillir les informations techniques sur qui tu es et sur ton niveau.
2. La deuxième section comporte des questions sur ce qui te motive en français.
3. La troisième section porte sur le matériel et les activités que tu fais en français et qui combine le texte et les images (bloc A), le texte et le verbal ou le son (bloc B), le texte et le cinétique ou les gestes (bloc C) et le dernier bloc (bloc D), le verbal et le cinétique qui concerne surtout les gestes et les mouvements.
4. La quatrième section présente trois questions portant sur la coopération dans les activités de la classe.

### Consignes

- 1- Tu dois répondre à toutes les questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
- 2- Lis bien la question et la légende et encercle ou fais un X sur la réponse de ton choix après chaque question.

### Légende

**S/O** signifie sans objet. Cela veut dire que ce qui est dit dans la question est une activité que tu n'as jamais encore fait dans tes cours de français.

**Jamais** veut dire que ce qui est dit dans la question est fait en classe, mais que cela ne te motive pas du tout.

**Parfois** veut dire que ce qui est dit dans la question est fait en classe de français et que cela te motive un petit peu.

**Souvent** veut dire que ce qui est dit dans la question est fait en classe de français et que cela te motive la plupart du temps.

**Toujours** veut dire que ce qui est dit dans la question est fait en classe de français et que cela te motive tout le temps.

<b>S/O</b>	<b>Jamais</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
------------	---------------	----------------	----------------	-----------------

## Section 1 Informations générales

Encerle la réponse

1. Je suis un garçon une fille
2. Je suis en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année / 5<sup>e</sup> année / 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année / 6<sup>e</sup> année

## Section 2 Informations générales sur la motivation en français

**Pour répondre aux prochaines questions, tu dois encercler ou faire un X visiblement sur ton choix de réponse.**

### En français...

3. Je me sens bon ou bonne en lecture quand je lis des textes sur un site Internet.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

4. Je me sens bon ou bonne en lecture quand je lis des livres numériques (sur une liseuse, sur une tablette, sur Internet).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

5. Je me sens bon ou bonne en lecture quand je lis des bandes dessinées.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

6. Je me sens bon ou bonne en lecture quand je lis des albums (livres avec du texte et des images).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

7. Je me sens bon ou bonne en écriture quand j'écris des livres numériques que je peux déposer sur Internet ou présenter sur un PowerPoint.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

8. Je me sens bon ou bonne en écriture quand j'écris un courriel.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

9. Je me sens bon ou bonne en écriture quand **j'écris** une bande dessinée.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

10. Je me sens bon ou bonne en communication orale lorsque je peux me regarder et m'entendre.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

11. Je me sens bon ou bonne en communication orale quand j'ai un support visuel à présente (un animal, un objet, une affiche, un livre, une personne, un projet personnel, une collection, etc.).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

## En français...

12. Je trouve utile pour moi de laisser des traces dans mon texte brouillon pour corriger ma production écrite (couleur, cœur, étoile, etc.).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

13. Je trouve utile de lire à l'aide d'un ordinateur.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

14. Je trouve utile d'écrire à l'aide d'un ordinateur.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

15. Je trouve utile d'écouter des émissions de radio et de les commenter par écrit.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

16. Je trouve utile de lire des bandes dessinées en français.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------



17. Je trouve utile de lire des livres numériques sur une liseuse, sur une tablette, sur Internet.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

18. En classe de français, quand je fais une lecture sur Internet, j'en parle à ma famille et à mes amis (es).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

19. Dans mes cours de français, quand j'écris une histoire, un texte ou un livre numérique à l'ordinateur, je peux le réutiliser en dehors de l'école.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

20. Dans mes cours de français, quand je me regarde et que je m'entends, j'améliore ma manière de parler en dehors de l'école.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

### Section 3 Informations sur la littératie médiatique multimodale comme support d'enseignement en français

#### Bloc A : modes textuel et visuel (texte et image)

#### En français...

21. L'enseignant nous demande d'écrire un texte à partir d'une image.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

22. L'enseignant nous demande d'écrire un texte à partir d'une œuvre d'art.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

23. L'enseignant nous fournit une banque d'images (imprimées ou en ligne) pour en ajouter dans un projet d'écriture.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

24. L'enseignant nous fournit une banque d'images (imprimées ou en ligne) pour ajouter à une affiche.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

25. Je suis motivé(e) à lire quand l'image m'aide à comprendre le texte.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

26. Je suis motivé(e) à écrire quand je peux compléter mon texte avec une image qui a du sens.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

## En français...

27. L'enseignant nous demande de réviser nos textes en appliquant un code de correction dans lequel il y a des images, des symboles, des couleurs, des traces visuelles (cœur, étoile, encercler avec des couleurs, etc.).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

28. L'enseignant nous enseigne des notions de grammaire avec des bandes dessinées (vocabulaire, onomatopées comme Bang! et Pow!, ponctuation, etc.).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

29. Dans la classe de français, nous écrivons et nous dessinons des bandes dessinées.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

30. Nous créons des publicités dans lesquelles il y a du texte et une ou des images.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

31. L'enseignant fait une carte d'exploration (carte conceptuelle, tempête d'idées, carte mentale) avec nous avant de commencer un projet d'écriture.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

32. En lecture, nous survolons un texte pour prévoir son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

33. Nous lisons des bandes dessinées.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

34. En lecture, je suis motivé (e) à lire quand il y a des images qui accompagnent le texte.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

**Bloc B : modes textuel et sonore (texte et son)**

**En français...**

35. Nous lisons nos textes à haute voix pour repérer des erreurs de structure de texte et des erreurs d'accords.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

36. Nous lisons des fables, comme Le Renard et le Lièvre ou la Cigale et la fourmi, à haute voix.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

37. Nous chantons des chansons.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

38. Nous commentons verbalement des publicités que nous avons lues.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

39. En lecture, je suis motivé (e) à lire des œuvres littéraires quand je peux les lire à haute voix.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

40. Nous lisons des chansons.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

41. Nous lisons des bandes dessinées et nous les commentons verbalement.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

42. L'enseignante lit à haute voix des articles du journal (imprimés ou sur Internet).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

43. En lecture, je suis motivé (e) quand je lis à haute voix des textes qui ont des sonorités (chansons, poèmes, fables).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

## En français...

44. Nous écrivons des bandes dessinées et nous les commentons verbalement.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

45. Nous écrivons des chansons.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

46. En écriture, je suis motivé (e) quand j'écris des textes qui ont des sonorités (chansons, poèmes, fables, bandes dessinées) et que je lis ensuite à haute voix.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

47. Dans un cercle de lecture, j'échange verbalement avec les autres au sujet des commentaires que j'ai écrits dans mon carnet de lecture (journal de lecture, fiche de lecture).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

48. Je suis motivé (e) à m'exprimer oralement quand je suis dans un cercle de lecture (parler d'une lecture en petit groupe).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

### Bloc C : modes textuel et cinétique (texte et mouvements)

## En français...

49. L'enseignante lit un extrait de livre et utilise une carte géographique pour nous montrer où sont les lieux de l'histoire.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

50. L'enseignant utilise une carte géographique ou un globe terrestre pour situer les déplacements du personnage d'une histoire.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

51. L'enseignant utilise une carte géographique ou un globe terrestre pour situer les évènements d'une nouvelle de journal.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

52. L'enseignant nous explique le sens d'un nouveau mot en utilisant des gestes.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

53. En lecture, je suis motivé (e) à lire quand on fait des gestes ou des mouvements pour parler de l'histoire.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

54. Nous regardons l'adaptation cinématographique (film) d'une œuvre lue.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

55. Nous commentons par écrit le film d'un conte, d'une légende, d'une fable ou d'un roman lu en classe (adaptation cinématographique).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

56. Nous assistons à une pièce de théâtre tirée d'un livre que nous avons lu en classe.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

57. Nous donnons notre opinion par écrit sur une pièce de théâtre à laquelle nous avons assistée.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

58. Je suis motivé (e) à apprécier des œuvres littéraires quand je peux les lire et les voir en vrai (pièce de théâtre, film, etc.).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

### Bloc D : modes sonore et cinétique (son et mouvement)

#### En français...

59. Dans un cercle de lecture, j'utilise mon non-verbal (gestes, posture, expressions du visage) pour montrer que je ne suis pas d'accord.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

60. Dans un cercle de lecture, j'utilise mon non-verbal (gestes, posture, expression du visage, lever la main) pour montrer que je ne comprends pas.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

61. Je suis motivé (e) à communiquer oralement quand je peux faire des gestes pour m'aider à donner à mes idées.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

62. Je suis motivé (e) à communiquer oralement quand je peux parler d'une bande-vidéo (extrait de film, bande-annonce, vidéo sur Youtube, vidéoclip, etc.).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

63. Je suis motivé (e) à communiquer oralement quand je peux parler au sujet d'une bande sonore (émission de radio, extrait de film entendu, bande-annonce de film entendue, extrait de livre entendu, publicités entendues, etc.).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

#### En français...

64. Nous créons des messages publicitaires que nous filmons.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

65. Nous commentons verbalement le film d'un conte, d'une fable, d'une légende ou d'une bande dessinée que nous avons lue en classe.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

66. Nous filmons un échange verbal et nous le regardons afin de nous écouter (ex : cercles de lecture).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

67. Nous commentons à haute voix une pièce de théâtre que nous avons vue.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

68. L'enseignant lit à haute voix un extrait de livre et nous montre le trajet d'un personnage avec le globe terrestre ou une carte du monde.

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

69. Je suis motivé (e) à m'exprimer oralement quand je peux me voir et m'entendre (enregistrement vidéo).

S/O	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
-----	--------	---------	---------	----------

### **Participation volontaire à l'entrevue**

Deux garçons et deux filles de ta classe seront rencontrés pour discuter en personne à propos du sujet du questionnaire.

Serais-tu d'accord pour participer à une entrevue avec la chercheuse?

Encerle la réponse : **Oui** **Non**

Écris ton nom pour nous permettre de te retrouver si tu souhaites passer l'entrevue.

**Mon nom** \_\_\_\_\_

## APPENDICE D



## Protocole d'entrevue semi-dirigée pour les enseignants

### À faire avant de commencer l'entrevue semi-dirigée

- A) Mettre le participant à l'aise (enregistrement à des fins privées, amélioration de la connaissance, aucune reconnaissance du visage et du nom de la personne).
- B) Présenter le carton de définition de la LMM à l'enseignant pour qu'il l'ait sous les yeux durant l'entrevue.
- C) Informer du contenu des questions (LMM, motivation, pratiques pédagogiques).
- D) Informer de la durée de l'entrevue (21 questions, 25 à 40 minutes).
- E) M'assurer que l'enregistrement fonctionne.

### Questions portant sur les pratiques pédagogiques de LMM

1. Quelles sont les **activités** et les **regroupements** que vous proposez à vos élèves en français...
  - a. Lecture multimodale? (lecture en ligne, projet de lecture, lecture aux plus petits, etc.).
  - b. Écriture multimodale? (Dictée, projets d'écriture et production écrite, autres projets multidisciplinaires ou entre les cycles, carte conceptuelle).
  - c. Communication orale multimodale? (Cercle de lecture, débat d'école, élections scolaires, conseil de coopération, intercom, etc.).
2. Quel matériel utilisez-vous pour enseigner les notions de français à vos élèves?
  - a. En lecture ?
  - b. En écriture ?
  - c. En communication orale ?
3. Quelles sont les activités multimodales pour lesquelles vous faites de la modélisation?
4. Est-ce que cela motive vos élèves d'ajouter une image à un texte qu'ils ont écrit? Pourquoi?
5. Cela motive-t-il davantage les garçons ou les filles? Pourquoi?
6. Est-ce que cela motive vos élèves de lire une œuvre littéraire et de voir l'adaptation cinématographique? Pourquoi?
7. Cela motive-t-il davantage les garçons ou les filles? Pourquoi?
8. Quand vous enseignez l'oral, que faites-vous? Est-ce qu'il est motivant pour vos élèves d'enregistrer leur présentation orale ou les interactions verbales et de les regarder par la suite? Pourquoi?

### Questions portant sur la motivation scolaire des élèves en français

9. Dans votre enseignement, quelles démarches et notions de français modélisez-vous?
10. Selon vous, quelles sont les activités multimodales qui motivent les filles (lecture/écriture/communication orale)? Pourquoi?
11. Selon vous, quelles sont les activités multimodales qui motivent les garçons (lecture/écriture/communication orale)? Pourquoi?
12. Dans votre manière d'enseigner les notions de français, quel matériel motive les filles? Pourquoi?
13. Dans votre manière d'enseigner les notions de français, quel matériel motive les garçons? Pourquoi?
14. Avez-vous été témoin de manifestations de motivation scolaire en français en lien avec la LMM? Décrivez la situation.
15. Dans quels moments avez-vous l'impression que les filles se sentent compétentes en français?
16. À quels moments avez-vous l'impression que les garçons se sentent compétents en français?
17. Quels sont les moments où les élèves semblent se dire qu'ils ne peuvent accomplir une tâche de lecture, d'écriture ou de communication orale avant même d'avoir commencé? Est-ce que cela semble arriver plus souvent chez les filles que chez les garçons? Quels sont les comportements d'évitement dont vous êtes souvent témoin en français (ex : perdre son temps, chercher son matériel, regarder dehors, aller à la salle de bain, etc.)?
18. Quels sont les signes de nervosité ou d'absence de nervosité chez vos élèves dans une tâche de lecture multimodale, d'écriture multimodale ou de communication orale multimodale?
19. Parlez-moi des moments où les élèves travaillent en coopération pour réaliser des tâches en français (exercices, projets de lecture/écriture). Comment cela motive-t-il les élèves? Avez-vous l'impression que le contact des autres élèves les aide à mieux comprendre et travailler en français?
20. De quelle manière l'enseignement explicite ou stratégique prend-il forme dans votre enseignement du français? (Parler du rappel de **l'utilité**, de **la modélisation**, de **la pratique coopérative** entre les élèves et de **la rétroaction/feedback**).
21. À quelles occasions les élèves réutilisent les connaissances apprises et les compétences développées en français à d'autres contextes que le contexte scolaire? (Transfert des connaissances en dehors de la classe).

Avez-vous autre chose à ajouter à l'entrevue? Merci.

## APPENDICE E

## Protocole d'entrevue semi-dirigée pour les élèves

### À faire avant de commencer l'entrevue semi-dirigée

- A) Écrire le code alphanumérique de l'élève sur la grille d'entrevue.
- B) Mettre le participant à l'aise (enregistrement à des fins privées, amélioration de la connaissance, aucune reconnaissance du visage et du nom de la personne).
- C) Informer du contenu des questions (contenu des cours de français, motivation, pratiques pédagogiques).
- D) Informer de la durée de l'entrevue (25 à 40 minutes).
- E) S'assurer que l'enregistrement fonctionne.

### Questions portant sur les pratiques pédagogiques de LMM en français

#### Motivation

- 1- Jusqu'à maintenant, quel genre d'élève crois-tu être en français (bon ou non, dérangeant ou calme, etc.)?
- 2- Es-tu satisfait de tes résultats des autres années en français? Pourquoi?
- 3- En ce moment en français, as-tu l'impression d'être meilleur ou moins bon/bonne qu'avant?
- 4- À quel moment te sens-tu bon en français? As-tu toujours l'impression que tu peux réussir une tâche que l'on te demande (en lecture, en écriture et en oral)? Pourquoi?
- 5- Qu'est-ce qui te rend nerveux en français, en lecture/ en écriture/ en communication orale? Comment fais-tu pour t'en rendre compte (rougeur, tremblements, mains moites, cœur qui bat, envie d'aller à la salle de bain)?
- 6- Quelles sont les démonstrations que ton enseignant fait en lecture, en écriture, en communication orale avant de commencer un projet?
- 7- Est-ce que tu arrives à voir tes progrès en français :
  - a. dans tes connaissances?
  - b. dans ce que tu sais faire en français? Comment fais-tu pour le savoir?

#### Lecture

- 8- Parle-moi des lectures que ton enseignant te fait faire en français (textes en ligne, articles de journaux, bandes dessinées, blogs, livres numériques, livres audio, ballado diffusion, roman, etc.). Quels genres de vidéos, documentaires avez-vous visionnés cette année? Quelles tâches ont été faites en lien avec ces vidéos? Quel est l'impact sur ta motivation en français quand il y a de telles activités? Pourquoi?
- 9- Lesquelles sont les plus intéressantes pour toi? Pourquoi? Quelles stratégies de lecture mets-tu en pratique? Pour quel genre de texte? Qu'est-ce que tu penses de la stratégie survoler le texte pour prédire son contenu et comprends? Pour quels genres de lectures utilises-tu cette stratégie? Est-ce que tu l'utilises plus lorsque tu lis un roman, un article

sur Internet ou une bande-dessinée? Pourquoi? Est-ce que tu utilises un aide-mémoire pour appliquer les stratégies quand tu lis?

- 10- Qu'est-ce qui te fait sentir bon/bonne dans ces lectures (modèle, discours interne, nervosité, déjà fait de telles lectures, etc.)?
- 11- De quelle manière utilises-tu tes connaissances en lecture en dehors de la classe ?
- 12- En lecture, est-ce qu'il y a des genres de texte pour lesquels tu te dis avant de commencer à lire que tu n'es pas capable de le faire? Pourquoi?

### Écriture

- 13- Parle-moi des textes que tu écris dans les cours de français (bande dessinée, affiche publicitaire, slogan, blogue, courriel, etc.).
- 14- Parmi ces genres de textes, quels sont ceux qui te motivent le plus à écrire? Pourquoi ? (expériences antérieures, modèles, nervosité)
- 15- Qu'est-ce qui te fait sentir bon/bonne dans ces rédactions (modèle, discours interne, nervosité, déjà fait de telles lectures, etc.)? Parle-moi du code de correction en classe. À quel moment et pour quel type de texte est-ce plus nécessaire d'après-toi d'appliquer le code de correction? Quel est l'effet sur ta motivation à écrire des textes quand tu dois faire ton code de correction? (Augmente le sentiment de compétence, la valeur de la tâche?).
- 16- De quelle manière utilises-tu tes connaissances en écriture en dehors de la classe?
- 17- Quels sont les genres de textes à écrire et pour lesquels tu te dis que tu n'es pas capable de le faire avant d'avoir commencé?

### Communication orale

- 18- Parle-moi des projets que vous avez-fait en communication orale jusqu'à maintenant (cercle de lecture, débat de classe, présentation orale avec un support visuel, etc.).
- 19- Qu'est-ce que tu trouves utiles là-dedans jusqu'à maintenant ? Qu'est-ce qui est motivant dans le fait d'utiliser des supports visuels dans les communications orales? Par exemple, Powerpoint pour les présentations orales, Audacity pour les enregistrements audio, etc. De quelle manière utilises-tu ton non-verbal quand tu fais un oral ou un atelier d'oral? Pourquoi? Quel est l'effet sur ta motivation à communiquer oralement quand tu peux faire des gestes pour t'exprimer? Comment trouves-tu cela quand tu te filmes dans un échange verbal et que tu te regardes toi et les autres après? Quel est l'effet sur ta motivation à communiquer oralement?
- 20- Est-ce que cela a modifié ta façon de communiquer en dehors de la classe?

## APPENDICE F

## Tableaux de spécifications

<b>Questionnaire (71 questions)</b>			
<b>Concepts</b>	<b>Sous-concepts</b>	<b>Question (s)</b>	<b>Auteur (s)</b>
Littératie médiatique multimodale	Modes textuel et visuel	21-34	Boutin (2012), Kress (2010), Lebrun <i>et al.</i> (2012), Hamm, (1986), Van Leuween (2001)
	Modes textuel et sonore	35- 48	Kress (2010), Lebrun <i>et al.</i> (2012), Tellier (2009), Lebrun <i>et al.</i> , 2015, Colleta (2004), Tellier, (2013)
	Modes textuel et cinétique	49-58	Boutin (2012), Kress (2010), Tellier (2013; 2009), Jewitt (2008), Lacelle (2008)
	Sonore et cinétique	59-69	Tellier (2013; 2009), Jewitt (2008), Lacelle (2008), Lebrun <i>et al.</i> , 2015, Colleta (2004)
	Ensemble textuel multimodal	21-69	Bateman et Wildfeuer (2014), Kress (2010; 2000), Jewitt (2008; 2007; 2001)
Motivation scolaire	Motivation (terme générique)	25,26,34,39,43,46,48,53,58,61,62,63, 69	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Sentiment de compétence (général)	3,4,5,6,7,8,9,10,11	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Valeur de la tâche : intérêt	18,19,20	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et

			Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Valeur de la tâche : utilité	12,13,14,15,16,17	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
Pratiques pédagogiques multimodales	Matériel (support d'enseignement multimodal)	23,24,27,28,31,33,36,37,38,40,41,42,44,47,48,49,50,51,52,54,55,56,57,58,62-68	Bordeleau et Morency (2009), Jewitt (2007), Morandi et La Borderie (2006) Altet et Blanchard-Laville (2004), Messier (2015)
	Activité (production multimodale)	21,22,27, 29-33,35,36-41, 43-48, 53-67, 69	Bordeleau et Morency (2009), Jewitt (2007), Morandi et La Borderie (2006), Bissonnette <i>et al.</i> (2005)

<b>Entrevue semi-dirigée avec les enseignants (21 questions)</b>			
Littératie médiatique multimodale	Modes textuel et visuel	1,2,4,10,11,14	Boutin (2012), Kress (2010), Lebrun <i>et al.</i> (2012), Hamm, (1986), Van Leuween (2001)
	Modes textuel et sonore	1,2,8,10,11,14	Kress (2010), Lebrun <i>et al.</i> (2012), Tellier (2009), Lebrun <i>et al.</i> , 2015, Colleta (2004), Tellier, (2013)
	Modes textuel et cinétique	1,2,6,10,11,14	Boutin (2012), Kress (2010), Tellier (2013; 2009), Jewitt (2008), Lacelle (2008)



	Sonore et cinétique	1,2,8,10,11,14	Tellier (2013; 2009), Jewitt (2008), Lacelle (2008), Tellier (2013; 2009), Lebrun <i>et al.</i> , 2015, Colleta (2004)
	Ensemble textuel multimodal	1,2,4,6,8,10,11,14	Bateman et Wildfeuer (2014), Kress (2010; 2000), Jewitt (2008; 2007; 2001)
Motivation scolaire	Sentiment de compétence : Performance antérieures	5,7,8,10-16	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Sentiment de compétence : Expérience vicariante	3,5,7-16	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Sentiment de compétence : Persuasion verbale	5,7,8,10-17	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Sentiment de compétence : état physiologique	5,7,8,10-18	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Valeur de la tâche : Intérêt	4-8,10-	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)

	Valeur de la tâche : utilité	4-8,10-16	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
Pratiques pédagogiques (Support d'enseignement multimodal)	Matériel	1,2,4,8,12,13	Bordeleau et Morency (2009), Jewitt (2007), Morandi et La Borderie (2006) Altet et Blanchard-Laville (2004), Messier (2015)
	Activité	1,2,3,4,8,10,11	Bordeleau et Morency (2009), Jewitt (2007), Morandi et La Borderie (2006), Bissonnette <i>et al.</i> (2005)

<b>Entrevue semi-dirigée avec les élèves (20 questions)</b>			
Littératie médiatique multimodale	Modes textuel et visuel	8,13,17	Boutin (2012), Kress (2010), Lebrun <i>et al.</i> (2012), Hamm, (1986), Van Leuween (2001)
	Modes textuel et sonore	8,13,17	Kress (2010), Lebrun <i>et al.</i> (2012), Tellier (2009), Lebrun <i>et al.</i> , 2015, Colleta (2004), Tellier, (2013)
	Modes textuel et cinétique	8,13,17	Boutin (2012), Kress (2010), Tellier (2013; 2009), Jewitt (2008), Lacelle (2012)
	Sonore et cinétique	8,13,17	Tellier (2013; 2009), Jewitt (2008), Lacelle (2008), Lebrun <i>et al.</i> , 2015, Colleta (2004)
	Ensemble textuel multimodal	8,13,17 8,13,17	Bateman et Wildfeuer (2014), Kress (2010; 2000), Jewitt (2008; 2007; 2001)

Motivation scolaire	Sentiment de compétence : Performance antérieures	1,2,3,4,14	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Sentiment de compétence : Expérience vicariante	6,10,14	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Sentiment de compétence : Persuasion verbale	10,12,15	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Sentiment de compétence : état physiologique	5,10,14	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Valeur de la tâche : Intérêt	9,11,14,16,18,20	Bouffard (2006), Karsenti (1998; 2003a; 2003b), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Valeur de la tâche : utilité	7,11,16,18,19,20	Bouffard (2006), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), Gauthier, Mellouki, Bissonnette, Richard (2005), Lavoie, Lévesque et Marin (2013), Royer (2010), Tardif (1997), Viau (2009)
	Matériel	6,8,12,13,15,17,20	Bordeleau et Morency (2009), Jewitt (2007), Morandi et La Borderie

Pratiques pédagogiques (Support d'enseignement multimodal)			(2006) Altet et Blanchard-Laville (2004), Messier (2015)
	Activité	8,13,15,16,17,20	Bordeleau et Morency (2009), Jewitt 2007), Morandi et La Borderie (2006), Bissonnette <i>et al.</i> (2005)

## APPENDICE G

## Liste des codes

<b>Littératie médiatique multimodale</b>	<b>Pratiques pédagogiques</b>	<b>Motivation scolaire</b>	<b>Codes émergents</b>
<b>Mode textuel (MT)</b>	Matériel ( <b>mat.</b> ) Activité ( <b>act.</b> )	Sentiment de compétence ( <b>SC</b> )	Coopération ( <b>CO</b> )
<b>Mode sonore (MS)</b>		Expériences antérieures ( <b>EA</b> )	Motivation ( <b>MO</b> )
<b>Mode visuel (MV)</b>		Expériences vicariantes ( <b>EV</b> )	
<b>Mode cinétique (MC)</b>		Persuasion verbale ( <b>PV</b> )	
<b>Modes textuel et sonore (MTS)</b>		États physiologique et émotif ( <b>EPE</b> )	
<b>Modes textuel et cinétique (MTC)</b>		Perception de la valeur ( <b>PercV</b> )	
<b>Modes textuel et visuel (MTV)</b>		Utilité ( <b>U</b> ) Intérêt ( <b>I</b> )	
<b>Modes sonore et cinétique (MSC)</b>			

## APPENDICE H

## Tableau de conversion

Question 1 : G= 1 F= 2 (nominale)

Question 2 : 4<sup>e</sup> = 1, 6<sup>e</sup> = 2 (ordinaire)

Question 3 à 72 : 1= S/O, 2= jamais, 3= un peu, 4= souvent, 5= toujours (ordinaire)



## APPENDICE I


Code de correction KT0

# Mon outil de correction

1. **Majuscule** □ □ ? !


2. Sujet — Verbe

3. Dét. Nom Adj

4. Mots  difficiles

*Je suis fier (fière) de moi !*






*N'oublie pas → 1 phrase = 1 idée*



## APPENDICE J

## Code de correction GS0

Mon CODE de CORRECTION - 3<sup>e</sup> cycle

Autocorrection (Élève)	Exemples	Correction Enseignant
<p><b>Structure</b></p> <p>1. Est-ce que ma phrase a du sens ? </p> <p>2. <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">De qui ou de quel en parle?</span>  <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Qu'est-ce qu'on en dit?</span></p>	<p><i>Les pommes rouges poussent dans l'arbre.</i></p>	<b>S</b>
<p><b>Ponctuation</b></p> <p>Ma phrase est bien ponctuée : majuscule, virgule, point. ? ! marques de dialogue « » -</p>	<p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">J</span>e mange une pomme <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">△</span></p> <p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">E</span>st-ce que tu as faim <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">△</span></p> <p>J'ai un chat, un chien et un oiseau <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">△</span></p> <p>« <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">J'ai faim</span> », dit mon ami <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">△</span></p>	<b>P</b>
<p><b>Le groupe du nom</b> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GN</span></p> <p>1. Je trouve le nom.</p> <p>2. J'indique le genre (f - m) et le nombre (s - p).</p> <p>3. J'accorde en genre et en nombre le déterminant et l'adjectif avec le nom.</p>	<p>(f.P)</p> <p><i>Les chattes blanches boivent du lait.</i></p> <p></p>	<b>A</b>
<p><b>Le groupe du verbe</b> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">GV</span></p> <p>1. J'encadre le verbe.</p> <p>2. Je trouve son groupe sujet (GS) ou son pronom sujet.</p> <p>3. Je remplace le GS par un pronom. (il, elle, nous, vous, ils ou elles)</p> <p>4. J'accorde le verbe conjugué avec le sujet.</p>	<p><i>Les chats blancs</i> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">dorment.</span></p> <p>GS</p> <p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">[Les chats blancs]</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">dorment.</span></p> <p>Ils</p> <p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">[Les chats blancs]</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">dorment.</span></p> <p>[Tu] dors.</p> <p>Elles <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">aux.</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">sont parties.</span></p> <p><span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">[Les filles]</span></p>	<b>V</b>
<p><b>Attention</b> : Si le verbe est composé avec l'auxiliaire Être, il doit s'accorder en genre et en nombre avec le GS.</p>		
<p><b>Orthographe</b></p> <p>1. Je place un ? au-dessus du mot dont je suis incertain de l'orthographe.</p> <p>2. Je vérifie mes mots avec mes outils.</p> <p>3. Je place un  lorsque j'ai orthographié correctement le mot.</p>	<p style="text-align: center;">?      </p> <p><i>changson</i> <math>\rightarrow</math> <i>chanson</i></p>	<b>O</b>

## APPENDICE K



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7  
 www.uqo.ca/ethique  
 Comité d'éthique de la recherche

Gatineau, le vendredi 3 juin 2016

Notre référence : 1901

Mme Kim Chaput  
 Étudiante  
 Département des sciences de l'éducation

c. c. Madame Lizanne Lafontaine (UQO)  
 Monsieur Jean-François Boutin (UQAR-Lévis)  
 Professeurs  
 Département des sciences de l'éducation

**Objet : Renouveau du certificat d'éthique pour le projet :**  
*Des pratiques pédagogiques multimodales jugées motivantes en français par des élèves du 3e cycle du primaire*

Madame,

Le secrétariat du comité d'éthique de la recherche (CÉR) a bien reçu votre rapport de suivi continu du projet cité en rubrique et vous en remercie. Le Comité constate le bon déroulement du projet et vous autorise à poursuivre vos activités de recherche par le renouvellement de votre certificat d'éthique pour une période d'un an, soit jusqu'au 2 juin 2017.

Comme vous le savez sans doute, le suivi continu vise essentiellement à informer le CÉR des travaux et à favoriser une démarche continue de réflexion chez les chercheurs. Vous n'avez donc pas à attendre de correspondance additionnelle de la part du CÉR en ce qui a trait au suivi de ce dossier de recherche pour la présente année. Par contre, le Comité doit être informé et devra réévaluer ce projet advenant toute modification ou l'obtention de toute nouvelle information qui surviendrait pendant la période de validité de votre certificat et qui comporterait des changements, par exemple, dans le choix des sujets, dans la manière d'obtenir leur consentement ou dans les risques encourus. **Pour maintenir la validité de votre certificat d'éthique, vous devez nous faire parvenir votre rapport de suivi continu au plus tard le 2 juin 2017.**

Je demeure à votre disposition pour toute information supplémentaire et vous prie de recevoir mes plus cordiales salutations.

Le président du Comité d'éthique de la recherche

Attachée d'administration au CÉR

Pour André Durivage  
 Professeur  
 Département des sciences administratives